

PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL NO TERCEIRO SETOR: UM RELATO DE ORIENTAÇÃO A EDUCADORES SOCIAIS

Danilo Rocha de Medeiros Liberalino¹; Vânia Aparecida Calado²

1- *Universidade Potiguar – UnP*; E-mail: danilorochaliberalino@gmail.com.

2- *Universidade Potiguar – UnP*; E-mail: vaniacaladopsi@gmail.com.

RESUMO

Este artigo apresenta um relato de experiência de estágio profissionalizante em Psicologia Escolar e Educacional, realizado em uma organização não governamental localizada em Natal, Rio Grande do Norte. Inicialmente, são apresentados breves entendimentos acerca do Terceiro Setor no Brasil, com ênfase em seu histórico de aproximação com a Educação e suas implicações para a realidade do campo de estágio, o qual está inserido nas áreas de Educação Especial e deficiência visual. Partindo de uma concepção das instituições de ensino enquanto produto das relações estabelecidas entre os diversos sujeitos e movimentos sócio-históricos que as compõem, a Psicologia Escolar e Educacional desponta como área de atuação e formação do psicólogo de grande contribuição para este cenário por considerar tais relações como gênese dos processos educativos. Através da observação participante, foi possível a inserção no cotidiano institucional e a conseqüente aproximação entre o profissional, os sujeitos que compunham a organização e seus entendimentos sobre sua realidade, de modo a propiciar a resolução dos conflitos lá encontrados a partir da mobilização conjunta. Nesta perspectiva, a intervenção aqui relatada consistiu no atendimento à queixa de um grupo de voluntários, entendidos como educadores sociais, acerca dos resultados de seu trabalho em ensino de língua inglesa para os alunos da instituição. Para tanto, as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, baseada nos estudos de Vygotsky, fizeram-se pertinentes sobretudo por sua relevância para a prática docente, pois possibilitaram reflexões formativas junto aos voluntários e o replanejamento de seu método de ensino, destacando a função social da linguagem como ponto de partida para o aprendizado da língua estrangeira. Não somente, a intervenção possibilitou a aproximação entre o grupo e os demais profissionais através da realização de um evento cultural, no qual todos puderam contribuir. Como resultado, obteve-se maior aproveitamento por parte dos alunos, observado pelo aumento de sua participação e compreensão nas aulas. Desta forma, destaca-se que este trabalho mostrou-se relevante na medida em que corroborou o potencial da atuação do psicólogo em âmbito institucional para o atendimento às demandas concretas oriundas dos conflitos estabelecidos no campo de estágio, no qual o engajamento de seus sujeitos constituintes desempenhou papel tão fundamental quanto a apropriação dos subsídios teóricos fornecidos pela literatura.

Palavras-chave: Psicologia Escolar e Educacional, Educação Especial, Terceiro Setor, deficiência visual.

INTRODUÇÃO

O presente artigo constitui um relato de experiência oriundo de um estágio profissionalizante em Psicologia Escolar e Educacional. Aqui serão expostos excertos de práticas que adotaram como cenário uma organização não governamental (ONG) situada na

cidade do Natal, no Rio Grande do Norte, a qual oferta atividades para pessoas com necessidades educativas especiais (NEE), mais especificamente àquelas cujos acometimentos físicos incluem cegueira parcial, total ou baixa visão, derivados de complicações restritas à região ocular (como glaucoma e descolamento de retina) ou de outras patologias (como diabetes, câncer etc.).

Inicialmente, mostrou-se fundamental a apropriação do contexto das ONGs, expoentes do Terceiro Setor, cuja origem remonta aos ideais assistencialistas, filantrópicos e religiosos. Mesmo divergindo entre si em aspectos dos mais diversos – como ideologias, finalidades, métodos de trabalho, público-alvo e os próprios contextos sócio-históricos nos quais se constituem –, elas se apresentam como alternativas à efetivação de direitos (bens, serviços e representação social) ora negados pela ineficiência do Estado e suas ferramentas de exclusão social. Contudo, já neste momento se revela um caráter deveras contraditório dessa relação, uma vez que o Estado, ao mesmo tempo em que se exime da responsabilidade de estender o alcance das políticas públicas (tanto em território quando em eficiência), frequentemente possui participação fundamental no funcionamento das instituições privadas sem fins lucrativos através, por exemplo, de convênios e financiamentos (SOARES; ARAÚJO, 2010).

