



ESTUDANTES SURDOS E O SISTEMA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO ESTADO DE PERNAMBUCO: APELO ÀS DIFERENÇAS

Isaias Julio de Oliveira ¹
Maria Aparecida de Queiroz ²

RESUMO

Tomamos como foco desse estudo a participação dos estudantes surdos ao verificarmos no transcurso dessa pesquisa, que havia em algumas escolas estaduais dificuldades por parte destes no processo de avaliação pelo fato de não haver na ocasião intérpretes em sinais – libras – nas turmas nas quais se encontravam estudantes surdos. Assim, identificamos que este aspecto é insuficiente no Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE que é estandardizado e, em sua estrutura não prever procedimentos diferenciados para atender a necessidades de apoio bilíngue no processo avaliação em larga escala. Na análise da literatura sobre a temática e de evidências no cotidiano das escolas, concluímos que é imprescindível ter este suporte para que haja *inclusão* de sujeitos surdos nos momentos dessa avaliação. Notadamente, por ser o ensino e a aprendizagem no sistema brasileiro de ensino baseados na língua portuguesa, e, por ser a diversidade um atributo integrativo na teoria e na prática, constatamos que este direito dos portadores de necessidades especiais, ainda é deveras desrespeitado e deve ser constituido.

Palavras-chave: SAEPE. Avaliação externa. Inclusão de surdos. Dificuldades de participação.

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte de uma pesquisa de doutorado, em andamento desde???, que tem como objeto de investigação o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Pernambuco – SAEPE analisado sob a perspectiva da responsabilização educacional dos agentes escolares, incluindo-se os estudantes surdos. No processo de pesquisa, em 2019, constatamos que na avaliação externa em larga escala não havia nas escolas estaduais, um intérprete em sinais – Libras – correspondente à teoria e ao atributo reclamado pela *inclusão* dos portadores dessa necessidade.

Ante as evidências, desencadeou-se uma discussão acerca da responsabilização educacional no sistema de ensino pernambucano, que também era imputada aos estudantes surdos por ocasião da avaliação em larga escala e que suscitou questionamentos, como: em um sistema de avaliação que privilegia o resultado quantitativo da avaliação como indicativo de

¹ Doutorando em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, isaias-matematica@hotmail.com;

² Doutora em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, cidinhaufrn@gmail.com;



qualidade, podem os estudantes surdos sem o apoio de um intérprete em libras, participar desse processo, cujo formato da prova não é bilingue?

Contraditoriamente, no decorrer da pesquisa, identificamos, em três escolas estaduais na sede do município de Abreu e Lima (PE), situações que corroboravam a exclusão de estudantes na avaliação, inclusive houve alguns relatos de os surdos serem orientados a não comparecer à escola no dia da avaliação para que seus rendimentos – considerados insatisfatórios – não influenciassem numericamente no momento o cálculo dos resultados. Essa realidade às vezes é silenciada pelo fato de não haver amparo legal e ser, de certa forma, encoberta ou subentendida.

Ainda sob o pretexto de melhorar os resultados educacionais, as equipes gestoras das escolas, após reuniões bimestrais taticamente realizadas pela Secretaria Estadual de Educação, articularam a criação de formas para afastar os entraves que poderiam influenciar os índices, no tocante aos aspectos administrativas, financeiras e pedagógicas como o que vimos pontuando. Para assegurar a elevação dos índices dos resultados, inclusive, buscaram nas residências dos alunos aqueles que, possivelmente, “se saíam bem na prova”. Ao mesmo tempo, a Secretaria de Educação, na tentativa de mascarar o real objetivo de aumentar os índices educacionais no Estado a qualquer custo, enaltece os gestores que criam ações para “garantir a participação dos alunos” na avaliação externa. Inclusive destina verbas específicas para compra de lanche diferenciado, uma vez que para a escola ser bem avaliada, deve apresentar um percentual de frequência, no mínimo, 80% de estudantes (SAEPE, 2000).

Nessa particularidade, destacamos a complexidade de, no momento atual as pessoas surdas lutarem pela afirmação de determinando direitos sociais que lhes foram negados ao longo da história. Entre as reivindicações mais significativa temos, a acessibilidade aos ambientes de estudo, lazer entre outros e o direito a ter acesso ao uso da língua de sinais em situações quem implicam a interação social no acesso ao conhecimento, como prevê a Lei 10.436/2002 Art. 1º e 2º, que dispõe sobre o uso de Libras, também como segunda língua oficial:

Art. 1º: É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Art. 2º: Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização



corrente das comunidades surdas do Brasil. (Brasil, 2002).

