



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
CURSO DE PSICOLOGIA**

LAÍS SALUSTIANO DA SILVA

**IDENTIFICAÇÃO DE DEMANDAS DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO
ESCOLAR/EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO DE SURDOS**

**CAMPINA GRANDE-PB
2015**

LAÍS SALUSTIANO DA SILVA

**IDENTIFICAÇÃO DE DEMANDAS DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO
ESCOLAR/EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO DE SURDOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Graduação em Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de bacharel em Psicologia. Área de concentração: Psicologia Escolar/Educacional.

Orientador: Profa. Ma. Livânia Beltrão Tavares

**CAMPINA GRANDE-PB
2015**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S586i Silva, Laís Salustiano da.
Identificação de demandas de atuação do psicólogo escolar/educacional na educação de surdos [manuscrito] / Laís Salustiano da Silva. - 2015.
24 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, 2015.
"Orientação: Prof. Me. Livânia Beltrão Tavares, Departamento de Educação".

1. Educação de surdos. 2. Psicologia educacional. 3. Surdez. I. Título.

21. ed. CDD 371.912

LAÍS SALUSTIANO DA SILVA

IDENTIFICAÇÃO DE DEMANDAS DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO
ESCOLAR/EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Programa de Graduação em
Psicologia da Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito parcial à obtenção
do título de bacharel em Psicologia.

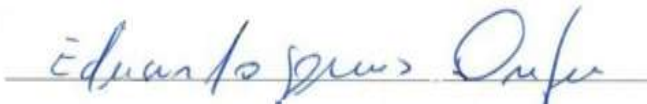
Área de concentração: Psicologia Escolar/
Educativa.

Aprovada em: 10/07/2015.

BANCA EXAMINADORA



Profª. Ma. Livânia Beltrão Tavares (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Esp. Fábio Alexandre Santos
Escola Técnica de Pernambuco

Aos meus pais, por me darem a vida.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora Livânia Beltrão, que não mediu esforços para me apoiar na execução dessa pesquisa e por enxergar além do que eu conseguia ver.

Ao professor Eduardo Gomes Onofre, por ter acreditado em mim e nesta pesquisa, mesmo sem me conhecer. Seu rosto transmite paz.

Ao Professor Fábio Alexandre, por ter aceitado o convite de participar da banca examinadora.

Ao meu pai José Hélio, por me ensinar, mesmo em silêncio, tantas coisas. Você é um tesouro na minha vida.

A minha mãe Leonice Alves (*in memoriam*), que, apesar de ter ido cedo, me ensinou o caminho certo a seguir. É por sua causa que cheguei até aqui.

Ao meu noivo, Euriques Vasconcelos, por me suportar quando nem eu me suporto. Você me faz rir mesmo quando só tenho motivos pra chorar. Com você me sinto segura. Não consigo mais imaginar a vida sem estar ao seu lado.

Aos professores do Curso de Psicologia da UEPB, em especial, a professora Laércia Medeiros, que me ensinou que nem sempre o correto é o certo a ser feito, a professora Lígia Gouveia que contribuiu grandemente para minha formação com suas aulas regadas a discussões enriquecedoras e a professora Ana Cristina Loureiro, por ter me mostrado um caminho da Psicologia que eu não conhecia, fazendo-me encantar por ele: a Psicologia Educacional/Escolar.

A minha amiga Gabrielly Batista (*in memoriam*) por toda cumplicidade, amizade e carinho. Você está para sempre em minha memória.

A minha avó, Maria Francisca, que é minha mãe duas, três, vinte, ou quantas vezes forem necessárias. Obrigada por sempre me apoiar em tudo.

Aos meus irmãos em Cristo, que me sustentam com suas orações.

A todos os meus familiares que, de alguma forma, contribuíram para a realização dessa conquista e em especial a minha tia, Leonilda Alves, que mesmo distante, me apoia incondicional desde meus primeiros passos.

Ao meu Deus, autor e consumidor da minha fé, por me amar mesmo sem eu merecer. Me sobram experiências que expressam Seu amor por mim.

“Quando eu aceito a língua de outra pessoa, eu aceito a pessoa.
Quando eu rejeito a língua, eu rejeitei a pessoa porque a língua é parte de nós mesmos.
Quando eu aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo, e é importante ter sempre em mente
que o surdo tem o direito de ser surdo. Nós não devemos mudá-los, devemos ensiná-los,
ajudá-los, mas temos que permitir-lhes ser surdo”.

Terje Basilier

IDENTIFICAÇÃO DE DEMANDAS DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR/EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Laís Salustiano da Silva¹

RESUMO

Essa pesquisa teve como objetivo fundamental identificar demandas e propor possíveis intervenções do Psicólogo Educacional/Escolar em um contexto de educação de surdos, partindo do princípio de que tal como a escola regular dita “normal”, a escola denominada “especial” é constituinte de processos educativos, possuindo, portanto, também demandas de caráter psicossocial. Destacam-se como principais concepções de surdez, o modelo clínico-terapêutico, entendendo o surdo como um deficiente auditivo e, conseqüentemente, um ser passivo e limitado diante de sua condição biológica e o modelo socioantropológico, compreendendo o surdo como um sujeito ativo e potente, capaz de, mediante a aquisição de uma língua sistemática de sinais e por meio da interação com seus pares, superar limites biológicos, constituindo-se cultural, social e politicamente. Para alcançar os objetivos desta pesquisa, visitou-se a Escola de Audiocomunicação Demóstenes Cunha Lima (EDAC), em Campina Grande – PB, também conhecida como escola de surdos. A EDAC promove o ensino de crianças, jovens e adultos com grau de surdez variando de leve a profundo. Ela constitui-se, em termos de ensino, desde o Fundamental até o Ensino Médio, além do EJA (Educação de Jovens e Adultos). Utilizou-se como instrumentos de coleta de dados: entrevistas, observação assistemática e diários de campo. Entre as demandas identificadas, destaca-se a questão da sexualidade, da profissionalização e das relações sócio-afetivas entre professores e alunos.

Palavras-chave: Surdez. Psicólogo Educacional/Escolar. Escolas.

1. INTRODUÇÃO

A respectiva pesquisa teve como objetivo identificar possíveis demandas de atuação do Psicólogo Educacional/Escolar em um contexto da educação de surdos. Isso partindo do princípio de que tal como a escola regular dita “normal”, a escola denominada “especial” é constituinte de processos educativos, possuindo, portanto, também demandas de caráter psicossocial.

De acordo com Lima (1997 apud PAIVA E SILVA; PEREIRA; ZANOLLI, 2007), de um ponto de vista fisiológico, a surdez caracteriza-se como um problema sensorial não

¹ Aluna de Graduação em Psicologia na Universidade Estadual da Paraíba – Campus I.
Email: kassia_lais@hotmail.com

visível, que acarreta dificuldades na recepção, percepção e reconhecimento de sons, ocorrendo em diferentes graus, do mais leve ao mais profundo. A definição em questão constitui uma maneira de conceber a surdez, no entanto, esse mesmo fenômeno pode ser visto de diversos modos, sendo cada um deles acompanhado por uma conseguinte noção de surdo.

Destacam-se, nesse caso, como principais concepções de surdez, o modelo clínico-terapêutico, entendendo o surdo como uma pessoa com deficiência auditiva e, conseqüentemente, um ser passivo e limitado diante de sua condição biológica e, por outro lado, o modelo socioantropológico, compreendendo o surdo como um sujeito ativo e potente, capaz de, mediante a aquisição de uma língua sistemática de sinais e por meio da interação com seus pares, superar limites biológicos, constituindo-se cultural, social e politicamente.

Tendo em vistas esses dois modos opostos, mas, complementares de conceber a surdez, visitou-se a Escola de Audiocomunicação Demóstenes Cunha Lima (EDAC), localizada no município de Campina Grande – PB, também conhecida como escola de surdos, a EDAC promove o ensino de crianças, jovens e adultos com grau de surdez variando de leve a profundo, filhos de pais ouvintes ou não. Ela constitui-se, em termos de ensino, desde o Fundamental até o Ensino Médio, além do EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Com vistas a cumprir os objetivos propostos, utilizou-se como instrumentos de coleta de dados: entrevista; observações assistemáticas e diários de campo. A entrevista foi gravada e transcrita. Posteriormente, analisou-se tanto a entrevista transcrita quanto os diários e até mesmo as memórias resultantes da observação assistemática com a finalidade de identificar possíveis demandas de trabalho do Psicólogo Educacional/Escolar em uma escola de surdos.

Entre as demandas identificadas, destaca-se a questão da sexualidade, visto que constitui um assunto bastante recorrente entre os jovens, contudo, pouco explorado pela família e até mesmo pela escola, entre muitas outras instituições sociais; a profissionalização, abarcando, nesse caso, a inserção do surdo no mercado de trabalho; a relação familiar, chamando atenção para os familiares de surdos, que muitas vezes, na situação de ouvintes, não entendem suas necessidades, não estabelecendo, por conseguinte, um contexto necessário de diálogo e, por fim, as relações sócio-afetivas entre professores e alunos, enfatizando a importância da concepção e manutenção de um clima afetivo

positivo e atrativo, facilitando, assim, o processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos surdos.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Concepções de surdez: modelos clínico-terapêutico e socioantropológico

Embora ao longo dos anos se venha defendendo, pelo menos entre os membros das Comunidades de Surdos e entre alguns ouvintes, uma concepção de surdez enquanto processo de constituição da identidade do sujeito surdo, há muito tempo predomina uma concepção de surdez como deficiência, em alguns casos, até mesmo cognitiva². Segundo Lane (2008, apud BISOL; SPERB, 2010), o senso comum, por exemplo, baseia-se na definição de deficiência enquanto desvio, falta, falha ou imperfeição para conceber o surdo como um deficiente auditivo.

Contudo, a concepção em questão não diz respeito somente ao campo do saber popular, mas corresponde também ao conhecimento científico. De acordo com Bisol e Sperb (2010, p. 8), alguns profissionais da Saúde e Educação, entre outras áreas, com base no modelo clínico-terapêutico, até hoje preconizam a cura do problema auditivo por meio de implantes cocleares e próteses. Além disso, os mesmos defendem a correção dos defeitos da fala por meio da aprendizagem da língua oral.

Em contraposição a essa concepção de surdez, tem-se, como já mencionado anteriormente, uma noção mais ativa e menos estigmatizante do processo, entendendo o sujeito surdo como um ser culturalmente diferente dos ouvintes³ e defendendo, conseqüentemente, uma identidade surda. Contribuem para essa segunda noção as diversas Comunidades Surdas, difundidas por todo o globo, além das línguas de sinais, entre elas a

² Góes (1999 apud DIZEU; CAPORALLI, 2010) refere que vem sendo associadas ao surdo caracterizações estereotipadas, como pensamento concreto, elaboração conceitual rudimentar, baixa sociabilidade, rigidez, imaturidade emocional etc.

³ Entende-se cultura surda como a identidade cultural de um grupo de surdos que se define enquanto grupo diferente de outros grupos. Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela é visual, ela traduz-se de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2004).

LIBRAS⁴, que permitem a interação e consequente identificação cultural entre os vários Surdos que compõem a Comunidade.

Em conformidade com Dizeu e Caporali (2005), vivemos em uma sociedade na qual a língua oral é imperativa, e, por consequência, caberá a todos que fazem parte dela se adequarem aos seus meios de comunicação, independentemente de suas possibilidades. Contudo, mesmo aqueles que defendem o modelo clínico-terapêutico reconhecem que a tecnologia disponível (implantes cocleares, próteses auditivas, aparelhos para diagnóstico precoce etc.) “não é de acesso a toda população surda, especialmente considerando-se nossa realidade social, cultural e econômica”.

Tendo em vista questões como essa, ressalta-se mais ainda a relevância das Comunidades Surdas e das línguas de sinais como meio, entre outras coisas, de (re) inserção social do sujeito surdo. Segundo Dizeu e Caporali (2005), há a necessidade de se colocar a criança surda próxima de seus pares o mais rápido possível, ou seja, em contato com um adulto surdo, fluente em alguma língua de sinais, que será para ela o meio mais fácil de propiciar sua aquisição da língua⁵. Ainda conforme os autores, a língua de sinais representa um papel expressivo na vida do sujeito surdo, conduzindo-o, por intermédio de uma língua estruturada⁶, ao desenvolvimento pleno.

2.2 A libras no processo de constituição do sujeito surdo

Segundo Moura (2000), a educação e inserção social dos surdos constituem um sério problema, e muitos caminhos têm sido seguidos na busca de uma solução. A oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em abril de 2002 (Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002) começa a abrir novos caminhos, sem, no entanto, deixar de gerar polêmicas por profissionais que trabalham com surdos e por surdos oralizados, que não se sentem parte de uma comunidade surda e não veem mérito nessa vitória para a comunidade surda (DIZEU; CAPORALI, 2005).

⁴ A Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS), oficializada juridicamente no Brasil em 2002, é considerada a língua natural das pessoas surdas e na sua comunicação viso-espacial, de acordo com a Lei nº 10.436 (DINIZ, 2010).

⁵ A partir da aquisição de uma língua, a criança passa a construir sua subjetividade, pois ela terá recursos para sua inserção no processo dialógico de sua comunidade, trocando ideias, sentimentos, compreendendo o que se passa em seu meio e adquirindo, então, novas concepções de mundo (DIZEU; CAPORALI, 2010).

⁶ Como afirma Sacks (1998 apud DIZEU; CAPORALI, 2010), as línguas de sinais apresentam sintaxe, gramática e semântica completas, mas possuem caráter diferente daquele das línguas escritas e faladas.

A supremacia da linguagem oral em nossa sociedade faz com que todos os membros dessa sociedade se adéquem, independentemente de suas possibilidades, aos seus meios de comunicação, contudo, a língua de sinais natural do surdo é adquirida pela criança de forma espontânea, sem um ensinamento e treinamento prévio.

Muitos profissionais que trabalham com surdos têm uma visão sobre a língua de sinais como uma forma de comunicação, não atribuindo a ela o *status* de língua e considerando-a apenas uma alternativa para os surdos que não conseguiram desenvolver a língua oral (DIZEU; CAPORALI, 2005). Tal predominância da oralidade traz como consequência a não participação do surdo do processo de integração social.

Diversas têm sido as formas de realização da inclusão. Todavia, é inegável que a maioria dos alunos surdos sofreu uma escolarização pouco responsável, como destaca Lacerda (2006). Devido às dificuldades acarretadas pelas questões de linguagem, observa-se que as crianças surdas encontram-se defasadas no que diz respeito à escolarização, sem o adequado desenvolvimento e com um conhecimento aquém do esperado para sua idade. Disso advém a necessidade de elaboração de propostas educacionais que atendam às necessidades dos sujeitos surdos, favorecendo o desenvolvimento efetivo de suas capacidades.

Em seu estudo, a autora relatou uma experiência de inclusão de alunos surdos em escola regular, com a presença de intérprete de língua de sinais. Os dados indicaram problemas que ocorrem no espaço escolar, alguns identificados pelos entrevistados, como: desconhecimento sobre a surdez e sobre suas implicações educacionais, dificuldades na interação professor/intérprete e a incerteza em relação ao papel dos diferentes atores nesse cenário. Os depoimentos apontaram, ainda, dificuldades com adaptações curriculares e estratégias de aula e a exclusão do aluno surdo de atividades. A autora concluiu pontuando que a tarefa é criar espaços educacionais onde a diferença esteja presente, onde se possa aprender com o outro, sem que aspectos fundamentais do desenvolvimento de quaisquer dos sujeitos sejam prejudicados.

2.3 Políticas Públicas Especiais de Inclusão no contexto da surdez

Com a redemocratização de seu sistema sociopolítico por volta da década de 80, diversas políticas públicas de natureza nacional e internacional foram criadas ou adotadas pelo Brasil. Isso com vistas a incluir social, política e culturalmente os cidadãos brasileiros

com algum tipo de deficiência (visual, física, auditiva etc.), além de transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Segundo Dutra et al (2008), em aproximadamente três décadas, foram concebidas, em nível mundial e nacional, diversas políticas, voltadas, senão totalmente, mas em alguma parte de seu texto, para a inclusão especial. Entre essas, destacam-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); a Declaração de Salamanca (1994); a Política Nacional de Educação Especial (1994); a Constituição Federal (1998); a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999); a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), entre outras mais atuais.

Em divergência com os programas governamentais concebidos no período ditatorial, tais como o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP (1973), marcados pelo seu caráter estritamente assistencialista, as atuais políticas públicas especiais de inclusão, guiadas pelos princípios democráticos, entendem o sujeito com algum tipo de deficiência sob uma ótica mais ampla, reconhecendo suas limitações, mas, principalmente enfatizando suas potencialidades. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por exemplo, criada em 2008 pelo Ministério da Educação, acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos (DUTRA et al, 2008).

Nesta perspectiva, foram criadas no Brasil também políticas de Estado voltadas especialmente para a comunidade surda, tais como a Lei nº 10.436/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o Decreto nº 5.626/05, que regulamenta essa Lei, visando o acesso dos alunos surdos à escola. Pode-se destacar também como políticas públicas dirigidas para os sujeitos surdos o Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez (CAES); a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS); o Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES); o Programa Nacional para Certificação de Proficiência no Uso e no Ensino da Libras e para Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras (PROLIBRAS), entre outros projetos.

Destaca-se que a maior parte desses programas e ações estatais é direcionada para o âmbito educacional, nesse caso, a Educação inclusiva dos surdos. Conforme o Art. 205 da Constituição Federal – 1988, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família,

será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Entretanto, de acordo com Paulon, Freitas e Pinho (2005), a implementação da Educação inclusiva requer, entre outras coisas, a superação da dicotomia ensino regular-ensino especial, eliminando essa distância imaginária existente entre eles. Em outras palavras,

significa efetivar o direito de todos os alunos à escolarização nas escolas comuns de ensino regular e organizar a educação especial, enquanto uma proposta pedagógica que disponibiliza recursos, serviços e realiza o atendimento educacional especializado, na própria escola ou nas escolas especiais (PAULON, 2005, p. 32).

No sentido da Educação inclusiva, nesse caso, voltada para os surdos, enfatiza-se a relevância da promulgação da Lei de Libras (2002), que dispõe sobre a legalização da Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão. A importância da Lei em questão reside no fato de que a Libras constitui um meio essencial tanto de inclusão social, cultural e política, pois através dela o sujeito surdo apreende a Língua portuguesa (sua segunda língua) e a cultura resultante dessa apreensão, como de constituição de sua identidade. Por meio dela, o sujeito surdo pode se inserir tanto na Comunidade de Surdos, estabelecendo, assim, contextos de interação social e constituição de identidade, como no contexto escolar e educacional, tendo acesso, desse modo, ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade (ZILLI, 2011).

2.3.1 Perspectiva Crítica

De acordo com Schubert e Coelho (2011), a elaboração das políticas públicas para a educação está voltada aos interesses dominantes. Para poder compreender melhor basta questionar quem constrói as leis, quais os participantes desse processo de elaboração. Na política, por exemplo, quanto menos escolarizados forem os pertencentes às massas pobres, negros, deficientes, etc., mais estarão sujeitos à subordinação dos dominantes.

Ainda segundo esses autores, levando em consideração o que se tem sido pregado no referente à Educação para Todos como sendo a bandeira do país, a busca por construir um futuro promissor, a UNESCO vai trazer dados que estão em contraposição a isso, pois relata que o Brasil está entre os 53 países que ainda não atingiram e nem estão perto de

atingir os Objetivos de Educação para Todos até o ano de 2015, mesmo considerando alguns dos importantes avanços no campo da educação nas duas últimas décadas, como: a Constituição de 1988 expressa na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o Plano Nacional de Educação, o lançamento do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) em 2007 pelo Ministério da Educação (UNESCO, 2011 apud SCHUBERT; COELHO, 2011).

Com isso, observa-se que há uma mercantilização do ensino, sendo, portanto, necessário pensar sobre as questões das diferenças (SCHUBERT; COELHO, 2011). Segundo a Declaração de Salamanca (1994), todos devem ser valorizados em suas condições individuais, respeitando as diferenças, a garantia de acesso, continuidade e sucesso da educação. O documento em questão destaca ainda que as práticas de desmarginalização de crianças com deficiência devem ser parte integrante de planos nacionais de educação mesmo em casos que a criança precise de escola especial.

Na educação, as ações políticas e práticas dizem respeito ao direito a acesso e permanência na instituição escolar aos grupos dela excluídos em todos os níveis e modalidades de educação (SCHUBERT; COELHO, 2011). No documento da CONAE (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO), destaca-se a necessidade de afirmar os sistemas educacionais, as escolas como espaço de real inclusão, com profissionais especializados nas escolas regulares.

Em 2005 foi publicado o Decreto Federal nº 5.626 (BRASIL, 2005), sob o qual foram indicados novos profissionais a serem integrados nas escolas responsáveis pelo atendimento de alunos surdos. Tais profissionais foram definidos como necessários para uma educação bilíngue; são eles: professor bilíngue, professor e/ou instrutor de Libras e intérprete de Libras.

O professor bilíngue é aquele professor que tem formação superior e ensino em escolas bilíngues; o professor e/ou instrutor precisa ter o certificado de proficiência resultante do ProLibras, exame nacional promovido pelo Ministério da Educação e aplicado por Instituições de Ensino Superior (IES). O exame tem como objetivo viabilizar a certificação de proficiência em língua brasileira de sinais para sua tradução, sua interpretação e seu ensino; quanto ao intérprete de Libras, destaca-se sua importância nos vários contextos educacionais para desenvolver a mediação entre usuários de Libras e de português em escolas inclusivas (LACERDA; ALBRES, 2013).

2.4 O Psicólogo e as Políticas Públicas de Inclusão

A discussão sobre políticas inclusivas costuma se centrar nos eixos da organização sociopolítica necessária a viabilizá-la e dos direitos individuais do público a que se destina. Os importantes avanços produzidos pela democratização da sociedade, em muito alavancada pelos movimentos de direitos humanos, apontam a emergência da construção de espaços sociais menos excludentes e de alternativas para o convívio na diversidade. A capacidade que uma cultura tem de lidar com as heterogeneidades que a compõe tornou-se uma espécie de critério de avaliação de seu estágio evolutivo, especialmente em tempos de fundamentalismos e intolerâncias de todas as ordens como este em que vivemos.

A inclusão escolar constitui hoje um dos temas mais debatidos no contexto educativo. O caráter excludente da sociedade contemporânea, a situação da escolarização no país e as políticas educacionais em relação à inclusão escolar das pessoas com necessidades educativas especiais, entre outros, têm constituído importantes elementos para incentivar as discussões sobre esse relevante tema. Mesmo com questionamentos, dúvidas e certo grau de compreensível ceticismo, existem consensos no que diz respeito à necessidade de trabalhar em prol da inclusão escolar. O debate agudiza-se em relação a como compreendê-la, quais as condições que podem favorecê-la e como fazê-la viável (MARTINEZ, 2005).

Tal estrutura de inclusão fundamenta-se na ideia de que, independentemente de condições físicas, sociais, linguísticas, intelectuais, etc., todas as crianças devem ser acolhidas pela escola. Essas condições passam a gerar diversos desafios para os sistemas escolares. Para a Declaração de Salamanca (1996), no contexto dessa estrutura, o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam de deficiências ou de dificuldades de aprendizagem.

O desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de educar com sucesso todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas é um dos desafios que confronta a escola inclusiva. Para Dazzani (2010), a exclusão social e escolar é compreendida como forma de violação dos direitos humanos e do ideal da democracia (do mesmo modo como outras violações dos direitos humanos, como o que ocorre no sistema prisional e no manicomial).

O Caderno de Psicologia e Políticas Públicas (2007) afirma que os conceitos de exclusão e inclusão surgem como substitutos dos conceitos de opressão, dominação, exploração, subordinação, entre outros tantos utilizados na análise da luta de classes. Enfim, eles seriam uma modernização da definição de pobre, carente, necessitado, oprimido, etc., criados para abordar os efeitos da produção de desigualdade social decorrente da globalização.

O termo inclusão é muitas vezes considerado simplista, uma vez que se associa ao processo onde pessoas que necessitam de condições especiais para gozarem de seus direitos como outros cidadãos “comuns” passam, com fins de exercerem sua cidadania.

Quando analisamos as práticas, nos últimos anos, do psicólogo na sociedade e em especial, no contexto escolar, não se pode afirmar que foi totalmente positiva a contribuição da Psicologia. Patto (1984) e Romanelli (2005) revelam que a Psicologia, no Brasil, colaborou para a construção de uma escola que obedeceu a uma lógica da exclusão. Nesse contexto, quando se aplica as teorias do modelo clínico-terapêutico no ambiente escolar, vemos que há um profundo desconhecimento ou falta de aporte teórico mais compatível e adequado, uma vez que é desconsiderada a realidade das escolas brasileiras, os processos e as relações que acontecem em seu cotidiano.

Para podermos indicar positivamente as estratégias e ações da Psicologia educacional/escolar no sentido de promoção crítica da democratização da escola e da defesa dos direitos humanos, é importante, de partida, afirmar que a escola é um espaço vivamente plural e interdisciplinar. Há uma convergência e conflitos de saberes dos professores, dos técnicos, dos alunos, dos pais, da comunidade e, frequentemente, das vozes de outros profissionais envolvidos na ação educativa (DAZZANI, 2010).

Mesmo diante de todas as críticas à história das relações entre Psicologia e Educação, devemos insistir que o conhecimento produzido pelas ciências psicológicas pode contribuir com a prática educativa, ou seja, consideramos que o psicólogo pode e deve se envolver diretamente com a ação educacional. Pensando assim, as estratégias do Psicólogo Educacional/Escolar devem ser concebidas como um dos modos de interpretar a realidade educacional objetiva (social e politicamente objetiva) sem reduzi-la a um fenômeno puramente psicológico. Mas não se pode esquecer de que também a própria prática educativa constitui espaço importante de produção de conhecimento psicológico, principalmente como atividade que possibilita a construção de hipóteses sobre aspectos relevantes do funcionamento humano e que representa cenário de investigação e de

produção teórica (MARTINEZ, 2001). A exclusão, pois, é produto do funcionamento de um sistema social e só poderá ser compreendida na dinâmica desse sistema.

A Psicologia, neste contexto, tem a função de abordar a diversidade, além de construir meios de exercício pleno da cidadania, através de sua atuação junto às Políticas Públicas. Enfim, trata-se de intervir em níveis de prevenção, reabilitação e equiparação de oportunidades que possibilitem respeitar e conviver junto à diversidade.

2.4.1 Perspectiva Sócio-histórica

Os estudos de Vygotsky acerca do aprendizado provêm da ideia de que o homem é um ser que se forma em contato com seu meio social. Para ele, na ausência do outro, o homem não se constitui enquanto sujeito. A formação se dá numa relação dialética entre o indivíduo e a sociedade que o cerca. Ou seja, o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem. Essa relação não está sujeita a muita generalização; o que interessa para a teoria de Vygotsky é a interação que cada pessoa constrói com determinado ambiente, a chamada experiência pessoalmente significativa.

Vygotsky também afirma que o processo de formação dos conceitos está ligado às relações entre pensamento e linguagem, a cultura no processo de construção de significados pelos indivíduos, o processo de internalização e a transmissão de conhecimentos através da escola, que é diferente daqueles conhecimentos aprendidos no cotidiano. O mesmo ainda apresenta uma visão sobre a formação das funções psíquicas superiores como internalização mediada pela cultura, uma vez que é a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade - um mundo de significações que o indivíduo usa para construir a interpretação do mundo real.

Vygotsky considera a interação social e a linguagem como elementos fundamentais para o desenvolvimento, nesse sentido, ele define dois níveis de desenvolvimento: o real e o proximal. No primeiro nível, é considerado aquilo que o sujeito já conhece e no segundo, aquilo que o sujeito pode aprender através de seu potencial. Existe um espaço entre esses dois níveis, chamado de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é onde o aprendizado ocorre de fato, a partir da mediação de outro indivíduo. Assim sendo, é na ZDP que se trabalha aquilo que o sujeito sabe e aquilo que ele é capaz de aprender através da orientação e estímulo de outro sujeito.

O surdo tem sua língua e cultura própria, sendo ele capaz de aprender igual a um sujeito ouvinte, se colocado próximo aos seus pares. De acordo com Ströbel (2007), por muito tempo, os sujeitos surdos foram aprisionados pela representação social com muitos estereótipos negativos, porém, no presente, a cultura surda vem ganhando cada vez mais respeito através da construção de identidades surdas. “O povo surdo se autoidentifica como ‘surdo’ que forma um grupo com características linguísticas, cognitivas e culturais específicas, sendo considerado como diferença”. Nesta pesquisa adotou-se esse modelo de concepção do sujeito surdo.

Diante do que foi exposto e com vistas a alargar a discussão sobre a relevância de Psicólogos capacitados para atender a demanda de sujeitos surdos, essa pesquisa tem por objetivo fundamental analisar como o Psicólogo Escolar/Educacional pode atuar junto aos alunos surdos.

4. CONCLUSÃO

Com as visitas à instituição, entrevistas e observações das aulas, foram identificadas demandas no âmbito educacional, familiar e profissional. O aluno chega à instituição com sua própria linguagem e a família, muitas vezes, não consegue manter um bom nível de comunicação, gerando um desconforto de ambas as partes. Muitos pais ainda não manifestam o desejo de aprender, junto aos seus filhos, a LIBRAS, desconhecendo a importância dessa linguagem para o estabelecimento da comunicação entre eles, e, através dela, o fortalecimento dos vínculos afetivos. Sem a comunicação adequada entre pais e filhos, há a dificuldade na expressão das dúvidas e curiosidades típicas à adolescência. Isso faz com que esse jovem estabeleça fortes vínculos com os professores, uma vez que estes os entendem e tentam, da melhor forma, ajudá-los. A maioria dos alunos não expressou interesse em dar continuidade aos estudos, alegando a dificuldade que um surdo enfrenta ao tentar ingressar no nível da educação superior e outros se acomodam, uma vez que já possuem uma aposentadoria.

O processo de identificação de demandas que dizem respeito ao campo de atuação do Psicólogo Educacional/Escolar ocorreu mediante a análise da entrevista e dos diários de campo. Com a entrevista e os diários impressos, destacou-se as possíveis demandas de

atuação do Psicólogo Educacional/Escolar presentes no contexto da escola de surdos EDAC.

O Psicólogo Educacional/Escolar possui atualmente um leque de atuação bastante amplo, inclusive, orientando seu conhecimento no sentido da política de inclusão especial. Antunes (2008) caracteriza a Psicologia educacional como uma sub-área da psicologia, o que pressupõe esta última como área de conhecimento. Martinez (2010), por sua vez, define a Psicologia escolar como:

um campo de atuação do psicólogo (e eventualmente de produção científica) caracterizado pela utilização da Psicologia no contexto escolar, com o objetivo de contribuir para otimizar o processo educativo, entendido este como complexo processo de transmissão cultural e de espaço de desenvolvimento da subjetividade (MARTINEZ, 2003b, p. 107 apud MARTINEZ, p. 41).

Em divergência com as respectivas autoras, Andrada (2005) entende a Psicologia educacional e escolar de um ponto de vista unitário e, conseqüentemente, mais abrangente, ampliando sua atuação para “todos os segmentos do sistema educacional que participam do processo de ensino-aprendizagem”.

Independentemente do conceito utilizado, há um consenso entre as autoras quanto à progressiva expansão das possibilidades de atuação do Psicólogo Educacional/Escolar nos últimos tempos em decorrência da diversidade de demandas que surgem frequentemente. Em razão disso, Martinez (2010) sistematiza a atuação do Psicólogo Educacional/Escolar em duas categorias: formas de atuação tradicionais e emergentes, com vistas a facilitar seu entendimento. De acordo com a autora, o psicólogo com formação psicoeducativa pode atuar tanto em campos mais tradicionais, como a avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares, como em contextos mais atuais, no caso do diagnóstico, análise e intervenção em nível institucional.

Entre as formas de atuação do Psicólogo Educacional/Escolar identificadas por Martinez (2010), destaca-se: 1- a caracterização da população estudantil com o objetivo de subsidiar o ensino personalizado; 2- a avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares; 3- a elaboração e coordenação de projetos educativos específicos; 4- a coordenação de disciplinas e de oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos;

Entretanto, tendo em vista o público-alvo desse projeto, sua finalidade e abrangência, decidiu-se por centralizar a discussão entre as últimas quatro formas de

atuação do Psicólogo Educacional/Escolar, nesse caso: a orientação a alunos e pais; a orientação profissional a orientação sexual e a formação e orientação dos professores.

Em visita à EDAC e com base na entrevista realizada com a diretora da instituição, percebeu-se que há um déficit existente nessa escola no que se refere à orientação sexual. Na observação feita em uma aula de Educação Física isso ficou perceptível quando, por exemplo, os alunos estavam fazendo um alongamento; com os braços para frente era feita uma pequena flexão para frente e para traz. E uma aluna falou que simulava uma pessoa com desejo em alguém. Com isso, o professor relata que a falta de orientação sobre a sexualidade é um grande problema. Porque “eles não sabem viver as questões referentes à sexualidade, não tem orientação em casa, quando eles arrumam namorados somos nós que damos a orientação. Muitas vezes funcionamos como pais e mães deles”.

Diante disso, percebe-se a importância da orientação sexual para com esse alunado. Martinez (2010) destaca a orientação sexual no sentido da ênfase dada à informação sobre a sexualidade humana, os sentimentos afetivos nela envolvidos e os cuidados que devem ser considerados, orientação na qual se têm produzido mudanças, pois:

a orientação em relação ao sentido atribuído à sexualidade, à responsabilidade para com o outro, às dúvidas e inquietações sobre desejos e afetos, assim como a contribuição para o desenvolvimento do autoconhecimento, a autorreflexão, a capacidade de antecipar consequências e a tomada de decisões éticas, constituem um objeto significativo do trabalho do psicólogo escolar, tanto na sua expressão individual quanto na grupal (MARTINEZ, 2010, p. 45).

Para Freire e Santos (2012) a sexualidade se manifesta com base nas informações e experiências durante toda sua vida resultando assim, na forma como o sujeito irá praticá-la. Pois “aprendemos o que nos é ensinado ou mediado por nossos cuidadores seja o pai, a mãe, o tio, a tia, ou a avó e levamos tudo isso para nossa convivência social, extra-familiar” fazendo com que essa aprendizagem no seio familiar seja reforçada ou não. Isso vai depender da forma como essa relação foi construída com esses entes familiares: confiança, medo, constantes punições, diálogo. Outros autores afirmam que a sexualidade está relacionada com o modo que as pessoas se interagem, envolve ainda sentimentos e experiências. Não se limita apenas aos órgãos sexuais, ao ato sexual ou até mesmo sexo, mas abrange os aspectos biológicos e ao corpo inteiro, real e fantasioso (FREIRE; SANTOS, 2012).

Ainda referente à visita a aula de Educação Física, temos também a falta de orientação profissional para um melhor esclarecimento sobre as profissões no que se refere

à carreira do profissional em questão, sua carga de trabalho, sua remuneração, as habilidades necessárias para exercer tal função e suas dificuldades.

Pois, quando pediu-se ao professor para perguntar se os alunos tinham vontade de fazer curso superior, alguns responderam que não, porque são aposentados pelo INSS (Instituto Nacional de Seguro Social) e não queriam perder esse ganho. Uma das meninas disse que queria fazer um curso no SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e um terceiro disse que “queria para não ser bajulado por ninguém”. O professor disse para eles que esse último “demonstra estar com mais maturidade e que os demais estavam com a mente muito fechada, precisariam abri-la”. Ele conta-nos que, muitas vezes, são os pais que os orientam a não trabalhar para não perderem o benefício.

Martinez (2010) ressalta que a orientação profissional, baseada na utilização de testes para caracterizar as habilidades e interesses dos alunos, vai ajudar a promover um espaço de autoconhecimento, reflexão, e elaboração de planos e projetos profissionais. Em termos gerais, a orientação para o trabalho, não se limita ao momento da “escolha profissional”, mas constitui um processo anterior e posterior a esse momento, direcionado para o desenvolvimento de recursos psicológicos importantes tanto para a escolha do percurso profissional a ser seguido quanto para a inserção no mundo do trabalho.

Porém, devemos levar em consideração que essa inserção do sujeito surdo, no mercado de trabalho não remete apenas a ausência de orientação vocacional e sim, muitas vezes, pela falta de cumprimento dos direitos que lhe são dados. Pereira (2009) traz o Decreto nº. 3.298/99 em seu Art. 5º que aborda a questão da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em harmonia com o Programa Nacional de Direitos Humanos, tendo como objetivos assegurar a integração do deficiente no desenvolvimento das ações conjuntas entre o estado e a sociedade civil e estabelecer o direito do pleno exercício dos direitos fundamentais, conforme previsto na Constituição e nas leis. E, mais, apresenta a Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, que “estabelece que as empresas reservem obrigatoriamente, uma cota de seus cargos para as pessoas com deficiência. Por esta razão ficou conhecida como a lei de cotas”.

As demandas encontradas na EDAC não diferem de forma alguma das demandas que um psicólogo enfrenta em seu cotidiano dentro de um ambiente educacional/escolar. O que acontece é que saímos da graduação sem nenhuma noção de como trabalhar com esse público. Cabe, a cada profissional, buscar a superação de seus próprios limites para atender a demanda em questão. Afinal, em quem está a “deficiência”?

IDENTIFICATION OF PERFORMANCE OF THE SCHOOL PSYCHOLOGIST'S DEMANDS ON DEAF EDUCATION

ABSTRACT

The purpose of this study was to identify needs and propose possible interventions Educational Psychologist in deaf education, assuming that as a regular school, special school also has psychosocial demands. The main concepts of deafness are clinical-therapeutic model, understanding the deaf as disabled and therefore a liability and limited being before their biological condition and the socio-anthropological model, comprising the deaf as an active and powerful subject, can, by the acquisition of a systematic sign language and through interaction with peers, overcoming biological limitations, becoming culturally, socially and politically. Visited the School Audiocomunicação Demóstenes Cunha Lima (EDAC) in Campina Grande - PB, also known as a school for the deaf. The EDAC promotes the teaching of children, youth and adults with degree of deafness ranging from mild to profound. It constitutes, in terms of education, from elementary through high school, plus the EJA (Education for Youth and Adults). Used as instruments of data collection: interviews unsystematic and daily field observation. Used as instruments of data collection: interviews; unsystematic and daily field observation. Between the identified demands, there is the question of sexuality, professional and socio-emotional relationships between teachers and students.

Keywords: Deafness. Educational Psychologist. Schools.

5. REFERÊNCIAS

ANDRADA, Edla Grisard Caldeira de. **Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2005, 18(2), pp.196-199.

ANTUNES, Misuko Aparecida Makino. **Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) • Volume 12 Número 2 Julho/Dezembro de 2008 • 469-475.

BISOL, Cláudia; SPERB, Tania Mara. **Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido**. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Jan-Mar 2010, Vol. 26 n. 1, pp. 7-13.

BRASIL. **Lei de Libras - Lei 10436/02 | Lei Nº 10.436**, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL; PROGRAMA NACIONAL DE APOIO À EDUCAÇÃO DE SURDOS. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Brasília : MEC; SEESP, 2004.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1996). **Procedimentos-padrão das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências,** A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em assembleia geral, Espanha.

DINIZ, Heloise Gripp. **A história da Língua de Sinais Brasileira (Libras) [dissertação]:** um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais / Heloise Gripp Diniz; orientador, Tarcísio de Arantes Leite. - Florianópolis, SC, 2010.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. **A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/Ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

DUTRA, Cláudio Pereira et al. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/MEC. Inclusão: Revista da educação especial. Edição especial, v.4, nº 1, Janeiro/junho 2008.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neiva de Aquino & DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. **Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo.** ISBN 978-85-89002-46-2. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013.

MARTÍNEZ, A. M. (2001). **La interrelación entre investigación psicológica y práctica.** In Z. A. P. Del Prette (Org.), *Psicología escolar e educacional: saúde e qualidade de vida* (pp. 87-112). Campinas, SP: Alínea.

_____. (2005). **Inclusão escolar:** desafios para o psicólogo. In A. M. Martínez, *Psicologia escolar e compromisso social.* Campinas, SP: Alínea.

_____. **O que pode fazer o psicólogo na escola?** Em Aberto, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, mar. 2010.

PAIVA E SILVA, Angélica Bronzatto de; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha & ZANOLLI, Maria de Lurdes. **Mães ouvintes com filhos surdos: concepção de surdez e escolha da modalidade de linguagem.** Psicologia: Teoria e Pesquisa. Jul-Set 2007, Vol. 23 n. 3, pp. 279-286.

PATTO, M. H. (1984). **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar.** São Paulo: T. A. Queiroz.

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. **Documento subsidiário à política de inclusão** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PEREIRA, Kylzia Andréa Azevedo. **O surdo e o trabalho: realidade e desafios na busca e garantia do trabalho.** Monografia apresentada à Faculdade Santa Helena como requisito à obtenção do título de Especialista. Orientadora: Maria Izabel de Melo Monteiro Recife. Dezembro, 2009.

ROMANELLI, O. de O. (2005). **História da educação no Brasil** (29a ed.). Petrópolis, SP: Vozes.

SANTOS, Sandra de Andrade; FREIRE, Aline Priscila de Santana. **A importância da libras na construção da sexualidade da pessoa com surdez.** VI Colóquio Internacional: “Educação e Contemporaneidade”, São Cristóvão, 2012.

SCHUBERT, Silvana Elisa de M. & COELHO, Luiz André Brito. **Políticas públicas e a surdez, quando os discursos se (des) constroem.** X Congresso nacional de educação EDUCERE, Curitiba, 2011.

SILVEIRA, Andrea Fernanda et al. **Caderno de psicologia e políticas públicas** – Curitiba: Gráfica e Editora Unificado, 2007.

THOFEHRN, M. B.; Leopardi, M. T.. Construtivismo sócio-histórico de Vygotsky e a Enfermagem. Rev Bras Enferm 2006 set-out; 59(5): 694-8.

ZILLI, Arlete Gonçalves. **Políticas públicas atuais e seus principais desdobramentos educacionais na área da surdez: um estudo inicial.** Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.