Para fins deste trabalho, destaca-se a grande mobilização das ONGs na oferta de serviços educacionais ao longo de sua história e por meio de suas ramificações, com foco nas modalidades especial, básica, técnica, não formal etc. (SOARES; ARAÚJO, 2010; DADICO; SOUZA, 2010). No Brasil, tal fato ganhou importante legitimação através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual reconhece o papel das organizações da sociedade civil na promoção de processos educativos (BRASIL, 1996); e, na instituição em questão, este fato corroborou a manutenção das turmas de Ensino Infantil e Fundamental (logo, da Educação Básica) que eram ofertadas à população desde sua fundação, em meados do século passado.

Entretanto, com a evolução das discussões nacionais e internacionais a respeito da Educação Especial, posteriormente a ONG se viu obrigada a repensar suas atividades. Através da elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Estado reforçou seu compromisso em garantir a inclusão e o desenvolvimento dos alunos com NEE na rede regular de ensino – fato ratificado pela Lei nº 12.796/2013, a qual altera o parágrafo único do Artigo 60 da LDB de 1996 para

O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 2013).

Com isso, abriu-se caminho para a suspensão da oferta de Educação Básica neste campo, ainda que o poder público mantivesse sua presença por meio da concessão de professores concursados. Após a reelaboração de sua proposta pedagógica, foram constituídos outros formatos de ensino, cujas atividades englobavam tanto as de maior aproximação ao atendimento educacional especializado (como alfabetização em braille, estimulação precoce para crianças e orientação espacial) quanto aquelas de caráter complementar, recreativo e artístico (artesanato, dança, informática e inglês) – em muitas, vale salientar, os profissionais voluntários possuíam participação igualmente fundamental para a viabilização da oferta.

Neste cenário, foi acolhida a queixa de um grupo de voluntários oriundos de uma instituição filantrópica parceira, que oferecia aulas de língua inglesa aos alunos da ONG. Segundo o grupo, a iniciativa foi motivada pelo objetivo geral de sua instituição, de “realizar projetos de impacto social” (sic), aliado ao conhecimento técnico comum a eles (a língua estrangeira) e à abertura da ONG para abraçar o projeto. À época, o grupo se mostrou insatisfeito com os resultados da aprendizagem dos alunos e reconheceu sua falta de conhecimento necessário para a superação da queixa.

Para melhor compreender esse contexto, faz-se importante esclarecer que o grupo era constituído por três jovens universitários cujas experiências acadêmicas e profissionais não contemplaram a formação específica em ensino de língua inglesa até então. Avaliando a demanda à luz do estudo de Soares e Araújo (2010), pontua-se que o grupo pertencia a uma categoria profissional abrangente, referida na literatura como educadores sociais. Estes, em uma definição histórica, são entendidos como pessoas envolvidas em atividades do Terceiro Setor cuja busca por profissionalização decorreu do processo de consolidação de tais instituições como alternativas à efetivação dos direitos das classes sociais menos favorecidas; comumente movidos por ideologias pessoais, iniciavam sua atuação sem objetivos bem delimitados e careciam de orientação e apoio para seu desenvolvimento, principalmente no que concerne à formação continuada e à formação acadêmica, a qual ainda se encontra distante das realidades singulares encontradas neste âmbito – logo, é possível observar semelhanças entre a conceituação da literatura e o perfil dos voluntários em questão, o que se fez relevante para a intervenção apresentada nos itens seguintes.

Além disso, a conturbada relação entre Estado e instituições de ensino ilustra o aspecto multifatorial da constituição destas, tal qual apontado por Martins (1996). Em seu estudo, o autor destaca o papel histórico assumido pelo Estado na normatização da formação da população, o que é atravessado, principalmente, pelos interesses vigentes em cada contexto

sociocultural. Todavia, o autor ressalta o papel igualmente fundamental dos demais atores sociais nessa constituição, destacando que as instituições de ensino não são definidas apenas por uma relação de poder assimétrica entre Estado e população – pelo contrário, todos os sujeitos envolvidos nos processos formativos contribuem e constituem a realidade singular de cada instituição, mesmo sendo ela atravessada pela trama abrangente dos movimentos sócio-históricos.

