



# O QUE DIZEM AS LEIS PRESENTES NOS DOCUMENTOS VIGENTES DO SISTEMA EDUCACIONAL SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA ESTUDANTES SURDOS?

WHAT DO THE LAWS PRESENT IN THE CURRENT DOCUMENTS OF THE EDUCATIONAL SYSTEM SAY ABOUT LEARNING ASSESSMENT FOR DEAF STUDENTS?

**Raquel Lucques dos Santos**  

Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

✉ [raquellucquesdossantos@gmail.com](mailto:raquellucquesdossantos@gmail.com)

**Fábio André Sangiogo**  

Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

✉ [fabiosangiogo@gmail.com](mailto:fabiosangiogo@gmail.com)

**Marcus Eduardo Maciel Ribeiro**  

Instituto Federal Sul-rio-grandense de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSul)

✉ [profmarcus@yahoo.com.br](mailto:profmarcus@yahoo.com.br)

**RESUMO:** Neste artigo, versamos sobre a temática de avaliação da aprendizagem e inclusão. O objetivo é apresentar e interpretar o que as leis e os documentos vigentes da educação básica dizem sobre os processos de avaliação e inclusão de estudantes surdos. A metodologia é de natureza qualitativa e exploratória, com base na análise de algumas leis e documentos do contexto da educação básica que regem o sistema educacional brasileiro. Os resultados permitem inferir que os documentos analisados apresentam algumas orientações e diretrizes gerais que defendem os processos de aprendizagem para todos e a avaliação como um processo e com características coerentes com um espaço escolar inclusivo. No entanto, alguns desses documentos não apresentam as especificidades da educação de surdos e/ou do campo da didática de uma disciplina, como aqueles que envolvem a Química, o que coloca desafios e a necessidade de novos estudos que avancem na articulação entre os referenciais, os documentos oficiais e o contexto de diferentes realidades de escolas e de disciplinas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Surdez. Avaliação. Inclusão. Educação Química. Educação Básica.

**ABSTRACT:** This article deals with the theme of assessment of learning and inclusion. It aims to present and interpret what the laws and current documents of basic education say about the processes of evaluation and inclusion of deaf students. The methodology has a qualitative and exploratory nature, based on the analysis of some laws and documents in the context of basic education that govern the Brazilian educational system. The results allow us to infer that the analysed documents present some guidelines and general guidelines that defend the learning processes for all, of the evaluation as a process and with characteristics, in a way, coherent with an inclusive school space. However, some analysed documents do not present the specificities of deaf education and/or the field of didactics of a discipline, such as those involving Chemistry, which poses challenges and the need for new studies that advance in the articulation between the references, official documents and the context of different realities of schools and subjects.

**KEY WORDS:** Deafness. Assessment. Inclusion. Basic education.

## Introdução

Neste artigo, abordamos a temática de avaliação da aprendizagem, com foco nos estudantes surdos na Educação em Química. Ele faz parte de um recorte da dissertação de mestrado da

primeira autora acerca de como os estudantes surdos são avaliados por docentes, no Instituto Federal Sul-rio-grandense, campus Pelotas e campus Visconde da Graça (CaVG). Com base nisso, nosso objetivo é apresentar e interpretar o que algumas leis e documentos vigentes da educação básica dizem sobre os processos de avaliação e de inclusão de estudantes surdos, buscando construir uma resposta à seguinte pergunta: o que as leis presentes nos documentos do sistema educacional brasileiro dizem sobre os processos avaliativos na educação de estudantes surdos?

Diante do desafio de ensinar Química na perspectiva da inclusão dos alunos surdos, pensamos ainda no fato de como é importante investigar sobre como avaliar de forma justa esses estudantes, analisando questões metodológicas que favoreçam seu aprendizado e pensando em escolhas metodológicas adequadas, a fim de despertar neles o interesse em aprender.

A trajetória acerca da inclusão de surdos no espaço escolar é bastante longa até que esses indivíduos fossem incluídos no ensino regular, juntamente a estudantes ouvintes. Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, há a seguinte orientação:

*Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2001, p. 1).*

Desta forma, Mantoan (2003, p. 24-25) elabora a seguinte assertiva: em uma educação que pretende ser inclusiva, torna-se necessário que “todos os estudantes, sem exceção, devam frequentar as salas de aula do ensino regular”. Por isso, respeitar as diferenças e atender às necessidades de todos os estudantes são alguns dos objetivos da educação inclusiva.

Um marco muito importante na trajetória da inclusão foi a resolução da declaração de Salamanca, a qual defende que:

*As políticas educativas devem ter em conta as diferenças individuais e as situações distintas. A importância da linguagem gestual como o meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deverá ser reconhecida, e garantir-se-á que os surdos tenham acesso à educação na linguagem gestual do seu país (Unesco, 1994, p. 18).*

Neste sentido, para que a educação inclusiva seja pertinente, há alguns documentos que norteiam as políticas públicas acerca da educação inclusiva no Brasil, a exemplo da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão/LBI), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015). Afinal, segundo a Declaração de Salamanca (1994), uma escola que se considera inclusiva precisa apresentar um padrão de prestação de serviço, desenvolver um sério sentimento de colaboração e cooperação com a instituição entre seu corpo docente, além de adotar uma pedagogia de corresponsabilidade entre seus profissionais, nas diversas instâncias educativas às quais se dedicam, criando assim um sistema que possa favorecer a aprendizagem dos alunos envolvidos nesse processo (Unesco, 1994).

Neste texto, buscamos melhor conhecer o que constitui esses documentos e o que dizem sobre a inclusão e a avaliação, ao partirmos da compreensão e da concepção de referenciais acerca da avaliação da aprendizagem. E isso porque a educação é fundamentada por documentos normativos e leis, que são suas referências. Elas trazem o amparo e a defesa de um espaço inclusivo aos estudantes com deficiência, o que inclui a importância de avaliar sua aprendizagem na escola e, por conseguinte, nas aulas de Química. Sendo assim, ao defendermos a importância da ciência Química para todos, é importante que ampliemos também as discussões que permeiam a temática da inclusão e da avaliação.

Desta forma, sabendo-se da importância do ato de avaliar durante o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, vamos nos ancorar em algumas concepções teóricas as quais serão abarcadas no tópico a seguir.