Esse direito assegurado por lei, tem reflexo imediato nas políticas educacionais, com destaque para as políticas de avaliação educacional nas quais os surdos estão inscritos, mas, não são plenamente contemplados. Por isso têm o ensino e a aprendizagem, e, em particular, a avaliação comprometida.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa tomamos como metodologia a análise da negação do direito aos surdos participarem do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco, ante o entrave da ausência de profissionais intérpretes de língua de sinais – libras – como ferramenta pedagógica necessária à sua participação na avaliação externa em larga escala. Com procedimento de pesquisa identificamos algumas variáveis externas e internas que rebatem esse tipo de avaliação e que interferem nos resultados.

Conforme MARTINS (1996, p. 14) a observação participante consiste fazer com que “Toda a informação recolhida no campo de investigação convergir num entendimento abrangente do tipo de relações conceituais ali presentes entre os problemas e, eventualmente, na indicação de novos problemas”.

Realizaremos uma análise qualitativa dos dados e informações levantadas durante a pesquisa, uma vez que a mesma “trabalha com um universo de significados, motivações, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos’ (MINAYO, 2001), favorecendo portanto, uma maior compreensão do problema.

O corpo da pesquisa é formado por relatórios sobre as informações decorrentes de um questionário e entrevistas realizados com profissionais de três escolas campo de pesquisa, sendo: 06 professores de língua portuguesa, 03 coordenadores pedagógicos e 03 gestores num total de 12 pessoas, em 2019. O nosso objetivo era verificar, diacronicamente, a evolução dos aspectos no que se refere as formas de participação dos estudantes surdos na avaliação em laraga escala, conforme objeto proposto a estudar.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entendemos que as pessoas com dificuldade auditiva – congênita ou adquirida –, ao longo da história enfrentam estereótipos, que decorrem, principalmente, da supremacia do ouvintismo, na vida social, em particular quando se trata de processos educacionais, notadamente, a escolarização. Embora seja comum haver registros de dominação, frente aos surdos ou mudos, as comunidades ouvintes decidem de forma unilateral como deve ser conduzido o processo de ensino e aprendizagem. Na escola e em particular em sala de aula, os estudantes que carregam características multiculturais e, portanto, são diferentes do ponto de vista individual, inclusive surdos e mudos, são vistos como se fossem todos iguaizinhos.

Uma das formas de se explicar a dominação do ouvintismo reside no olhar que é lançado sobre os sujeitos não considerados no universo da diversidade. Aspectos estruturais que facilitam a inclusão, como acessibilidade a espaços físicos e sociais entre outros, são desprezados pela sociedade em geral e pelo poder público, em particular. Estes, no entanto não se configuram como condições suficientes para garanti-la, pois, dependem de articulação das experiências vividas pelos sujeitos sociais em grupos ou categorias da sociedade organizada.

Como sabemos os surdos não integram um grupo social que conjuga subjetividades e os faça construir alteridade nessa condição; é difícil encontrar referenciais para que eles se autodeclarem como tais. Ademais, para que eles reivindiquem formas suficientes que os categorizem como pares semelhantes, e tenham visibilidade sobre o que e como se posicionem perante a esfera pública e/ou a privada, é necessário que se organizem e, assim se parem.

Outra dificuldade que ainda enfrenta essa *minoría* na sociedade brasileira é a de se perceberem capazes de serem incluídos em condição de dignidade, pois além da desigualdade estrutural, enfrentam os preconceitos que limitam seu desenvolvimento e aprendizagens gerais inerentes ao currículo formal na escolarização. Para que os surdos sejam incluídos em relação aos ouvintes se impõem condições de aprendizagem e trocas sociais semelhantes tanto entre os semelhantes quanto entre os que são capazes de ouvir. Conforme essa lógica, a inclusão produz subjetividades que devem superar a falta de comunicação, os limites na comunicação com os outros e na incapacidade de aprender na escola.

Uma evidência sobre essa problemática demonstra-se no quadro abaixo, que revela quanto a presença do profissional intérprete de Libras poderia criar um canal de comunicação



no interior das escolas, para superar déficits significativos.

