



### **A colaboração como ferramenta de reflexões e diálogos: o ensino da Libras e o professor ouvinte em foco**

VIVIANE NUNES SARMENTO  
NEIZA DE LOURDES FREDERICO FUMES

EIXO: 4. EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

### **A colaboração como ferramenta de reflexão e diálogos: o ensino da Libras e o professor ouvinte em foco**

### **The collaboration as tool for reflection and dialogue: Libras teaching and hearing teacher in evidence**

#### **Resumo**

Este estudo qualitativo buscou, através de uma abordagem colaborativa, efetuar em conjunto com a professora da sala de aula comum, ações que auxiliassem no desenvolvimento do processo de escolarização de um aluno surdo. Além disso, buscou proporcionar momentos de reflexão com a professora sobre sua prática nesse contexto. Participaram da pesquisa uma professora da sala de aula comum e um aluno surdo de uma escola do município de Craíbas-AL. As ações e reflexões apontaram que a colaboração favoreceu situações de diálogos entre os envolvidos, práticas, atitudes e novas ideias sobre a atuação docente no contexto da escolarização da pessoa surda envolvida.

Palavras chave: Prática Docente; Pesquisa Colaborativa; Escolarização de surdos.

#### **Abstract**

This qualitative study aimed, through a collaborative approach, perform together with a ordinary classroom teacher, actions to support the development of a student with deafness in educational process. It also sought to provide moments of reflection with the teacher about her practice in this context. The ordinary classroom teacher and her student with deafness took active part in the research. The actions and reflections indicated that collaboration favored situations dialogue between those involved, practices, attitudes and new ideas on teaching practice in the deaf student education context.

Keywords: Teaching Practice; Collaborative Research; Education of students with deafness.

### **A colaboração como ferramenta de reflexão e diálogos: o ensino de Libras e o professor ouvinte em foco**

### **A collaboration like a tool for reflection and dialogue: Libras teaching and hearing teacher in evidence**

#### **Introdução**

É consenso na literatura (QUADROS, 2012; LODI, 2012; LACERDA, 2009) a ideia de que o professor que atua com surdos deve ter envolvimento com a comunidade, para que não perca de vista tanto os aspectos relacionados às especificidades linguísticas, quanto às culturais.

Todavia, o que temos visto, segundo Lacerda (2012), são professores ouvintes que dependem integralmente de intérpretes que, por outro lado, em sua maioria, não possuem formação específica para a docência. Quadros (2007)

complementa quando diz que, em muitos casos, há um fazer de conta de que a língua de sinais faz parte da escola como primeira língua, não negando de fato a sua importância e legitimidade, ocorrendo, em contrapartida, professores que conhecem muito pouco a língua, terminando por simplificar o seu uso.

Tais fatos ocorrem, muitas vezes, pelo professor não estar preparado para atender às diferenças metodológicas e linguísticas do aluno surdo e, além disso, muitos não os consideram como sua responsabilidade. Silva (2012, p. 135) retrata essa situação nos seguintes moldes: “o fato de o aluno copiar no caderno o exercício correto dá ao professor a sensação de compreensão do que foi feito e o jogo se completa desta forma: o aluno pode entender que aprender é sinônimo de copiar e o professor tem a ilusão de que ensinou”.

Tal quadro situacional configura-se como resultado da ausência de estratégias específicas para a educação bilíngue de surdos. Ferreira e Zampieri (2009, p.102 -103) constataram em suas pesquisas que:

De um modo geral, foi observado que as professoras tinham uma prática semelhante, ou seja, no início da aula, os alunos retiravam de suas mochilas o caderno de classe para copiar o cabeçalho e a rotina do dia, escrita na lousa pela professora. Enquanto os alunos faziam esta atividade, a professora dirigia-se até as carteiras deles para averiguar o que copiavam e também solicitar as tarefas enviadas para casa. Depois que uma grande parte dos alunos havia terminado a cópia, a professora e a intérprete iniciavam as explicações das atividades para aquele dia de aula e, na sequência, aplicavam os exercícios que eram resolvidos pelos alunos, na maioria das vezes, individualmente. As professoras também se dirigem às carteiras dos alunos para supervisionar o processo de atividade. Coletivamente, a correção era feita quando a maioria havia terminado, assim, as professoras solicitavam para algum aluno ir até a lousa e escrever a resposta e/ ou responder do seu próprio lugar.

