

**UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO NA INCLUSÃO DE UM ALUNO SURDO****L. A. B. OLIVEIRA\***Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande de Norte  
Oliveira.leonor@ifrn.edu.br\*

Submetido 14/08/2017 - Aceito 30/11/2018

DOI: 10.15628/holos.2018.6217

**RESUMO**

O trabalho é baseado em uma experiência ocorrida sala de aula do ensino básico, primeiro ano do Ensino Médio Integrado, na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, em que a autora atuou como professora de língua portuguesa. Na oportunidade, foram desenvolvidos conteúdos e estratégias de ensino para a inclusão de um aluno surdo. Como instrumentos de aprendizagem, fez-se uso de narrativas por imagens e do apoio sistemático das intérpretes de Libras, primeira língua do surdo. A partir do relato sobre a experiência de ensino e de fundamentação teórica sobre o assunto, a autora destaca a importância de se considerar a Língua Portuguesa por escrito para surdos, como segunda língua do aluno surdo e das implicaturas

dessa postura pedagógica, inclusive da necessidade urgente de se pensar em referenciais teórico- metodológicos adequados a cada caso. Nesse sentido, ressalta a importância de um olhar psicopedagógico no acompanhamento de pessoas surdas na instituição de ensino, de forma a possibilitar-lhes um aprendizado eficiente, para que o aluno surdo possa aprender a língua portuguesa como instrumento de libertação e de empoderamento social. Finalmente, discute-se as dificuldades e as possibilidades advindas dessa demanda de educação inclusiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação, inclusão, língua portuguesa escrita para surdos.**PSYCHOPEDAGOGICAL PERSPECTIVE IN INCLUSION OF DEAF PEOPLE****ABSTRACT**

The research is based on an experience that occurred in the elementary school classroom, the first year of Integrated High School, in the discipline of Portuguese Language and Brazilian Literature, in which the author acted as a Portuguese language teacher. In the opportunity, contents and teaching strategies were developed for the inclusion of a deaf student. As learning instruments, use was made of narratives by images and the systematic support of the interpreters of Libras, the first language of the deaf. The aim is to emphasize the importance of considering the Portuguese language in writing for the deaf as a second language of the deaf student and of the implicatures of this

pedagogical posture, including the urgent need to think of theoretical and methodological references appropriate to each case. In this sense, the importance of a psychopedagogical look at the accompaniment of deaf people in the educational institution is discussed, so as to enable them to learn effectively, so that the deaf student can learn the Portuguese language as an instrument of liberation and social empowerment. Finally, the difficulties and possibilities arising from this demand for inclusive education are discussed.

**KEYWORDS:** education, inclusion, Portuguese language written for the deaf.

## 1 APRESENTAÇÃO

Este artigo é o resultado de pelo menos duas inquietações, exercitávamos o nosso olhar nessa nova área em que íamos nos inserindo.

A partir das inquietações e da vivência profissional com que temos nos deparado nos últimos anos em nossa prática profissional – como professora de língua portuguesa no ensino médio profissionalizante no IFRN e, ao mesmo tempo, como Especialista em Psicopedagogia Clínica –, visando contribuir positivamente para o processo de aprendizagem de pessoas com necessidades especiais, iniciaremos relatando nossa vivência profissional que nos motivou a refletir sobre o tema e, em seguida, faremos algumas reflexões a partir de pesquisa teórica para, finalmente, defendermos a necessidade de um olhar psicopedagógico no processo de inclusão de surdos, especificamente pautadas na experiência de ensino em língua portuguesa, que, como veremos no desenvolvimento do trabalho, deve ser a segunda língua do surdo, já que sua primeira língua é a Libras, denominada língua de sinais.

Segundo o Dicionário Aurélio (1985), surdo é quem não ouve, ou ouve mal. Segundo Nunes (2011), o surdo mantém diferença do ouvinte, porque ele deve desenvolver habilidades psicoculturais particulares. Assim, enquanto o ouvinte utiliza o canal de percepção auditiva com interações verbais e escritas com base fonológica, o surdo tem a sua língua diferenciada visoespacial, ou seja, a língua de sinais onde ela apresenta estruturas gramaticais próprias é composta por diversos níveis linguísticos: morfológico, sintático, semântico, pragmático, entre outros. (NERDES et al, 2011).

