



PROPOSTA DE INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO DE PESSOAS SURDAS

PROPOSAL FOR AN INSTRUMENT TO EVALUATE THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN DEAF PEOPLE

Érica Fonseca de Oliveira¹

José Antônio de Miranda Quintela²

Edleide Lima Moraes³

DOI: 10.5281/zenodo.23124320

RESUMO: Esta pesquisa objetivou elaborar uma proposta de instrumento avaliativo do desenvolvimento do pensamento crítico de pessoas surdas. Além disso, pretendeu-se: (i) refletir acerca da história da educação do surdo; (ii) explicar sobre a capacidade de percepção visual como especificidade linguística do surdo; e (iii) explicar a importância de avaliar e desenvolver o pensamento crítico. O instrumento sugerido fundamenta-se na concepção formativa de avaliação conforme Luckesi (2010) e na abordagem por competências segundo os postulados de Perrenoud (1999); além de incorporar princípios do letramento midiático propostos por Roznieski (2022). Dentre os teóricos utilizados na área da surdez, destacam-se Fernandes (2024); Quadros; Karnopp (2004); Skliar (2017); Stumpf; Linhares (2021). O resultado do estudo evidenciou que a pessoa surda quando dispõem de condições necessárias ao seu processo educacional, alcança resultados satisfatórios em seu processo de ensino-aprendizagem. Ademais, o estudo cumpriu seu objetivo ao propor um instrumento avaliativo que pode servir de base para professores que atuam com estudantes surdos.

Palavras-chave: AVALIAÇÃO. PENSAMENTO CRÍTICO. PESSOA SURDA.

ABSTRACT: This research aimed to develop a proposal for an assessment instrument for the development of critical thinking among deaf people. In addition, it was intended to: (i) reflect on the history of deaf education; (ii) explain the capacity for visual perception as a linguistic specificity of the deaf; and (iii) explain the importance of assessing and developing critical thinking. The suggested instrument is based on the formative concept of assessment according to Luckesi (2010) and on the competency-based approach according to Perrenoud's postulates (1999); in addition to incorporating

¹Graduanda em Letras Libras/Português como L2 pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). E-mail: ericalia17@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-4898-7349>

² Graduando em Letras Libras/Português como L2 pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). E-mail: josemiranda08quintela@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-3382-5647>.

³ Mestra em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás – UFG. Docente da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). E-mail: edleide@unifap.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3941-6583>.

principles of media literacy proposed by Roznieski (2022). Among the theorists used in the area of deafness, the following stand out: Fernandes (2024); Quadros; Karnopp (2004); Skliar (2017); Stumpf; Linhares (2021). The result of the study showed that deaf people, when they have the necessary conditions for their educational process, achieve satisfactory results in their teaching-learning process. Furthermore, the study fulfilled its objective by proposing an assessment instrument that can serve as a basis for teachers who work with deaf students.

Keywords: EVALUATION. CRITICAL THINKING. DEAF PERSON

INTRODUÇÃO

O pensamento crítico (PC) é uma capacidade imprescindível às competências desenvolvidas pelo estudante nas agências de letramento, compreendida como “raciocínio ponderado e reflexivo voltado para a decisão sobre o que acreditar ou sobre o que fazer” (ENNIS, 2011, p. 1, tradução nossa), essa capacidade está intrinsecamente relacionada à boa conduta em sociedade e a tomadas de decisões assertivas. Guzzo (2018), argumenta que o desenvolvimento do pensamento crítico “tem sido tradicionalmente defendido por educadores e filósofos como uma das mais importantes metas educacionais”.

Nessa perspectiva, compreendendo o surdo como indivíduo historicamente injustiçado, fato resultante de um ensino segregador e excludente; haja vista que ele é obrigado a compartilhar das mesmas metodologias e materiais didáticos pensados para ouvintes (FERNANDES, 2003), perpetuando o círculo vicioso do fracasso escolar esta pesquisa objetivou elaborar uma proposta de instrumento avaliativo do desenvolvimento do pensamento crítico do surdo que o auxiliará no desenvolvimento dessa capacidade.

Diante do exposto, o conceito de avaliação adotado nesta pesquisa está em consonância com as ideias defendidas por Luckesi (2010, p. 93), o autor argumenta que o “ato de avaliar implica na coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade”. Esse valor ou qualidade serve para comparar o desenvolvimento do aluno com o objetivo pretendido ao se aplicar determinada atividade, ou seja, esse valor tem efeito comparativo para orientar os próximos passos do professor, não sendo necessário mensurar essa aprendizagem em notas numéricas como ocorre no ensino tradicional.

Luckesi (2010) relata que o processo de avaliar, no ensino tradicional, acaba por ser uma prática de punição e coerção, tendo como único propósito avaliar para promover ou não o aluno para a próxima fase (ano escolar) do ensino. Salienta-se que a avaliação nesse estudo tem objetivo de auxiliar o aluno a progredir em seu processo de ensino-aprendizagem, por essa razão, o instrumento

avaliativo aqui proposto não mensura notas, mas trabalha com etapas de desenvolvimento a fim de que o trabalho do professor seja orientado, de fato, pela evolução do aprendiz.

No Brasil, o ensino para surdo nas últimas décadas tem evoluído, mas ainda está aquém do esperado quando comparado ao ensino de pessoas ouvintes. O campo de estudo voltado para o ensino de surdo parece ter saído da fase embrionária, entretanto, ainda existe muita carência de pesquisas específicas, como estudos que versem acerca do processo avaliativo da aprendizagem de surdos conforme preconiza o Decreto nº 5.626/05. O qual orienta que professores desenvolvam instrumentos de avaliação segundo a especificidade linguística do surdo. Além disso, no que se refere ao desenvolvimento do pensamento crítico de pessoas surdas, a dimensão da carência é, ainda, mais extensa.

