

FALTA DE ACESSIBILIDADE E EQUIDADE EM PROVA DE PROFICIÊNCIA REALIZADA POR DOUTORANDA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Mariana Baierle¹

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Ana Paula Seixas Vial²

Instituto Federal Sul-rio-grandense

RESUMO

Neste artigo, trazemos o nosso relato enquanto pesquisadoras, sendo uma de nós uma doutoranda com deficiência visual e outra uma recém doutora e professora de língua inglesa. O texto aborda a experiência de realização de uma prova de proficiência de inglês solicitada para fins acadêmicos com o objetivo de descrever e problematizar como aconteceu a acessibilidade no teste e as barreiras que foram enfrentadas pela primeira autora – mesmo com a inscrição para a realização de uma prova supostamente adaptada. A análise começa com o momento da inscrição, continuando com a falta de formação dos aplicadores do teste e com a forma como foi adaptado no que diz respeito a conteúdo, aplicação das questões e tempo de prova. Em termos de fundamentação teórica, articulamos aspectos da legislação brasileira relacionados à inclusão educacional de indivíduos com deficiência e conceitos da área de avaliação de línguas. Entre os resultados, é possível destacar que a mera transposição de uma prova escrita para a modalidade oral, com o apoio de um leitor e um copista, não se configura por si só como uma prova acessível e equitativa para candidatos com deficiência visual.

Palavras-chave: Prova de proficiência para fins acadêmicos; Avaliação em larga escala; Deficiência visual; Acessibilidade; Equidade.

LACK OF ACCESSIBILITY AND EQUITY IN A PROFICIENCY TEST TAKEN BY A VISUALLY IMPAIRED DOCTORAL STUDENT

ABSTRACT

In this article, we share our experience as researchers, one of us a visually impaired doctoral student and the other a recent doctoral graduate and English teacher. The text addresses the experience of taking an English proficiency test requested for academic purposes. The aim is to describe and problematize how accessibility was achieved and the barriers faced by the first author—even after registering to take a supposedly adapted test. The analysis begins with the registration stage, continuing with the lack of

¹ Doutoranda em Letras, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e mestra em Letras pela mesma instituição. É graduada em Comunicação Social (Jornalismo) na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e técnica administrativa no Instituto de Letras da UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil. Endereço para correspondência: Avenida Bento Gonçalves, 9500, bairro Agronomia, CEP 91540000, Porto Alegre, RS – Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3618-4174>. E-mail: marianabaierle39@gmail.com.

² Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestra e licenciada em Letras pela mesma instituição. É professora da Educação Básica, Técnica e Tecnológica na área de língua portuguesa e língua inglesa no Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), câmpus Novo Hamburgo, RS, Brasil. Endereço para correspondência: R. Pinheiro Machado, 205 - Industrial, Novo Hamburgo - RS, 93320-490. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8699-0644>. E-mail: anavial@ifsul.edu.br.

training of test administrators and the way it was adapted in terms of content, question application, and test time. In terms of theoretical background, we articulate aspects of Brazilian legislation related to the educational inclusion of individuals with disabilities and concepts from the field of language assessment. Among the findings, it is worth highlighting that the mere transposition of a written test into an oral format, with the support of a reader and a copyist, does not constitute an accessible and equitable test for visually impaired candidates.

Keywords: Proficiency test for academic purposes; Large-scale assessment; Visual impairment; Accessibility; Equity.

FALTA DE ACCESIBILIDAD Y EQUITAD EN EXAMEN DE SUFICIENCIA REALIZADO POR UNA ESTUDIANTE DE DOCTORADO CON DISCAPACIDAD VISUAL

RESUMEN

En este artículo, presentamos nuestro relato como investigadoras, siendo una de nosotras estudiante de doctorado con discapacidad visual y la otra una doctora reciente y profesora de inglés. El texto aborda la experiencia de realizar un examen de suficiencia en inglés solicitado con fines académicos, con el objetivo de describir y problematizar cómo se logró la accesibilidad en la prueba y las barreras que enfrentó la primera autora, incluso al inscribirse en una prueba supuestamente adaptada. El análisis comienza con el proceso de inscripción, continúa con la falta de capacitación de los administradores de la prueba y cómo se adaptó en términos de contenido, aplicación de preguntas y tiempo de prueba. En cuanto a la fundamentación teórica, articulamos aspectos de la legislación brasileña relacionados con la inclusión educativa de personas con discapacidad y conceptos del campo de la evaluación lingüística. Entre los resultados, cabe destacar que la mera transposición de una prueba escrita a un formato oral, con el apoyo de un lector y un copista, no constituye en sí misma una prueba accesible y equitativa para candidatos con discapacidad visual.

Palabras clave: Prueba de competencia con fines académicos; Evaluación a gran escala; Discapacidad visual; Accesibilidad; Equidad.

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido em coautoria. A primeira autora ingressou no doutorado em Estudos da Linguagem, na linha de pesquisa Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPG Letras/UFRGS), no segundo semestre de 2022, por meio do sistema de ações afirmativas. Ela possui deficiência visual decorrente de uma doença degenerativa da retina, a Amaurose Congênita de Leber. Atualmente, encontra-se no limite entre a baixa visão e a cegueira, com aproximadamente cinco por cento de visão, sendo legalmente considerada pessoa cega. Em termos funcionais, sua visão residual ainda contribui de modo relevante para a realização de atividades cotidianas e acadêmicas.

A segunda autora ingressou no mesmo programa em 2021, concluindo a tese em julho de 2025, e não é uma pessoa com deficiência. É docente de língua portuguesa e língua inglesa em um instituto federal, atuando no ensino médio, e possui

experiência prévia no ensino de inglês para fins acadêmicos, tendo ministrado, entre outros cursos, aulas de preparação para exames de proficiência em larga escala, como o TOEFL e o IELTS, no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras.

Assim, este artigo articula as experiências da primeira autora na realização de uma prova de proficiência em língua inglesa, analisadas à luz da discussão sobre acessibilidade e avaliação em larga escala, com a experiência profissional da segunda autora na área de ensino de línguas, a fim de enriquecer o debate empreendido.

Enquanto doutoranda com deficiência visual, a experiência no contexto acadêmico demonstra que, embora o ingresso seja possível, a permanência e a busca por soluções para as barreiras na comunicação e no acesso a conteúdos cruciais para a formação ainda recaem sobre o indivíduo. Com pouco respaldo institucional, o estudante de pós-graduação precisa buscar estratégias e ajuda de terceiros para superar as diversas barreiras de um sistema que não é projetado para uma pessoa que não enxerga.