Nos dois últimos anos, fomos convidadas, como docente de Língua Portuguesa, para integrar uma equipe multidisciplinar que se propunha a atender as necessidades de um aluno surdo, que, embora tivesse conseguido ingressar através das cotas na Instituição, em 2015.2, no curso Técnico Subsequente de Petróleo e Gás, não conseguia acompanhar as disciplinas, pelo fato de não compreender de modo minimamente suficiente a Língua Portuguesa, já que sua primeira língua é a Libras. Especificamente, na disciplina Língua Portuguesa, ele não conseguia compreender a leitura de textos maiores, nem escrever, nem muito menos compreender a gramática.

Os professores da Instituição não sabiam como fazer para atendê-lo, pois não conseguiam se comunicar com ele de forma eficiente. Para agravar a situação, a Instituição havia sido citada em um Processo do Ministério Público, respaldado na Lei de Inclusão nº 13.146 de 6 de julho de 2015, que determina:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

III - projeto pedagógico que institucionaliza o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino.

Esse momento (janeiro/2016) coincidiu com a chegada de duas intérpretes de Libras como cooperação técnica à Instituição. Ao fazerem um primeiro diagnóstico com o aluno, as profissionais identificaram que o aluno apresentava várias dificuldades, as quais elas denominaram “dificuldades semânticas e interpretativas”.

Foi então formada uma equipe multidisciplinar pelas duas intérpretes, um pedagogo, uma psicóloga e nós, que atuávamos como professora de língua portuguesa. Fato contínuo, foi criado pelas intérpretes, como o apoio da Diretoria de Ensino, o Projeto *Atendimento Educacional Especializado – AEE – em Língua de Sinais para o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua*, visando à acessibilidade comunicacional, assim como ao resgate dos conteúdos perdidos, assim como o desenvolvimento da linguagem escrita.

Segundo relato das autoras, esse projeto tinha como objetivo buscar possíveis definições para “adaptação, adequação e flexibilização curricular, enfatizando seus rebatimentos na construção de um currículo inclusivo”.

Para tanto, propunha-se, segundo elas, a desenvolver atividades para estimulação da linguagem compreensiva com a ampliação de vocabulários e de elementos que fazem parte da sintaxe da língua portuguesa a ponto de propiciar ao aluno domínio e segurança ao expressar-se na modalidade escrita e ou sinalizada, oferecendo a pluralidade nos discursos.

### 1.1 O processo de inclusão do aluno surdo na aula de língua portuguesa: a aula diagnóstica

Dado o contexto, passaremos agora a relatar como iniciamos a nossa participação como docente no processo de inclusão do aluno surdo, após a formação da equipe multidisciplinar.

Achamos necessário conhecer o aluno para fazermos um diagnóstico de suas necessidades para aprender. Assim, organizamos uma aula de acolhida e motivação, na qual nos apresentamos como professora de língua portuguesa responsável por ajudá-lo, junto com a equipe multidisciplinar a superar as suas dificuldades de aprendizagem na Instituição.

Ao mesmo tempo, criamos um grupo de estudo, junto com as intérpretes, para socializarmos os conhecimentos das diversas áreas, com vistas a desenvolver ações pedagógicas com respaldo teórico.

Da aula, participaram conosco as intérpretes e um técnico de multimídia, que, com o consentimento do aluno, filmou parte da aula, para que pudéssemos analisar para intervir posteriormente.

Nesse primeiro contato, estabelecemos os seguintes objetivos: 1. Conhecer o aluno e estabelecer parceria com ele no seu processo de aprendizagem; 2. Identificar suas principais dificuldades concernentes à linguagem e à língua portuguesa; 3. Construir com ele um plano de ensino produtivo; 4. Obter material multimídia para análise linguística e estudos posteriores.

### 1.1.1 A acolhida e a motivação

Inicialmente, fomos apresentadas ao aluno pelas intérpretes e combinamos com ele que faríamos um diagnóstico de suas dificuldades com o fim de melhor atendê-lo. Pedimos sua permissão para filmar a aula e falamos sobre a ideia de construir com ele um plano de ensino colaborativo, o que, afinal, não chegou a se concretizar naquele momento.

Como estratégia de motivação, aproveitamos a informação de que o aluno era torcedor de um time de nossa cidade que havia acabado de ganhar o campeonato estadual. E iniciamos a aula fazendo-lhe estas colocações, convidando-o para um diálogo, intermediado pelas intérpretes, tomando como base a imagem a seguir projetada em multimídia:



BOA TARDE!

SEJA BEM-VINDO À AULA DE LÍNGUA  
PORTUGUESA/LIBRAS!

