



**INSTITUTO DE PSICOLOGIA - DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
ESCOLAR E DO DESENVOLVIMENTO - PED**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA
CLÍNICA E INSTITUCIONAL
TURMA IX
(2010/2011)**

Coordenação: Profa. Dra. Maria Helena Fávero

TRABALHO FINAL DE CURSO

Apresentado por: Jhenne Diniz Nunes

Orientado por: Profa. Dra. Meireluce Leite Pimenta

BRASÍLIA, 2011

**A ESCOLARIZAÇÃO DO SURDO: DISCUTINDO
METODOLOGIAS E A IMPORTÂNCIA DO INTÉRPRETE
EM LIBRAS**

Apresentado por: Jhenne Diniz Nunes

Orientado por: Profa. Dra. Meireluce Leite Pimenta

Índice

I - Colocação do Problema	p. 1
II - Fundamentação Teórica	p. 2
III - Método de Intervenção	
3.1 Sujeitos da pesquisa	p.10
3.2 Procedimentos Adotados	p. 11
IV - A intervenção psicopedagógica: da avaliação psicopedagógica à discussão de cada sessão de intervenção	
4.1 Avaliação Psicopedagógica	
4.1.1 Sessão de avaliação psicopedagógica 1 (19/10/2011)	p. 12
4.1.2 Sessão de avaliação psicopedagógica 2 (24/10/2011)	p. 14
4.2 As Sessões de Intervenção	
4.2.1 Sessão de intervenção psicopedagógica 1 (7/11/2011)	p. 16
4.2.2 Sessão de intervenção psicopedagógica 1 (16/11/2011)	p. 19
4.2.3 Sessão de intervenção psicopedagógica 1 (21/11/2011)	p. 22
V/ Discussão geral dos resultados da intervenção psicopedagógica	p. 23
VI/ Consideração finais	p. 28
VII/ Referências Bibliográficas	p. 31

I - Colocação do Problema

Sabemos que o que difere o homem das outras espécies animais é capacidade de comunicação, por uso da linguagem. Pela linguagem, a troca de informação e a transmissão da cultura, assim como os planejamentos sociais futuros são significados pelo sujeito, ser biológico e histórico (Vygotsky; 1991a, 1991b), em outras palavras, o ser humano desenvolve sua vida em grupo, dentro de uma comunidade, não isoladamente. Esta participação ativa dentro do grupo a que pertence é pertinente ao próprio desenvolvimento psicológico do sujeito. Assim, é por meio da “língua socialmente partilhada, que se torna possível as trocas culturais e históricas entre gerações” (Bergman, 1992). Através da língua materna as informações e experiências entre os grupos são compartilhadas, decodificadas e transformam-se em fontes de conhecimento compartilhado.

O surdo se difere do ouvinte, não apenas porque não ouve, mas porque desenvolve potencialidades psico-culturais próprias. Os ouvintes, são usuários do canal de percepção auditiva com interações verbais e escritas, que por sua vez tem base fonológica, ou seja, a base de sua interlocução é oral-auditivo. O surdo tem sua língua, porém, esta é diferenciada da maioria – ouvinte, pois há a necessidade do uso da língua viso-espacial.

Para entender melhor esse processo, é preciso analisar como o sujeito surdo é caracterizado. O dicionário Aurélio, define o surdo como: “1. Que não ouve, ou ouve mal.”, segundo o site CUFA – Central única de favelas - Macaé-RJ “Surdo é o indivíduo que tem a perda parcial ou total, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala através do ouvido.”. Como referencial, usemos o art. 2º e parágrafo único do Decreto Lei nº. 5.626/2005 que regulamenta o artigo 18 da Lei 10.098/200 (BRASIL, 2005) que afirma que: "considera-se pessoa surda àquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso de sua língua natural, que ocorre, portanto, na modalidade visual-espacial: a Libras - Língua Brasileira de Sinais”. Assim, a Libras proporciona a comunicação efetiva entre e com os surdos, representando os valores culturais, sociais e científicos dessa comunidade.

Segundo Skliar (1998), a socioantropologia da surdez, interpreta o surdo e sua comunidade como minoria que possui identidade específica, manifestada por aspectos culturais também específicos, desenvolvidos a partir de uma língua natural: a língua de sinais. Evidentemente que esta condição trás implicações do ponto de vista da escolarização destes sujeitos, especialmente quando se trata em mediar conhecimento por meio de metodologia diferenciada daquela desenvolvida em nossas salas de aulas, com o ouvinte.

Nesse contexto, percebe-se que para além da discussão de inclusão educacional disseminada em nosso país, os surdos têm defendido a proposta bilíngüe de educação, que a principio, apesar de parecer uma proposta de isolamento sócio-educacional, ao contrário, vislumbra um ambiente propício a mediação do conhecimento onde o corpo docente e administrativo da escola seja proficiente em língua de sinais, e aberta aos ouvintes que lá quiserem ser matriculados. Dentro desta perspectiva este trabalho se dispõe a analisar a inclusão de um sujeito surdo em uma escola pública, as principais implicações do ponto de vista da aquisição das diferentes áreas do conhecimento, especialmente em se tratando de aquisição de leitura e escrita do português, sua segunda língua.

II - Fundamentação Teórica

Os surdos se comunicam, como dito anteriormente, por meio de uma língua visual, com marcadores espaciais que tem por base a sinalização dos diferentes significados construídos em interação com o outro. A língua de sinais é denominada língua por diversas características específicas, não se resumindo a mímicas ou gestos aleatórios utilizados pelos surdos na tentativa de facilitar a comunicação. Possui estruturas gramaticais próprias, e é composta pelos diversos níveis lingüísticos: morfológico, sintático, semântico, pragmático, entre outros. Assim, pode expressar não só conceitos concretos como também os abstratos, como em qualquer outro idioma.

A língua de sinais foi desvalorizada durante um longo período, e esse efeito surtiu até pouco tempo atrás. No ano de 1880, aconteceu o Congresso Internacional de

Professores de Surdos em Milão, com o intuito de discutir e avaliar a importância dos métodos iminentes nos meios educacionais: a educação pela língua de sinais, a educação oralista e a educação mista - língua de sinais e o oral. Neste evento, a língua de sinais foi proibida após votação - 160 votos a favor contra quatro. Deste então, os métodos orais na educação de surdos foram estabelecidos.

A filosofia oralista prega que a oralidade é a única forma desejável de comunicação para o surdo e que qualquer forma de gesticulação deve ser evitada, pois a língua de sinais destruiria assim a capacidade de oralização dos sujeitos surdos. Diante do quadro, a maioria dos países adotou o método oral nas escolas, proibindo e censurando oficialmente a língua de sinais (Ver Pimenta, 2008, Perlin e Strobel, 2006). Essa idéia de que a língua de sinais deveria ser esquecida, uma vez que a língua oral era a única que o surdo deveria dominar, além de fundamentar o oralismo, sustentou que a língua de sinais era prejudicial para o desenvolvimento dos surdos desde o Congresso de Milão até a década de 70, em todas as partes do mundo. No Brasil, na década de 70, a Língua de Sinais tornou a ressurgir associada à forma oral, com o aparecimento de novas correntes, como a Comunicação Total e mais recentemente, o Bilingüismo.