É possível verificar que há uma carência nas propostas educacionais no que tange às pessoas com surdez que são frutos da falta de conhecimentos específicos da língua, da comunidade e de reflexão das práticas do professor. Essa ausência torna-se um agravante que justifica parte do insucesso dos surdos no seu processo de escolarização, considerando que é a partir dessas preocupações (língua, comunidade e estratégias) que o aluno constitui seus conceitos significativamente e, só a partir disso, ele pode inserir-se, de fato, no contexto educacional.

Conforme Gesser (2012), essas práticas implicam na concepção de que a educação e o professor deveriam ter, no caso aqui discutido, a preocupação com a abordagem de ensino e com os conteúdos que contemplem a perspectiva da surdez. Neste sentido, deveriam estar inclusas estratégias de aprendizagens, a que se soma a necessidade de conhecer as crenças que os alunos têm em relação à língua e, de fato, também aprender com ele.

Diante dessa relevante discussão e tendo como base esse quadro significativo nos retratamos ao professor ouvinte da sala de aula comum, em uma escola que busca a perspectiva bilíngue e nos reportamos, com vista a contribuir nesse processo, ao seguinte objetivo:

Desenvolver colaborativamente, com a professora da sala de aula comum, ações visando à educação bilíngue que auxiliassem no desenvolvimento do processo de escolarização de um aluno surdo. Ainda assim, buscamos proporcionar momentos de reflexão em conjunto com a professora em questão acerca do processo de inclusão na perspectiva bilíngue perspectivando a surdez.

## **Método**

A presente pesquisa consiste em um recorte de uma dissertação de mestrado[1] 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 “conhecida como pesquisa em profundidade” (BAUER; GASKELL, 2014, p.23).

Neste trabalho nos dedicamos a contribuir com o desenvolvimento da 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.

Tendo como base estes pontos norteadores participaram da presente pesquisa uma professora regente da sala de aula comum e o seu aluno surdo que frequentava o segundo ano do Ensino Fundamental I, de uma escola localizada no município de Craíbas/Alagoas.

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 no horário de aula da professora da sala de aula comum já apontada, cujo aluno participante frequentava.

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**, convidamos a professora para que definíssemos os objetivos a serem cumpridos durante o tempo de pesquisa, que coincidia com o término do semestre. Além disto, organizamos um cronograma com metas a serem efetivadas durante o período e criamos estratégias para serem utilizadas *a posteriori*.

A este momento da pesquisa utilizamos a técnica das sessões reflexivas, no intuito de colaborativamente (professora e pesquisadora) repensar as práticas educativas observadas, como também, discutir os processos de ensino-aprendizagem e as intervenções realizadas. Ibiapina (2008, p.96) explica que:

[...] as sessões reflexivas como procedimento que motiva os professores a focalizar a atenção na prática docente e nas intencões de ensino e incentiva a criação de espaços de reflexão crítica que auxiliem no desenvolvimento da consciência do trabalho docente, levando os professores a desenvolver sua profissionalidade à medida que compartilham problemas, discutem e contrastam pontos de vistas teóricos, analisam os fatores que condicionam sua atividade, observam os significados e os sentidos emitidos pelos pares. Assim, reconstroem a gênese do próprio significar a partir da linguagem discursiva do outro.

Nessa configuração, as sessões foram realizadas com as professoras em locais e horários previamente combinados e também vídeogravadas, muito embora, só registramos o áudio. Vale ressaltar que foram escolhidas salas bem ventiladas, isoladas do barulho habitual do meio escolar, e os horários foram combinados conforme disponibilidade da própria professora.

As sessões reflexivas realizaram-se em três momentos distintos, também previamente combinados, com as seguintes finalidades: primeiramente, elencar os objetivos a serem alcançados até o final do semestre; posteriormente, discutir sobre o andamento dos objetivos, novas ideias e possíveis modificações; e, por fim, fazer um levantamento geral do trabalho (atividades, opiniões, melhorias, pontos a serem revistos, trabalhos futuros, etc.).