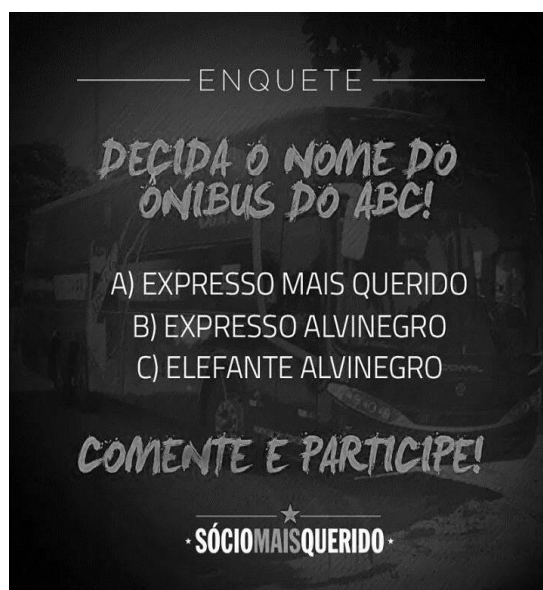
É VERDADE QUE O SEU TIME FOI CAMPEÃO?

FALE (EM LIBRAS) UM POUCO SOBRE

ISSO... ASSISTIU AO JOGO?

COMO FOI A PARTIDA?

Aproveitamos também o fato de saber que o aluno participava de redes sociais e devia estar sabendo da enquete sobre o nome que seria dado ao novo ônibus de seu time e passamos a provocar a sua participação a partir da seguinte imagem:



Imediatamente, vimos o interesse do aluno e a sua vontade de opinar sobre sua preferência. As intérpretes traduziram para nós seu posicionamento e sua justificativa.

Percebemos também, desde logo, a dificuldade de o aluno compreender sozinho o que estava lendo, sem a ajuda das intérpretes, o que nos deu um dimensionamento de como seria difícil para ele compreender o conteúdo de todas as disciplinas do curso.

A seguir, transcrevemos o Hino do ABC (o time), lemos verso a verso para ele, com a respectiva tradução em libras.

### **HINO DO ABC**

ABC CLUBE DO POVO  
CAMPEÃO DAS MULTIDÕES  
SERÁS SEMPRE O MAIS QUERIDO  
ENTRE OS NOSSOS CORAÇÕES  
EU ME ORGULHO EM SER DA TERRA POTIGUAR  
QUANDO EU VOU PARA O GRAMADO VER O ABC JOGAR  
É BOLA PRA AQUI  
É BOLA PRA LÁ  
A TURMA JOGA COM CLASSE E COM RAÇA PRA GANHAR  
O ADVERSÁRIO FICA NO CAMPO PERDIDO  
SALVE O MAIS QUERIDO  
SALVE O MAIS QUERIDO  
SALVE O MAIS QUERIDO  
SALVE O MAIS QUERIDO

Pedimos que o aluno reconhecesse algumas palavras, explicando o seu significado em libras. Ele reconheceu apenas as palavras BOLA, ABC, CLUBE e CORAÇÕES.

Solicitamos que ele reconhecesse alguns verbos (palavras que indicassem ações, estados ou fenômenos), mas ele não deu resposta.

Após essa motivação inicial, apresentamos ao aluno os assuntos que pretendíamos abordar naquela aula: O texto narrativo; Leitura e compreensão; Vocabulário; Substantivos; Verbos de ação e de estado; Noção de anterioridade e posterioridade; Tempos verbais.

### 1.1.2 A observação da capacidade de compreensão de uma narrativa através de imagens

Iniciando agora o conteúdo da aula, apresentamos algumas imagens e pedimos para que o aluno as observasse e fosse narrando, uma a uma, em libras, ao passo em que ia sendo traduzido simultaneamente pelas intérpretes. Nesse tópico, pedimos que elas fossem fiéis às palavras que ele dizia, sem completar nem acrescentar nenhuma ideia. Nosso objetivo era saber como eles compreendiam a narrativa através do texto não verbal.

Para maior clareza, colocamos a seguir as imagens.



Dando seguimento, solicitamos que, após a narrativa em libras, o aluno respondesse às seguintes questões que fizemos para ele, projetadas em multimídia, e traduzidas pelas intérpretes. Sua resposta deveria ser dada em libras e traduzida pelas intérpretes para nós.

Eis as questões:

QUAL O FATO NARRADO? O QUE ACONTECEU?