## Concepções Teóricas sobre a Avaliação da Aprendizagem

A concepção acerca da avaliação permeia por diferentes princípios e pensamentos sobre suas diferentes formas de mover-se no ensino e aprendizagem. Para Santanna (1995, p. 31), avaliar é um processo pelo qual se procura identificar, aferir e investigar as alterações, tanto do rendimento do estudante quanto do educador, a fim de se analisar a construção do conhecimento. Ao mesmo tempo, outras pesquisas, como a de Luckesi (2002), defendem a avaliação como um recurso pedagógico essencial e necessário para propiciar aos educandos a busca pela aprendizagem. Hoffmann (2014), por exemplo, defende que todo o processo avaliativo intenciona observar o aprendiz, analisar e compreender as estratégias de aprendizagem e tomar decisões pedagógicas favoráveis à continuidade do processo. Mas, para que esse processo se constitua, é preciso que ocorram os seguintes momentos: observar, analisar e possibilitar melhores oportunidades de aprendizagem. Em sintonia com as perspectivas mencionadas, Luckesi (2011, p. 27) enfatiza que:

O ponto de partida para atuar com avaliação é saber o que se quer com a ação pedagógica. A concepção pedagógica guia todas as ações do educador. O ponto de partida é saber onde desejamos chegar em termos de formação do educando. Afinal, que resultado desejamos? Ou seja, precisamos definir com clareza o que queremos, a fim de produzir, acompanhar (investigar e intervir, se necessário) para chegar aos resultados almejados.

No momento em que nós professores somos atribuídos a assumir uma sala de aula com estudantes surdos, torna-se inevitável questionar sobre qual será a melhor forma de conduzir o componente curricular, para que a aula seja um espaço inclusivo e que esse estudante não se sinta desfavorecido em relação aos seus colegas ouvintes. Ao mesmo tempo, Haydt (2011) argumenta que:

A avaliação da aprendizagem do aluno está diretamente ligada à avaliação do próprio trabalho docente. Ao avaliar o que o aluno conseguiu aprender, o professor está avaliando o que ele próprio conseguiu ensinar. Assim, a avaliação dos avanços e dificuldades dos alunos na aprendizagem fornece ao professor indicações de como deve encaminhar e reorientar a sua prática pedagógica, visando aperfeiçoá-la. É por isso que se diz que a avaliação contribui para a melhoria da qualidade da aprendizagem e do ensino (Haydt, 2011, p. 216).

Ao pensar nos processos de avaliação, é possível classificá-la em três principais concepções que, segundo Haydt (2011), podem ser denominadas como: avaliação somativa, avaliação formativa e avaliação diagnóstica.

Em primeiro lugar, a somativa busca classificar os estudantes ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo os níveis de aproveitamento apresentados. É dessa forma que acontece a classificação para determinar se eles serão aprovados ou reprovados (Haydt, 2011).

Já a avaliação formativa propõe e indica como os estudantes vão se moldando frente aos objetivos. O intuito aqui é aperfeiçoar as ações didáticas, como buscar metodologias que se adequem às necessidades de aprendizagem dos estudantes:

A avaliação formativa pode também ajudar a ação discente, porque oferece ao aluno informações sobre seu progresso na aprendizagem, fazendo-o conhecer seus avanços, bem como suas dificuldades, para

poder superá-las. É através da modalidade formativa que a avaliação assume sua dimensão orientadora, fornecendo dados para o replanejamento da prática docente e orientando o estudo contínuo e sistemático do aluno, para que sua aprendizagem possa avançar em direção aos objetivos estabelecidos (Haydt, 2011, p. 220).

Segundo Sant'Anna (1995, p. 34), a avaliação formativa é usada para indicar a forma como os estudantes evoluem frente aos objetivos propostos pelo professor. Por isso, esse tipo de avaliação fornece como característica a análise desse processo, tanto do aluno quanto do professor, em relação aos objetivos e resultados alcançados durante o desenvolvimento das avaliações e das atividades propostas ao longo do ano letivo. Sendo assim:

A avaliação formativa tem como função informar o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades; melhorar o ensino e a aprendizagem; localizar, apontar, discriminar deficiências, insuficiências, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem para eliminá-las; proporcionar feedback de ação (leitura, explicações, exercícios) (Sant'anna, 1995, p. 34).

Avaliar de modo formativo permite identificar as falhas decorrentes no processo, proporcionando subsídios para reorganizações que visem assegurar os objetivos traçados pelo professor. Nessa forma de avaliação existe uma preocupação com o processo, o que significa dizer que ela deixa de ser considerada apenas em um momento final, colocando-se como um diário de apoio à aprendizagem das competências que os discentes devem discorrer de maneira processual (Barreira, Boavida & Araújo, 2006).

A terceira concepção, a da avaliação diagnóstica, constitui-se de uma sondagem acerca do desenvolvimento do estudante, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e o modo como aprendeu. Conforme argumenta Haydt (2000), a avaliação deve ser compreendida como um processo dinâmico, que envolve a interação entre o educador e o educando, voltada ao apontamento e ao desenvolvimento de conteúdos de ensino e de aprendizagem, na seleção e aplicação de suas metodologias.

Diante do exposto, podemos concordar com Luckesi (2002) quando afirma que a avaliação é um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar cada educador e educando, na busca e na construção de si, e também, dos seus melhores modos de ser na vida. Não deve ser vista como uma prática educativa ameaçadora, mas inclusiva, dinâmica e construtiva.

Ainda é comum a utilização da classificação como um modo avaliativo dominante nas escolas. Ou seja, as ações avaliativas têm como finalidade a obtenção de notas e a memorização de assuntos ineficazes no desenvolvimento da alfabetização científica (Rodrigues & Precioso, 2010). Por esse motivo, é essencial “definir estratégias, diversificar e ajustar diferentes instrumentos às características dos alunos com quem (re)constrói o conhecimento e desenvolve atitudes e valores” (Rodrigues & Precioso, 2010, p. 431).

Desse modo, a avaliação tem a função de entabular uma verificação contínua da aprendizagem dos estudantes, que de acordo com Freitas (2014, p.87) “é realizada ao longo do processo, é contínua, e dá parâmetro ao professor para verificar se os objetivos foram alcançados.” Ademais, Souza (2016) complementa:

Ao longo do programa, progressivamente, vai indicando o aprendizado do aluno e os necessários ajustes para alcançar os objetivos terminais do programa. Deve ser uma avaliação de conteúdo cumulativo e destinada a medir as diferentes etapas ou sub-unidades que compõem o programa total. (Souza, 2016, p.481)

## O que Dizem as Leis Presentes nos Documentos Vigentes do Sistema Educacional sobre a Avaliação da Aprendizagem para Estudantes Surdos?