Assim, ao total, foram realizadas 10 (dez) sessões de reflexão, a serem analisadas posteriormente.

Por último, o **terceiro momento**, constituído pelo período de intervenções. Inicialmente, foi aplicado um teste de linguagem compreensiva, sugerido por Quadros e Cruz (2011) – definido nas sessões de reflexões –, com a intenção de averiguar o nível de linguagem compreensiva que o aluno Vinícius já tinha antes de iniciarmos as atividades, visando melhor definir o nosso ponto de partida.

Posteriormente, foram realizadas as intervenções em conjunto com a professora. Após esta etapa (no final do semestre), o teste foi novamente aplicado, com vistas a observar se aconteceram avanços ou retrocessos.

A parte disso, os participantes no presente artigo foram mencionados através de nomes fictícios, quais sejam: Helena (professora da sala comum) 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

### 1. Observação do cotidiano da professora

Foram realizadas duas semanas de observação durante o horário da tarde. Os objetivos inicialmente apontados pela professora foram: trabalhar alfabeto, família silábica, compreensão e interpretação de textos, tipos de moradias, pessoas da família e operações de matemática (relacionadas à quantidade).

Regularmente, a professora costumava desenvolver os assuntos trabalhados em sala de aula da seguinte maneira: copiava a atividade no quadro e solicitava que os alunos copiassem e respondessem. Ao término (quando quase todos já haviam acabado), ela respondia em voz alta as questões, pedindo a participação dos alunos, também de maneira oral. As tarefas utilizadas em sala de aula eram questões para serem completadas, frequentemente de múltipla escolha. Nesse momento, destacamos dois pontos cruciais sobre estratégias em salas de aula com alunos surdos: o primeiro ponto é que a professora utilizava basicamente aulas expositivas, acompanhada por exercícios de repetição e leitura em voz alta. O segundo ponto era que este modelo de ensino não contemplava o aluno surdo em suas estratégias, visto que, embora empregasse esforços em utilizar a Libras (ainda incipiente). Suas aulas não possuíam estratégias visuais. Sobre o primeiro ponto, Ferreira e Zampieri (2009) comentam que tais estratégias – repetição, aplicação e recapitulação – ainda têm bases no ensino tradicional, divergindo das propostas atuais inclusivas, que por implicarem uma pedagogia da diversidade, obrigam o professor a trabalhar de maneira metodologicamente diferenciada.

A partir desta lógica, o segundo ponto destacado, as estratégias visuais deveriam estar presentes durante as aulas da professora, visto que é a partir desta referência visual que o aluno estaria correlacionando as imagens às suas experiências. Conforme aponta Ferreira e Zampeiri (2009), lidar com a diferença (surdos, ouvintes) não é tarefa fácil; contudo, não é impossível. Por se tratar de seres humanos, eles se modificam a cada instante e exigem novas posturas, contudo, depende do compromisso que as equipes educacionais adotam com a reflexão sobre o outro, ou seja, é necessário que se pense sobre o aluno não apenas no “ser surdo”, mas também em suas características e interesses individuais.

Outra tentativa em relação às estratégias era que Helena possuía conhecimentos rudimentares em Libras e, por vezes, costumava tentar utilizar alguns sinais que conhecia, como por exemplo: o sinal de Língua Portuguesa, referindo-se à aula de Português, ou ainda alguns animais, como: coelho, cavalo e macaco. Contudo, na grande maioria das vezes, as leituras em voz alta eram predominantes em suas aulas.

No caso do aluno em questão, as investidas da professora costumavam não ser compreendidas, pois, um importante fator deveria ser levado em consideração; Vinícius ainda não sabia Libras e, por isso, respondia com algumas gesticulações arbitrárias que a professora costumava não entender. Helena, por sua vez, iniciava utilização de sinais, mas logo não encontrava elementos em seu vocabulário para a sinalização da oração completa e, por fim, executava também gestos que, aparentemente, não faziam sentido para Vinícius.