QUEM É O PERSONAGEM? DESCREVA-O E DÊ-LHE UM NOME.

ONDE ACONTECEU O FATO? DEFINA OU DESCREVA O ESPAÇO.

QUANDO ACONTECEU O FATO? DEFINA, DE ALGUM MODO, O TEMPO DA AÇÃO.

QUAIS DAS AÇÕES A SEGUIR ACONTECERAM NO FATO NARRADO? INDIQUE-AS.

- CAMINHAR
- COMER
- TROPEÇAR
- CANTAR
- ESCREVER
- SUBIR
- VOLTAR
- ANOTAR
- OLHAR
- DESCOBRIR
- PENSAR
- IR EMBORA

Pedimos ainda que o aluno fizesse as seguintes questões:

- 1) Digite três enunciados com ações que ocorreram na narrativa. (Nesse momento, o aluno poderia usar o computador que estava sendo projetado).
- 2) Reconheça, nos enunciados digitados, os verbos e os substantivos.

### 2.1 A avaliação da aula diagnóstica

De maneira geral, avaliamos que a aula foi um bom instrumento para diagnosticar as dificuldades do aluno. Nos três primeiros itens, as expectativas foram atendidas, mas, nas atividades seguintes, foram reveladas muitas dificuldades. As duas últimas atividades não foram realizadas, porque o aluno não se sentiu capaz.

Nesse ponto, começamos a considerar a hipótese de que as dificuldades do aluno iam além da dificuldade de domínio da língua portuguesa e isso passou a ser objeto de nossas preocupações.

Resolvemos então investir na pesquisa para fundamentar melhor nossas ações pedagógicas e elegemos o artigo de Nogueira (2012), que trata do ensino de língua portuguesa para surdos, como nosso guia nesse momento. Propusemos a leitura compartilhada do referido artigo por toda equipe, antes de desenvolvermos quaisquer outras ações pedagógicas.

Definimos que seria urgente um letramento em língua portuguesa, para que o aluno pudesse alcançar os objetivos de aprendizagem a ele impostos. Estamos entendendo *Letramento*, conforme Mollica et al (2012), como sendo “um termo utilizado para designar o uso social da escrita”.

### 2.2 Questões norteadoras

A partir da socialização das dificuldades identificadas na aula, definimos algumas questões que passariam a nos guiar na busca por fundamentação teórica para nosso trabalho pedagógico:

- Como fazer a adaptação curricular?
- Como interagir com o surdo em sala de aula?
- Como saber o que ele já sabe/ainda não sabe?
- Como ensinar a língua portuguesa para uma pessoa surda?

### 2.3 A busca por fundamentação teórica

Baseamo-nos, inicialmente em Nogueira (2012:243), que faz um breve histórico da linguística e da educação de surdos no mundo e no Brasil, como forma de explicar o déficit linguístico e educacional que até hoje atinge os surdos. Segundo a autora, isso se explicaria “devido à falta de uma aquisição de língua de modo natural para o desenvolvimento das operações mentais superiores, descritas por Vygotsky”. A língua garante, argumenta, o suporte

para a estruturação do pensamento humano e, portanto, a língua de sinais faria esse papel para a pessoa surda, permitindo-lhe o desenvolvimento cognitivo, emocional, intelectual para a sua construção como sujeito completo diante de si e da sociedade.

Ao analisar o atual contexto do ensino de língua portuguesa para surdos no Brasil, Nogueira (2012) destaca o fato de as representações sobre a surdez terem sido pautadas numa visão patológica sobre o surdo, o que, segundo ela, tem sido responsável “pela dificuldade de se encontrar o caminho de letramento do surdo na escrita desta língua.”

Assim, não se considera a sua identidade linguística, como alguém que pertence a uma comunidade de não-ouvintes, e se minimiza a sua deficiência. Dessa maneira, embora o Decreto 5.626/2005 normatize o processo educacional do surdo usuário de libras, a escola, de modo geral, não tem feito o esforço necessário a uma adaptação curricular eficiente, de modo a considerar que a primeira língua do surdo é a libras e que o ensino de língua portuguesa deve ser feito como segunda língua e apenas para fins escritos. Diz o Decreto:

Para complementar o currículo de base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental [...]  
(Cap. IV, §2º, art.15)

Na realidade escolar, como já mencionamos, ainda está longe de essa lei ser colocada em prática. Esse direito linguístico dos surdos ainda não está sendo cumprido e o ensino de língua portuguesa ainda não leva em consideração as pessoas surdas integradas socialmente às salas de aula, pois essas pessoas estão ainda longe de serem pedagogicamente incluídas. Uma prova disso é a quase total ausência de metodologias apropriadas às necessidades educacionais dos alunos surdos.