Em consonância com esse entendimento, a ONG em questão pode ser vista como potente campo de atuação da Psicologia Escolar e Educacional, uma vertente da Psicologia que focaliza as relações estabelecidas nas instituições de ensino, apresentando-as tanto como produtoras dos processos educacionais quanto como meios para sua compreensão (Souza, 2009). Logo, no recorte aqui apresentado, destaca-se a atuação pautada em um viés institucional, que se distancia de práticas com ênfase exclusiva sobre indivíduos à medida que intervém em âmbito psicossocial, mais abrangente, buscando aproximar os diversos sujeitos que constituem os processos educacionais – através, por exemplo, da avaliação de propostas pedagógicas, da participação na formação continuada dos profissionais, da efetivação de políticas públicas em ambiente local, entre outros (MARTINEZ, 2010).

Igualmente fundamental para esta prática, a Psicologia Histórico-Cultural e os pressupostos teóricos de Vygotsky mostraram-se relevantes para subsidiar o acolhimento da queixa apresentada. Embasado pelo materialismo histórico-dialético de Marx, Vygotsky contrapõe as teorias inatistas e cognitivistas do psiquismo ao apontar que o homem e seu meio se constituem reciprocamente, de modo que as relações sociais e a apropriação da experiência histórico-cultural desempenham papel central no desenvolvimento humano. Logo, não é possível conceber uma dicotomia homem-natureza (ou homem-sociedade), nem tampouco presumir que o sujeito é mero produto dos estímulos que recebe em sua vida. Pelo contrário, ele apenas se caracteriza enquanto tal através da interação dialética com seu meio, pela qual o constitui e é constituído mutua e ativamente (REGO, 1995).

Com especial relevância para este relato, destaca-se o que Vygotsky apresenta como mediação simbólica, entendida como a criação de instrumentos e signos (meios), por parte do homem, para intervir em sua realidade e constituir sociedade. Mesmo já sendo um tema posteriormente abordado à sua época, a grande contribuição do autor neste aspecto foi a consideração da significação inerente à criação desses meios. Em outras palavras, instrumentos e signos passam a ser vistos como produtos humanos permeados de significados atribuídos, compartilhados e sistematizados socialmente, bem como internalizados individualmente ao longo do (e para o) desenvolvimento de cada sujeito – o que não ocorre

por questões elementares de cognição e condicionamento. Exemplos destes meios são as ferramentas concretas de trabalho, as normas sociais de conduta e, por excelência, a linguagem (REGO, 1995).

Ao considerar isso, Vygotsky postula que o homem, em sua progressão, possui essencialmente dois níveis de desenvolvimento. O primeiro, chamado nível de desenvolvimento real, engloba as habilidades e competências já consolidadas; aquilo que o sujeito pode compreender e desempenhar de maneira independente. Já o segundo, chamado nível de desenvolvimento potencial, diz das coisas cuja realização requer do sujeito sua interação com outro, mais experiente, para ajudá-lo “através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas” – ou seja, através da mediação (REGO, 1995, p. 73). Ambos os níveis definidos se relacionam de forma indissociável por meio da chamada zona de desenvolvimento proximal (ZDP): o conhecimento real do sujeito, junto à mediação, possibilita a aquisição do conhecimento potencial, o qual, por sua vez, se tornará real e assim por diante.

METODOLOGIA

Desta forma, a consideração desses conceitos levou à aproximação com o método materialista dialético, sobre o qual a própria teoria vygotskiana se sustenta (REGO, 1995). Segundo este viés científico, destaca-se o postulado de que

Todos os objetos e fenômenos apresentam aspectos contraditórios, que são organicamente unidos e constituem a indissolúvel unidade dos opostos. Os opostos não se apresentam simplesmente lado a lado, mas num estado constante de luta entre si. A luta dos opostos constitui a fonte do desenvolvimento da realidade. (ENGELS, 1994 apud GIL, 2008, p. 13).

Aplicado à prática no campo em questão, tal embasamento ratifica a diversidade inerente às instituições de ensino e à construção singular de suas realidades, não somente pela constatação de relações antagônicas em seu seio, mas principalmente pelo reconhecimento do desenvolvimento propiciado por elas. Logo, a intervenção junto aos processos educativos se apresenta como potencial mobilizadora dos sujeitos envolvidos, de modo a propiciar a superação das queixas identificadas em sua realidade.

Também neste sentido, recorreu-se novamente à produção de Martins (1996), a qual discorre sobre a observação participante e sua relevância como método privilegiado para a atuação do psicólogo nos espaços educativos. Através dela, o profissional pode buscar sua

inserção no dia-a-dia institucional a partir da aproximação com os sujeitos que constituem tal realidade, entendendo-a como uma construção social a nível local, de modo a vivenciar seus processos e compreender seus discursos e percepções acerca de suas vivências. Conseqüentemente, torna-se possível lançar luz sobre as relações dialéticas lá estabelecidas, fazendo emergir suas contradições e ressaltando sua importância para a resolução dos conflitos delas oriundos – neste caso, para o atendimento à queixa dos educadores sociais.