Partindo das concepções citadas, acreditamos que avaliar trata-se de um processo de construção, e que as três formas citadas trazem elementos importantes no processo de avaliação da aprendizagem do estudante surdo, pois, de modo integrado, podem contribuir no modo de reconhecer e qualificar se os conhecimentos ensinados e aprendidos pelos estudantes apresentam significados a eles ou não. Em outras palavras, se os conteúdos ensinados a eles fazem sentido e se são relevantes em seu cotidiano e meio social.

### Ensino de Química na Avaliação da Educação Química

A Química é vista comumente pelos estudantes como uma disciplina complexa, pois exige a compreensão e a utilização de conceitos abstratos e uma linguagem específica:

A Química utiliza uma linguagem própria para a representação do real e das transformações químicas, através de símbolos, fórmulas, convenções e códigos. Portanto, é necessário que o aluno desenvolva competências para reconhecer e utilizar tal linguagem, sendo capaz de entender e empregar, a partir das informações, a representação simbólica das transformações químicas (Monteiro, 2011, p. 62).

Em concordância a esse posicionamento, Alves, Sangiogo e Pastoriza (2021) também consideram que o Ensino de Química é uma área caracterizada pela abstração de seus conteúdos, o que exige a necessidade de desenvolver metodologias alternativas e recursos que viabilizem o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes (Paiva et al., 2016).

Segundo Chassot, “a Química é também considerada uma linguagem. Assim, o ensino da Química deve ser um facilitador da leitura do mundo. Ensina-se Química, então, para permitir que o cidadão possa interagir melhor com o mundo” (1990, p. 30). Neste sentido, é válido enfatizar a importância dessa Ciência, que estuda as reações e as transformações existentes em diversas situações e fenômenos presentes em nosso cotidiano e em sua imersão.

Ao refletir sobre o papel da escola na formação dos estudantes, pensamos acerca da função social da Ciência na formação dos discentes e do componente curricular, que também poderá contribuir:

para formar sujeitos preparados para sobreviver nesta sociedade e [que], para isso, precisam da ciência, da cultura, da arte, precisam saber coisas, saber resolver dilemas, ter autonomia e responsabilidade, saber dos seus direitos e deveres, construir sua dignidade humana, ter uma autoimagem positiva, desenvolver capacidades cognitivas para se apropriar criticamente dos benefícios da ciência e da tecnologia em favor do seu trabalho, da sua vida cotidiana, do seu crescimento pessoal (Libâneo, 2005, p. 17).

Tendo em vista a importância da ciência como um todo, é importante incluir o surdo em todas as etapas da vida através de um novo olhar no combate à desigualdade, ao preconceito e à discriminação (Madruga, 2016). Assim sendo, a exclusão social aponta para um conjunto de acontecimentos que caracteriza o distanciamento de uma pessoa, configurando-se como o desemprego estrutural, a precarização do trabalho, a desqualificação social, a falta de acesso a bens e serviços, entre outros (Lopes, 2006).

Desta forma, entendemos que seja importante proporcionar o Ensino de Química a todos os estudantes, sem exceção, no intuito de formar um cidadão crítico e participativo na tomada de decisões frente à sociedade onde está inserido (Chassot, 2003). Assim, pensando em processos sociais e culturais que atendam as singularidades dos estudantes surdos percebendo suas diferenças.

Diante dos desafios associados ao processo de ensinar e aprender Química, as questões de acesso à linguagem e à cultura dessa Ciência devem ser consideradas para os estudantes surdos, pelo fato de não compartilharem a mesma língua que seus colegas ouvintes.

Na concepção de Mortimer, “a linguagem científica possui características próprias, diferentes da linguagem comum, que foram historicamente estabelecidas ao longo do desenvolvimento da ciência como forma de registrar e ampliar o conhecimento científico” (1998, p. 2). Isso coloca ao professor e aos responsáveis pela tradução e pelo ensino dos conceitos associados à ciência Química, a produção e a mediação de novos sinais, de novos sentidos a determinadas palavras, um processo de reconstrução de novos sentidos e significados ao estudante. Ou seja, demanda uma tomada de atitude importante em busca da inclusão, ao proporcionar a todos os estudantes estratégias e métodos de avaliação que possam colaborar no processo de ensinar e aprender, e que estejam de acordo com suas singularidades.

Afinal, quando falamos de Educação Inclusiva, ela vai muito além de apenas inserir os estudantes em uma sala de aula, já que é necessário propor subsídios que atendam às suas habilidades e competências, com base em metodologias, práticas pedagógicas intencionais e “por meio de conjuntos de atividades escolares propostas pelos professores com vistas a alcançar a aprendizagem de determinados conhecimentos, valores e comportamentos” (Traversini & Buaes, 2009, p. 145).

Nessa perspectiva, Boggino declara que “a avaliação constitui uma estratégia de ensino que pode facilitar ou obstruir o processo de aprendizagem” (2016, p. 81). Por isso, no processo de ensino do estudante surdo, os docentes devem avaliar, de acordo com sua prática docente, o melhor instrumento avaliativo. Sendo assim, a prova escrita, por exemplo, nem sempre é a melhor forma de avaliar o surdo, conforme afirma Corrêa (2017, p. 26):

Sabemos que o nosso sistema é permeado pela avaliação escrita e individual, mas isso não significa que o aluno deva demonstrar seus conhecimentos escolares somente desta forma. Diante das habilidades apresentadas pelo autor, precisamos considerar outras formas de avaliá-las tendo em vista que favorecem não só o desenvolvimento acadêmico, mas favorecem a inserção crítica e ativa no meio social.

No contexto escolar, o professor geralmente tem autonomia sobre a escolha das metodologias de ensino e dos processos avaliativos. A avaliação é individual e varia de profissional para profissional, mas deve levar em consideração a dificuldade que alguns desses estudantes podem apresentar, a exemplo de obstáculos que podem estar associados à relação entre a língua portuguesa e a língua de sinais, o que pode tornar o processo ainda mais complexo aos estudantes surdos. Soares, Costa Ribeiro e Santos sugerem que “o professor utilize de diversos mecanismos e recursos avaliativos, [pois] a não utilização de outros instrumentos pode impedir ou dificultar a captação de ricos dados necessários ao processo de aprendizagem” (2019, p. 13). Por isso, novamente, enfatizamos a importância de conhecer nossos estudantes e buscar compreender quais os meios que aprendem melhor, a fim de que possamos proporcionar uma avaliação mais justa, por prova escrita ou oral, ou por meio de atividades voltadas ao uso de imagens, entre outros recursos. Logo, faz-se necessário respeitar a individualidade dos estudantes, pois cada indivíduo tem seu próprio tempo e maneira de aprender, bem como Hoffmann (2014, p. 12), afirma “uma avaliação reflexiva auxilia a transformação da realidade avaliada”, no caso do estudante surdo o professor deve atentar sobre a adequação dos métodos de ensino, para tanto, é importante observar a particularidade do aluno surdo.