Antes mesmo de ingressar no doutorado, um dos objetivos profissionais e pessoais da primeira autora consistia em realizar estudos e pesquisas no exterior. Em 2024, surgiu a oportunidade de candidatura a um edital de bolsas de curta duração destinado a doutorandos e técnicos-administrativos da UFRGS, no âmbito do Programa Capes/PrInt. Considerando os contatos previamente estabelecidos com docentes e instituições de ensino superior em Portugal, vinculados à área de educação inclusiva e acessibilidade, não foram medidos esforços para submeter a candidatura a esse processo seletivo.

Um dos requisitos para a candidatura ao referido edital era a apresentação de teste de proficiência emitido por agências internacionais, conforme a língua do país de destino. Mesmo para candidatos brasileiros cujo destino fosse um país de língua portuguesa, exigia-se a comprovação de proficiência em língua inglesa. Entre os exames aceitos, constavam TOEFL, IELTS, Cambridge, Duolingo, entre outros.

Apesar de já apresentar um bom nível de proficiência em língua inglesa, o processo de busca por um exame em formato acessível revelou-se árduo e exaustivo, uma vez que a obtenção do certificado constituía requisito indispensável para a

candidatura. A aprovação nesse processo representava uma oportunidade singular de desenvolvimento acadêmico e profissional.

A busca por informações sobre provas acessíveis a pessoas com deficiência visual revelou-se bastante difícil nos sites das agências aplicadoras. Entre as opções disponíveis, apenas um dos exames apresentava informações acerca das adaptações oferecidas, o que levou à escolha desse teste.

Não será mencionado o nome do exame ou da agência responsável, uma vez que o objetivo deste trabalho é refletir sobre a metodologia de aplicação e a concepção da prova, evitando a crítica direcionada a uma instituição específica. Como será discutido adiante, os aspectos negativos relacionados a esse processo são numerosos; contudo, tratava-se da única opção que apresentava indicação explícita de acessibilidade na página de inscrição e que, após diversas dificuldades, pôde efetivamente ser realizada. Nesse sentido, ressalta-se que, no momento da escolha, praticamente não havia alternativas, pois apenas esse exame aparentava contemplar minimamente a necessidade em questão.

Em setembro de 2025, por exemplo, o site do teste IELTS³ informa que, caso o candidato tenha deficiência visual e precise de adaptações para realizá-la, é possível solicitar recursos de acessibilidade ao centro aplicador. No entanto, é fundamental entrar em contato o mais cedo possível, pois a organização das adaptações pode levar até seis semanas. Os recursos oferecidos incluem tempo extra, pausas supervisionadas, realização do teste em dois dias, uso de equipamentos de apoio (como lupas ou *softwares* de leitura de tela), provas em braille ou com fonte ampliada, e a ajuda de um leitor ou assistente para escrever as respostas. É possível que o centro de testes solicite um laudo médico para aprovar o pedido. Já no site do teste TOEFL⁴, é informado que as acomodações disponíveis para pessoas com deficiência ou necessidades de saúde incluem auxílio técnico (como lupas de tela ou mouse e teclado específicos), assistência especializada (como intérpretes de língua de sinais, leitores ou escritores para as respostas) e outras adaptações (como versões do teste em áudio,

³ Disponível em: <https://ielts.org/take-a-test/booking-your-test/access-arrangements>. Acesso em: 11 set. 2025.

⁴ Disponível em: <https://www.ets.org/toefl/test-takers/ibt/register/disability-accommodations.html#accordion-d1192dae25-item-9584c12bod>. Acesso em: 11 set. 2025.

braille ou com fonte ampliada). Além disso, de acordo com o site, é possível solicitar tempo extra e pausas adicionais. Para solicitar isso, é necessário enviar um pedido e ter a aprovação do serviço *ETS Disability Services* antes de agendar o exame, idealmente com seis semanas de antecedência, para garantir tempo de processamento suficiente, pela conta *ETS online*, por e-mail ou correio, conforme instruções específicas.

Diante desse cenário, o objetivo deste trabalho é apresentar um relato de experiência referente à realização de uma prova de proficiência em língua inglesa em larga escala, amplamente exigida para fins acadêmicos internacionais. A proposta consiste em problematizar e evidenciar de que maneira tem se configurado a chamada inclusão de uma candidata com deficiência visual. O relato descreve como a acessibilidade foi implementada no exame e as barreiras enfrentadas ao longo do processo, abrangendo desde a inscrição e a ausência de formação específica dos aplicadores até as adaptações relacionadas ao conteúdo, à aplicação das questões e à gestão do tempo de prova.

Este trabalho estrutura-se da seguinte forma: na introdução, apresenta-se a contextualização do tema em debate. A segunda seção, “Fundamentação Teórica”, aborda aspectos da legislação brasileira referentes à inclusão educacional de pessoas com deficiência, bem como conceitos relacionados à avaliação em línguas. A terceira seção, “A trajetória de preparação para a prova”, destaca seu estudo sistemático, o uso de tecnologias assistivas, a adaptação de materiais com apoio do professor particular e a preocupação com a acessibilidade da prova. A quarta seção, “Da inscrição às (não) possibilidades de adaptação do teste de proficiência: a falta de acessibilidade e equidade na realização da prova”, descreve o processo de inscrição e de realização do exame, analisando a jornada de barreiras burocráticas e falta de acessibilidade em cada uma das seções do teste. A quinta seção apresenta as considerações finais, nas quais são expostas ponderações e reflexões decorrentes da análise desenvolvida.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este artigo tem como contexto a trajetória de milhares de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior brasileiras, tanto na graduação quanto

na pós-graduação, que enfrentam obstáculos contínuos para dar sequência aos seus cursos, permanecer nas instituições e, efetivamente, concluir as formações em que ingressaram.

Nas últimas duas décadas, políticas de inclusão social e ações afirmativas voltadas à promoção da equidade para grupos tradicionalmente marginalizados vêm sendo implementadas no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 58, assegura atendimento educacional especializado e prevê a inclusão escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) define pessoas com deficiência como aquelas que apresentam impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, que, em interação com barreiras, podem ter sua participação plena e efetiva na sociedade comprometida (Brasil, 2015). A legislação determina ainda que essas pessoas sejam atendidas em suas especificidades, de maneira equitativa, com condições adequadas para seu aprendizado e desenvolvimento em escolas comuns.

No Brasil, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD): Pessoas com Deficiência 2022, 18,6 milhões de pessoas de dois anos ou mais compõem a população com deficiência no país, correspondendo a aproximadamente 8,9% da população dessa faixa etária⁵. O país possui atualmente uma das legislações mais avançadas do mundo no que se refere à garantia de direitos desse grupo. No entanto, o maior desafio reside na efetiva implementação das normas previstas em lei (Baierle, 2018), evidenciando um significativo abismo entre o que é estabelecido legalmente e a realidade observada na prática.

A reserva de vagas para pessoas com deficiência nas universidades públicas brasileiras teve início na graduação em 2016, enquanto na pós-graduação trata-se de uma medida mais recente, implementada em 2023. Embora a inclusão desses estudantes no ensino superior já ocorresse de forma esparsa ao longo dos anos, sua expansão e sistematização consolidaram-se a partir da Lei nº 13.409/2016, que

⁵ Disponível em <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/brasil-tem-18-6-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia-indica-pesquisa-divulgada-pelo-ibge-e-mdhc>. Acesso em: 9 fev. 2026.

regulamenta a reserva de vagas nos cursos técnicos de nível médio e nos cursos de graduação em instituições federais (Brasil, 2016).

No âmbito da pós-graduação, em novembro de 2023, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 5.384/2020, que atualizou a Lei de Cotas. Entre as alterações, as instituições federais de ensino superior passaram a implementar políticas de inclusão para pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência também nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, abrangendo cursos de mestrado e doutorado.

Assim, mais do que assegurar o ingresso, é fundamental que esses estudantes disponham de condições para permanência e para concorrer a oportunidades de estágios, editais, intercâmbios, bolsas e seleções diversas em condições de equidade em relação aos demais estudantes. Desse modo, destacam-se as provas de proficiência em línguas em larga escala, frequentemente exigidas em contextos acadêmicos, especialmente na pós-graduação.

De acordo com Thurlow (2010), avaliações em larga escala correspondem a exames ou métodos de coleta de dados aplicados simultaneamente a um grande número de estudantes, frequentemente utilizados para medir o seu desempenho acadêmico e assegurar a responsabilidade educacional. No caso de estudantes com deficiência, a participação nessas avaliações pode ocorrer de três maneiras: (1) realizando o mesmo teste aplicado aos demais estudantes; (2) realizando o mesmo teste, porém com adaptações; ou (3) realizando avaliações alternativas, mais adequadas às suas necessidades específicas. Essas diferentes formas de participação evidenciam a necessidade de políticas avaliativas que considerem a diversidade dos estudantes, de modo a promover justiça e inclusão no contexto escolar.

Nesse sentido, Tenório e Freitas (2014) destacam a relevância da equidade na universalização da educação e nas políticas de inclusão. No contexto educacional, o princípio da equidade é essencial para assegurar a inclusão e acessibilidade de estudantes com deficiência, ao passo que o princípio da igualdade trata todos os alunos de maneira idêntica, independentemente de suas diferenças individuais. A equidade reconhece que os educandos possuem necessidades distintas e partem de

condições diversas, buscando garantir a todos o acesso às mesmas oportunidades. Para tanto, torna-se necessário corrigir os desequilíbrios existentes, considerando particularidades e promovendo a equiparação dos meios necessários para alcançar resultados equivalentes.

Atualmente, tem havido grandes avanços no debate sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) nos contextos de ensino, entendido como uma alternativa para a promoção da acessibilidade no currículo escolar, tendo em vista que tem como base “as diferentes formas de representação, engajamento, ação e expressão” (Carvalho; Silva, 2026, p. 1). Entretanto, o debate acerca do DUA aplicado à avaliação ainda se encontra em estágio incipiente. Tal lacuna demanda o engajamento de docentes e pesquisadores, objetivo que a presente investigação se propõe a fomentar.

Essa necessidade de convergência justifica-se pelo fato de que a avaliação não é um elemento isolado, mas um componente que reverbera em toda a dinâmica pedagógica. O impacto de um teste nos contextos de ensino e aprendizagem — influenciando o enfoque das aulas, o planejamento docente, a motivação e o desempenho dos estudantes, seus hábitos de estudo e os conteúdos abordados — é denominado, na literatura, efeito retroativo (Schlatter *et al.*, 2005). De acordo com essas autoras, torna-se necessário promover avanços na prática educacional, de modo que os testes incorporem ou sejam compatíveis com os princípios considerados essenciais para um processo de ensino-aprendizagem eficiente. Ainda, torna-se imperativo que os instrumentos avaliativos, sejam de sala de aula ou em grande escala, incorporem os princípios do DUA (Carvalho; Silva, 2026), assegurando uma perspectiva inclusiva nas práticas de avaliação.

Os conceitos de validade e confiabilidade são essenciais para garantir a qualidade da avaliação. A validade pode ser entendida como capacidade de um teste de medir aquilo que ele deve medir, além das inferências feitas com base em seus resultados e os usos futuros desses resultados (Messick, 1989; Bachman, 1990). Ao analisar o conceito de validade em avaliações, duas subdivisões se destacam: a validade de conteúdo e a validade de construto. A validade de conteúdo se refere à capacidade de um teste de avaliar de forma representativa o conteúdo que se propõe

a medir. Em outras palavras, um exame possui essa validade quando suas questões cobrem de maneira adequada o material ou as habilidades relevantes para o qual foi criado. Já a validade de construto diz respeito à eficácia com que o teste mensura a habilidade específica que ele pretende avaliar. Isso significa que o teste precisa estar alinhado com a teoria que define o que está sendo medido, garantindo que ele realmente avalie o que se espera.

Por sua vez, a confiabilidade, fortemente buscada por meio de testes e instrumentos de avaliação padronizados, visa assegurar que todos os examinandos sejam avaliados em condições equivalentes. Segundo Schlatter *et al.* (2005), para garantir a confiabilidade de um teste é necessário, primeiramente, que todos os candidatos respondam, preferencialmente, às mesmas questões ou, quando isso não for viável, a questões suficientemente similares, com graus de exigência comparáveis. Em segundo lugar, é essencial garantir igualdade na realização do exame, assegurando que todos os locais de aplicação disponham dos mesmos recursos e que os procedimentos, bem como a duração do teste, sejam uniformes.

Dessa forma, surge um desafio central para qualquer sistema de avaliação: a conciliação simultânea entre validade e confiabilidade. À medida que se aumenta a validade de um instrumento avaliativo, pode-se comprometer sua confiabilidade; inversamente, ao priorizar a confiabilidade, a validade tende a se afastar. Trata-se, portanto, de forças opostas cujo equilíbrio é particularmente desafiador, especialmente em contextos de avaliação em larga escala, como ocorre nas provas de proficiência em línguas para fins acadêmicos, aplicadas tanto no Brasil quanto em outros países.

Se considerarmos a aplicação desses exames para pessoas com deficiência, os desafios podem se tornar ainda maiores, afinal, o que é considerado válido para um indivíduo pode não o ser para outro. Torna-se, portanto, necessário retomar o princípio da equidade (Tenório; Freitas, 2014) ao abordar esse grupo, o qual possui respaldo legal e constitucional no Brasil para que suas especificidades sejam reconhecidas e respeitadas.

A TRAJETÓRIA DE PREPARAÇÃO PARA A PROVA

Tendo enfrentado anteriormente diversas dificuldades em provas como vestibular, Enem, Enade e concursos públicos, a candidata reconhecia que o processo de comprovação de seu conhecimento e proficiência em língua inglesa para fins acadêmicos poderia revelar-se bastante desafiador. Ela estava ciente da relevância e dos impactos futuros de um exame desse tipo na trajetória profissional de qualquer indivíduo, especialmente na sua própria.

A autora iniciou estudos sistemáticos de inglês a partir do momento em que decidiu realizar sua inscrição no edital. Retomou leituras em língua inglesa, acessava sites e ouvia *podcasts* diariamente no idioma, além de participar de aulas com um professor particular que já havia ministrado cursos na universidade. Com seu auxílio, passou a compreender a estrutura da prova e a preparar-se especificamente para ela. O professor a tranquilizou, afirmando que seu conhecimento do idioma seria suficiente para alcançar uma nota adequada. Ao todo, participou de aproximadamente dez aulas particulares, período em que se sentiu segura quanto ao conteúdo que seria cobrado na prova. Juntamente com o professor, realizou provas anteriores, utilizando como estratégia de estudo a resolução de questões de exames aplicados anteriormente pela mesma agência, funcionando como uma espécie de simulado.

A candidata iniciou seu desempenho com pontuações medianas, cerca de 50 a 60% de acertos. À medida que compreendia melhor o funcionamento da prova e recebia aulas com enfoque específico, passou a alcançar 70, 80 e até 90% de acertos. Esses índices foram obtidos ao realizar os exercícios em casa, utilizando o *software* leitor de tela, o formato de arquivo, a formatação necessária e todas as especificidades adaptadas às suas necessidades. O professor particular providenciava as provas anteriores disponíveis na internet e as formatava em arquivos do tipo *doc*, com fonte *Arial Black*, tamanho 24 e espaçamento simples. A candidata acessava o material nesse formato em seu computador pessoal, equipado com monitor grande, o que possibilitava a leitura, associado à utilização do *software* leitor de tela NVDA configurado para a língua inglesa. Com essas configurações específicas, a primeira autora conseguia estudar e resolver as questões de provas anteriores com

considerável autonomia. A única exceção identificada desde o início da preparação referia-se ao tempo necessário para a seção de *Reading*, a qual nunca foi possível concluir integralmente dentro do período previsto.

O maior desafio consistia, certamente, em conseguir realizar o teste de forma acessível e identificar quais adaptações seriam disponibilizadas para a candidata. Essas medidas seriam suficientes e adequadas? A agência aplicadora estaria devidamente capacitada e preparada para oferecer o suporte necessário? Então, a preocupação permanecia em relação primordialmente aos aspectos de acessibilidade da prova e da aplicação dela. A candidata e seu professor já haviam percebido a importância de um ambiente “ideal”, similar ao do computador pessoal utilizado nos estudos, porém não havia garantias de que seria possível reproduzir tais condições durante a aplicação do teste no local escolhido pela agência.

DA INSCRIÇÃO ÀS (NÃO) POSSIBILIDADES DE ADAPTAÇÃO DO TESTE DE PROFICIÊNCIA: A FALTA DE ACESSIBILIDADE E EQUIDADE NA REALIZAÇÃO DA PROVA

As barreiras para a realização do teste em questão iniciaram-se muito antes do dia da prova. A inscrição exigiu o auxílio de um familiar para o preenchimento de diversos formulários, os quais não estavam disponíveis em formato acessível, impossibilitando o preenchimento autônomo pela candidata com deficiência visual.

Em seguida, foi necessário gerar um boleto bancário e efetuar o pagamento da taxa de inscrição, cujo valor estava em dólar e era convertido para real, representando um montante pouco acessível à realidade de estudantes de pós-graduação no Brasil. A geração do boleto também apresentou dificuldades, tornando necessário o auxílio de terceiros para a sua realização, no caso, o pai da candidata.

Por se tratar de uma prova adaptada, a solicitação de agendamento exigia maior antecedência em relação aos demais candidatos, sendo necessários pelo menos 30 dias adicionais para que a requisição pudesse ser aceita e o exame providenciado.

Ao enviar a documentação, tornou-se necessária uma nova consulta particular com um oftalmologista para obtenção de um laudo atualizado sobre a deficiência visual, uma vez que o documento anteriormente apresentado, com mais de seis meses,

não havia sido aceito pela agência aplicadora. Essa consulta representou um custo adicional significativo, não previsto inicialmente no orçamento destinado à realização do teste.

Em contato com a agência aplicadora, a candidata informou que a realização da prova exigiria computador com especificações relacionadas ao tamanho da fonte, contraste de cores, uso de *software* leitor de tela, descrição de imagens ou outros elementos visuais presentes no teste (Ramos, Baierle, 2024), além de tempo adicional para sua execução. A resposta da agência indicou, entretanto, que as provas online não ofereciam suporte a recursos de acessibilidade para deficiência visual, sendo necessário realizar o exame de forma presencial em uma escola aplicadora localizada em Porto Alegre (RS).

Segundo a agência, seria necessário optar por uma das seguintes modalidades de prova: (a) prova em braile; (b) prova com fontes ampliadas; ou (c) teste realizado com a presença de leitor e copista, em que o aplicador lê o teste e registra as respostas na folha correspondente. Foi surpreendente constatar que não seria possível realizar o teste em computador pessoal, como era permitido aos demais candidatos, configurando uma situação excludente e discriminatória. O equipamento pessoal da primeira autora já estava totalmente adaptado e configurado para atender às suas necessidades, sendo a ferramenta utilizada por ela durante o processo de preparação para a prova.

Além disso, o sistema presencial não oferecia a opção de realizar a prova em computador. A candidata estava habituada a realizar todas as atividades no formato digital, utilizando tecnologias assistivas, como o leitor de tela, tornando surpreendente a negativa dessa possibilidade.

Entre as opções disponibilizadas, o conhecimento da candidata em braile era limitado, visto que não havia sido alfabetizada nesse sistema e nem fluência suficiente para a realização de uma prova nesse formato. Quanto às fontes ampliadas, elas não eram adequadas ao seu baixo nível de visão residual. Dessa forma, a única alternativa viável era realizar a prova com o auxílio de leitor e copista, o que gerava grande insegurança quanto à experiência de execução do exame, pois a preparação para a

prova havia sido feita imaginando que ela seria realizada no computador, utilizando as configurações e tecnologias assistivas previamente descritas. Entretanto, na prática, teria de realizá-la com a leitura oral por outra pessoa, sem a autonomia para navegar livremente entre as questões, repetir enunciados quantas vezes desejasse, pular itens ou gerenciar sua própria organização, como ocorre com os demais candidatos.

Em trocas de e-mails com a agência aplicadora, foram feitas diversas tentativas da candidata de argumentar que a modalidade proposta não garantiria condições equitativas em relação aos demais participantes e reiterou a importância de realizar a prova em computador. Essas solicitações, entretanto, não foram atendidas: ou ela realizaria o exame em uma das opções oferecidas, ou não poderia fazê-lo. Após concordar com a realização da prova no formato disponível, no qual não se sentia confortável, recebeu por e-mail um detalhamento mais amplo sobre as regras relativas ao tempo destinado a cada seção do teste e à dinâmica de sua aplicação.

A prova dividia-se em três seções: (1) *Reading Comprehension*, (2) *Structure and Written Expression* e (3) *Listening*. A candidata dispunha do dobro do tempo para responder a cada uma delas, sendo que o tempo de cada seção era calculado de forma independente; ou seja, o tempo não utilizado em uma seção não poderia ser transferido para outra. Considerando essa ampliação, ela teria uma hora para responder às 50 questões de *Listening*, 50 minutos para as 30 questões de *Structure and Written Expression* e 1h50min para as 50 questões de *Reading*.

Ao chegar ao centro de aplicação da prova, a candidata foi recebida por duas professoras de inglês, apresentadas como a ledora e a copista, sendo esta última responsável por transcrever suas respostas na folha ótica. As professoras questionaram se a autora estava nervosa para o teste. Ao afirmar que se encontrava tranquila, elas demonstraram surpresa, e uma delas comentou: “Que bom que você não está nervosa, nós duas estamos muito. Nunca fizemos isso antes, nunca lemos uma prova inteira para alguém”.

Com isso, houve um misto de frustração e constrangimento ao constatar que, ao chegar para realizar a prova com todas as ressalvas relacionadas à modalidade do exame, as aplicadoras nunca haviam desempenhado essa função anteriormente e

estavam notadamente nervosas. Nesse momento, tornou-se evidente que poderiam surgir dificuldades, indicando que a experiência provavelmente não seria tão tranquila quanto desejado.

A seguir, apresenta-se o detalhamento de cada uma das seções da prova e a forma como foram conduzidas.

A seção de compreensão leitora (*Reading comprehension*)

Na seção de *Reading*, a candidata precisaria dar conta de cinco longos textos que seriam lidos para ela oralmente por uma terceira pessoa, escutando as 50 questões e suas respectivas 200 alternativas de múltipla escolha (A, B, C e D), para pensar sobre cada uma delas e responder dentro do tempo total de 1h50min. Ela teria, assim, cerca de 22 minutos para cada texto, suas 10 perguntas, 50 alternativas e ainda o tempo necessário para o raciocínio, a escolha das respostas e o ditado à copista, que precisaria transcrevê-las. Esse processo tornava-se ainda mais complexo porque muitas questões exigiam o retorno ao texto, bem como a releitura de trechos ou parágrafos inteiros.

As perguntas solicitavam, por exemplo: “a palavra na linha pode ser substituída por sem prejuízo de sentido por...”, ou ainda “a palavra na linha possui o mesmo significado que”. Havia também questões do tipo: “Qual a relação de sentido que se estabelece entre o segundo e o terceiro parágrafos do texto?” ou “Todas as sentenças abaixo possuem relação adversativa dentro do texto, com exceção de...”.

Em mensagens trocadas por e-mail com a agência aplicadora ainda durante a inscrição e o agendamento da prova, a candidata expôs de forma contundente que o tempo de 1h50min para a realização da seção de *Reading* seria insuficiente. Nas aulas particulares, ao simular a dinâmica da prova, o professor costumava levar cerca de 15 minutos apenas para ler um texto completo em voz alta para ela. Restavam, então, apenas 7 minutos para ouvir e responder às 10 questões subsequentes, cada uma com quatro alternativas de múltipla escolha. Na prática, isso significava menos de um minuto para escutar a leitura da pergunta e das alternativas, refletir sobre a resposta

correta, ditá-la à copista e aguardar que ela a transcrevesse na folha de respostas. Quase não havia tempo, portanto, para retornar ao texto e consultar trechos específicos, algo que os próprios enunciados frequentemente exigiam.

Essa limitação temporal evidencia como a candidata enfrentou condições desiguais em relação aos demais participantes. Enquanto candidatos que enxergam podiam percorrer rapidamente as alternativas e retornar ao texto conforme necessário, ela teve de responder sob pressão extrema, com autonomia restrita e sem poder utilizar estratégias que normalmente facilitam a compreensão e a precisão nas respostas. Tal situação reforça a necessidade de considerar a equidade na aplicação de testes de proficiência, especialmente quando candidatos apresentam demandas específicas de acessibilidade.

Sua memorização e capacidade auditiva estavam, assim, sendo levadas ao extremo. Tornava-se evidente que o construto da prova e a formulação das questões foram concebidos para serem explorados visualmente pelo candidato-padrão — ou seja, uma pessoa com pleno funcionamento da visão — conforme é discutido na literatura sobre facilitadores e estratégias de leitura.

Crosara e Santos (2019) destacam que, na leitura de um texto, é importante atentar para evidências tipográficas, como símbolos, letras maiúsculas, negrito, itálico e diferentes fontes, que podem fornecer pistas úteis sobre o conteúdo do texto. Elas enfatizam a relevância da estratégia de *scanning*, definida como uma leitura com o objetivo de localizar informações específicas no texto, e sugerem que, nesse momento, é vantajoso ler as questões propostas antes de buscar suas respostas. Além disso, a leitura seletiva é outra estratégia destacada por Crosara e Santos (2019), caracterizada pela escolha de trechos ou locais específicos do texto — como um parágrafo ou uma seção de jornal — para localizar informações determinadas.

Evidentemente, tais postulados referem-se a leitores sem deficiência visual e, portanto, essas estratégias não se aplicam a indivíduos cegos ou com baixa visão. Ao buscar as respostas, uma vez que a prova era totalmente auditiva para a candidata, o leitor precisava reler o texto integralmente, pois ela não tinha como indicar o ponto exato para retorno. Dessa forma, tornou-se humanamente impossível realizar todas as

questões dentro do tempo disponível nas condições ofertadas, evidenciando mais uma vez a limitação de equidade na aplicação do teste.

Portanto, para a candidata, essas estratégias indicadas por Crosara e Santos (2019) não eram aplicáveis. Sem a possibilidade de visualizar o texto ou percorrer rapidamente as questões e alternativas, não pôde se beneficiar de recursos tipográficos ou aplicar técnicas como *scanning* e *skimming*, fundamentais para otimizar a compreensão e o tempo de resposta. Essa situação evidencia mais uma vez a disparidade de condições em relação aos demais candidatos e reforça a necessidade de considerar a equidade e a acessibilidade na concepção e aplicação de testes de proficiência em larga escala.

Na fase de preparação, embora a candidata e seu professor tenham tentado, sem sucesso, argumentar junto à organização do teste que as condições para uma pessoa com deficiência visual não poderiam ser as mesmas dos demais candidatos, a prova seguiu integralmente no formato padronizado. Diante disso, assumiram que ela responderia da melhor forma possível às primeiras questões da seção de *Reading* (provavelmente cerca de 50% delas) e marcaria todas as demais questões subsequentes utilizando a mesma alternativa.

No dia da realização do teste, a candidata vivenciou exatamente o que havia sido previsto. Dos cinco textos da seção de *Reading*, conseguiu responder integralmente dois e apenas metade do terceiro dentro do tempo disponível. Ao perceber a impossibilidade de concluir a prova, a ledora tentou acelerar a leitura dos textos e das questões, mas isso acabou sendo contraproducente, gerando desconcentração e dificultando a compreensão do conteúdo devido à voz afobada e ansiosa. Como previsto, a candidata precisou “chutar” praticamente metade das questões de *Reading*, uma vez que não teve tempo hábil para chegar a elas.

Nesse cenário, mesmo que tivesse acertado todas as questões que conseguiu responder, sua nota máxima na seção de *Reading* seria limitada a aproximadamente 50% de acertos. Caso tivesse errado entre 5% e 10% das questões respondidas, seu desempenho cairia para cerca de 40%, um índice considerado muito baixo, mas que, dadas as condições em que realizou a prova, ainda representava um bom

aproveitamento. Assim, desde o início do teste, ela se encontrava em situação significativamente prejudicada em comparação com os demais candidatos sem deficiência.

A seção de estrutura e expressão escrita (*Structure and Written Expression*)

A seção de *Structure and Written Expression* consistia em trinta frases ou trechos de texto, nos quais era preciso identificar, entre quatro trechos sublinhados, aquele que apresentava algum uso incorreto de grafia ou vocabulário. Os erros eram, em geral, relacionados ao uso inadequado de tempos verbais, conjugação de verbos, ordem das palavras na frase, entre outras questões estruturais e gramaticais da língua inglesa padrão. A seguir, apresenta-se um exemplo de questão retirada de provas anteriores, que compunha o material de estudo da candidata:

A lubricant minimizes the introduction of dirt, moisture, or other foreign materials between sliding surfaces, eliminates wear by keeping the surfaces apart, and prevention corrosion.

- a) Introduction
- b) Foreign
- c) Between
- d) Prevention.

A resposta correta para essa questão seria a alternativa D, em que o termo adequado seria “prevents” em vez de “prevention”. Pode-se imaginar a complexidade de responder a uma questão desse tipo de forma totalmente oral, sem contar com o recurso da visão. O leitor precisava ler a frase inteira e, em seguida, apresentar os trechos sublinhados de maneira fragmentada, para que a candidata pudesse memorizar e tentar identificar qual parte estava incorreta. Esse processo exigia intensa concentração e memória auditiva, tornando a tarefa significativamente mais difícil do que para candidatos que poderiam visualizar a questão.

Para uma candidata que não enxerga e depende exclusivamente da leitura oral feita por outra pessoa, esse tipo de questão representava um verdadeiro desafio de memorização. Além disso, certos vocábulos ou tempos verbais em inglês possuem pronúncia semelhante, mas grafia totalmente distinta, aumentando a complexidade da tarefa. Mais uma vez, a candidata se deparava com questões concebidas originalmente

para pessoas que enxergam, sem qualquer previsão de adaptação que permitisse a aplicação das perguntas sem prejuízo para alguém com deficiência visual.

Diante dessa situação, a candidata se perguntava: o leitor precisaria soletrar oralmente a grafia de cada palavra sublinhada? Haveria tempo suficiente para isso? Ele estaria disposto a soletrar cada termo? E ela conseguiria manter a atenção, escutando a soletração de uma infinidade de palavras, tentando identificar erros que, para candidatos que enxergam, poderiam ser percebidos rapidamente?

No dia da prova, nenhum dos trechos sublinhados foi soletrado pela ledora. Foi necessário responder às questões com base na memorização e na compreensão auditiva das frases. Tornou-se evidente que o exame estava, naquele momento, testando muito mais suas habilidades de memorização de sentenças longas do que seus conhecimentos de língua inglesa propriamente ditos. Isso ocorria porque, ao ouvir os trechos sublinhados, precisava memorizar a frase inteira para não se perder no raciocínio, sendo muitas delas longas e complexas. Assim, a prova se transformou em uma verdadeira maratona mental de memorização de trechos.

Logo, é notável que o formato da seção de *Structure and Written Expression*, ao ser aplicado de forma oral, impôs barreiras significativas à candidata com deficiência visual. O teste, concebido originalmente para leitores videntes, exigiu dela uma sobrecarga cognitiva extrema, voltada principalmente à memorização de longas sentenças e à decodificação auditiva de trechos sublinhados. Assim, a validade do teste como medida do conhecimento linguístico foi comprometida, pois a avaliação passou a refletir mais a capacidade de memorização do que a proficiência em inglês. Ao mesmo tempo, a confiabilidade do exame também se mostrou fragilizada, uma vez que as condições de aplicação foram radicalmente distintas daquelas enfrentadas pelos demais candidatos, evidenciando a falta de equidade e a insuficiência das adaptações oferecidas.

A seção de escuta (*Listening*)

Tratava-se de 50 áudios curtos, reproduzidos apenas uma vez, a partir dos quais a candidata deveria escolher rapidamente entre as alternativas A, B ou C. Ao ouvir o

diálogo gravado e, em seguida, as opções lidas pela ledora, sem a autonomia de consultá-las quantas vezes desejasse, riscar aquelas que pretendesse eliminar ou reler cada enunciado a qualquer momento, o processo tornava-se também um exercício de memorização árduo, que exigia imensa concentração.

Por outro lado, os candidatos que enxergam recebem a prova e podem “passar os olhos” pelas alternativas ou possibilidades de resposta, o que já lhes oferece um recurso adicional para direcionar a atenção durante a reprodução do áudio. Dessa forma, mesmo antes de ouvirem a gravação, conseguem familiarizar-se com as opções apresentadas e inferir quais informações devem priorizar no momento da escuta. Essa prática, aliás, é frequentemente recomendada por professores de línguas que orientam estudantes na preparação para esse tipo de teste. Crosara e Santos (2019) conceituam-na como a estratégia de *skimming*, definida como uma leitura superficial voltada à identificação do assunto e da ideia central do texto. Para tanto, sugere-se observar elementos como título, subtítulo, gráficos, legendas, tabelas, imagens — quando presentes — e realizar uma leitura rápida do texto.

