

Diálogos e práticas no atendimento educacional especializado: a colaboração no processo de escolarização de um aluno surdo do Município de Craíbas/AL¹

Viviane Nunes Sarmento
Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Resumo: O presente estudo objetivou buscar, através de uma abordagem colaborativa, diálogos com a professora do Atendimento Educacional Especializado que contribuísssem na escolarização de um aluno surdo do Ensino Fundamental I. Proporcionar momentos de reflexões em torno da prática docente no AEE que envolvem o indivíduo com surdez. Para tanto, foram participantes: uma professora do AEE e um aluno surdo integrantes de uma escola pública municipal de Craíbas/ AL. Diante do exposto, percebemos que a colaboração favoreceu situações de diálogos e, por conseguinte, a reflexão conjunta de conhecimentos, práticas, atitudes e percepções sobre a educação da pessoa surda. Verificamos ainda a contribuição para com a ampliação do vocabulário em Libras e, conseqüentemente, em torno do processo de compreensão do aluno surdo perante o trabalho na sala de atendimento e nas suas relações sociais.

Palavras- chave: Atendimento educacional especializado. Educação de surdos. Libras. Pesquisa colaborativa.

Dialogues and practices in a multifunctional resources class²: collaboration in the education process of a deaf student in the Municipality of Craíbas / AL

Abstract: This study aimed to seek, through a collaborative approach, dialogues with a multifunctional resources class teacher to contribute in the education process of a deaf student. Provide moments of reflections on teaching practice in a multifunctional resources class involving the person with deafness. To this end, the following participants were involved: a multifunctional resources class teacher and a deaf student, both members of Craíbas / AL public school. It was noticed that the collaboration favored dialogue situations and, therefore, the joint reflection of knowledge, practices, attitudes and perceptions about the education of the deaf person. We also verified the contribution in the expansion of Libras³ vocabulary and consequently the deaf student understanding of the work performed in the multifunctional resources class and his social interactions.

Keywords: Multifunctional resources class. Deaf education. Libras. Collaborative research.

¹ Apoio: CAPES/FAPEAL

² Aqui nos referenciamos ao serviço de Atendimento Educacional Especializado que é realizado na sala de recursos multifuncionais. Utilizamos esse quadro explicativo já que é um padrão de serviço educacional brasileiro e não encontra interpretação específica.

³ Brazilian Sign Language

Considerações Iniciais

De maneira geral, quando tratamos sobre as diversas particularidades dos temas que envolvem a surdez, devemos levar em consideração as realidades psicossociais, culturais e linguísticas, condições estas que, devem ser consideradas pelos profissionais ao pensar na educação de surdos e, conseqüentemente, no bilinguismo.

Nesse sentido, uma das orientações mais marcantes que rege o funcionamento da escola bilíngue possui como um dos seus pré-requisitos tornar acessível à criança surda duas línguas no espaço escolar, contemplando, por conseguinte, acessibilidade, permanência e qualidade no processo de escolarização. Estudos têm apontado (LODI; LACERDA, 2009; QUADROS, 2012) que essa proposta é a mais adequada para o ensino de crianças surdas.

Posto isto, embora predefinir um conceito permanente não seja alvo de nossos estudos, faz-se presente à importância de compreendermos, brevemente, como se constitui essa proposta, visto se tratar de uma ampla perspectiva postulada não apenas nos aspectos da audição, mas nas diferenciações linguísticas, psicossociais, culturais e de identidades.

Portanto nos respaldamos nas concepções de Quadros e Cruz (2011, p. 198) quando afirmam:

[...] A educação de surdos na perspectiva do bilinguismo toma uma forma transcendente às questões puramente linguísticas. Para além da língua de sinais e do português, esta educação situa-se no contexto de garantia de acesso e de permanência na escola. Essa escola está sendo definida pelos próprios movimentos surdos: marca fundamental da consolidação de uma educação de surdos em um país que se entende equivocadamente monolíngue. O confronto se faz necessário para que se constitua uma verdadeira educação: multilíngue e multicultural. Assim, no Brasil, o “bi” de bilinguismo apresenta outras dimensões.

Também é importante salientar que as disciplinas e o currículo dessas escolas precisam ser pensados levando em consideração a realidade dos alunos surdos engajados. “Por exemplo, a disciplina de história, necessariamente, deve incluir a história dos surdos, da Língua de Sinais, das escolas de surdos, da escrita da Língua de Sinais, das tecnologias surdas, dos fatos culturais e da possibilidade de compreender seu estar no mundo” (RANGEL; STUMPF, 2012, p. 117).

Nesse sentido, assumir a surdez como constituinte de uma identidade cultural requer da escola muito mais do que fazer com que o surdo ocupe o mesmo espaço educacional da pessoa ouvinte. Na verdade, exige uma mudança de postura e de consciência de todos os setores

envolvidos no processo, como: poderes públicos, familiares, comunidade escolar, entre outros.

Visto estes pontos relevantes, é sabido que, na medida em que pensamos sobre a educação de surdos no contexto inclusivo, conforme apontam alguns estudos (GUARINELLO, 2007; LACERDA, 2006; SILVA, 2012; QUADROS, 1997), precisamos estar cientes de que nos reportamos aqui a um sujeito sociocultural e, conseqüentemente, linguisticamente diferenciado, como ainda, reconhecer que esse sujeito tem direito a uma escola que possibilite a ampliação das suas chances de desenvolvimento e de suas possibilidades de maneira satisfatória.

Esses requisitos não parecem fáceis de ser alcançados. Constituir alterações metodológicas buscando contemplar uma condição sociolinguística diferenciada, repensar o currículo e promover experiências inclusivas de fato, não significa, conforme já discutimos e, mais uma vez buscamos apoio em Quadros (2006, p. 2):

Simplemente determinar os espaços que as línguas passam a ocupar nas escolas que educam surdos, mas sim passar por um processo muito maior de reflexão, de (des-) estruturação, formação de profissionais, criação de novos espaços de trabalho e, em especial, inversão da lógica das relações.

Assim, é sabido que, ao pensarmos sobre a educação de surdos no contexto inclusivo, precisamos estar cientes de que nos reportamos aqui a um sujeito sociocultural e, conseqüentemente, linguisticamente diferenciado. Diante disso, importa destacar que reconhecer o direito dos surdos a uma escola que possibilite a ampliação das suas chances de desenvolvimento e de suas capacidades de maneira satisfatória constitui-se como fato obrigatório⁴.

Comenta Lacerda (2006) que, uma das dificuldades na aplicação de tais ditames – já supramencionados - é justamente acarretada pelas questões de desrespeito às condições linguísticas e de escolarização desses alunos. Disso advém a necessidade de elaboração de propostas educacionais que atendam às necessidades dos sujeitos surdos, favorecendo o desenvolvimento efetivo de suas capacidades.