Segundo Pimenta (2008), tem-se registrado que por volta desta década, do mesmo século, até meados da década de oitenta surgia as primeiras discussões acerca do bilingüismo no Brasil, momento esse em que os lingüistas brasileiros deram início a pesquisas acerca das implicações da Língua Brasileira de Sinais no desenvolvimento psicológico do surdo. Neste ínterim, defende-se a necessidade de intérpretes proficientes e Libras, que assistam aos surdos nos diferentes lócus sociais. Atualmente, a presença deste profissional é garantida pela Lei nº 10.098 – de 19 de dezembro de 2000.

Segundo Behares (1993), os estudos desenvolvidos antes da década de 60 limitavam a surdez como uma ‘patologia audiológica’, não levando em consideração que essa limitação determina um funcionamento sociocultural alternativo, que envolve aspectos identificatórios, comunicativo-interativos, lingüísticos e cognitivos. E desta forma o intérprete de Libras parece garantir a inserção do surdo nos diferentes contextos em que está inserido, ou seja, comunicação entre surdos e ouvintes torna-se algo possível.

A língua é a ferramenta mediadora que integra a estrutura dos processos cognitivos do sujeito, e viabiliza o intercâmbio das experiências cotidianas, ou dito em outras palavras, das significações e ressignificações, constituindo-se progressivamente como instrumento que possibilita a formação dos processos mentais (Vygotsky, 1991a). A partir das interações dialógicas, dos mecanismos comunicativos necessários a função sócio-histórica das interações humanas, a língua assume a função de mediação semiótica das atividades psíquicas do homem e constitui-se num sistema simbólico construído no transcorrer dos processos de interação social.

O contexto sociocultural é entendido como dependente da qualidade das interações que o sujeito estabelece com seus pares e com o ambiente que está inserido, ou seja, consideram-se as interações de uma dada coletividade em um dado momento histórico (ver Fávero 2005). Segundo Vygotsky (1991b) todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes durante o desenvolvimento da criança, sendo a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções interpsíquicas.

A segunda, é percebida nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. Para melhor entender as implicações do uso dessa língua visual, no desenvolvimento das funções psicointelectuais do surdo é importante que se considere que este sujeito é cognoscente, ou seja, constrói conhecimento independente das condições adversas que se experimenta (ver Pimenta, 2003 - 2008).

Em pesquisas, Luria (1978) defendeu que a pouca freqüência ou a ausência da fala poderia interferir no desenvolvimento das funções mentais superiores. A língua viso-espacial seria, assim, incapaz de formar conceitos abstratos, de sistematizar e compreender os conhecimentos historicamente elaborados pelo homem. Tal relação entre a língua oral e o desenvolvimento do pensamento foi refutada pelas pesquisas desenvolvidas por Furth (1966), que, com base na Teoria Cognitivista do desenvolvimento humano de Piaget, adaptou provas piagetianas à linguagem não-verbal. Com base nos resultados desses estudos evidenciou-se que o pensamento pode avançar e se organizar sem a base fonológica da língua oral. As habilidades cognitivas e

os estágios de desenvolvimento de ouvintes e surdos, segundo Furth passavam pelos mesmos processos cognitivos na resolução das tarefas atingia tanto o estágio operatório concreto, quanto, em se tratando de adolescentes surdos, esferas do pensamento operatório formal.

Atualmente, as pesquisas sobre a língua de sinais e desenvolvimento psicológico do surdo seguem o curso das idéias de Furth. Evidencia-se, também, que o processo de aquisição da língua de sinais deve ocorrer de forma natural, o mais cedo possível para garantir a qualidade das interações sociais destes sujeitos, favorecendo assim seu desenvolvimento lingüístico, cognitivo e sua inserção social.

Segundo Behares (1987), é errôneo afirmar que os mecanismos fonológicos do sujeito são imprescindíveis para ocorrer à aprendizagem e o desenvolvimento da capacidade de linguagem. Tomemos a linguagem como a capacidade humana de produzir esquemas cognitivos por meio da qual é possível partilhar significados, ou seja, por meio da qual a comunicação se torna possível, podemos dizer que a língua torna-se o conjunto de convenções partilhadas e negociadas que permitem a organização de um sistema interpessoal de signos.

As interlocuções da-se-ão nesse sentido, não somente pela expressão vocal, ou seja, pela fala, uma vez que esta é tida como uma das possíveis manifestações materiais da linguagem. Uma criança, por exemplo, precisa do contato social, com o mundo social. Mas esse trabalho não é realizado, desde a primeira necessidade, pela fala propriamente dita, e sim por uma linguagem impulsionada pela necessidade de comunicação com o outro, como por exemplo, o choro. A esta fase, Vygotsky chama de estágio pré-intelectual do desenvolvimento da fala. Ainda antes de falar, a criança pode aprender a resolver problemas práticos e alcançar objetivos, como subir em um banco para alcançar um objeto, a esta fase, segundo Vygotsky, é dada o nome de estágio pré-lingüístico do desenvolvimento do pensamento (Vygotsky, 1991b). Ainda nessa perspectiva, a criança surda, da mesma maneira, necessita de uma língua para construir e desenvolver processos cognitivos que facilitarão o seu desenvolvimento, principalmente no âmbito escolar.

Para Ferreiro e Teberosky (2008), é preciso perceber o papel ativo do sujeito no processo de elaboração individual. A criança, elabora e testa hipóteses de natureza cognitiva para desenvolver a habilidade de se colocar em problemas, criar hipóteses, testá-las e construir um sistema de interpretação em busca da compreensão do mundo que lhe cerca. Assim, por exemplo, é preciso que haja uma série de processos de reflexão sobre a linguagem para passar a fase de escrita, e assim, conseqüentemente, a escrita constitui novos processos.

O trabalho de desenvolvimento de competências de leitura e escrita com o surdo deve partir de uma leitura contextualizada, que o respeite como sujeito ativo que construindo significações constantemente. É importante consideramos que um sujeito ativo inicia o processo de aquisição da leitura e da escrita antes da sua iniciação escolar. A perspectiva de educação bilíngüe considera a língua de sinais um instrumento mediacional, condição essa que viabiliza o desenvolvimento de uma análise dessa natureza (Pimenta, 2008) pois a língua de sinais é uma modalidade lingüística que apesar de não fazer uso do sistema fonológico da língua oral como meio de expressão do pensamento, possibilita ao sujeito surdo se comunicar e se desenvolver satisfatoriamente.

Investigações comparativas sobre o processo de desenvolvimento da língua de sinais realizadas com crianças surdas advindas de lares surdos, baseadas nas pesquisas de Behares (1993), apontam que o desenvolvimento lingüístico das crianças surdas de lares surdos é equivalente ao desenvolvimento lingüístico de crianças ouvintes de lares ouvintes. O que evidencia a função reguladora da língua de sinais como instrumento do pensamento e orientadora das interações sociais.