Tabela 01- Relação entre o número de surdos e de intérpretes de Libras

Escola pesquisada	Matrícula (censo escolar 2019)	Nº de alunos surdos	Nº de intérpretes de libras
ESCOLA 01	1.057	03	01
ESCOLA 02	1.460	02	01
ESCOLA 03	620	01	01

Fonte: Questionários aplicados com os gestores das escolas pesquisadas

Analisando a relação entre o número de estudantes surdos e o número de intérpretes apontado pelo resultado da pesquisa, podemos observar que existe um déficit substancial, no número de intérpretes para que a comunicação seja facilitada e, conseqüentemente, haja interação entre os estudantes surdos em ambientes escolares. Essa realidade, possivelmente, tem produzido entraves no processo avaliativo desencadeado pelos exames externos e deveria ser superada pelos gestores da educação e considerada nos momentos de exames externos. Conseqüentemente, repwercute nos resultados das avaliações e não podem ser desconsiderados.

Quanto à imprtância dos intérpretes de libras no ambiente escolar, BARBOSA JUNIOR (2011), afirma que:

Os alunos surdos precisam ser acompanhados com o auxílio do intérprete da Língua de Sinais, profissional fluente na língua falada/sinalizada do seu país, qualificado para desenvolver essa função. Esse profissional precisa realizar a interpretação de uma língua falada para a sinalizada e vice-versa (p. 35).

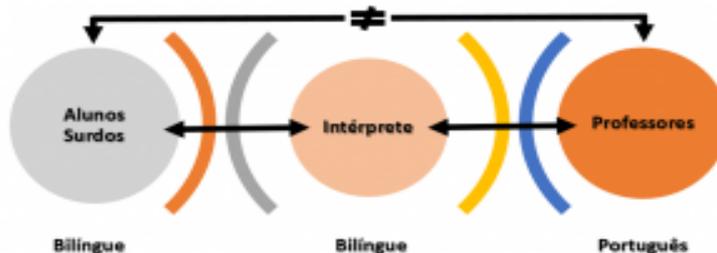
O ideal seria que, nas redes de ensino onde predominam de ouvintes, os gestores em geral considerassem a inclusão como um direito inalienável; que as pessoas se preparassem para subsidiar os estudantes surdos com conteúdos por meio da língua de sinais, por recursos visuais, como as imagens e a linguagem escrita para estimular a leitura e desenvolver a memória visual e sinestésica. Os estudantes deveriam ainda, receber apoio de professores especialistas – intérpretes em língua de sinais, corpórea e outras –, para o acompanhamento das aulas. Outra possibilidade seria contar com a ajuda de professores, instrutores e monitores



surdos, que auxiliassem o professor trabalhando com a língua de sinais.

A figura a seguir demonstra, de maneira simbólica, a atuação do intérprete de Libras dentro da sala de aula, para favorecer a comunicação e por conseguinte, facilitar o desempenho dos estudantes surdos em atividades desenvolvidas neste e em outros espaços da escola e fora deste. Insistimos, que na avaliação estandarizada os surdos tenham esse apoio que é reclamado como direito.

Figura 01: Comunicação entre surdos, intérpretes e professores



Fonte: Cabral; Córdula, (2017).

Salientamos, assim, que no processo de avaliação, o intérprete de Libras deve mostrar-se totalmente imparcial no momento de uma interpretação, sem interferir com opinião pessoal. Ademais, deve inspirar confiança e manter sigilo caso lhe seja solicitado algum esclarecimento; deve estabelecer limites no envolvimento durante sua atuação e prezar pela fidelidade oral, textual. Ou seja, manter como pressuposto do trabalho profissional não alterar ou opinar acerca do tema em pauta.

Em um procedimento como o de avaliação externa, estes são alguns requisitos ligados ao intérprete que estar ciente de que os interpostos interpretativos, ou seja, o que ele está explicitando seja entendido relamente pelo estudnate surdo. O intérprete deve ser, portanto, competente para exercer essa função sem que haja desconfiança quanto ao seu profissionalismo por parte da criança, jovem ou adulto ao que qual presta um serviço humanitário, de solidariedade.

A respeito do intérprete de libras, Lacerda (2002, p. 133), considera que

O intérprete precisa poder negociar conteúdos com o professor, revelar suas dúvidas, as questões do aprendiz e por vezes mediar a relação com o aluno, para que o conhecimento que se almeja seja construído. O incômodo do professor frente à presença do intérprete pode levá-lo a ignorar o aluno surdo, atribuindo ao intérprete o sucesso ou insucesso desse aluno.