Nesse sentido, visando à efetivação com êxito na implementação da proposta da Educação Especial como um todo, foi aprovado o decreto 6.571/2008, mais tarde revogado pelo decreto lei 7.611/2011 (BRASIL, 2011) que define o conceito e as finalidades do Atendimento Educacional

⁴ Decreto lei 5626/08

Especializado⁵ (AEE). No caso dos indivíduos surdos, o presente decreto defende a promoção de estratégias e abordagens de métodos que priorizem a primeira língua ou língua natural dos surdos, tendo o português escrito como segunda língua, favorecendo o desenvolvimento e aprendizagem destes indivíduos no contexto escolar.

Nesse sentido, remetendo-nos especificamente aos dispositivos que tratam acerca do AEE, Damázio (2007, p. 12) esclarece especificidades sobre o desenvolvimento desse atendimento especializado para a educação do aluno surdo:

A elaboração do plano de AEE inicia-se com o estudo das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos com surdez, bem como das possibilidades e das barreiras que tais alunos encontram no processo de escolarização. [...] O AEE envolve três momentos didático-pedagógicos: Atendimento Educacional Especializado em Libras; Atendimento Educacional Especializado de Libras; Atendimento Educacional Especializado de Língua Portuguesa. O AEE em seus três momentos visa oferecer a esses alunos a oportunidade de demonstrarem e se beneficiar de ambientes inclusivos de aprendizagem.

O que tem acontecido, diante desse quadro situacional, é que a maioria desses indivíduos com surdez não têm frequentado as salas de atendimento, muitas vezes, tendo como justificativa a falta de proficiência na Língua de Sinais do professor regente. Mais precisamente no município de Maceió, das 15 (quinze) escolas municipais apontadas pela Secretaria de Educação Especial que possuíam alunos surdos matriculados, nenhum era frequentante das salas de Atendimento Educacionais Especializados.

Ocorria que, tais alunos eram direcionados para o centro de atendimento às pessoas com surdez, baseados exatamente na justificativa de que os professores das salas de atendimento não possuíam proficiência adequada para o primeiro estágio do AEE que constituía-se no ensino da língua. Essa situação nos levou a buscar municípios distintos da capital Alagoana e, importa destacar, após passarmos por três interiores com a mesma realidade Maceioense, encontramos na região de Craíbas, localizada a 147km de Maceió, alunos surdos frequentantes da sala de AEE para que assim pudéssemos desenvolver o nosso trabalho.

Essa busca se deu pela nossa motivação em nos fazer presente nesse processo de construções acerca da educação/escolarização de surdos, encontrando assim, na pesquisa

⁵ A sigla AEE que significa; Atendimento Educacional Especializado é padrão e adotada pela cartilha de documentação do MEC quando dispõe acerca da Educação Especial. Nesse sentido, ela poderá aparecer algumas vezes neste texto, de forma a facilitar a leitura.

colaborativa, respaldos metodológicos adequados para a efetivação do nosso estudo. A intenção, portanto, constitui-se na perspectiva de que o “investigador deixa de falar sobre a educação, passando a investigar para a educação” (IBIAPINA, 2008, p. 12).

Por isso, embora os conceitos de pesquisa colaborativa sofram variações, uma das características comuns a muitos deles é a potencialidade que este tipo de pesquisa tem para “contribuir com o desenvolvimento profissional por meio de oportunidades para reflexão sobre as práticas, críticas partilhadas e mudanças apoiadas” (BRANDE, 2004, p. 29).

Isso gerou a nossa preocupação em colaborar com a melhoria do trabalho docente, assim como em ter o professor como parceiro de investigação, de modo a (re)construir saberes, participar ativamente das ações e de possíveis reflexões sobre estratégias metodológicas no espaço educacional.

Portanto, de uma forma geral, a pesquisa colaborativa observa, participa, reflete com os sujeitos envolvidos no processo, tendo o diálogo como principal ferramenta, em que algumas situações são refletidas e discutidas para que sejam ressignificadas, tanto pela pesquisadora quanto pelo(a) professor(a) em questão com a finalidade de pensar na educação para surdos.

Para lograr tal sistemática, buscamos atender aos seguintes objetivos:

- Desenvolver colaborativamente com a professora do AEE ações que auxiliassem no processo de escolarização de um aluno surdo do Ensino Fundamental I.
- Proporcionar momentos de reflexões em torno da prática docente no AEE - que envolvem o indivíduo com surdez - em uma escola regular municipal de Craíbas.

Procedimentos Metodológicos

A presente pesquisa consiste em um recorte de uma dissertação de mestrado em Educação vinculada ao programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Alagoas. Constitui-se como qualitativa, pois nesse tipo de estudo são procurados elementos que envolvam as particularidades do sujeito participante, abrangendo assim, um conhecimento maior sobre dada situação e/ou participantes.

Nesse sentido, Andrade e Holanda (2010) indicam que este tipo de pesquisa busca conhecimentos sobre uma compreensão particular daquilo que se estuda, já que o foco de sua atenção é dirigido para o específico, o individual, aspirando à compreensão dos fenômenos estudados que somente surgem quando situados.

Sabemos que a pesquisa qualitativa contém várias modalidades e, compreendendo a importância do saber acerca dos processos que permeiam a prática docente no contexto da surdez, consideramos a necessidade de utilizar um tipo de estudo que pudesse contribuir com este processo educacional. Além disso, estudos (GESSER, 2009; LOPES, 2007; LODI, 2012, entre outros), têm apontado que este campo é rico em debates e necessita de práticas no meio escolar, principalmente as que tratam sobre o desenvolvimento do processo educacional bilíngue para os surdos.

Neste trabalho nos dedicamos a contribuir com o desenvolvimento do processo bilíngue na educação de surdos – escolarização - através da abordagem colaborativa, em que sujeitos com saberes diferenciados (professoras e pesquisadora) pudessem ser contemplados. Conforme Ibiapina (2008), a prática de pesquisa colaborativa engloba pesquisadores e pessoas envolvidas de uma maneira geral, tanto em processos de produção de conhecimentos quanto de desenvolvimento interativo da própria pesquisa, haja vista que o trabalho colaborativo faz com que os envolvidos produzam saberes, compartilhando estratégias que promovam o desenvolvimento profissional.

“Nessa perspectiva, no presente estudo, a ênfase foi dada no diálogo prevalecendo à consciência de reflexão e possibilidades de mudanças daquela realidade que foi observada, entendendo a situação vivenciada como um “compromisso partilhado” (BRANDE, 2004, p. 26).

Tendo como base estes pontos norteadores, participaram da presente pesquisa uma professora do Atendimento Educacional Especializado e um aluno surdo estudante do segundo ano do Ensino Fundamental I de uma escola localizada no município de Craíbas/Alagoas. Nessa escola, o AEE era realizado no contraturno, no caso em estudo, pelo horário da manhã já que o aluno frequentava as aulas durante o período da tarde.