Nogueira (2012) cita um exemplo dessa “insuficiência metodológica”, referindo-se ao uso da categoria *tempo verbal* em língua portuguesa, ao mostrar que em Libras os alunos surdos “processam a semântica dos verbos, contudo, não conseguem elaborar a diferença entre as formas do verbo no tempo presente e no tempo pretérito perfeito”. O professor de Português precisa ter acesso a esse conhecimento para criar alternativas que possibilitem ao aluno surdo perceber e saber exprimir a noção de anterioridade e de posterioridade da ação, por exemplo, com o uso de advérbios (antes/depois).

Outro aspecto destacado pela autora é o uso não produtivo que se tem feito na aula de Português (inclusiva para surdos) dos chamados gêneros textuais. O professor precisaria optar por gêneros em que, além do texto escrito, houvesse imagens, utilizando a leitura do não verbal como pista discursiva, para que o surdo pudesse ter acesso ao conteúdo do texto.

Essa e outras questões são levantadas para mostrar a relevância de se elaborar um programa de ensino de língua portuguesa em modalidade escrita que seja capaz de “contemplar a diversidade linguística sob a perspectiva socio antropológica, conforme explica a autora”.



Nesta visão, a comunidade surda usuária de *libras* passa a ser reconhecida pelo direito de igualdade linguística e de manifestação de sua cultura, sem recorrer a estereótipos sobre a surdez e sem subjugar sua capacidade intelectual e linguística com *adaptações mecânicas* que não atingem as expectativas para fins de uma competência linguística na língua portuguesa escrita.

Na busca de um referencial teórico-metodológico para o ensino de língua portuguesa para surdos, encontramos em Freire (1999:31-2), a proposição de seis competências que o aluno surdo deveria ter desenvolvido ao final do ensino básico.

Ao final do Ensino Básico, o aluno surdo deve ser capaz de:

- 1) Identificar, no universo que o cerca, a existência de mais de uma língua, cooperando no sistema de comunicação.
- 2) Vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso do português como segunda língua, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo.
- 3) Reconhecer que o aprendizado de português como segunda língua lhe possibilita acessar bens culturais.
- 4) Utilizar as habilidades comunicativas da leitura e da produção escrita para poder atuar em diversas situações no mundo.
- 5) Ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e de estudos avançados.
- 6) Construir conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação.

Nessa visão, percebe-se que o aluno surdo deve aprender a língua portuguesa como instrumento de libertação e, para tanto, o foco de atenção (Freire, 1999) deve ser dado ao processo de ensino, incluindo tanto professores quanto alunos interagindo no contexto de ação, ou seja, na sala de aula. O objetivo final é levar o aluno a continuar a aprender por si mesmo.

Para que essa educação bilíngue (Libras/Língua Portuguesa), ou o necessário posterior letramento em Língua Portuguesa aconteça, há que se considerar tanto os aspectos ligados às políticas públicas, ao Projeto Político Pedagógico da Instituição, como ao envolvimento dos diversos profissionais envolvidos nesse contexto. Merece destaque, nesse caso, a função dos intérpretes de libras, para intermediar todas ações que incluam o aluno surdo.

Passaremos agora a discutir a importância de se incluir nesse processo o olhar psicopedagógico e, para tanto, destacaremos contribuições teóricas, as quais julgamos pertinentes.

### 3 O OLHAR PSICOPEDAGÓGICO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DO SURDO

De acordo com o Código de Ética da Associação Brasileira de Psicopedagogia, em seu artigo 1º reza que:

A Psicopedagogia é um campo de atuação em Educação e Saúde que se ocupa do processo de aprendizagem considerando o sujeito, a família, a escola, a sociedade e o contexto sócio histórico, utilizando procedimentos próprios, fundamentados em diferentes referenciais teóricos.

Assim sendo, no caso da educação, cabe ao psicopedagogo ser capaz de diagnosticar *a priori* as dificuldades do aluno, de forma a intervir no âmbito da escola ou, se necessário, da clínica, para a superação dessas dificuldades.

Nesse sentido, Cordeiro (2013:15) afirma que:

Um dos objetivos do psicopedagogo é o de conduzir, seja a criança, o adolescente, o adulto ou a instituição a reinserir-se, reinventar-se a seu favor e em prol de uma aprendizagem saudável de acordo com as possibilidades de cada um.

A partir desse pensamento, vemos a importância de se inserir o psicopedagogo no processo de inclusão na instituição escolar, especialmente de pessoas surdas, como o caso que descrevemos neste artigo. É o psicopedagogo que será capaz, junto com a equipe multidisciplinar, de articular em prol de uma aprendizagem produtiva as diferentes áreas. Em outras palavras, não se pode prescindir do olhar psicopedagógico, um olhar panorâmico baseado nas diversas áreas, que tem como foco principal a aprendizagem do sujeito.

O olhar do psicopedagogo vai muito além da identificação de *déficits* na aprendizagem do sujeito ou, conforme afirma Cordeiro (2013:53), de alterações subjetivas do aprendente e do aprender, mas avalia a possibilidade do sujeito, a disponibilidade afetiva de saber e de fazer, reconhecendo que o saber é o próprio sujeito.

Dessa maneira, no caso relatado, é muito importante a presença de um olhar psicopedagógico lúcido, amplo, global, integrador das diversas áreas, para ajudar o aluno a crescer, a transformar-se, a superar as suas dificuldades, sendo o melhor que lhe é possível a partir de suas condições.

A propósito, vale destacar que uma pessoa, quando ensinada e, querendo aprender, pode não conseguir, por ter dificuldades, problemas patológicos, mas também pode não aprender, porque a metodologia de ensino que está sendo usada não lhe é adequada.

No caso específico do aluno surdo, há que se considerar além da questão do desejo (Fernández, 1990), que influencia na aprendizagem, mas, principalmente, a deficiência que o impede de ter acesso a sentidos e informações importantes para sua aprendizagem e que, no caso, precisam ser-lhe oferecidas através da sua primeira língua, que é a Libras.

Para Fernández (1990, p 57), o sujeito aprendente se constitui por quatro níveis (organismo, corpo, inteligência e desejo), os quais são todos importantes e indispensáveis. Além disso, a

mesma autora (2001) destaca que todo sujeito tem sua modalidade de aprendizagem e os seus meios para construir o próprio conhecimento, o que nos leva a refletir que, no processo de adaptação curricular e de inclusão do aluno surdo, o olhar do psicopedagogo é imprescindível para ajudar a descobrir esse caminho.

No caso do psicopedagogo responsável pelo processo de inclusão institucional, deve ser, nas palavras de Martins (2011:2055):

o profissional que atua com o objetivo de favorecer os processos de aquisição do conhecimento, trabalha com as questões de vínculo nas relações entre professor e aluno e orienta o educador na escolha de procedimentos que integrem o afetivo e o cognitivo nas atividades a serem desenvolvidas, preocupando-se com as questões referentes ao currículo e à formação docente [...].

A referida autora realizou um levantamento bibliográfico a respeito do papel do psicopedagogo institucional e, em seguida, através de um estudo de caso, verificou o grau de formação docente em uma determinada escola de Ensino Fundamental. Dentre os resultados identificados, citamos: a falta de conhecimento dos professores em relação à educação especial e sobre o trabalho com a diversidade; o grande número de alunos em cada sala de aula; a dificuldade em fazer um planejamento curricular incluindo os alunos com deficiência; a falta de infraestrutura da escola, como, por exemplo, disponibilização de recursos etc.

Segundo a pesquisa, a prática docente na escola estudada estava restrita as tentativas de aplicação de conhecimentos e precisava evoluir para “um espaço de reflexão e produção de saberes, sendo o professor um agente de sua formação e a escola, o *lócus* da formação docente”. Nesse cenário, o psicopedagogo deve ser:

Um profissional que visa promover a autonomia e a aprendizagem da equipe, oferecendo-lhes os recursos para que as respostas às necessidades sejam encontradas e mudanças possam acontecer. (MARTINS, 2011;2057)

Ao concluir seu artigo, Martins (2011) destaca várias contribuições positivas que o psicopedagogo institucional pode prestar no ambiente escolar, as quais resumiremos a seguir:

- 1) Contribuir com a inclusão, uma vez que possui uma visão contextualizada que considera a complexidade das situações educacionais e incita a colaboração de todos;
- 2) Buscar o ensino adaptativo, que considere a diversidade, considerando as especificidades dos alunos e promovendo, assim, seu desenvolvimento;
- 3) Potencializar o diálogo com os profissionais que atuam junto ao aluno com deficiência em outros locais e buscar contribuições;
- 4) Fortalecer as relações entre o grupo e analisar as experiências inclusivas dos integrantes de modo a identificar aspectos positivos e negativos, para, a partir daí, realizar novas experiências exitosas;
- 5) Aproveitar os conhecimentos e as vivências de cada um dos membros da instituição e procurar apoio nos recursos e serviços que a comunidade pode oferecer, compartilhando, assim,

as responsabilidades.

O principal objetivo que a autora destaca, enfim, para o trabalho do psicopedagogo seria desenvolver a autonomia e favorecer a aprendizagem do grupo, estimulando o estudo de teorias e práticas, envolvendo trocas e interações entre os pares.

Sobre a presença do pedagogo na escola, destaca que esta:

Contribui com a inclusão ao incitar a participação de toda a comunidade escolar que se volta para um ensino colaborativo onde todos são responsáveis e compartilham conhecimentos e procuram as estratégias mais adequadas às necessidades dos alunos. (MARTINS, 2011:2060)

Ainda tratando sobre o papel do psicopedagogo no processo de inclusão do aluno surdo, Nardes et al (2014), preocupadas com o processo neurológico das crianças surdas e refletindo sobre a importância da linguagem de sinais (Libras), relatam uma pesquisa bibliográfica em que mostram a importância desse profissional e da língua de sinais na orientação, na construção do conhecimento e no desenvolvimento integral e social do aluno surdo.

As autoras observam que é de suma importância o acesso das crianças surdas à língua de sinais, com a qual eles terão possibilidades diferentes no seu desenvolvimento global, podendo desenvolver assim seu acesso à cidadania. Sem linguagem, surgirão distúrbios específicos de ordem cognitiva, social e emocional, que irão afetar todo o desenvolvimento do sujeito.

Outro aspecto importante é o fato de as crianças surdas desenvolverem suas habilidades de leitura de forma diversas às crianças ouvintes. Isso ocorre, porque a leitura em Língua Portuguesa (segunda língua) precisa da intermediação de Libras (língua materna) e isso implica a adoção de processos específicos para desenvolver e aprimorar a leitura e, posteriormente, a escrita.

Como linguistas, arriscaríamos afirmar que a criança surda teria um bilinguismo por modalidade, ou seja, para ouvir/falar, a língua de sinais; para ler/escrever, a língua portuguesa. Assim sendo, o olhar do psicopedagogo é de suma importância para que o professor de língua portuguesa (e os das demais disciplinas) possam elaborar estratégias e atividades de ensino adequadas a cada situação de aprendizagem.

O psicopedagogo pode atuar de forma muito produtiva no processo de inclusão de alunos surdos e de alunos ouvintes, na medida em que seja capaz de diagnosticar as demandas e de dar respostas à equipe, indicando leituras, sugerindo atividades, pensando com o grupo para sugerir metodologias, criando materiais didáticos, motivando e integrando o grupo, atuando no planejamento e na execução das ações pedagógicas sempre tendo o aluno como foco. Esse olhar complexo e global pressupõe também o acesso à família e o conhecimento das políticas educacionais vigentes.

Quando este profissional não está presente na instituição escolar, percebemos sempre uma lacuna, uma ausência de algo, uma falta de elo e, muitas vezes, não se sabe a quem caberia determinada ação pedagógica. É o psicopedagogo que, junto com a instituição, vai fazer toda a diferença, analisando, orientando e auxiliando no processo de aprendizagem de todos os alunos, evitando a desmotivação e a evasão, tão presentes nas escolas.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Feitos o relato de experiência e as pesquisas bibliográficas e após as reflexões que pudemos vivenciar, chegamos em um momento de redimensionar as ações. Precisamos esclarecer que nos desligamos da Instituição, por aposentadoria, em abril de 2016, mas continuamos a fazer parte do grupo de estudo sobre inclusão até hoje. Nesse período, uma colega docente assumiu a disciplina de Língua Portuguesa e continuou o nosso trabalho com o aluno surdo.

No ano que se seguiu voltamos a atuar como voluntária na Instituição em um estágio junto à equipe multidisciplinar, que solicitou de nós um olhar psicopedagógico com um viés linguístico, já que temos formação também nessa área.