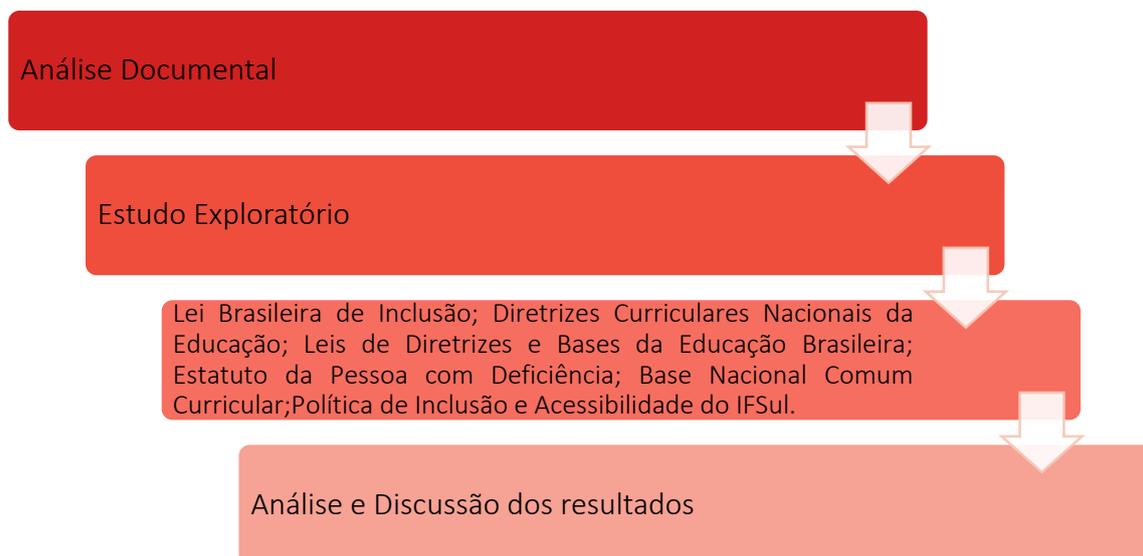
Sendo assim, diversas estratégias podem ser desenvolvidas e aplicadas durante o ato de avaliar esses estudantes, indo além de processos que se utilizam apenas das provas dissertativas e do modelo de avaliação diagnóstica. Partindo disso, no próximo tópico, iremos apresentar o percurso metodológico desta pesquisa.

## Metodologia

A pesquisa, de natureza qualitativa, envolveu a análise documental, uma maneira de organizar, extrair informações pertinentes e tratá-las, a fim de obter respostas aos objetivos traçados (Pimentel, 2001). Trata-se de um estudo qualitativo e exploratório com base em documentos, pois, conforme afirma Gil (2008), as análises exploratórias devem ser desenvolvidas para possibilitar uma ampla visão acerca de um determinado objeto de pesquisa investigado, constituindo um primeiro passo para esclarecer e delimitar o tema explorado.

Para este estudo, realizamos a análise dos seguintes documentos que regem o sistema educacional brasileiro: a Lei Brasileira de Inclusão, (Brasil, 2016), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação (Brasil, 2013), as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) (Brasil, 2015), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil 2018) e a Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul, campus Pelotas (IFSul, 2019). De acordo com nossa leitura, foram selecionados por constituírem, no conjunto, alguns dos principais textos que têm orientado o contexto da educação básica, em âmbito nacional. Já o documento do IFSul foi selecionado pelo fato de a pesquisa estar diretamente ligada a essa instituição. A Figura 1 o caminho metodológico.

Figura 1 – Caminho Metodológico



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na análise de cada um dos referidos documentos, foram utilizados três descritores: avaliação, surdo e inclusão, por meio do atalho Ctrl+F, a partir da busca e interpretação desses termos. Os resultados encontrados durante a investigação serão explanados à medida que os documentos forem analisados de forma individual e discutidos articuladamente com outros pesquisadores.

## Resultados e Discussão

Neste tópico serão abordados os resultados levantados a partir da leitura e análise dos documentos mencionados, explanados na seguinte ordem: LDB, Lei Brasileira de Inclusão, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação, Estatuto da Pessoa com Deficiência, BNCC e a Política de Inclusão do IFSul.

No artigo 59 da LDB, consta que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas que possam atender às especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

superdotação (redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). E sobre a avaliação, no decreto 5.626/05, menciona-se que as adoções de mecanismos avaliativos devem ser coerentes com a segunda língua dos estudantes (Brasil, 2015). Sendo assim, Strobel (2008) argumenta que a cultura surda apresenta elementos que a identificam e a constituem de forma diferente das demais, uma vez que são artefatos culturais próprios que, segundo ela, se relacionam com a experiência visual dos surdos, a qual deve ser respeitada e valorizada, pois é a maneira como eles compreendem o mundo à sua volta. Nesta mesma perspectiva, Perlin (2004) descreve que

*As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural, também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos valia social (Perlin, 2004, p. 77-78).*

Logo, tentar atender e respeitar as especificidades destes indivíduos de acordo com suas percepções visuais, é estar proporcionando um ambiente mais inclusivo e adaptável de acordo como observam o mundo ao seu redor.

A Lei Brasileira de Inclusão, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destina-se a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos da pessoa com deficiência, com vistas à sua inclusão social (Brasil, 2016). No capítulo IV, do artigo 27, diz que os sujeitos com deficiência devem dispor de um sistema educacional inclusivo em todas as etapas e níveis de aprendizado, de forma que consigam atingir seus talentos e habilidades sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2016). Menciona também, no artigo 28, que cabe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o:

*I – Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II – Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; VI – Pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva. (Brasil, 2016, p. 12).*

Sendo assim, é importante refletir, adaptar e propor instrumentos e metodologias que viabilizem o acesso ao conhecimento do estudante surdo. E isso, de modo que a prática docente favoreça a autonomia do discente (Freire, 1996) ao longo de sua escolarização e, conseqüentemente, no contexto do processo de aprendizagem, considerando informações e saberes que permeiam a escola e o seu dia a dia.