Visto isso, com fim a executar o procedimento de coleta de dados, a presente pesquisa foi dividida em três fases pontuais:

Em um **primeiro momento** foram realizadas observações durante duas semanas nos horários de funcionamento do Atendimento Educacional Especializado, cujo aluno participante frequentava. Esse atendimento era realizado pela professora em questão e observado por nós.

Importa salientar que, essa escolha de pesquisa nos possibilitou um maior envolvimento com a situação estudada, tendo em vista que passamos a fazer parte daquele “universo” e a pensar sobre ele. Conforme atesta Ibiapina (2008, p. 90):

Esse procedimento constrói momentos reflexivos que permitem a formação e o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais autônoma. Nessa direção, a observação na pesquisa colaborativa é procedimento metodológico que valoriza a participação, a colaboração e a reflexão crítica, conquanto princípios formativos.

Portanto, é relevante mencionar o que Vianna (2007, p. 21) traduz sobre a técnica da observação, quando afirma que independentemente do tipo, dos objetivos e das finalidades, qualquer observação deve buscar respostas para quatro questões importantes: o que deve ser observado? Como proceder para efetuar o registro dessas observações? Quais os procedimentos a utilizar para garantir a validade das observações? Que relação vai ser construída pelo observador e pelo observado?

Tendo estes aspectos em consideração, as observações realizadas foram registradas em diário de campo, no qual os pontos norteadores elencados previamente foram: objetivos da aula, estratégias utilizadas, tarefas efetivadas e reações do aluno às atividades executadas. Tais anotações foram decisivas para os planejamentos realizados posteriormente com as professoras, assim como no ato de repensar acerca das estratégias metodológicas.

Em um **segundo momento**, foi aplicado um teste de linguagem compreensiva para o aluno surdo para avaliar o seu nível de compreensão da Língua de Sinais. Este instrumento de avaliação de Língua de Sinais foi validado por Quadros e Cruz (2011, p. 45) que explicam:

O Instrumento de Avaliação de Língua de Sinais (IALS) foi elaborado para avaliar o desenvolvimento da linguagem em crianças surdas utentes da língua de sinais, visando verificar o nível de desenvolvimento linguístico, acompanhar o processo de aquisição de linguagem e estabelecer medidas de intervenção ou estimulação linguística, se necessário.

Nestes termos, foram utilizadas 64 (sessenta e quatro) figuras contidas em um DVD da referência de Quadros e Cruz (2011), que possuíam marcações sobre a fase – nível de compreensão de linguagem - a ser utilizada (fase I, II, III A e III B), a tarefa que pertencia (tarefas 1, 2, 3, 4 e 5) e as opções de respostas (a, b, c, d, e, f, g, h). Esta marcação é a mesma utilizada na ficha de respostas da avaliação da linguagem compreensiva. Além das fichas, o material é composto por um DVD com as sentenças e as histórias que foram sinalizadas pela pesquisadora (instrutora de Libras certificada) e de uma ficha de respostas.

O teste foi aplicado da seguinte forma: em um primeiro momento eram sinalizadas situações com apenas uma ação (tarefas de demonstração), em que o aluno deveria escolher

dentre três figuras a equivalente à sinalização realizada. Nesta mesma lógica, no segundo momento, eram sinalizadas mais de uma ação (fases I e II) e, por fim, em um terceiro momento, era realizada a sinalização de uma estória onde o aluno deveria colocar em ordem os acontecimentos e retirar a gravura que não fizesse parte daquele contexto (tarefas de avaliação; fase III).

Após a aplicação e resultados do teste, focamos nossa atenção no **terceiro momento**, onde foi realizada uma série de 6 (seis) planejamentos/ discussões/reflexões, por intermédio da técnica das sessões de reflexão, onde foram redefinidas algumas estratégias e ações no que se refere à atuação com o aluno e, por conseguinte, envolvendo a prática da professora do AEE e pesquisadora.

Posteriormente, decorrentes aproximadamente 3 (três) meses de colaboração com a professora em atividades previamente articuladas, o teste de linguagem compreensiva foi aplicado novamente, sendo modificadas apenas as gravuras e a sinalização, para que com isso fosse verificado o desenvolvimento da linguagem de compreensão, após o trabalho realizado.

A parte disso, os participantes no presente artigo foram mencionados através de nomes fictícios, quais sejam: Vitória (professora do AEE) e Vinícius (aluno surdo), atendendo assim, aos critérios éticos. A pesquisa possui protocolo no Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas sob numeração: 010641/2011/84.

Resultados

Para uma melhor compreensão e discussão do estudo foram constituídas três categorias que consideramos fulcrais para exposição e análise dos resultados, quais sejam: observação reflexiva; sessões reflexivas; os procedimentos/ações no AEE; que serão analisados a seguir:

Observação reflexiva

No que se refere às práticas da professora da sala de recursos multifuncionais, foram verificados, a princípio, os seguintes objetivos designados por ela: ampliar o aprendizado do vocabulário em Libras, estimular a aquisição de campo de palavras da Língua Portuguesa escrita, estimular à atenção, concentração e o raciocínio lógico, utilizando atividades como: quebra-

cabeça, dominó, jogo da memória e jogos no computador. Nesse entorno, importa destacar que todas as atividades eram executadas pela professora Vitória, tendo como apoio gravuras, facilitando assim, o processo de comunicação visual.

Durante a aplicação das atividades, as reações de Vinícius eram de inquietação, mais precisamente durante os primeiros 20 (vinte) minutos. Observamos então que parte desse comportamento do aluno devia-se às dificuldades de compreensão do que estava sendo trabalhado, visto que o processo de alfabetização na Língua Portuguesa estava acontecendo antes mesmo de o aluno ter acesso a Libras. Sobre isso, concordamos com Peixoto (2006, p. 208):

Sendo a língua de sinais a primeira língua do surdo, é válido destacar que o encontro desses sujeitos com a escrita – da língua majoritária – é precedido e possibilitado pela língua de sinais. Quanto mais efetivo é o acesso da criança surda à língua de sinais, melhores chances ela tem de fazer uma apropriação mais consistente da escrita. Para grande parte dos surdos, a linguagem evolui através da língua de sinais, que amplia as possibilidades cognitivas e conceituais para nomear e categorizar a realidade ao seu redor, bem como perpassa os objetos de conhecimento com o qual se deparam.

Observamos ainda que, em grande parte das situações, o aluno demonstrava ausência de compreensão, principalmente, quando a professora Vitória solicitava atividades que marcavam o tempo, tais como: calendário, meses, datas importantes. Entretanto, Vinícius demonstrava compreensão quando havia uma associação entre o significado com alguns sinais específicos que se aproximavam de elementos icônicos, ou seja, visualização/execução do sinal pretendido – por exemplo: árvore.