À vista disso, o estudo em pauta tem como objetivo geral elaborar uma proposta de instrumento avaliativo do desenvolvimento do pensamento crítico de pessoas surdas. Além do mais, pretende-se também (i) refletir acerca da história da educação do surdo, destacando algumas filosofias de ensino que marcaram sua vida; (ii) explanar sobre a capacidade de percepção visual como especificidade linguística do surdo; e (iii) explicar a importância de avaliar e desenvolver o pensamento crítico.

Este trabalho está dividido em cinco partes, inicialmente discutir-se-á acerca da breve história da educação dos surdos, especificidade linguística de pessoas que têm surdez, e a importância do desenvolvimento do pensamento crítico; em seguida relata-se os procedimentos metodológicos adotados no presente estudo; posteriormente será apresentada a proposta de um instrumento avaliativo do desenvolvimento do pensamento crítico do surdo; e por fim tem-se as considerações finais e as referências.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica está disposta em três seções. A primeira seção discorre acerca de uma breve reflexão da história da educação dos surdos focando as principais abordagens de ensino; a segunda seção explana sobre o modo como o surdo concebe o mundo à sua volta; e a última seção discorre acerca da avaliação na perspectiva do pensamento crítico, conceituando esses dois construtos (avaliação e pensamento crítico).

2.1 BREVE REFLEXÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DOS SURDO

Para abordar a educação de surdos, é inevitável rememorar as diferentes modalidades e concepções de ensino que marcaram a educação desses indivíduos. Por esta razão, o trabalho percorre de modo breve, as concepções do oralismo, comunicação total e por fim a educação bilíngue que de forma indelével, marcaram a história da educação dos surdos.

O oralismo ou metodologia oralista, no meado do século XIX, passou a ser foco central da educação de surdos com objetivo de integrar o surdo à comunidade ouvintista (SKLIAR, 2017), haja vista que a surdez, nessa concepção de ensino, enxergava o surdo sob a ótica patologizante (GABRIEL, 2016).

De acordo com Gabriel (2016), o Congresso de Milão, liderado por Graham Bell em 1880, potencializou e divulgou essa filosofia de ensino pelo mundo inteiro, sendo a língua de sinais (LS) a partir desse evento proibida nas escolas. Essa proibição impactou drasticamente a vida do surdo, pois além de impedir que estes pudessem se comunicar e se expressar em sua língua natural, também impossibilitou o desenvolvimento de identidades idiossincráticas às culturas visuoespaciais.

Por isso, a educação de surdos entra em declínio e retrocesso provoca marcas indeléveis à vida dessas pessoas, pois “colocar a língua oral como prioridade para o surdo acarreta um atraso intelectual, pois há um atraso de linguagem e de comunicação” (GABRIEL, 2016, p.79).

Com intenção de solucionar os problemas provocados pela abordagem oralista, surge a comunicação total em 1970 (QUADROS, 2007). Essa abordagem tem como princípio o desenvolvimento da comunicação entre surdos e seus pares; e surdos e ouvintes (GOLDFELD, 2002). Essa razão essa filosofia educacional engloba em seu bojo não apenas a oralização, como também sinais, gestos, recursos visuais variados, dentre outros, (GOLDFELD, 2002). Além disso, essa vertente também considera a família como peça indispensável ao desenvolvimento do surdo, mas essa concepção de ensino não foi suficiente às necessidades das pessoas surdas.

Com as reivindicações da comunidade surda acerca dos seus direitos, possibilitou um olhar mais abrangente para a prática pedagógica voltada ao público surdo, direcionando os estudos a uma proposta educacional bilíngue (QUADROS, 1997).

Conforme Goldfeld, a abordagem bilíngue chega ao Brasil na década de 80, entretanto, os marcos legais que devem assegurar os direitos das pessoas ocorre bem depois, como a Lei 10.436/02 que reconhece a Libras como língua (BRASIL, 2002), o Decreto nº 5.626/05 que a regulamenta (BRASIL, 2005) e a Lei 14.191/21 que versa sobre a educação bilíngue para surdos (BRASIL, 2021). Nesta abordagem a aquisição da língua de sinais como língua materna (L1) dos surdos e o ensino da língua alfabética como segunda língua (L2) em modalidade escrita (PEREIRA, 2015; QUADROS, 1997). A língua de sinais é a língua natural dos surdos e deve ser adquirida espontaneamente e sem a interferência da segunda língua, preservando assim as estruturas de ambas as línguas (QUADROS, 2007).

A autora supracitada destaca que apesar do domínio da língua de sinais pelo surdo, isso não lhe garante êxito na apropriação de sua L2, sendo essencial e indispensável incluir o uso de metodologias de ensino que considerem as especificidades linguísticas e culturais do surdo, bem como a utilização de materiais didáticos adaptados para esses indivíduos.

2.2 O SURDO PERCEBE O MUNDO PELOS OLHOS

Os significados construídos pelos surdos que lhes permitem existir socialmente são concebidos por meio de sua visão (FERNANDES, 2024), decorre disso a supra importância de o surdo ter um ensino que considere às suas propriedades linguísticas e culturais. Em razão disso, todo o processo de ensino-aprendizagem deve ocorrer em Libras, principal meio de construção de acessibilidade do surdo.