Visto tais fatos destacados brevemente e, refletindo sobre estes, foram elencados os seguintes elementos para serem verificados nas sessões: reorganização dos objetivos, rever estratégias conforme conteúdo programático e pensar nas Libras como parte integrante desses conteúdos. Tendo tais observações em mente, foram organizadas as sessões de reflexão, conforme apresentaremos no próximo subtópico.

### 1. Ações e planejamentos

Realizaram-se 2 (duas) sessões de reflexão/planejamentos colaborativos, nas quais foram definidas estratégias, com base no livro didático adotado pela escola tendo como prioridade o acesso do aluno Vinícius aos conteúdos e possibilidades de aprendizagem. É interessante enfatizar que, após cada aula, a pesquisadora e a professora da sala comum colocavam em evidência as atividades realizadas, ou seja, se suas finalidades foram atendidas, se havia novas ideias, ou ainda se consideravam que as estratégias deveriam ser modificadas.

Visto isto, propusemos duas etapas para organizarmos as ações que utilizamos em sala de aula comum, quais sejam: elaboração de estratégias de compreensão das atividades/conteúdos de sala de aula e o ensino de vocabulário básico em Libras para todos os alunos da class. Essa proposição apoiou-se nas constatações de Lodi e Luciano (2009) que os espaços proporcionados para a interação de crianças em Libras têm se mostrando significativos para o desenvolvimento não apenas deste aluno em evidência, mas também, dos demais.

Com base a atingir as possíveis atividades e avanços direcionados a Vinícius, foi necessário conhecer melhor o aluno, suas potencialidades, dificuldades, gostos e vivências, com a finalidade de entender o que poderia ser feito no planejamento das aulas e que o aluno fosse considerado um participante ativo.

Também tínhamos como elemento norteador a ideia deste sujeito (Vinícius) ser ativo e participante na comunidade educacional e, para tanto, a Língua fazia papel definidor. Quadros e Cruz (2011) mencionam que esse desenvolvimento da Libras proporciona as bases linguísticas consolidadas para a possível aquisição da segunda língua (português). Nesse sentido, a pesquisadora e a professora Helena planejaram, ao término de cada aula, ensinar Libras para a turma de segundo ano, sempre contextualizando com os conteúdos que seriam trabalhados posteriormente.

Quadros (2012) destaca que a grande dificuldade dos que trabalham na perspectiva bilíngue atualmente não é, de fato, o respeito à existência de outra língua no contexto escolar, mas a necessidade de estruturar um plano educacional que não afete as experiências da criança surda, tanto as de cunho social, quanto as psicológicas, evitando assim o estigma do fracasso escolar.

Pensando nisso e, ao mesmo tempo, reconhecendo que esta realidade não tem sido fácil de ser alcançada, muito embora “a discussão tenha crescido significativamente no Brasil” (QUADROS, 2012, p. 84), optamos por trabalhar na perspectiva dos processos de compreensão da Libras, visando possibilitar o entendimento dos conteúdos e atividades vistas em sala de aula, com ênfase nas situações conhecidas pelo aluno no seu cotidiano.

Importa mencionar que, mesmo a Libras não sendo adquirida com tanta facilidade, pelo fato de que Vinícius já se encontrava na fase da puberdade – Quadros e Cruz (2011), Sousa (2009) e Fernandes (2009) julgam como fora do período crítico (àquele mais sensível à aquisição da linguagem) – tentamos por meio de algumas técnicas oferecidas por Quadros (2006) que os sistemas linguísticos da Libras fossem aos poucos sendo aprendidos.

Ainda assim, também discutimos com atenção um fator importante nessa sistematização: o de que Vinícius se encontrava em um ambiente de aquisição escolar no qual, à exceção da pesquisadora, o único modelo linguístico que havia era a professora, com Libras ainda incipientes.

Respaldamo-nos, mais uma vez, em Quadros e Cruz (2011), que consideram que o contexto linguístico em que a criança surda está inserida poderá ser determinante no seu processo de aquisição da linguagem, pois, mesmo apresentando condições internas de adquirir a linguagem de forma natural, como criança ouvintes. As autoras apontam que informações e estudos referentes ao processo de aquisição da Língua de Sinais devem ser compartilhados com os pais que, muitas vezes, desconhecem as possibilidades e deixam de entender e serem entendidos por seus filhos.