O interesse do aluno costumava ser maior ao serem mostradas gravuras (fichas de identificação) de tamanho grande, que continham: sinais + gravuras + execução. Foram ainda observadas algumas tentativas, por parte da professora Vitória, em realizar tarefas que estimulassem o aprendizado da Língua Portuguesa, sem percebermos muito sucesso nessas, visto que o aluno reproduzia sons avulsos e não entendia o que a professora estava tentando oralizar.

Nesse caso, Sousa (2009, p. 35) nos explica que:

A criança surda em geral está imersa em um ambiente linguístico cuja circulação da linguagem oral lhe é pouco ou nada acessível por causa da privação sensorial, a depender do grau de surdez. O pouco uso das habilidades comunicativas orais pode estar diretamente ligado à situação social, e não, necessariamente, ao déficit de cognição ou incapacidade. A situação social é o palco das interações entre os indivíduos em uma sociedade, por meio das quais o sujeito se apropria das ideias do outro e constrói conhecimentos de forma interativa.

Visto isso, observamos por fim que havia uma média de 04 (quatro) assuntos por sessão de atendimento educacional especializado, que durava uma hora e trinta minutos, o que, de fato, sobrecarregava o aluno, por isso, entendemos que era necessária uma reorganização de estratégias na atuação da professora que, só iria acontecer de fato quando novos objetivos fossem criados durante as sessões de reflexão posteriormente.

Para isso, destacamos os seguintes pontos sobre a atuação da docente na sala de recursos multifuncionais para serem (re)vistos posteriormente nas sessões de reflexões: revisar objetivos; rever estratégias; discutir sobre a utilização de uma investida linguística⁶, visto que estavam sendo usadas três formas distintas (Língua Portuguesa escrita, oralização da Língua Portuguesa e Libras e; ainda, construir conjuntamente objetivos com a professora da sala comum, visto que não foram verificadas táticas nesse sentido.

Sessões reflexivas

Após o período de observações, foi realizada uma série de 6 (seis) sessões de reflexões e/ou planejamentos colaborativos com a professora da SRM⁷. Durante essas sessões foram (re)discutidas estratégias e objetivos, ressaltando que esse momento trouxe a possibilidade de professora e pesquisadora repensarem sobre posturas em relação aos materiais e “táticas” metodológicas adotadas.

O primeiro ponto a ser discutido coadunou-se na quantidade de assuntos tratados em cada sessão de AEE. Foi concluído pelas participantes que, uma vez o aluno passasse a ampliar o seu vocabulário em Libras, suas iniciativas por compartilhar experiências seriam mais frequentes, portanto, propiciar um ambiente com essa troca seria favorável, o que em nossas reflexões mostrou-se inviável esta possibilidade, caso tantos conteúdos e investidas de línguas diferenciadas fossem trabalhadas no mesmo atendimento.

Posto isto, buscamos averiguar modos de alcançar e nos comprometer com ensino e aprendizagem de Vinícius, garantindo e priorizando a Libras como veículo desse processo. Em particular, foram revistos os objetivos e estratégias do AEE fixando-os em torno da aprendizagem

⁶ Optar pela priorização da primeira língua dos surdos para que, posteriormente, houvesse investida no ensino /aprendizagem de uma segunda língua que, no caso aqui presente constitui-se como a modalidade escrita da Língua Portuguesa.

⁷ Sala de Recursos Multifuncionais.

desta língua, já que o aluno encontrava-se em fase de aquisição, mais precisamente no que tange ao vocabulário usado no cotidiano/ experiências de Vinícius.

Ao pensar nisso, discutimos e concordamos com Quadros e Cruz (2011) quando afirmam que, ao ensinar o sujeito surdo, ou qualquer criança, a aprendizagem deve ser funcional ao mundo social destes. Para isso, deveria haver uma condição interativa nas situações de aprendizagem, que, conforme descrito nas observações, durante o AEE os conteúdos abordados eram diferentes e, por conseguinte, não aproveitados como deveriam pelo aluno em questão.

Sobre isso, mais uma vez, concordamos com Quadros e Cruz (2011, p. 88-89) quando apresentam algumas orientações básicas, as quais foram consideradas nas intervenções para o ensino de Libras. Segundo as autoras, os seguintes procedimentos devem ser focados:

Partir dos interesses, das experiências e das competências da criança como uma das condições que costumam ser relacionadas à verdadeira aprendizagem significativa; fazer comentários acerca da atividade ou do tópico tratado, no sentido de facilitar a interação e enriquecer as constantes perguntas que, frequentemente, marcam as interações com as crianças em um programa de intervenção e; evitar corrigir ou fazer com que a criança repita constantemente suas produções errôneas ou incompletas, pois essa atitude pode aumentar a sensação de fracasso da criança e inibir ainda mais as suas iniciativas comunicativas [...].

Aqui destacamos o que Quadros (2006, p. 29) afirma acerca da valorização e encorajamento na comunicação do aluno; ela diz que “a criança surda deve estar imersa nas relações cognitivas estabelecidas e, por meio da língua de sinais, para organização do pensamento, terá mais elementos para passar a registrar as relações de significação que estabelece com o mundo”.

Visto isso, pensando em explorarmos o ambiente de experiência do aluno Vinícius, buscamos averiguar os temas mais utilizados pela professora da sala de aula comum, assim como, com os familiares envolvidos em sessão as professoras, familiares e pesquisadora, procurando também que fosse desenvolvido um possível diálogo entre ambas, pois, muito embora não seja este momento nosso foco de avaliação, é determinação nesse tipo de escolarização que tal diálogo seja permanente, portanto, consideramos esse momento como ponto de destaque nas sessões de reflexões (LACERDA, 2009; QUADROS, 2006; LODI, 2006, entre outros).

Ainda assim, foram discutidos com a professora da sala de recursos multifuncionais, além de definidas novas estratégias metodológicas, incluindo a redefinição de objetivos e atividades que estimulassem o processo de produção de sentido do aluno; pois, conforme nos esclarece

Koch e Elias (2012), as atividades que levam em consideração as experiências e conhecimentos do sujeito explicitam a concepção de uma atividade de produção de sentido.

Foi também percebida a necessidade de um processo de aquisição linguística, nesse caso, a Língua de Sinais, já que se estávamos tratando de uma criança surda filha de pais ouvintes, portanto, não desenvolvendo conforme apontamentos de Quadros e Cruz (2011) o processo da mesma forma que crianças ouvintes e/ou crianças surdas filha de pais surdos.

Visto tais elementos, focamos as novas estratégias e objetivos para o trabalho da professora da sala de recursos multifuncionais selecionando os seguintes temas referentes à Língua Brasileira de Sinais: alfabeto manual, cores, números, calendário, animais, alimentos e família. Esses elementos coincidiam com os assuntos trabalhados em sala de aula comum e com as experiências vividas por Vinícius e, ao mesmo tempo, contribuiriam com a ampliação do vocabulário em Libras do aluno.