Seguindo este viés metodológico, adotou-se a observação de aulas, o acompanhamento dos momentos de planejamento e o diálogo com os alunos para promover o acolhimento do grupo e melhor compreender suas percepções. No tangente às contribuições da Psicologia Escolar e Educacional para este caso, e considerando a duração da prática de estágio neste campo, buscou-se posteriormente o desenvolvimento de posturas críticas e autônomas junto aos educadores sociais, fundamentadas nos pressupostos vygotskianos apresentados anteriormente, os quais tem fortes implicações para a prática pedagógica (SOARES; ARAÚJO, 2010; REGO, 1995). Mais especificamente, tratando-se de um trabalho voltado ao ensino de uma língua estrangeira, buscou-se incluir a discussão sobre a função social da linguagem – reconhecendo-a como fruto da necessidade humana de comunicação – e, ainda que introdutoriamente, a apresentação da abordagem comunicativa do ensino de línguas, na qual se pode observar maior aproximação à linha teórica aqui adotada (LARSEN-FREEMAN, 1990).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No processo de investigação, ao analisar os registros passados do grupo, observou-se que o tempo das aulas (um encontro semanal, com duração de uma hora) mostrou-se insuficiente para possibilitar o domínio da quantidade prevista de estruturas e expressões linguísticas. Por exemplo, temas de concordância verbal, vocabulário, entonação e classes gramaticais já se encontravam entre as primeiras aulas realizadas. Além disso, constatou-se o uso recorrente de traduções e repetições, o que diminuía o tempo de prática dos alunos entre si durante as aulas.

Em relatos, os alunos acrescentaram, ainda, a necessidade do uso de instrumentos “mais dinâmicos” (sic) para o aprendizado, ainda que avaliassem positivamente a iniciativa do projeto. Tal fala é corroborada pela literatura (JORDÃO; NEPOMUCENO, 2014; FRANÇA et al, 2016) na medida em que explicita a necessidade do uso de ferramentas de ensino que promovam a inclusão da pessoa com deficiência nos processos educativos, as quais podem

consistir no uso dos recursos digitais, no ensino do braille, na confecção de recursos concretos com materiais de papelaria, entre outros. Os relatos científicos ainda apontam como fundamental para o sucesso do aluno o apoio mútuo entre os profissionais da instituição, inclusive no atendimento a demandas que precedem o estudo da língua estrangeira, a exemplo de questões de identidade e deficiência, alfabetização na língua materna e exploração da capacidade sensório-cognitiva do aluno.

No que concerne à disponibilidade de recursos materiais, pôde-se constatar a carência de apoio aos voluntários por parte de ambas as instituições envolvidas, devido a razões distintas – por um lado, o campo não dispunha de recursos financeiros para suprir essa lacuna; por outro, a instituição representada pelo grupo atendido apresentava processos burocráticos e demorados para a concessão de financiamentos. Não somente, outro fator que contribuiu para a gênese da queixa foi a dificuldade no acolhimento da diversidade da turma, pois, mesmo havendo esforços para o uso das ferramentas mencionadas, o conhecimento prévio dos alunos mostrou-se heterogêneo no que concerne ao domínio das ferramentas digitais e no uso do braille – sendo este último agravado pela falta de conhecimento dos próprios educadores e pela ausência de impressoras específicas na instituição (as quais, à época, encontravam-se em reparos).

Neste sentido, foi possível observar que, mesmo após a extinção das turmas da Educação Básica na instituição, a temática da Educação Inclusiva ainda se fazia presente na história de seus alunos, pois traziam consigo relatos de fracasso escolar decorrentes de muitos aspectos históricos e sociais da realidade brasileira, a exemplo daqueles apontados por Dazzani (2010). Como relata a autora, diversos movimentos sociais assumiram a luta pela Educação Inclusiva no Brasil desde o século passado e acompanharam o desenvolvimento das políticas públicas e das práticas voltadas a esta área de atuação. Fato importante nesse cenário foi o movimento da massificação do acesso à educação pública no país na década de 70, o qual, em suma, terminou por constituir mais um espaço de exclusão para a pessoa com NEE por fundamentar-se no pressuposto de que a escola “ofereceria as mesmas condições para todos os alunos, sem exceção [...], e o sucesso ou o fracasso seria decorrência das aptidões e da inteligência de cada um” (p. 365). Ou seja, mais uma vez o Estado se eximiria da responsabilidade pela inclusão da população com NEE, pautado nos ideais econômicos e ideológicos que atravessam a escola.