Conforme esse entendimento, o profissional de libras não substitui, propriamente, o professor no tocante aos aspectos teóricos e metodológicos do ensino. Na prática, entretanto, existe uma linha divisória nas relações entre esses dois profissionais pautada por princípios que diferem as funções e a ética profissional. Quando os alunos surdos são incluídos em turmas de ouvintes, o fato de serem únicos ou minoria, e de não haver uma língua estruturada para que se estabeleça a comunicação fluente; por não haver, em algumas ou em todas as escolas, outro colega surdo com quem compartilha experiências; quando os professores não receberam formação para essa particularidade, as bases da inclusão são construídas sob os princípios da *normalidade e da correção*.

Ressaltamos, ainda, que a língua de sinais, em seu uso gramatical e estrutural, não se constitui apenas uma adaptação da linguagem escrita formal, mas em níveis linguísticos com morfologia, fonologia, semântica e sintaxe, próprias. Na linguagem oral-auditiva e na língua de sinais conserva-se a estrutura de significação com a diferença de que na modalidade de articulação, visual-espacial, é necessário conhecer a gramática própria de acordo com as expressões de contexto, que podem passar por variações regionais, constituindo-se uma comunicação visual-espacial.

Esse raciocínio, no entanto, não parece lógico quando se refere às crianças surdas, uma vez que as brasileiras deveriam ter o português como língua materna. Estas devem aprender a língua naturalmente, tal como ocorre com as demais crianças submetidas ao ensino e aprendizagem sob essa lógica. A aprendizagem do português falado, no entanto, depende de experiências auditivas que são vivenciadas ao longo da infância, quando as crianças interagem com membros da família e de outros círculos sociais imediatos ou remotos, como a TV, o cinema, o rádio etc.

Devido a perda auditiva – e aqui nos referimos a perdas de audição que impedem a percepção da voz humana, mesmo quando ainda as pessoas são bebês, no ambiente da oralidade, o aprendizado do português oral não se desenvolve como para as demais crianças, em período relativamente curto, geralmente de zero a três anos. Desse modo, embora sendo brasileiras, as crianças surdas neste país necessitam exercitar uma modalidade linguística própria de suas necessidades visuais, auditivas e espaciais de aprendizagem. Isso significa ter acesso a Libras, imediatamente após ser diagnosticada a surdez, para que o desenvolvimento da linguagem seja acompanhado adequadamente em termos de oralidade e do conhecimento do mundo, em geral.



Assim, a possibilidade de aprendizado da escrita está vinculada à forma como esse processo é organizado pela escola, considerando-se a necessidade de se adotar metodologias específicas de ensino, com professores especializados para este fim, tal como ocorre em situações de aprendizagem de línguas estrangeiras. Essa comparação é pertinente, pois, a criança surda não aprenderá o português como língua materna, mas como segunda língua e se adequar a outras aprendizagens. O ensino do português para surdos se caracteriza por práticas de letramento, e, assim, é possível que estes leiam e escrevam com autonomia e se tornem letrados, sem necessariamente conhecer os sons de cada letra. São as palavras – e não fonemas, letras e sílabas – que se constituem o ponto de partida para apropriação de uma língua. O percurso de acesso ao sistema de escrita trilhado por pessoas surdas se realiza por caminhos visuais, nos quais os sentidos apreendidos do texto serão mediados pela língua de sinais.

É possível observar que, parte da exclusão social de surdos no interior das salas de aula, decorre do despreparo de professores que não têm formação para lidar com essa particularidade. A insuficiência tem gerado situações irreconciliáveis em termos de educação inclusiva e que ferem o direito aos serviços de acolhimento e a momentos comuns de convivência coletiva entre os educandos. A insuficiência desse atendimento, não corresponde à especificidade a que vamos nos referindo e redundante na exclusão, dentro da escola, de crianças jovens e adultos estudantes, cuja realidade, repercute em sua sociabilidade.

Observa-se, no entanto, que, às vezes, o surdo é deixado ao abandono, desenvolvendo atividades diferenciadas como pintura, sem orientação pedagógica adequada ao desenvolvimento do conteúdo de ensino, diferentemente dos demais da turma que seguem o currículo escolar. A propósito, o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, preconiza:

Art. 22. As instituições de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva. § 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. (HONORA, 2009, p. 37).