Dessa forma, por analogia ao que acontece com os candidatos que enxergam, foi solicitado que a ledora lesse as alternativas antes da reprodução dos áudios. Entretanto, o pedido lhe foi negado: disseram que só poderia escutá-las depois de ouvir a gravação. Assim, acabou tendo de escutar os áudios sem nenhuma pista do que seria perguntado, respondendo apenas em seguida. Foi uma experiência bastante diferente da vivida pelos candidatos que enxergavam e podiam percorrer rapidamente as alternativas com os olhos enquanto o áudio era reproduzido, ou mesmo nos segundos anteriores ao seu início — recurso que certamente fazia diferença em seu rendimento e nos resultados obtidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o processo de participação no referido teste – desde a inscrição até a sua realização –, a candidata experienciou a sensação de tentar ajustar seu corpo e sua existência a um molde pré-estabelecido, ao qual jamais seria possível se encaixar plenamente. Submeter uma pessoa com deficiência visual aos mesmos parâmetros e

critérios de avaliação destinados a indivíduos que enxergam revela-se, portanto, inadequado. A transposição de uma prova originalmente concebida para leitores videntes para a modalidade oral, utilizando um leitor e um copista, pode parecer, à primeira vista, uma solução simples de acesso, mas, na prática, demonstra-se insuficiente. O relato evidencia de maneira clara que a mera adaptação do conteúdo escrito para a forma oral não garante acessibilidade nem equidade, comprometendo tanto a validade do teste quanto a confiabilidade dos resultados obtidos.

Para além das questões técnicas relacionadas à concepção e à viabilização da acessibilidade, este relato de experiência pode ser compreendido como uma forma de denúncia, crítica e registro de um episódio lamentável que merece ser lembrado e divulgado, a fim de evitar que outras pessoas com deficiência enfrentem os mesmos constrangimentos. Ressalta-se o potencial transformador da educação e da disseminação deste relato como ferramenta de promoção da reflexão social e da superação das barreiras impostas a indivíduos com deficiência, buscando tornar natural e acessível um processo que, em essência, deveria ser simples: a realização de uma prova.

Esta avaliação de proficiência em língua inglesa por uma candidata com deficiência visual, conforme detalhado neste relato, evidencia graves comprometimentos de validade e confiabilidade. Enquanto candidatos sem deficiência podem realizar o teste de forma autônoma em seus próprios computadores, a candidata em questão enfrentou barreiras significativas, incluindo a impossibilidade de utilização de tecnologias assistivas amplamente disponíveis, configurando um cenário excludente e discriminatório. Além disso, a candidata dependia do auxílio de terceiros para efetivar sua inscrição, precisava solicitar a aplicação da prova com antecedência mínima de 30 dias em relação aos demais candidatos e não tinha a opção de escolher entre as modalidades online ou presencial, privilégio garantido aos demais participantes. Dessa forma, o conjunto de procedimentos necessários para a realização da prova demonstrou-se problemático, inacessível e inequivocamente desigual, comprometendo a equidade do processo avaliativo.

É notório que a prova não foi concebida considerando a participação de um candidato com deficiência visual e na modalidade oral. Enquanto os demais candidatos enfrentam a seção de *Listening* com áudios curtos de 1 a 3 minutos, para a candidata que depende da leitura oral integral, toda a prova se transforma em uma atividade contínua de escuta por várias horas consecutivas. Esse esforço extremo, exigido exclusivamente dessa candidata, não integra o construto original da prova nem é requerido dos demais participantes. Do mesmo modo, na seção de *Structure and Written Expression*, desafios semelhantes foram encontrados, devido à necessidade de processar oralmente trechos longos de frases e identificar erros gramaticais ou de vocabulário. Como resultado, aspectos linguísticos e de domínio da língua inglesa, que deveriam constituir o foco central do teste, acabam sendo relegados a segundo plano, em função das múltiplas distorções impostas pelo formato – supostamente adaptado.

No que se refere à seção de *Reading*, uma sugestão levantada pela candidata durante as trocas de e-mails com a organização do teste foi o recálculo do número de questões, de modo que cada uma tivesse um peso maior. Essa medida visaria criar condições temporais humanamente viáveis para a resolução das perguntas. Especificamente, propôs-se que o total de 50 questões fosse reduzido para, no máximo, 25, permitindo um ritmo de prova compatível com as necessidades de candidatos com deficiência visual.

Apesar de todos os problemas, dificuldades e da postura inadequada da agência aplicadora aqui relatados, é necessário reconhecer que ela ainda oferecia alguma forma de realização do teste para candidatos com deficiência visual. Outras agências responsáveis por provas semelhantes, contatadas no início deste processo, não apresentavam qualquer informação sobre acessibilidade em seus sites e sequer responderam aos e-mails enviados, o que sugere a inexistência de atendimento nesse sentido. Nesse contexto, mesmo diante das inúmeras barreiras enfrentadas, é possível reconhecer que a agência em questão ao menos demonstrou tentativa de oferecer a prova de forma acessível, ainda que sua execução não tenha sido nem um pouco bem-sucedida.

As pautas relativas à inclusão social e à equidade de grupos minoritarizados têm se tornado cada vez mais presentes em diversos contextos, exigindo atenção da área de avaliação tanto para o desenvolvimento de futuras pesquisas quanto para o atendimento de demandas práticas e urgentes relacionadas a esse tema. É fundamental considerar os estudantes e indivíduos concretos, com suas características e condições de deficiência, cujas necessidades impactam aspectos sensoriais, culturais, pedagógicos, linguísticos, comunicacionais e os processos educacionais de forma ampla. Nesse sentido, a área de avaliação deve se engajar de maneira significativa nesses processos macro relacionados à garantia de direitos, assumindo responsabilidades que precisam ser reconhecidas e efetivamente assumidas por seus protagonistas, ainda mais se considerarmos as leis vigentes no Brasil relativas à inclusão.

Ao retomar o conceito de validade em instrumentos de avaliação, torna-se evidente que levar em consideração as especificidades individuais e a condição de deficiência deveriam constituir pré-requisitos óbvios e obrigatórios a partir de uma perspectiva de desenho universal. Para além das legislações já discutidas e em vigor no país, tal consideração deveria representar um exercício de empatia, humanidade, respeito e atenção às necessidades do outro.

Em relação à confiabilidade, que se refere à consistência e estabilidade dos resultados obtidos pelos candidatos, assegurando que todos sejam avaliados em condições equivalentes, em contextos que envolvem candidatos com deficiência, essa consistência depende diretamente da adequação das adaptações oferecidas, do suporte fornecido e da uniformidade na aplicação das provas. Quando essas condições não são atendidas, a confiabilidade é comprometida, pois diferenças nos recursos, no tempo ou na forma de apresentação das questões podem gerar variações nos resultados que não refletem, de fato, o conhecimento ou a competência do indivíduo. Portanto, assegurar a confiabilidade em avaliações inclusivas requer planejamento cuidadoso, treinamento dos aplicadores e garantir que todos os candidatos tenham condições equivalentes para demonstrar suas habilidades.

Na perspectiva da segunda autora como professora de língua inglesa, a situação enfrentada pela primeira autora revela graves lacunas na concepção de avaliações de proficiência de línguas para indivíduos com deficiência visual. É evidente que o teste, em sua estrutura original, foi planejado exclusivamente para candidatos que enxergam, privilegiando estratégias de leitura visual, enquanto desconsidera totalmente as necessidades de pessoas com deficiência visual. A imposição de formatos orais sem adaptações adequadas, o tempo insuficiente, a dependência de leitor e copista (inexperientes) e a impossibilidade de utilizar tecnologias assistivas demonstram não apenas falhas técnicas, mas também uma ausência de sensibilidade pedagógica. Como educadora, torna-se claro que tais práticas não apenas comprometem a validade e a confiabilidade da prova, mas também refletem a urgência de repensar a avaliação de línguas de forma inclusiva, garantindo que o foco permaneça no conhecimento linguístico, e não em habilidades de memorização ou resistência cognitiva que não fazem parte do construto do teste.

Questões centrais emergem a partir dessa experiência: que tipos de adaptações são necessárias para que uma prova ou instrumento de avaliação possa ser adequadamente aplicado a indivíduos com deficiência visual? De que forma devem ser adaptadas as questões e, mais amplamente, como conceber, durante a formulação do exame, itens que considerem as especificidades desse público-alvo? Como calcular o tempo de prova de maneira justa para candidatos com deficiência visual? Que tipos de perguntas são pertinentes e podem ser aplicadas tanto a sujeitos que enxergam quanto àqueles que não enxergam? Além disso, que ensinamentos e provocações um relato de experiência como este pode oferecer às agências aplicadoras de provas e aos pesquisadores que investigam processos de avaliação?

Tais questionamentos são apresentados com o objetivo de impulsionar novas pesquisas, estudos e reflexões sobre os temas aqui discutidos. Observa-se que as investigações sobre avaliação no Brasil, com enfoque em pessoas com deficiência, permanecem ainda tímidas e incipientes. O país carece de produção científica significativa quando se trata da avaliação de indivíduos com deficiência em contextos de larga escala – como provas de vestibular, ENEM, exames de proficiência para fins

acadêmicos, concursos públicos – ou mesmo em avaliações realizadas em sala de aula. Trata-se, portanto, de um tema urgente, que demanda investigação, considerando o impacto e a relevância das avaliações em múltiplos âmbitos, incluindo a escola, a universidade, processos seletivos diversos e o mercado de trabalho.

Por último – mas não menos importante –, as duas autoras salientam sua compreensão acerca da relevância da escrita do presente estudo a quatro mãos, em coautoria. Compreende-se que no contexto atual seja imprescindível que as práticas relacionadas à inclusão sejam pensadas por pessoas com e sem deficiência, configurando-se como uma responsabilidade do campo da Educação e, em nosso caso, especificamente, da área de Letras e dos Estudos da Linguagem. O lema “Nada sobre nós sem nós” evidencia a luta por protagonismo e por escuta ativa por parte das pessoas com deficiência. Ao mesmo tempo, a participação engajada e cidadã de professores e demais atores sociais, com ou sem deficiência, agregando-se a essa causa, torna-a mais forte e com possibilidades de avanços concretos.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

BACHMAN, L. F. **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BAIERLE, M. **Histórias de Baixa Visão**. 1ª ed. Curitiba: MouraSa, 2018.

BRASIL. **Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN): Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 01 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 01 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm. Acesso em: 01 dez. 2024.

CARVALHO, T. L.; SILVA, J. S. S. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como modelo pedagógico para o ensino de espanhol. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, PI, vol. 30, n. 62, p. 1–27, 2026. Disponível em: <<https://doi.org/10.26694/rles.v30i62.7346>>. Acesso em: 10 fev. 2026.

CROSARA, F. M.; SANTOS, L. S. **Inglês Instrumental**. Goiânia: IFG, 2019. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/413/2022/09/20_ingles_instrumental-1.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

LIMA, R. K. **A antropologia da academia**: quando os índios somos nós. 2 ed. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1997.

MESSICK, S.V. Validity. In: LINN, R. L. (Ed.), **Educational measurement**. 3 ed. Nova Iorque: Macmillan, 1989, p. 13-103.

RAMOS, M. C. G. C.; BAIERLE, M. O estudo da audiodescrição na produção científica brasileira: mapeamento de teses e dissertações na linguística teórica e na linguística aplicada. **Cadernos de Linguística**, v. 5, n. 2, p. e735, 2024. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/735>. Acesso em: 10 sep. 2025.

SCHLATTER, M.; ALMEIDA, A. N.; FORTES, M. S.; SCHOFFEN, J. R. Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo. In: NASCIMENTO, V. F.; NAUJORKS, J. C.; REBELLO, L. S.; SILVA, D. S. (Orgs.), **A redação no contexto do vestibular 2005**: a avaliação em perspectiva. Porto Alegre: UFRGS, 2005, p.11-35.

TENÓRIO, R. M.; FREITAS, M. A. G. **Equidade e as Pessoas com Deficiência no Ensino Superior**. 2014. Disponível em: <http://www.equidade.faced.ufba.br/sites/equidade.oefaced.ufba.br/files/equidade_e_as_pessoas_com_deficiencia_no_ensino_superior_-_merielen_gomes_e_robinson_tenorio.pdf>. Acesso em: dez. 2024.

THURLOW, M.L. Large Scale Assessment and Accountability and Students with Special Needs. In: PETERSON, P.; BAKER, E.; McGAW, B. (Eds.). **International Encyclopedia of**

Education. 3 ed. Amsterdã: Elsevier, 2010, p. 752-758. Disponível em:
<https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.01158-1>. Acesso em: 11 set. 2025.

HISTÓRICO

Submetido: 13 de Set. de 2025.

Aprovado: 20 de Jan. de 2025.

Publicado: 27 de Jan. de 2026.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

BAIERLE, M.; VIAL, A. P. S. Falta de acessibilidade e equidade em prova de proficiência realizada por doutoranda com deficiência visual. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 30, n.62, 2026, eISSN:2526-8449.