Vistas e planejadas as mencionadas atividades através de momentos de reflexão, destacamos os seguintes temas a serem trabalhados nas intervenções, quais sejam: animais, família, operações com simulação de compra e venda, alguns comandos, cumprimentos, objetos diversos, dia a dia, alimentos, materiais escolares, alfabeto manual, números, interpretação de histórias/estórias infantis e contos.

Nos próximos tópicos iremos destacar o desenvolvimento das atividades.

### 1. Ações na sala de aula comum

As atividades foram aplicadas durante um período de 3 (três) meses. Neste tempo, ficou acordado que a utilização de recursos visuais na sala seria explorada. Para tanto, foram confeccionados novos cartazes com sinalizações e ilustrações referentes às regras de comportamento e alguns assuntos que estavam sendo trabalhados naquele momento em sala, tais como: as famílias silábicas e o alfabeto manual (Libras).

Ficou acordado também que, quando uma solicitação não fosse entendida por parte do aluno surdo, a pesquisadora investiria em uma explicação através da utilização de Libras e/ou classificadores e pantomima. A partir desse momento, mais uma vez seguindo orientações de Quadros (2006), foram criadas fichas de identificação ou fichário, que consiste em uma caixa repleta de fichas padronizadas, com figuras de todos os conteúdos, combinados previamente, que pôde ser utilizada em qualquer momento de aula, de interações, ou de jogos e brincadeiras.

Koch e Elias (2012) sobre estratégias visuais mostram que é por meio destas que há produção de sentido, afirmando ainda que é através do processamento da informação visual que o “leitor” realizará vários atos interpretativos. No caso de Vinícius, esses atos só puderam ser viabilizados através do conhecimento de mundo que estava sendo aprendido pela Língua de Sinais.

Acreditamos que a afirmação acima mostrou-se factível nas aulas de interpretação de texto. No lugar de atividades escritas no quadro e da realização de leituras em voz alta, foram utilizados vídeos com fábulas, estórias e contos, permitindo a livre participação de todos. Vale mencionar que Vinícius participou de todas as atividades de interpretação utilizando um misto de sinais caseiros e Libras, totalmente perceptível e acompanhado pelos seus colegas de classe.

Alguns estudos (SOUZA; LEBEDEFF; BARLETTE, 2011; TENÓRIO; OLIVEIRA, 2009) têm apontado ideias e/ou vivências que deram certo em espaços educacionais entre professores com alunos surdos e ouvintes, quando da utilização de metodologias visuais, trabalhando mais especificamente com experiências e interações entre os alunos de uma mesma sala, surdos ou ouvintes. Exemplo disso é o resultado da pesquisa de Souza, Lebedeff e Barlete (2011, p. 127) em que foram discutidos temas relacionados à física - de como funcionaria os conceitos da hidrostática - utilizando como recursos copos, farinha de trigo e tijolos, seguidos de demonstrações e vivências experienciadas pelos alunos da classe.

Sobre estas iniciativas, Quadros e Cruz (2011) destacam a importância da participação dos alunos surdos ser encorajada, incentivando a utilização de sinais e mostrando que o sujeito está sendo compreendido. O objetivo principal é que o participante produza sinais ou sentenças na Língua de Sinais, mas de forma natural, assim como compreenda os conteúdos tendo por base a sua língua e, por sua vez, o professor viabilize este conteúdo, através das estratégias adequadas.

Sobre isso, Sousa (2009) reafirma que a construção do sentido é mediada pela linguagem em momentos de interação social e, é nessa participação que o indivíduo está construindo possibilidades e sentido pleno ao processo de aquisição. Desta forma, usadas essas estratégias como definidoras e condutoras das demais, visto que o mais importante naquele momento era produzir sentido ao contexto da sala de aula.

Partindo destas percepções, só foram trabalhados conteúdos que tivessem um significado real para Vinícius, assim como para os demais alunos envolvidos na sala de aula, onde as interações sobre os vídeos, fichas de identificação e demais assuntos eram alvo de estímulos e trocas no ambiente, o que de fato, como bem assegura Koch e Elias (2012), são caminhos que possibilitam um processo de aquisição linguística “natural”.

