

# IDENTIFICAÇÃO DE POSSÍVEIS DEMANDAS DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA DE SURDOS

Laís Salustiano da Silva  
Universidade Estadual da Paraíba  
Email: [kassia\\_lais@hotmail.com](mailto:kassia_lais@hotmail.com)

## RESUMO

Essa pesquisa teve como objetivo fundamental identificar demandas e propor possíveis intervenções do psicólogo educacional 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 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. 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. Escolas.

## 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.

## INTRODUÇÃO

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 cognitiva<sup>1</sup>. 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 ouvintes<sup>2</sup> 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,

---

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> 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).

entre elas a LIBRAS<sup>3</sup>, que permitem a interação e conseqüente identificação cultural entre os vários Surdos que compõem a Comunidade.

Em conformidade com Dizeu e Caporali (2005, p. 585), vivemos em uma sociedade na qual a língua oral é imperativa, e, por conseqüência, 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 língua<sup>4</sup>. Ainda conforme os autores, a língua de sinais representa um papel expressivo na vida do sujeito surdo, conduzindo-o, por intermédio de uma língua estruturada<sup>5</sup>, ao desenvolvimento pleno.

## **METODOLOGIA**

O processo de identificação de demandas para o psicólogo educacional ocorreu na Escola de Audiocomunicação Demóstenes Cunha Lima (EDAC), localizada no município de Campina Grande – PB. A instituição em questão, também conhecida como Escola de Surdos, recebe crianças, jovens e adultos com graus de surdez leve, moderado e profundo, filhos de pais ouvintes ou não. Ela é constituída, em termos de ensino, desde o Fundamental até o Ensino Médio, além do EJA (Educação de Jovens e

---

<sup>3</sup> 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).

<sup>4</sup> 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 idéias, sentimentos, compreendendo o que se passa em seu meio e adquirindo, então, novas concepções de mundo (DIZEU; CAPORALI, 2010).

<sup>5</sup> 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.

Adultos), que funciona à noite. Os participantes foram os alunos devidamente matriculados e os profissionais da EDAC (diretora, secretárias, tradutores e professores). O procedimento de coleta de dados ocorreu mediante entrevista com a diretora da instituição e por meio de observação assistemática do espaço e sua dinâmica, seguido da produção de diários de campo. A entrevista foi gravada e, posteriormente, transcrita com vistas a facilitar o processo seguinte de identificação de demandas. Os diários de campo foram produzidos com base na observação do ambiente, sua dinâmica, os discursos e o contexto. Por fim, analisou-se tanto a entrevista quanto os diários com vistas a identificar possíveis demandas do psicólogo educacional nesse ambiente de atuação.

## **ANÁLISE DOS RESULTADOS**

O processo de identificação de demandas que dizem respeito ao campo de atuação do psicólogo educacional e escolar ocorreu mediante a análise da entrevista e dos diários de campo. Com a entrevista e os diários impressos, destacaram-se as possíveis demandas do psicólogo educacional presentes no contexto da escola de surdos EDAC.

O psicólogo educacional e 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, p. 196) 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 e escolar nos últimos tempos em decorrência da diversidade de demandas que surgem frequentemente. Em razão disso, Martinez (2010) sistematiza a atuação do psicólogo educacional e 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 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 e 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, pudemos perceber 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 feito uma pequena flexão para frente e para traz. E uma aluna falou que simulava uma pessoa com desejo em alguém. Com isso, o professor nos conta 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 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, apud CRUZ; OLIVEIRA, 2002).

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 pedimos 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 está sendo 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 orientam eles 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”.

## **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. Conclui-se que, os surdos possuem também demandas de atuação para o psicólogo. Cabe, a cada

profissional, buscar a superação de seus próprios limites para atender a demanda em questão.

## 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. 94 p. : il.

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 assembléia geral, Espanha.

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

DIZEU, Liliâne 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.