Como primeiro desafio, ajudamos na preparação de 14 adolescentes surdos para prestarem Exame de Seleção para o IFRN, orientando os professores de Língua Portuguesa, Matemática e Cidadania a prepararem material didático específico e a pensarem em estratégias e atividades para essas aulas. Contaremos, para isso, como o apoio constante de intérpretes de Libras. Ao final do processo, dois desses alunos conseguiram ingressar na instituição e 12 dos 14 passaram no ponto de corte, embora não tenham sido aprovados na redação. Essa questão, aliás, precisa ser repensada.

Paralelamente, auxiliamos no processo de inclusão do aluno com o qual já vínhamos trabalhando, ajudando-o no processo de letramento em Língua Portuguesa. Nesse momento, pudemos dar suporte aos professores das disciplinas técnicas para adaptarem o material didático e as aulas presenciais, tanto na adequação da linguagem como no diálogo com a equipe multidisciplinar, principalmente na interação com as intérpretes de Libras.

Atualmente, estamos retomando o trabalho outra vez na inclusão de pessoas com necessidades especiais, agora como professora visitante no campus Mossoró, onde atuamos no mestrado com a disciplina produção interdisciplinar de material didático (em uma perspectiva inclusiva). Isto porque o trabalho na luta pela inclusão de todas as pessoas na educação precisa contar com a luta constante de todos os que se dizem educadores.

Para concluir, precisamos não nos esquecer de que o trabalho pedagógico não tem fim, está sempre sendo recomeçado, repensado, redimensionado, conforme a realidade que se vai apresentando; precisamos lutar por uma política educacional que propicie a aquisição da Libras nas escolas; a Língua Portuguesa não pode continuar sendo um fator de exclusão da comunidade surda nas práticas escolares; é urgente a inclusão de uma disciplina de Português Escrito, como segunda língua, para surdos; sem um trabalho multidisciplinar, sem um olhar psicopedagógico fica impossível propiciar, de fato, a inclusão do surdo no contexto escolar; os professores precisam querer se envolver nesse processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais e de pessoas com dificuldades de aprendizagem; é possível fazer da escola um lugar de todos...

A verdade é que somos aprendizes, ensinando, pesquisando e buscando caminhos a todo instante: não sabemos as respostas, mas temos o desejo de contribuir positivamente no processo de inclusão não apenas de pessoas surdas, mas de todos os alunos, os que não têm patologias/os que têm patologias; os que não apresentam maiores dificuldades de aprendizagem/os que apresentam as mais diversas dificuldades, na instituição escolar e na sociedade de modo geral.

Queremos ser agentes da cidadania e por isso, mesmo não sabendo as respostas, ousamos fazer as perguntas.

Nesse sentido, a oportunidade de cursar a Especialização em Psicopedagogia Clínica foi, nesse processo, uma experiência muito proveitosa espelhada apenas parcialmente neste artigo.

## 5 REFERÊNCIAS

*Código de Ética da Associação Brasileira de Psicopedagogia*. Disponível em : [http://www.abpp.com.br/documentos\\_referencias\\_codigo\\_etica.html](http://www.abpp.com.br/documentos_referencias_codigo_etica.html) Acesso em janeiro/2017.

CORDEIRO, L. O. *Teoria e Prática de Psicopedagogia Clínica*. Rio de Janeiro. Walk Editora, 2013.

*Decreto de Libras: 5.626/05* Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm) Acesso em: 22/02/2017.

FERNÁNDEZ A. *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MOLLICA, M. C. ET ALLI. *O letramento de sujeitos típicos e atípicos*. IN: PALOMARES, R. E BRAVIN, A. M. *Práticas e Ensino de Português*. São Paulo. Contexto. 20127

MARTINS, B.A. *Contribuições da psicopedagogia institucional à inclusão da criança com deficiência na escola regular*. Anais do VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - Londrina de 08 a 10 novembro de 2011, ISSN 2175-960X – Pg. 2054-2062 Disponível em: [http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/FORMAC\\_AO/192-2011.pdf](http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/FORMAC_AO/192-2011.pdf). Acesso em maio/2017.

NARDES, V.L. et all. *Libras e as intervenções psicopedagógicas no processo de aprendizagem do deficiente auditivo*. Fev. 2014 Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd189/aprendizagem-do-deficiente-auditivo.htm> acesso em maio/2017.

NOGUEIRA, A. Z. *O ensino de Língua Portuguesa para Surdos*. IN: PALOMARES, R. e BRAVIN, A. M. *Práticas e Ensino de Português*. São Paulo. Contexto. 2012.

PIRES, C. L.; EDER. M. S. *Educação de surdos e fracasso escolar*. Revista Educação Especial. Editora 2000, número 15. Brasil, 2012.