Importante ter em mente que adotamos esses direcionamentos no intuito de estabelecer relações de ensino e aprendizagem para o aluno surdo, não desmerecendo a importância dos demais conteúdos trabalhados anteriormente pela professora Vitória, mas nos baseamos em uma ordem lógica e aceita pela literatura (GESSER, 2012; LODI, 2012; QUADROS; CRUZ, 2011; LACERDA, 2009) de que através da língua, no caso dos surdos, a Língua de Sinais, as crianças discutem e pensam sobre o mundo e por isso organizam o pensamento.

Procedimentos/ações no AEE

Para início das ações executadas na sala de AEE, ocorreu à aplicação de um teste proposto por Quadros e Cruz (2011) – objetivando o já descrito nessa metodologia – que ocorreu da seguinte forma: em um primeiro momento, eram sinalizadas situações com apenas uma ação (tarefas de demonstração), em que o aluno deveria escolher, entre três figuras evidenciadas, aquela que era equivalente à sinalização realizada. Em um segundo momento, eram sinalizadas mais de uma ação (fases I e II) e o sujeito escolhia a figura correspondente; por fim, em um terceiro momento, era realizada a sinalização de uma estória, na qual o aluno deveria colocar em ordem os acontecimentos e retirar a gravura que não fizesse parte daquele contexto (tarefas de compreensão - fase III).

O aluno em questão, durante a primeira aplicação do teste nas tarefas de demonstração,

obteve 66,66% de acertos na fase I (classificado como bom, com 3 erros); também alcançou 66,66% de acertos na fase II (classificado como bom, com 3 erros). Já durante a fase III o aluno foi classificado como insuficiente, já que não obteve acertos durante as duas etapas dessa fase.

Nas tarefas de avaliação, o aluno conseguiu 60% de acertos na fase I (classificado como bom, com 2 erros), 60% de acertos na fase II (classificado como insuficiente, com 4 erros) e insuficiente em ambas as etapas da fase III, ou seja, sem nenhum acerto.

Na aplicação do teste, Vinicius demonstrou interesse e compreensão das solicitações para realização das tarefas, sendo mais atento nas Fases I e II, ou seja, de demonstração e avaliação. Entretanto, mostrou-se disperso nas fases III, algumas vezes pedindo para explicar a tarefa novamente. Em outros momentos, arriscou a resposta correta, mesmo aparentando não ter entendido a solicitação, tendo acerto em algumas.

Para que o aluno melhor entendesse o requerido durante a aplicação do teste, foram utilizados exemplos pela pesquisadora, assim como classificadores de Libras; sobre isso afirma Felipe (2007), a título de esclarecimento, que o ponto em comum está na definição de classificador como sendo certas configurações de mãos, as quais funcionam como morfemas que marcam certas características de um objeto nas línguas de sinais.

Em continuidade, algumas dificuldades foram observadas pela pesquisadora e professora Vitória na compreensão do aluno Vinicius durante as solicitações da fase III, e, conseqüentemente, em executar a tarefa solicitada, sendo necessárias explicações adicionais e utilização de exemplos. Os resultados do primeiro teste apontaram para um desempenho ainda rudimentar, levando em consideração a idade biológica do aluno (11 anos), dentro das escalas de avaliação e proposição do material utilizado. Além disso, sua atenção em atividades que não compreendia mostrou-se precária e/ou dispersa.

A partir dos resultados de Vinicius nesse teste, discutidas algumas possibilidades de atividades entre professora e pesquisadora, iniciamos o processo de intervenção. Para tanto, dividimos as atividades na SRM, para melhor organização de leitura do trabalho, em três momentos distintos, quais sejam: atividades do dia a dia para serem trabalhadas com a família, ensino dos sinais sistematizados com os conteúdos de sala de aula e trabalho de compreensão.

Com base na discussão já levantada anteriormente, sabemos o quão importante é a relação estabelecida com os familiares quando a criança encontra-se em processo de aprendizagem da língua de sinais. Pensando nisso, foi organizada uma série atividades para serem trabalhadas na

casa de Vinícius, exemplo disso foi um cartaz com atividades diárias (comer, tomar banho, ir à escola) que deveriam ser representadas através de imagens fixadas nele e, sinalizadas pelos pais, irmãos e por Vinícius utilizando, quando preciso, o livro ilustrado fornecido pelo AEE.

Acreditamos que esse trabalho representa muita importância na educação do aluno surdo, visto menciona Quadros (2011, p. 39):

A criança surda, com pais fluentes na Língua de Sinais, integra-se à família como “participante”, pois participa do dia a dia, quer saber e consegue saber o que está sendo dito pelas pessoas e pelos meios de comunicação. Os pais, então, estabelecem uma relação comunicativa efetiva com seu filho. Nesse processo, os pais passam a compreender o filho e o filho passa a compreender os pais. A criança tem oportunidade de expressar para a família o que pensam, sentem, imaginam e o que não sabem, estabelecendo trocas comunicativas efetivas. Além das relações fortalecidas, há um desenvolvimento linguístico e cognitivo mais consistente, pois a criança começa a elaborar as informações por meio da língua de sinais e ter acesso às informações cotidianas não restritas apenas ao espaço clínico ou escolar.

Portanto, o trabalho apontado foi fundamental para Vinícius, pois pais e aluno puderam, juntos, crescer e desenvolver-se não apenas linguisticamente, mas também afetiva, cognitiva e socialmente, conforme mencionou a mãe do aluno em um dos atendimentos educacionais especializados:

Ele já faz esse sinal comigo [referindo-se ao sinal da fruta banana]. Estou sempre levando ele na feira comigo para a gente fazer e ele já pede fazendo [sinalizou abacaxi]. Até a pequena [referindo-se à filha mais nova] está aprendendo! Quando ele acerta a gente incentiva, abraça e ele gosta [Nota de diário de campo, 22 de abril de 2012].

Visto isso, sobre as atividades que focaram a ampliação do vocabulário em Libras no que tange aos assuntos trabalhados em sala de aula, e buscando como base a experiência do aluno, nossas investidas foram realizadas com elementos que despertavam atenção de Vinícius. Durante o processo de observação, foi verificado o interesse do aluno por jogos, tanto no computador, quanto os de sucata.

Sabendo então que os jogos, conforme apontam diversos estudos (AGUIAR, 2010; FREIRE, 2005; VIGOTSKY, 2001, entre outros), é ferramenta crucial para aprendizagem e desenvolvimento das crianças em diversas nuances, sendo uma delas a língua/linguagem, investimos em sua utilização.

Nesse sentido, confeccionamos e utilizamos jogos, como quebra cabeça, boliche, bingo, entre outros. Nesses jogos Vinícius demonstrou interesse em participar e atendeu a todas as

solicitações, muito embora nos temas animais e alimentos o seu desempenho tenha sido mais significativo.