Nesta perspectiva, torna-se relevante ter um olhar mais abrangente e acolhedor quanto aos procedimentos e instrumentos voltados para os estudantes surdo a fim de evitar prejudicar o desenvolvimento desse aluno, e ainda na mudança da concepção tradicional acerca da avaliação para que esta tenha como objetivo propor o entendimento dos conhecimentos através de práticas educativas que favoreçam o aprendizado dos discentes surdos.

## O que Dizem as Leis Presentes nos Documentos Vigentes do Sistema Educacional sobre a Avaliação da Aprendizagem para Estudantes Surdos?

Sobre os processos de avaliação, o documento menciona a adoção de critérios avaliativos das provas escritas, discursivas ou de redação que considere a singularidade linguística da pessoa com deficiência, ou seja, uma avaliação que não considere erros de português e concordância (Brasil, 2016). Nessa mesma perspectiva, Botelho (1998) e Lacerda (2000) mencionam o fato de que o estudante surdo não compartilha a mesma língua com seus professores e colegas, estando, assim, em desigualdade linguística no ambiente escolar, sem garantia de acesso aos conhecimentos trabalhados, aspecto que, em geral, não é problematizado ou contemplado pelas práticas inclusivas.

Outro fato relevante é tentar compreender a maneira como os saberes, por parte do estudante surdo, acontecem, e assim elucidar as preferências na abordagem dos conteúdos de ensino. A esse respeito, Soares e Sena dizem que:

*cada criança tem o processo de desenvolvimento diferente, algumas aprendem com maior facilidade enquanto outras aprendem mais devagar. E nesse momento que é fundamental importância que o professor analise individualmente cada criança para poder adequar os conteúdos conforme a necessidade de cada um. As mudanças de estratégias de ensino podem contribuir para que todos aprendam. Em alguns casos, as estratégias de ensino não estão de acordo com a realidade do aluno (Soares & Sena, 2011, p. 4).*

As informações acerca da singularidade e das habilidades de cada sujeito, no momento da aprendizagem, podem auxiliar e sugerir possibilidades sobre o modo como o docente poderá propor instrumentos de avaliação mais adequados e coerentes com seu entendimento e formas de expressão. Afinal, podemos ter estudantes surdos que aprendem melhor por meio de imagens de vídeos, de escritas ou de diálogos, com o auxílio das intérpretes. Entretanto, essas informações apenas serão possíveis se o professor buscar conhecer seu estudante. E isso vai ao encontro do posicionamento de Hoffmann (2005), que afirma ser essencial compreender e acolher os alunos em suas diferenças e estratégias próprias de aprendizagem para, dessa maneira, planejar e ajustar ações pedagógicas que possam favorecê-los.

No documento que apresenta as normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação, não se encontraram, na busca realizada, resultados para o descritor “surdo”. Porém, com o descritor “inclusão”, no artigo 41, justamente no tópico que fala sobre a Educação Especial, cita-se que o projeto político-pedagógico da escola e o regimento escolar, amparados na legislação vigente, deverão abarcar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos estudantes que possuem algum tipo de deficiência no ensino regular, intensificando o processo de inclusão nas escolas (Brasil, 2013). No parágrafo único do artigo, diz-se que os recursos de acessibilidade:

*São aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência e mobilidade reduzida, por meio da utilização de materiais didáticos, dos espaços, mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e outros serviços. Em seu Art. 42 o atendimento educacional especializado aos alunos da Educação Especial será promovido e expandido com o apoio dos órgãos competentes. Ele não substitui a escolarização, mas contribui para ampliar o acesso ao currículo, ao proporcionar independência aos educandos para a realização de tarefas e favorecer a sua autonomia (conforme Decreto nº 6.571/2008, Parecer CNE/CEB nº 13/2009 e Resolução CNE/CEB nº 4/2009). O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido no contraturno, em salas de recursos multifuncionais na própria escola, em outra escola ou em centros especializados e será implementado por professores e*

profissionais com formação especializada, de acordo com plano de atendimento aos alunos que identifique suas necessidades educacionais específicas, defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas (Brasil, 2013, p. 140).

Segundo Alves e Gotti (2007), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço educacional ministrado pela educação especial para atender às Necessidades Educacionais Especiais (NEE) dos estudantes. Seu intuito é fazer um elo entre os professores das classes comuns e os professores do AEE, buscando, assim, meios para favorecer a aprendizagem dos estudantes. Para os autores, a Educação Inclusiva:

converte-se em uma modalidade transversal da educação escolar que permeia todos os níveis, etapas e modalidades da educação, por meio da realização do atendimento educacional especializado, definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, orientando e colaborando com a educação regular comum, em benefício de todos os alunos (Alves & Gotti, 2007, p. 75).

O documento e os referenciais destacam a importância do AEE, assegurando o direito da aprendizagem para todos. Ademais, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação, e conforme previsto no artigo 3º, do Decreto nº 6.571/2008, diz-se que os sistemas e redes públicas de ensino – federal, estadual, municipal e do Distrito Federal – deverão contemplar, no planejamento e gestão de seus recursos técnicos e financeiros, e com o apoio do Ministério da Educação:

a implantação de salas de recursos multifuncionais; a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; a formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva; a adequação arquitetônica de prédios escolares e elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade, viabilizando sua inclusão e participação na sociedade (Brasil, 2013, p.2).

Ao usar o descritor “avaliação” no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação, no tópico 2.6.2.1, há um trecho que diz que a avaliação da aprendizagem escolar será analisada pelo Conselho Nacional de Educação, que deverá aconselhar “aos sistemas de ensino e às escolas públicas e particulares, que o caráter formativo deve predominar sobre o quantitativo e classificatório. A este respeito, é preciso adotar uma estratégia de progresso individual e contínuo que favoreça o crescimento do estudante, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar” (Brasil, 2013, p. 52). Segundo consta no artigo 47, a avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida, precisando ser um ato reflexivo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa indispensável para se questionar o ato de educar (Brasil, 2013). No entanto, em sintonia com os documentos e com o que fora apresentado anteriormente, é importante que o sujeito, a opinião e o contexto social do estudante surdo também sejam considerados no planejamento das atividades de ensino e no processo de avaliação do professor e dos estudantes, superando a perspectiva da avaliação somativa ou classificatória.