Para chegarmos ao foco dessa discussão, trouxemos como argumentação os mecanismos visuais incorporados aos modos de uma pessoa surda se comunicar e pensar, tendo a língua de sinais o farol que ilumina o seu caminhar na vida. Enfatizamos que as ações mediadoras da escola podem contribuir para que os estudantes evoluam de um estágio a outros em seu desenvolvimento, de modo que sua produção escrita se torne cada vez mais distante da



Libras e se aproxime, em forma, conteúdo e função da língua portuguesa.

Assim, a inadequação metodológica do processo de ensino e aprendizagem, implica o fracasso das pessoas surdas na apropriação da leitura e da escrita na língua materna. É real a constatação de que experiências não significativas com a língua portuguesa na escola, utilizam métodos de ensino inadequados ignorando as condições concretas de aprendizagens da segunda língua. O formato, utilizado nos últimos cinquenta anos, não permite que os surdos se apropriem da escrita de forma efetiva e significativa.

Como consequência, a produção textual, seja de alunos do ciclo básico de alfabetização, seja das séries finais do ensino fundamental, ou no ensino médio, são muito parecidas, e revelam as mesmas peculiaridades e dificuldades. Ampliando o espectro de constatações, vemos que a escola não contribuiu ainda o suficiente para alterar ao longo dos últimos vinte anos, a condição de semianalfabetos para os surdos, na educação básica, pois, este seria o tempo médio de sua escolarização. Ademais, em sua trajetória a instituição educativa registra inevitavelmente, elevadas taxas de evasão, abandono e reprovação escolar.

Observando-se textos de alunos surdos, temos comentários de professores suspensos e incrédulos ante a forma como são escritos e os consideram como “aberração” e “absurdo” terem sido aprovados na escola. Outros, por não saberem lidar com as diferenças que afetam os surdos, preferem omitir a realidade e aprová-los como se fossem “coitadinhos”!

Nessas circunstâncias, apesar de o senso comum ser cego, surdo e mudo não significa que não existam processos cognitivos, que utilizem, devidamente, sinais para a comunicação, conforme considera GESSER (2009, p. 79). Os surdos são potencialmente capazes de aprender e ensinar as mesmas coisas que as palavras pronunciadas verbalmente, porém, utilizando-se de meios adequados aos limites não sonoros da palavra que é pronunciada.

GESSER (2009) acerca da capacidade cognitiva do surdo, assim se posiciona:

O surdo pode se desenvolver tanto com habilidades cognitivas como com habilidades linguísticas ao lhe ser assegurada o uso da língua de sinais em todos os âmbitos sociais em que transita, facilitando assim os processos de comunicação(p. 82).

Nesse sentido, indagamos: professores, especialistas ou não especialistas nesse campo, sobre o que fizeram para sair da ignorância, do não saber, do não poder, lugar simbólico de marginalidade ocupado nos rituais cotidianos da sala de aula. As considerações por eles



apresentadas se tornaram básicas para analisarmos, discutirmos e compreendermos aspectos da produção escrita de surdos e elegermos critérios de avaliação diferenciados em relação à língua portuguesa.

Com a sistematização das informações oriundas das discussões supracitadas, pudemos organizar uma série de debates dentro das escolas, com os professores, alunos e equipes pedagógicas no intuito de facilitar a participação desses sujeitos surdos nas avaliações culminando assim, no I Encontro Libras no Contexto Escolar, realizado por uma das escolas campo de pesquisa, com a colaboração das demais, realizado em 26 de setembro de 2019 – dia do surdo – no município de Abreu e Lima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão suscitada neste texto nos levou a perceber que, apesar de haver uma legislação específica sobre a acessibilidade de pessoas com necessidades especiais de fala, parte significativa de estabelecimentos oficiais de ensino ainda não fez adequações efetivas no ambiente, no currículo nem nas práticas escolares para incluir os estudantes surdos nesse ambiente educativo de ensino e aprendizagens múltiplas. À Lei também não se adequaram os profissionais – professores, coordenadores, gestores – entre outras, inclusive as família ou a sociedade em geral.