É importante destacar que tais movimentos de exclusão não tem se restringido a períodos históricos isolados, como se pôde observar nos relatos dos alunos. Pertencentes a diversas faixas etárias (da infância à velhice) e inseridos na instituição há períodos igualmente

distintos (alguns há mais de vinte anos, outros há apenas dois meses), muitos comentaram as dificuldades do acesso à educação, mencionando aspectos como a escolarização tardia, o analfabetismo, a falta de perspectivas futuras e, com ênfase, a falta de recursos materiais nas escolas e a falta de preparo dos profissionais para atender alunos com deficiências visuais.

Somada ao fato de que os alunos em questão pertencem majoritariamente à classe econômica de menor poder aquisitivo, que depende principalmente da rede pública para ter acesso aos serviços de saúde e assistência social, sua realidade concretiza outra faceta da educação narrada por Dazzani (2010): a de que o fracasso escolar acomete principalmente as classes da população inseridas nos contextos de maior vulnerabilidade socioeconômica, cuja cultura não é contemplada pelos ideais de normalidade e aptidão, tão centrados nos interesses das classes sociais dominantes.

Com vistas ao desenvolvimento de reflexões acerca desta realidade, foi realizado um encontro de caráter pedagógico com foco nos educadores, como forma de abordar mais diretamente a teoria que embasaria as discussões e práticas futuras. Através da exposição dialogada, foram abordados os conceitos de Vygotsky relativos à educação, com ênfase no papel da escola para promoção do acesso e apropriação do conhecimento por parte do aluno, de modo a desenvolver sua autonomia. Assim, foram discutidas a concepção sócio-histórica do homem, a mediação simbólica, a ZDP, a construção do conhecimento e o papel da linguagem na sociedade (REGO, 1995), culminando na construção conjunta de um plano de aula baseado em sua realidade. Por seu engajamento neste e em outros momentos, julga-se ter sido possível esclarecer suas dúvidas acerca da teoria e propiciar uma eficaz reflexão sobre sua prática docente.

Após esse momento, acordou-se a retomada de conteúdos trabalhados anteriormente com os alunos para que tivessem uma melhor assimilação, possibilitada tanto pela nova abordagem quanto pela melhor distribuição dos conteúdos em função do tempo. Seguindo seu novo cronograma, o conteúdo abrangido pela duração desta intervenção consistiu em um conjunto de perguntas e respostas acerca de informações pessoais (nome, idade, endereço etc.), cuja estrutura gramatical era comumente marcada pelo uso de pronomes interrogativos (*what, where e how*), contextualizados em situações nas quais duas ou mais pessoas estavam se conhecendo.

Partindo dos pressupostos de que a comunicação é a principal finalidade do desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, o ensino da língua estrangeira deve abordá-la considerando os contextos nas quais está inserida (REGO, 1995; LARSEN-FREEMAN, 1990), optou-se pela apresentação dos itens linguísticos primeiramente através

de diálogos performados em inglês pelos professores. A partir da exemplificação do uso da linguagem, os alunos puderam expor comentários sobre seu entendimento inicial, encontrando esclarecimentos até entre si mesmos, para posteriormente praticar as perguntas e suas respectivas respostas. Mediante consenso com a turma, recorreu-se principalmente ao envio de gravações dos diálogos e suas transcrições aos alunos por meio dos recursos tecnológicos que já dominavam para auxiliar seu estudo. Comparando a postura dos alunos antes e depois do início desta intervenção, avalia-se que a mudança no formato das aulas propiciou sua participação de maneira mais ativa, uma vez que houve gradativo aumento de seus momentos de fala (tanto em número de incidências quanto em extensão), da apresentação de dúvidas sobre temas extracurriculares (interesses e experiências pessoais) e de sua segurança ao praticar novas estruturas à medida a timidez era diminuída.