Sendo assim, torna-se fundamental conhecer e refletir acerca dos conhecimentos prévios, as informações e os saberes que esses discentes trazem, que devem ser considerados e valorizados. Os conhecimentos prévios que carregam em sua estrutura cognitiva são adquiridos a partir de suas próprias experiências educativas, os quais, uma vez inter-relacionados com os novos adquiridos em estudo na escola, serão ressignificados, permitindo a expansão do olhar sobre a realidade (Freire, 1996; Okada, 2008; Moreira, 2009).

## O que Dizem as Leis Presentes nos Documentos Vigentes do Sistema Educacional sobre a Avaliação da Aprendizagem para Estudantes Surdos?

Esse reconhecimento acerca da existência ou da ausência de habilidades e saberes vai ao encontro também da concepção de Ausubel (2003), que evidencia a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes e a atribuição de significados frente aos recém-adquiridos, pois investigar as potencialidades e as dificuldades do estudante surdo, antes de iniciar um novo aprendizado, é uma forma de respeito a ele.

Desta maneira, a iniciativa de conversar e indagar esses estudantes é fundamental para se construir um espaço acolhedor e inclusivo, já que conhecê-los, saber suas dificuldades e habilidades, além de identificar a bagagem que trazem, pode auxiliar na elaboração dos processos avaliativos, assim como na contextualização da Educação em Química, de forma que ela faça sentido aos alunos, até se tornar uma aprendizagem significativa e que corrobore com os pensamentos de Ausubel.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação também mencionam que a avaliação do estudante “deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, [e também] ser contínua, cumulativa e diagnóstica, constituindo um instrumento indispensável ao docente na investigação do sucesso ou não da aprendizagem escolar de seus estudantes” (Brasil, 2013, p. 123). Neste sentido, a avaliação não pode se restringir apenas a uma forma de julgamento sobre o processo de aprendizagem dos estudantes, uma vez que também deve refletir os possíveis problemas com as estratégias, as abordagens e os métodos adotados pelos docentes no decorrer do ano letivo (Brasil, 2013). Vasconcellos (2003) argumenta que a reflexão crítica dos instrumentos de avaliação impõe ao professor alguns questionamentos acerca da preparação dos instrumentos, de como deverão ser analisados e corrigidos em sintonia com as ideias expressas nas diretrizes.

O seguinte documento analisado trata-se do Estatuto da Pessoa com Deficiência. É considerado um dos mais importantes instrumentos de emancipação civil e social da pessoa com deficiência, pois consolida as leis existentes e avança nos princípios da cidadania (Brasil, 2015). O estatuto (Lei nº 13.146) apresenta um conjunto de normas e valores voltado às pessoas com deficiência, as quais têm os mesmos direitos à igualdade de oportunidades e que não devem sofrer qualquer tipo de discriminação. Isso visa garantir e promover sua real inclusão e participação ativa na sociedade (Brasil, 2015).

Ao usar o descritor “surdo”, não obtivemos resultados, mas com o descritor “inclusão”, encontramos diversos deles, entre os quais, o artigo 1º da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, destinada a assegurar e a promover com igualdade o exercício da pessoa com deficiência, com vistas à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015). O Estatuto da Pessoa com Deficiência diz que a educação é um direito irrevogável da pessoa com deficiência, que deve ser assegurado por um sistema educacional que seja inclusivo em todos os níveis de aprendizado e por toda a vida. O objetivo é alcançar o máximo desenvolvimento possível dos talentos e habilidades do indivíduo com deficiência, assim como adotar critérios avaliativos de provas escritas, discursivas ou de redação que considerem sua singularidade linguística (Brasil, 2015).

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida como a língua oficial de uso da comunidade surda brasileira e garantida em ambiente escolar nacional, conforme a Lei 9394/1996: “Será garantida às pessoas surdas, em todas as etapas e modalidades da educação básica, nas redes públicas e privadas de ensino, a oferta da Língua Brasileira de Sinais – Libras, condição de língua nativa das pessoas surdas” (Brasil, 1996). É garantida também pela Lei 10.436/2002, que a entende como a língua oficial de uso da comunidade surda, sendo a “forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (Brasil, 2002).

É importante evidenciar que o surdo se caracteriza por utilizar a Libras como a primeira língua (L1) e por descobrir o mundo ao seu redor, especialmente a partir da visão (Brasil, 2005, p. 1).

Rodrigues (2008) diz que a comunidade surda é alfabetizada em Libras, sendo sua língua materna. Para esse estudante, a língua portuguesa, que está presente em grande parte dos instrumentos de avaliação tradicionais utilizados nas escolas, constitui-se como a segunda língua (L2). Portanto, na língua L2, o educando surdo não usufrui da mesma capacidade que na L1, razão que implica questionar o modo como estamos adotando as avaliações, se são coerentes e justas com os educandos. Até porque, segundo Freitas, Costa e Miranda (2014, p. 87), “verificar a existência ou ausência de habilidades e conhecimentos, é uma ação que inicia o processo avaliativo e verifica se os alunos dominam conceitos necessários para novas aprendizagens”.

Ao pesquisarmos nas Diretrizes (Brasil, 2015) o descritor “avaliação”, vimos que é mencionado apenas no trecho que fala do ingresso desses sujeitos em processos seletivos e nas medidas a serem tomadas para tal:

- Disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência; - Adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa; (Brasil, 2015, p. 35 e 36).

Neste sentido, ainda que indique alguns cuidados, o documento não apresenta explicitamente o uso da Libras no processo de avaliação, sendo vago sobre os “formatos acessíveis” e sobre os “critérios de avaliação”.

Ao investigarmos o que consta na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), o descritor “surdo” não apareceu nos resultados. Já a inclusão é descrita como um compromisso com os alunos com deficiência, o que indica o reconhecimento da necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). No descritor “avaliação” fala-se sobre a “aplicabilidade de procedimentos de avaliação formativa que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (Brasil, 2018, p. 17), e sobre a elaboração de materiais pedagógicos e de critérios para a oferta de infraestrutura adequada ao pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2018).