Atualmente, a língua de sinais não só é reconhecida como sistema lingüístico organizado, com funções sintáticas, semânticas, morfológicas e pragmáticas específicas, como também adquiriu legislação a seu favor. A lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

No Brasil, existem seguramente pelo menos duas situações em que esta lei confere

ao surdo o direito a intérprete de Libras: nos depoimentos e julgamentos de surdos (área penal), no processo de inclusão de educando os surdos nas classes de ensino (área educacional). A lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002, reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão, bem como outros recursos a ela associados. Assim, reiterou-se a necessidade da mediação do intérprete de língua de sinais no contexto do sujeito, principalmente escolar, pois, segundo Pimenta (2003 – 2008) ainda que faça uso da leitura labial, o surdo sinalizado pode ter dificuldades de compreender a língua oral, visto que, essa técnica o habilita, quando muito, a perceber apenas os aspectos articulatórios da fonologia da língua, o que não significa a compreensão da mensagem.

Podemos afirmar, desta forma, que os surdos estabelecem a comunicação de forma diferenciada e possuem necessidades específicas no âmbito da educação formal, logo, sua aprendizagem não depende apenas de recursos pedagógicos ou da acessibilidade (Tuxi, 2009). Estamos falando de meios que possibilitem a comunicação do surdo com os demais participantes do processo educacional, de um profissional que servirá como ponte entre esses dois mundos, assim como recomendou o Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos (PNAES/MEC/FENEIS) de 2001. O profissional que faz a mediação entre a língua de sinais e a língua portuguesa é o intérprete de língua de sinais. Sendo que, quando esse profissional atua no meio educacional, é denominado como intérprete educacional - aquele que interpreta e traduz o conteúdo apresentado por um discente (Tuxi, 2009).

O movimento realizado pela comunidade surda propõe a educação bilíngüe, que busca resgatar o direito da pessoa surda de ser ensinada em sua língua a Libras, levando em conta os aspectos sociais e culturais em que está inserida, mas também aprendendo o português, que seria sua 2ª língua. No entanto, a nossa legislação só prevê classes de educação bilíngüe, como aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da língua portuguesa são línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

Sabemos que a proposta de inclusão de sujeitos com algum tipo de necessidade especial ganhou força com a declaração de Salamanca, de 1994. Seu principal objetivo era incluir alunos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de

ensino. Sobre essa definição, Lima (2008) considera que na medida em que a sociedade, sem qualquer reflexão no que diz respeito à base desigual que assenta as relações de poder, se esforça para igualar as condições sociais dos sujeitos, tanto os que defendem o princípio da normalização, como os que almejam a integração, têm uma visão quixotesca da realidade. Tal concepção propaga de forma idealista a idéia de que é possível, em nível de abstração, por meio de leis e/ou outros dispositivos jurídicos, igualar os indivíduos entre si. Assim, pode-se dizer que os discursos permeados pelo ideário de integração possuem uma concepção romantizada da realidade.

O artigo 21 da Declaração de Salamanca (1994), traz em seu texto a defesa de se ofertar ao surdo um processo de escolarização diferenciado, que respeite suas particularidades lingüísticas. Ou seja, a legislação admite que devido às dificuldades de comunicação com os ouvintes, os surdos necessitam de espaços apropriados dentro das escolas, com profissionais proficientes em Libras e metodologia própria de ensino.

A proposta da escola inclusiva, em linhas gerais, trouxe consigo inúmeras mudanças no fazer pedagógico, especialmente no que se refere à dinâmica do atendimento de sujeitos com necessidades particulares de aprendizagem em sala de aula. A escola, nesta perspectiva, procura criar caminhos que favoreça o desenvolvimento de competências conceituais do sujeito, ou deveria criar.

Em se tratando de inclusão educacional de surdos, é indiscutível que algumas ações devem ser fomentadas, no âmbito da escola e no âmbito da prática pedagógica daqueles profissionais que lidam diretamente com os surdos em sala de aula. A necessidade da presença de dois professores, por exemplo, ao mesmo tempo, nas salas que possuam surdo incluso. Ou seja, essa dinâmica considera a presença do professor da sala de aula, e de um professor intérprete de Libras, que mediará os diferentes conteúdos curriculares em língua de sinais.

Diferentes propostas educacionais foram criadas para que o processo de inclusão de surdos fosse efetivo, no entanto, é importante salientar que, conforme dito anteriormente, a inclusão educacional deste sujeito não se concretiza apenas com a acessibilidade ao espaço físico ou adequação dos recursos pedagógicos utilizados. Sem

a presença do intérprete em sala de aula a inclusão é fadada ao insucesso, uma vez que a mediação do conhecimento torna-se precarizada.

Nesse sentido, podemos dizer que a inclusão de surdos na sala de aula regular precisa ser repensada (Pimenta, 2003). Sabemos que, programas do governo federal investiram na oferta de cursos de capacitação de intérpretes de Libras e ensino de Libras para professores, com o intuito de viabilizar assim a proposta de inclusão do surdo em classes regulares de ouvintes, mas não parece justo defender que a surdos e ouvintes sejam oportunizados os mesmos métodos e recursos.

Outra discussão que tem sido levantada na literatura é a defesa de que o professor de surdo seja surdo. Muito embora não tenhamos, nesse trabalho, o intuito de nos posicionar quanto a esta discussão, há de se considerar que o fato, em si, de ser surdo, não garante a esse profissional competências necessárias para favorecer o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. O que estamos dizendo é que este profissional possui suas interações sócio-históricas internalizadas, e suas representações acerca do surdo.

Desta forma é natural que a mediação do conhecimento por esse profissional, em sala de aula, carregue as suas próprias experiências e representações, ou seja, pode ser que ele perpetue uma educação que valoriza treinos, aquisição de palavras descontextualizadas e a visão estruturalista do ensino da língua, processo que ele mesmo experimentos no decorrer da sua própria escolarização. A mudança de comportamento requer tomada de consciência e mudanças de representações já construídas a esse processo, não algo trivial (Ver Pimenta, 2003, 2008).

Entendendo melhor a libras

A Libras tem influência da língua de sinais francesa e como qualquer outra língua sofre as influências sociais e adquire neologismos e expressões que diferem de região

para região. Ou seja, a Libras não é universal, pois cada país/região sofre as influências de sua cultura nacional/ regional, ou seja, da comunidade que a utiliza.

A língua de sinais é uma produção natural dos surdos, sendo esta sua primeira língua. Ela caracteriza a identidade surda e por meio dela é garantido a valorização e reconhecimento da possibilidade de comunicação por meio de uma língua visual que por tanto tempo foi alvo de exclusão. Com a língua de sinais, garante-se ao surdo a possibilidade de reconhecimento e legitimidade desta comunicação.

Os sinais da Libras são signos decorrentes da interação das pessoas surdas com o seu meio sociocultural, caracteriza-se como uma língua viva que pode ser alterada em função de aspectos sociolingüísticos e não representa apenas associações ou semelhanças visuais com o referente, mas uma estrutura específica, como qualquer outra língua. Seguem parâmetros que são partilhados a partir da forma, do movimento das mãos e do ponto no corpo ou no espaço onde os sinais são feitos.