Acreditamos que este fato se deu, visto que o aluno residia em área rural e a subsistência de sua família adivinha da agricultura, assim, sendo elementos constitutivos de suas experiências. Pois, como conduz Vigotsky (1991), a relação pensamento e linguagem atrela-se às interações sociais vividas pelo sujeito nas experiências de trocas comunicativas surgidas com a necessidade da comunicação.

Por fim, com foco no objetivo da compreensão destacamos uma atividade, sugerida por Quadros (2006), com o tema “caixa surpresa”. Nessa atividade foram colocados diversos elementos (reais e figuras) anteriormente trabalhados (alimentos figuras de animais, fotos da família, números, calendário, entre outros) e foi solicitado que o aluno sinalizasse sobre o que se tratava e como utilizava o material, deixando-o à vontade para mencionar as experiências que achasse oportuno.

Essa atividade foi uma das mais satisfatórias, pois mostrou que, após um período pequeno de intervenções, Vinícius foi capaz de cometer produções individuais, visto que baseado em sua experiência, o aluno conseguiu formar uma estória com cada item inserido na “caixa surpresa”. Algumas vezes, o aluno retomou os jogos trabalhados, assim como elementos que vivenciou em sala de aula. Para isso, ele utilizou classificadores e alguns sinais de Libras, desvinculando-se dos gestos caseiros anteriormente utilizados.

Segundo Quadros e Cruz (2011), esse processo deve provocar nos alunos interesse pelo tema da leitura por meio de uma discussão prévia do assunto, ou de um estímulo visual, ou por meio de uma brincadeira e atividade que os conduza ao tema. Isso significa que foram dados para Vinícius instrumentos para que ele pudesse chegar a esta compreensão.

Após aproximadamente 3 (três) meses de ações, em que a cada intervenção uma sessão de reflexão era feita, com foco na atividade realizada, buscando-se verificar os pontos positivos e negativos, bem como se as metas do planejamento estavam sendo cumpridas, foi aplicado novamente o teste sugerido por Quadros e Cruz (2011). Foram modificadas apenas as gravuras e a sinalização (realizada pela pesquisadora) para que, com isso, fossem verificados a aquisição da linguagem e o desenvolvimento da compreensão da Língua Brasileira de Sinais após o trabalho realizado.

Os resultados obtidos no re-teste foram: nas tarefas de demonstração, nas fases I e II, Vinicius conseguiu acertar todos os sinais (classificado como excelente); na fase III, também conseguiu colocar a estória em ordem (classificado como excelente). Nas tarefas de avaliação, na fase I, obteve 100% de acertos (classificado como excelente); na fase II, conseguiu 80% de acertos (classificado como bom, com dois erros) e, na fase III (tanto na atividade de seleção, quanto de ordem), conseguiu ser classificado como excelente.

Nesta segunda avaliação, o aluno demonstrou atenção, interesse em compreender as solicitações para realizar as tarefas em todo o processo. Vale ressaltar que não foram necessárias explicações adicionais nas fases I e II da tarefa de demonstração, bem como nas mesmas fases das tarefas I e II de compreensão. Na fase III da tarefa de demonstração, foi necessário relembrar a estória sinalizada, contudo, não foi preciso explicar as ações.

Vinicius não apresentou dificuldades em compreender as solicitações. Acreditamos que, mesmo ainda com conhecimentos incipientes em Libras, Vinicius apresentou progresso significativo em sua linguagem compreensiva e, conseqüentemente, aumento também significativo de vocabulário.

Vinicius, nesse momento, com o que já havia formado em termos de vocabulário em Libras, conseguiu desenvolver a capacidade de expressar sensações, interagir através da Libras com professora e pesquisadora e familiares, assim como expor experiências e produzir algumas conceituações.

Essas constatações foram de crucial importância, visto que, nesse momento, pudemos compreender efetivamente a importância da Língua de Sinais na imersão do sujeito com surdez, a partir dela, no processo de escolarização. Reportamo-nos então à vertente do que discutiu Vigotsky (2011), quando coloca que a construção cultural do indivíduo só se dá a partir do momento em que este permanece imerso numa gama cultural compreendida por ele.

Partindo desse pressuposto, durante muito tempo, entendeu-se que o surdo não poderia estar imerso nessa cultura, visto ter uma privação comunicativa e, conseqüentemente, educacional. No artigo *a defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal* escrito por Vigotsky entre 1924 e 1931 e traduzido por Sales, Oliveira e Marques (2011, p. 868), discute que a educação vai ampliar essa visão acerca do indivíduo com surdez. O autor afirma:

Essa criança, surda de nascença, só se torna muda por estar privada de percepção auditiva. A educação ensina o surdo a compreender a língua falada pela leitura dos lábios do falante, ou seja, substituindo os sons da fala por imagens visuais, movimentos da boca e dos lábios. O surdo-mudo aprende a falar utilizando, para isso, o tato, a imitação de sinais e as sensações cinestésicas. Esses caminhos alternativos especialmente construídos para o desenvolvimento cultural da criança cega e da surda-muda, a língua escrita e falada especialmente criada para elas são extremamente importantes na história do desenvolvimento cultural em dois aspectos. Os cegos e os surdos-mudos são como um experimento natural que demonstra que o desenvolvimento cultural do comportamento não se relaciona, necessariamente, com essa ou aquela função orgânica. A fala não está obrigatoriamente ligada ao aparelho fonador; ela pode ser realizada em outro sistema de signos, assim como a escrita pode ser transferida do caminho visual para o tátil.

Assim, Vigostky reconhece que existem caminhos outros para se alcançar e inserir-se numa cultura. Portanto, ao oportunizar a Vinícius o ingresso no universo da Língua de Sinais, foi viabilizada também sua imersão em uma cultura, ou seja, um comportamento que irá nascer de sua compreensão e manifestações no mundo a partir da Libras. Vigostky discute que nos acostumamos com a ideia de que as línguas devem ser orais, no entanto, mostra-se através da Língua de Sinais a possibilidade de revelar-se a convencionalidade e mobilidade das formas culturais de comportamento. Assim, “a primeira lição que esses exemplos nos ensinam é a independência das formas culturais de comportamento em relação a esse ou aquele aparato psicofisiológico” (VIGOTSKY, 2011, p. 868).

Portanto, entendemos que, com os resultados apresentados, Vinícius ingressa no caminho da compreensão, contato com o seu meio circundante e, conseqüentemente, desenvolvimento cultural, o que provocou modificações significativas no seu processo de escolarização que foram apontadas pela professora com ênfase no processo de colaboração desta pesquisa.