Desta forma, com base nos documentos analisados, entendemos que o contexto educacional defende o direito de todos os estudantes desenvolverem e concretizarem suas potencialidades, de modo que a inclusão escolar possa acolher e criar condições a todos os indivíduos. O direito à educação é garantido pela LDB, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, independentemente de sua classe social, condição psicológica ou física. Sendo assim, para a inclusão de alunos surdos, é preciso, por parte dos docentes e da comunidade escolar, pensar a respeito do próprio fazer pedagógico e da organização escolar, já que é necessário rever as formas de ensinar e avaliar esses estudantes.

No documento de Política de Inclusão do IFSul (2019) consta um trecho acerca das adaptações de materiais didático-pedagógicos e de instrumentos de avaliação, que leva em consideração as potencialidades, especificidades e peculiaridades dos estudantes. Conforme afirma Moraes e Moraes (2019, p. 6), a perspectiva de que os “ambientes educacionais devam se adaptar para atender a diversidade e a necessidade dos estudantes, proporcionando recursos e apoio que favoreça o processo educativo”, implica repensar a construção das práticas avaliativas, de modo que seu valor não seja enfatizado apenas por dados, mas pela capacidade e peculiaridades de cada sujeito avaliado. O documento analisado não faz menção aos descritores de surdo e de inclusão, deixando vaga a perspectiva da avaliação no contexto da educação inclusiva de estudantes surdos. No entanto, isso não indica que as orientações sobre a educação inclusiva e a avaliação dos estudantes surdos não esteja sendo normatizada e/ou desenvolvida por meio de outros documentos, espaços e/ou sujeitos.

## O que Dizem as Leis Presentes nos Documentos Vigentes do Sistema Educacional sobre a Avaliação da Aprendizagem para Estudantes Surdos?

Neste sentido, ao considerar os resultados discutidos, tendo em vista os princípios teóricos e legais apresentados, novos estudos serão realizados para conhecer a realidade do IFSul, a fim de buscar caminhos que possam atender às demandas e às necessidades dos estudantes surdos e, por conseguinte, conhecer melhor a realidade do espaço de ensino, sobretudo do ensino, da avaliação e da aprendizagem de Química.

Não são todas as escolas que dão conta de possibilitar as condições necessárias a uma educação inclusiva. Existem escolas que têm estruturas física e pedagógica lineares, rígidas e seletivas. Essas escolas podem ser chamadas de tradicionais. Já existem outras escolas que procuram desenvolver propostas educacionais flexíveis baseadas no que é próprio do seu meio físico, social e cultural, isto é, a partir de estudos das características dos seus estudantes, levando em consideração o que estes necessitam e anseiam (Salvador et al., 2006, p. 15).

Salvador et al. (2006) atestam que apenas as leis não são suficientes para o desenvolvimento da educação Inclusiva, pois é importante que haja também ações pedagógicas e condições físicas da escola para que o proposto nas leis possa ser aplicado na realidade. Ademais, fora as leis, “a perspectiva de uma educação genuinamente inclusiva demanda a agregação de ações e políticas públicas que favoreçam reais modificações no sistema educacional de ensino” (Leite & Mól, 2022, p. 64). Ainda assim, entendemos que conhecer a realidade escolar ajuda a tomar consciência e a repensar seu contexto e sua organização, além das práticas docentes como aquelas que constituem o ensino de uma disciplina ou algum conteúdo que envolve a Química.

Considerando os documentos analisados, percebemos que aportam algum amparo e algumas propostas vagas ao contexto, por exemplo, de disciplinas e de conteúdos ensinados na escola, como da Química. Os resultados concordam com as técnicas avaliativas que consideram o processo e o sujeito da aprendizagem, não obstante restem lacunas sobre elementos importantes da avaliação, como o uso da LIBRAS. Ou seja, torna-se imprescindível dar continuidade à pesquisa para refletir, apresentar melhores propostas e conhecer espaços de ensino e as diretrizes das instituições que dão amparo e recursos para os docentes exercerem, no cotidiano, práticas consonantes à perspectiva de um ensino inclusivo. Assim, a escolha do docente quanto ao instrumento avaliativo também pode influenciar e contribuir para a valorização do conhecimento construído pelo estudante no Ensino de Química. Ou então, em um caminho contrário, pode atuar como uma barreira, por não atender aos objetivos requeridos pelo instrumento avaliativo usado.

### Considerações Finais

De acordo com as discussões presentes, entendemos que uma escola inclusiva deve abranger todos os estudantes, independente de suas dificuldades e singularidades, criando um espaço escolar que lhes ofereça subsídios suficientes e que proporcione uma aprendizagem coerente com suas especificidades, ao propor um ensino não excludente.

Os documentos analisados apresentam textos que defendem processos de ensino e de avaliação com elementos teóricos coerentes com um espaço escolar inclusivo que busca valorizar as especificidades dos estudantes. Segundo alguns autores referenciados neste trabalho, a avaliação é considerada um instrumento indispensável para acompanhar o desempenho dos estudantes. E quando falamos de estudantes surdos, este instrumento torna-se ainda mais desafiador ao contexto escolar, pois é através dele que vamos ter parâmetros para avaliar se eles obtiveram uma aprendizagem significativa ou não.

Compreende-se que a avaliação precisa ser considerada como um processo de interação da prática pedagógica nos processos de ensinar e aprender entre docentes e discentes, divergindo das avaliações que acabam impondo certo autoritarismo e que utilizam a prova como meio classificador de “aluno bom” e “aluno ruim”. É preciso que a avaliação seja um instrumento que aprimore a aprendizagem e que seja um recurso frutífero para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes e para que o professor possa repensar e qualificar suas ações.

Neste sentido, os dados obtidos nesta análise servirão como base à continuidade da pesquisa junto ao IFSul e aos docentes, de modo a entender as possibilidades e/ou as limitações associadas àquilo que é defendido e apresentado nos documentos analisados. É interessante evidenciar também a relevância dos processos de formação inicial e continuada para ampliar nossas visões e reflexões na partilha de concepções, posicionamentos, conhecimentos e experiências, proporcionando diálogos que busquem qualificar a prática docente, para um ensino mais inclusivo e uma educação para todos. É importante destacar ainda que a prática de um ensino inclusivo não é a única responsabilidade do corpo docente, mas sim de todo sistema escolar que deve oferecer espaços e adaptações que vão ao encontro das necessidades de seus estudantes.