Desta feita, ainda podemos mencionar que foram ministradas aulas de Libras pela pesquisadora que, por conseguinte, puderam contribuir significativamente nesse processo. Pesquisas (LODI E MÉLO, 2012; LODI E LACERDA, 2009; QUADROS E CRUZ, 2011) garantem que esse espaço dialógico é importante para todos os envolvidos, especialmente, os alunos.

Como traduz Rojo (2009), um dos papéis importantes da escola é justamente essa permeabilidade entre culturas,

possibilitando aos estudantes participarem das várias práticas sociais em seu sentido mais amplo, de maneira ética, crítica e democrática. Tenório e Oliveira (2009) também apostam nos recursos visuais e nas experiências para que alunos surdos e ouvintes possam construir conhecimento.

Nesse sentido, após este processo interventivo, assim como posteriores reflexões – por meio das sessões de reflexão - verificamos que a colaboração entre professoras 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.

### 1. O processo colaborativo na formação e prática docente

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.

Sobre este processo de planejamento colaborativo, destacou a professora Helena:

*Eu acho que todas as abordagens deram certo! Quanto a mim, às vezes eu não consegui assim atingir o que eu esperava, mas acho todas as abordagens deram certo. Uma atividade que eu gostei muito e que vou sempre repetir é “A velha a fiar” [referindo-se a uma das atividades de interpretação de texto, onde foram usados sinais e as fichas de identificação em sala de aula e todos os alunos contaram um pouco do texto]; eu coloquei na prova e você deve ter visto [...] a velha a fiar, ele já pegou o que era [...] [Nota de diário de campo, sessão de reflexão, 13 de julho de 2014].*

Ainda sobre isso, outro fator que merece ser mencionado neste processo, muito embora não pretendamos esmiuçar a temática, diz respeito à motivação do aluno em ser ativo e/ou participante das atividades realizadas na sala. Esta situação foi analisada pela professora Helena:

*Uma coisa interessante é que, quando eu pego o giz, ou piloto pra começar o que quer seja, ele [Vinícius] abre o caderno e já começa a escrever a escola [nome da escola]. Já começou a escrever com motivação, então, melhorou muito! . [Nota de diário de campo, sessão de reflexão, 02 de agosto, de 2014].*

Estes resultados fizeram com que pudéssemos entender o quanto as práticas de diálogos devem ser permanentes na comunidade educacional, em se tratando da educação de surdos. Sobre isso, 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 na importância da reflexão em torno do trabalho, questionamos sobre a visão da professora acerca das práticas observadas por ela e sobre o que percebeu acerca da sua participação na pesquisa. A seguir, trouxemos as observações da professora Helena:

*É complicado, falar de si é sempre complicado! Bom, eu percebi que é preciso trabalhar diferente, principalmente com um aluno como o Vinícius na sala, um surdo! Ou qualquer outro aluno com alguma necessidade especial, tem que trabalhar diferente. Não dá pra você chegar todo dia com a mesma coisa, tem que trabalhar diferente! E o que é trabalhar diferente, pra mim? É chegar sempre com uma novidade, uma figura, uma estória, uma música, enfim, uma nova estratégia. Assim, algo a ser trabalhado diferente daquele contexto de quadro de caderno que é aquele contexto natural do professor ter na sala de aula. Eu percebo que é preciso trabalhar diferente e tenho a intenção de continuar, tanto que tenho minhas atividades sempre voltadas pra isso, estou trazendo sempre figuras, eu represento. Até na separação silábica, eu procuro fazer sempre assim: dou um passinho pra lá, a sílaba vem aqui, outro passinho pra cá, outra sílaba ali, então eu pergunto. Quantas vezes eu andei pra fazer determinada palavra? Então eu procuro fazer porque eu percebi que isso funciona, então eu pretendo continuar. [Nota de diário de campo, sessão de reflexão, 11 de novembro de 2014].*

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. Nesse contexto, ele irá buscar significados para as suas escolhas no decorrer da atividade docente, criando espaço e podendo agir criticamente.