Peculiaridades fazem parte de sua caracterização e devem ser observadas, como a configuração das mãos (formas que podem ser datilografias, sinais feitos por uma mão predominante ou pelas duas mãos), ponto de articulação (lugar onde é feito o sinal, tocando o corpo ou não), movimento (podem ter movimento, ou não), expressão facial e/ou corporal (é essencial para o entendimento, sendo a entonação na língua de sinais a expressão facial), orientação/direção (indica a direção das configurações acima). Outras características importantes são: contato visual (não é correto desviar o olhar em interação com o surdo).

III - Método de Intervenção

3.1 - Sujeito(s) e/ou Instituição

O sujeito deste estudo é surdo, portador de disacusia neurossensorial bilateral moderada, surdez pós-lingual, não-oralizado. Nasceu em abril de 1991, está em fase de alfabetização, cursando o 3º ano do ensino fundamental em escola pública. Segundo diagnóstico anexado ao documento de matrícula do sujeito, ficou surdo após febre

seguida de convulsão, ainda bebê. Possui quatro irmãos, mora com os mesmos e a progenitora, sem histórico de surdez na família.

3.2 – Procedimento adotados: descrição geral

A princípio foram realizadas três observações informais, com o intuito de conhecer a equipe e o aluno, bem como para que ocorresse a familiarização do sujeito com a pesquisadora. Ainda neste momento, houve consultas aos documentos referentes ao aluno para conhecimento de sua identidade acadêmica, bem como seu histórico médico e audiometria. As percepções, os detalhes e demais observações da pesquisadora foram registrados em um caderno a parte, para futuras consultas.

Em um segundo momento, foram iniciadas as entrevistas semi estruturadas, com o aluno, com a professora regente e a com intérprete, sendo estas realizadas separadamente, em momentos distintos. As entrevistas foram desenvolvidas de acordo com seguintes focos: informações sobre a professora regente, tais como: escolaridade, capacitação, experiência no ensino de surdos, histórico do aluno surdo no período anterior a chegada da intérprete, como ela percebe o aluno surdo, percepções acerca do trabalho da intérprete com o aluno surdo, bem como o desenvolvimento do aluno com a presença de intérprete, as facilidades apresentadas pelo surdo e as dificuldades em termos de construção do conhecimento. Com a intérprete, objetivou-se recolher informações sobre o histórico do aluno, sobre como a mesma o percebe, sobre o trabalho que esta sendo desenvolvido, sobre suas limitações e competências, sua avaliação sobre o desenvolvimento do aluno quanto a leitura e escrita, se o aluno acompanha as competências exigidas pela série em curso, quais as limitações e facilidades para aquisição do conhecimento provenientes do aluno, qual a relação do sujeito com os demais alunos presentes em sua sala de aula.

Com o sujeito surdo, reiteramos a preocupação em dar-lhe a segurança necessária para que o mesmo pudesse ficar a vontade no decorrer da pesquisa. Assim, a conversa com o sujeito, sempre mediada pela intérprete, se deu no sentido de conhecê-lo e deixá-lo conhecer a pesquisa e a pesquisadora. Algumas perguntas foram realizadas, informalmente, como por exemplo: quando ficou surdo e porquê, como ele

se percebe enquanto surdo, quais suas percepções acerca da relação com os colegas ouvintes em sala, se há interação e como ele se sente tanto em sala de aula quanto dentro da escola, como é ir para escola inclusiva, como era o processo de aprendizagem antes da intérprete ser disponibilizada.

Os instrumentos utilizados nessa pesquisa foram: 1) Entrevistas informais e semi-estruturadas; 2) anotações diversas; 3) um texto avaliativo, seguido de questões de interpretação de texto; 4) atividade para escrita de palavras simples; 5) jogos pedagógicos; 6) conversas informais.

IV - A intervenção psicopedagógica: da avaliação psicopedagógica à discussão de cada sessão de intervenção

4.1 - Avaliação Psicopedagógica

4.1.1.- 1ª Sessão de Avaliação – observação e entrevista

Inicialmente o sujeito foi solicitado a participar de um bate papo com a mediadora, cuja intenção era procurar evidências de suas percepções enquanto surdo incluso em classe regular de ensino, bem como saber como ele se sentia dentro do ambiente escolar de maioria ouvinte. Percebemos que, quando indagado sobre sua deficiência, o sujeito se mostrou envergonhado e manifestou que ser surdo é algo muito difícil. Acreditamos que tais percepções são base para as representações sociais acerca de si enquanto surdo. Assim, a resposta do sujeito evidencia que o seu autoconceito diante de suas experiências sócias não podem ter sido positivas. Segundo Pimenta (2003) o auto conceito é mediado pela dinâmica individuo-sociedade, refletindo, muitas vezes, na constituição da representação de si mesmo, como um espelho formado pela sociedade da qual faz parte.

O sujeito relatou ainda que gosta de estudar, mas que não se vê como parte da comunidade da escola, pois por ser diferente, não interage como os demais alunos: “não entendo nada”. Sem a intérprete, evidenciou que não consegue se comunicar satisfatoriamente com a professora regente. Diante dessa evidência, é importante considerar que o indivíduo surdo possui características linguísticas diferenciadas que

podem afetar ou dificultar a aprendizagem caso a comunicação não seja efetiva. Quando indagado sobre a intérprete, percebemos que a mediação da mesma se fez imprescindível favorecendo o processo favorecesse a aprendizagem e fazendo com que o sujeito tivesse voz ao se relacionar com os demais colegas. Notamos que essa mediação não só tornou sua relação com os demais possível, como melhorou a autoconfiança do sujeito.

Para Tuxi (2009), o sujeito se forma no meio em que foi inserido e as práticas discursivas são reflexos da comunidade lingüística do contexto social do meio do qual faz parte. Para os surdos interagirem com o seu meio, a língua de sinais é a forma na qual lhes é oportunizado participar desse processo. Contudo, muitas vezes não é propiciado ambiente de interação, comprometendo, no seu meio acadêmico e social, seu desempenho.

A intérprete, ao definir suas percepções acerca do aluno, diz ter notado maior interesse na aprendizagem após a sua mediação, embora defina o aluno como sonolento. O sujeito da pesquisa é alegre e descontraído e, apesar de ter dificuldades de leitura e escrita, reconhece o alfabeto bem como sua grafia, e apresenta leitura de palavras simples e curtas. Não acompanha os conteúdos da série em que cursa como os demais, ouvintes, porém responde satisfatoriamente quando estimulado através da interpretação por meio da Libras, de forma independente.

Segundo Skliar (1998), "... todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual". Assim, a língua de sinais não deve ser encarada como um instrumento de trabalho, mas sim, como parte da cultura da comunidade surda, sendo esta sua língua oficial e reiterando a necessitando de compreensão dos alunos ouvintes.

A professora regente nos relatou que não possui experiência no ensino de surdos, e argumenta não ter conseguido boa comunicação com o sujeito do estudo, uma vez que não tinha acesso à língua de sinais e os conteúdos apresentados não eram assimilados pelos métodos convencionais. As dificuldades, segundo a professora, se referiam ao português, uma vez que a produção escrita do sujeito se tornava sem coesão e sem

coerência, e as leituras propostas em sala, sem sentido para o surdo. Após a mediação da intérprete, foi possível desenvolver o trabalho em equipe, ocorrendo a interação do sujeito com os conteúdos apresentados.