## Agradecimentos

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

## Referências

- Alves, Denise O., & Gotti, Marlene O. (2007). Atendimento Educacional Especializado: concepção, princípios e aspectos organizacionais. In: *Ensaio Pedagógico: Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial.
- Alves, Natália B., Sangiogo, Fábio A., & Pastoriza, Bruno S. (2021). Dificuldades no ensino e na aprendizagem de química orgânica no ensino superior - estudo de caso em duas Universidades Federais. *Química Nova*, v. 44 (6), p. 773-782.
- Ausubel, David (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Barreira, Carlos, Boavida, João, & Araújo, Nuno (2006). Avaliação formativa novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v. 3, n. 40, p. 96-133.
- Botelho, Paula (1998). *Segredos e silêncios na interpretação dos surdos*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Boggino, Norberto (2016). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Revista de Ciências da Educação*, n. 9, p. 79-86.
- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC.
- Brasil (2002). *Lei 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Libras e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União.
- Brasil (2005). *Decreto nº 5.625, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436/02. Brasília: Senado Federal.
- Brasil (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI.
- Brasil (2015). *Lei 13.146/2015, de 06 de julho de 2015* - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Senado Federal.

## O que Dizem as Leis Presentes nos Documentos Vigentes do Sistema Educacional sobre a Avaliação da Aprendizagem para Estudantes Surdos?

- Brasil (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Diário Oficial da União.
- Brasil (2018). *Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018* - Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB.
- Brasil (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica.
- Chassot, Attico (1990). *A Educação no Ensino de Química*. Ijuí: Unijuí.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, Sirley, Costa, Michele Gomes, & Miranda, Flavine Assis de (2014). Avaliação Educacional: formas de uso na prática pedagógica. *Meta: Avaliação*, v. 6, n. 16, p. 85-98.
- Gil, Antonio Carlos (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Atlas.
- Haydt, Regina Cazaux (2000). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática.
- Haydt, Regina Cazaux (2011). *Curso de Didática Geral*. 1ª ed. São Paulo: Ática.
- Hoffmann, Jussara (2005). *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação.
- Hoffmann, Jussara (2013). *Avaliar respeitar primeiro avaliar depois*. Porto Alegre: Mediação.
- Hoffmann, Jussara (2014). *Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Editora Mediação
- IFsul (2019). Política de Inclusão e Acessibilidade do IFsul. Disponível em <http://www.ifsul.edu.br/acoes-inclusivas/documentos-acoes-inclusivas/item/1099-politica-de-inclusao-e-acessibilidade-do-ifsul>. Acesso em: 01 jan. 2023.
- Lacerda, Cristina (2000). A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1518t.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2023.
- Leite, Lays B. M., & Mól, Gerson de S. (2022). Avaliações da Aprendizagem na Construção da Escola Inclusiva: Uma Revisão Bibliográfica sobre a Temática no Ensino de Ciências. *Revista Debates em Ensino de Química*, n. 8(3), p. 54-66.
- Libâneo, José Carlos (2005). *As teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação*. São Paulo: Alínea.
- Lopes, Maura Corcini (2019). *Cultura Surda e Libras*. São Leopoldo: UNISINOS.
- Luckesi, Cipriano Carlos (2000). O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? *Pátio*, 12, 6-11.
- Luckesi, Cipriano Carlos (2015). *Avaliação da aprendizagem escolar estudos e proposições*. São Paulo: Cortez.
- Madrugá, Sidney (2016). *Pessoas com deficiência e direitos humanos: ótica da diferença e ações afirmativas*. 2. ed. São Paulo: Saraiva.
- Mantoan, Maria Teresa Egler (2003). *Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Monteiro, Josefa Hilda Siqueira (2011). *O ensino de Biologia e Química para alunos surdos no ensino médio da rede pública da cidade de Fortaleza: estudo de caso*. Disponível em: [http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/1459/1/2011\\_dis\\_jhsmonteiro.pdf](http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/1459/1/2011_dis_jhsmonteiro.pdf). Acesso em: 06 fev. 2023

- Mortimer, Eduardo Fleury (1998). *Sobre chamas e cristais: a linguagem cotidiana, a linguagem científica e o ensino de ciências*. In: *Ciência, ética e cultura na educação*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, p. 99-118.
- Okada, Alexandra, Barros, Daniela M. Vieira, & Santos, Lila (2008). *Discutindo estilos de aprendizagem com tecnologias do OpenLearn para videoconferência e mapeamento do conhecimento*. In: Congresso Internacional de Estilos de Aprendizaje, Cáceres, 2008. Universidad de Extremadura, España.
- Perlin, Gládis. T. (2006). Surdos: cultura e pedagogia. In: Thoma, A. S., Lopes, M. C. (org). *A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul, EDUNISC.
- Pimentel, Alessandra (2001). *O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica*. *Cad. Pesquisa*, 114, 179-195.
- Rodrigues, Claudia, & Precioso, José (2010). Avaliar a avaliação: um estudo efectuado com testes do 6º ano de escolaridade de Ciências da Natureza. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 9(2), 418-434.
- Rodrigues, Zuleide (2008). *Histórico da educação dos surdos*. Disponível em: [http://www.feneis.org.br/page/noticias\\_detalhe.asp?categ=1&cod=621](http://www.feneis.org.br/page/noticias_detalhe.asp?categ=1&cod=621). Acesso em: 04 fev. 2023.
- Salvador, Diego Salomão C., Moura, Dante H., Silva, José A. A., & Maia, Silvan F. (2006). Processo Educacional Inclusivo: das discussões teóricas à necessidade da prática. *Holos*, 3, 11-23.
- Sant'anna, Ilza (1995). *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. Petrópolis: Vozes.
- Soares, Matheus, & Sena, Clério Cezar B. (2011). *Contribuição do psicopedagogo no contexto escolar*. Disponível em: <http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/74460590/126-130624014932-phpapp01.pdf>. Acesso: 18 fev. 2023.
- Soares, Michelle Beltrão, Ribeiro, Maria Sandra C., & Santos, Maria Natália da R. Ribeiro (2019). Concepções de Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil. *Educação e (Trans) formação*, 4(1), 1-19.
- Souza, Gleicione A. D. B. (2016). Avaliação Escolar: um processo em construção. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, 14(1), 474-483.
- Strobel, Karin (2008). *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: EdUFSC.
- Traversini, Clarice S., & Buaes, Caroline Strumpf (2009) Como discursos dominantes nos espaços da educação atravessam práticas docentes? *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), 141-158.
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Brasília: Unesco Office.
- Vasconcellos, Celso dos Santos (2003). *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora*. São Paulo: Libertad.