As discussões sobre a inclusão de surdos na educação formal por meio da Língua Brasileira de Sinais se avolumam e têm se mostrado profícuo, com o reconhecimento e ressalvas da comunidade surda na sociedade atual. É inquestionável, no entanto, a importância de superar a exclusão das pessoas com essa necessidade, principalmente os estudantes – crianças, jovens e adultos em qualquer condição social. A atenção a estas deve ser repensada e viabilizada, de forma inadiável, de modo que esse direito seja atendido da melhor forma possível.

Para que as medidas sejam concretizadas, suficientemente, é importante, pensar a inclusão em várias dimensões: acessibilidade das pessoas dentro ou fora do ambiente escolar, apoio ao uso da linguagem de sinais, assistência à saúde, entre outros aspectos fundamentais a assegurar sua integridade como seres humanos. É premente que a pessoa surda tenha acesso linguagens distintas, na escola em outros ambientes de modo que se desenvolvam integralmente em suas potencialidades, inclusive, com chances de integrar-se ao mundo do trabalho.

Quanto à avaliação educacional, objeto dessa discussão, urge que as aprendizagens sejam diferenciadas de modo a revelar talentos e capacidades dos estudantes, sem, no entanto,



desprezar as dificuldades e limitações que fogem ao estígama da “normalidade”, mas, enfrentá-las à luz dos princípios da diversidade. O que os surdos produzem – objetos, sons, formas etc. – devem ser valorizados e respeitados em suas especificidades e não comparadas aos padrões vigentes do falso igual. O parâmetro comparativo da produção desse segmento da sociedade, deve ter como referência as produções próprias do surdo, em diferentes estágios ou condições de surdez, econômicas e sociais.

Referindo-nos à avaliação da escrita dos surdos deve ser valorizado o conteúdo, as tentativas de produzir significados, ainda que as palavras não sejam devidamente adequadas à norma padrão, alinhada ao convencional. Em relação à forma ou estrutura do texto, nos aspectos destacados no quadro-síntese das dificuldades, vimos a importância de que sejam adotados critérios diferenciadores em relação ao que é considerado como “erros”.

Assim por em prática critérios diferenciadores em todas as fases do processo de ensino e aprendizagem, em particular a avaliação educacional, significa reconhecer e respeitar as diferenças linguísticas dos estudantes surdos e evitar que, contra estes não se pratiquem atos arbitrários de discriminação nem de marginalização no ambiente escolar ou fora deste. Um olhar diferenciado nas produções escritas de alunos surdos é, portanto, o ponto de partida para concretizar, na prática, o diálogo com as diferenças, respeitando-se as potencialidades e limitações, para valorizar sua identidade como surdo.

Essa postura, certamente, contradiz as ideias de adequação aos processos avaliativos ante a perspectiva gerencial do sistema de avaliação vivenciado no Brasil e, em particular, no estado de Pernambuco que apresenta diretrizes a política de accountability. Assim, os resultados das avaliações são divulgados como indicadores de qualidade educacional, mas cria o estigma de classificar as unidades escolares como bem ou mal sucedidas, o sucesso ou o fracasso dos estudantes, como se todos tivessem o mesmo nível de conhecimento e potencialidades indistintas, padronizadas.

Ressaltamos que esse tipo de classificação produz o ranqueamento entre as unidades escolares, gera competição entre as escolas, redes de ensino e com isso, acentua o processo de exclusão daqueles estudantes que não apresentam bom desempenho na prova, entre os quais, encontram os surdos que se submeteram a esse processo avaliativo.



REFERÊNCIAS

BARBOSA-JUNIOR, J. A. **A função do tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais - Libras: âmbitos de atuação de intérprete educacional.** PROFT em Revista, São Paulo, v. 1, nº 1, out. 2011.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras - e dá outras providências.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 25 abr. 2002.

_____. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 2005.

CABRAL, R. M; CÓRDULA, E. B. L. **Os desafios no processo de alfabetização de surdos.** Revista Educação Pública, Cecierj. Rio de Janeiro, v. 17, nº 5, 2017.

GESSER, Audrei. **Libras?: Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda.** São Paulo: Parábola, 2009.

HONORA, Márcia. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

LACERDA, C. B. F. **O intérprete educacional de língua no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades.** In: LODI, A. C. B. et al. (org.). *Letramento e minorias.* Porto Alegre: Mediação, 2002.

MARTINS, J .B. **Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar.** Semina: Ci. Sociais/Humanas, Londrina, v. 17, n. 3, p. 266-273, set. 1996.



MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.