O processo de inclusão do surdo em classes regulares de ensino requer a Libras presente neste espaço. Para se respeitar a condição lingüística do surdo é preciso viabilizar a presença de um intérprete proficiente em língua de sinais em seus mais diversos contextos. Pesquisas demonstram que muitos professores relutam em se capacitar em língua de sinais, pois não entendem a real importância desta para o surdo. (Ver Tuxi, 2009).

Para a segunda sessão de avaliação objetivou-se constatar o nível de escrita e leitura do sujeito, bem como meios para facilitar sua aprendizagem. Conforme dados obtidos com as entrevistas, o aluno pode não estar acessando níveis e conhecimentos obrigatórios estabelecidos para um aluno do terceiro ano do Ensino Básico – Ciclo 1. Ainda, objetivou-se analisar o motivo pelo qual o mesmo não responde aos métodos utilizados com alunos ouvintes, mas quando incentivado pela Libras reage satisfatoriamente.

4.1.2.- 2ª sessão de avaliação psicopedagógica (24/10/2011)

Nesta sessão a mediadora propôs ao sujeito a leitura de um texto simples, intitulado A lebre e a tartaruga. O conto, resumido, trata da história de superação da tartaruga, que apesar de lenta, é constante e persistente e assim vence a lebre em corrida. A lebre, por sua vez, apesar de ser rápida, peca pelo excesso de segurança e subestima a tartaruga, ao cochilar acreditando que mesmo assim a tartaruga não conseguiria finalizar a prova em sua frente.

Em termos de estrutura sintática, o texto é curto, com dois parágrafos, utiliza linguagem direta, palavras simples, na 3ª pessoa e é adequado ao nível requerido de leitura a alunos ouvintes da série do nosso sujeito, 3º ano da Educação básica, 1º ciclo. Logo após, iniciou-se as atividades que visavam analisar a compreensão de texto e o nível de leitura e escrita do sujeito, são elas: 1) quem participou da corrida? 2) quem ganhou a corrida? 3) quem dormiu e perdeu a corrida? 4) quem estava vendo a corrida?

Nas questões citadas, era necessário que o aluno se remetesse ao texto para identificar e escrever o nome dos personagens do conto. O sujeito demonstrou inquietação diante da atividade. Após a intervenção da interprete, no sentido de encorajá-lo a tentar, disse-lhe que não era uma prova é que, portanto, não haveria perdas e sim ganhos com aquela experiência, convencendo-o a participar da atividade. Após ler o conto, sinalizou que não havia entendido completamente. A interprete então, solicitou que ele lesse as perguntas de interpretação e tentasse responde-las. O sujeito, assim, se remeteu a atividade novamente, nos indicando que a lia novamente, totalmente em silêncio, inseguro. Logo após realizou as atividades, porém, não respondeu as perguntas corretamente, pois ao não entender as perguntas, apenas dispôs os nomes dos personagens, aleatoriamente.

Após a visualização de suas respostas, a interprete foi autorizada a recontar a história de forma contextualizada, em libras. Neste momento, o aluno demonstrou grande interesse pelo conto, e quando indagado pelas perguntas da atividade, respondeu a todas corretamente, em Libras. Podemos dizer, assim como defende (1998), que nosso sujeito processa as informações por meio das suas experiências visuais. Para Behares, a limitação auditiva do surdo o condiciona a um funcionamento sociocultural alternativo, que envolve aspectos identificatórios, comunicativo-interativos, lingüísticos e cognitivos. Ou seja, a língua de sinais não deve ser encarada como um instrumento de trabalho, mas sim, como um instrumento semiótico.

Notavelmente, a interação com Libras entre aluno-interprete é imprescindível, pois pela mesma os surdos buscam ler e interpretar o Português escrito, dialogando sobre o texto enquanto objeto de conhecimento e explicitando seus significados em sinais.

Na segunda atividade proposta nessa sessão, objetivou-se testar o nível de escrita, especificamente. Propomos ao sujeito que ele completasse as cruzadinhas. Foi apresentada uma figura com a primeira letra da palavra, e assim o sujeito deveria completar a cruzadinha com o nome do que estava na figura (pena, lua, gato, meia, vaca, coco, ioiô, flor). O sujeito conseguiu completar grande maioria das palavras, cometendo erros na constituição das sílabas: pena = pna, meia = neia, ioiô = noio, flor = for.

Parece que o surdo desenvolve estratégias de reconhecimento das palavras pela sua apresentação visual, o que nos coloca diante de uma leitura pela rota lexical e não por conhecimento da segmentação fonológica das palavras como já defendia Pimenta (2008) em seu trabalho com surdos adultos. Para a autora o surdo desenvolve estratégias de pensamento visual diante de atividades de leitura de uma língua oral e não estratégias fonológicas. Ao final da sessão, foi sugerido ao sujeito, brincar com a mediadora de jogo da memória figura x nome, onde os pares são feitos entre imagens e seus respectivos nomes.

Por acreditarmos que o surdo acessa as atividades de leitura e escrita via processamento visual e que utiliza a estrutura da língua de sinais na sua produção escrita, defendemos a necessidade de uma metodologia diferenciada de ensino, pois esse olhar diferenciado evidencia a valorização das peculiaridades desse sujeito.

Ao final da sessão, percebemos que a didática desenvolvida para alcançar resultados satisfatórios com o sujeito surdo deveria se dar por meio de estímulos visuais. Neste sentido e ainda, por se tratar de assunto de grande interesse do sujeito, o tema futebol foi escolhido para ser trabalhado nas sessões seguintes.



4.2 - As Sessões de Intervenção.

4.2.1 – 1ª Sessão de intervenção psicopedagógica (7/11/2011)

A sessão teve início com um bate papo, onde a mediadora falou respeito do campeonato de futebol brasileiro. O enfoque foi dado em alguns temas, como por exemplo, os grupos que estão na 1ª divisão, quais os nomes dos mesmos, para que time o sujeito surdo torce. Assim, foi apresentado a ele os emblemas de cada time, seus nomes e suas cores.

TIMES	EMBLEMAS
Corinthians	
Vasco	
Fluminense	
Flamengo	
Internacional	
São Paulo	
Figueirense	
Coritiba	

TIMES	EMBLEMAS
Botafogo	
Santos	
Palmeiras	
Grêmio	
Atlético-GO	
Bahia	
Atlético-MG	
Cruzeiro	
Atlético-PR	
Ceará	

TIMES	EMBLEMAS
América-MG	
Avaí	

Em terceiro momento, foi confeccionado junto a ele um jogo dos times do campeonato, em que o emblema de cada time da primeira divisão foram duplicados e colados em cartolina, são eles: Corinthians, Vasco, Fluminense, Flamengo, Internacional, São Paulo, Figueirense, Coritiba, Botafogo, Santos, Palmeiras, Grêmio, Atlético-GO, Bahia, Atlético-MG, Cruzeiro, Atlético-PR, Ceará, América-MG, Avaí.