Em outro aspecto, com vistas à promoção da colaboração para o melhor enfrentamento das especificidades das queixas encontradas, a observação participante contribuiu para a facilitação do diálogo com os demais profissionais, sob o mote de outra proposta do grupo acolhido – a da realização de um evento que abordaria aspectos culturais dos Estados Unidos, como sugerido pela instituição que representavam. Tendo em vista o objetivo mencionado, acordou-se em planejamento que o evento estenderia sua participação a toda a ONG e seus alunos, pois fora percebido como grande oportunidade para a divulgação do conhecimento, para a socialização e, na perspectiva desta prática, para a promoção do trabalho em equipe. Justificado pela literatura, que aponta o engajamento na promoção de eventos como forma de atuação do psicólogo no Terceiro Setor (DADICO; SOUZA, 2010), buscou-se a participação neste processo com ênfase na mediação junto aos professores, de modo que cada um pudesse desenvolver com seus alunos produções que aliassem a proposta do evento a seus objetivos específicos, gerando um sentido próprio para cada participante (SOARES; ARAÚJO, 2010). Após avaliação de cada caso, e constatando o interesse recíproco dos profissionais em engajar-se nessa proposta, a agenda final do evento contemplou momentos de apresentações musicais, teatrais, literárias e gastronômicas, das quais alguns exemplos seguem expostos abaixo.



Imagem 1 – Frases escritas em inglês e produzidas em alto relevo.



Imagem 2 – Produção artesanal da evolução da bengala ao longo do tempo.

CONCLUSÃO

Encerrada a prática de estágio, e avaliando a intervenção aqui exposta desde seus fundamentos até sua concretização, algumas considerações se fazem pertinentes. A primeira delas diz respeito à relevância das particularidades do campo e de seus agentes para o trabalho desenvolvido na perspectiva da observação participante, sem as quais não teria sido possível traçar objetivos que atendessem a suas necessidades concretas, o que implicaria em uma prática descontextualizada. Já o segundo destaque é dado à importância do estabelecimento de relações horizontais entre o profissional e os demais sujeitos, pautadas no respeito mútuo a

seus conhecimentos, na não culpabilização de discursos particulares e na consideração das questões sociais e institucionais que também constituem a realidade, cuja modificação demandaria muito mais tempo e esforço do que possível no momento.

Por fim, ressalta-se a potente contribuição da Psicologia para as práticas educacionais, como ilustra este caso. Ao contrário do cenário observado em muitos relatos, como aponta Martinez (2010), neste campo foi de fato possível conquistar um espaço de atuação com ênfase nos processos institucionais, abarcando cada sujeito envolvido neles, especialmente por reconhecê-los como principais propiciadores desta prática e dos resultados obtidos devido a seu engajamento recíproco. Não somente, é importante salientar que esta intervenção representou o início de processos de mobilização, cujos aprofundamento e continuidade mostram-se fundamentais para seu aprimoramento. Especificamente sobre o trabalho do grupo atendido, a aproximação entre o campo e a instituição que representam é tida como fator primordial para possibilitar recursos e relações de ensino-aprendizado condizentes com as reais necessidades de seus alunos, haja vista a grande responsabilidade de não constituir outra ferramenta de fracasso e exclusão entre eles.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 mai. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 18 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 07 jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 18 mai. 2017.

DADICO, Luciana; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Atuação do psicólogo em organizações não governamentais na área da educação. **Psicologia Ciência e Profissão**. Brasília, v. 30, n. 2, p. 114-131, 2010.

DAZZANI, Maria Virgínia Machado. A psicologia escolar e a educação inclusiva: uma leitura crítica. **Psicologia Ciência e Profissão**. Brasília, v. 30, n. 2, p. 362-375, 2010.

FRANÇA, Sara Rodrigues de et al. O ensino de língua inglesa para alunos cegos e com baixa visão em salas inclusivas do ensino médio. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: Realize, 2016. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA16_ID4271_15082016022344.pdf> . Acesso em: 31 mai. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Método e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JORDÃO, Edna Aparecida; NEPOMUCENO, Dayane Nonato. Ensino de língua inglesa para cegos. In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE INGLÊS, 17., 2014, Cuiabá. **Anais eletrônicos...** Cuiabá: APLIEMT, 2015. Disponível em: <http://www.apliemt.org.br/static/media/uploads/anais_eletr%C3%B4nicos_xvii_epi_2014.131-138.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2017.

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

MARTINS, João Batista. Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. **Semina: Ci. Sociais/Humanas**. Londrina, v. 17, n. 3, p. 266-273, set. 1996.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOARES, Polliana Galvão; ARAÚJO, Claisy Maria Marinho. Práticas emergentes em Psicologia Escolar: a mediação no desenvolvimento de competências dos educadores sociais. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 45-54, jan./jun. 2010.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas, v. 13, n. 1, p. 179-182, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100021>. Acesso em: 03 jul. 2017.