Considerando isso, o docente precisa compreender que o trabalho com alunos surdos precisa estar adequado às especificidades desses indivíduos. Em concordância a essa questão, Muniz (2017, p. 120) afirma que “cabe ao docente interessar-se pelo mundo surdo, compreendendo a surdez em sua complexidade, instaurando novo olhar o autor também ressalta que a aula necessita do apoio de materiais diferenciados. Nessa perspectiva, o professor não apenas pode, como deve fazer uso das Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC) para implementar suas aulas, haja vista que tais recursos podem multiplicar as possibilidades de um exitoso processo de ensino-aprendizagem, além de contribuir para a modificação da cultura tradicional de ensino.

Contudo, de acordo com Domingues (2021), o professor ao trabalhar com TDICs precisa ter um planejamento prévio ao associar esse material diferenciado em sua metodologia de ensino, pois, dessa maneira poderá prever os possíveis entraves no momento da aplicação dessa ferramenta. Apesar dos possíveis contratempos — falta de estrutura educacional, problemas de conectividade, barreiras de acesso, dentre outros — a utilização deste material, quando bem introduzido e orientado pela instituição educativa, enriquece as aulas e amplia as possibilidades de um ensino diversificado e significativo.

No contexto da educação de surdos, a integração de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, quando aliado a um bom planejamento de ensino, favorece o processo de letramento visual (LV) do surdo, este essencial para desenvolvimento de habilidades: cognitivas, linguística, autônomas, etc. Este estudo entende que o LV refere-se à interpretação de representações que convergem em saberes congruentes para se descobrir, opinar e idealizar o mundo que cerca o sujeito surdo (SOARES, 2022). Além do mais, no prisma da educação dos surdos, considera que as experiências visuais e culturais são relevantes para que de fato o surdo seja inserido no espaço educacional.

Rodrigues (*et al.*, 2024, p. 35) argumentam que o letramento na concepção digital tem relação com a “competência na interpretação e produção de textos em plataformas digitais, na compreensão de interfaces complexas e na capacidade de discernir e distribuir informações confiáveis”. Essa abordagem precisa ser explorada em estudantes surdos, sendo relevante para a concretização da sua habilidade crítica. Haja vista que o letramento midiático pode contribuir para ativação crítica e criativa, com isso os alunos podem compreender as diferentes esferas sociais e assimilar a veracidade da informação com que se tem contato.

Portanto, o professor poderá estimular o aluno a ser mais crítico ao acessar a internet, lidando com dados de maneira mais atenta, e assim as atividades se tornam mais envolventes e fogem daquele sistema mecanizado de alfabetização por memorização. Esse assunto é bastante impactante e precisa ser tratado e conduzido para o público surdo, mas vale ressaltar que antes é necessário ser prudente ao avaliar como será orquestrada essa dinâmica em sala de aula.

Destarte, a escola deve planejar e preparar o professor para adaptar os materiais e inserir recursos multissemióticos que irão auxiliar de forma significativa o trabalho do docente e contribuir com a aprendizagem do aluno. Referente à dinâmica de sala de aula, o professor deve proporcionar um ambiente confortável, no qual os alunos possam apresentar suas ideias e julgamentos em Libras. Além disso, é importante também que o docente objetivando ampliar os meios de desenvolver o senso crítico do surdo, deve permitir que esses alunos usem vídeos, ou outros meios visuais para expressar suas reflexões.

Stumpf (2021) defende que a competência crítica dos alunos surdos seja estimulada pelo professor por meio de dinâmicas conduzidas com discussões e reflexões simultaneamente com o suporte da LS. Outrossim, a autora orienta que as discussões precisam estar em torno de assuntos atuais da sociedade, sendo esses diálogos primordiais para que o indivíduo aprimore sua percepção crítica.

Diante do exposto, convém ressaltar que o ensino de segunda língua para surdos não pode ser apenas com propósito de que o aluno aprenda apenas aspectos gramaticais e correção de desvios da norma padrão da língua portuguesa, mas para além disso, precisa permitir que o aluno desenvolva seu pensamento crítico. Em consonância a isso, é essencial a elaboração de instrumentos avaliativos que permitam a análise do desenvolvimento do pensamento crítico do surdo e, ao mesmo tempo, lhes possibilitem desenvolver as competências e habilidades subjacentes a isso. Nesse sentido, a próxima seção dissertará acerca da importância do desenvolvimento do pensamento crítico e de uma avaliação apropriada à pessoa com surdez.

2.3 A AVALIAÇÃO E O PENSAMENTO CRÍTICO

A avaliação nesse estudo é compreendida conforme Luckesi (2010), o qual argumenta que a avaliação é algo intrínseco ao processo escolar, sendo exitosa quando influencia o progresso do ensino-aprendizagem do aluno, possibilitando-lhe alcançar o objetivo proposto. Essa concepção de avaliação impele o professor a se autoavaliar, posto que os resultados alcançados em sala de aula refletem o trabalho do docente (LUCKESI, 2010). No caso da pessoa surda, é essencial que a avaliação seja concebida dessa forma, pois são muitos os percalços que podem entravar a aprendizagem.

Além disso, amparados pelo Decreto nº 5.626/05, os surdos têm direito a um processo de avaliação condizente com suas especificidades linguísticas, assim, o professor deve atender as necessidades da pessoa surda observado os incisos VI e VII do referido decreto, os quais preconizam que os docentes devem:

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

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos. (BRASIL, 2005, p. 4).

Diante do exposto, esse estudo traz como proposta de material inclusivo, a elaboração de um instrumento avaliativo que permita ao surdo desenvolver o pensamento crítico, competência fundamental à vida em sociedade. “O pensamento crítico é um raciocínio ponderado e reflexivo voltado para a decisão sobre o que acreditar ou o que fazer” (ENNIS, 2011, p. 1, tradução nossa). Segundo o supracitado autor, compõe o PC um conjunto de habilidades que entra em cena quando o indivíduo se encontra em uma situação que exige uma tomada de decisão.

De acordo com Ennis (2011), uma pessoa que dispõe do pensamento crítico tem três características, as quais são, (i) se importa que suas convicções sejam genuínas e fundamentadas. Isso implica em tratar um assunto ou problema de modo sério, analisando hipóteses alternativas, explanando com clareza, considerando e respeitando outros pontos de vista, analisando a confiabilidade e intenção da fonte da informação, dentre outros (ENNIS, 2011).

A segunda característica é (ii) se importar em entender e expor um ponto de vista de modo verdadeiro e claro. A pessoa que tem essa característica se esforça para compreender e explicar não apenas seu ponto de vista, mas também o de outras pessoas, agindo com seriedade e respeito (ENNIS, 2011). Além disso é centrada, mantém o foco do início ao fim, oferece mais de uma razão nas questões que analisa, tem uma visão global do assunto, sendo também flexível em suas próprias crenças (ENNIS, 2011).

A última característica diz respeito a (iii) se preocupar em respeitar o outro. Segundo Ennis (2011), esse é um traço adicional, não está diretamente ligado à capacidade de se ter o pensamento

crítico, mas ela é imprescindível, sendo perigosa a sua ausência. Uma pessoa que se preocupa com outra, de acordo com o autor, além de se preocupar com o bem-estar alheio, considera o nível de compreensão do outro, se esforçando e se adequando para que todos compreendam com clareza o determinado assunto ou questão. Nesse sentido, suas habilidades constitutivas do pensamento crítico não confundem o outro e nem o invisibiliza, mas são utilizadas para o bem do meio em que se está inserido.

Em síntese, uma pessoa que tem o pensamento crítico é capaz de defender “uma posição de forma honesta e clara, e a se importar com os outros [...]; além disso, possui a habilidade de esclarecer e julgar bem um ponto de vista, inferir sabiamente a partir dessa base, supor e integrar de forma imaginativa” (ENNIS, 2011, p. 5, tradução nossa).

Dentre as habilidades que constituem o pensamento crítico, Ennis (2011) destaca: o poder de concentração; análise de argumentos; análise da credibilidade de uma fonte; atividade investigativa; deduzir e julgar a dedução; relacionar informações e solução de problemas, dentre outras. A proposta de elaboração de um instrumento de avaliação do pensamento crítico do aluno surdo se baseia nessas habilidades.

A escola, como espaço formal de letramento por excelência, precisa desenvolver meios que possibilitem a permanência do aluno surdo na escola, sem perder de vista a progressão da aprendizagem desses indivíduos. Trabalhar o desenvolvimento do pensamento crítico do surdo é uma atividade que além de contribuir no progresso da aprendizagem do aluno, também fornece ferramentas para que estes indivíduos sejam “cidadãos capazes de refletir criticamente, [...] sobre questões sociais, reforçando-se assim a democracia e a responsabilidade social orientando por valores a tomada de decisão no cotidiano ao interagir com os outros e com o ambiente” (ALICH; PEREIRA, 2016, p.166).

A proposta de avaliar o conhecimento do desenvolvimento do pensamento crítico do surdo pode se comparado metaforicamente como ato de plantar um fruto, que nesse viés requer o estudo de como funciona o solo, a observação de como ele responde aos estímulos que estão sendo aplicados para eventual crescimento do plantio e as intervenções necessárias a produtividade. Essa modesta comparação significa (i) pensar o aluno, (ii) o seu processo de ensino-aprendizagem, (iii) bem como os modos que corroboram para o desenvolvimento cognitivo do aprendiz.

A próxima seção trata do procedimento metodológico do presente estudo.

3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O presente estudo possui natureza qualitativa, nesse tipo de abordagem “o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave” (SILVA E MENESES, 2005, p. 20). A pesquisa qualitativa tem natureza interpretativa ampliando, de forma significativa, as inúmeras áreas e possibilidades de pesquisa, posto que, o mundo e o que nele há podem se tornar dados representativos (CRESWELL, 2007). Além disso, a pesquisa qualitativa permite a utilização das “diferentes alegações de conhecimento, estratégias de investigação e métodos de coleta e análises de dados” (CRESWELL, 2007, p.184).

De caráter bibliográfico, para a composição do *corpus* foram reunidos um conjunto significativo de livros, artigos e dissertações que deram base a construção desse estudo, dentre esses, destacam-se os autores renomados da área da educação de surdos, como, Fernandes (2024); Quadros (2007); Goldfeld (2002), Quadros; Karnopp (2004); Skliar (2017); Stumpf; Linhares (2021), dentre outros.

Apresentar-se-á nas linhas que seguem a proposta de um instrumento de avaliação do desenvolvimento do pensamento crítico de estudantes surdos do Ensino Fundamental II. Importa salientar que este instrumento não especifica séries, mas foi pensado para estudantes surdos do Ensino Fundamental II, podendo ser adaptado conforme a necessidade do aluno. Outro ponto que merece destaque diz respeito ao fato de que não há especificação de currículo ou conteúdos que podem ser abordados, possibilitando o trabalho com conteúdos curriculares e transversais. Além disso, não são atribuídas notas para os critérios, já que o objetivo é auxiliar o aluno na progressão da aprendizagem, não tendo natureza punitiva.

O instrumento avaliativo sugerido neste estudo fundamenta-se na concepção formativa de avaliação (LUCKESI, 2010) e na abordagem por competências (PERRENOUD, 1999). Além disso, os critérios estabelecidos estão em consonância com o letramento midiático, conforme proposto por Roznieski (2022), o qual destaca a importância da informação qualificada como base para desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos estudantes, atribuindo ao professor o papel central na mediação desse processo formativo.

Tal instrumento organiza-se em três etapas, cada etapa possui objetivos que são a base dos critérios avaliativos. A pesquisa delimitou esses critérios da tabela por meio de pesquisas em artigos e dissertações na qual foi verificado uma lacuna na apresentação de referências que norteiam o professor na prática avaliativa em sala. Tendo como base um olhar professor-pesquisador que segundo Kauark et al. (2010 p. 77) o professor que ‘olha’ para a sua classe, mas não a ‘vê’, não sabe dar aos fenômenos observados uma expressão objetiva. Este dificilmente saberá intervir sobre a aprendizagem e fatalmente terá dificuldades para mediar o caminho para a construção do conhecimento de seu aluno.

4. APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA E ANÁLISE DOS RESULTADO

Pensamento crítico diz respeito a uma atividade reflexiva que tem relação com a “busca de conhecimento, através das competências de raciocínio, solução de problemas e tomada de decisões, que nos permite atingir, com maior eficácia, os resultados desejados” (SAIZ; RIVAS, 2008 apud VEIGA et al., 2016, p. 111). O desenvolvimento do pensamento crítico é processual e contínuo, isto é, ocorre por etapas, por essa razão é importante que o processo avaliativo do PC seja diagnóstico e formativo. Diagnóstico porque é importante conhecer o nível de conhecimento do aluno para iniciar um trabalho que se quer êxito; e formativo porquanto possibilita que o professor obtenha informações e oriente os estudantes em todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem (GUIMARÃES, 2018).

Neste contexto, este instrumento baseia-se na aprendizagem por competências, conforme proposto por Perrenoud (1999), segundo o qual avaliar por competências é observar o aluno enquanto ele atua, enquanto constrói, questiona, colabora. Ou seja, trata-se de uma avaliação que prepara os estudantes para agir de forma autônoma, crítica e responsável na sociedade vigente. Nesse sentido, a aprendizagem não se limita em um processo sequencial (série de etapas que ocorrem em uma ordem específica), mas em processo crescente (etapas de evolução de desenvolvimento em níveis de complexidade). Conforme o autor, “quando aprendem de acordo com esses processos, os alunos estão, forçosamente, em situação de observação formativa, sendo levados a confrontar suas maneiras de fazer e de dar-se mutuamente” (PERRENOUD, 1999, p. 88).

Nesse caso, a avaliação não refere-se ao conhecimento adquirido, mas aos processos em curso, conforme uma sequência de sucessivas interações, explicações e hesitações. Assim, compreende-se que as competências não surgem de uma hora para outra, mas sim que se desenvolvem em níveis de complexidade crescente, o que está completamente alinhado com o presente instrumento avaliativo, sugerido nesta pesquisa, estruturado em três níveis: iniciante, intermediário e avançado.

Para este instrumento avaliativo, foram elaborados e inseridos objetivos e critérios, cada qual voltado ao desenvolvimento de aspectos do pensamento crítico, conforme previsto nas competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para o ensino fundamental II. Tais critérios estão fundamentados na avaliação midiática proposta por Roznieski (2022), ao enfatizar a necessidade de formar estudantes capazes de avaliar a qualidade de determinada informação e agir segundo tal de forma autônoma.

Conforme a autora, é fundamental que a competência midiática não se restrinja somente para o ensino fundamental II, mas abrange também o ensino fundamental I e demais etapas da formação escolar, pois: “informação qualificada é o alicerce na construção de um conhecimento crível e útil

para resolução dos problemas que os discentes enfrentarão em sua caminhada formativa. Com essa aprendizagem, eles também viverão com mais segurança na virtualidade” (ROZNIESKI, 2022, p. 16), para tanto, o professor tem papel fundamental nesse processo, afirma a autora.

Como mencionado anteriormente, o instrumento divide-se em três etapas, cada etapa possui objetivos que são a base dos critérios avaliativos. Na figura 1, observa-se as etapas e seus respectivos objetivos.

Tabela 1: Objetivos e etapas do processo avaliativo

Objetivos	1° ETAPA	2°ETAPA	3°ETAPA
	Identificar problemas	Analisar, relacionar e correlacionar informações	Resolucionar problemas/conflitos
	Verificar fonte e informação		

Fonte: Elaborado pelos autores

Em cada uma das etapas há três critérios avaliativos, os quais possuem níveis (iniciante, intermediário e avançado) de desempenho para mensurar o progresso dos estudantes. Inicialmente foram escolhidos três critérios, porém o professor poderá adaptar a avaliação para a sua realidade, e adequar ao seu planejamento de ensino. Posto que, enquanto mediador do saber, o professor deve buscar dirimir ou minimizar as variáveis que podem causar prejuízos à aprendizagem (FIGUEIREDO, 2019).

A primeira etapa é a base para as demais fases, por essa razão essa etapa possui dois objetivos, os quais são identificar problemas e verificar fonte e informação. Espera-se que com a mediação do professor, os alunos surdos no nível iniciante tenham compreensão acerca da temática trabalhada em sala de aula; dos problemas ou conflitos que surgem de tal assunto; compreendam que é essencial verificar a veracidade das informações analisadas, a credibilidade da fonte das informações e a intenção dessas informações.

Os alunos desse nível precisam compreender que falsas informações podem gerar graves impactos sociais (SERRA, 2018). Decorre disso a importância de se investigar não apenas a veracidade e intenção das informações, como também a credibilidade de sua fonte. Importa salientar que o professor só poderá avaliar tais questões, se de fato trabalhar o passo a passo do desenvolvimento do pensamento crítico do aluno conforme as especificidades linguísticas do surdo, dito de modo, significa que o professor não pode avaliar questões que não foram trabalhadas na sala de aula (FERNANDES et al.; 2024).

No que refere ao nível intermediário, espera-se que os alunos não apenas compreendam a importância de examinar a autenticidade das informações, suas intenções e fonte de origem, mas, sobretudo, que possuam razoável nível de autonomia para investigar e analisar tais questões. Nesse nível, os alunos surdos, sob orientação do professor, são capazes de desenvolver tais habilidades por meio de materiais multissemióticos.

No nível avançado é esperado que o aluno possua autonomia para analisa e interpretar de modo assertivo a informação, investigar os diferentes tipos de fontes, bem como saiba descartar fake news, fontes sem credibilidade e informações más intencionadas. O quadro 1 mostra a competência esperada para cada um dos níveis da primeira etapa.

Quadro 1: Primeira etapa de avaliação do pensamento crítico

Critérios Avaliativos				
1º ETAPA				
Objetivos	Identifica o tema/problema e a credibilidade da fonte	Analisa a veracidade da informação	Verifica a intenção da informação	
Identificar problemas				
Verificar fonte de informação				
Competências	Iniciante			
	Mediado pelo professor, o aluno compreende o tema/problema e a existência de fontes confiáveis e não confiáveis	Mediado pelo professor, o aluno compreende que a veracidade da informação e credibilidade da fontes causam impactos sociais	Mediado pelo professor, o aluno compreende que toda informação tem intenções e estas podem ter graves consequências	
	Intermediário			

	Compreende o tema/problema e investiga fontes de natureza multimodal com razoável autonomia	Analisa a veracidade da informação e a credibilidade da fonte com razoável autonomia	Mediado pelo professor, o aluno analisa a intenção da informação
	Avançado		
	Compreende o tema/problema e investiga os diferentes tipos de fontes de modo autônomo	Com autonomia interpreta e analisa de modo assertivo a informação, descarta fake news e fontes sem credibilidade	Analisa, de forma autônoma, a intenção da informação, descarta informações com más intenções

Fonte: elaborado pelos autores

A segunda etapa tem como objetivo avaliar a competência do estudante analisar, relacionar e correlacionar informações. Espera-se que com a intervenção do professor, os alunos surdos no nível iniciante tenham ciência de que frente a uma informação, o leitor crítico precisa ter atitudes, como analisar e compreender relações de diferentes tipos de argumentos e pontos de vistas; compreender a importância de relacionar e correlacionar informações para entender determinado problema, fenômeno ou conflito, além disso, é preciso ter autorregulação, ou seja, ser imparcial para ter um bom senso de julgamento (ENNIS, 2011).

Referente ao nível intermediário dessa etapa, é importante que o estudante surdo, com certo grau de autonomia, mas sob orientação intensiva do professor, seja capaz de realizar análises, ainda que superficiais, dos diferentes argumentos; identificar os argumento mais relevantes, coerentes e bem fundamentados; com ajuda do professor analisar – quando necessário – contextos sociocultural, sociopolítico, socioeconômico em que o problema ou o assunto trabalhado esteja inserido, se abstendo, a todo momento, de imprimir às análises vieses pessoais (ENNIS, 2011).

No nível avançado é esperado que os alunos surdos possuam alto grau de autonomia e capacidade para analisar os argumentos e identificar aqueles que possuem mais qualidade e relevância; saibam relacionar e correlacionar as informações nos diferentes e diversos contextos de forma imparcial. Em razão dos alunos serem surdos, é importante que todo o trabalho tenha recursos multimodais e toda a explicação, discussão e debate sejam realizados na L1 do aluno surdo (QUADROS; KARNOPP, 2004). Além disso, é importante que o professor adapte esses critérios

conforme a necessidade do aluno, inclusive, acrescentando ou excluindo critérios que se adequam melhor a cada temática. O quadro 2 mostra a disposição dos critérios da segunda etapa.

Quadro 2: Segunda etapa de avaliação do pensamento crítico

Critérios Avaliativos				
2º ETAPA				
Objetivo	Análise dos argumentos		Relacionar e correlacionar as informações	Autorregulação
Analisar, relacionar e correlacionar informações				
Competências	Iniciante			
	Mediado pelo professor, o aluno compreende que a qualidade dos argumentos é indispensável a análise da temática/problema		Mediado pelo professor, o aluno compreende que os dados possuem valores diferentes e precisam ser analisados sob diferentes ângulos	Mediado pelo professor, o aluno compreende que é preciso se autorregular a fim de evitar parcialidades em seus argumentos
	Intermediário			
	O aluno analisa os argumentos conforme o tema ou problema em foco, com auxílio do professor observa os argumentos mais relevantes, coerentes e bem fundamentados		Relaciona e correlaciona informações nos diferentes contexto, por meio da mediação analisa contextos socioculturais, sociopolítico, socioeconômico e etc.	Com auxílio do professor, o aluno evita viés pessoal
	Avançado			

	Analisa bem a qualidade dos argumentos de modo autônomo	De modo autônomo, relaciona e correlaciona as informações nos diferentes e diversos contextos	Dispõe de elevado grau de autorregulação
--	---	---	--

Fonte: elaborado pelos autores

A terceira e última etapa tem como objetivo avaliar a resolução de problema, haja vista que essa é uma das competências que formam o pensamento crítico (SAIZ; RIVAS, 2008 apud veiga et al., 2016). Mediados pelo professor, espera-se que os aprendizes surdos, do nível inicial dessa última etapa, compreendam que os problemas ou conflitos que eles se deparam podem apresentar diferentes e diversas soluções; aprendam que soluções mais assertivas não são baseadas em vieses pessoais, mas em evidências; e por fim, compreendam que após a resolução de determinado problema é essencial que se analise o resultado e se realize ajustes sempre que houver necessidade.

No nível intermediário é esperado que os aprendizes, diante de uma situação problemática, conflituosa ou adversa, compreendam a importância de encontrar soluções viáveis para resolver tais questões. Assim, é esperado que os alunos desse nível, com a ajuda do professor, apenas em momentos imprescindíveis, desenvolvam mais de uma estratégia de resolução de problema; evitem argumentos dúbios e questionáveis, priorizando fatos concretos; e, finalmente, avaliem o resultado obtido pondo em destaque os pontos positivos e negativos, fazendo adequações quando for o caso.

No que diz respeito ao nível avançado, nessa fase, espera-se que os alunos tenham um grau considerável de autonomia, esta é uma habilidade essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico. A competência denominada de pensamento crítico, de fato, se realiza em face da existência – dentre outros valores – da autonomia. Ter autonomia significa raciocinar por “nós mesmos, ao mesmo tempo em que aderimos a padrões intelectuais apropriados. Ela requer autoria racional de nossas crenças, valores e formas de pensar. Ela não depende de outros para propósito ou direção” (PAUL; ELDER, 2014, p. 45, tradução nossa). O quadro 3 mostra a disposição dos critérios da terceira etapa.

Quadro 3: Terceira etapa de avaliação do pensamento crítico

Critérios Avaliativos			
3º ETAPA			
Objetivo	Avaliação de alternativas e/ou possibilidades	Decisão baseada em evidência	Análise de resultados

Resolucionar problemas/ conflitos				
Competências	Iniciante			
	Mediado pelo professor, o aluno compreende que há meios diferentes e diversos de resolução de problemas		Mediado pelo professor, compreende que soluções eficazes são baseadas em evidências	Mediado pelo professor, o aluno compreende que todo resultado precisa ser analisado
	Intermediário			
	Com certo nível de autonomia, o aluno desenvolve mais de uma estratégia de resolução para o problema		Com certo nível de autonomia, o aluno evita argumentos falhos, primando por fatos concretos	Mediado pelo professor, o aluno avalia o resultado e faz ajuste quando necessários
	Avançado			
	Com autonomia, o aluno avalia e desenvolve diferentes estratégias de resolução de problemas		Com autonomia, o aluno avalia prós e contras, baseado em evidência escolhe a melhor possibilidade de resolução do problema	Com autonomia, o aluno analisa o resultado e faz ajustes quando necessários

Fonte: elaborado pelos autores

À vista disso, é esperado que os alunos surdos do último nível (avançado) possuam um elevado grau de autonomia a fim de que avaliem e desenvolvam diferentes estratégias baseadas em fatos para resolver problemas; examinem prós e contras; escolher, baseados em evidências, a melhor possibilidade de resolução do problema; e ao final, é essencial que se analise o resultado e empregue esforços para as devidas adequações.

O pensamento crítico contribui significativamente no poder de decisão, cooperando para a obtenção de resultados positivos (VEIGA et al., 2016). Todavia, essa competência (resolução de

problema) está intrinsecamente relacionada às competências de compreensão do problema apresentado, análise dos argumentos, bem como saber interpretar, relacionar e correlacionar informações, bem como ser imparcial na tomada de decisões. Em razão disso, o resultado da avaliação dessa última etapa reflete o trabalho realizado nas etapas anteriores.

Diante do exposto, o estudo em tela evidencia que o desenvolvimento do pensamento em pessoas surdas poderá ser crucial na formação de cidadãos imbuídos da capacidade de refletir de modo crítico, sendo capazes de relacionar e correlacionar questões sociais, contribuindo para reforçar e fortalecer a democracia (ALICH; PEREIRA, 2016). Além disso, o pc forja no cidadão atitudes e responsabilidade social conduzidas por valores, contribuindo para a tomada de decisão assertiva, respeitando o outro e o meio em que vive (ALICH; PEREIRA, 2016). Segundo os autores supracitados, é imprescindível que as instituições de ensino desenvolvam instrumentos que objetivem avaliar o desenvolvimento do pensamento crítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou produzir critérios avaliativos do desenvolvimento do pensamento crítico do surdo; além disso, intencionou discutir questões que envolvem a avaliação da escrita do surdo na perspectiva da L2. Sabe-se que os surdos são indivíduos historicamente excluídos socialmente, o processo educacional desses indivíduos reforça e perpetua essa condição quando não lhes propicia meios que lhes permitam acessar uma educação de qualidade, logo é imprescindível que se elabore materiais condizentes com as especificidades linguísticas do surdo, bem como metodologias de ensino também concordantes. Diante disso, o resultado do estudo evidenciou que a pessoa surda, quando dispõem de condições necessárias ao seu processo educacional, alcança resultados satisfatórios em seu processo de ensino-aprendizagem. Ademais, o estudo cumpriu seu objetivo ao propor um instrumento avaliativo que pode servir de base para professores de pessoas surdas.