Discussão acerca do processo colaborativo

As atividades apresentadas anteriormente possibilitaram-nos a compreensão de que o processo de colaboração fomentou ações, com base nos diálogos e planejamentos desenvolvidos. Nesse contexto, verificamos então que a colaboração entre professora e pesquisadora possibilitou a ampliação do vocabulário em Libras de Vinícius e, conseqüentemente, o seu processo de produção de sentido e compreensão nas solicitações, isto porque permitiu que houvesse a ressignificação de algumas práticas e a reorganização de estruturas que estavam cristalizadas, o que levou a motivação para a aprendizagem do aluno surdo.

Conforme Capellini e Mendes (2007), sobre os efeitos da pesquisa colaborativa frente aos profissionais envolvidos, a reflexão é de que ela permite redimensionar a prática profissional do professor. Sendo assim, conforme as autoras, os professores tornam-se mais atentos à necessidade de melhoria em sua prática, quando se trabalha a possibilidade de estes observarem seu perfil e o modo como vêm trabalhando. Desta forma, eles aprendem apoiados na delimitação e na solução de problemas, por meio da reflexão sobre seus sucessos e fracassos.

Cabe-nos mencionar que o planejamento realizado em conjunto com a professora envolvida na pesquisa definiu uma nova estratégia metodológica a ser utilizada com Vinicius, cujas atividades realizadas consideravam as potencialidades do aluno, bem como alguns entraves de execução observados.

Com base nestes resultados, cabe-nos salientar a importância dos elementos que compõem a pesquisa colaborativa, tais como: técnicas de investigação como estratégia de formação, coprodução e mudanças das práticas educativas. Nas palavras de Ibiapina (2008, p. 113):

[...] pesquisar colaborativamente envolve a necessidade de compreender que, para mudar a teoria, a política e a cultura escolar, é necessário optar pelo desafio de co-produzir conhecimentos com os professores, aproximando o mundo da pesquisa ao ato da prática. Na démarche de pesquisa colaborativa, o pesquisador não dirige um olhar normativo e exterior “sobre” o que fazem os docentes, mas procura “com” eles compreender as teorias que regulam a prática docente, de forma a favorecer o desenvolvimento da capacidade de transformar reflexivamente e discursivamente a atividade desenvolvida por esse profissional.

Nessa perspectiva, ressaltamos que as profissionais envolvidas puderam refletir sobre as práticas do Atendimento Educacional Especializado e modificá-lo, de maneira que fossem consideradas as possibilidades de aprendizagem do sujeito surdo em questão. Estes diálogos puderam interferir nas práticas educativas e puderam também favorecer transformações na atividade docente, estimulando ideias, dimensões criativas e possibilidades novas.

Sobre isso, conclui a professora do AEE, Vitória, quando coloca suas impressões sobre as progressões percebidas em relação ao aluno:

Vitória: [...] A questão de antes e agora eu estou achando ele bem melhor. Tipo... Mais interessado, mais comunicativo. Porque ele já era comunicativo, mas não se expressava. Daí assim, eu acho que ele vai melhorar, acho não, acredito. Depende também de nós professores, tanto da sala de atendimento quanto da sala regular. Porque não adianta fazer um trabalho, assim como você fez, que mudamos assim alguns objetivos e fez com que despertasse na gente o modo de mudar algumas ações que de certa forma a gente

sabe que tem algumas que antes a gente estava fazendo certo, mas as outras se a gente tivesse melhorado antes, quem sabe a gente não estava bem melhor! E essa vivência com você e esse método que temos aplicado, tanto na sala de atendimento quanto na sala regular é importante que a gente possa dar continuidade, sempre dialogando e buscando estratégias novas.

Esses resultados fizeram com que pudéssemos entender o quanto as práticas de diálogos devem ser práticas permanentes na comunidade educacional, em se tratando da educação de surdos. Sobre esses diálogos e reflexões permanentes, Capellini e Mendes (2007, p. 114) afirmam:

Ainda que o processo de reflexão e discussão sobre a prática não seja suficiente para se obterem mudanças, ele é indispensável para outras condições, sem as quais elas não se operam e não se mantêm: perceber a mudança como uma necessidade individual e coletiva, iniciar o exercício de observar e estudar a própria ação (discutindo e analisando seus próprios dados com o grupo), estudar alternativas de ação, experimentá-las e avaliá-las, individual e coletivamente.

Pensando nesse desenvolvimento profissional, assim como também na importância da reflexão em torno do trabalho, acerca das práticas observadas pela professora em questão sobre sua participação na pesquisa, trouxemos as observações feitas por esta – Vitória -, as quais destacamos a iniciativa de capacitar-se futuramente pensando nas experiências vivenciadas durante o estudo. Ela diz:

Vitória: bom, eu assim acredito no que eu já falei e você já deve ter percebido que eu não perdi nada, eu só ganhei, né? Essa questão de perda não está assim na minha atividade. Eu conheci você, primeiramente, e da segunda em diante eu só aprendi. É como eu disse a você, agora só resta praticar o que você me ensinou e o que aprendemos. Não adianta eu pegar e continuar fazendo a mesma coisa que eu fazia antes; eu posso até fazer, mas com outra metodologia e me capacitar. Fazer um curso a mais, pós, enfim... [Nota de diário de campo, 14 de julho de 2012].

Diante do exposto, percebemos que os processos de colaboração interferiram de forma positiva, no caso aqui presente, não apenas na perspectiva do docente, mas também nos níveis de aprendizagem do aluno em questão. Conforme Capellini e Mendes (2007), um dos inúmeros itens positivos desse tipo de pesquisa é que ele estabelece uma relação de apoio e reflexões oriundas da própria prática docente. No caso da presente pesquisa, pudemos perceber que as reflexões em conjunto configuraram este apoio e possibilitaram à professora maior segurança na escolha da rota mais adequada para o ensino e aprendizagem de Vinícius.

Ainda no mesmo contexto – sobre as interferências da pesquisa colaborativa –, acreditamos que, além da ideia apresentada como exemplo no fragmento acima, outro ponto que pôde ser percebido, conforme ilustra pensamento da professora Vitória mencionado acima, acerca da necessidade de buscar aprimorar suas práticas, ou seja, formações, especializações, adequando-as à sua realidade de vida, porém não deixando de lado a necessidade de estar em constante tarefa de revisão de práticas e busca de conhecimentos. Ela explica:

Vitória: eu acho que na realidade você sempre quer um pouco mais. Não sei se tipo eu vou ter assim como fazer, até porque a minha rotina diária vai mudar um pouco mais. [...] Mas fazer um mestrado, eu posso me especializar um pouco mais, fazer um curso assim com base, um básico II com a questão da Libras, então assim, no que eu puder ajudar, do tipo se a outra professora não tiver conhecimento e eu tiver, eu posso multiplicar o que eu aprendi, porque não adianta eu ficar só pra mim, eu tenho que passar para os outras pessoas darem continuidade [...].

Ibiapina (2008) mostra a necessidade de trabalhar para que os professores tenham a oportunidade de discutir sobre conceitos necessários para a condução do processo de ensino-aprendizagem, promovendo oportunidades de análise da linguagem utilizada na aula, dos objetivos e razões de agir, do contexto social, da escola em si, dos alunos e suas necessidades de maneira geral, em que, nesse contexto, ele irá buscar significados para as suas escolhas no decorrer da atividade docente, criando espaço, desse modo, para que o professor possa agir criticamente.

Concernente aos dados apontados, pudemos perceber que o estudo colaborativo foi positivo por possibilitar que professora e pesquisadora melhorassem suas habilidades e refletissem acerca de estratégias metodológicas em relação à escolarização do aluno Vinícius.

Por fim, observamos então que foi permitida, em todo o processo, a possibilidade da professora Vitória e da pesquisadora refletirem sobre as razões e as consequências das suas escolhas pedagógicas, além de expressarem seus pensamentos sobre as intervenções e planos futuros, com a pretensão de guiar as ações futuras com base na previsão ou planejamento e respeitando as possibilidades e potencialidades dos seus alunos.

Considerações Finais

Sabendo da importância da troca de experiências, dos debates com os pares, do apoio de equipes de suporte, dentre outros movimentos dialógicos entre os atores educacionais, buscamos

participar desse processo por intermédio da pesquisa colaborativa que, embora seja reconhecida pelas suas contribuições na (re)construção dos saberes de professores e pesquisadores envolvidos, ainda é uma estratégia de pesquisa pouco difundida, principalmente em estudos nesta temática.

Este tipo de estudo tem sido apontado como uma possibilidade de ascensão, o que nos pareceu muito claro, pois entendemos que as intervenções talvez não tenham resolvido todas as implicações educacionais do sujeito surdo em questão, no entanto, entendemos que esse tipo de pesquisa possibilitou um envolvimento entre pesquisadora e pesquisados, em que reflexões, práticas e apoios sistemáticos foram produzidos.

Neste estudo, em relação ao aluno com surdez, verificamos o quanto é necessária a utilização da Libras como fonte de compreensão e na interação com mundo. Pudemos perceber isso a partir do momento que o aluno experimentou a Língua de Sinais e acionou a sua capacidade de interagir com as pessoas (professores, pais, colegas de turma, etc) e com o ambiente de maneira geral, mediante utilização da Língua de Sinais, podendo assim, colocar-se na teia de signos e significado, concordando, refutando e argumentando.

Podemos afirmar também que, com o trabalho com foco na linguagem compreensiva realizado pela professora da SRM, as possibilidades cognitivas de Vinícius foram ampliadas, assim como foi viabilizada uma melhor interação com sua família, no sentido de que passaram a aprender juntos a Libras em atividades do dia a dia, desenvolvendo aspectos linguísticos e a possibilidade de mútua compreensão.

No caso de Vinícius, no momento em que ele expandiu o seu vocabulário e o uso que fazia da Língua, ele pôde compreender os assuntos que estavam sendo trabalhados na escola e participar mais efetivamente do contexto da sala de Recursos Multifuncionais no Atendimento Educacional Especializado.

Quanto à professora do AEE envolvida, entendemos que a colaboração entre a professora e pesquisadora em um envolvimento beneficiou a ampliação do vocabulário e, conseqüentemente, o processo de compreensão do um aluno surdo em questão. Isto porque permitiu que houvesse a ressignificação de algumas práticas e a reorganização de estruturas que estavam cristalizadas, o que levou a motivação para a aprendizagem do aluno surdo.

Por isso, interpretamos esse processo de pesquisa como uma oportunidade, tanto no que se refere à professora pesquisada quanto à pesquisadora envolvida, em que essas partícipes

puderam interagir, trocando experiências, reconstruindo ações, refletindo em um envolvimento pouco hierárquico e rico de informações.

Sob esta perspectiva, verificamos que as possibilidades de professoras envolvidas (professora do AEE e pesquisadora) refletirem, planejarem e, porventura, tentarem melhorar suas atuações, promoveram uma “corrente” de práticas e diálogos, propiciadores de novas ideias para a comunidade educacional e melhorias significativas no contexto da aprendizagem (compreensão, participação e produção de sentido) do aluno surdo.

Referências

- AGUIAR, João Serapião. **O jogo e a inclusão social**. São Paulo: Scipione, 2010.
- ANDRADE, Celana Cardoso; HOLANDA, Adriano Furtado. Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 259-268, abr./jun. 2010.
- BRASIL. **Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado**. Decreto 7.611/2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm> Acesso em: 19 mar. 2014.
- BRANDE, Carla Andréa. **Produção de textos infantis e pesquisa colaborativa: a prática pedagógica e a aquisição do conhecimento da escrita**. 2004. 140f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2004.
- CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional da inclusão escolar. **Educere et Educare**, Santarém-PA, v. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez. 2007.
- DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Marcedo. **Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez**. Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf> Acesso em: 19 mar. 2014.
- FELIPE, Tania A. **Libras em contexto: curso básico**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.
- FREIRE, João Batista. **Educação de corpo e de mente: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 2005.
- GESSER, Audrei. **Libras: que língua é essa?** São Paulo: Parábola, 2009.
- _____. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro, 2008.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, v.26, n. 69, p.163 -184, maio/ago. 2006.
- Quaestio, Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 331-354, nov. 2014

_____. **Intérprete de Libras:** em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

LODI, Ana Claudia. A leitura em segunda língua: práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 185-204, maio/ago. 2006.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Org.). **Uma escola, duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Doziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2012.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. **Ideias para ensinar português para surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

_____. O “BI” de bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Doziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____. Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, maio/ago. 2006.

_____; CRUZ, Carina Rebello. **Língua de sinais:** instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PEIXOTO, Renata Castelo. Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago. 2006.

RANGEL, Gisele Maciel Monteiro; STUMPF, Marianne Rossi. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Doziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

SILVA, Angela Carrancho da. A representação Social da Surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Doziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2012

SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. **A construção da argumentação na língua brasileira de sinais:** divergência e convergência com a língua portuguesa. 2009. 167f. Tese (Doutorado) Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2009.

VIANNA, H. M. **A pesquisa em educação:** a observação. São Paulo: Liber Livros, 2007.

VIGOTSKY, L.S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Pensamento e linguagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

354 SARMENTO, Viviane Nunes; FUMES; Neiza de Lourdes Frederico. Diálogos e práticas no atendimento educacional especializado: a colaboração no processo de escolarização de um aluno surdo do Município de Craíbas/AL.

Viviane Nunes Sarmiento - Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE. Recife | PE | Brasil. Contato: viviane_sarmiento@hotmail.com

Neiza de Lourdes Frederico Fumes - Universidade Federal de Alagoas. Maceió | AL | Brasil. Contato: neizaf@yahoo.com

Artigo recebido em: 21 abr. 2014 e
aprovado em: 25 abr. 2014.