Nesse sentido, podemos perceber, no fragmento da fala da professora Helena, que o fato de ela ter participado da pesquisa, mais precisamente nos momentos de diálogos e produções de materiais, enriqueceu suas práticas e reflexões e, a seu ver, a atuação do aluno em sua sala de aula. Ela aponta:

*Ah Viviane, foi muito enriquecedor! Sua participação que eu gostaria que fosse até o final. Foi fundamental no meu desenvolvimento com o Vinícius, pra mim foi importantíssimo, importantíssimo mesmo. Porque assim, saber que você tem que trabalhar você até sabe, mas é diferente quando outra pessoa vem e te sugere, porque você não faz assim, sabe? Vamos fazer! Ou quando já te traz algo pronto que está parecido com o que você já fazia, mas tentamos fazer de outra forma. Ou quando pergunta como eu poderia mudar a minha prática e me faz pensar. Então melhorou muito! Pra mim foi maravilhoso, enriquecedor, gostei muito e gostaria que se estendesse. [Nota de diário de campo, sessão de reflexão, 11 de novembro de 2014].*

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

Conforme Capellini e Mendes (2007), um dos inúmeros itens positivos desse tipo de pesquisa é que ela 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 ao professor maior segurança na escolha da rota mais adequada para o ensino e aprendizagem de Vinícius, assim como mais experiência para a pesquisadora nesse tipo de trabalho.

Por fim, também podemos mencionar que houve a possibilidade de reflexão, tanto entre pesquisadoras, quanto professora envolvida, 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.

## **Conclusões**

Pudemos concluir em relação ao aluno com surdez, o quanto é necessária a utilização da Libras como fonte de compreensão e na interação com mundo e que, a partir do momento que o aluno experimentou a Língua de Sinais, foram incrementadas as suas habilidades de interagir com as pessoas (professores, pais, colegas de turma, etc) e com o ambiente de maneira geral, mediante utilização da Libras.

No caso de Vinícius, no momento em que ele expandiu o seu vocabulário e o uso que fazia da Libras, ele pôde compreender os assuntos que estavam sendo trabalhados na escola e participar mais efetivamente do contexto da sala de aula e das interações com os demais coparticipes da comunidade educacional. Ao se colocar na teia da língua, Vinícius e seus colegas ouvintes participam, concordam, refutam e argumentam.

No que diz respeito às conclusões relativas à professora, podemos afirmar que a articulação das sistemáticas de ensino foram revistas e, além dos planejamentos individuais, nos coletivos (professora e pesquisadora) puderam ser proporcionados diálogos importantes e definidores de práticas pedagógicas que contemplassem as necessidades e as possibilidades educacionais do aluno.

Nessa perspectiva, ressaltamos que as profissionais envolvidas na parceria de colaboração puderam refletir sobre suas práticas profissionais e, quando necessário, modificá-las, de maneira que fossem consideradas as possibilidades de aprendizagem do sujeito surdo em questão. Estes diálogos puderam interferir nas práticas educativas e favorecer transformações na atividade docente, estimulando ideias, dimensões criativas e possibilidades novas.

Quanto à pesquisadora, podemos mencionar que o contato com a realidade diferente da que estava acostumada, a da capital do estado, juntamente com as dificuldades inerentes a uma pesquisa desta natureza, somada ainda, a receptividade e a vontade da comunidade escolar envolvida, contribuíram além do que aqui poderíamos considerar.

Diante disto, o fato da educação de surdos estar inclusa em outra modalidade linguística e realidade psicossocial, evidencia ainda mais a necessidade de esforços para a efetivação do processo de escolarização conjugados com dedicação de ordem profissional, política e intelectual, em que, a nós pesquisadores, cabe contribuir nesse processo científico numa troca de informações e práticas que, possivelmente serão refletidas, problematizadas e renovadas.

Entendemos que muitos desses resultados dependem do compromisso que a escola firma com os seus alunos e dos projetos educacionais lançados, em que, muito além da “trama” inquietante de muitos pesquisadores sobre o tipo de

bilinguismo que os surdos estão inseridos educacionalmente, haja a busca de estratégias que na área da surdez ainda estão surgindo e renovando-se aos poucos.