Após, os emblemas foram colocados em uma mesa, virados, como manda as regras do jogo de memória. Porém, negociamos também outra regra: aquele que acertasse o par deveria fazer o sinal do referido time formado.

O sujeito participou ativamente da atividade, apresentando agilidade na formação de pares, evidenciando assim como apontado na literatura, que o sujeito surdo possui maiores habilidades do ponto de vista da percepção visual. Isso significa, também, que assim como assinalado por Virolle (2000) e corroborado por Pimenta (2003 e 2008) o surdo desenvolve estratégias visuais na lida com os símbolos gráficos.

4.2.2 – 2ª Sessão de intervenção psicopedagógica (16/11/2011)


Nessa sessão, em virtude do desempenho do sujeito nas etapas anteriores, negociamos novas regras para o jogo da memória, que confeccionamos na sessão anterior. Os nomes dos times substituiriam um dos emblemas time a time, assim, os

pares desta vez deveriam ser formados pelo nome e o emblema do time. Concordamos em separar metade dos times, 10 (Corinthians, Vasco, Fluminense, Flamengo, Internacional, São Paulo, Figueirense, Coritiba, Botafogo, Santos, Palmeiras) para brincar. Quando formados os pares, ainda era preciso fazer o sinal em Libras do time. A sessão foi proveitosa, e ao final da mesma o sujeito já estava reconhecendo os nomes dos times, fazendo a associação entre o emblema e o nome de cada um. Esses resultados indicam que a metodologia adotada com o surdo dentro da sala de aula deve relevar as estratégias de processamento visual deste sujeito, considerando o contexto do letramento, como defende Kock e Traváglia (2007), atividades que façam sentido para o sujeito.

Koch e Travaglia (1999) afirmam que o texto é uma unidade lingüística concreta dotada de sentido, assim, a produção do sujeito é capaz de fornecer elementos da sua compreensão, e vice versa. Nesse sentido, a contextualização necessária ao letramento deve partir do que é significativo para o aluno. Para os surdos, a oralidade não garante a escrita, pois sua produção independe da fala. Assim, uma educação que favoreça a aprendizagem do português deve utilizar mais de um código semiótico no letramento dos surdos, permeando sua educação com estímulos visuais (letramento visual). (Ver Pimenta, 2009).

Ao final de sessão, foi feita introdução dos sinais, dos nomes e dos emblemas de mais 5 times (Palmeiras, Grêmio, Atlético-GO, Bahia, Atlético-MG). O sujeito pediu para levar para casa o jogo, e foi permitido.

1º momento:

TIMES	EMBLEMAS
Corinthians	

TIMES	EMBLEMAS
Vasco	
Fluminense	
Flamengo	
Internacional	
São Paulo	
Figueirense	
Coritiba	
Botafogo	
Santos	

2ª momento

TIMES	EMBLEMAS
Palmeiras	
Grêmio	
Atlético-GO	
Bahia	
Atlético-MG	

4.2.3 – 3ª sessão de intervenção psicopedagógica (21/11/2011)

Nesta sessão, o sujeito demonstrou que havia “brincado” em casa com os cartões. A mediadora propôs então para que eles jogassem, para ver quem conseguiria formar mais pares. O sujeito apresentou facilidade em associar o emblema dos times aos seus respectivos nomes, ao mesmo tempo em que sinalizava em língua de sinais o nome daqueles times que possuem sinal em libras. O fator primordial aqui é a valorização do contexto do aluno, respeitando-se assim a importância da língua de sinais em seu processo de aprendizagem. Combinamos, em comum acordo, de introduzir o nome de mais cinco times (Cruzeiro, Atlético PR, Ceará, América MG, Avaí) totalizando

assim os 20 times da 1ª divisão do Campeonato Brasileiro. O jogo continuou com as mesmas regras, e ao final da sessão o índice de erro do sujeito já era mínimo. Como culminância, foi expressado ao sujeito surdo a sua melhora, sua ampliação de vocabulário e a intenção da pesquisadora com as sessões.

TIMES	EMBLEMAS
Cruzeiro	
Atlético-PR	
Ceará	
América-MG	
Avaí	

V/ Discussão geral dos resultados da intervenção psicopedagógica

Os dados obtidos a partir das atividades propostas no decorrer da intervenção psicopedagógica, evidenciam que a presença do intérprete se fez imprescindível, sendo este, segundo Quadros (2003), o profissional que traduz e interpreta a língua de sinais tanto na língua falada quanto nas modalidades oral e escrita.

No decorrer das atividades, percebeu-se que a atuação do intérprete educacional vai além da interpretação em si, pois nos momentos em que o nosso sujeito não conseguia entender o que estava sendo solicitado, a interprete conseguia em língua de sinais reformular as orientações dadas ao sujeito, de forma a facilitar o entendimento da atividade proposta. Notamos que o nosso sujeito não é proficiente em língua de sinais, pois está em um processo de aquisição lingüística, dados que ficam claros na em todas as sessões, uma vez que a intérprete, conforme dito acima, constantemente contextualizava o sinal de forma a proporcionar o total entendimento do mesmo.

Na sessão de diagnóstico o sujeito evidenciou ter desenvolvido estratégias visuais de reconhecimento de palavras para acessar as informações apresentados no texto. No entanto, solicitou a mediação da intérprete educacional em todas as palavras que ele não sabia o significado. Este dado nos permite dizer que a mediação do intérprete torna o que está sendo ensinado compreensível para o aluno surdo, uma vez que ultrapassa a tradução dos conteúdos em si. (Lacerda e Poletti 2004).

Ainda na sessão de avaliação, o sujeito surdo realizou as atividades com certa insegurança, muitas vezes sendo necessário encorajá-lo a continuá-las. O sujeito demonstrou também, por meio da língua de sinais, que não conseguia realizar as atividades, que não sabia, que não estava entendendo, que o português é difícil para o surdo. Esse discurso não se distancia daquele encontrado no estudo de Pimenta (2003, 2008), com surdos adultos. É comum, segundo a autora, que o surdo identifique suas dificuldades de escolarização a partir da compreensão textual desenvolvendo a crença de que seria incapaz de interpretar um texto sozinho.

Além disso, neste estudo a autora evidencia que o próprio professor surdo explica a dificuldade dos seus alunos pela preguiça, falta de vontade e falta de persistência, acrescentando que as estratégias que ele adotou no seu processo de escolarização foram: a memorização, o esforço de reter informações, reafirmando sua concepção de que “o surdo tem preguiça de aprender”. O comportamento do nosso sujeito diante do desafio de ler, pode, além de tudo isso, evidenciar que tanto o seu auto conceito quanto a sua percepção acerca das suas competências em resolver tarefas escolares esteja baixo. Isto significa, assim como aponta o trabalho de Pimenta (2003)

que as percepções e as representações sociais influenciam o autoconceito, uma vez que este é mediado por um processo dinâmico das interações sociais que o sujeito estabelece, refletindo, muitas vezes, na constituição da representação de si mesmo, como um espelho formado pela sociedade da qual faz parte.

É possível ver na literatura, trabalhos como os de Rosa (2006) que evidenciam que os estereótipos acerca da capacidade do surdo traduzem este como alguém que não tem meios para ter acesso a alguns tipos de informações, e assim, um ser que não devemos gerar grandes expectativas de aprendizagem. No entanto, os resultados obtidos após as sessões realizadas no presente trabalho demonstram que, quando se respeita a peculiaridade da condição do sujeito surdo, é possível reverter à história de fracassos do ponto de vista da escolarização dos sujeitos surdos.

Logo na 1ª sessão de intervenção psicopedagógica o sujeito se mostrou mais receptivo. A ruptura do discurso “o português é difícil para surdo” foi mediada por uma proposta que envolvia a percepção visual do sujeito além de seu interesse pelo tema abordado: O campeonato Brasileiro de Futebol. Palmeirense de coração, o sujeito rapidamente se envolveu na atividade, negociando, inclusive as regras do jogo. Para nós fica claro que qualquer sujeito é capaz de aprender, independente das condições adversas em que se encontra.

Para Vygotsky é necessário que se respeite as condições de aprendizagem, sejam elas quais forem. Este autor, assim como Fávero (2007) afirma que o sujeito, constrói conhecimento ao longo de sua existência e que é capaz de criar vias alternativas pelas quais significa e ressignifica suas experiências. É neste sentido que Vygostky defende que a educação em si deve ser baseada na superação da deficiência. Para nós, as superações das limitações educacionais do surdo se dão pela presença do interprete em sala de aula e pelo uso da língua de sinais.

No decorrer das sessões de intervenção, foi possível verificar que o processo de decodificação da leitura estava sendo acessado, uma vez que o nome do time já estava sendo associado ao emblema do mesmo. No entanto, percebemos que o sujeito acessa o sistema lingüístico via rota lexical, uma vez que este foi capaz de compreender a

palavra e seu significado sem segmentá-la em partes menores. Parece que o surdo fotografa a palavra e atribui a ela um significado.

Acreditamos que caso fossem desenvolvidas outras sessões de intervenção, seria possível aumentar consideravelmente o vocabulário do sujeito favorecendo a leitura contextual, que segundo Ferreiro e Teberosky (1995) faz parte do processo de aquisição de leitura. Os resultados obtidos no decorrer das sessões de intervenção evidenciam que o sujeito aumentou sua confiança diante da leitura do nome dos times, demonstrando grande interesse em continuar desenvolvendo as atividades. Isto significa que esta prática pode favorecer o letramento destes sujeitos.

Com essa experiência, foi possível constatar que quando o professor e o intérprete educacional trabalham em conjunto o processo de ensino–aprendizagem tem maior probabilidade de êxito e se torna propício ao sujeito surdo. No trabalho de Tuxi (2009), a interação entre professor regente e intérprete é considerada como um caminho para o favorecimento de desenvolvimento de competências conceituais destes sujeitos.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1995), o sujeito não lê a por palavra. O próprio texto oferece recursos e pistas contextuais que auxiliam em sua compreensão, motivo pelo qual o letramento deve considerar o todo para chegar nas partes. Nesta perspectiva, o trabalho com diferentes gêneros textuais deve permear a prática em sala de aula, objetivando-se assim aproximar as práticas de ensino da língua, das práticas de leitura e escritas reais pois, as atividades que perpetuam o treino de palavras desvinculadas das suas funções lingüísticas não formam leitores competentes.

Analisamos, nesse trabalho, a inclusão de um sujeito surdo em uma escola pública, as principais implicações do ponto de vista da aquisição das diferentes áreas do conhecimento, especialmente em se tratando de aquisição de leitura e escrita do português, sua segunda língua. E temos a considerar que, procuramos superar a limitação de conceber a surdez exclusivamente como um tipo de patologia audiológica.

Defendemos que seria propício ao surdo a experiência de uma escola bilíngüe, uma vez que nesse espaço seria possível lidar com as diferentes áreas de conhecimento, com metodologia específica e imput lingüístico adequado.

A proposta bilíngüe de educação, vislumbra um ambiente propício a mediação do conhecimento, ocorrendo, nesse sentido, a valorização da cultura do surdo enquanto sujeito cognoscente. A escolarização do surdo, deve ter atenção especial à necessidade de mediação do conhecimento por meio de metodologia diferenciada daquela desenvolvida para os alunos ouvintes.

Para Tuxi (2009), é por meio da constituição de conceitos elaborados no ambiente escolar, em Libras, que o sujeito compreende os conteúdos culturais desde o primeiro momento em seu processo de escolarização. Esta prática respeita o sujeito como prioridade, de forma que todos os atores no âmbito escolar, num processo dialógico, possam construir um espaço onde os surdos possam negociar, expressar seus conhecimentos, dúvidas e angústias.

VI - Consideração finais

Ao longo dos anos, as pesquisas sobre as línguas de sinais, realizadas no Brasil e em outros países, tem contribuído para a modificação gradual da concepção acerca das competências de aprendizagem pelo surdo. Um dos grandes avanços, neste sentido, não só no âmbito escolar, mas nos mais variados contextos sociais, foi sem dúvida o reconhecimento da língua de sinais enquanto sistema lingüístico.

Este reconhecimento, certamente, traz implicações do ponto de vista do exercício da cidadania, uma vez que lhe assegura o direito de ir e vir em todos os contextos que lhe for necessário. No âmbito escolar, o conceito de educação para todos não significa apenas colocar os alunos com necessidades educacionais especiais em uma sala de ensino comum, sem qualquer equidade, sem respeitar suas diferenças, sem atentar para as diversidades. O discurso de que somos todos iguais, certamente é um dos mais perversos, pois na verdade somos todos diferentes.

Para Pimenta (2008), quando se compartilha no discurso a idéia de que todos são iguais assume-se a postura de que todos possuem as mesmas habilidades e competências, o que não é ideal no que diz respeito à diversidade. A inclusão do sujeito surdo dentro destes parâmetros, na realidade, tende a exclusão, uma vez que surdos e ouvintes freqüentando a mesma escola sugere que, erroneamente, a idéia de normalização. Essa tendência a normalização, onde todos são tidos como iguais e é ignorado os aspectos culturais, sociais e históricos de cada comunidade, desconsidera impedimentos, incompetências, construções atípicas, e outras exceções previstas em situações que fogem a essa normalidade estipulada. E é nessa busca pelo respeito às diferenças que podemos dizer que não é possível pensar em educação de surdos sem levar em conta suas particularidades lingüísticas.

A perpetuação do uso de métodos que não atendem as singularidades educacionais do surdo não favorece, na nossa concepção, a construção do conhecimento. É preciso que na escola, o surdo experimente situações de aprendizagem que façam sentido para ele. Segundo Pimenta (2003, 2008), enquanto as metodologias de ensino não levarem

em consideração as peculiaridades do processamento das informações do surdos, haverá forte tendência a perpetuação a ineficiência de acesso aos códigos culturais, o que pode gerar implicações negativas no que diz respeito tanto na inclusão educacional, como na inclusão social dos sujeitos surdo.

A língua de sinais atende as necessidades cognitivas destes sujeitos, favorecendo a sua aprendizagem, então, torna-se imprescindível entender a sua importância no processo de escolarização do surdo. Neste sentido defendemos que os profissionais que atuam neste processo tenham proficiência na língua de sinais, de fato.

Evidentemente, as interações entre as duas comunidades (surda/ouvinte) favorece a negociação de informações entre duas línguas. Essa dialética não pode ser ignorada e sim fortalecida para que, segundo Skliar (1998), “...todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se construam independente da modalidade lingüística, a língua de sinais não deve ser encarada pelo professor como um instrumento de trabalho, mas sim, como parte da constituição da comunidade surda”. É preciso superar a limitação de conceber a surdez exclusivamente como um tipo de “deficiência” (patologia audiológica), e ter consciência da importância das condições socioculturais às quais o sujeito está inserido.

Para Skliar (1998), a escola é uma ponte entre o aluno e a sociedade. Os mitos em relação à limitação dos surdos devem ser ressignificados. Segundo Pimenta (2008) ainda é comum perceber que a comunidade ouvinte partilha a imagem de que o surdo é um sujeito incapaz, com limitações cognitivas e comportamentais. Essas representações perpassam a mediação do conhecimento em sala de aula que por sua vez, gera um ciclo que auto se mantêm, ou seja, o surdo interage com tais representações, as significam e as perpetua, de certa forma, nas suas interações. É comum no discurso dos sujeitos surdos, por exemplo, as afirmações de que o surdo é preguiçoso, que o surdo não sabe português, que o surdo não estuda, que o português é difícil. Dentre outras considerações, isso significa que a visão que o surdo tem sobre si mesmo e suas competências são partilhadas e muitas vezes construídas de forma estereotipada. É imprescindível não só proporcionar a aprendizagem, como utilizar métodos que

permitam a autonomia e a tomada de decisão do sujeito. O surdo percebido, muitas vezes, como um “deficiente” deve ser, na verdade, encorajado a ser um membro potencial da sociedade e “eficiente” de fato.

Apesar de não ser o foco desse trabalho, no decorrer das atividades percebemos que o intérprete educacional é um dos profissionais que deve ser garantido quando se tem um surdo em sala de aula. O interprete possibilita ao aluno surdo a oportunidade de ter acesso às trocas, às interações e a participar das atividades de sala de aula, de forma efetiva. Este é um dos grandes pilares da proposta bilíngüe de educação. É importante salientar que, quanto mais cedo o surdo tiver a oportunidade de ver os diferentes componentes curriculares em sua própria língua, melhor será a compreensão e aquisição dos mesmos.

É preciso que a escola se prepare no sentido de criar estratégias e ações pedagógicas que assegure ao surdo o seu direito de entender e se fazer entender. É importante que se assegure também a aprendizagem de sua língua materna, o quanto antes, e o convívio com sua comunidade, sua cultura linguística. Uma proposta educativa que respeite as diferenças deve conceber o sujeito como aquele que constrói conhecimento independente de suas condições. Seguimos, nesse sentido a perspectiva de Fávero (1994) que valoriza a descentralização da patologia do sujeito e a aproximação de suas competências, uma vez que segundo essa autora, focar nas supostas limitações do sujeito gera poucos dados sobre o seu desenvolvimento psicológico.

A avaliação das competências do sujeito deve ser um ponto de partida para o planejamento das atividades pedagógicas que serão propostas a ele, não um documento determinístico. Acreditamos que a avaliação psicopedagógica pode de fato facilitar a indicação de possibilidades no processo de desenvolvimentos conceituais do sujeito.

VII/ Referências Bibliográficas.

Behares, L. E. (1987). Que es una senã? Trabalho apresentado en el primer encuentro de sordos. Ministério de Educación. Venezuela.

Behares, L. E. (1993). Nuevas corrientes en la education del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. *Cadernos de Educação*. 9(2). UFSM: Santa Maria.

Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (2005). O Presidente da Republica, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, e no art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília. (2005). Recuperado em 25 de setembro, 2011, de <http://www.libras.org.br/leilibras.php#2>

Fávero, M. H. (1994). O valor sócio-cultural dos objetos e a natureza sócio-cultural das ações humanas: a mediação exercida pelo meio escolar no desenvolvimento e na construção do conhecimento. In: Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Ed.), *Anais do II Congresso de Psicologia Escolar* (pp. 58-61). Campinas: ABRAPEE.

Fávero, M. H. (2005). Desenvolvimento psicológico, mediação semiótica e representações sociais: por uma articulação metodológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(1), 17-25.

Fávero, M. H., Pimenta, M. L., & Pacifico, M. R. (2007). Produção e Compreensão do texto escrito: Um estudo junto a surdos universitários. *Interação em Psicologia*, 11(1), 27-42.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1985). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Koch, I. V., & Travaglia, L. C. (1995). *A coerência textual*. São Paulo: Contexto.

Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002 (2002). Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado em 25 de setembro, 2011, de <http://www.libras.org.br/leilibras.php#1>

Lei n. 12.319, de 1º de setembro de 2010 (2010). Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília. 2010. Recuperado em 25 de setembro, 2011, de <http://www.libras.org.br/leilibras.php#3>

Luria, A., Yudovich., R. (1978). *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*. Madri: Pablo de Rio.

Mattos, É. (2011). *A importância da Libras para a inclusão educacional do surdo*. Macaé, RJ. Recuperado em 19 de setembro, 2011, de <http://cufamacaerj.blogspot.com/>

Machado, P. (2011). *A influência da linguagem viso-espacial no desenvolvimento da criança surda*. Dissertação de mestrado, UNISUL, Florianópolis.

Pimenta, M. L. (2008). *Produção e compreensão textual: um estudo comparativo junto a universitários surdos e ouvintes*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília.

Pimenta, M. L. (2003). *"De mais ou de menos?" A Resolução de Problemas por surdos Adultos*. Dissertação de Mestrado, Brasília.

Perlin, G., & Strobel, K. (2006). *Fundamentos da Educação de Surdos*. Florianópolis. Recuperado em 03 de dezembro, 2011, de http://www.ebah.com.br/content/ABAAAA_qUAI/fundamentos-educacao-surdos

Pires, L., & Lopes, R. (2008). A aquisição da flexão em português escrito por sinalizantes surdos: uma reflexão inicial sobre educação bilíngüe. In H., Salles (Ed.).

Bilingüismo dos surdos e questões lingüísticas e educacionais. (pp.37-42). Goiânia: Cânone Editorial.

Quadros, R. (2003). *O Tradutor Intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Especial, Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP.

Rosa, A. (2006). Tradutor ou Professor? Reflexão preliminar sobre o papel do intérprete de língua de sinais na inclusão do aluno surdo. *Ponto de Vista*, 8(1), 75-95.

Skiliar, C. (1997). *Educação e exclusão: abordagens sócio antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação.

Tuxi, P. (2009). *A Atuação do Intérprete Educacional no Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília.

Virole, B. (2000). O pensamento Visual. In B. Virole (Ed.). *Psychologie de la surdit : La pensée visuelle*. Paris: De Boeck & Lacier.

Vygotsky, L. S. (1991a). *A forma o social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1991b). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In Vygotsky, L.S. (Ed.). *Psicologia e Pedagogia – bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Moraes Ltda.