Este estudo destaca a importância e a necessidade de elaboração de instrumentos capazes de avaliar o desenvolvimento do pensamento crítico de alunos surdos, tendo como base de sustentação o respeito às diferenças linguísticas, culturais e educação igualitária. O surdo, enquanto cidadão com direitos e deveres, precisa ter uma educação de qualidade. Nesse sentido, o ensino de língua portuguesa para surdo não pode ser alicerçado apenas em correção de aspectos gramaticais, para além disso, é imprescindível o ensino de competências e o desenvolvimento de habilidades capazes de permitir que o surdo pense e veja o mundo de forma crítica.

Ademais, frisa-se que este estudo não teve como pretensão desenvolver um instrumento enrijecido, sendo compreendido como única forma válida de avaliar o desenvolvimento do PC do surdo. Opondo-se a essa concepção, esta pesquisa objetivou contribuir para ampliação de pesquisas no campo do letramento visual e avaliação pedagógica de surdos. Assim, esse trabalho deve ser compreendido como uma proposta e inspiração para o surgimento de novos estudos acadêmicos com foco nesta área, espera-se que novas pesquisas sejam realizadas para mostrar a aplicabilidade de ferramentas que avaliem o desenvolvimento do pensamento crítico do surdo.

REFERÊNCIAS

ALICH, V.; PEREIRA, S. *Avaliação do pensamento crítico em contexto escolar: uma perspectiva emergente em psicologia*. Revista Lusófona de Educação, v.32, p. 157-169, 2016.

BRASIL. Lei n.º 10.436 de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências*. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 17 de novembro de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 5626/05. *Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Publicada no Diário Oficial da União em 19/10/2018.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto*. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha - 2º ed. Porto Alegre: Artmed, 2007

DOMINGUES, M. G. *Alfabetização: o trabalho pedagógico com gêneros multimodais e multissemióticos*. – São Caetano do Sul: USCS, 2021.

ENNIS, R. H. *The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities*. University of Illinois Last Revised, May, 2011.

FERNANDES, S. Letramento bilíngue e ensino de português para surdos. In: FERNANDES, S.; PEREIRA, C. C.; RIBEIRO, M. C. M. A. (Org.) *Português escrito para surdos: princípios e reflexões para o ensino*. São Paulo: Parábola, 2024.

FERNANDES, S. F. *Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios*. Tese de doutorado da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2003

FERNANDES, S.; BIANCHI, C.; MARTINS, S; FARIA-NASCIMENTO, S. Aportes teóricos e conceituais para avaliar textos escritos. In: FERNANDES, S.; PEREIRA, C. C.; RIBEIRO, M. C. M. A. (Org.) *Português escrito para surdos: princípios e reflexões para o ensino*. São Paulo: Parábola, 2024.

FIGUEIREDO, F. J. Q. *Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo: Parábola, 2019.

GABRIEL, D. L. F.; DE SOUSA ARAÚJO, M. P. O bilinguismo como metodologia da libras para a interação social do sujeito surdo. *Anais do COGITE-Colóquio sobre Gêneros & Textos*, p. 73-86, 2016.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 7ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GUIMARÃES, M. C. *A avaliação da aprendizagem segundo Luckesi, Hoffman e Perrenoud*. Monografia - Programa de Pós-Graduação em Avaliação Escolar da Faculdade Unylea, 2018.

GUZZO, G. B. *O desenvolvimento do pensamento crítico na educação: uma meta possível?* Educação Unisinos: Caxias do Sul, p. 334-343, 2018.

KAUARK, F. *Metodologia da pesquisa: guia prático* / Fabiana Kauark, Fernanda Castro Manhães e Carlos Henrique Medeiros. – Itabuna: Via Litterarum, 2010.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MUNIZ, V. C. *Discursos sobre o ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos*. Arqueiro / Instituto Nacional de Educação de Surdos. – Vol. 1 (jul /dez 2017) – Rio de Janeiro: INES. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-arqueiro/issue/view/134>. Acesso em: 17 de nov. 2024.

PAUL, E.; ELDER, L. *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life*. Pearson Education, Inc. Upper Saddle River, New Jersey, 2014.

PEREIRA, R. C. *Surdez: aquisição de linguagem e inclusão social*. 2.ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2015.

PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed. Revista Iberoamericana de Educación/Revista Ibero-americana de Educação, 1999.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

RODRIGUES, K. S. *Letramento (trans) mídia na educação de surdas: um estudo de caso na Universidade Estadual de Goiás*. Dissertação – Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás, 2024.

ROZNIESKI, R. I. *Educação midiática: uma proposta para a escola*. 2022. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/25906>. Acesso em: 22 jun. 2025.

SERRA, A. M. *Fake news: Uma discussão sobre o fenômeno e suas consequências*. Monografia – Universidade Federal do Maranhão, UFM, 2018.

SILVA, E; MENESES, E. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 4ª ed. rev. Atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SKLIAR, C. *Atualidade da educação bilíngue para surdos: professores e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, 2017.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002

STUMPF, M. R.; LINHARES, R. S. A. (org.). *Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior*. Petrópolis, RJ : Editora Arara Azul, 2021.

VEIGA, E.; COSTA, H. G.; CARDOSO, E.; JÁCOMO, A. *A perspectiva dos alunos sobre um projeto de desenvolvimento do pensamento crítico no ensino superior*. Revista Lusófona de Educação, v.32, p. 109-121, 2016.