Sucessos e fracassos se alternam no percurso dessa discussão que, de longe, possui uma linha definida, contudo, queremos deixar claro que muito das constatações ora colocadas não se encaixam apenas nas alternâncias da educação de surdos, mas da realidade que vivenciamos em nossa educação brasileira e seus processos que, por sua vez, estão longe de se constituírem como ideias já definidas e com práticas de resoluções firmadas. Por isso, almejamos que essas lacunas possam representar motivos de inquietação para novas buscas e esperamos poder somar e contribuir com o conhecimento científico que está longe de ser imutável.

AMARAL, Lígia Assumpção. Diferenças, Estigma e Preconceito: o desafio da inclusão. In: Oliveira, Marta K; REGO, Teresa C; SOUZA, Denise T. (Orgs). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático**. São Paulo: Editora Vozes, 5ª edição, 2014.

\_\_\_\_\_; MENDES, Enicéia Gonçalves. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional da inclusão escolar. **Educere et Educare**, Vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007 p. 113-128, 2007.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Surdez e linguagens: é possível um diálogo entre as diferenças?** Paraná. Universidade Federal do Paraná, 1998. Dissertação de mestrado em Educação.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; ZAMPIERE, Marinês Amália. Atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: relato de experiência nas séries iniciais do ensino fundamental. LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa (org). **Uma escola, duas línguas**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

FIGUEIREDO, Luciana Cabral; GUARINELLO, Ana Cristina. Literatura infantil e multimodalidade no contexto de surdez: uma proposta de atuação. **Revista Educação Especial** | v. 26 | n. 45, | p. 175-193 | jan./abr. 2013 Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>

FREIRE, Alice Maria da Fonseca. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. SKLIAR, Carlos (org). **A atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

GESSER, Audrei. **LIBRAS: que língua é essa?** São Paulo: Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_, Audrei. **O ouvinte e a Surdez: sobre ensinar e aprender a LIBRAS**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

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

\_\_\_\_\_, Cristina Broglia Feitosa de. **O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS)**. (In) LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Doziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (org). Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Doziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (org). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

\_\_\_\_\_, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Orgs). **Uma escola, duas línguas: letramento em Língua Portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

\_\_\_\_\_; LUCIANO, Rosana de Toledo. **Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em Língua Brasileira de Sinais**. LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (org). Porto Alegre: Mediação, 2009.

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

\_\_\_\_\_, Ronice Muller de. 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

\_\_\_\_\_, Ronice Muller de; CRUZ, Carina Rebello. **Língua de Sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, Angela Carrancho da. A representação Social da Surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In:

LODI, Ana Claudia Balileiro; 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**. Tese de Doutorado- UFPB, 2009.

SOUZA, Salete de; LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; BARLETTE, Vania Elisabeth. Uma proposta de ensino de física para alunos surdos centrada na experiência visual. **Anais do II Encontro Estadual de Ensino de Física – RS**, Porto Alegre, 13 a 15 de setembro de 2011.

TENÓRIO, Lucia Maria Fonseca; OLIVEIRA, Luiza Rodrigues de. O ensino de ciências na educação de alunos surdos: a interface com a Educação Física. **Anais do Encontro Nacional de Pesquisa e Educação em Ciências**. Florianópolis, 2009.

SARMENTO, Viviane Nunes. Práticas e diálogos de uma parceria colaborativa para a escolarização de um aluno surdo em uma escola pública do município de Craibas/Alagoas. 130f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

Viviane Nunes Sarmento, graduada em Direito (FAMA) e em Educação Física (UFAL). Mestre em Educação e Doutoranda também em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Atualmente é Professora Assistente da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Neiza de Lourdes Frederico Fumes, graduada em Educação Física pela Universidade Paulista Julio de Mesquita Filho. Mestre em Ciência do Movimento Humano (UFMS) e Doutora em Ciências do Desporto e Educação Física pela Universidade do Porto. Atualmente é professora Associada da Universidade Federal de Alagoas.

Recebido em: 19/07/2015

Aprovado em: 24/07/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Chartort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: