

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

JULIANO MARQUES

**O PSICÓLOGO ESCOLAR E A DEMANDA LINGUÍSTICA
NA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS**

UBERLÂNDIA-MG
2023

JULIANO MARQUES

**O PSICÓLOGO ESCOLAR E A DEMANDA LINGUÍSTICA
NA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Curso de Mestrado do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos. Linha de Pesquisa: Teoria, descrição e análise linguística.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Eliamar Godoi

UBERLÂNDIA-MG

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

M357p Marques, Juliano, 1975-
2023 O psicólogo escolar e a demanda linguística na escolarização de
alunos surdos [recurso eletrônico] / Juliano Marques. - 2023.

Orientadora: Eliamar Godoi.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.8033>
Inclui bibliografia.

1. Linguística. I. Godoi, Eliamar, 1968-, (Orient.). II. Universidade
Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Estudos
Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

André Carlos Francisco
Bibliotecário - CRB-6/3408



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

| | | | | | |
|------------------------------------|---|-----------------|-------|-----------------------|-------|
| Programa de Pós-Graduação em: | Estudos Linguísticos | | | | |
| Defesa de: | Dissertação - PPGEL | | | | |
| Data: | Vinte e oito de fevereiro de dois mil e vinte e três | Hora de início: | 08:30 | Hora de encerramento: | 11h30 |
| Matrícula do Discente: | 12112ELI021 | | | | |
| Nome do Discente: | Juliano Marques | | | | |
| Título do Trabalho: | O psicólogo escolar e a demanda linguística na escolarização de alunos surdos | | | | |
| Área de concentração: | Estudos em Linguística e Linguística Aplicada | | | | |
| Linha de pesquisa: | Teoria, descrição e análise linguística | | | | |
| Projeto de Pesquisa de vinculação: | Panorama sociolinguístico e descritivo da Libras falada pela comunidade surda em contexto educacional da cidade de Uberlândia | | | | |

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em **Estudos Linguísticos**, assim composta: Professores Doutores: Lucivânia Marques Pacheco - IMEPAC; Maria Virgínia Dias de Ávila - FATRA; Eliamar Godoi - UFU, orientadora do candidato.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. **Eliamar Godoi**, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir o candidato. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Mestre**.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Virgínia Dias de Ávila, Usuário Externo**, em 28/02/2023, às 10:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eliamar Godoi, Presidente**, em 28/02/2023, às 10:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lucivânia Marques Pacheco, Usuário Externo**, em 20/03/2023, às 15:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4289119** e o código CRC **10816C81**.

Referência: Processo nº 23117.013744/2023-87

SEI nº 4289119

JULIANO MARQUES

**O PSICÓLOGO ESCOLAR E A DEMANDA LINGUÍSTICA NA
ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, para a obtenção do Título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Uberlândia, 28 de fevereiro de 2023

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Eliamar Godoi - UFU

Prof^ª. Dr^ª. Maria Virgínia D. Ávila - UFU | FATRA

Prof^ª. Dr^ª. Lucivânia Marques Pacheco - Centro Universitário Presidente Antônio Carlos

**UBERLÂNDIA-MG
2023**

AGRADECIMENTOS

Registro aqui minha gratidão por estar concluindo uma etapa tão desafiadora e satisfatória da minha vida, o mestrado.

À minha família, agradeço pela compreensão por minhas ausências nos momentos em que precisei priorizar a pesquisa em detrimento do convívio deles.

À querida professora Dr^a Eliamar Godoi, minha orientadora que me conduziu pacientemente, dosando firmeza e suavidade e por ter acreditado no meu projeto.

Ao anjo Letícia Sousa Leite por me mostrar o caminho das pedras quando eu me perdia e ser um modelo de dedicação e comprometimento com a vida acadêmica que sempre me inspirou.

Às queridas professoras Dr^a Lucivânia Marques Pacheco e Dr^a Maria Virgínia de Ávila pelo aceite em participar da banca de defesa. Sinto-me imensamente honrado por isso.

Ao PPGEL por possibilitar campo tão vasto e fértil para pesquisa.

Aos colegas do GPELET pelas trocas e apoio mútuo.

Ao corpo docente que nos inspirou reflexões importantes para o desenvolvimento da pesquisa.

Ao Marcos Vinícius, professor surdo que compartilhou sua experiência pessoal e sua vivência com alunos surdos no Ensino Fundamental.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral delinear as competências do Psicólogo no contexto educacional frente à escolarização de pessoas surdas, buscando identificar as demandas mais frequentes que surgem no processo de escolarização desses estudantes. Especificamente, buscamos levantar as demandas identificadas à luz da Psicologia Escolar, tendo em vista as particularidades específicas dos alunos surdos, com ênfase nas necessidades linguísticas desses estudantes. A raridade de estudos envolvendo a atuação do psicólogo escolar no atendimento às demandas linguísticas dos estudantes surdos, justificou a pesquisa. A base metodológica que deu suporte à pesquisa foi desenvolvida à luz dos pressupostos teóricos de De Grande (2007), Denzin e Lincoln (2006), Gil (2008), e Minayo e Sanches (1993). A metodologia adotada no presente estudo fundamentou-se nos pressupostos da pesquisa bibliográfica, qualitativa e análise documental de aspectos legais, tais como, o Decreto 5.626/05, Lei 10.436/02, Lei 13.146/2015, Lei 14.191/2021, dentre outros. A pesquisa de natureza qualitativa que fundamenta a presente investigação está em consonância com os estudos de Bogdan e Biklen (1994) que consideram o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave. Quanto ao quadro teórico-metodológico, o estudo foi circunscrito na revisão bibliográfica da temática de estudo, quais sejam, os textos referentes à atuação do psicólogo escolar frente à demanda de escolarização de pessoas surdas, em termos gerais, e às publicações dos Conselhos da classe de Psicólogos. A fim de buscar suporte à temática envolvida no presente estudo, trabalhos como os de Andrada (2005); Antunes (2008); Barbosa (2011); Dias, Patias e Abaiad (2014); Oliveira e Marinho-Araújo (2009); Patto (1981); Santos (2017); e Viana (2016), no âmbito da Psicologia Escolar. Já no contexto da escolarização dos surdos, as pesquisas de Bisol e Simioni (2008); Carolyn *et al* (2018); Dalcin (2009); De Oliveira *et al* (2018); Dos Santos *et al* (2020); e Pereira (2009), fundamentaram nossas discussões. A coleta de dados foi realizada a partir de uma transmissão ao vivo disponibilizada em domínio público na internet, em perfil de uma rede social. A *live* contou, entre outros participantes que acompanharam a transmissão em tempo real, com psicólogos que atuam no contexto escolar. Tendo em vista que o período pandêmico em função da Covid-19 seguida pelo isolamento social ocasionou uma série de atividades remotas com a utilização da tecnologia, o ambiente virtual se tornou ainda mais profícuo para a realização de pesquisas. Os resultados apontaram que são diversas as demandas dos estudantes surdos e que os psicólogos escolares têm conhecimento das competências necessárias para o atendimento a elas. Contudo, somente um participante da *live* afirmou ter desenvolvido uma proposta interventiva. Diante desse cenário, como fruto do presente estudo, apresentamos um esboço de proposta interventiva e um roteiro para atendimento ao estudante surdo e sua família, que poderão ser adaptados de acordo com a demanda identificada. Esperamos que o presente estudo contribua para a atuação do psicólogo escolar frente à demanda dos estudantes surdos, de maneira específica que dialogue com as necessidades linguísticas desses sujeitos. Os desafios inerentes à educação inclusiva assumem especial dimensão quando relacionados aos surdos.

Palavras-chave: Competência. Psicologia Escolar. Escolarização. Aluno Surdo.

ABSTRACT

The general objective of this work was to outline the psychologist's competencies in the educational context regarding the schooling of deaf people, seeking to identify the most frequent demands that arise in the schooling process of these students. Specifically, we seek to raise the demands identified in the light of school psychology in view of the specific particularities of deaf students, with emphasis on the linguistic needs of these students. The rarity of studies involving the performance of the school psychologist in meeting the linguistic demands of deaf students justified the research. The methodological basis that supported the research was developed in light of the theoretical assumptions of De Grande (2007), Denzin and Lincoln (2006), Gil (2008), and Minayo and Sanches (1993). The methodology adopted in this study was based on the assumptions of bibliographical and qualitative research and document analysis of legal aspects, such as Decree 5626/05, Law 10436/02, Law 13146/2015, and Law 14191/2021, among others. The qualitative research that underlies the present investigation is in line with the studies by Bogdan and Biklen (1994), who consider the natural environment as a direct source of data and the researcher as a key instrument. As for the theoretical-methodological framework, the study was circumscribed in the bibliographic review of the study theme, namely, the texts referring to the performance of the school psychologist in the face of the demand for schooling of deaf people in general terms and the publications of the Class Councils of Psychologists. In order to seek support for the theme involved in the present study, works such as those by Andrada (2005), Antunes (2008), Barbosa (2011), Dias, Patias, and Abaiad (2014); Oliveira and Marinho-Arajo (2009); Patto (1981); Saints (2017); and Viana (2016) are included in the scope of school psychology. In the context of schooling for the deaf, the research by Bisol and Simioni (2008), Carolyn et al. (2018), Dalcin (2009), De Oliveira et al. (2018), Dos Santos et al. (2020), and Pereira (2009) grounded our discussions. Data collection was carried out from a live broadcast made available in the public domain on the internet, in a profile of a social network. The live show featured, among other participants who followed the real-time transmission, psychologists who work in the school context. Given that the pandemic period caused by COVID-19, followed by social isolation, resulted in a series of remote activities utilizing technology, the virtual environment has become even more beneficial for conducting research. The results showed that the demands of deaf students are diverse and that school psychologists are aware of the necessary skills to meet them. However, only one research participant claimed to have developed an interventional proposal. Given this scenario, as a result of the present study, we present an outline of an intervention proposal and a roadmap for assisting deaf students and their families, which can be adapted according to the identified demand. We hope that the present study will contribute to the work of the school psychologist in relation to the demands of deaf students in a specific way that dialogues with the linguistic needs of these subjects. The challenges inherent to inclusive education assume a special dimension when related to the deaf.

Keywords: Competence. School Psychology. Schooling. Deaf Student.

|
Colocar uma criança com deficiência na escola regular e não a atender adequadamente é fazer uma “inclusão excludente”: reforça a visão de que a criança é incapaz, acaba sendo uma forma de retardar o fracasso e torná-lo ainda mais doloroso e definitivo.

(Andrea Ramal)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEP - Associação Brasileira de Ensino de Psicologia

ABRAPEE - Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal no Nível Superior

CBO - Classificação Brasileira de Ocupações

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CFP - Conselho Federal de Psicologia

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONPE - Congresso Nacional de Psicologia Escolar

CREPOP - Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas

CRP - Conselho Regional de Psicologia

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DIPEBS - Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FENAPSI - Federação Nacional de Psicólogos

GPELET - Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias

IES - Instituição de Ensino Superior

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

ONU - Organização das Nações Unidas

PAIE - Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar

PDE - Plano de Desenvolvimento Educacional

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGEL - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

PSINAED - Comissão Nacional de Psicologia na Educação

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SPMG - Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais

TILSP - Tradutor Intérprete de Libras Português

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1:** Modelo de Competência de Brandão e Guimarães.....76
- Figura 2:** Nomes das pedras utilizadas para identificação das(os) participantes.....86

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1: Quadro de Teses e Dissertações defendidas por pesquisadores integrantes do GPELET de 2014 a 2021..... | 19 |
| Quadro 2: Aspectos legais..... | 47 |
| Quadro 3: Características da pesquisa Qualitativa..... | 68 |
| Quadro 4: Leis, Resoluções e Publicações dos Conselhos de classe de Psicólogos..... | 74 |
| Quadro 5: Levantamento das competências esperadas do psicólogo escolar..... | 76 |
| Quadro 6: Aspectos legais e relação das obras selecionadas para análise das demandas da pessoa surda em seu processo de escolarização..... | 80 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 13 |
| 2 CONCEITOS E BREVE HISTÓRICO SOBRE A PSICOLOGIA ESCOLAR E SUAS ATRIBUIÇÕES..... | 25 |
| 2.1 Principais conceitos norteadores..... | 25 |
| 2.2 Surgimento e evolução da Psicologia Escolar no Brasil..... | 32 |
| 2.3 Atribuições do Psicólogo Escolar..... | 36 |
| 3 A EDUCAÇÃO DE SURDOS: DELINEAMENTO HISTÓRICO, MARCOS LEGAIS E APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM..... | 40 |
| 3.1 Marcos da evolução da educação inclusiva no mundo..... | 40 |
| 3.2 Marcos da evolução da educação inclusiva no Brasil..... | 41 |
| 3.2.1 Marcos da evolução da educação de surdos no Brasil..... | 46 |
| 3.2.2 Crianças surdas filhas de pais surdos e crianças surdas filhas de pais ouvintes.. | 52 |
| 3.2.3 O processo de aquisição da linguagem nas crianças surdas..... | 53 |
| 3.2.4 Crianças surdas filhas de pais surdos e crianças surdas filhas de pais ouvintes.. | 57 |
| 4 PSICOLOGIA E SURDEZ: ATRAVESSAMENTOS OU INTERSEÇÕES..... | 62 |
| 4.1 O papel da Psicologia Escolar na inclusão escolar..... | 62 |
| 4.2 Os desafios enfrentados pela Psicologia Escolar no processo de inclusão dos alunos surdos..... | 64 |
| 5 METODOLOGIA..... | 66 |
| 5.1 Objetivos e caracterização da pesquisa..... | 66 |
| 5.2 Tipo de abordagem da pesquisa..... | 67 |
| 5.3 Técnica de análise de dados..... | 70 |
| 5.3.1 Análise de dados a partir da observação de diálogos em <i>live</i> sobre educação de surdos e Psicologia Escolar..... | 70 |
| 5.3.2 Tabulação dos dados da pesquisa bibliográfica e da transmissão ao vivo..... | 72 |
| 6 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... | 74 |
| 6.1 Pesquisa bibliográfica: convergências entre a psicologia escolar e a educação de surdos..... | 74 |
| 6.2 O psicólogo escolar e as demandas linguísticas dos surdos..... | 85 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 102 |

| | |
|--|------------|
| REFERÊNCIAS..... | 109 |
| APÊNDICE A - Quadro com comentários das participantes..... | 118 |
| APÊNDICE B - Roteiro para atendimento ao estudante surdo e sua família..... | 123 |

1 INTRODUÇÃO

O meu desejo pela pesquisa se deu em função das experiências vivenciadas como Tradutor Intérprete de Libras/Língua Portuguesa (Tilsp) no Ensino Superior e, posteriormente, pelo trabalho como psicólogo em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada. Neste contexto, atuei no acolhimento psicológico da comunidade acadêmica, no atendimento psicopedagógico e também como responsável pela acessibilidade naquela instituição.

Na referida instituição, três anos, atuei como Tilsp e já há cinco anos atuo como Psicólogo. Desse modo, percorrendo esses lugares, surgiram em mim questionamentos, tais como: O que, exatamente, faz o psicólogo no contexto educacional, ou seja, quais são as suas competências para atuação? E, quais problemas os surdos encontram ao ingressarem no contexto educacional, quais suas demandas na escolarização? Nessa premissa, o psicólogo atuante no contexto educacional pode acolher tais demandas e, a partir das suas competências, propor ações interventivas objetivando contribuir para o processo de escolarização de alunos surdos de modo que não tenham prejuízos escolares?

Esses questionamentos suscitaram reflexões que me motivaram a desenvolver o presente estudo. Assim, este trabalho me oportunizou participar de algumas ações acadêmicas, alguns grupos de estudos e também tive a oportunidade de entrar em contato com pessoas que já estão percorrendo a seara da pesquisa há mais tempo. Portanto, entendi que, para responder tais questionamentos, o ambiente mais favorável seria o da pesquisa acadêmica. Constatei que, atualmente, as pesquisas neste caminho têm se mostrado tímidas, por isso buscamos nos estudos linguísticos os subsídios necessários para o desenvolvimento desta pesquisa, tendo em vista as competências a serem levantadas do psicólogo no contexto educacional, uma vez que vai ao encontro das demandas do surdo no seu processo de escolarização que, dentre elas, a demanda linguística se destaca. Diante desta narrativa, urge delimitar a temática deste estudo, bem como seus objetivos e justificativas.

Percebe-se que o avanço dos movimentos sociais no Brasil tem possibilitado diferentes conquistas no âmbito das políticas públicas, principalmente, nas áreas da saúde, educação, direitos humanos e direitos da criança e do adolescente (ROSAR, 2011). Nesse sentido, a organização da Psicologia em sessenta anos de história se desenvolveu fundamentada por métodos científicos baseados em fatos empíricos, experimentações e análises teóricas sobre os processos da mente e do comportamento humano, destacadamente, em torno de marcos emancipatórios da sociedade e se articulando aos movimentos sociais. E, desse modo, a

produção de conhecimento em Psicologia tem se debruçado na busca de práticas que deem conta de responder aos desafios da sociedade em todas as suas dimensões, sendo uma destas, a da Educação.

Nesta seara, ao considerar o Psicólogo no contexto educacional como um agente articulador de tais dimensões na conjuntura dos movimentos sociais frente às políticas públicas da Educação, especificamente da educação especial, e, mais ainda, na escolarização de pessoas surdas, nota-se que esse agente se apresenta como um mediador que acolhe as demandas oriundas da escolarização desses alunos. Por meio das competências apresentadas pelo Psicólogo para atuação no contexto educacional, este profissional busca propor práticas as quais visam dirimir possíveis prejuízos nas demandas da escolarização desses estudantes, e, por consequência, nas competências linguísticas envolvidas nesse processo.

Para tanto, destacamos que o processo de escolarização de pessoas surdas deve levar em conta o seu direito linguístico fundamentado por documentos legais, tais como a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei 10.436 e a recente Lei 14.191, de 3 de agosto de 2021, que dispõe sobre a educação bilíngue de surdos.

Desse modo, buscamos na Linguística, mais especificamente na linha de pesquisa Teoria, Descrição e Análise Linguística, a elucidação de como as competências do Psicólogo que atua no contexto escolar, podem se articular com as necessidades específicas do aluno surdo e com o fomento da acessibilidade linguística como promotora da inclusão. No que se refere aos desafios da educação inclusiva, atualmente o acesso à educação e o direito à aprendizagem vigoram como garantias constitucionais universais, ou seja, previstas a todos os brasileiros como dever do Estado e da família.

Em função disso, a diversidade de experiências, habilidades, contextos e capacidades entre estudantes é uma realidade que deve ser contemplada por meio de práticas educacionais inclusivas. Nesta direção, destacamos o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que é a denominação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146, de 6 de julho de 2015, dentre outras, as quais iremos retomar com maior profundidade ao longo desta dissertação.

Nesse movimento, assumimos como objetivo geral o de delinear as competências do Psicólogo no contexto educacional frente à escolarização de pessoas surdas, buscando identificar as demandas mais frequentes que surgem no processo de escolarização desses estudantes. Inicialmente, apresentamos uma contextualização histórica buscando entender como vem se constituindo a Psicologia Escolar no Brasil para, então, entender como se define

o perfil do psicólogo escolar de acordo com o que rege as normativas dos conselhos federais e regionais de Psicologia e, ainda, de associações e conselhos da área escolar e suas publicações reunidas a partir de uma pesquisa bibliográfica.

Desse modo, procuramos identificar, mais especificamente, as competências do Psicólogo no contexto educacional frente às demandas apresentadas pelos alunos surdos em seu processo de escolarização, tendo em vista que estes se encontram inseridos em um contexto majoritário de língua na modalidade oral-auditiva, sendo que sua língua, se houver ocorrido a aquisição da língua de sinais, ocorre na modalidade gesto-visual. Contudo, caso os surdos em processo de escolarização não tenham feito a aquisição da primeira língua, apresentarão demandas ainda mais específicas e complexas do que aqueles que já o tenham feito.

E, para tanto, apresentamos reflexões acerca das competências do psicólogo no contexto educacional frente às demandas que a pessoa surda apresenta em seu processo de escolarização na busca de estabelecer uma relação entre competências e demandas. Nesse caminho, objetivamos descrever as funções desempenhadas por esse profissional que vão ao encontro das demandas apresentadas, as quais serão investigadas a partir do resultado de uma análise de dados coletados em uma *live*, com transmissão ao vivo de áudio e vídeo, realizada em uma página de domínio público de uma rede social.

Outrossim, buscamos delinear as competências do psicólogo escolar e identificar, dentre elas, as que possam atender às demandas mais comuns que ocorrem na escolarização desses estudantes e identificar possíveis propostas interventivas já pensadas no cenário pesquisado a partir da atuação desse profissional.

A base metodológica que deu suporte à pesquisa foi desenvolvida à luz dos pressupostos teóricos de De Grande (2007), Denzin e Lincoln (2006), Gil (2008) e Minayo e Sanches (1993). A metodologia adotada no presente estudo fundamentou-se nos pressupostos da pesquisa bibliográfica, qualitativa e análise documental de aspectos legais, tais como, o Decreto 5.626/05, Lei 10.436/02, Lei 13.146/2015, Lei 14.191/2021, dentre outros.

Quanto ao quadro teórico-metodológico, o estudo foi circunscrito na revisão bibliográfica da temática de estudo, quais sejam, os textos referentes à atuação do psicólogo escolar frente à demanda de escolarização de pessoas surdas, em termos gerais, e às publicações dos Conselhos da classe de Psicólogos. A fim de buscar suporte à temática envolvida no presente estudo, trabalhos como os de Andrada (2005); Antunes (2008); Barbosa (2011); Dias, Patias e Abaiad (2014); Oliveira e Marinho-Araújo (2009); Patto (1981); Santos (2017); e Viana (2016), no âmbito da Psicologia Escolar. Já no contexto da escolarização dos surdos, as

pesquisas de Bisol e Simioni (2008); Caroliny *et al* (2018); Dalcin (2009); De Oliveira *et al* (2018); Dos Santos *et al* (2020); e Pereira (2009), fundamentaram nossas discussões.

Esta pesquisa se justifica, uma vez que as discussões acerca da atuação do psicólogo escolar em geral giram, basicamente, em torno do quanto os currículos dos cursos de formação que ainda privilegiam a área clínica da Psicologia em detrimento da área escolar. Além disso, apontam para o desconhecimento da própria classe e dos outros profissionais da área educacional acerca das funções do Psicólogo no contexto educacional, mais ainda, no que se refere às suas funções no processo de acolhida do estudante surdo. Assumimos ainda como justificativa o fato da raridade de estudos envolvendo a atuação do psicólogo escolar frente às demandas da escolarização de pessoas surdas em uma perspectiva linguística.

Ao tratarmos desta temática, buscamos explorar o estado da arte e foi constatada a escassez de pesquisas, o que comprova o ineditismo da proposta por nós defendida no que diz respeito às funções desempenhadas pelo psicólogo escolar que vão ao encontro das necessidades apresentadas pelos estudantes surdos. Essas considerações apontam para a relevância dessa pesquisa ao sistematizar informações referentes à atuação do psicólogo escolar frente às demandas da escolarização de pessoas surdas em uma perspectiva linguística.

Desse modo, buscamos no catálogo de Teses e Dissertações da Plataforma CAPES pesquisas sobre a referida temática. Inicialmente, inserimos os termos “psicólogo escolar” e “escolarização de surdos”, no período que compreende 2017 a 2021 nas seguintes áreas de conhecimento: educação especial, linguística e psicologia. Dessa forma, obtivemos na plataforma 7062 resultados. Dentre estes, selecionamos 03 trabalhos que acreditamos serem relevantes para este estudo por dialogarem com nossa pesquisa.

O primeiro destaque vai para a pesquisa de mestrado desenvolvida por Oliveira (2020) que defendeu sua dissertação intitulada *O Atendimento Psicoeducacional realizado por Psicólogas(os) Escolares à Crianças com Dificuldades no Processo de Escolarização: Uma proposta a partir da Psicologia Histórico-Cultural*¹ no ano de 2020. A sua pesquisa foi desenvolvida na Universidade Estadual de Maringá, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

O texto tem como objetivo observar e refletir sobre as dificuldades no processo de escolarização de crianças encaminhadas ao psicólogo escolar e observa uma predominância de uma abordagem patologizante em que se tenta dar conta das demandas com diagnóstico e tratamento. Oliveira (2020) chama a atenção para o surgimento denominado medicalização do

1 Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: 23 fev. 2022

fracasso escolar e discorre sobre o atendimento psicoeducacional como forma de auxiliar a escola na superação das dificuldades no processo de escolarização.

Oliveira (2020) desenvolveu uma pesquisa bibliográfica e experimental, por meio da realização de um grupo de atendimento psicoeducacional conduzido por duas psicólogas em três sessões. O objetivo das sessões foi, primeiro, aprofundar sobre os aspectos referentes ao desenvolvimento do psiquismo e sobre o processo de escolarização nesse desenvolvimento.

Em seguida, compartilhar estudos mais recentes que abordam as intervenções e diferentes perspectivas teóricas frente às queixas escolares. Por fim, apresentaram o trabalho de duas psicólogas do atendimento psicoeducacional, as quais realizaram atividades com cinco alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de condições de enfrentamento das dificuldades no processo de escolarização.

Os resultados obtidos pela pesquisadora demonstraram que as mediações feitas pelas psicólogas auxiliaram na superação das dificuldades no processo de escolarização e que por meio do afetivo-cognitivo foi possível promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes atendidos. A estudiosa concluiu que as intervenções por meio do atendimento psicoeducacional devem partir das potencialidades do aluno e que o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores é um caminho para esse processo.

Outro trabalho em destaque foi a dissertação de mestrado de Abreu (2021), intitulada *O que Dizem as Pesquisas Atuais sobre o Atendimento Educacional Especializado para Surdos*² de 2021 desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. Em seu estudo, Abreu (2021) buscou identificar no Portal de Periódicos Capes artigos publicados que trouxessem informações de como vem sendo ofertado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para surdos no Brasil. A sua pesquisa considerou o período a partir de 2005, ano de publicação do Decreto nº 5.626/05 que garante às pessoas surdas o direito à educação inclusiva, com adequações necessárias para o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Abreu (2021) selecionou dezenove artigos com a temática proposta e, após leitura, elaborou três eixos de análise, quais sejam: ‘a centralidade da Libras’, ‘mediação’ e ‘formação dos profissionais do AEE’. A partir do que foi encontrado, a pesquisadora constatou que as práticas naquele cenário nem sempre se alinhavam com aquelas propostas pelo decreto e nem às diretrizes educacionais. E, ainda, percebeu uma baixa atuação de professores surdos nesse

2 Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: 23 fev. 2022

atendimento, o que, segundo a autora, a presença de professores surdos pode trazer muitos benefícios ao aluno surdo.

A terceira pesquisa que julgamos importante eleger para compor o estado da arte deste estudo é de Lopes (2018), intitulada *Perfil e Atuação dos Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar*³ do ano de 2018 desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. A autora buscou em sua tese ampliar a discussão sobre os Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE), para que as funções destes sejam melhor compreendidas. Lopes (2018) também objetivou em sua pesquisa apresentar tais discussões para o meio acadêmico da Educação Especial e, por fim, demonstrar a importância e a necessidade da atuação desses profissionais.

Embora os dois últimos trabalhos não tratem especificamente da atuação do psicólogo escolar, essas pesquisas fazem referência ao trabalho desenvolvido por este profissional no contexto referido. Contudo, diante do levantamento apresentado, em relação a trabalhos que discorressem diretamente sobre a temática que propomos desenvolver, não foram encontradas contribuições relevantes. Este fato demonstra acanhada atenção dada à referida temática, o que justifica também a presente pesquisa. Nessa direção, é inevitável admitir a importância de trabalhos que considerem relevante trazer à luz pesquisas acadêmicas que abordem as competências do psicólogo escolar frente a demanda linguística na escolarização de alunos surdos.

Ressaltamos a pungência de tal pesquisa, tendo em vista que a Lei nº 13.935 de dezembro de 2019 que dispõe sobre os serviços de Psicologia nas redes públicas de educação básica, que em seu Art. 2º, estabelece que “os sistemas de ensino dispõem, a partir da data de sua publicação tomar providências para o cumprimento de suas disposições” (BRASIL, 2019).

Importa colocar em relevo que a presente pesquisa delinea-se em consonância com a linha de pesquisa Teoria, Descrição e Análise Linguística desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Este trabalho está ligado ao Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e à Distância e Tecnologias (GPELET) coordenado pela Profª Drª Eliamar Godoi.

Criado no ano de 2014 e certificado pelo CNPQ, o GPELET⁴ tem estimulado a produção de conhecimento por meio do desenvolvimento de pesquisas em diferentes perspectivas por meio de um elemento que conflui as cinco linhas do grupo de pesquisa: a inclusão e a acessibilidade da pessoa com deficiência.

3 Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2022

4 Para mais informações sobre o GPELET, acesse: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0770069618391261>

A seguir, apresentaremos as produções acadêmicas realizadas pelos componentes do grupo, desde a sua criação até a atualidade:

Quadro 1: Quadro de Teses e Dissertações defendidas por pesquisadores integrantes do GPELET de 2014 a 2021

| | PESQUISADOR | TRABALHO | TÍTULO | ANO |
|----|------------------------------------|---|---------------|------------|
| 01 | Aparecida Rocha Rossi | O Ensino de Libras na Educação Superior: Ventos, trovoadas e brisas – UFU | Mestrado | 2014 |
| 02 | Rosane Cristina de Oliveira Santos | O Espaço Comunicativo do Aposentado na UFU – UFU | Mestrado | 2014 |
| 03 | Lúcio Cruz Silveira Amorim | Políticas Educacionais de Inclusão: A Escolarização de Surdos em Uberlândia - MG – UFU | Mestrado | 2015 |
| 04 | Paulo Sérgio de Jesus Oliveira | O Movimento Surdo e Suas Repercussões nas Políticas Educacionais para a Escolarização de Surdos – UFU | Mestrado | 2015 |
| 05 | Wandely Leão Junior | História das Instituições Educacionais para o Deficiente Visual: O instituto de cegos do Brasil Central de Uberaba | Mestrado | 2015 |
| 06 | Soraya Bianca Reis Duarte | Validação do WHOQOL-Bref/Libras para Avaliação da Qualidade de Vida de Pessoas Surdas – UFG | Doutorado | 2016 |
| 07 | Telma Rosa de Andrade | Pronomes Pessoais na Interlíngua de Surdo/Aprendiz de Português L2 – UNB | Mestrado | 2016 |
| 08 | Elaine Amélia de Moraes Duarte | Tenho uma Aluna Surda: Experiências de ensino de Língua Portuguesa em contexto de aula particular – UFU | Mestrado | 2017 |
| 09 | Flávia Medeiros Álvaro Machado | Formação e Competência de Tradutor e Intérprete de Língua em Interpretação Simultânea de Língua Portuguesa-Libras: Estudo de caso em Câmara de Deputados Federais – UCS | Doutorado | 2017 |

| | | | | |
|----|------------------------------------|---|-----------|------|
| 10 | Lucas Floriano de Oliveira | Elementos Avaliativos em Comentários de Blogs de Ensino de Português para Surdos sob a Perspectiva do Sistema de Avaliatividade – UFG | Mestrado | 2017 |
| 11 | Mara Rúbia Pinto de Almeida | Narrativas de Sujeitos Surdos: Relatos sinalizados de uma trajetória – UFU | Mestrado | 2017 |
| 12 | Paulo Celso Costa Gonçalves | Políticas Públicas de Livro Didático: Elementos | Doutorado | 2017 |
| 13 | Rogério da Silva Marques | O Profissional Tradutor e Intérprete de Libras Educacional: Desafios da política de formação profissional – UFU | Mestrado | 2017 |
| 14 | Eloá Tainá Costa da Rosa Moraes | O Professor de Língua Portuguesa para o Aluno Surdo: Identificações e representações – UFU | Mestrado | 2018 |
| 15 | Letícia de Sousa Leite | Mecanismos de Avaliação da Aprendizagem de Aluno Surdo no Ensino Superior no Âmbito da Linguística Aplicada – UFU | Mestrado | 2018 |
| 16 | Márcia Dias Lima | As Políticas de Acessibilidade dos Livros Didáticos em Libras – UFU | Mestrado | 2018 |
| 17 | Marisa Dias Lima | Política Educacional e Política Linguística na Educação dos e para os Surdos | Doutorado | 2018 |
| 18 | Waldemar dos Santos Cardoso Junior | Oficina Pedagógica de Escrita para Surdos Usuários de Libras - PUC/SP | Doutorado | 2018 |
| 19 | Guacira Quirino Miranda | Talentos Esportivos no Ensino Fundamental: (Re)Pensando as altas habilidade ou superdotação no esporte – UFU | Doutorado | 2019 |
| 20 | Késia Pontes de Almeida | Do Assistencialismo à Luta por Direitos: As pessoas com deficiência e sua atuação no processo de construção do texto Constitucional de 1988 – UFU | Doutorado | 2019 |

| | | | | |
|----|----------------------------------|---|----------|------|
| 21 | Renata Altair Fidelis | Desenvolvimento Profissional e Formação Continuada de Professores: Contribuições do mestrado em educação – UFU | Mestrado | 2019 |
| 22 | Naiane Ferreira Souza | Processo de Ensino e Aprendizagem de Matemática nas Escolas Prisionais: Perspectivas e possibilidades – UFG | Mestrado | 2020 |
| 23 | Raquel Bernardes | Estudo do Léxico da Libras: Realização dos processos flexionais na fala do surdo | Mestrado | 2020 |
| 24 | Andrelina Heloisa Ribeiro Rabelo | Libras e o Fenômeno de Incorporação nos Processos de Formação de Sinais | Mestrado | 2020 |
| 25 | Tayná Batista Cabral | Um Estudo Sobre a Subcompetência Estratégica no Processo de Interpretação Língua Portuguesa-Língua Brasileira de Sinais | Mestrado | 2021 |
| 26 | Pedro Henrique de Macedo Silva | A Família como Fator de Apoio à Aquisição da Libras por Crianças Surdas | Mestrado | 2021 |
| 27 | Eni Catarina da Silva | Língua Portuguesa e a Expressão Escrita de Surdos: A legitimidade do jeito surdo de se expressar | Mestrado | 2021 |

Fonte: elaborado pelo próprio autor

Dentre as vinte e sete (27) produções acima elencadas, duas (02) delas relacionam-se com este estudo no aspecto alusivo à Escolarização de surdos. O primeiro deles foi desenvolvido pelo pesquisador surdo Lúcio Cruz Amorim, intitulado *Políticas Educacionais de Inclusão: A Escolarização de surdos em Uberlândia - MG*⁵, defendido em 2015. Em seu trabalho, Amorim (2015) apresenta uma análise sobre a Escolarização de alunos surdos de Uberlândia-MG, a partir das políticas inclusivas daquele município, mais especificamente, como se deu o planejamento da rede municipal de educação entre os anos de 2002 e 2014.

Em sua dissertação, Amorim (2015) constatou que ainda havia a necessidade de pensar aspectos relativos às barreiras linguísticas, mas também pontuou alguns progressos no que diz

⁵ Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18125> Acesso em: 20 fev. 2022

respeito aos dispositivos legais. O autor também ressaltou a importância de incluir nessas discussões promotoras de políticas públicas: a formação de professores para trabalhar com este público e as adaptações curriculares para que a pessoa surda seja de fato incluída. Em outras palavras, para que se efetive o processo de escolarização das pessoas surdas é preciso garantir a acessibilidade comunicacional.

O outro estudo do GPELET que dialoga com a nossa temática, basicamente no que diz respeito à questão da escolarização de pessoas surdas, é a dissertação do pesquisador surdo Paulo Sérgio de Jesus Oliveira. O tema de sua dissertação é *O Movimento Surdo e suas Repercussões nas Políticas Educacionais para a Escolarização de Surdos*⁶, defendida em 2015. Em sua pesquisa, Oliveira (2015) apresenta o aspecto de movimento social organizado da Comunidade Surda e a importância de sua participação para a construção das políticas públicas educacionais entre 2002 e 2014.

Destacamos duas de suas constatações: a primeira é aquela que evidencia o papel relevante do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) para a formação da consciência política da Comunidade Surda e para a valorização da língua de sinais brasileira, a Libras. A segunda é aquela que diz respeito à importância da Lei nº 10.436/02 e do Decreto nº 5.626/05, que a regulamenta, pois, a partir delas as discussões das políticas públicas que atendessem às necessidades da Comunidade Surda se desenvolveram. Ambos os dispositivos foram frutos dos movimentos anteriormente mencionados.

Diante do levantamento apresentado, tanto das Teses e Dissertações do banco de pesquisas da CAPES, quanto dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do GPELET, em relação a pesquisas que enfoquem a atuação e as competências do psicólogo escolar frente às necessidades linguísticas das pessoas surdas, nada foi encontrado. As questões trazidas até aqui nos alertam para a urgente necessidade de se investir em pesquisas que tratem da referida temática, o que justifica o presente estudo.

Em vista disso, considerando que muitos são os fatores envolvidos na atuação do psicólogo escolar no processo de escolarização de pessoas surdas, entendemos a relevância da promoção de um constante fazer e saber científico que considere as necessidades linguísticas desses estudantes. Nessa direção, pensar a atuação do psicólogo escolar frente às demandas da escolarização de pessoas surdas remete à consideração de diferentes entraves, dentre os quais, a adoção de uma perspectiva que considere a surdez como diferença linguística cultural se faz pungente nesse processo.

6 Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18106> Acesso em: 20 fev. 2022

O interesse pelo tema surgiu a partir da vivência como profissional da área de Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa e também na área da Psicologia Educacional. A atuação nesses contextos educacionais suscita dúvidas em relação às quais seriam, exatamente, as competências do Psicólogo Educacional frente às demandas do surdo em seu processo de escolarização, o que nos motivou a desenvolver essa temática no âmbito da pesquisa acadêmica.

Como essa temática é pouco debatida entre os pesquisadores, a inquietação em desenvolver um estudo sobre este aspecto foi ainda maior, uma vez que é preciso conhecer mais profundamente quais são essas demandas, e se o psicólogo escolar tem conseguido atendê-las a bom termo, bem como as falhas e recomendações neste sentido. Além disso, parece haver consenso que a Psicologia Escolar ainda é uma área pouco conhecida da população e criticada sempre quando surge uma oportunidade.

Na busca por delinear as competências do psicólogo escolar frente à demanda linguística na escolarização de alunos surdos, norteados pelos estudos linguísticos e pela Psicologia Escolar, essa dissertação foi estruturada em sete seções. Após a introdução apresentada como primeira seção, a segunda seção apresenta uma abordagem sobre a origem e evolução da Psicologia Escolar no Brasil, ressaltando a sua importância e atribuições conforme os parâmetros estabelecidos pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP). Com isso, o leitor consegue ter uma ideia aproximada do papel do psicólogo escolar, de sua essencialidade na educação, bem como os desafios desta profissão, desde a sua origem até os dias atuais.

A terceira seção, que também integra a fundamentação teórica deste estudo, direciona a análise para a educação dos surdos no Brasil, os marcos legais que vêm possibilitando a inclusão dos surdos no sistema regular de ensino, bem como as peculiaridades e aquisição da linguagem pelos surdos. Dessa forma, buscou-se também contextualizar as mudanças que ocorreram quanto à visão das potencialidades e habilidades da comunidade surda. Antes tratados como pessoas deficientes e marginalizados pela sociedade, os surdos passaram a ser vistos como sujeitos de direitos, especialmente no âmbito da educação e do trabalho. Começa aí a integração do surdo na sociedade brasileira e a edição de leis para favorecer essa integração.

A quarta seção busca esclarecer a aplicabilidade da Psicologia às pessoas surdas, qual seria o papel da Psicologia Escolar em relação aos alunos surdos, de modo a reforçar a importância disso nos dias hodiernos, até porque ocorreu uma expansão significativa do número de indivíduos surdos no sistema regular de ensino, bem como na educação especial. Como o país vivencia um processo de inclusão, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e outras leis que foram editadas posteriormente, como é o caso do Estatuto da

Pessoa com Deficiência em 2015, é importante compreender a atuação do psicólogo escolar, especialmente com alunos surdos.

A quinta seção trata especificamente dos procedimentos metodológicos utilizados na realização deste estudo. A coleta de dados foi realizada a partir de uma transmissão ao vivo disponibilizada em domínio público na internet, em perfil de uma rede social. A *live* contou, entre outros participantes que acompanharam a transmissão em tempo real, com psicólogos que atuam no contexto escolar. Tendo em vista que o período pandêmico em função da Covid-19 seguida pelo isolamento social ocasionou uma série de atividades remotas com a utilização da tecnologia, o ambiente virtual se tornou ainda mais profícuo para a realização de pesquisas.

A próxima seção apresenta a análise de dados e a discussão dos resultados problematizando a atuação do psicólogo escolar e a demanda linguística na escolarização de alunos surdos. Por fim, a última seção apresenta as nossas considerações finais do presente estudo, sem a pretensão de esgotar as possibilidades de investigação referentes à temática proposta, em que retomamos os objetivos que motivaram e nortearam a realização desta pesquisa.

2 CONCEITOS E BREVE HISTÓRICO SOBRE A PSICOLOGIA ESCOLAR E SUAS ATRIBUIÇÕES

A Psicologia Escolar é um segmento da profissão de Psicólogo que tem chamado bastante a atenção dos estudiosos, notadamente das práticas utilizadas com os educandos. A sua importância para as instituições escolares é evidente, mas nem todos têm conhecimento de suas atribuições e funções, e ainda, como surgiu o psicólogo escolar. Dessa forma, a presente seção propõe uma reflexão sobre a origem, evolução e atuação deste profissional, suas habilidades e competências para lidar com diferentes atores do contexto escolar, bem como as atribuições conferidas ao profissional pelo Conselho Federal de Psicologia.

2.1. Principais conceitos norteadores

No andamento da delimitação da pesquisa, no sentido de indicar os elementos fundamentais para o seu desenvolvimento, convém, nesta subseção, pontuar sobre algumas expressões, pois estas representam conceitos os quais direcionaram a realização da pesquisa, quais sejam: psicologista, escolarização, Psicologia Escolar e Psicologia Educacional, Libras e Educação bilíngue de surdos. Nesse sentido, no que toca aos termos utilizados no século XX, época em que se inaugura a presença da psicologia em outras áreas de conhecimento no Brasil, marcadamente nas Escolas Normais para formação de professoras para atuarem no magistério de ensino primário, a psicologia torna-se uma disciplina quando a disciplina de Filosofia é dividida em duas, sendo Psicologia e Lógica, o que mais tarde se tornaram Psicologia e Pedagogia.

Nesse aspecto, é importante mencionar a reforma realizada no início do século XX por Benjamin Constant, na área da educação. De caráter elitista e liberal, essa reforma foi importante para a organização dos conteúdos ministrados na Educação Básica, bem como da organização do ensino-aprendizagem dos alunos e da importância da Psicologia neste processo. Isso posto, ocorreu a necessidade de formar profissionais para atuarem na ministração dessas disciplinas, os quais, para a disciplina de Psicologia, foram formados os psicologistas, tendo em vista que, nesse momento, a profissão ainda não havia sido reconhecida no Brasil, o que aconteceu só mais tarde, na década de 60, e o termo usado desde então é o de Psicólogo.

Ainda no tocante aos termos, sobre Psicologia Escolar e Psicologia Educacional, temos em Barbosa (2011) o entendimento de que estes, na relação entre a Psicologia e Educação, decorrem de pressupostos teóricos, práticos, metodológicos e inclusive ideológicos que

precisam ser compreendidos não apenas como meras diferenças de nomeação. Ademais, cada um dos termos que se usa na identificação do campo de conhecimento que se faz na intersecção Psicologia-Educação, tem um itinerário histórico que carece de ser conhecido pelos psicólogos que se interessam por este campo.

Nesta seara, na perspectiva teórica de Andrada (2005), o termo Psicologia Educacional se vincula à dimensão da pesquisa, enquanto a Psicologia Escolar alia-se à prática. Contudo, para Oliveira e Marinho (2009), esse tipo de concepção dos termos pode incorrer no risco de desvincular a Psicologia Escolar da sua base teórica. Em um grupo específico de teóricos composto por: Bastos e Pylro (2016); Dias, Patias e Abaid (2014); Loureto *et al* (2015); dentre outros, encontramos certa concordância, no sentido de que estes entendem que os termos Escolar e Educacional, atrelados à dimensão da Psicologia, ou seja, Psicologia Escolar e Educacional, integra totalmente todos os pressupostos teóricos sobre tal nomenclatura.

Em Antunes (2008), sobre a psicologia na educação, a autora elucida dizendo que existem subáreas, como a psicologia do desenvolvimento e a psicologia da aprendizagem que são fundamentos importantes para a pedagogia e, conseqüentemente, para se pensar a pedagogia e seus desdobramentos práticos. Neste caminho, considera que a Psicologia Escolar se remete, fundamentalmente, às teorias que podem ser incorporadas para se pensar a prática pedagógica e as relações que ocorrem no âmbito da escola, articulada de uma prática própria da psicologia de intervenção no espaço escolar, num trabalho coletivo com os demais profissionais da escola, que incida sobre as múltiplas dimensões que constituem a complexa vida escolar.

Ainda em Antunes (2008), sobre a Psicologia Educacional a autora esclarece que esta pode ser considerada uma subárea da psicologia e explica:

Entende-se área de conhecimento como corpus sistemático e organizado de saberes produzidos de acordo com procedimentos definidos, referentes a determinados fenômenos ou conjunto de fenômenos constituintes da realidade, fundamentado em concepções ontológicas, epistemológicas, metodológicas e éticas determinadas. Faz-se necessário, porém, considerar a diversidade de concepções, abordagens e sistemas teóricos que compõem o conhecimento, particularmente no âmbito das ciências humanas, das quais a psicologia faz parte. Assim, a psicologia da educação pode ser entendida como subárea de conhecimento, que tem como vocação a produção de saberes relativos ao fenômeno psicológico constituinte do processo educativo. (ANTUNES, 2008, p. 3)

E sobre a Psicologia Escolar a autora pontua que ela se difere na definição pelo âmbito profissional “[...] e refere-se a um campo de ação determinado, isto é, o processo de escolarização, tendo por objeto a escola e as relações que aí se estabelecem” (ANTUNES, 2008,

p. 3). Nesse viés, a pesquisadora ressalta que a Psicologia Escolar e a Psicologia Educacional são relacionadas de maneira intrínseca, contudo, não são idênticas e não se reduzem uma à outra. Em suas palavras, no que concerne à autonomia de ambas, Antunes (2008, p. 4) elucida que “A primeira é uma área de conhecimento (ou subárea) e, grosso modo, tem por finalidade produzir saberes sobre o fenômeno psicológico, fundamentada em saberes produzidos, não só, mas principalmente, pela subárea da psicologia, a psicologia da educação”.

Desse modo, a partir das leituras supracitadas, alinha-se perfeitamente ao propósito desta pesquisa à perspectiva teórica de Antunes (2008), no sentido de que organiza os termos Psicologia Educacional e Psicologia Escolar alinhados à nossa pesquisa, na medida que esta busca investigar o fazer do psicólogo escolar no processo de escolarização, o que caracteriza a execução do trabalho do Psicólogo Educacional. Nesta seara, caminham juntos os termos Psicologia Escolar e Psicologia Educacional, já que este último tem também como objeto de investigação do primeiro.

Nesse sentido, portanto, nos parece apropriado para este trabalho a utilização do termo psicólogo escolar quando estivermos nos referindo ao profissional inserido no contexto educacional e envolvido nos processos de escolarização e em ações interventivas, no nosso caso, os surdos. Ao passo que o termo Psicólogo Educacional, referir-se-á a uma subárea da Psicologia e à produção de conhecimento deste.

Mais um termo que importa ressaltar é o de escolarização. Este é um termo que é comumente confundido com letramento e alfabetização e, em alguns casos, até usados como termos análogos, embora impliquem diferentes conceituações. Vale destacar que a escolarização é entendida como a ação concernente ao ensino escolar ao passo que a alfabetização se refere ao desenvolvimento da específica habilidade de, por exemplo, articular símbolos escritos a fonemas, ou seja, unidades sonoras, o que acarreta em uma construção de sentido e, conseqüentemente, evolui para o que se chama letramento. Assim, letramento é o uso das habilidades de leitura e escrita, o que possibilita o desenvolvimento do próprio conhecimento e assim efetiva-se a integração na sociedade (MACEDO, 2006).

Mas, no que se refere mais diretamente ao conceito, temos a escolarização como algo que está situado na continuidade do processo de civilização, na medida em que a escolarização é fundamental para desenvolver as habilidades para tal. A escolarização, como concebida no século XIX, focada no controle, até mesmo com uso de meios hoje absolutamente rechaçados, como castigos físicos; o modelo de civilização que se produzia era baseado em um tipo de coerção externa e interna. O Estado, detentor dos saberes elementares, gerava uma escolarização como dispositivo civilizatório e, por mais tortuosos que possam ter sido os passos

iniciais da escolarização, podemos afirmar, portanto, que a difusão do processo de escolarização como uma das atividades sociais, foi fundamental para o desenvolvimento da sociedade em curso ao longo do século XIX e início do século XX (VEIGA, 2002).

Em “Para uma Teoria da Escolarização”⁷ (1989, tradução nossa), seu autor, David Hamilton, traz o conceito de escolarização historicamente fundamentado, na medida em que concebe a escolarização como consequência de dinâmicas sociais, pedagógicas e epistemológicas e faz relação entre as pedagogias dos séculos XVI e XVIII e a escolarização de massa do século XIX (HAMILTON, 1989). O desenvolvimento do conceito em Hamilton (1989) é interessante para se compreender o encadeamento histórico da escolarização e a formação do conceito em uma perspectiva histórica.

Uma outra conceituação, encontramos em Nespôr (1997, p.11 *apud* DUSSEL, 2014, p. 260) onde o autor formula o termo escolarização como uma experiência coerente e unificada que pode ser explicada por um único e homogêneo “princípio de ordenação” que jaz sob práticas cotidianas. Ainda nesta mesma linha teórica em que se estuda a escolarização em relação à “montagem social”, temos Latour (2011) e sua obra que influenciou outros teóricos da pesquisa educacional como Nespôr, 1997, 2002, 2006, supracitado; Fenwick e Edwards, 2012; Lawn e Grosvenor, 2005; e também Mukhopadhyaya e Sriprakash, 2011.

Ainda neste viés que discorre sobre a escolarização em relação direta com a socialização temos em Faria Filho (2003) o seguinte conceito:

[...] a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos, como eixo articulador de seus sentidos e significados. Neste caso, nossa atenção está voltada para o que temos chamado de "consequências" sociais, culturais e políticas da escolarização, abrangendo questões relacionadas ao letramento, ao reconhecimento ou não de competências culturais e políticas dos diversos sujeitos sociais e à emergência da profissão docente (FARIA FILHO, 2003, p. 2).

Neste caminho, encontramos o conceito de escolarização em relação à escolarização de pessoas com deficiência. Aqui o termo se desloca da definição do conceito propriamente dito, para uma compreensão do processo de escolarização voltado para as pessoas com deficiência. Nesse ínterim, há que se ressaltar o período em que as políticas públicas se alinham à inclusão escolar como diretrizes para ações nos diferentes espaços educacionais (BAPTISTA, 2019).

Desse modo, pontuamos alguns marcos importantes que definiram o período em que as políticas públicas abarcaram a inclusão escolar e desenvolveram as diretrizes para ações nos diferentes espaços da educação nacional e daí se desenvolveu a escolarização que começa a

⁷ Título original: *Towards a Theory of Schooling*. Tradução nossa.

levar em conta as necessidades específicas dos alunos com deficiência. De modo geral, as primeiras instituições educacionais voltadas às pessoas com deficiência, são erigidas no século XIX.

Dentre elas destacam-se o Imperial Instituto de Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant, e o Imperial Instituto dos Meninos Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), ambos fundados por D. Pedro II em 1854 e 1857, respectivamente (BUENO, 1993). Já no início do século XX, o médico italiano Ugo Pizzoli, trabalhou com a formação de pessoas para trabalhar naquilo que se chamou de pedagogia clínica com característica altamente seletiva (KASSAR, 2011).

Na sequência, as décadas de 30 e 40 são marcadas pela falta de políticas públicas que estabelecessem diretrizes para ações do Estado. Neste período, havia apenas a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (SPMG), fundada em 1932 pela psicóloga russa Helena Antipoff, instituto esse que acumulava a função de fornecer um espaço para a educação especial no Brasil (BORGES; BARBOSA, 2020). Posteriormente, em 1954, começa o movimento Apaeano, que também começou a fornecer outro espaço para a educação especial. Mas, a institucionalização da educação especial por parte do Estado ocorreu somente na década de 50 (MELETTI, 2008, *apud* BAPTISTA, 2019).

Em 1970, inaugura-se institucionalmente o espaço da educação especial no Ministério da Educação, cujo movimento é respaldado por consultores norte-americanos. O referido espaço era o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), inaugurado em 1973, o que mais tarde, após remodelado, torna-se a Secretaria de Educação Especial (SEESP) (KASSAR, 2011).

Para Kassar (2011), foi a partir da Lei Educacional nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, criada em decorrência da revisão das diretrizes da educação que incluía a obrigatoriedade da escolarização para oito anos de estudos no primeiro grau, que corresponderia a antigo primário (1ª a 4ª série) ao ginásial (5º ao 8º) e o segundo grau (ensino médio), poderia, também, ser o profissionalizante. Enfim, tal Lei, em certa medida, marca o momento em que os serviços de educação especial começam a ser pensados, e expande-se, ainda que timidamente, o raio de ação nessa área no sentido de englobar, não só alunos com deficiência, bem como alunos com dificuldades de aprendizado. O que, para Baptista (2019), tal concepção favoreceu a ampliação das classes especiais, e se manteve em um *continuum* desencadeando outras políticas públicas e ações neste caminho.

Ainda em Baptista (2019), o autor assevera que este momento é histórico, pois, já havendo a primazia referente à escolarização condicionada às limitações do aluno, este seria

encaminhado à classe especial ou à escola especial, via de regra, caracterizada para substituir o ensino comum para os alunos com deficiência. A partir da década de 80, há um aumento gradativo no que se refere à garantia de escolarização dos alunos com deficiência. Este período é historicamente reconhecido como aquele de abertura política após os 21 anos que aconteceu o golpe militar de 1964.

Em 1981, acontece o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU). Em decorrência dos debates ali estabelecidos, vários setores foram mobilizados para que se discutissem políticas públicas em defesa dos direitos da pessoa com deficiência (BRASIL, 1981). Outros dois marcos desta década que merecem destaque são: em 1985, a mudança do CENESP para Secretaria de Educação Especial no Ministério da Educação e em 1988, a Constituição Federal, pois esta traz ênfase à defesa pela ampliação dos direitos sociais.

Na década que se segue, mais especificamente em 1994, na esfera global, acontece a Convenção de Salamanca em que, a partir dela, deu-se a difusão de um sistema de ideias que estimularam as discussões em torno do direito à escolarização de pessoas com deficiência. Neste caminho, no mesmo ano, é aprovada a Política Nacional de Educação Especial que, dentre muitas diretrizes, assevera sobre a importância na manutenção das classes especiais e das escolas especiais.

Desse modo, podemos perceber que na última década do século XX, houve um movimento de estruturação e reestruturação das políticas educacionais exigidas pelos dispositivos legais. Nesta seara, viu-se a necessidade de mudanças nas ações por parte dos gestores, bem como dos educadores em todo sistema educacional, para a escolarização das pessoas com deficiência (BRASIL, 2002).

Essa estruturação e reestruturação se deu, inclusive, na mudança dos termos ao longo do tempo, tais como: anormais, excepcionais, portadores e a própria educação especial. Hoje, reformuladas de forma a alinhar-se às realidades das pessoas com deficiência e à sua dignidade são: educação inclusiva e pessoa com deficiência. Caminhando nessa breve digressão histórica sobre a escolarização voltada para os alunos com deficiência, chegamos no século XXI, em que se fortalecem as diretrizes para que isso fosse possível.

Nesse momento, também é aprovada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008 (BRASIL, 2008). Estes movimentos iniciais do século XXI são notados a partir dos dados do Censo Escolar do Inep em que, no período de 2007 a 2014, segundo Rabelo (2018), houve um aumento no número de matrículas em todas as regiões do Brasil. Nota-se ainda que, em 2003 as expressivas mudanças nos índices referentes

à escolarização das pessoas com deficiência, fazem relação direta com a mudança de gestão no tocante ao primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

A meta de inclusão escolar passa a integrar um plano de ação que estava propenso a buscar que os direitos sociais fossem efetivados, envolvendo os grupos historicamente minoritários, conforme sucede com as pessoas com deficiência. Em 2006, voltando à esfera global, a ONU aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o que veio integrar aos dispositivos legais do Brasil e definiu-se que “o direito da pessoa com deficiência à educação se efetiva somente em um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis, etapas e modalidades (BRASIL, 2016).

Nesse sentido, é colocado em movimento o processo de escolarização, o qual pode-se dizer que ainda está em processo, tendo em vista que as necessidades dos alunos com deficiência têm-se revelado cada vez mais específicas. Tal fato demanda atenção por parte do poder público, dos gestores de educação, dos professores e dos demais envolvidos nesse processo, como o psicólogo escolar que, com seu olhar e escuta especializada, é capaz de identificar demandas e propor ações interventivas e afirmativas que vão ao encontro das necessidades específicas do aluno com deficiência, fazendo com que se estabeleçam ambientes educacionais pautados pela igualdade e equidade.

Diante do exposto, portanto, o termo que nos valemos nesta pesquisa e o que se refere à escolarização é aquele que faz alusão à inserção do indivíduo no contexto escolar para receber a educação formal. Em essência, a atuação do psicólogo escolar frente às demandas da escolarização de pessoas surdas envolve questões específicas que carecem de dialogar com as necessidades linguísticas desses estudantes.

Nessa perspectiva, a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados passa a ser reconhecida em termos legais como a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, Lei 10.436/02). Já a educação bilíngue de surdos, de acordo com a Lei 14.191/21, é uma modalidade de educação escolar oferecida em Libras como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

2.2 Surgimento e evolução da Psicologia Escolar no Brasil

A partir de um recorte temporal, inicialmente do período colonial até a atualidade, buscaremos apresentar como se constituiu a Psicologia Escolar no Brasil. Para tanto, destacamos os marcos considerados mais relevantes na construção do campo de atuação do Psicólogo no Brasil. Nesse sentido, recorreremos aos estudos de Barbosa (2011) para apresentar os sete marcos elencados em sua pesquisa, como os mais constitutivos para a consolidação da Psicologia no contexto da Educação.

Em seu trabalho, a autora apresenta como marco inicial da psicologia no contexto educacional no Brasil a educação jesuíta do período colonial na qual já se esboçava algumas ideias psicológicas, mesmo que ainda incipientes, tais como aquelas encontradas na obra do padre jesuíta Alexandre de Gusmão, *A Arte de Criar Bem os Filhos na Idade da Puerícia*, de 1685. Nesta obra, Gusmão já idealiza a psicologia na educação em seu gérmen. Contudo, sua perspectiva é estritamente teológica com enfoque em conselhos práticos para pais e professores.

De certa forma, Gusmão (2004) inaugura o início de produções bibliográficas voltadas para a educação de crianças. Seu viés é pautado na pedagogia jesuítica, o que significa dizer que trata-se de uma educação hegemonicamente católica. Assim, temáticas como: emoções, sentidos, educação, personalidade, controle do comportamento, aprendizagem, influência paterna, educação feminina, adaptação ao meio, processos psicológicos, diferenças raciais e étnicas e persuasão de “selvagens”, apesar de representarem o gérmen de estudos posteriores da Psicologia, nesse momento, apresentam caráter de controle. Além disso, a obra impera um padrão de comportamento eurocêntrico, não levando em conta o contexto do indivíduo, como no caso dos índios nativos, por exemplo.

Retomando Barbosa (2011), encontramos um segundo momento no processo de consolidação da psicologia na educação e na escola, o período das Escolas Normais. As Escolas Normais tinham o objetivo de formar professores para atuarem no magistério de ensino primário. Elas surgiram em 1835, mas com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971, foram substituídas pelas habilitações específicas de Magistério.

Em certa medida, pode-se dizer também que o prenúncio do desenvolvimento da Psicologia Escolar no Brasil se deu em terras estrangeiras, nos Estados Unidos. O termo psicologia educacional⁸ aparece pela primeira vez no contexto científico na obra de Thorndike de 1903, em seu livro de mesmo nome, *Psicologia Educacional*⁹. Em 1910, o mesmo autor

⁸ Texto original: *educational psychology*. Tradução nossa.

⁹ Título original: *Educational Psychology*. Tradução nossa.

participa da criação da revista nomeada Revista de Psicologia Educacional¹⁰, a qual foi a primeira de muitas outras que vieram depois, tais como: Psicologia Escolar Internacional¹¹, Psicologia nas Escolas¹², Revisão de Psicologia Escolar¹³ e Psicólogo Escolar¹⁴ (PFROMM NETTO, 1996, p. 22 *apud* BARBOSA, 2011, p.165).

Contudo, pode-se dizer que no período de 1906 a 1930, de certa forma, inaugura-se a presença da psicologia em outros espaços de conhecimento, inicialmente com a fundação do primeiro laboratório de estudos sobre Psicologia Escolar, o *Pedagogium*. E é justamente nessa fase que a psicologia se insere oficialmente nas disciplinas dos cursos normais a partir da Reforma Benjamin Constant que altera a disciplina de Filosofia em Psicologia e Lógica, o que vai se transformar mais tarde nas disciplinas de Pedagogia e Psicologia (ANTUNES, 2008).

Com relação ao terceiro momento, entendemos que este compreende o período de 1930 a 1962. Este foi um tempo decisivo que contribuiu para a definição da psicologia e sua culminância se deu a partir da Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962, que reconheceu a psicologia no âmbito profissional. Em paralelo, nesse mesmo período, ocorre também o desenvolvimento da psicologia no campo educacional. O documento legal representa um marco para o desenvolvimento da psicologia em diferentes áreas de atuação, ou seja, formaliza as áreas de atuação do psicólogo, em contribuição ao catálogo brasileiro de ocupações do Ministério do Trabalho, o que representou também, um marco do reconhecimento da Psicologia Escolar como especialidade.

Tal fato ocorreu devido a criação dos primeiros cursos para formação de psicologistas e também da publicação de estudos científicos sobre esse tema (BARBOSA, 2011). Assim, a finalidade da psicologia começa a se tornar mais evidente, uma vez que seus saberes se tornam mais utilizados em diferentes áreas, tais como, a clínica, as organizações e também na área educacional. Desse modo, a consolidação de saberes próprios da psicologia e a produção científica preparam o campo para que a Psicologia se consolide como profissão. É o que ocorreu em 27 de agosto de 1962 com a Lei nº 4.119 que dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de Psicólogo.

Ainda sobre este período, Patto (1981) apresenta uma subdivisão que compreende sete fatos importantes para nossa compreensão desse momento de delimitação definitiva da psicologia no contexto educacional, quais sejam: 1) a reivindicação de reformas educacionais

¹⁰ Título original: *Journal of Educational Psychology*. Tradução nossa.

¹¹ Título original: *School Psychology International*. Tradução nossa.

¹² Título original: *Psychology in the Schools*. Tradução nossa.

¹³ Título original: *School Psychology Review*. Tradução nossa.

¹⁴ Título original: *School Psychologist*. Tradução nossa.

objetivando alcançar um maior número de pessoas; 2) a criação do Ministério da Educação; 3) a Reforma Francisco Campos que dispõe sobre a educação com os seguintes níveis: primário, secundário e superior; 4) a Reforma Francisco Campos que estabeleceu o Estatuto das Universidades, possibilitando a criação das mesmas; 5) a fundação da Universidade de São Paulo (USP); 6) a elaboração da Constituição Brasileira de 1937, na qual regulamenta-se a criação de escolas técnicas e o ensino vocacional e 7) a Reforma Capanema que reorganiza o ensino secundário dividindo-o em ginásial e científico. Esses eventos preparam o ambiente para que a Psicologia Escolar ganhe espaço e se consolide.

Um outro evento importante se deu na ocasião do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, em que, no próprio texto do manifesto, fica evidente a influência de estudos acerca da psicologia infantil e do movimento da Escola Nova e a forte influência dos avanços científicos do período desenvolvimentista da psicologia encabeçados por nomes como Vygotsky, Piaget, Wallon e Dewey. Desse modo, podemos observar que a psicologia, que antes se mostrava ainda amorfa, foi ganhando contornos mais definidos a partir de 1930. E, para o entendimento de questões como processos de desenvolvimento e de aprendizagem, as disciplinas como Psicologia Infantil, a Psicologia Diferencial e a Psicologia Pedagógica, com ênfase nas crianças, tornam-se indispensáveis nesse momento.

Ademais, este é o momento em que os processos educativos dão ênfase na identificação, testagem e classificação com a finalidade de sondar habilidades e problemas. Sobre isso, Cotrim (2010) esclarece que nesta conjuntura ocorre a separação das crianças com problemas de aprendizado, deficientes ou crianças-problema, daquelas crianças que não apresentam tais características. Por conseguinte, Barbosa (2011) destaca que a Psicologia Escolar se estabelece nesse momento a partir desses princípios: o da psicologia pedagógica, da psicologia infantil, do escolanovismo e do avanço de testes sob uma perspectiva higienista e eugenista que selecionavam, classificavam e separavam as crianças apontadas como crianças-problema. Diante disso, fica evidente que a consolidação se deu, também, em bases que objetivavam o ajustamento e a normatização, ou seja, a educação especial foi também o solo em que a Psicologia Escolar se desenvolveu.

Para Patto (1981, *apud* Andelucci, 2004), a Psicologia Escolar também se desenvolve a partir de intenções políticas, sociais e econômicas, de acordo com o sistema capitalista, o que reforça a testagem classificatória e discriminatória. Com efeito, tais fatos conferem à psicologia o caráter científico por atender a tais interesses.

Ainda nesta seara, Barbosa (2011) destaca o período que surge após a consolidação de 1962 com a Lei nº 4.119/62 que regulamentou a psicologia como profissão. Nesse período, mais

especificamente de 1962 a 1981, a perspectiva da psicologia sobre a educação delimitou o campo da Psicologia Escolar. Contudo, nessa época a psicologia ainda apresentava como traço característico a classificação e a orientação para que as crianças-problema fossem tratadas sob a ótica clínica da segregação. O foco na orientação e na produção de laudos para que tais crianças fossem encaminhadas para escolas ou classes especiais, permanecia ainda como uma característica acentuada.

Diante dos rumos que a Psicologia Escolar tomava, foi crucial o período subsequente, o da crítica. Seu ponto culminante foi em 1981 com a publicação da tese de Maria Helena Souza Patto, *Psicologia e Ideologia: reflexões sobre a Psicologia Escolar* (1981). Em sua tese, a pesquisadora teceu uma crítica ao exercício da função do psicólogo, no sentido de focar-se nas premissas da carência cultural, do déficit linguístico ou dos problemas de aprendizagem, relacionados às crianças de classes econômicas desfavorecidas. Desse modo, as características classificatórias e disciplinatórias da Psicologia Escolar no tratamento dos problemas da aprendizagem e que esteve em evidência até meados do século XX.¹⁵ Ao receber esta análise crítica, deram ensejo a novas reflexões sobre novas formas de atuação do psicólogo escolar, uma vez que as causas do sucesso e do fracasso escolar eram centradas única e exclusivamente no aluno.

Ainda sobre essa característica marcante da psicologia na época, a psicologia classificatória foi alvo de críticas severas a partir das análises de Patto (1981). Isso contribuiu para que, ao longo do processo de consolidação da psicologia no espaço escolar, grandes teóricos da educação tivessem a oportunidade de trabalhar em prol do sucesso ou a exclusão do aluno a partir de um valor mínimo exigido. Ademais, começou a surgir a ideia que o sucesso ou do fracasso escolar do aluno não é de sua exclusiva responsabilidade, à medida que os estudos passaram a dar ênfase também para o papel da família, do Estado e da escola neste processo.

Na verdade, essa prática avaliativa que também foi muito utilizada na pedagogia tradicional, não levava em conta os demais fatores que permeiam a vida do aluno, como seu contexto social. Nesta direção, mesmo nos tempos atuais, urge a necessidade de práticas interventivas de Psicologia Escolar que sejam menos patologizantes, cujas abordagens e atuação não se orientem exclusivamente por diagnósticos e reducionismos.

¹⁵ Acreditava-se que os problemas de aprendizagem e fracasso escolar deveriam ser explicados e corrigidos por meio de práticas remediativas, nos problemas de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, mediante diagnóstico e práticas alicerçadas na medicina na atuação clínica do psicólogo escolar.

Outro marco que oportunizou tais reflexões, foi o primeiro evento organizado pelo Sindicato dos Psicólogos e pelo Conselho Regional de Psicologia de São Paulo que reuniu os psicólogos atuantes na área no I Encontro de Psicólogos da Área de Educação, em 1991. Assim, a Psicologia Escolar tem um momento de desconstrução e de reconstrução de sua atuação que, em tese, não seria mais tão só classificatória e disciplinatória, mas uma psicologia construída sobre outros referenciais, os quais deslocavam as causas do fracasso escolar como exclusivas do aluno e começavam a voltar seu olhar para o contexto e para mais além, para o social.

No período que se segue, de 1990 a 2000, a Psicologia Escolar, conforme estabelece Barbosa (2011), apresenta seus contornos já bem definidos. A reconstrução e o delineamento das funções do psicólogo no contexto educacional, principalmente por conta do resultado do processo crítico e das produções científicas que antecederam esse período. Nesta etapa, as produções científicas passam a ser, não mais apenas reprodutoras de saberes importados, mas produtoras de saberes que agora começam a levar em conta o contexto social da educação, do educador e do educando no Brasil, de modo que este é considerado o momento mais profícuo de produção de conhecimento na área.

É de relevância também neste momento, 1990, a criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) por um grupo de psicólogos que tinha como objetivo reunir estudiosos da área para fomentar o reconhecimento legal da relevância da presença do psicólogo nas instituições educacionais, bem como estimular e divulgar pesquisas nas áreas de Psicologia Escolar e educacional e, também, o lançamento da sua revista com foco totalmente voltado para a vinculação da psicologia à educação. Outro fruto desse processo é o advento do Congresso Nacional de Psicologia Escolar (CONPE), com sua primeira edição no mesmo ano.

Dessa maneira se configura o cenário, o ambiente, enfim, a atmosfera propícia para o desenvolvimento da Psicologia e da psicologia na educação no Brasil, e do surgimento desse campo de teorização para o psicólogo educacional e de prática para o psicólogo escolar. Mas, agora, cabe-nos definir o perfil deste agente neste contexto. Ou seja, o que faz o psicólogo escolar?

2.3 Atribuições do Psicólogo Escolar

Os dados do Censo da Educação Superior (2019) apontam um crescimento de quase cinquenta por cento no número de matrículas nos cursos de Psicologia. Contudo, segundo Viana e Francischini (2016), a formação para a área de Psicologia Escolar não ocupa lugar de destaque

nos conteúdos previstos nas matrizes curriculares. Desse modo, torna-se um desafio a atuação de psicólogos nessa área, e nos parece que o quadro não mudou muito.

Nesse sentido, entre 2014 e 2016, surge a Comissão Nacional de Psicologia na Educação (PSINAED) a partir do Planejamento Estratégico do Conselho Federal de Psicologia (CFP). As metas do PSINAED foram elaboradas de forma a articularem-se com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) previstas para execução no período de 2004 a 2014 em três eixos de debate: 1º eixo: Psicologia na Educação: Exercício Profissional; 2º eixo: Psicologia na Educação e Formação Profissional e 3º eixo: Políticas de Isenção da Psicologia no Campo Educacional (VIANA; FRANCISCHINI, 2016).

Essa comissão promovia reuniões regulares para discussão de pautas sobre psicologia e educação com as várias entidades, como: Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional - ABRAPEE, Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), Federação Nacional de Psicólogos (FENAPSI), dentre outras. Dentre as várias pautas discutidas, o Projeto de Lei 3.688/2000 que dispõe sobre serviços de psicologia e serviço social nas Redes Públicas de Educação Básica foi o mais discutido, tendo ficado em tramitação por praticamente vinte anos. Tais discussões culminaram na criação da Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.

A aprovação da referida Lei, tendo em vista que ela dispõe sobre o serviço de psicologia na educação básica, reacendeu de forma mais viva as discussões em torno do fazer psicológico no contexto educacional, ou seja, o fazer do psicólogo escolar. Essa prática vem se definindo e se redefinindo ao longo da história, como constatamos na seção anterior.

Desse modo, e para responder à pergunta que abre esta seção, é que buscamos através da pesquisa bibliográfica, um levantamento de artigos, Leis, Publicações e Resoluções dos Conselhos dos Psicólogos, tendo em vista que nestes documentos estão descritas inúmeras competências, as quais serão destacadas para que se delinear com mais clareza o fazer do psicólogo escolar.

Neste ponto destacamos o documento *Atribuições Profissionais do Psicólogo no Brasil* elaborado pelo Conselho Federal de Psicologia em 17 de outubro de 1992 para o Ministério do Trabalho objetivando integrar o Catálogo Brasileiro de Ocupações (CBO). Nele estão descritas as atribuições dos psicólogos por áreas de especialidade de modo que para o psicólogo educacional são elencadas nove (09) atribuições¹⁶, as quais, dentre elas é possível identificar as competências deste profissional. Quais sejam:

16 Se analisarmos a etimologia do termo atribuição, devemos abordar a língua latina e sua palavra “attributio”. Chama-se atribuição ao ato de atribuir: indicar a competência de algo, atribuir qualidades ou propriedades a uma coisa ou a alguém.

- 1 - Colabora com a adequação, por parte dos educadores, de conhecimentos da Psicologia que lhes sejam úteis na consecução crítica e reflexiva de seus papéis.
- 2 - Desenvolve trabalhos com educadores e alunos, visando a explicitação e a superação de entraves institucionais ao funcionamento produtivo das equipes e ao crescimento individual de seus integrantes.
- 3 - Desenvolve, com os participantes do trabalho escolar (pais, alunos, diretores, professores, técnicos, pessoal administrativo), atividades visando a prevenir, identificar e resolver problemas psicossociais que possam bloquear, na escola, o desenvolvimento de potencialidades, a auto-realização e o exercício da cidadania consciente.
- 4 - Elabora e executa procedimentos destinados ao conhecimento da relação professor-aluno, em situações escolares específicas, visando, através de uma ação coletiva e interdisciplinar a implementação de uma metodologia de ensino que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento.
- 5 - Planeja, executa e/ou participa de pesquisas relacionadas à compreensão de processo ensino-aprendizagem e conhecimento das características Psicossociais da clientela, visando a atualização e reconstrução do projeto pedagógico da escola, relevante para o ensino, bem como suas condições de desenvolvimento e aprendizagem, com a finalidade de fundamentar a atuação crítica do Psicólogo, dos professores e usuários e de criar programas educacionais completos, alternativos, ou complementares.
- 6 - Participa do trabalho das equipes de planejamento pedagógico, currículo e políticas educacionais, concentrando sua ação naqueles aspectos que digam respeito aos processos de desenvolvimento humano, de aprendizagem e das relações interpessoais, bem como participa da constante avaliação e do redirecionamento dos planos, e práticas educacionais implementados.
- 7 - Desenvolve programas de orientação profissional, visando um melhor aproveitamento e desenvolvimento do potencial humano, fundamentados no conhecimento psicológico e numa visão crítica do trabalho e das relações do mercado de trabalho.
- 8 - Diagnostica as dificuldades dos alunos dentro do sistema educacional e encaminha, aos serviços de atendimento da comunidade, aqueles que requeiram diagnóstico e tratamento de problemas psicológicos específicos, cuja natureza transcenda a possibilidade de solução na escola, buscando sempre a atuação integrada entre escola e a comunidade.
- 9 - Supervisiona, orienta e executa trabalhos na área de Psicologia Educacional. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1992)

Com base na análise das atribuições/competências conferidas ao psicólogo atuante no contexto educacional pelo Conselho Federal de Psicologia pode-se concluir que são muitas as atribuições a serem cumpridas nesta profissão. Porém, os desafios enfrentados neste processo tendem a ser recompensados pelos resultados das ações desses profissionais no âmbito escolar, sobretudo diante de uma realidade cada vez mais complexa em termos de ensino aprendizagem dos alunos.

De fato, uma análise do cenário atual em relação às instituições escolares e de algumas publicações científicas em torno deste tema, mostram que as dificuldades e obstáculos são

muitos para a atuação eficiente e eficaz do psicólogo educacional no atendimento das demandas e necessidades de todos os educandos, notadamente em relação às pessoas com necessidades específicas.

Neste contexto, para compreender como isso se dá em relação aos surdos, a seção que se segue faz uma explanação teórica sobre a história, evolução e especificidades da educação dos surdos no Brasil, bem como a forma de aquisição da linguagem. A compreensão deste processo é essencial para o psicólogo educacional que precisa estar preparado para lidar com as demandas desses alunos.

3 A EDUCAÇÃO DE SURDOS: DELINEAMENTO HISTÓRICO, MARCOS LEGAIS E APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM

Nesta seção discorre-se, ainda que de maneira sucinta, sobre os marcos da evolução da educação inclusiva no mundo e no Brasil. Em seguida, buscamos apresentar os marcos da evolução da educação de surdos no Brasil, para em sequência discutir as peculiaridades linguísticas dos alunos surdos, o processo de aquisição da linguagem nas crianças surdas e as diferenças linguísticas entre as crianças surdas filhas de pais surdos e crianças surdas filhas de pais ouvintes.

3.1 Marcos da evolução da educação inclusiva no mundo

O maior desafio para a promoção de políticas de educação especial e inclusiva, antes mesmo do cumprimento das leis, é o estabelecimento de leis condizentes com as necessidades da área. É imprescindível que sejam contempladas propostas que reflitam o processo educativo propício à interação crítica e criativa entre os sujeitos; respeitem as suas singularidades e promovam práticas educativas autênticas; envolvam a comunidade escolar e seu entorno, admitindo a articulação social e escapando de modelos estereotipados.

A partir dessa premissa, buscamos discorrer sucintamente sobre alguns dos marcos legais que resultaram na evolução da educação inclusiva no âmbito mundial. Em 1990, a Declaração Universal sobre Educação para Todos foi elaborada pela Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a civilização (UNESCO), como resultado das conferências globais realizadas para discussão dessa temática. Neste documento afirma-se que “[...] as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência requerem atenção especial. Devem ser tomadas medidas para garantir a igualdade de acesso à educação para pessoas com qualquer tipo de deficiência como parte integrante do sistema educacional.” (UNESCO, 1990). Observa-se que o texto fazia uso do termo "portador", que hoje não é mais utilizado.

Outro documento de grande relevância é a Declaração de Salamanca (1994). O documento é uma resolução da Organização das Nações Unidas (ONU) e foi concebido na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca (Valencia). O texto trata de princípios, diretrizes e práticas para necessidades educacionais especiais e fornece diretrizes para ação nos níveis regional, nacional e internacional sobre a estrutura de ação em educação especial. No que tange à escola, o documento aborda a administração, o recrutamento de educadores e o envolvimento comunitário, entre outros pontos.

Já em 1999, ocorreu a Convenção da Guatemala: A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Mais conhecida como Convenção da Guatemala, resultou, no Brasil, no Decreto nº 3.956/2001. O texto brasileiro afirma que as pessoas com deficiência têm “os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano” (BRASIL, 2001). Novamente, o texto ainda utiliza a palavra “portador”, hoje não mais utilizado.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2009, representa outro marco legal que contribuiu em prol da educação para todos. A convenção foi aprovada pela ONU e tem o Brasil como um de seus signatários. A mesma determina que os países devem garantir a inclusão na educação, como um sistema, em todas as etapas de ensino. No ano de 2015, a Declaração de Incheon constitui o compromisso da comunidade educacional com a Educação. O Brasil participou do Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coreia do Sul, e assinou a sua declaração final, se comprometendo com uma agenda conjunta por uma Educação de qualidade e inclusiva. A Declaração de Incheon, aprovada no Fórum Mundial da Educação (2015), encarregou a Unesco a responsabilidade de liderar e coordenar a Educação 2030 por meio de orientação e apoio técnico no que se refere aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS. Assegurar a educação inclusiva, equânime e de qualidade, oportunizar o aprendizado ao longo da vida para todos é o quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável estabelecido na referida declaração (UNESCO, 2015).

Os marcos apontados de maneira breve, impactaram a educação inclusiva no Brasil. É sobre esse assunto que discorreremos no próximo tópico.

3.2 Marcos da evolução da educação inclusiva no Brasil

A partir de uma visão geral dos documentos que promoveram a educação inclusiva no cenário mundial, observa-se que causaram impacto também na educação brasileira sob a ótica inclusiva. Nesse sentido, buscamos discorrer, em ordem cronológica, sobre alguns documentos legais que contribuíram para a educação inclusiva no Brasil.

No ano de 1961, foi promulgada a Lei nº 4.024 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e condena qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como quaisquer preconceitos de classe ou de raça. Uma década após a publicação deste documento legal, a Lei nº 5.692/1971 substituiu a lei anterior. A mesma não

promoveu a inclusão na rede regular e determinava a escola especial como o lugar para alunos com “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial” (BRASIL, 1971).

Em 1988, a Constituição Federal cita em seu Art. 205 prevê que

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 (BRASIL, 1988).

Em consonância com esse artigo, a Lei suprema brasileira também prevê no artigo seguinte, o Art. 206 que o ensino será ministrado com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Nessa perspectiva, vale ressaltar que o Art. 208 trata da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos e estabelece que é dever do estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Outro documento relevante que contribuiu para a educação inclusiva no Brasil é a Lei nº 7.853/1989. O texto legal dispõe sobre a integração social da pessoa com deficiência. No campo da educação, por exemplo, exige a inclusão de escolas especiais, particulares e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, de educação especial em estabelecimentos públicos de ensino.

O referido documento legal estabelece também que o governo deve ser responsável pela "inscrição obrigatória em cursos regulares em instituições públicas e privadas para pessoas com deficiência que possam ser integradas ao sistema regular de ensino" (BRASIL, 1989). Ou seja, excluiu da lei grande número de crianças ao sugerir que elas não são capazes de se relacionar socialmente e, portanto, de aprender. O texto também garante o acesso a material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo.

Outro marco legal no âmbito da educação inclusiva brasileira é a Lei nº 8.069/1990, mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Essa lei garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.

No ano de 1994, a Política Nacional de Educação Especial orienta a “integração educacional”, um processo que permite “(...) crianças com deficiência estarem juntas e crescer”

(BRASIL, 1994). Em termos de atividades curriculares coeducativas representa um atraso, uma vez que as atividades são programadas ao mesmo ritmo dos alunos ditos “usuais” (o que atualmente o termo vai contra os direitos fundamentais das pessoas com deficiência). Em outras palavras, a política excluiu a maioria dos alunos com deficiência do sistema educacional regular, "suprimindo-os" para o sistema educacional especial.

Em 1996, a Lei nº 9.394, Lei de Bases (LDB) possui um capítulo dedicado à educação especial. Este documento legal estabelece em seu Art. 58 no inciso primeiro que “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996). Prevê ainda que “será prestado atendimento pedagógico em turmas, escolas ou serviços especializados sempre que não seja possível a integração dos alunos em turmas regulares do ensino formal devido às suas circunstâncias específicas” (BRASIL, 1996). Além disso, este documento legal aborda o treinamento de professores e currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades de crianças com deficiências, deficiências globais de desenvolvimento e crianças altamente capazes ou superdotadas.

Em 1999, o Decreto nº 3.298 regulamenta a Lei 7.853/89, que institui a Política Nacional de Integração da Pessoa com Deficiência e consolida normas de proteção, entre outras providências. O principal objetivo é garantir que as pessoas com deficiência sejam plenamente integradas no “contexto socioeconômico e cultural” do país. Quanto ao acesso à educação, o texto afirma que a educação especial é um modelo transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e destaca que é complementar ao ensino regular.

No ano de 2001 a Lei nº 10.172 estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) que anteriormente era criticado por ser muito amplo, com quase 30 metas para crianças e jovens deficientes. Entre eles, afirmou que a educação especial “como uma espécie de educação escolar” deve ser promovida em todos os níveis de ensino, sendo uma medida importante “garantir vagas de ensino geral para diferentes graus e tipos de deficiência” (BRASIL, 2001).

Ainda no ano de 2001, a Resolução CNE/CEB nº 2 institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entre os pontos principais, estabelece que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos cabendo às escolas organizarem-se para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, garantindo as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. No entanto, esse documento possibilita a substituição da formação tradicional por atendimento especializado. Ele também acredita que o apoio escolar para alunos com deficiência começa no horto de infância, "toda vez que eles precisam

de atendimento educacional especial, os serviços de educação especial são fornecidos a eles por meio de avaliação e interação com a família e a comunidade.

Em 2002, a Resolução CNE/CP nº 1 dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Nível Superior, Cursos de Licenciatura, Graduação Plena. No que diz respeito à educação inclusiva, afirma que a formação deve incluir “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, incluindo as particularidades dos alunos com necessidades educativas especiais” (BRASIL, 2002).

Também no ano de 2002 a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão por meio da Lei nº 10.436, um marco significativo para a comunidade surda brasileira usuária da Libras. No ano de 2005, o Decreto nº 5.626 regulamenta a referida lei e decreta em seus capítulos sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação do professor de Libras e o instrutor de Libras, o uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, a formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva e a garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, o papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da Libras.

Outro documento legal que contribui em prol da educação para todos é o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, de 2006. O documento foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, UNESCO e Secretaria Especial de Direitos Humanos. Uma das metas é incorporar temas relacionados à deficiência no currículo escolar.

Em 2007, o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) no contexto da educação inclusiva, atua no atendimento de questões de infraestrutura escolar, abordando questões de acessibilidade em prédios escolares, formação de professores e salas de recursos multiuso. Também nesse ano, o Decreto-Lei 6.094 dispõe sobre a implantação do Programa de Compromisso de Metas do MEC. Ao enfatizar a atenção às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, o documento fortalece sua inclusão na rede pública de ensino.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva documento traça a história do processo de inclusão escolar brasileiro em prol de “políticas públicas que promovam educação de qualidade para todos os alunos”. Além disso, apresenta diretrizes para o trabalho pedagógico com o público-alvo da Educação Especial, incluindo os surdos, com a proposta de Educação Bilíngue neste contexto.

Ainda no ano de 2008, o Decreto nº 6.571 dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino fundamental e o define como “conjunto sistematicamente

organizado de atividades, acessibilidade e recursos instrucionais prestados aos alunos do ensino regular em caráter supletivo ou supletivo” (BRASIL, 2008). O decreto exige que a coalizão forneça apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de educação que entregam o modelo. Além disso, enfatiza que o AEE deve ser integrado ao programa de ensino e aprendizagem da escola.

No ano seguinte, em 2009, a Resolução nº 4 CNE/CEB tem como objetivo orientar a implantação de atendimento educacional especializado (AEE) no ensino fundamental, que deve ser realizado no contraturno escolar, preferencialmente nas chamadas salas de recursos multiuso das escolas regulares. A resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) serve como guia para o sistema de ensino cumprir o Decreto 6.571.

Em 2011, a Lei nº 7.611 revoga a Lei nº 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para as obrigações educacionais do Estado para o público-alvo da educação especial. Entre outras coisas, estabelece a inclusão em todos os níveis do sistema educacional, que a aprendizagem é vitalícia e evita a exclusão do sistema educacional geral com base na deficiência. Estabelece ainda que o ensino primário é gratuito e obrigatório, assegurando razoáveis ajustamentos às necessidades individuais, medidas de apoio individualizadas e eficazes, num ambiente que maximize o desenvolvimento acadêmico e social, em consonância com o objetivo da inclusão integral, e afirma que a Educação Especial é a que melhor se presta dentro das redes formais de educação.

No mesmo ano, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) foi criada por meio do Decreto nº 7.480/2011. No ano seguinte, em 2012, a Lei nº 12.764 estabelece uma política nacional para proteger os direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Outro marco legal importante é publicado em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE). Conforme mencionado anteriormente nesta seção, a meta atual do PNE que trata desse tema é a de número quatro.

A quarta meta do PNE visa, para pessoas com deficiência de 4 a 17 anos, o acesso universal ao desenvolvimento de doenças globais e altamente qualificados ou superdotados, acesso a serviços de educação básica e profissional, preferencialmente dentro de redes de educação formal, e sistemas de educação inclusivos garantidos, sala de recursos funcionais, classe, escola ou serviços profissionais, públicos ou afins.

Em 2019, o Decreto nº 9.465 altera a estrutura administrativa do Ministério da Educação e extingue a Secadi. O referido decreto institui a Secretaria de Modelos de Educação Profissional composto por três áreas: Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio à Pessoa

com Deficiência; Secretaria de Políticas de Educação Bilíngue para Surdos; Secretaria de Políticas de Modelos Educacionais Especiais e Tradições Culturais Brasileiras.

No ano de 2020, o Decreto nº 10.502 institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Para organizações da sociedade civil comprometidas com a inclusão da diversidade, a política apresenta um risco significativo de retrocesso na inclusão de crianças e jovens com deficiência. Essa iniciativa substitui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), que incentiva o ingresso para escolas especiais onde os alunos com deficiência são segregados.

O referido decreto foi considerado inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 18 de dezembro de 2022, que suspendeu o decreto provisoriamente por considerar que a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida fragilizava a inclusão de alunos com deficiência. Recentemente, em janeiro de 2023, por meio do Decreto nº 11.370, o Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva revoga o Decreto nº 10.502 que estimulava a segregação dos alunos com deficiência pelo governo anterior. Também em janeiro do corrente ano, o Ministério da Educação é reestruturado por meio do Decreto nº 11.342 que recria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), extinta pelo governo Bolsonaro.

Apresentados os marcos legais que contribuíram para a educação inclusiva no Brasil, discorreremos sobre os documentos legais em prol da educação de surdos no âmbito brasileiro.

3.2.1 Marcos da evolução da educação de surdos no Brasil

A educação dos surdos é um processo que começou há alguns séculos, porém, foi a partir do final do século XIX e durante todo o século XX que foi feito um esforço maior por parte dos educadores e demais órgãos que atuam na área de educação e também na legislação, que foram realizadas mudanças substanciais na educação dos surdos. Antes marginalizados e segregados, os surdos hoje estão inseridos na sociedade, na educação e no trabalho, graças a um marco legal construído ao longo do tempo, sobretudo após a Constituição Federal de 1988.

A partir do Quadro 2 apresentaremos uma breve digressão histórica sobre a inclusão de surdos no Brasil, tendo em vista que já abordamos alguns marcos anteriormente quando explanamos sobre a escolarização das pessoas com deficiência.

Quadro 2 - Digressão histórica sobre a inclusão de surdos no Brasil

| | |
|------|--|
| 1988 | A Promulgação da Constituição Federal em que, nos seus artigos 205 e 206, estabelece as bases da educação inclusiva como direito de todos e “igualdade e condições de acesso e permanência na escola” |
| 1990 | O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é também um marco importante neste processo, tendo em vista que, em seu artigo 55, estabelece a obrigatoriedade das matrículas nas redes de ensino regular |
| 1994 | Neste ano, 94 países assinam a resolução da Organização das Nações Unidas (ONU), a Declaração de Salamanca, em que assumem o princípio de não segregação dos alunos com deficiência |
| 1996 | A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), possibilitou o atendimento de alunos com necessidades específicas e que, só em casos que a integração não é possível, deve-se lançar mão de classes especiais |
| 2002 | Lei dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências |
| 2005 | Decreto regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. |
| 2008 | Apresenta diretrizes para o trabalho pedagógico com o público-alvo da Educação Especial, incluindo os surdos, com a proposta de Educação Bilíngue neste contexto. |
| 2010 | Lei nº 12.319 de 2010, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras |
| 2011 | Decreto nº 7.611 - Dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado |
| 2015 | Lei nº 13.146 - Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Corroborar com a perspectiva da Educação Inclusiva, bem como com a Educação Bilíngue para os surdos (BRASIL, 2015) |

| | |
|------|--|
| 2021 | Lei nº 14.191 - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos |
| 2023 | Decreto nº 11.378, que em seu Art. 2º estabelece a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS). |

Fonte: elaborado pelo autor

Apresentado de maneira sucinta e pontual o panorama das políticas nacionais de educação inclusiva, é possível entender que os estudantes surdos são público-alvo da Educação Especial. O Atendimento Educacional Especial – AEE é ofertado a esse alunado como forma complementar e/ou suplementar ao ensino comum. Independentemente de sua heterogeneidade, o AEE é um direito do estudante surdo.

Dentre os aspectos legais apresentados, destacamos a Lei Brasileira de Inclusão, criada em 2015, entrou em vigor em 2016, também designada como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) Ela tem um valor especial para a promoção da inclusão no Brasil, uma vez que está devidamente adaptada à Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU) e que trata em maiores detalhes da acessibilidade e da inclusão das pessoas com necessidades especiais em diferentes aspectos da sociedade brasileira. Essa Lei é considerada um marco, uma vitória para essas pessoas, pois trouxe inovações e avanços e cujo maior objetivo certamente é que os deficientes tenham seus direitos respeitados e garantidos, com base no Princípio da Dignidade da Pessoa Humana.

A Lei Brasileira de Inclusão é um conjunto de normas destinadas a assegurar e a promover, em igualdade de condições, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e à cidadania. Uma das inovações da LBI foi a mudança no conceito jurídico de “deficiência”, que deixou de ser considerada como uma condição estática e biológica da pessoa, passando a ser tratada como o resultado da interação das barreiras impostas pelo meio com as limitações de natureza física, mental, intelectual e sensorial da pessoa.

Conforme disposto no artigo 2º, nestes termos:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na

sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Todavia, mais do que o conceito de deficiência, a LBI trata de diversas ferramentas para garantir que todos os direitos das pessoas com deficiência sejam respeitados, e para que possam se defender da exclusão, da discriminação, do preconceito. No que diz respeito à inclusão escolar, a LBI assegura às pessoas com deficiência a oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, de acordo com suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Vale ressaltar que a LBI estabelece que as instituições privadas, de qualquer nível ou modalidade, devem cumprir todas as políticas de inclusão e oferecimento de atendimento educacional especializado, sendo proibida a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas (ALMEIDA, 2020). No tocante à educação de pessoas com deficiência, no capítulo IV da LBI trata do acesso à educação e traz avanços importantes, resultado de longos anos de discussão e de mobilização dessa comunidade.

Nesse sentido, a análise dos documentos legais que versam sobre a educação dos surdos em termos comparativos com o que era feito no passado demonstra uma evolução lastreada nos direitos fundamentais da pessoa humana. Os documentos apresentam estreita relação com os movimentos sociais em prol de uma maior igualdade entre os indivíduos e do fortalecimento e consolidação do direito à dignidade da pessoa humana, um dos princípios mais importantes da Constituição Federal de 1988 (MORAES, 2019).

Dos documentos legais citados, destacamos também a Constituição Federal de 1988, que propiciou legalmente as condições para a inclusão das pessoas portadoras de necessidades especiais no sistema regular de ensino. O inciso III do artigo 208 da Carta Magna determina preferencialmente o direito da educação no sistema regular de ensino, mediante a educação inclusiva e como forma de assegurar o mais plenamente possível o direito das pessoas com necessidades especiais, inclusive os surdos, na integração escolar e com a sociedade.

Conforme estabelecido na Constituição Federal,

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
[...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Conquanto ao estabelecer o termo “preferencialmente”, o legislador constituinte quis dar um caráter de excepcionalidade às necessidades de atendimento educacional às pessoas com

deficiência. Porquanto, subtede-se que a educação especial fica reservada somente aos que de fato não possuem condições para frequentar o ensino regular. Depois disso, para cumprir com os preceitos constitucionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação editada em 1996 trouxe inúmeras mudanças, sendo que foi dedicado uma maior atenção à questão da inclusão no sistema educacional do Brasil, seguido das Políticas Nacionais Educacionais que também pontuaram a inclusão escolar.

Nesse sentido, a LDB assim pontua:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. §3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL,1996).

Mas, foi a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que de fato mudou os rumos da educação dos surdos no Brasil, ao reconhecer a Língua Brasileira de Sinais com *status* linguístico. Essa Lei é considerada um marco para a comunicação e a aquisição da linguagem pela comunidade surda, ao oficializá-la como primeira língua na construção da identidade dos surdos. Praticamente todos os estudos sobre a educação dos surdos na perspectiva da Língua Brasileira de Sinais cuidam de destacar a importância deste desta lei e do Decreto que a regulamentou.

Nas palavras de Oliveira e Altenhofen (2011),

A lei e o decreto podem ser tratados como um dos maiores sucessos brasileiros, em termos de políticas linguísticas, pois gerou, a partir da mobilização da comunidade surda, o reconhecimento de que Libras é uma língua, e não uma ‘linguagem’, gerou o reconhecimento de direitos linguísticos da comunidade e, indiretamente, o reconhecimento de que há uma cultura surda e, portanto, há um potencial instalado para que os surdos deixem de ser vistos, por parte do Estado e outros setores da sociedade, pela ótica da deficiência, passando a ocupar o lugar que lhes é devido no contexto do pluriculturalismo e do plurilinguismo brasileiro (OLIVEIRA; ALTENHOFEN, 2011, p. 205-206).

De fato, era necessária uma mudança substancial na percepção em relação à comunidade surda ou pessoas com algum tipo de deficiência auditiva. A Lei em análise foi o caminho escolhido para promover impactos expressivos na vida educacional e social dos

surdos, inclusive no que diz respeito à importância dos intérpretes na Língua Brasileira de Sinais, reforçada pela promulgação da Lei nº 12.319 de 2010 que regulamentou a profissão de Tradutor e Intérprete da Libras.

Nesse viés, ressalta-se ainda a relevância da Lei nº 14.191/2021 que dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Acrescida do Capítulo V-A, a Lei de Diretrizes e Bases determina em seu Art. 60 que

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (BRASIL, 2021).

Os novos rumos da educação bilíngue dos surdos no Brasil têm como premissa o fortalecimento das práticas socioculturais dos surdos e da Libras (BRASIL, 2021). Este documento legal também determina em seu Art. 78-A que os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão “proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura”. (BRASIL, 2021).

Ainda no seio e no contexto da educação bilíngue dos surdos, destaca-se também o Decreto nº 11.378/2023 que estabelece a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS) a qual compete

- I - fomentar a criação de escolas bilíngues de surdos, no âmbito dos sistemas de ensino, com oferta de educação integral, em todas as etapas da educação básica;
- II - definir e implementar ações de apoio didático, técnico e financeiro ao ensino bilíngue de surdos, surdo-cegos e deficientes auditivos;
- III - promover ações para a formação inicial e continuada de profissionais da educação bilíngue de surdos;
- IV - planejar e executar ações de apoio aos centros de atendimento educacional especializado aos estudantes surdos, surdo-cegos e deficientes auditivos para formação educacional, elaboração de materiais didáticos bilíngues e interação com a família;
- V - promover a transversalidade na educação bilíngue, com o objetivo de assegurar o pleno desenvolvimento linguístico-cognitivo e a aprendizagem significativa dos estudantes surdos, surdo-cegos e deficientes auditivos;
- VI - formular e implementar políticas que favoreçam o acesso, a permanência e o êxito nos resultados das instituições de ensino bilíngue, com destaque para os aspectos cultural, artístico, esportivo e de saúde; e

VII - fomentar a realização de estudos e pesquisas referentes às experiências na área de educação bilíngue dos estudantes surdos, surdo-cegos e deficientes auditivos (BRASIL, 2023)

Os marcos legais que tratam da educação e na educação dos surdos no Brasil apresentados nesta seção apontam para a relevância das políticas públicas levarem em conta as necessidades linguísticas desses sujeitos no sentido de promover uma inclusão educacional e social. Isso se faz necessário para evitar que ocorra uma inclusão excludente, conforme pontuado por Skliar (2010). Este autor destaca que dentro da escola é praticada a exclusão quando não são consideradas as singularidades da língua e da cultura surda.

3.2.2 Peculiaridades linguísticas dos alunos surdos

A partir da promulgação da Lei nº 10.436, de 2002, intensificaram-se as discussões entre educadores, pesquisadores e comunidade surda sobre a necessidade de, no âmbito nacional, reconhecer oficialmente essa língua, bem como as particularidades linguísticas do ensino aprendizagem dos surdos num contexto bilíngue de ensino. Nesse sentido, a lei ora analisada pode ser compreendida como uma ferramenta de suma importância para promover a comunicação e expressão para a comunidade surda, bem como intérpretes e docentes.

O sistema linguístico é de origem visual motora com estrutura gramatical específica, caracterizando-se, ainda, como uma forma de transmitir opiniões e acontecimentos referentes à comunidade surda e a sociedade em geral. Com abrangência nacional, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 é outro avanço rumo à inclusão dos surdos, ao legitimar uma língua própria para os surdos.

Nesse diapasão, os que não conhecem as peculiaridades da Língua de Sinais e as reais necessidades de aprendizagem dos surdos, acreditam que a Língua é constituída apenas por sinais e gestos entendíveis pelos surdos e demais pessoas que buscam aprender a Língua de Sinais Brasileira. No entanto, a literatura especializada se encarrega de explicar que essa língua possui uma composição gramatical própria e que consegue expressar claramente conceitos concretos e abstratos no qual o surdo está inserido.

A educação inclusiva em relação à comunidade surda está cada vez mais convencida de que a língua natural dos surdos é a Língua de Sinais, pois é ela que fornece os subsídios necessários para que as pessoas surdas ou com deficiência auditiva possam se comunicar e expressar o seu entendimento do mundo. Porquanto, desde o processo de alfabetização é a

primeira língua que deve ser ensinada, bem como a Língua Portuguesa (SILVA; MONTEIRO, 2018).

A Libras deve ser vista como uma língua patrimonial dos surdos, cujo objetivo principal não reside apenas em promover a comunicação entre e com os surdos, mas também uma maneira de que eles consigam se perceber como pessoas, como sujeitos de direitos e deveres que tem uma Língua específica no desenvolvimento pleno e na integração junto à sociedade. A Língua de Sinais Brasileira é o passaporte para a inclusão educacional e para atender às peculiaridades linguísticas dos alunos surdos, que são distintas daqueles que não apresentam qualquer problema na audição.

Assim, considerando as peculiaridades dos alunos surdos, ou seja, a dificuldade ou impossibilidade de ouvir e compreender a mensagem em um mundo de ouvintes, o desenvolvimento e o processo de aprendizagem deste aluno deve ser articulado, desde o início da alfabetização, com o ensino da Libras que é a língua natural dos surdos e de sua comunidade. Nessa direção, Silva e Monteiro (2018) destacam que

Tal língua suscita possibilidades de interpretação, interação com o outro, completamente distinta da maioria ouvinte, sendo fundamental para inserir o surdo nos processos dialógicos do meio em que vivem, ao mesmo tempo em que define a sua construção identitária (SILVA; MONTEIRO, 2018, p.29).

Dessa forma, quando se pensa em inclusão escolar dos alunos surdos, essa ideia não pode estar dissociada da condição bilíngue e bicultural no ensino aprendizagem dessas pessoas, em que a Língua Portuguesa também tem um papel importante na modalidade escrita. Os desafios para a inclusão perpassam, obrigatoriamente, na Língua de Sinais.

3.2.3 O processo de aquisição da linguagem pelas crianças surdas

A linguagem exerce um papel preponderante na constituição das pessoas e na formação de sua identidade. É por meio da linguagem oral e escrita que os indivíduos conseguem se comunicar um com os outros, verbalizam suas emoções e desejos, apropriam-se da cultura, enfim, do universo e das relações socioafetivas.

Quando consideramos a aquisição da linguagem da criança, a maioria dos estudos nos apresenta resultados aplicados às crianças ouvintes. Isso se deve ao fato de que, de forma geral, o aparelho auditivo em condições de escuta é considerado algo natural. Para a criança ouvinte a aquisição da linguagem acontece de forma espontânea, uma vez que ela faz parte de um

contexto de maioria ouvinte. Nesse sentido, ocorre a interação sujeito-ambiente e em função dos estímulos auditivos a criança aprende a falar e a interagir no contexto em que se encontra inserida por meio do exemplo de seus pares.

No debate desta questão tão relevante para os ouvintes e também para os surdos, Cruz (2014) inicia a sua explanação explicando primeiramente que adquirir uma língua é essencial para qualquer pessoa, pois é isso que contribui para o seu desenvolvimento pleno e para a afirmação na sociedade. Em seu entendimento, a língua está diretamente ligada à cultura, identidade e ao processo de comunicação propriamente dito. Isso já começa na própria família em que a aquisição da linguagem se inicia com a educação dada pelos pais, completando-se na escola.

Sobre esse assunto, Quadros (2008, p. 59) cita os estudos de Chomsky (1988) para destacar que “A aquisição da linguagem é um processo que apresenta padrões universais que são acessados a partir do ambiente”. A autora ressalta que as crianças, ainda que vivenciem experiências de vida diferenciadas, em partes diferentes do mundo, estão sujeitas aos mesmos estágios de aquisição da linguagem. Isto aponta para o fato de que a língua adquirida não faz parte de um processo de aprendizagem, ao contrário, ela é “[...] determinada por princípios linguísticos inatos que interagem com a língua a que a criança é exposta no ambiente”. (QUADROS, 2008, p. 59).

Ainda com os estudos de Quadros (2008) ao considerar a aquisição da linguagem na perspectiva gerativista, a autora aponta três fatores:

- a) os princípios geneticamente determinados que limitam a faculdade da linguagem;
- b) os mecanismos de aprendizagem que também são geneticamente estabelecidos; e
- c) a experiência linguística à qual a criança está exposta em uma determinada comunidade de fala (ou de sinais) (QUADROS; 2008, p. 59).

Os estudos de Quadros (2008) identificaram que quando a criança dispõe da Gramática Universal¹⁷ de Chomsky e se depara com o ambiente, em contextos normais, ela apresenta condições de adquirir a linguagem, seja uma língua falada ou sinalizada. Nesse processo, Quadros (2008, p. 66) explica que a criança, “[...] terá que aprender as palavras da sua língua para formar o léxico mental, mas os princípios que permitem o seu conhecimento da língua não

17 Gramática Universal (GU) é um termo criado por Noam Chomsky para se referir ao conhecimento inato que a espécie humana possui para adquirir a língua materna. Esse conhecimento inclui todas as semelhanças que as línguas têm em comum.

serão aprendidos”. Isto decorre do fato de que os princípios já fazem parte de sua capacidade linguística.

A aquisição da linguagem pela criança ouvinte se dá a partir do momento em que ela é imersa em um mundo sonoro em que se estabelece uma interação sujeito-ambiente. O estímulo auditivo é fator fundamental para a aquisição da língua e, conseqüentemente, para seu desenvolvimento cognitivo. Os primeiros sons são os balbucios que têm início por volta do terceiro mês de vida da criança.

Em torno do quinto mês, a criança apresenta reações diferentes de acordo com a entonação de voz das pessoas à sua volta. Neste mesmo período, um dos fenômenos observados é que a criança inicia a compreensão de gestos, tais como o “não”, realizado com o indicador em riste. Outro fato identificado também nesse período é que as crianças ouvintes compreendem gestos feitos com a cabeça e demonstram atenção às expressões faciais.

Nas crianças ouvintes o processo de aquisição da linguagem começa bem cedo em relação à língua materna, já que os pais estimulam os filhos a isso e a aquisição da linguagem ocorre de forma natural¹⁸. Já em crianças surdas ou com problemas de audição, percebe-se que a forma de aquisição da linguagem é bem mais complexa, não conseguindo atingir os estágios e etapas no tempo certo, caso não sejam estimulados desde a mais tenra infância.

Sobre esse assunto, Cruz (2014) destaca que,

O processo de aquisição da língua materna acontece de forma espontânea quando recebemos estímulos necessários para isso. Noam Chomsky, linguista americano, defende que o homem já nasce programado para adquirir uma língua, o que ele precisa são inputs necessários para que se desenvolva. Piaget apresenta o processo de aprendizagem por meio de estágios ou períodos, o que podemos também mostrar a aquisição da linguagem por meio desses mesmos processos que são sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreta e operatório-formal e são organizados de acordo com as idades como segue abaixo: 1º período: Sensório-motor (0 a 2 anos) 2º período: Pré-operatório (2 a 7 anos) 3º período: Operações concretas (7 a 11 ou 12 anos) 4º período: Operações formais (11 ou 12 anos em diante) (CRUZ, 2014, p.05).

Assim, quanto mais tardio for feito o diagnóstico da surdez e se buscar a maneira adequada de aquisição da linguagem para os surdos, maiores serão os prejuízos em relação a isso. Dessa forma, percebe-se, de antemão, que a família tem um importante papel na aquisição

18 A aquisição da linguagem pelas crianças ouvintes é mais simples e prática, sendo que aos 5 anos, em regra, elas já conseguem fazer uso pleno da linguagem que é aperfeiçoada com o tempo, na escola e com a convivência familiar e em sociedade. Contrariamente, com os surdos o processo é bem mais lento e problemático e tende a piorar substancialmente com o atraso no diagnóstico de surdez. Quando os pais percebem algum problema de audição nos filhos, isso pode ter se passado meses ou até mesmo anos e isso acarreta um atraso significativo na aquisição da linguagem da criança surda.

da linguagem de seus filhos. Sem a orientação correta na infância, as crianças surdas crescem sem uma identidade em um mundo de ouvintes (CRUZ, 2014).

O processo de aquisição da linguagem pelas crianças surdas apresenta diferenças em função da ausência de audição. Para tanto, buscamos refletir sobre esse processo. A surdez pode ser desenvolvida no período pré-natal por problemas na gestação de forma congênita genética, hereditária ou adquirida através de infecções. As perdas auditivas podem ocorrer também durante o período perinatal por complicações do parto, como por exemplo a hipóxia cerebral ou infecções como sífilis, rubéola e citomegalovírus. Além disso, a surdez pode ser adquirida no período pós-natal causada por acidentes como traumas cranianos e por infecções infantis, meningite, sarampo e catapora.

Desde a mais tenra idade a criança ouvinte é incentivada a se comunicar, a reproduzir os sons e a interagir com o mundo sonoro por meio de diferentes estímulos. Já no caso das crianças surdas, esse processo pode ocorrer de maneira diferente visto que elas são privadas da audição, e ainda assim, estão inseridas em um mundo que é sonoro. A esse respeito, Quadros (1997) destaca que a aquisição da linguagem pela criança surda ocorre em quatro estágios, quais sejam, o período pré-linguístico, estágio de uma palavra, estágio das primeiras combinações e estágio das múltiplas palavras. Colocamos em relevo que esse estágio diz respeito à aquisição da linguagem no que se refere às línguas de sinais.

Os estudos de Pizzio e Quadros (2011) apontam que o período pré-linguístico, que ocorre até os doze meses, compreende o desenvolvimento dos bebês surdos e ouvintes por duas maneiras de balbucio: o manual e o oral. Em determinado tempo, os bebês surdos começam a privilegiar o balbucio manual, enquanto os bebês ouvintes passam a privilegiar o gestual. De acordo com as autoras, após o período pré-linguístico ocorre o estágio do primeiro sinal, entre um e dois anos de idade. Por volta dos dois anos, a criança desenvolve o estágio das primeiras combinações. Em seguida, o estágio das múltiplas combinações pode ocorrer por volta dos três anos de idade.

Após essas fases, a criança surda apresenta condições linguísticas de iniciar as suas primeiras produções de histórias. É por volta dos sete anos que a criança surda pode apresentar maturação linguística suficiente associada à capacidade de emitir opiniões (PIZZIO; QUADROS, 2011). Em face do exposto, entendemos que a criança surda que é exposta à língua de sinais desde a sua tenra infância pode apresentar mais condições de desenvolvimento linguístico e cognitivo, o que pode contribuir para o reconhecimento de sua cultura e identidade como parte da comunidade surda.

A partir das considerações expostas, torna-se possível observar que a aquisição linguística, tanto no que diz respeito às línguas orais quanto às línguas de sinais, apresentam um processo semelhante e complexo. No entanto, salientamos que o processo de aquisição da linguagem em crianças surdas filhas de pais surdos pode ocorrer de maneira diferente em crianças surdas filhas de pais ouvintes.

É sobre esse assunto que discutiremos a seguir.

3.2.4 Crianças surdas filhas de pais surdos e crianças surdas filhas de pais ouvintes

A respeito da criança surda que nasce em uma sociedade ouvinte que responde aos estímulos sonoros, identificamos duas condições para a aquisição de sua língua natural. A primeira diz respeito às crianças surdas filhas de pais surdos. Nesse ponto, concordamos com Pizzio e Quadros (2011) ao afirmar que esse processo ocorre naturalmente em um contexto de crianças surdas filhas de pais surdos, uma vez que elas estão expostas ao ambiente adequado. Em síntese, as crianças surdas nascem em um ambiente linguístico propício para a aquisição da Libras como primeira língua e o seu desenvolvimento linguístico ocorre de maneira similar ao das crianças ouvintes.

Já a segunda condição se refere às crianças surdas filhas de pais ouvintes que desconhecem a Libras como língua natural dos surdos. Nesse contexto, as crianças não têm contato com as línguas de sinais e essa privação linguística pode impactar em um processo de aquisição tardia da linguagem pelas crianças surdas. Essas crianças são privadas do uso da língua de sinais por estarem expostas a um ambiente em que os pais são ouvintes, utilizam a língua portuguesa como único meio de comunicação, uma vez que desconhecem a Libras.

Finger e Quadros (2008) citam Chomsky (1957) para concordarem que na aquisição da linguagem da criança, esse processo ocorre sem qualquer tipo de esforço, não havendo a necessidade de ocorrer intervenções. Isso aponta para a relevância da promoção de uma ambiência com oportunidades naturais para que ocorra a aquisição da linguagem da criança.

De acordo com os estudos de Chomsky (1995a), independente da língua, a faculdade da linguagem é algo comum entre os seres humanos. Para esse linguista,

A concepção de que a articulação e a percepção envolvem a mesma interface (representação fonética) é controversa, os problemas obscuros relacionados à interface C-I (conceptual-intencional) é ainda mais. O termo “articulatório” é tão restrito que sugere que a faculdade da linguagem apresenta uma modalidade específica, com uma relação especial aos órgãos vocais. O trabalho nos últimos anos em língua de sinais evidencia que essa concepção é muito restrita. Eu continuarei a usar o termo, mas sem quaisquer implicações

sobre a especificidade do sistema de output, mantendo o caso das línguas faladas. (CHOMSKY, 1995a, p. 434, nota de rodapé 4)

No caso específico das crianças surdas, se expostas a estímulos precoces na língua de sinais, esse processo poderá ocorrer de maneira natural. Em face dessas considerações, Quadros e Cruz (2011, p. 15) argumentam que “Qualquer criança adquire a linguagem quando dispõe das oportunidades naturais de aquisição. No caso das crianças surdas filhas de pais surdos, esse processo acontece naturalmente na língua de sinais”.

Nesse viés, os estudos de Petitto e Marentette (1991), Quadros (1997), Ruiz e Ortega (1993), apontam que o desenvolvimento da aquisição da linguagem de crianças surdas filhas de pais surdos apresenta um diferencial das crianças surdas filhas de pais ouvintes que consiste no *input*¹⁹ não é acessível. Em outras palavras, o que pode contribuir para o atraso na aquisição da linguagem pela criança surda é a ausência de interação por meio da língua de sinais, uma vez que é acessível aos seus sentidos.

Sobre esse assunto, Pizzio e Quadros (2011, p. 3) explicam que esse processo ocorre naturalmente em um contexto de crianças surdas filhas de pais surdos. Nas palavras das autoras, “[...] neste contexto a criança está exposta ao *input* adequado para a aquisição da linguagem acontecer de forma natural, assim como acontece com as crianças ouvintes, expostas às línguas faladas”. Por outro lado, quando se trata de crianças surdas filhas de pais ouvintes que desconhecem a língua de sinais, pode ocorrer o processo de aquisição tardia da linguagem.

Ainda com Pizzo e Quadros (2011), as autoras destacam que aproximadamente 95% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes. Quando os pais não têm conhecimento da língua de sinais, esse fato pode implicar na aquisição tardia da linguagem pela criança surda. Em seu estudo, as pesquisadoras citam Singleton e Newport (2004), para destacar que as “[...] crianças surdas filhas de pais ouvintes que foram expostas à língua de sinais americana depois dos 12 anos, comparadas àquelas expostas desde a mais tenra idade, apresentaram dificuldades em relação a alguns tipos de construção”. (PIZZO; QUADROS, 2011, p. 47).

Em relação à aquisição da linguagem nas crianças surdas, Vargas e Moser (2020) salientam que os estágios pré-linguístico e linguístico em que as crianças ouvintes apresentam balbucios, palavras e posteriores combinações entre elas, também fazem parte desse processo. Para essas autoras,

A diferenciação ocorre no ambiente ao qual as crianças estão expostas. Quando uma criança surda, filha de pais ouvintes, é exposta à língua de sinais

¹⁹ *Input* significa entrada, neste caso, à língua em que a criança está tendo acesso, vendo ou ouvindo (QUADROS; PIZZIO, 2011).

tardiamente, apenas na idade, por exemplo, ela terá seu desenvolvimento linguístico retardado, uma vez que o input linguístico tem seu ápice aos três anos. Sua dificuldade de aprendizagem está mais ligada ao prejuízo pelo aprendizado linguístico tardio do que às suas capacidades cognitivas (VARGAS; MOSER, 2020, p. 2).

Os aspectos pontuados indicam que as crianças surdas filhas de pais ouvintes podem não ter contato com seus pares usuários da língua de sinais, o que incide na ausência de aquisição da linguagem pelos processos de interação e mediação. Sumarizando essas considerações, a criança surda que vive na infância o isolamento linguístico e social poderá adquirir a sua língua natural em momento posterior. Contudo, Quadros (1997) alerta que esse fato pode trazer consequências que variam de acordo com a idade e também com o meio social.

Para refletir sobre isso, retomamos os estudos de Chomsky (1995) em que o linguista aponta que a faculdade da linguagem faz parte da mente humana e para ser desenvolvida, carece de experiências vivenciadas junto à comunidade pertencente ao sujeito. Ao considerar a hipótese do período crítico para a aquisição da linguagem, é possível supor que o sujeito pode estar mais predisposto ao desenvolvimento de suas capacidades em um determinado período de sua vida.

A esse respeito, Quadros (2008) pontua que em função do isolamento linguístico e social, mesmo após o período crítico de aquisição, ainda seria possível ao sujeito o acesso a tal dispositivo. É importante observar que essa situação pode sofrer consequências que levam em conta a idade, o meio social e os tipos de *input* recebidos pelo sujeito. Ferrari (2008, p. 14) alerta que em relação a aprendizes de língua de sinais e à aquisição da língua materna tardiamente, “[...] observa-se que há uma grande dificuldade para os que aprendem na adolescência ou os que ultrapassam este período para adquirirem o seu primeiro sistema linguístico”.

Nesse contexto, as etapas de maturação cerebral que ocorrem desde o nascimento e em decorrência do *input* para adquirir a língua dizem respeito ao desenvolvimento neurológico considerado pela hipótese do período crítico. Essa hipótese pressupõe que as mudanças ocorrem no cérebro em certo período, até o final da puberdade. É durante este período, aproximadamente nos dez primeiros anos de vida, que ocorre a fase ideal para a aquisição de uma língua. Importante ressaltar que durante esse tempo, a interação com os pares linguísticos, e, por consequência, com o meio em que se encontram inseridos, é de suma importância para o estímulo da característica inata que os humanos apresentam para a linguagem. (FERRARI, 2008).

O precursor que defendeu a existência da hipótese do período crítico foi Lenneberg (1967). Em sua teoria, o estudioso defende que a capacidade de aquisição da linguagem começa a diminuir por volta dos doze anos. Após esse período crítico, adquirir fluência pode ser um processo árduo que demanda muito esforço. Segundo Grolla e Figueiredo Silva (2014, p. 332) quando citam os estudos de Lenneberg (1967), “[...] se há de fato um órgão mental específico para a (aquisição da) linguagem então devemos ver neste órgão os mesmos tipos de processos biológicos (como maturação, a recuperação em casos de acidentes etc) que vemos em outros órgãos do corpo”.

Em vista disso, é possível considerar a existência de um período crítico como parte do processo de aquisição da linguagem. De acordo com Lenneberg (1967), esse período pode ser comprovado por meio da falta de *input* linguísticos que podem ocorrer nos casos de crianças surdas congênitas filhas de pais ouvintes sem conhecimento da língua de sinais, o que decorre na ausência de um ambiente linguístico favorável para o seu desenvolvimento nos primeiros anos de vida.

Diante do exposto, consideramos o contato com a língua de sinais desde a mais tenra idade como fator imprescindível para favorecer o processo de aquisição de linguagem da criança surda. As discussões ora apresentadas nos permitiram evidenciar que além da aquisição da linguagem, a criança surda necessita que a mediação da aprendizagem ocorra em sua primeira língua, a Libras. Além disso, que o processo de interação aconteça de maneira contínua com os seus pares no sentido de favorecer a apropriação do seu código linguístico de maneira espontânea e natural.

Neste ponto, nos valemos dos estudos de Quadros e Karnopp (2004) para ressaltar que a Libras, assim como as outras línguas de sinais, apresentam equivalência linguística às línguas faladas. Além disso, elas obedecem às regras linguísticas aos níveis da sintaxe, semântica, fonologia e morfologia. Ao encontro dessas afirmações, Quadros (2008) lança luz às características linguísticas e culturais específicas dos surdos, o que demanda uma proposta de ensino pautada em suas especificidades. De acordo com a pesquisadora, esses sujeitos apresentam dificuldades para acessar a língua oral e, por consequência, o seu desenvolvimento ocorre a partir de processos simbólicos, ancorados nas línguas de sinais.

No que se refere ao desenvolvimento da linguagem da criança, observamos com Vygotsky (1989) que esse processo ocorre por meio da mediação. Nesse viés, entendemos que isso se aplica tanto às crianças ouvintes quanto às crianças surdas. Em função disso, é primordial que nos anos iniciais do ensino a criança surda tenha a mediação da aprendizagem efetivada por um professor surdo ou professor ouvinte fluente em Libras.

Essas considerações, dentre outras, permitem evidenciar que o processo de aquisição da linguagem pelas crianças surdas apresenta desafios a serem superados, uma vez que ele pode impactar de maneira negativa a educação dessas crianças. Em decorrência disso, é preciso considerar diferentes maneiras de promover o princípio democrático de educação para todos ao levar em conta a utilização de estratégias e metodologias adequadas às necessidades linguísticas dos estudantes surdos.

Nesta seção, buscamos refletir sobre a educação dos surdos a partir do delineamento histórico, dos marcos legais e da apropriação da linguagem nas crianças surdas por entender a relevância do entendimento desse processo pelo psicólogo escolar, uma vez que pode influenciar nas demandas e nas intervenções que podem ser adotadas para favorecer o ensino e a aprendizagem do alunado surdo.

Para dar continuidade às nossas reflexões, a próxima seção busca apresentar os atravessamentos entre a psicologia e surdez no que diz respeito à atuação do psicólogo escolar em prol da educação inclusiva dos surdos.

4 PSICOLOGIA E SURDEZ: ATRAVESSAMENTOS OU INTERSEÇÕES

Um dos aspectos mais relevantes deste estudo certamente está em compreender a importância da Psicologia Escolar em relação aos alunos surdos, notadamente no que diz respeito à sua efetiva inclusão no sistema regular de ensino. Assim, considerar o papel atual do profissional neste aspecto e os desafios enfrentados, bem como obstáculos a uma atuação mais efetiva são questões essenciais para este estudo, além dos outros já citados.

Porquanto, a presente seção busca discutir sobre isso, sempre com foco no papel da Psicologia Escolar na era contemporânea com alunos surdos.

4.1 O papel da Psicologia Escolar na inclusão escolar

Com todas as mudanças que ocorreram na sociedade contemporânea verifica-se que poucas profissões ganharam destaque e evidência como a dos Psicólogos. Parte disso deve-se a sua atuação em amplos setores da sociedade, ou seja, na saúde, educação, trabalho, esportes, etc. Esse profissional pode atuar em várias áreas, com objetivos específicos e que venham proporcionar benefícios para os indivíduos.

Nas palavras de Ramos *et al* (2016),

A psicologia, a cada dia, toma maior visibilidade e conquista seu espaço enquanto campo profissional, relativamente nova no Brasil com possibilidades de atuação em diversos campos, saindo da clínica tradicional, migrando com grande seriedade para as políticas públicas, áreas jurídica, esportiva, empresarial, hospitalar e educacional, a qual terá maior destaque e visibilidade em nosso trabalho (RAMOS *et al.*, 2016, p.01).

Na educação, a importância do Psicólogo Escolar torna-se ainda mais visível, já que este lida com alunos que representam o futuro da nação e que estão em busca de conhecimento para se tornarem verdadeiramente cidadãos. Também é no ambiente escolar que este profissional lida continuamente com a diversidade, conflitos, enfim, com a vida educacional e mesmo social dos educandos.

Outro ponto importante, é que se lidar com as demandas dos alunos que não são público alvo da educação especial já não é uma tarefa fácil, em relação aos alunos com deficiência, o exercício da profissão torna-se mais complexo, porém, não impossível, desde que a sua percepção sobre as dificuldades e necessidades desses alunos seja mais desenvolvida e humanizada.

Nessa concepção, Ramos *et al* (2016) destacam que

O trabalho da psicologia no ambiente escolar é caracterizado por um serviço preventivo e terapêutico. Quando se trata de inclusão educacional de pessoas com deficiência, ele tem um papel crucial na preparação dos profissionais envolvidos, apoio familiar e suporte à comunidade discente. [...] O psicólogo deve ter um olhar abrangente, ver o aluno com deficiência como um ser biopsicossocial, e não olhando apenas o biológico, mas um ser que apesar das limitações é também dotado de potencialidades (RAMOS *et al.*, 2016, 1).

Nessa seara, a maior dificuldade em relação à inclusão escolar é enxergar as potencialidades dos alunos e dispor de ferramentas didáticas e competências para lidar com a diversidade. Ou seja, são vários os tipos de deficiências e a surdez ou deficiência auditiva é uma das mais comuns.²⁰ Assim, considerando que a inclusão escolar é para todos os tipos de necessidades especiais, a primeira providência a ser tomada é buscar atender todas as demandas da melhor forma possível.

Nessa linha de pensamento, o estudo de Ramos *et al* (2016, p.04.), intitulado “O papel do psicólogo escolar no processo de inclusão educacional de pessoas com deficiência” é bastante esclarecedor e vai ao encontro dos objetivos desta pesquisa. Na análise dos autores, o psicólogo escolar precisa criar um espaço para escutar as demandas da escola e pensar em maneiras de lidar com as situações cotidianas.

Os autores supracitados ainda consideram que faz parte das ferramentas de trabalho do psicólogo escolar o olhar preventivo, a observação e análise cotidiana, bem como a utilização de práticas pedagógicas adequadas às necessidades dos alunos com necessidades específicas. Isso ajuda a traçar métodos mais eficientes de intervenção, inclusive das angústias e sofrimentos que os alunos e familiares enfrentam em seu cotidiano.

Além disso, o Psicólogo Escolar deve estar atento para o fato que a aquisição tardia da linguagem entre os surdos traz complicações para o ensino aprendizagem, como também, para vários aspectos da vida da criança. Com isso, destacamos que a criança surda deve estar inserida no contexto bilíngue de modo que compreenda a Libras como língua natural. Nessa ótica, vale ressaltar que a aprendizagem em Língua Portuguesa tem a mesma importância, desde que considerada a metodologia de segunda língua, levando em conta a diferença de modalidade entre a língua oral e a língua de sinais.

20 Segundo dados do Instituto Locomotiva e da Semana de Acessibilidade Surda em 2019, o Brasil possui cerca de 10,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva. Deste total, 2,3 milhões têm deficiência severa de audição, com maior prevalência entre os homens (54%) e na população de faixa etária a partir dos 60 anos de idade. 9% nasceram com a deficiência e o restante adquiriu-a ao longo da vida. (AGÊNCIA BRASIL, 2019).

O Psicólogo Escolar, mediante as suas habilidades e competências, deve ajudar o aluno surdo na construção de sua identidade por meio de uma melhor aquisição da língua. Esse pressuposto vai ao encontro do preconizado por Cruz (2014), ao destacar que

Como a língua é de suma importância para a construção da identidade do indivíduo e é um meio de afirmá-lo na sociedade em que vive, é natural que o surdo que teve uma aquisição da linguagem de forma tardia, tenha uma crise de identidade ao longo de sua vida, no que concerne a aceitação ou não de sua personalidade surda (CRUZ, 2014, p.10).

Esse parece ser o meio mais eficaz para a promoção da inclusão desses alunos, de modo que não basta somente a existência de leis para uma educação inclusiva, mas sim um esforço conjunto dos atores da educação, das políticas públicas educacionais, da qualificação e aprimoramento de competências dos que atuam diretamente na educação e formação dos alunos surdos.

4.2 Os desafios enfrentados pela Psicologia Escolar no processo de inclusão dos alunos surdos

A atuação do psicólogo no âmbito escolar perpassa por desafios pungentes em especial no que se refere ao processo de inclusão educacional dos alunos surdos. Eles esbarram na falta de conhecimentos da sociedade do papel relevante e crucial que prestam às instituições escolares, aos alunos e aos familiares destes; lidam com falta de condições de infraestrutura e material pedagógico das escolas, especialmente do setor público; são mal remunerados e muitos não têm as competências necessárias para lidar com a diversidade de um modo geral.

Ademais, os que atuam há mais tempo nesta profissão acabam oferecendo certa resistência às mudanças e adequações necessárias em razão da dificuldade de abandonar o modelo tradicional de atendimento às demandas do aluno. Sobre esse assunto, Vianna (2016) elucida que

A atuação do profissional de psicologia no ambiente escolar, nos dias atuais permanece marcada por dificuldades, em relação ao fazer a prática. Muitos psicólogos/psicólogas ainda sentem certo bloqueio ao sair do modelo tradicional clínico, centrado no psicodiagnóstico (VIANNA, 2016, p.54).

Ora, quando se propõe a fazer a inclusão das pessoas surdas no sistema regular de ensino é preciso lançar mão de tudo que for inovador e puder facilitar o ensino aprendizagem dos alunos. A educação jamais pode ficar presa aos métodos de ensino do passado é isso também é válido para o psicólogo escolar.

Ademais, o ensino brasileiro está inserido no Estado Democrático de Direito, o que leva à necessidade de construção de uma escola verdadeiramente democrática. Nesse sentido, só se alcança plenamente este *status* (escola democrática) quando todas as demandas são atendidas. A esse respeito, Antunes (2008) argumenta que

A educação que aqui se afirma é uma educação rigorosa e amplamente democrática, que deve ser acessível a todos e que não transige na defesa desse princípio. É concebida como instância social responsável pela tarefa de socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo de sua história, criando condições para que todos possam ascender do senso-comum aos saberes fundamentados, articulados e sintéticos sobre o mundo. Educação democrática significa, portanto, democratização de saberes; saberes estes que foram historicamente privilegiados - na produção e no acesso - das classes dominantes. (ANTUNES, 2008, p.04)

Com efeito, o comentário acima bem apreende a idealização de uma escola democrática, um ensino para todos e por todos, em que as crianças, adolescentes e adultos possam ter as mesmas condições de aprendizado. A Psicologia Escolar, com todas as atribuições que foram conferidas pelo Conselho Federal de Psicologia, está apta a subsidiar a prática pedagógica, bem como a estabelecer ações de intervenção para também auxiliar no ensino aprendizagem dos alunos surdos.

Ademais, essa já é outra questão que ainda não foi debatida com a atenção merecida pelos estudos já publicados, pois se avalia em regra, a percepção dos professores e educandos em relação à educação inclusiva no espaço escolar. Mas quanto à atuação da Psicologia Escolar e de sua importância neste processo não há um marco teórico robusto, até porque muitos ignoram a existência deste ator da educação no sistema regular de ensino.

Nesse diapasão, até algum tempo atrás a Psicologia entendia a criança surda como um indivíduo com limitações em relação a percepção sensorial e que isso poderia levar a criança surda a desenvolver comportamentos fora do padrão aceito pela sociedade. Essa forma de perceber a criança surda vigorou por algum tempo e se baseou na filosofia oralista. Mas, com o tempo e com um maior conhecimento científico acumulado da surdez e das potencialidades dos surdos, inclusive no âmbito educacional, essa ideia foi desmitificando com o tempo. Atualmente, o olhar da Psicologia Escolar sobre a surdez é outro.

5 METODOLOGIA

Conforme exposto, o objetivo geral deste estudo é delinear as competências do psicólogo escolar, as quais podem ir ao encontro do acolhimento de demandas linguística dos estudantes surdos em seu processo de escolarização. Em relação aos objetivos específicos, pretendeu-se levantar as competências esperadas do psicólogo escolar e as descrever, bem como as demandas dos alunos surdos em seu processo de Escolarização, como já apontado anteriormente.

Para tanto, fez-se necessário, dentro dos procedimentos metodológicos, selecionar técnicas mais adequadas ao objeto de investigação do presente estudo. Assim, esta seção busca apontar quais foram os métodos (técnicas) adotadas no levantamento das informações e dados, bem como a sua posterior análise.

5.1 Objetivos e caracterização da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida sob a ótica de uma leitura minuciosa das obras que propomos analisar, aquelas em consonância com o psicólogo escolar e suas competências, com os surdos no processo de escolarização e suas demandas linguísticas.

Para o levantamento bibliográfico relativo às competências do psicólogo escolar, nos valem das publicações do Conselho Federal de Psicologia (CFP), do Conselho Regional de Psicologia (CRP), do Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP), do Código Brasileiro de Ocupações (CBO), incluindo também alguns dispositivos legais e resoluções.

Desse modo, a análise foi desenvolvida à luz da Psicologia Escolar. Para tal análise, é importante lembrar que foram consideradas as especificidades linguísticas da pessoa surda. Também, foi analisado como as demandas acolhidas, frente às competências do psicólogo escolar, podem ser superadas através de práticas interventivas.

O processo de releitura das obras selecionadas propicia uma aproximação do objeto de estudo conforme ressalta Minayo e Sanches (1993). A revisão da literatura proporciona o aprendizado, juntamente com o levantamento proposto conforme métodos pré-determinados. Importante ressaltar que o tema é o que norteia esta pesquisa e que nos faz estabelecer o critério, de modo que as obras levantadas estejam alinhadas à temática abordada. Ou seja, há coerências com os objetivos do estudo.

Portanto, a presente pesquisa utilizou aporte teórico (revisão bibliográfica), ou seja, artigos, Leis, Resoluções e Publicações dos Conselhos de classe dos Psicólogos para dar embasamento teórico ao estudo, mas não foi apenas essa técnica utilizada, como será demonstrado nesta seção. Porém, é preciso dar ênfase à importância dos estudos científicos.

Nesse sentido, conforme apontamentos de Brito, Oliveira e Silva (2021), a revisão da literatura ou pesquisa bibliográfica é uma modalidade de pesquisa largamente utilizada em estudos científicos, uma vez que tem a vantagem de colocar o pesquisador em contato com o que já foi escrito e publicado anteriormente à sua pesquisa. Existem pesquisas feitas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas, como é o caso deste estudo.

Conforme as suas origens, as fontes de pesquisa bibliográfica podem ser primárias, secundárias ou terciárias. As diferenças quanto a essa classificação podem ser apreendidas por meio do seguinte comentário:

Fontes primárias - são aquelas que contém ou divulgam informações originais ou que apresentam, sob forma original, informações já conhecidas. As fontes primárias são as mais importantes, por representarem a grande produção técnica e científica da área. Nelas incluem-se: os livros, os periódicos e publicações seriadas, os preprints e anais de eventos, os relatórios técnicos, as normas técnicas, as teses e dissertações e as patentes. Fontes secundárias - são as que organizam, sob a forma de índices e resumos, as informações de fontes primárias, facilitando assim o conhecimento e o acesso às mesmas. As publicações englobadas nesta categoria, normalmente são designadas como "obras de referência". [...] Fontes terciárias - são as que orientam o usuário para a utilização das fontes secundárias e primárias, facilitando a localização e o acesso às informações. Elas representam o ponto de partida para as ações da coleta (ALBRECHT; OHIRA, 2000, p. 139-140 *apud* BRITO, OLIVEIRA, SILVA, 2021).

No presente estudo, as fontes bibliográficas utilizadas foram, sobretudo, as primárias, consideradas pela literatura as mais importantes em termos de veracidade dos dados e das informações. A importância da escolha das fontes bibliográficas também é destacada na obra de Gil (2008), o qual afirma que esse tipo de pesquisa amplia bastante o leque de investigação do pesquisador, ao colocá-lo em contato com obras clássicas e consideradas essenciais em sua explanação e investigação.

5.2 Tipo de abordagem da pesquisa

Conforme apontado no decorrer deste estudo, a presente investigação tem como foco o psicólogo escolar e a demanda linguística na escolarização de alunos surdos. Pretendemos, por

meio da abordagem qualitativa e descritiva, levantar propostas interventivas adotadas pelos profissionais nesse contexto com enfoque na escolarização desse público alvo da educação especial.

Para obtenção de dados, utilizamos a análise de comentários de participantes em uma *live* de livre acesso, portanto, de domínio público, no contexto da atuação de psicólogos escolares. Buscamos identificar o conhecimento desses profissionais no que se refere às demandas linguísticas apresentadas pelos estudantes surdos no processo de escolarização. Ainda, se os psicólogos escolares haviam desenvolvido alguma proposta interventiva nesse contexto.

Nesta dissertação, a pesquisa qualitativa fundamentou as discussões apresentadas, uma vez que considerou o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Ao encontro do que defende Minayo (2003), buscamos responder a questões que são muito específicas no que se refere à atuação do psicólogo escolar e as demandas linguísticas dos estudantes surdos. De acordo com a pesquisadora, tal realidade “[...] possui um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 2003, p. 22).

Em função disso, enquanto exercício de pesquisa a abordagem qualitativa permite que o investigador explore novos enfoques no que se refere ao estudo proposto, já que não se apresenta como uma proposta estruturada de maneira rígida. Ao contrário, conforme as questões se aclaram no decorrer do estudo, a investigação de natureza qualitativa pode ser reconduzida por meio de diferentes cursos.

A esse respeito, Bogdan e Biklen (1994) apontam as características da pesquisa de abordagem qualitativa, quais sejam, o ambiente natural é a fonte direta de dados; o processo da pesquisa tem igual importância quanto o resultado; a abordagem qualitativa é descritiva; as análises dos dados tendem a ocorrer de maneira indutiva; o significado apresenta relevância nessa perspectiva. Como preconizam De Grande (2007), e Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa não almeja a uma categorização do real como um fato acabado, pois este paradigma entende a variedade apresentada pelo mundo em seu âmbito social.

As características da pesquisa qualitativa seguem sistematizadas no Quadro 3.

Quadro 3 - Características da pesquisa qualitativa

| Ponto de Comparação | Pesquisa Qualitativa |
|---------------------|----------------------|
| | |

| | |
|-----------------------|---|
| Foco da pesquisa | Qualidade (natureza e essência) |
| Raízes Filosóficas | Fenomenologia, interação, simbólica |
| Frases associadas | Trabalho de campo, etnografia, naturalismo, subjetivismo |
| Metas de investigação | Entendimento, descrição, descoberta, generalização, hipótese |
| Ambiente | Natural, familiar |
| Amostra | Pequena, não representativa |
| Coleta de dados | Pesquisador como principal instrumento (observação, entrevista) |
| Modo de análise | Indutivo (pelo pesquisador) |

Fonte: Adaptado de Brito, Oliveira e Silva (2018)

Recorremos também aos estudos de Moita Lopes (1994) para buscar compreender que o significado é construído socialmente, uma vez que não é resultado da intenção individual. Essa relação dinâmica entre o indivíduo e o mundo real vai ao encontro dos estudos de Chizzotti (1991, p. 79) ao dar ênfase que “[...] o objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações”.

Diante do exposto, este estudo se caracteriza como uma pesquisa que se fundamenta no caráter qualitativo. A presente investigação se propôs a desenvolver uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, tratando-se de uma pesquisa bibliográfica. No que se refere a estudos de natureza exploratória, eles buscam descrever e relacionar situações existentes entre seus elementos.

Sobre a pesquisa exploratória que se vale de pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (2008), esta enseja ao pesquisador a possibilidade de acessar uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente e a mesma dedica-se a encontrar respostas para o problema estudado de forma clara e precisa. A esse respeito, Marconi e Lakatos (2010) elucidam que o estudo exploratório apresenta como objetivo a descrição de determinado fenômeno.

No que tange à pesquisa bibliográfica, esta é desenvolvida, geralmente, por meio de pesquisas em artigos publicados em revistas científicas, Leis, Resoluções e Publicações dos Conselhos de classe dos Psicólogos. Com os avanços tecnológicos e a criação da Rede Mundial de Computadores (*internet*) esse tipo de pesquisa pode ser feito em *sites* eletrônicos de revistas *online* e banco de dados (biblioteca virtual) das Universidades Públicas e privadas, o que contribui bastante para o trabalho do pesquisador.

Diante do exposto, a presente pesquisa foi circunscrita na revisão bibliográfica da temática de estudo em que buscamos desenvolver uma investigação exploratória-descritiva de base qualitativa. Desta forma, buscamos descrever aspectos da atividade do psicólogo escolar e sua atuação nas demandas linguísticas no processo de escolarização dos alunos surdos.

5.3 Técnica de análise de dados

Utilizou-se, primeiramente, o método indutivo que, conforme explica a literatura especializada, é um procedimento inverso ao método dedutivo, pois parte do particular para o geral. Na modalidade do raciocínio indutivo, o pesquisador, mediante a observação, outra técnica de análise de dados, a generalização não deve ser buscada como ponto de partida, porém pode ser “constatada a partir da observação de um número de casos concretos e confirmados nessa realidade” (ALYRIO, 2009, p. 105).

Como a pesquisa tem também um caráter filosófico e histórico, utilizou-se também o método crítico dialético quanto ao objeto da pesquisa, para apresentar os pontos de vistas das fontes bibliográficas pesquisadas, bem como um posicionamento crítico e observacional em relação à bibliografia utilizada neste estudo.

5.3.1 Análise de dados a partir da observação de diálogos em *live* sobre educação de surdos e Psicologia Escolar

A coleta de dados contou com a análise de uma *live*, com transmissão ao vivo de áudio e vídeo, realizada em uma página de domínio público de uma rede social. A transmissão em tempo real contou com seguidores desse perfil da rede social, além de psicólogos escolares. Nessa *live*, os participantes faziam comentários ao vivo, interagem com o apresentador e também acompanhavam a interação dos demais espectadores.

Inicialmente, foi realizado um levantamento de transmissões ao vivo disponibilizadas em redes sociais de domínio público que abordassem a intersecção entre Psicologia Escolar e estudantes surdos. Por ser um profissional atuante na área e que está sempre envolvido em

questões que envolvem o processo educacional dos surdos, tenho acesso a diferentes perfis nas redes sociais, o que contribuiu bastante na pesquisa. Além disso, tenho acesso também a diversas plataformas *online* que permitem a criação e o consumo de conteúdos em vídeo via *streaming*²¹, com atenção especial aos conteúdos publicados na área da psicologia e da Psicologia Escolar.

Outro ponto facilitador foi o período de isolamento social em função da pandemia de Covid-19 que ocasionou a utilização da tecnologia como ferramenta assertiva e acessível na realização de transmissões ao vivo, abordando diferentes temáticas, utilizando as redes sociais. Diante do levantamento realizado, foram encontradas apenas três *lives* disponibilizadas em domínio público que tratavam, ainda que modo enviesado, sobre a atuação do psicólogo escolar na educação de surdos.

A transmissão ao vivo selecionada para coleta de dados tem 59 minutos e 57 segundos de duração e contou com aproximadamente 200 participantes que acompanharam a *live*. Um ponto importante que contribuiu para a escolha dessa transmissão ao vivo na coleta de dados foi o fato de que alguns participantes interagiram com o apresentador inserindo comentários no *chat*²² da *live*.

O perfil da rede social que realizou a *live* publica o seu conteúdo com ênfase em temáticas relacionadas à profissão do psicólogo. Neste caso específico, a transmissão ao vivo abordou, entre outros aspectos, sobre o desenvolvimento humano e a surdez, perpassando sobre o processo de escolarização dos surdos e a atuação do psicólogo escolar neste contexto. Assim, os dados foram coletados a partir de um recorte na *live*, considerando as perguntas realizadas pela apresentadora e as respostas dos participantes que atuam como psicólogos escolares com a finalidade de refletir sobre a percepção destes em relação às demandas dos alunos surdos. Além disso, buscou-se analisar também a percepção dos participantes da transmissão ao vivo em relação às competências do psicólogo escolar e se alguns deles já elaboraram algum tipo de intervenção neste sentido.

Diante do exposto, foram selecionadas quatro perguntas apresentadas aos participantes da transmissão ao vivo que dialogavam com a atuação do psicólogo escolar frente às demandas apresentadas pelos estudantes surdos. Nesse ponto, é importante destacar que dentre os 200 participantes da *live*, nem todos interagiram nos comentários. Para análise dos dados, foram

21 *Streaming* é a tecnologia de transmissão de conteúdo online que nos permite consumir filmes, séries e músicas

22 Termo da língua inglesa que pode ser traduzido como bate-papo. Esse termo é utilizado frequentemente como uma ferramenta tecnológica que permite inserir comentários e/ou conversar em tempo real por meio das redes sociais e da internet, de modo geral.

coletadas as respostas de dez participantes que interagiram às questões apresentadas durante a transmissão ao vivo.

5.3.2 Tabulação de dados da pesquisa bibliográfica e da transmissão da *live*

Em relação à pesquisa bibliográfica, os dados foram sistematizados em quadros²³ para a sua categorização. Estes foram elaborados de forma a organizar informações sobre as obras, autores e categorias em relação ao tema pesquisado. Conquanto em relação à pesquisa bibliográfica buscou-se levantar as seguintes informações:

- 1) Leis, Resoluções e Publicações dos Conselhos de classe de Psicólogos;
- 2) Levantamento das competências esperadas em relação ao psicólogo escolar;
- 3) Relação das obras selecionadas para a análise das demandas da pessoa surda e seu processo de escolarização;
- 4) Levantamento das demandas do aluno surdo em seu processo de escolarização

Para a coleta de dados, buscamos levantar informações em fontes de domínio público, quais sejam, *lives* sobre a temática educação de surdos e Psicologia Escolar. Conforme apontado anteriormente, direcionamos nosso foco nas seguintes proposições que foram mencionadas na *live* selecionada para a coleta de dados:

- 1) Se os psicólogos escolares conhecem as demandas dos alunos surdos;
- 2) Quais seriam essas demandas;
- 3) Quais seriam as competências esperadas do psicólogo escolar frente a tais demandas;
- 4) Se eles já haviam elaborado propostas interventivas para tais demandas.

Para a realização da coleta de dados na transmissão ao vivo selecionada para o presente estudo, adotamos os seguintes procedimentos:

- 1) Análise da transmissão ao vivo para avaliar o recorte a ser considerado para a presente pesquisa;

23 Os quadros estão dispostos na seção de análise de dados e discussão dos resultados

- 2) Transcrição das perguntas e respostas dos participantes na interação nos comentários da *live* no que se refere à atuação do psicólogo escolar na educação dos estudantes surdos;
- 3) Análise das perguntas e respostas com base na fundamentação teórica do presente estudo;
- 4) Discussão dos resultados.

Lembramos que o foco desta dissertação está em delinear as competências do psicólogo escolar no contexto educacional frente à escolarização de pessoas surdas, buscando identificar as demandas mais frequentes que surgem no processo de escolarização desses estudantes. Para tanto, apresentaremos a seguir a análise de dados à luz da teoria e metodologia abordadas na presente investigação.

6 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção serão apresentados os resultados da pesquisa bibliográfica, mediante a utilização de quadros com informações sobre o título da obra, autores, ano e categoria do estudo. Assim, o Quadro 4 apresenta a relação de artigos, leis, resoluções e publicações dos conselhos de classe de psicólogos, dos quais nos valem para o levantamento das competências.

As competências esperadas do psicólogo escolar estão elencadas no Quadro 5, sistematizadas a partir da análise das obras consultadas. O Quadro 6 apresenta uma relação dos aspectos legais e das obras consultadas na análise das demandas da pessoa surda em seu processo de escolarização.

Dando sequência ao presente estudo, apresentaremos a análise das respostas dos participantes da transmissão ao vivo, com a intenção de investigar sobre a atuação do psicólogo escolar frente às demandas linguísticas dos estudantes surdos.

6.1 Pesquisa bibliográfica: convergências entre a Psicologia Escolar e educação de surdos

A partir da revisão bibliográfica para a presente pesquisa, o Quadro 4 foi elaborado com o intuito de apresentar de maneira sistemática a relação de artigos, Leis, Resoluções e Publicações dos Conselhos de classe de Psicólogos, os quais nos valem para o levantamento das competências.

Quadro 4: Leis, Resoluções e Publicações dos Conselhos de classe de Psicólogos

| Nº | Título da obra | Autor(a)/Instituição | Ano | Categoria |
|----|---|--------------------------------|------|--|
| 01 | Atribuições Profissionais do Psicólogo no Brasil - 17 de outubro de 1992. | Conselho Federal de Psicologia | 1992 | Contribuição do Conselho Federal de Psicologia ao Ministério do Trabalho para integrar o catálogo brasileiro de ocupações. |
| 02 | Ano da Psicologia na Educação – Textos Geradores | Conselho Federal de Psicologia | 2008 | Relatórios e Cartilhas |
| 03 | Psicologia Escolar: Que Fazer é Esse? | Conselho Federal de Psicologia | 2016 | Livro |

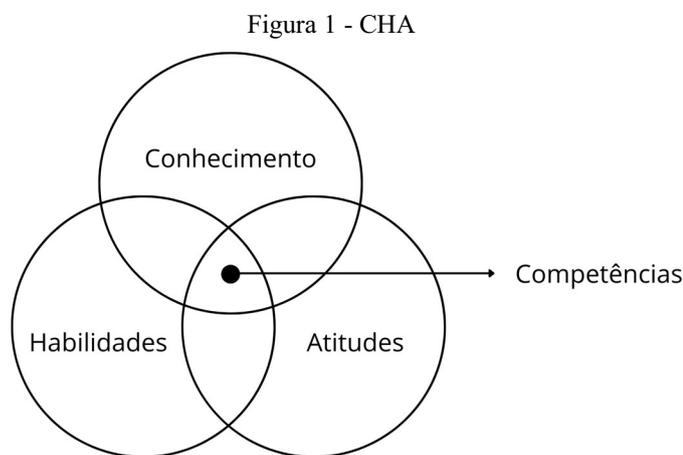
| | | | | |
|----|---|--|------|------------------------|
| 04 | Práticas e Pesquisas em Psicologia e Educação: Experiências de Minas Gerais – Volume I | Conselho Regional de Psicologia - Minas Gerais | 2017 | Publicação |
| 05 | Práticas e pesquisas em Psicologia e Educação: experiências de Minas Gerais – Volume II | Conselho Regional de Psicologia - Minas Gerais | 2019 | Publicação |
| 06 | Psicólogas(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica: Orientações para regulamentação da Lei 13.935, de 2019 | Conselho Federal de Psicologia | 2019 | Relatórios e Cartilhas |
| 07 | Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica | Conselho Federal de Psicologia / Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas | 2019 | CREPOP |
| 08 | Relatório Tabela de Atividades Família Ocupacional: 2515-05 - Psicólogo Educacional | Ministério do Trabalho - Código Brasileiro de Ocupações | 2021 | Relatório |
| 09 | Competências Pessoais | Ministério do Trabalho - Código Brasileiro de Ocupações | 2021 | Lista |
| 10 | Resolução nº 03 de 16 de março de 2022 | Conselho Federal de Psicologia | 2022 | Resolução |

Fonte: elaborado pelo próprio autor (2022)

Com base nas publicações mencionadas no Quadro 4, buscamos levantar as competências descritas para a atuação do psicólogo escolar. A noção de competência surgiu em contextos organizacionais. Contudo, não se pretende aqui tratar de abordagens teóricas ou conceitos sobre competência, tendo em vista que o tema já está amplamente discutido por inúmeros autores como Brandão e Guimarães (2001), Dutra (2004) e Fleury e Fleury (2001).

Para efeito deste trabalho, nos valem do conceito de que as competências se dão na interação entre conhecimentos, habilidades e atitudes em determinado contexto em que estes articulam para que uma meta seja alcançada. Nesse sentido, as competências se expressam diante de demandas apresentadas no ato da execução do trabalho (ZARIFIAN, 1999 *apud* BRANDÃO e GUIMARÃES, 2005).

Brandão e Guimarães (2001) apontam que o desempenho do profissional representa uma expressão de suas competências as quais representam a aplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes conforme ilustração a seguir:



Fonte: Brandão e Guimarães (2001)

A partir dessas considerações, foram levantadas as competências que estão sistematizadas no Quadro 5.

Quadro 5 - Levantamento das competências esperadas do psicólogo escolar

| Nº | Obra | Competências |
|----|--|--|
| 01 | . Atribuições Profissionais do Psicólogo no Brasil. Conselho Federal de Psicologia. Contribuição do Conselho Federal de Psicologia ao Ministério do Trabalho para integrar o catálogo brasileiro de ocupações (1992) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Colabora com a adequação, por parte dos educadores, de conhecimentos da Psicologia que lhes sejam úteis na consecução crítica e reflexiva de seus papéis. 2. Desenvolve trabalhos com educadores e alunos, visando a explicitação e a superação de entraves institucionais ao funcionamento produtivo das equipes e ao crescimento individual de seus integrantes. 3. Desenvolve, com os participantes do trabalho escolar (pais, alunos, diretores, professores, técnicos, pessoal administrativo), atividades visando a prevenir, identificar e resolver problemas psicossociais que possam bloquear, na escola, o desenvolvimento de potencialidades, a auto realização e o exercício da cidadania consciente. 4. Elabora e executa procedimentos destinados ao conhecimento da relação professor-aluno, em situações escolares específicas, visando, através de uma ação coletiva e interdisciplinar a implementação |

| | | |
|----|---|--|
| | | <p>de uma metodologia de ensino que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento.</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Planeja, executa e/ou participa de pesquisas relacionadas à compreensão de processo ensino-aprendizagem e conhecimento das características Psicossociais da clientela, visando a atualização e reconstrução do projeto pedagógico da escola, relevante para o ensino, bem como suas condições de desenvolvimento e aprendizagem, com a finalidade de fundamentar a atuação crítica do Psicólogo, dos professores e usuários e de criar programas educacionais completos, alternativos ou complementares. 6. Participa do trabalho das equipes de planejamento pedagógico, currículo e políticas educacionais, concentrando sua ação naqueles aspectos que digam respeito aos processos de desenvolvimento humano, de aprendizagem e das relações interpessoais, bem como participa da constante avaliação e do redirecionamento dos planos, e práticas educacionais implementados. 7. Desenvolve programas de orientação profissional, visando um melhor aproveitamento e desenvolvimento do potencial humano, fundamentados no conhecimento psicológico e numa visão crítica do trabalho e das relações do mercado de trabalho. 8. Diagnostica as dificuldades dos alunos dentro do sistema Educacional e encaminha, aos serviços de atendimento da comunidade, aqueles que requeiram diagnóstico e tratamento de problemas psicológicos específicos, cuja natureza transcenda a possibilidade de solução na escola, buscando sempre a atuação integrada entre escola e a comunidade. 9. Supervisiona, orienta e executa trabalhos na área de Psicologia Educacional. (1992, p.6) |
| 02 | . Ano da Psicologia na Educação – Textos Geradores. Conselho Federal de Psicologia (2008) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Participar das lutas que façam cumprir, na educação, seu caráter público, universal e de qualidade. (2008, p.12) 2. Participar da criação de condições objetivas que permitam que a escola realmente possa cumprir as suas finalidades sociais. (2008, p. 30) |

| | | |
|----|---|--|
| | | |
| 03 | . Relatório Tabela de Atividades Família Ocupacional: CBO nº 2515-05 - Psicólogo Educacional. Ministério do Trabalho - Código Brasileiro de Ocupações. Relatório (2021) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Avaliar comportamentos psíquicos 2. Analisar - Tratar indivíduos, grupos e instituições 3. Orientar indivíduos, grupos e instituições 4. Acompanhar indivíduos, grupos e instituições 5. Educar indivíduos, grupos e instituições 6. Desenvolver pesquisas experimentais, teóricas e clínicas 7. Coordenar equipes e atividades 8. Participar de atividades para divulgação profissional 9. Realizar tarefas administrativas 10. Demonstrar competências pessoais |
| 04 | . Competências Pessoais Ministério do Trabalho - Código Brasileiro de Ocupações. (2021) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Manter sigilo profissional 2. Trabalhar em equipe 3. Demonstrar capacidade de manter imparcialidade 4. Respeitar os limites de atuação 5. Demonstrar interesse pela pessoa/ser humano 6. Ouvir ativamente (saber ouvir) 7. Demonstrar capacidade de contornar situações adversas 8. Respeitar valores e crenças dos clientes 9. Demonstrar capacidade de observação 10. Demonstrar habilidade de questionar 11. Demonstrar capacidade motora fina 12. Demonstrar sensibilidade tátil 13. Demonstrar capacidade de raciocínio abstrato 14. Demonstrar capacidade de visão sistêmica 15. Demonstrar capacidade de empatia 16. Demonstrar capacidade de visão holística |
| 05 | . Resolução nº 23, de 13 de outubro de 2022 que institui condições para concessão e registro de psicóloga e psicólogo especialistas; reconhece as especialidades da Psicologia e revoga as Resoluções CFP nº 13, de 14 de setembro de 2007; nº 3, de 5 de fevereiro de 2016; nº 18, de 5 de setembro de 2019. | <ol style="list-style-type: none"> a. analisa e propõe intervenções psicológicas em processos de ensino-aprendizagem, de acordo com características de docentes, discentes, normativas e materiais didáticos usados em instituições de ensino e intervenções em processos formativos em outros espaços educacionais; b. promove, por meio de atividades específicas, o desenvolvimento cognitivo e afetivo de discentes, considerando as relações interpessoais no âmbito da instituição de ensino, da família e da comunidade; c. contribui com a promoção dos processos de aprendizagem, buscando, juntamente com as equipes multiprofissionais, garantir o direito a inclusão de todas as crianças e adolescentes; Promovendo ações voltadas à escolarização do público alvo da educação |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>especial;</p> <p>d. avalia os impactos das relações entre os segmentos do sistema de ensino no processo de ensino-aprendizagem e elabora, ouvindo professores e equipe técnica, procedimentos educacionais adequados à individualidade de discentes;</p> <p>e. oferece programas de orientação e de escolha profissional;</p> <p>f. trabalha de modo interdisciplinar com equipes de instituições de ensino, a fim de desenvolver, implementar e reformular currículos, projetos pedagógicos, políticas e procedimentos educacionais;</p> <p>g. usa métodos e técnicas e instrumentos adequados para subsidiar a formulação e o replanejamento de planos escolares, bem como para avaliar a eficiência de programas educacionais;</p> <p>h. propõe e implementa intervenções psicológicas junto às equipes de instituições de ensino, a fim de realizar objetivos educacionais;</p> <p>i. orienta programas de apoio administrativo e educacional, bem como presta serviços a agentes educacionais;</p> <p>j. atua considerando e buscando promover a qualidade de vida da comunidade escolar, a partir do conhecimento psicológico.</p> <p>k. atua nas ações e projetos de enfrentamento dos preconceitos e da violência na escola, orientando as equipes educacionais na promoção de ações que auxiliem na integração família, educando, escola e nas ações necessárias à superação de estigmas que comprometam o desempenho escolar dos educandos.</p> |
|--|--|--|

Fonte: elaborado pelo próprio autor

A chegada de um aluno com deficiência na escola é sempre momento em que as competências esperadas do psicólogo escolar são exigidas. E no caso do surdo, a competência não descrita em nenhum dos documentos oficiais acima analisados, é a linguística. Ou seja, o ingresso desse aluno no contexto escolar demanda de o psicólogo escolar apresentar capacidade de se comunicar com os alunos surdo em sua primeira língua que, no geral, é a língua de sinais. Contudo, não só isso, mas também, apresentar capacidade de avaliar o nível linguístico desse surdo é de suma importância, tendo em vista que o principal problema, de fato, é o surdo chegar na escola sem ter completado seu processo de aquisição da língua.

Nesse sentido, também, desenrolou-se as falas na *live* que foram objeto de nossa observação e investigação. Em uma interação ao estilo *brainstorming*²⁴ surgiram muitas sugestões do que seriam as competências necessárias para uma demanda tão específica. Algumas possíveis competências foram aventadas, contudo, nenhuma exatamente relacionada àquelas já estabelecidas pelas publicações dos conselhos federais ou regionais.

Diante disso, articulamos aqui as competências descritas no Quadro 5 que se alinham às demandas de acolhimento e para permanência dos alunos surdos na escola, principalmente aquelas que consideramos completas, no que se refere ao raio de ação da sua proposta implícita. A exemplo disso, temos em uma das competências relacionadas, aquela que diz respeito ao desenvolvimento das potencialidades. Ora, há lugar mais propício para o desenvolvimento de potencialidades do que a escola? Contudo, há que se criar as condições necessárias para que o aluno consiga fazer o melhor aproveitamento no seu processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1992).

Neste caminho, a referida competência orienta desenvolver com toda comunidade escolar, pais, alunos, professores, gestores, etc, atividades para o levantamento de problemas que possam bloquear, na escola, o desenvolvimento das potencialidades do aluno. E ainda, da sua autorrealização e também o desenvolvimento do indivíduo enquanto cidadão consciente de seu papel na sociedade.

Uma outra competência indispensável é a que diz respeito ao trabalho interdisciplinar para o desenvolvimento, implementação e reformulação de currículos e projetos pedagógicos e políticos. É nítida a importância das ações propostas neste item, na medida em que, como o aluno surdo é um ator eventual nos cenários escolares, será necessário rever currículos, projetos e políticas, para que o mesmo seja respaldado e tenha seu direito de acesso à educação garantidos (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1992,).

No que se refere ao levantamento das demandas do aluno surdo frente ao seu processo de escolarização, realizamos um levantamento de aspectos legais e de alguns estudos que dialogam com a referida temática, no intuito de oferecer subsídio à análise proposta. O quadro seguinte foi elaborado de maneira cronológica.

Quadro 6: Aspectos legais e relação das obras selecionadas para análise das demandas da pessoa surda em seu processo de escolarização

| Nº | Título da obra | Autor(a/es)/Instituição | Ano | Categoria |
|----|----------------|-------------------------|-----|-----------|
|----|----------------|-------------------------|-----|-----------|

²⁴ De maneira mais simples este termo em inglês pode ser traduzido como tempestade de ideias.

| | | | | |
|----|--|---|------|--|
| 01 | Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 | Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para assuntos jurídicos | 1996 | Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. No Capítulo III, art. 4º, inciso III, diz que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educando com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.” |
| 02 | Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 | Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para assuntos jurídicos | 2005 | Dá garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva. Regulamente a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o Art. 18 da Lei nº 10. |
| 03 | Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva | Equipe da Secretaria de Educação Especial/MEC e Colaboradores | 2008 | Dá diretrizes para o trabalho pedagógico com o público-alvo da Educação Especial, incluindo os surdos, com a proposta de Educação Bilíngue neste contexto |
| 04 | Atendimento Educacional Especializado do aluno com surdez | Mirlene Ferreira Macedo Damázio Carla Barbosa Alves | 2010 | Apresenta os três momentos didático pedagógicos no AEE para surdos |
| 05 | Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 | Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para assuntos jurídicos | 2011 | Dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado |
| 06 | Lei 13.146, de 06 de julho de 2015 | Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para assuntos jurídicos | 2015 | Estatuto da Pessoa com deficiência – Lei Brasileira da Inclusão Corroborar com a perspectiva da Educação Inclusiva, bem como com a Educação Bilíngue para os surdos |
| 07 | Escolarização de Surdos: desejos e realidades (Capítulo 3) | Lázara Cristina da Silva Lúcio Cruz Silveira Amorim | 2017 | Livro: Educação de Surdos: relâmpagos de desejos e a realidade permitida |
| 08 | Escolarização, Aquisição de Língua e a Libras como Língua de Instrução: contexto das crianças surdas e a educação bilíngue | Lucas Floriano de Oliveira | 2019 | Livro: Análise das políticas públicas de inclusão e o diálogo entre os diversos atores do processo Educacional - Práticas Inclusivas na Escola - Volume 1 - Eliamar Godoi, Eliana |

| | | | | |
|----|---|---|------|--|
| | | | | Lucia Ferreira, Flávio Iassuo Takakura (organizadores) - UFJF |
| 09 | Acesso e Desenvolvimento de Alunos Surdos nas Instituições de Ensino Regular | Andreolina H. R. Rabelo Suely André de A. Drigo | 2019 | Livro: Análise das políticas públicas de inclusão e o diálogo entre os diversos atores do processo Educacional - Práticas Inclusivas na Escola - Volume 1 - Eliamar Godoi, Eliana Lucia Ferreira, Flávio Iassuo Takakura (organizadores) - UFJF |
| 10 | Atendimento Educacional Especializado para Estudantes Surdos: plano de atividade para uma prática educativa | Eliamar Godoi Letícia de Sousa Leite Raquel Bernardes | 2019 | Funcionamento histórico e ideológico das políticas públicas de inclusão em confronto com as políticas educacionais para a diversidade social - Práticas Inclusivas na Escola - Volume 2 - Ana Cláudia de Oliveira Pavão, Eliamar Godoi, Eliana Lucia Ferreira, Flávio Iassuo Takakura (organizadores) - UFJF |
| 11 | Atendimento Educacional Especializado para Surdos: difusão da Língua Brasileira de Sinais na escola visando a benefícios à aprendizagem e à inclusão do discente com surdez | Flávia Pinto Beltrão | 2019 | Desafios e perspectivas para equidade Educacional - Práticas Inclusivas na Escola - Volume 3 - Eliana Lucia Ferreira, Flávio Iassuo Takakura, Rodrigo de Magalhães Vianna (organizadores) - UFJF |
| 12 | Inclusão dos Alunos Surdos no Ensino Regular Possibilidades nas Práticas Pedagógicas | Raquel Vieira Motta | 2019 | Desafios e perspectivas para equidade Educacional - Práticas Inclusivas na Escola - Volume 3 - Eliana Lucia Ferreira, Flávio Iassuo Takakura, Rodrigo de Magalhães Vianna (organizadores) - UFJF |
| 13 | Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021 | Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para assuntos jurídicos | 2021 | Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. |

Fonte: O próprio autor

Como já apontamos ao longo desta dissertação, são muitas as demandas do surdo no seu processo de escolarização, contudo, quando aquelas mais fundamentais - as relacionadas à aquisição da língua, ao desenvolvimento lexical e à acessibilidade comunicacional - são atendidas, as demais são amenizadas. E, nesse sentido, trazemos como exemplo o surdo que nasceu em família ouvinte sem contato com a língua de sinais e, por consequência, não completou seu processo de aquisição da língua na idade da escolarização. O que se percebe aqui em nossa região, a partir do contexto inserido onde observamos esses fenômenos, é que as crianças surdas nascidas em famílias ouvintes sofrem o que se denomina por privação da língua.

Considerando esse ambiente linguístico em que os filhos surdos de pais ouvintes não têm contato com a língua de sinais, a privação linguística é uma recorrência. Sobre isso, Pizzio e Quadros (2011, p. 48) destacam que “Os níveis de perda auditiva destas crianças não possibilitam um bom desempenho no processo de aquisição da língua oral, mesmo com todo o treinamento”. Em outras palavras, é esperado que a criança alcance um nível lexical em cada uma de suas etapas do desenvolvimento, mas o que se vê é que os surdos, em se tratando de famílias ouvintes, sofrem um atraso considerável nesse processo.

Conforme observado, o surdo se desenvolve linguisticamente em um sistema linguístico de origem visual motora com estrutura gramatical específica, o que possibilita a ele transmitir opiniões e acontecimentos, não só referentes à comunidade surda, mas, também, à sociedade em geral. Logo, no que se refere à análise dos aspectos legais que dialogam com as demandas dos alunos surdos em seu processo de escolarização, destacamos a Lei nº 10.436 que conferiu *status* linguístico a Libras como meio de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira.

Destacamos também o Decreto nº 5.626 regulamenta a referida lei e decreta em seus capítulos sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação do professor de Libras e o instrutor de Libras, o uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, a formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva. Em seu Artigo 22 o referido documento estabelece que

As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

- I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação. (BRASIL, 2005)

Observamos que esse decreto garante a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva em condição de igualdade com os demais alunos, em que a instituição é responsável para prover condições de acesso, participação e aprendizagem para esses estudantes. Nesse contexto, destacamos que o decreto prevê que a singularidade linguística dos alunos surdos deve ser contemplada.

Nesse caminho, destacamos também o Decreto nº 7.611/2011 que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado. No Artigo 1º, Inciso I o referido decreto estabelece que a “garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” é dever do Estado. No caso específico dos alunos surdos e com deficiência auditiva, esse documento legal prevê em seu parágrafo segundo que “[...] serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no 2005” (BRASIL, 2011).

No que se refere ao Atendimento Educacional Especializado para surdos, de acordo com Damázio e Alves (2010) a organização didática deste atendimento deve ser elaborada a partir do diagnóstico inicial do aluno surdo. Essas pesquisadoras elucidam que o AEE para surdos deve ocorrer em três momentos didático pedagógicos a saber: Atendimento Educacional Especializado em Libras; Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras e Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Língua Portuguesa.

Ao encontro do que defende Damázio e Alves (2010, p.57), concordamos que o Atendimento Educacional Especializado para surdos deve “[...] respeitar o ambiente comunicacional das duas línguas e a participação ativa e interativa dos alunos surdos, assegurando uma aprendizagem efetiva”. Nessa linha de pensamento, entendemos com Godoi (2019) que o processo de escolarização do surdo deve ocorrer em uma perspectiva bilíngüe que considere a Libras como língua de instrução.

Em vista disso, entendemos que a demanda do surdo se pauta na promoção de condições de acessibilidade linguística ao estudante surdo. Ainda, se faz necessário ressaltar com Godoi, Leite e Bernardes (2019), que o trabalho linguístico desenvolvido no AEE para surdos carece dialogar com as ações desenvolvidas pelos professores na sala regular de ensino como assessoria com o objetivo de atender às necessidades linguísticas dos surdos.

Outros documentos legais que damos ênfase é a Lei nº 14.191 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, e o Decreto nº 11.378, que em seu Art. 2º estabelece a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS). Retomamos esses documentos legais apontados de maneira mais esmiuçada na fundamentação teórica para destacar que existe respaldo legal na garantia do direito à educação dos surdos que contemple a sua singularidade linguística.

Nesse contexto, o psicólogo escolar deve propor e implementar intervenções psicológicas junto aos professores do AEE e da sala regular a fim de alcançar os objetivos propostos no sentido de favorecer a escolarização dos alunos surdos.

6.2 O psicólogo escolar e as demandas linguísticas dos surdos

Nesta seção do trabalho, analisamos as respostas de dez participantes de uma *live* realizada em domínio público de uma rede social que abordou, dentre outros assuntos, sobre a atuação do psicólogo escolar no processo de escolarização dos estudantes surdos. As respostas dos referidos participantes às questões apresentadas durante a transmissão da *live* foram registradas no *chat*.

Para fazer referência aos participantes, empregou-se nome de pedras encontradas em solo brasileiro para identificá-los conforme apontado na figura seguinte.

Figura 2 - Nomes das pedras utilizadas para identificação dos(as) participantes



Fonte: Google Imagens

Desse modo, como o objetivo deste trabalho foi analisar o papel do psicólogo escolar frente às demandas apresentadas pelos alunos surdos, analisamos quatro perguntas direcionadas aos dez participantes da *live* que consistiam em saber:

- 1) Se os psicólogos escolares conhecem as demandas dos alunos surdos;
- 2) Quais seriam essas demandas;
- 3) Quais seriam as competências esperadas do psicólogo escolar frente a tais demandas;
- 4) Se eles já haviam elaborado propostas interventivas para tais demandas.

No sentido de sistematizar os comentários dos participantes da transmissão ao vivo selecionadas para compor a presente investigação, elaboramos quadro que consta no Apêndice A desta dissertação. Em uma análise geral dos comentários, os dados analisados apontam que 60% dos participantes da transmissão ao vivo conheciam as demandas dos alunos surdo, ao passo que 40% não conheciam.

Daqueles que afirmaram conhecer as demandas, foi questionado quais seriam as competências necessárias para lidar com elas e, ainda, a partir das competências para lidar com as demandas, se haviam elaborado propostas interventivas. Nesse caminho, iremos analisar os excertos de algumas das falas das participantes.

Em relação à Observação 3, “Se, diante das demandas conhecidas e descritas, sabem quais competências o psicólogo escolar precisa ter desenvolvido”, a participante Ágata traz a seguinte fala:

Excerto 1 - Ajudar na inclusão deste aluno conforme suas necessidades.

O termo “ajudar” é um termo bastante amplo, mas, em certa medida, pode-se alinhar o excerto de sua fala àquele apresentado nos textos geradores das discussões do Ano da Psicologia na Educação, em 2008. O referido documento organizado pelo CFP aponta sobre a importância de o psicólogo escolar “Participar da criação de condições objetivas que permitam que a escola realmente possa cumprir as suas finalidades sociais”. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA 2008, p.30)

No que se refere à Observação 1, “Se os participantes conhecem as demandas do aluno surdo”, a participante Ametista respondeu positivamente e aponta as seguintes demandas.

Excerto 2 - Intérprete, domínio da Libras, matérias específicas ao público.

É possível compreender que Ametista elenca que as principais demandas para o surdo são de intérprete, domínio da Libras, que pode ser por parte do próprio surdo ou dos profissionais da escola e, ainda, materiais específicos. Nesse sentido, apesar de sua fala não englobar a necessidade específica, a linguística, sua fala está alinhada com outras demandas importantes. Em Godoi *et al* (2019, p. 90) as autoras destacam que “[...] não é demais enfatizar

que as especificidades da Libras influenciam sobremaneira o processo de ensino aprendizagem à luz das necessidades dos alunos, sejam surdos ou ouvintes.”

Na sequência, para a Observação 3, sobre as competências que são esperadas do psicólogo escolar frente a tais demandas, Ametista apresenta que:

Excerto 3 - Utilizar de diversas formas outros meios de comunicação, a fim de trabalhar a demanda da escola, de forma dinâmica. Sendo possível, além de usar a tecnologia a seu favor, práticas mais simples utilizando desenhos, mapas e jogos específicos ao público.

Neste excerto, é possível perceber que Ametista esboça algum entendimento no sentido de que é preciso que se lance mão de “outros meios de comunicação”, contudo, sem especificar quais e de que forma estes devem ser empregados, ou através de qual metodologia. Ametista ainda tem ocasião de dizer “demanda da escola”, o que sinaliza que o aluno surdo é uma demanda da escola, deslocando a causa que poderia ser uma escola sem preparo, por exemplo, para o aluno surdo, o que remete uma vez mais ao atavismo de encontrar no aluno a causa de seu sucesso e de seu fracasso.

Em Patto (1981), a autora teceu críticas contundentes ao exercício da função do psicólogo no contexto escolar na medida em que estes estavam focados nas premissas da carência cultural, do déficit linguístico ou problemas de aprendizagem. Ao receber tais críticas, a comunidade de psicólogos que atuavam na área educacional, deu ensejo a novas reflexões sobre novas formas de atuar o psicólogo escolar, uma vez que as causas do sucesso e do fracasso eram centradas exclusivamente no aluno.

Desse modo, portanto, a concepção de que a causa do fracasso está localizada única e exclusivamente no aluno foi alterada e a visão das causas ampliaram-se, também, para a sociedade como um todo, para a família, para a escola e seus métodos. Ademais, ainda sobre o excerto, não é pontuada de forma clara qual seria a competência necessária para, ao encontro da demanda, elaborar, por exemplo, propostas interventivas.

No que tange à análise das respostas da participante Lápis-lazúli para a primeira questão, ela afirma não conhecer as demandas dos alunos surdos. Contudo, sobre as competências esperadas do psicólogo escolar Lápis-lazúli pontua que:

Excerto 4 - Dar suporte para que esse aluno consiga socializar na escola.

Este excerto, apesar de conciso, pode ser aprofundado em alinhamento com o item três das Atribuições do Psicólogo no Brasil, documento formulado pelo CFP em contribuição ao

Ministério do Trabalho, integrado ao catálogo brasileiro de ocupações. No referido item, fica assim especificada a competência do psicólogo escolar:

Desenvolve, com os participantes do trabalho escolar (pais, alunos, diretores, professores, técnicos, pessoal administrativo), atividades visando a prevenir, identificar e resolver problemas psicossociais que possam bloquear, na escola, o desenvolvimento de potencialidades, a auto realização e o exercício da cidadania consciente. (BRASIL, 1992)

No que se refere à Observação 4, sobre propostas interventivas, Lápiz-lazúli diz ainda não ter elaborado alguma proposta interventiva, mas demonstra interesse em elaborar.

Ao analisar as respostas apresentadas pela participante Opala no que se refere à primeira questão, ele afirma conhecer as demandas dos alunos surdos. Na segunda questão sobre quais demandas o participante conhece, Opala cita as seguintes demandas:

Excerto 5 - Intérprete de Libras, capacitação de profissionais

De fato, em um primeiro momento, a maioria dos psicólogos escolares partem da premissa de que, havendo intérprete de Libras, todas as demandas do aluno surdo na escola estão resolvidas. Por razões óbvias, os alunos surdos que se comunicam por meio da língua de sinais necessitam ser acompanhados por um intérprete de Libras, profissional fluente na modalidade visual-espacial e habilitado para exercer essa função (Barbosa, 2011).

Este profissional é solicitado a realizar a interpretação da língua oral para a língua de sinais e vice-versa. Segundo Quadros (2004), intérprete de língua de sinais é o profissional que domina tanto a língua de sinais quanto a língua franca do país e está habilitado para atuar como intérprete de Libras. No Brasil, os intérpretes de língua de sinais devem conhecer a Língua Brasileira de Sinais e o Português.

Contudo, esse profissional deve-se articular de forma interdisciplinar, pois as demandas apresentadas pelos alunos, surdos ou não, vão demandar saberes de profissionais de áreas variadas. Neste caminho, há uma demanda que se faz presente em praticamente todas as escolas de Ensino Fundamental que ainda não têm implantado de forma adequada a Educação Bilíngue de Surdos, a qual, inclusive, foi inserida como modalidade de ensino na LDB/1996 pela Lei nº 14.191/2021. Tal demanda é apresentada por alunos surdos de famílias ouvintes. Este soma-se em torno de 90% dos surdos, ou seja, apenas 10% são de famílias surdas e isso implica em algo extremamente importante para o desenvolvimento humano e indispensável para o bom desempenho escolar, a aquisição da linguagem.

Como percebemos ao longo deste trabalho, crianças surdas que são filhas de pais ouvintes que desconhecem a Libras como língua natural dos surdos, nesse contexto, não têm contato com as línguas de sinais e essa privação linguística pode impactar em um processo de aquisição tardia da linguagem pelas crianças surdas. Essas crianças são privadas do uso da língua de sinais por estarem expostas a um ambiente em que os pais são ouvintes, utilizam a língua portuguesa como único meio de comunicação, uma vez que desconhecem a Libras.

Nesse sentido, portanto, é que entra a modalidade Educação Bilíngue de Surdos e, nesta seara, o profissional que entra em cena é o professor bilíngue de surdos, preferencialmente surdo, para que este faça, em seu trabalho, uma espécie de compensação, no intuito de fazer com que o atraso linguístico desses alunos seja equiparado ao daqueles que vêm de famílias surdas e, portanto, já fizeram seu processo de aquisição da língua no tempo normal.

Um outro ponto que se apreende deste excerto é com relação à capacitação. No Decreto nº 5.626, 22 de dezembro de 2005, em seu Capítulo VIII, Art. 26, parágrafo 1º, fica estabelecido que:

Para garantir a difusão da Libras, as instituições de que trata o *caput* deverão dispor de, no mínimo, cinco por cento de servidores, funcionários ou empregados com capacitação básica em Libras (BRASIL, 2005).

No Capítulo IX do mesmo decreto, em seu Art. 28, determina a realização de ações relativas” [...] à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005).

Outro dispositivo legal que trata da temática da capacitação é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146, de 06 de julho de 2015. A referida Lei, em seu Capítulo II - Do Acesso à Informação e à Comunicação, Art. 73, estabelece que:

Caberá ao poder público, diretamente ou em parceria com organizações da sociedade civil, promover a capacitação de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais habilitados em Braille, audiodescrição, estenotíпия e legendagem. (BRASIL, 2015).

Assim, pelo exposto nestes breves destaques dos dispositivos legais, pode-se apreender que já existem garantias para que as pessoas com deficiência tenham um atendimento feito por profissionais capacitados. É claro, guardadas as devidas proporções no que se refere aos contextos com mais ou menos ações afirmativas objetivando o cumprimento de tais dispositivos. No entanto, os dispositivos estão estabelecidos legalmente e cabe aos órgãos responsáveis e aos profissionais da educação, entre eles o psicólogo escolar, o cumprimento da

lei no que tange ao direito dos alunos surdos à educação em condição de igualdade com os demais estudantes.

Seguindo na análise dos excertos de Opala, para o terceiro comentário sobre as competências do psicólogo frente a tais demandas, temos a seguinte resposta:

Excerto 6 - Contribuição no processo de inclusão.

A Resolução nº 23, de 13 de outubro de 2022, do Conselho Federal de Psicologia que institui as condições para a concessão e registro de psicóloga e psicólogo especialista, no que se refere ao psicólogo escolar e Educacional, em seu Anexo I, parágrafo I, item f, encontramos expressa uma competência que se alinha à resposta de Opala. A Resolução orienta que o psicólogo escolar

[...] trabalha de modo interdisciplinar com equipes de instituições de ensino, a fim de desenvolver, implementar e reformular currículos, projetos pedagógicos, políticas e procedimentos educacionais (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2022)

Tal item traz em seu bojo ações que consideramos de suma importância para contribuir no processo de inclusão do aluno surdo. A questão do trabalho interdisciplinar, como já mencionamos, com o professor da modalidade de Educação Bilíngue para Surdos. A implementação e reformulação de currículos, pensando na especificidade do aluno surdo, a da língua. A participação na elaboração, com a equipe, de projetos pedagógicos. A participação no colegiado para propor, a partir da perspectiva do psicólogo escolar frente às demandas dos surdos, políticas e procedimentos educacionais que atendam tais necessidades.

E no que compete ao quarto comentário, Opala afirma não ter elaborado propostas interventivas. Para dar continuidade à presente análise, passaremos às respostas da participante Topázio.

Como resposta no primeiro comentário, Topázio responde que conhece as demandas dos estudantes surdos. Em relação à segunda questão, a participante elenca diferentes demandas apresentadas pelos surdos no contexto escolar. Topázio ainda afirma que as demandas variam de acordo com a faixa etária, o que estamos de acordo, pois para cada nível de ensino o aluno surdo irá apresentar conteúdo específico, os quais vão demandar adaptações pedagógicas que atendam às suas necessidades de forma que ele tenha o mesmo aproveitamento que os demais alunos.

Contudo, destacamos uma parte do comentário como excerto, aquelas demandas elencadas por Topázio que estão relacionadas à 2ª etapa do Ensino Fundamental e que estão sendo atendidos na modalidade Educação Bilíngue para Surdos, que é o público que os psicólogos participantes da pesquisa atendem. Topázio aponta que

Excerto 7 - Se eu fosse supor uma demanda da criança nessa faixa etária, seria a de estímulo ao desenvolvimento psicomotor (principalmente através da brincadeira e do afeto) e comunicação.

Neste excerto, também encontramos relação com a Resolução nº 23 supracitada, em seu item h, o qual diz que o psicólogo escolar, em sua atuação a fim de realizar os objetivos educacionais, propõe e implementa intervenções psicológicas junto às equipes das instituições de ensino (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2022).

No que concerne ao terceiro comentário sobre as competências esperadas do psicólogo escolar, destacamos como excerto da resposta de Topázio:

Excerto 8 - A escola e as famílias geralmente esperam da Psicologia Escolar as competências de: psicodiagnóstico, seguido de propostas de intervenção específicas para cada diagnóstico [...]

Para tal excerto, entendemos que o pensamento expresso por Topázio carece se ajustar àquilo que preconiza o documento elaborado pelo CFP(1992) para o Ministério do Trabalho, em que fica ali estabelecido em seu oitavo item o raio de ação do psicólogo escolar nesta direção. O referido documento,

Diagnostica as dificuldades dos alunos dentro do sistema educacional e encaminha, aos serviços de atendimento da comunidade, aqueles que requeiram diagnóstico e tratamento de problemas psicológicos específicos, cuja natureza transcenda a possibilidade de solução na escola, buscando sempre a atuação integrada entre escola e a comunidade (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1992).

Nesta orientação do CFP ao Ministério do Trabalho, com o intuito de delinear as competências e, por conseguinte, o raio de ação do psicólogo escolar e Educacional, fica expresso que compete à sua função diagnosticar, todavia, quando se identifica problemas de ordem psicológica muito específicos, este aluno deve ser encaminhado na medida em que a natureza extrapola aquilo que é incumbência da escola. Nesse sentido, portanto, o psicólogo escolar, juntamente com demais componentes da equipe interdisciplinar, devem elaborar encaminhamento para atendimento especializado.

Para a quarta questão, Topázio discorre sobre a elaboração de propostas interventivas que vão ao encontro das necessidades do aluno surdo. Para essa questão, destacamos o seguinte excerto da resposta da participante:

Excerto 9 - [...] conversas pontuais, com escuta, acolhimento e orientação (seja de estudantes, familiares ou profissionais da escola)

Para este excerto, identificamos um alinhamento com o item k da Resolução nº 23 de 2022, do CFP, já mencionada. Neste item fica estabelecido como uma das funções do psicólogo escolar a atuação

[...], orientando as equipes educacionais na promoção de ações que auxiliem na integração família, educando, escola e nas ações necessárias à superação de estigmas que comprometam o desempenho escolar dos educandos. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2022).

Outro excerto extraído da resposta de Topázio ao quarto comentário e que vale ressaltar, também faz alusão à importância da família na escolarização do aluno surdo:

Excerto 10 - [...] mediação entre família e estudante (com parceria de intérpretes de língua de sinais no atendimento); [...] reuniões mensais com mães e familiares de estudantes surdas/os [...]

No Quadro 1 desta dissertação encontra-se elencada a pesquisa *A Família como Fator de Apoio à Aquisição da Libras por Crianças Surdas* do autor surdo Pedro Henrique de Macedo Silva. Em sua dissertação Silva (2021) nos esclarece:

Tendo em vista que o processo de aquisição/aprendizagem de uma língua envolve processo de interação social é importante que a criança surda tenha acesso a um ambiente propício para aprendizagem da Libras e esse começa na sua família. [...] os efeitos da falta de apoio familiar e da negação da condição do filho em regra é o isolamento social e familiar e a busca de apoio em outros locais onde o surdo possa se comunicar e ser entendido por seus pares. (SILVA, 2021, p. 50)

Observamos que os comentários de Topázio em relação à elaboração de propostas interventiva para os estudantes surdos, dialogam com a pesquisa de Silva (2021). Desse modo, portanto, os apontamentos da participante acerca da importância do papel da família nesse contexto de escolarização e, a partir da sua experiência, atestam o quanto é indispensável o envolvimento da família.

Nesta seara, ainda encontramos em Silva (2021 *apud* Barbosa, 2011) que

[...] a linguagem necessita de subsídios vindos do input gerado pelo usuário da língua, membros da comunidade no qual a criança está imersa, além de outros componentes psicológicos e sociais, que também participam do processo de aquisição da língua e da linguagem. a acessibilidade a língua é, então, um princípio para que a própria língua possa ser adquirida e para que haja desenvolvimento da linguagem e cognição adequados. (BARBOSA, 2007, p.19)

Nesse sentido, o psicólogo escolar, a partir de suas competências e atribuições, deve buscar promover tal mobilização objetivando a melhora do desempenho escolar do aluno e também a prevenção de um atraso em seu processo de escolarização.

A próxima participante de pesquisa é Rubelita, que afirma conhecer as demandas dos alunos surdos. Como resposta no segundo comentário, ela descreve as demandas da seguinte forma:

Excerto 11 - Acessibilidade ao currículo e ao espaço escolar, tais como luzes indicadoras do sinal do recreio, por exemplo. Aprender e estudar os conteúdos curriculares em duas línguas: Libras e Português. Fazer o AEE, ter instrutor de Libras, ter intérprete de Libras na sala do ensino regular [...]

A partir da análise deste excerto, pode-se elencar cinco demandas: acessibilidade ao currículo; acessibilidade ao espaço escolar; acesso aos conteúdos curriculares; instrutor de Libras na sala de AEE e intérprete de Libras na sala do ensino regular. Em relação à primeira demanda, Rubelita se refere a um currículo com adaptações que vão ao encontro das necessidades dos alunos surdos, ou seja, um currículo que leve em conta suas necessidades linguísticas.

Em Saviani (2016), sobre adaptação curricular, o autor destaca que a tendência atual é considerar o currículo como sendo o conjunto das atividades, incluindo o material físico e humano a elas destinado, que se cumprem com vistas a determinado fim. Desse modo, portanto, o apontamento de Rubelita se fez totalmente alinhado com aquilo que efetivamente os surdos necessitam.

No tocante à segunda demanda, “acessibilidade ao espaço escolar”, aquilo que pode ser traduzido como acessibilidade atitudinal, é, de fato, necessário que os comandos sonoros, como a sirene que indica o intervalo de horários. Como exemplo, tenham a sua contraparte luminosa, ou seja, que também seja acionada um sinal luminoso para tal indicação.

Pertinente à terceira demanda, “conteúdos curriculares”, a presença de surdos nas escolas exige transferências comunicativas típicas de sua particularidade, ou seja, em Libras, os professores que estão na vanguarda da aprendizagem individual necessitam se adequar a essa realidade por meio do domínio da teoria, do método e da prática para que possa mediar sua aula

em Libras. O processo de aperfeiçoamento curricular exige uma mudança de paradigma neste campo da educação, que ainda se mostra muito tradicional.

No que se refere à quarta demanda, “Instrutor de Libras na sala de AEE”, Rubelita aponta uma demanda recorrente na educação de surdos que culmina na ausência de profissionais que atuam no ensino da língua de sinais no âmbito do Atendimento Educacional Especializado de Libras que requer um caminho metodológico.

E por fim, a quinta demanda elencada por Rubelita, “Intérprete na sala do ensino regular” que faz referência ao profissional que atua na mediação do par linguístico Libras-Português acessibilizando o conteúdo curricular aos estudantes surdos em sala de aula. Além disso, esse profissional também atua na mediação da comunicação entre estudantes surdos e ouvintes, e professores.

Observamos que o conhecimento das referidas demandas pontuadas por Rubelita é essencial para o exercício das atribuições do psicólogo escolar, uma vez que esse profissional poderá apresentar propostas interventivas para atuar frente às necessidades dos estudantes surdos. Em consonância a esse assunto, o documento que pontua as Atribuições Profissionais do Psicólogo no Brasil - CFP/1992 atribui-se à função do psicólogo escolar no seu item 6:

Participa do trabalho das equipes de planejamento pedagógico, currículo e políticas educacionais, concentrando sua ação naqueles aspectos que digam respeito aos processos de desenvolvimento humano, de aprendizagem e das relações interpessoais, bem como participa da constante avaliação e do redirecionamento dos planos, e práticas educacionais implementados. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1992).

Como participante do trabalho das equipes de planejamento pedagógico, o psicólogo escolar poderá intervir de maneira significativa para culminar no êxito da educação dos surdos. Para a terceira questão que aborda sobre as competências esperadas do psicólogo escolar, extraímos o seguinte excerto de seu comentário que nos pareceu relevante para a presente análise:

Excerto 12 - Acompanhar os fatores psicossociais que interferem no processo de inclusão escolar e social.

Tal excerto alinha-se diretamente com o item 3 do documento Atribuições Profissionais do Psicólogo no Brasil elaborado pelo CFP em 1992, mencionado anteriormente. O referido item estabelece que é atribuição do psicólogo escolar:

Desenvolver, com os participantes do trabalho escolar (pais, alunos, diretores, professores, técnicos, pessoal administrativo), atividades visando a prevenir, identificar e resolver problemas psicossociais que possam bloquear, na escola,

o desenvolvimento de potencialidades, a auto-realização e o exercício da cidadania consciente. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1992).

Esta competência, então, vai ao encontro do aluno surdo, facilitando seu processo de escolarização, no sentido de acompanhar sua trajetória escolar para que este alcance os objetivos de autorrealização e cidadania consciente. Em continuidade à análise das respostas de Rubelita, a participante afirma não ter elaborado nenhuma proposta interventiva com o objetivo de sanar as demandas apresentadas pelos estudantes surdos.

Em sequência ao nosso estudo, buscamos analisar as respostas de Jaspe às questões propostas na transmissão ao vivo. Para a primeira questão, Jaspe afirma conhecer as demandas dos estudantes surdos e sinaliza algumas delas em sua resposta à segunda questão. Para a presente análise, extraímos o seguinte excerto:

Excerto 13 - Ter adaptações necessárias (de acordo com cada um) e língua de sinais com intérprete de libras.

Para essa análise, retomamos o disposto na Lei 12.319/2010 que regulamenta a profissão de Tradutor-Intérprete de Língua Brasileira de Sinais-Português. A partir daquilo que já percebemos na prática em função da nossa experiência no âmbito da educação dos surdos, é fundamental que este profissional esteja totalmente integrado à comunidade escolar e articulado com os demais profissionais, em uma equipe multidisciplinar. É isso que, sim, favorece a inclusão dos alunos surdos para que eles possam usufruir de sua escolarização, assim como os demais alunos não surdos.

Ainda, retomamos também o Decreto 5.626/2005 que regulamenta a Lei 10.436/2002 que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira. Esses documentos legais fundamentam o direito dos estudantes surdos à uma educação que contemple suas necessidades linguísticas. Diante do exposto, é fundamental que o psicólogo escolar tenha conhecimento das demandas linguísticas dos estudantes surdos, uma vez que elas têm impacto direto em seu processo de escolarização.

Retomamos aqui, com Ramos *et al* (2016) que o psicólogo escolar tem um papel fundamental na preparação dos profissionais envolvidos para atuarem junto aos alunos com deficiência. Em termos legais, o estudante surdo é considerado com deficiência. Portanto, o psicólogo escolar carece elaborar ações que impactam na concepção dos profissionais que atuam frente a esse público alvo da educação no sentido de entender a surdez como uma diferença linguística, e não como limitadora da aprendizagem.

Continuando a análise, Jaspe apresenta como resposta à terceira questão sobre as

competências do psicólogo escolar, o seguinte comentário:

Excerto 14 - Conhecer o aluno, suas demandas, necessidades e pensar no ambiente em que está inserido e na proposta de inclusão com a equipe escolar.

Observando esse excerto, percebemos que Jaspe apresenta conhecimento das competências do psicólogo escolar à luz das demandas apresentadas pelos estudantes surdos. Além disso, percebemos que a perspectiva das competências aqui adotadas por Jaspe vai ao encontro do disposto no documento “Atribuições Profissionais do Psicólogo no Brasil - Contribuição do Conselho Federal de Psicologia ao Ministério do Trabalho” (1992).

No referido documento consta como atribuições do Psicólogo Educacional

Planeja, executa e/ou participa de pesquisas relacionadas à compreensão de processo ensino-aprendizagem e conhecimento das características Psicossociais da clientela, visando a atualização e reconstrução do projeto pedagógico da escola, relevante para o ensino, bem como suas condições de desenvolvimento e aprendizagem, com a finalidade de fundamentar a atuação crítica do Psicólogo, dos professores e usuários e de criar programas educacionais completos, alternativos ou complementares. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1992, p. 6)

Nesse viés, observamos que essa competência se alinha à contribuição do psicólogo escolar, que consta na Resolução nº 23/2022, na promoção dos processos de aprendizagem de modo a “[...] garantir o direito a inclusão de todas as crianças e adolescentes; Promovendo ações voltadas à escolarização do público alvo da educação especial” (BRASIL, 2022). A partir dessas considerações, é possível entender que Jaspe apresenta um conhecimento das competências do psicólogo escolar que se entrelaça com a demanda dos estudantes surdos. Apesar disso, a participante afirma que ainda não teve a oportunidade de atuar profissionalmente junto a estudantes surdos.

No que concerne à oitava participante, Pirita, ela afirmou não conhecer as demandas dos alunos surdos e, obviamente, não ter elaborado propostas interventivas. O caso de Pirita se estende a uma quantidade significativa de psicólogos escolares que não têm conhecimento sobre as demandas do estudante surdo. Neste enfoque, retomamos Brandão e Guimarães (2001) que discorrem a tríade que sustenta o desempenho profissional: conhecimento, habilidades e atitudes.

A esse respeito, conhecer as demandas apresentadas pelos alunos surdos, público alvo da educação especial, implica também no desenvolvimento de habilidades e atitudes. Esse processo deve compreender a condição bilíngue dos surdos que têm como primeira língua a Libras, e a Língua Portuguesa como segunda língua. A ausência desse conhecimento culmina

em prejuízo à seguinte competência do psicólogo escolar

Elabora e executa procedimentos destinados ao conhecimento da relação professor-aluno, em situações escolares específicas, visando, através de uma ação coletiva e interdisciplinar a implementação de uma metodologia de ensino que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1992, p. 6).

Com o enfoque na implementação de uma metodologia de ensino que busque favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos surdos é imprescindível considerar a sua demanda linguística. Nesse sentido, com base nos pressupostos da educação para todos, entendemos que a participante Pirita necessita buscar conhecimento sobre as demandas dos surdos, já que para isso não é necessário contar com a presença de estudante surdo no ambiente escolar. Com isso, ela vai se preparar para demandas futuras, inclusive no acolhimento desse público alvo da educação especial, preparando também os profissionais da escola no que tange às especificidades linguísticas dos surdos.

Por sua vez, a participante Sodalita afirma ter conhecimento em relação às demandas dos alunos surdos. A esse respeito, ela destaca:

Excerto 15 - Acompanhamento²⁵ ao médico, justiça, entrevista de trabalho, cursos e outros

A partir da análise desse excerto, observamos que Sodalita elencou algumas demandas dos surdos relacionadas a outros contextos. No que se refere às demandas no âmbito escolar, nenhuma demanda foi apresentada. Contudo, quando questionada sobre as competências que são esperadas do psicólogo escolar em consonância com as demandas dos surdos, a participante pontua que é necessário:

Excerto 16 - Comunicação em libras, conhecimento da Cultura Surda, e Empatia.

Diante da afirmação dessa psicóloga escolar, entendemos que ela apresenta conhecimento sobre a questão identitária, cultural e linguística dos surdos. A sua resposta vai ao encontro do pressuposto na Lei 14.191/2021 que destaca o “[...] respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva.” (BRASIL, 2021). Esse comentário de Sodalita também se alinha à promoção da acessibilidade comunicacional para o surdo, assegurada por meio da Lei 13.146/2015, o que contribui para favorecer a promoção da acessibilidade atitudinal.

25 Optamos por manter o comentário de acordo com a escrita da participante. Por ser um momento de interação ao vivo, possivelmente ocorreu erro de digitação na palavra “acompanhamento”.

Nesse caminho, as acessibilidades comunicacional e atitudinal para os surdos têm como pressuposto o seu direito linguístico de ter acesso aos conteúdos escolares por meio da sua língua de instrução em condições de igualdade com os alunos não surdos. Cumpre ressaltar ainda que Sodalita elencou a empatia como uma das competências do psicólogo escolar. Nesse ponto, retomamos o documento sobre as Competências Pessoais elencadas na Classificação Brasileira de Ocupações do Ministério do Trabalho em que consta como competência a capacidade de demonstrar empatia (BRASIL, 2021).

Diante disso, no sentido de promover uma educação inclusiva voltada às necessidades educativas de todos os estudantes, em específico dos surdos, é fundamental que o psicólogo escolar considere a empatia como eixo norteador na promoção das acessibilidades pedagógica, comunicativa e atitudinal. Ainda, consideramos que a empatia caminha de mãos dadas com o respeito e atuam como canal de diálogo no sentido de favorecer a atuação do psicólogo escolar.

No que concerne à elaboração de proposta interventiva, Sodalita respondeu negativamente. Com o foco na atuação do psicólogo escolar frente às demandas dos estudantes surdos, prosseguindo com a investigação presente, buscamos analisar as respostas de Quartzo Rosa.

A participante afirma não ter conhecimento das demandas dos surdos e, por consequência, não sabe elencá-las. Contudo, quando se trata das competências do psicólogo escolar nesse contexto, Quartzo Rosa destaca que:

Excerto 17 - Ter capacitação em libras, fazer treinamento e buscar desenvolver critério relacionados aos alunos com deficiência auditiva.

Como se depreende pelo que expõe essa participante, ela aparenta ter noção da importância da necessidade básica de desenvolvimento da competência comunicacional para atender aos alunos surdo na função de psicólogo escolar. Para tanto, retomamos o pontuado por Sodalita que vai ao encontro da resposta apresentada por Quartzo Rosa. Nota-se que ambas apresentam conhecimento de que as competências do psicólogo escolar necessitam dialogar com as demandas linguísticas dos surdos.

Para tanto, retomamos Da Silva Silva (2016), ao destacar que

Nas entrevistas com os sujeitos surdos que utilizam a LSB e psicólogos ouvintes, pôde-se corroborar a existência de inúmeros desafios e barreiras ao processo de atendimento à pessoa surda no âmbito da atenção psicológica, [...] considerando a demanda existente, os desafios e possibilidades da atenção psicológica à pessoa surda, verifica-se a possibilidade de desenvolver modelos alternativos de atendimento, confrontando os modelos que estigmatizam, prescrevem e tendem a ignorar a singularidade (DA SILVA SILVA, 2016, p.

187, 191)

Com os autores supracitados, entendemos que a atuação do psicólogo escolar no contexto da educação de surdos é permeada por constantes desafios que carecem dialogar com práticas interventivas na busca por favorecer a escolarização desses sujeitos. A esse respeito, Quartzó Rosa pontua que nunca desenvolveu propostas interventivas para surdos. A partir da análise dos excertos apresentados, observamos que existe uma lacuna entre formação, teoria e prática no que se relaciona ao processo educacional desse alunado.

Diante desse desafio, surge outro problema de maior complexidade quando o psicólogo escolar desenvolve propostas interventivas, contudo, esperando que os estudantes surdos apresentem respostas a elas na mesma condição que os alunos não surdos. Isso se dá em função da ausência de conhecimento sobre as necessidades linguísticas dos surdos que demandam estratégias e metodologias educacionais que considerem as suas particularidades linguística, cultural e identitária.

No Apêndice B, trazemos o esboço de proposta interventiva, o psicólogo escolar poderá adequá-lo de acordo com a demanda apresentada pelo estudante surdo. Para contribuir nesse processo de acolhida e atendimento desse aluno e de sua família. O referido instrumento consta com opções a serem marcadas em relação à surdez pré-linguística ou pós-linguística.

Ainda, o roteiro apresenta orientações gerais no intuito de direcionar as ações desenvolvidas pelo psicólogo escolar, como por exemplo, estratégia de recuperação no atraso da linguagem no AEE para surdos e, na sequência, modalidade de educação bilíngue para surdos. O instrumento também busca apontar os objetivos pretendidos em consonância com a demanda apresentada pelo aluno surdo, seja ele oralizado, que tem o Português como base linguística, ou sinalizante, que se comunica por meio da língua de sinais como sua primeira língua.

As respostas observadas em conjunto fornecem subsídios para entender que, das dez participantes de pesquisa, somente uma respondeu afirmativamente que já havia aplicado propostas interventivas. Contudo, por meio da análise apresentada, verificamos que todas as participantes da pesquisa afirmam ter conhecimento das competências que o psicólogo escolar necessita ter desenvolvido para atuar no contexto da educação de surdos. Em relação às demandas desse alunado, seis participantes responderam positivamente, além de elencar algumas demandas.

Essas são importantes temáticas que carecem de ser discutidas especialmente nos cursos de formação de psicólogos escolares, uma vez que a ausência de conhecimento e de informação

desses profissionais têm impacto negativo na escolarização dos surdos. Aqui vale uma ressalva: a realidade atual no cenário da educação de surdos demanda adaptações significativas, em especial linguística, a fim de promover a acessibilidade comunicacional, linguística e atitudinal no sentido de tornar as instituições escolares cada vez mais inclusivas.

A responsabilidade recai sobre todos os profissionais que atuam na educação dos surdos e de todos os estudantes, de modo geral. Para considerar as demandas dos alunos surdos é preciso que isso ocorra à luz da concepção da surdez caracterizada pela experiência visual desses sujeitos e da comunidade linguístico-cultural específica que eles fazem parte. Caso contrário, as intervenções propostas pelos psicólogos escolares podem resultar em resultados equivocados que não contemplem as necessidades linguísticas desse alunado.

Em seguida, apresentamos nossas considerações finais sobre o presente estudo desenvolvido no âmbito dos estudos linguísticos e da psicologia. Passamos, portanto, para a última seção desta dissertação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa seção da dissertação, apresentamos as nossas considerações finais, sem evidentemente esgotar as possibilidades de pesquisa referente à temática proposta na presente investigação. Para tanto, retomamos os objetivos que motivaram e nortearam a realização deste estudo. Na sequência, apresentamos as contribuições desta pesquisa para os interessados pelas questões que envolvem a atuação do psicólogo escolar e a demanda linguística na escolarização de alunos surdos.

Posteriormente, apresentamos um esboço de proposta interventiva que pode ser adequada de acordo com as demandas linguísticas dos estudantes surdos em consonância com o perfil apresentado, após avaliação diagnóstica do psicólogo escolar. Por fim, tecemos algumas considerações finais para esta pesquisa.

Tomando como base os resultados apresentados nas análises desta dissertação, procuramos responder, a seguir, as perguntas de pesquisa postas no início da presente investigação.

O que, exatamente, faz o psicólogo no contexto educacional, ou seja, quais são as suas competências para atuação?

No decorrer deste estudo procuramos responder à pergunta supracitada por meio de uma investigação sobre quais são as competências do psicólogo escolar. Diante disso, é importante destacar que a interação entre conhecimentos, habilidades e atitudes em determinado contexto é considerada como o tripé das competências. A coordenação e a integração desse tripé causam impacto na forma de pensar, sentir e agir do indivíduo.

Neste sentido, é possível analisar que no que se refere ao conhecimento enquanto saber é perceptível o volume de publicações e estudos produzidos no âmbito da psicologia e de maneira mais específica, na Psicologia Escolar. Nesta seara, a habilidade encontra subsídios seguros para atuação profissional desde que atrelada à prática. Para tanto, a atitude carece dialogar com as demandas apresentadas na entrega de resultados positivos que favoreçam o processo de escolarização de alunos surdos, foco desta pesquisa.

De acordo com a análise dos dados, é possível afirmar que os participantes de pesquisas têm conhecimento de suas competências para atuação na escolarização de alunos surdos. Dentre as competências elencadas por eles destacamos: favorecer a inclusão do estudante surdo conforme suas necessidades; oferecer suporte na socialização desse aluno; desenvolver ações interventivas em prol da construção de um trabalho coletivo (tanto no sentido de parceria com outros profissionais e outras instituições como no sentido de intervenções não individuais/não

individualizantes); conhecer os aspectos do desenvolvimento do aluno surdo que indiquem suas necessidades individuais e coletivas; acompanhar os fatores psicossociais que interferem no processo de inclusão escolar e social do aluno; escuta qualificada; acolhimento; habilidade de criar e sustentar pausas (espaços de troca e reflexão entre os profissionais, bem como para as famílias) e percepção do trabalho como longitudinal, e não pontual.

Desse modo, como definimos no objetivo geral deste trabalho, delineamos as competências, as quais foram encontradas a partir da pesquisa bibliográfica e elencadas pelos participantes de pesquisa na análise dos dados. Entendemos que este trabalho, a partir do levantamento das competências, as quais foram aqui pontuadas, poderá contribuir para o processo de formação de psicólogos que pretendem atuar no contexto escolar. Ademais, encontrarão aqui uma articulação entre as competências e a prática do psicólogo no que diz respeito especificamente ao atendimento de crianças surdas em seu processo de escolarização.

Na digressão história sobre como se desenvolveu (e ainda se desenvolve) a proposta da educação inclusiva, encontra-se, desde situações excludentes, segregacionistas, até as integrativas e inclusivas. Mas, é perceptível que, apesar de a passos lentos, houveram conquistas relevantes, as quais pontuamos nos marcos do desenvolvimento dos dispositivos legais alcançados através da mobilização da população com deficiência e, mais especificamente, da comunidade surda.

Quais problemas os surdos encontram ao ingressarem no contexto educacional, quais suas demandas na escolarização?

Ao analisar as respostas dos participantes da pesquisa frente às questões apresentadas, foi possível entender que, em termos gerais, os psicólogos escolares apresentam conhecimento em relação às demandas apresentadas pelos surdos na escolarização, a saber: acessibilidade ao currículo e ao espaço escolar; educação bilíngue; acesso, frequência e permanência no AEE para surdos; adaptações curriculares; dentre outras demandas elencadas. Presume-se que o profissional de psicologia tem desenvolvido um olhar e uma escuta especializada para a identificação de demandas, como foi possível constatar no resultado da análise de dados.

Cumpramos ressaltar que a demanda linguística dos alunos surdos se encontra enviesada nas demandas pontuadas, uma vez que a acessibilidade para esses estudantes pressupõe a sua singularidade linguística. A esse respeito, entendemos que é direito do aluno surdo ter acesso aos conteúdos curriculares por meio da língua de sinais, como língua de instrução. Ainda, ressaltamos a relevância de o AEE para surdos acontecer em três momentos didático pedagógicos: o AEE em Libras, o AEE de Libras e o ensino de Língua Portuguesa. Por mais

variadas e singulares que as demandas apresentadas por esses estudantes sejam, encontramos nelas uma só base, a demanda linguística.

Nesse viés, é importante considerar a demanda específica apresentada por cada aluno surdo em sua diferença linguística. Desde a criança surda filha de pais ouvintes que pode ter vivenciado um processo de privação linguística pela ausência de contato com sua língua natural, a língua de sinais, até a criança surda que já é fluente em Libras, mas que não tem acesso aos conteúdos de maneira adequada e uma metodologia como ensino da Língua Portuguesa como segunda língua.

Além disso, cumpre ressaltar que aqui em nossa região de atuação, que também é nosso campo de observação, o perfil dos estudantes surdos compreende duas situações. A primeira é de crianças surdas filhas de pais surdos e, portanto, já são fluentes em Libras. A segunda é de crianças surdas filhas de pais ouvintes, sem a conclusão do seu processo de aquisição da língua. Embora apresentem perfis diferentes no que se refere à aquisição de língua, o atendimento é o mesmo sem considerar a especificidade linguística, inclusive no AEE. Em outras palavras, são utilizados os mesmos métodos no atendimento das crianças surdas que se encontram em fases diferentes de aquisição de língua.

Diante desse contexto, importa-nos destacar que para cada demanda apresentada será necessário um tipo de atendimento que contemple a sua necessidade linguística. Logo, para alunos surdos que já têm aquisição de língua, o AEE deve ser trabalhado com ênfase no ensino de Língua Portuguesa com metodologia de ensino segunda língua, considerando a diferença de modalidade entre a língua oral auditiva e a língua espaço-visual. Para os estudantes surdos sem aquisição da língua de sinais, deve ocorrer o AEE para o ensino de Libras, no sentido de estimular o desenvolvimento lexical, bem como o AEE em Libras, para que os conteúdos programados sejam ensinados em Libras.

Através dos dados analisados foi possível entender que os psicólogos escolares não apresentam conhecimento em relação às diferentes condições apresentadas pelos surdos no que diz respeito à aquisição de língua. Contudo, a análise dos dados sugere que eles têm conhecimento, ainda que superficial, que a principal demanda na escolarização dos surdos é a linguística, o que para os participantes de pesquisa pode ser inicialmente resolvida com a acessibilidade comunicacional promovida pela presença do profissional intérprete de Libras em sala de aula. A discussão aqui apresentada indica que a escolarização dos surdos compreende desafios maiores em que a promoção da acessibilidade comunicacional é apenas uma das vertentes.

E, por fim, o psicólogo atuante no contexto educacional pode acolher tais demandas e, a partir das suas competências, propor ações interventivas objetivando contribuir para o processo de escolarização de alunos surdos de modo que não tenham prejuízos escolares?

De maneira geral, os dados apontaram que esta é uma demanda pungente, visto que somente um participante de pesquisa apresentou um esboço de uma proposta interventiva com o objetivo de contribuir para o processo de escolarização de alunos surdos. Destacamos que, de acordo com os dados, esses profissionais que atuam no contexto educacional demonstram ter conhecimento das competências esperadas do psicólogo escolar e, ainda que superficialmente, da demanda linguística apresentada pelos surdos no processo de escolarização. Contudo, quando se trata de propostas de ações interventivas, nove deles afirmaram ainda não ter desenvolvido nenhuma.

Nesse sentido, apesar de a amostra ser pequena e não representativa, acreditamos que o grupo observado pode indicar o microcosmo de uma realidade mais complexa do que estimamos. De maneira provável, existe uma demanda reprimida de psicólogos escolares que carece de capacitação nesta competência, a de atender à demanda linguística de alunos surdos. Em função disso, urge que os psicólogos escolares tenham conhecimento por meio de formação e informações sobre a demanda linguística dos surdos e como a surdez impacta o processo de escolarização desses alunos, com o intuito de propor ações interventivas que promovam a sua educação.

Uma vez instrumentalizado com esse conhecimento em diálogo com as competências esperadas do psicólogo escolar, esse profissional será capaz de elaborar propostas interventivas que favoreçam o processo de escolarização dos surdos. Com isso, poderão ser consideradas propostas interventivas singulares, para casos muito específicos, ou para grupos, triagens e estruturação de processos.

Com vistas a alcançar o objetivo geral da pesquisa, este estudo foi delineado por meio da pesquisa bibliográfica e qualitativa que culminou na elaboração de quadros contendo o resultado do levantamento realizado, entre eles, as competências esperadas do psicólogo escolar. A fundamentação teórica serviu de parâmetro para a análise de dados obtidos em uma transmissão ao vivo em um perfil de uma rede social de domínio público. A *live* contou com a participação ao vivo de psicólogos escolares que interagiram por meio dos comentários compartilhados no *chat* da transmissão.

Dos comentários durante a *live*, selecionamos para a análise os comentários de dez psicólogos escolares que interagiram frente às questões norteadoras da discussão apresentada.

Assim, pelo exposto, buscamos delinear as competências do psicólogo escolar frente à escolarização da pessoa surda. Para tanto, fizemos um levantamento por meio da revisão bibliográfica de documentos legais e oficiais do Conselho Federal de Psicologia no que concerne às competências esperadas do psicólogo escolar. Os dados foram analisados à luz das competências elencadas no Código Brasileiro de Ocupações do Ministério do Trabalho, da Resolução nº 23/2022 e das Atribuições Profissionais do Psicólogo no Brasil do Conselho Federal de Psicologia.

Como já mencionado, em nossa pesquisa bibliográfica, no tocante à escolarização de pessoas surdas, buscando fazer uma apresentação desse processo, nos chamou atenção que a citação sobre a atuação do psicólogo escolar recebeu tímida, ou praticamente nenhuma atenção. Foram constatadas referências a diferentes outros profissionais que atuam no contexto da escolarização dos surdos, tais como: professor, professor de Libras, tradutor intérprete de Libras, dentre outros. Contudo, não foi encontrada nenhuma menção ao psicólogo escolar.

Quanto às competências do psicólogo escolar, alguns estudos com foco para a inclusão educacional estão disponíveis em plataformas digitais, mas no que tange às competências específicas para lidar com alunos surdos e com deficiência auditiva, nada foi encontrado. Tal fato aponta para o ineditismo do presente estudo. Considerando o número de surdos no Brasil e a tendência de aumento para os próximos anos, essa questão deve ser objeto de reflexão, para que sejam delimitadas estratégias de atuação do psicólogo escolar nesse tipo específico de necessidade educativa, especificamente, linguística.

Nesse sentido, apontamos algumas competências necessárias, tais como: desenvolver com a comunidade escolar atividades para identificação e resolução das demandas do surdo no que diz respeito a identificar qual a melhor forma de atendê-lo em suas necessidades específicas; identificar os entraves institucionais ao funcionamento produtivo da equipe interdisciplinar, buscando capacitação e desenvolvimento profissional; elaborar diante de situações escolares específicas da relação professor-aluno, tendo em vista a implementação de metodologias de ensino que favoreçam o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos surdos; participar do planejamento pedagógico, curricular e no desenvolvimento de políticas educacionais que atendam o alunado surdo; desenvolver pesquisas e ofertar oficinas para melhor compreensão por parte dos professores com relação ao aprendizado do aluno surdo.

É importante enfatizar que as competências elencadas dialogam com as demandas dos alunos surdos no sentido de favorecer a escolarização de alunos surdos. Contudo, no que se refere especificamente ao atendimento, o psicólogo escolar com conhecimentos das especificidades linguísticas dos alunos surdos, deve participar da recepção dessas famílias e em

momento oportuno, fazer a triagem de identificação do nível linguístico do surdos e propor à equipe multidisciplinar as intervenções mais adequadas para seu bom desenvolvimento.

Em outras palavras, ainda não há um conhecimento mais aprofundado das atribuições e funções do psicólogo escolar com a comunidade surda, de sua articulação com a educação dos surdos e até mesmo de uma nova configuração da relação Psicologia-Educação. Nesse sentido, e considerando o resultado das análises, nossa pesquisa buscou apontar um possível direcionamento para esse profissional. E, mais ainda, da ampliação do campo de atuação do psicólogo escolar em outros contextos e ações diferenciadas para favorecer o aprendizado dos surdos no cotidiano escolar.

Nesse ponto, buscamos chamar a atenção para as contribuições que a Psicologia Escolar tem para a inclusão dos alunos, em que chamamos a atenção para os surdos, posto que o foco do presente estudo recai sobre eles. Assim, retomamos o resultado da análise dos comentários apresentados por dez psicólogos escolares na transmissão ao vivo, em que apenas um deles afirmou que havia aplicado propostas interventivas frente às demandas apontadas pelos estudantes surdos.

O que percebemos a partir das análises apresentadas no decorrer da presente investigação, alinhadas às nossas experiências enquanto profissionais atuantes na educação de surdos, é que as demandas apresentadas por esses estudantes carecem ser consideradas na elaboração de propostas interventivas que dialoguem com suas necessidades linguísticas. Com ênfase, em se tratando de alunos surdos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, consideramos que seja de suma importância conhecer o surdo. Essa seria nossa primeira proposta de intervenção, desenvolver uma escuta atenta desses alunos e de suas famílias para conhecer as suas demandas.

Importa-nos saber de qual família o surdo é oriundo. Família surda ou ouvinte? Se o surdo vem de família surda, já temos o que é necessário para que este aluno seja escolarizado: a aquisição da linguagem. Contudo, se o surdo vem de família ouvinte não sinalizante, este aluno, via de regra, poderá ter experimentado a privação da língua em certa medida e não terá completado seu processo de aquisição da língua.

Este último, diferentemente daquele que vem de família surda, precisará de atividades específicas no sentido de compensar a lacuna linguística para, só então, ser iniciado nos conteúdos escolares. Diante dessa demanda pungente, apresentamos como proposta interventiva a recepção e acolhimento do aluno surdo que pode apresentar diferentes demandas em consonância com a sua necessidade linguística.

Nesse sentido é que propomos uma anamnese para triagem desses alunos na sua chegada à escola, com objetivo de inseri-los no atendimento mais adequado para sua especificidade, levando em conta seu contexto familiar, histórico educacional e, principalmente, alcançar o entendimento do seu nível linguístico. A proposta apresentada de roteiro para atendimento ao estudante surdo e sua família se encontra disponível nos apêndices desta dissertação.

Sumarizando nossas considerações, esperamos que este estudo contribua para a atuação do psicólogo escolar frente à demanda dos estudantes surdos, de maneira específica que dialogue com as necessidades linguísticas desses sujeitos. Os desafios inerentes à educação inclusiva assumem especial dimensão quando relacionados à escolarização dos surdos.

Assim, não é demais enfatizar que o psicólogo escolar, em colaboração com os demais agentes educativos, é responsável pelo acolhimento às diferenças linguístico-culturais desses alunos no intuito de promover uma educação em condições de igualdade e de oportunidade. Esse acolhimento carece dialogar com os pressupostos de uma educação equânime, democrática e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ABREU, T. M. **O que dizem as pesquisas atuais sobre o Atendimento Educacional Especializado para surdos.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

AGÊNCIA BRASIL. **País tem 10, 7 milhões de pessoas com deficiência, diz estudo.** Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-10/brasil-tem-107-milhoes-de-deficientes-auditivos-diz-estudo#:~:text=Estudo%20feito%20em%20conjunto%20pelo,homens%20e%2046%25%20de%20mulheres. Acesso em: 12 abr. 2022.>

ALMEIDA, I. **Entenda a Lei Brasileira de Inclusão. Politiza!** Disponível em: https://www.politize.com.br/lei-brasileira-de-inclusao/?https://www.politize.com.br/&gclid=CjwKCAiAqt-dBhBcEiwATw-ggB49se7zccvr8bAPmXrjRv8zOOyez2hHszO39NkuBIGTIT-G9eYT4BoCX44QAvD_BwE . Acesso em: 27 nov. de 2022.

ALYRIO, R. D. **Métodos e técnicas de pesquisa em administração.** Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, p. 58-60, 2009.

AMORIM, L. C. S. **Políticas educacionais de inclusão:** a escolarização de surdos em Uberlândia/MG. 2015. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. 2015.

ANDRADA, E. G. C. **Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar.** Psicologia: Reflexão e Crítica. 2005.

ANGELUCCI, C. B. *et al.* O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e pesquisa**, v. 30, 2004.

ANTUNES, M. A. M.. **Psicologia Escolar e Educacional:** história, compromissos e perspectivas. Psicologia Escolar e Educacional, 2008.

BAPTISTA, C. R. **Política pública, educação especial e escolarização no Brasil.** Educação e Pesquisa, v. 45, 2019.

BARBOSA, D. R.. **Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil.** 2011. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo.

BARBOSA, F. V. **Avaliação das habilidades comunicativas de crianças surdas:** a influência do uso da língua de sinais e do Português pelo examinador bilíngue. Tese (Doutorado). Curso de Ciências, Faculdade de Medicina da Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2007. <https://doi.org/10.1590/S1516-80342007000400017>

- BASTOS, C. B. R.; PYRLO, S. C. Psicologia Escolar na concepção de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, 20(3), 475-482. 2016.
- BISOL, C. A.; SIMIONI, J.; SPERB, T. Contribuições da psicologia brasileira para o estudo da surdez. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 21, p. 392-400, 2008.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. p. 47-51.
- BORGES, A. A. P.; BARBOSA, E. A. N. Helena Antipoff e a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais: filantropia e ciência em prol dos anormais. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 26, p. 163-177, 2020.
- BRANDÃO, H. P. ; BAHRY, C. P.. Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências. **Revista do Serviço Público**, v. 56, n. 2, p. 179-194, 2005.
- BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. de A. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 41, n.1, p. 8-15, jan./mar. 2001.
- BRASIL. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil: 2003 a 2016**. Brasília, DF: DPEE/SECADI/MEC, 2016.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 3.688**, de 31 de outubro de 2000. Dispõe sobre a introdução de assistente social no quadro de profissionais de educação em cada escola. Brasília: Diário da Câmara, 2000.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Página 123. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso em: 15 jan. 2022.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626**, 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/02 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais: Libras. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm Acesso em: 06 jan. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611**, 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm Acesso em: 06 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm Acesso em: 16 jan. 2022

BRASIL. **Lei nº 10.436**, 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília – DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm Acesso em: 06 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm Acesso em: 06 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.935**, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm#:~:text=L13935%20Text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20%20prest%C3%A7%C3%A3o%20de,do%20%20par%C3%A1%20Grafo%205%C2%BA%20d%20%20art Acesso em: 14 de jan. 2022

BRASIL. **Lei nº 14.191**, de 3 de agosto de 2021. Dispõe o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos e LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como a primeira língua, e de outras providências. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm Acesso em: 08 jan. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB** : Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior**. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política e resultados educação especial (1995 – 2002)**. Brasília, DF: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação e Cultura. Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes. **Relatório de Atividades Brasil**. Brasília, 1981.

BRASIL, **Resolução nº 3**, de 16 de março de 2022. Institui condições para concessão e registro de psicólogo e psicólogo especialistas. Brasília. 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Estatuto da pessoa com deficiência**. Secretaria de Editoração e Publicações Coordenação de Edições Técnicas Brasília - DF, 2015.

BRITO, A. P. G; OLIVEIRA, GS; SILVA, BA. A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.44, p.1-15/2021.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 1993.

CAROLINY, H. et al. **Representações sociais da inclusão escolar da pessoa surda:** contribuição da psicologia educacional. Seminário Transdisciplinar da Saúde, n. 05, 2018.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

CHOMSKY, N. **Syntactic structures.** The Hague: Mouton, 1995.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Atribuições profissionais do psicólogo no Brasil.** 1992.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicólogos(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica:** Orientações para regulamentação da Lei 13.935, de 2019. Conselho Federal de Psicologia. CFP, 2022. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/publicacao/psicologasos-e-assistentes-sociais-na-rede-publica-de-educacao-basica-orientacoes-para-regulamentacao-da-lei-13-935-de-2019/> Acesso em: 31 dez. 2022.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA. **Práticas e Pesquisas em Psicologia e Educação:** experiências em Minas Gerais. Volume I. Conselho Regional de Psicologia. Minas Gerais: CRP, 2017. Disponível em: <https://crp04.org.br/biblioteca-cdi/publicacoes/> Acesso em: 12 ago. 2022.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA. **Práticas e Pesquisas em Psicologia e Educação:** experiências em Minas Gerais. Volume II. Conselho Regional de Psicologia. Minas Gerais: CRP, 2019. Disponível em: <https://crp04.org.br/biblioteca-cdi/publicacoes/> Acesso em: 12 ago. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogas (os) na educação básica.** Conselho Federal de Psicologia.-Brasília: CFP, 2013.

COSTA, E. M.; DE MATTOS, C. C.; DA SILVA CAETANO, V. N. Implicações da BNC-formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 896-909, 2021.

COTRIN, J. T. D. **Itinerários da Psicologia na educação especial:** uma leitura histórico-crítica em Psicologia Escolar. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, University of São Paulo, São Paulo, 2010. doi:10.11606/T.47.2010.de-22072010-091001. Acesso em: 13 nov. 2021.

CRUZ, R.M.H. O processo de aquisição da linguagem na perspectiva dos pais dos alunos surdos. **Revista Virtual de Cultura Surda** ed. 14, Setembro de 2014.

DA SILVA SILVA; CARMO, M. B. B. Desafios na Atenção Psicológica a Surdos Utilizadores da Lbs em Salvador-BA. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, v. 5, n. 2, 2016.

DALCIN, G. **Psicologia da educação de surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

DAMAZIO, M. F. M.; ALVES, C. B. **Atendimento Educacional Especializado do aluno com surdez**. São Paulo: Moderna, 2010.

DANILO, A. R. **Métodos e técnicas de pesquisa em administração**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.

DE GRANDE, P. B. Desafios da pesquisa qualitativa: um percurso metodológico inicial. **Língua, Literatura e Ensino**, [s.l.], v. 2, p 1- 9, maio 2007.

DE GUSMÃO, A. VENÂNCIO, R. P. ; RAMOS, J. M.. **Arte de criar bem os filhos na idade da puerícia**. Martins Fontes, 2004.

DE OLIVEIRA, H. K. T. *et al.* **Contribuições da psicologia para a inclusão da pessoa surda no ensino fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso de Psicologia. Centro universitário de Várzea Grande – UNIVAG, 2018. Várzea Grande - MT.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, A. C. G.; PATIAS, N. D.; ABAIAD, J. L. W. Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: Algumas reflexões. **Psicologia Escolar e Educacional**,18(1), 105-111. 2014.

DORES, C. F.. **A Escolarização de Surdos e o Congresso de Milão: eclosão da normalização para oralidade**. 2017. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017.

DOS SANTOS, J. F.; DE OLIVEIRA, F. F; BARROS, M. S. P. **Contribuições da Psicologia para a Produção Científica sobre a Inclusão do Aluno Surdo**. 2020.

DUTRA, J. S. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. São Paulo: Atlas, 2004.

FARIA FILHO, L. M. de; ROSA, W. M.; INÁCIO, M. S. O método mútuo e a formação docente no Brasil no século XIX: a qualificação da escola e a desqualificação do trabalho docente. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, set, v. 202, p. 1-24, 2003.

FENWICK, T. & EDWARDS, R. (Eds) (2012) **Researching Education through Actor-Network Theory**. Chichester: John Wiley & Sons - Blackwell.
<http://dx.doi.org/10.1002/9781118275825>

FERRARI, M. **A hipótese do período crítico no aprendizado da língua estrangeira analisada à luz do paradigma conexcionista**. 2008. 233 f. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira.** São Paulo: Atlas, 2001.

FINGER, I.; QUADROS, R. M. de (Orgs.). **Teorias de Aquisição da Linguagem.** Florianópolis: Editora da UFSC. 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GODOI, E. A assessoria do AEE para alunos surdos à sala de aula inclusiva e os três momentos didático-pedagógicos - AEE de Libras, AEE em Libras e AEE de Língua Portuguesa. In: Seminário Nacional de Educação Especial, 8., 2019. Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: CEPAE, Núcleo de Acessibilidade da UFU, 2019.

GODOI, E. Atendimento Educacional Especializado para surdos: aspectos legais, teóricos e práticos. In: Seminário Nacional de Educação Especial, 8., 2019. Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: CEPAE, Núcleo de Acessibilidade da UFU, 2019.

GODOI, E.; LEITE, L. S.; BERNARDES, R.. Atendimento Educacional Especializado para Estudantes Surdos: plano de atividade para uma prática educativa. Volume II. In: **Funcionamento histórico e ideológico das políticas públicas de inclusão em confronto com as políticas educacionais para a diversidade social.** PAVÃO, A. C. de O.; GODOI, E.; FERREIRA, E. L.; TAKAKURA, F. F. (org.). – Juiz de Fora : NGIME/UFJF, 2019.

GROLLA, E; FIGUEIREDO SILVA, M.C. **Conhecer Aquisição da Linguagem.** São Paulo: Contexto, 2014.

GUZZO, R. S. L. **Ano da Psicologia na Educação: Textos geradores.** 2008.

HAMILTON, D. **Towards a theory of schooling (Routledge Revivals).** Routledge, 1989.

KASSAR, M. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, p. 61-79, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf> Acesso em: 22 nov. 2022.

LAKATOS, E. MARCONI. **As diferenças entre pesquisa descritiva, exploratória e explicativa.** 2016.

LATOURET, *et al* (2011) **The Prince and the Wolf: Latour and Harman at the LSE.** Winchester: Zero Books.

LAWN, M. & GROSVENOR, I. (2005) Introduction: the materiality of schooling, in M. Lawn & L Grosvenor (Eds) **Materialities of Schooling: design, technology, objects, routines.** Oxford: Symposium Books.

LENNEBERG, E.H. **Biological foundations of language.** New York: John Wiley, 1967.

LOPES, M. M.. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2018. Dissertação de Mestrado. UFSCar.

LOURETO, G. D. L. *et al* (2015). Psicologia escolar e necessidades especiais: visão dos professores das escolas de Boa Vista, Roraima. **Psicologia Argumento**, 33(83), 511-525.

MACEDO, C. R. A. Uma Reflexão sobre os Conceitos: letramento, alfabetização e escolarização. GT de Psicolinguística da ANPOLL-TEP **Textos em Psicolinguística**, Pelotas, v. 1, p. 1-12, 2006.

MARCONI, M; LAKATOS. E. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MELETTI, S. M. F. **Políticas de educação inclusiva e a instituição especializada na educação da pessoa com deficiência mental**. **Ciências & Cognição**, 2008.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de saúde pública**, v. 9, n. 3, p. 237-248, 1993.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MORAES, B. L. B. *et al*. **Conceitos e discursos da educação inclusiva e especial: políticas públicas e a formação continuada dos professores no curso AEE Surdos-UFU**. 2019.

MUKHOPADHYAY, R. & SRIPRAKASH, A. (2011) Global Frameworks, Local Contingencies: policy translations and education development in India, **Compare: A journal of Comparative and International Education**, 41(3), 311-326.

NESPOR, Jan (1997) **Tangled Up in School: politics, space, bodies, and signs in the educational process**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

NESPOR, J. (2002) **Networks and Contexts of Reform**, **Journal of Educational Change**, 3,365-382. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1021281913741>

NESPOR, J. Estudando as espacialidades da escolarização. **Pedagogia, Cultura & Sociedade**, v. 10, n. 3, pág. 483-491, 2002.

NESPOR, J. (2006) **Technology and the Politics of Instruction**. New York: Routledge.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. **Psicologia Escolar: cenários atuais**. Estudos e Pesquisas em Psicologia. 2009.

OLIVEIRA, G. M. de; ALTENHOFEN, C. V. O in vitro e o in vivo na política da diversidade linguística do Brasil: inserção e exclusão do plurilinguismo na educação e na sociedade. In:

MELLO, Helianta et al. (org.) **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.

OLIVEIRA, G. R. S. **O Atendimento Psicoeducacional realizado por Psicólogos(os) Escolares às crianças com dificuldades no processo de escolarização: uma proposta a partir da Psicologia Histórico-Cultural**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR. 2020.

OLIVEIRA, P. S. J. *et al.* **O movimento surdo e suas repercussões nas políticas educacionais para a escolarização de surdos**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia - MG, 2015.

PATTO, M. H. S.; BOSI, E. **Psicologia e ideologia: reflexões sobre a psicologia escolar**. 1981. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia:**(uma introdução crítica à psicologia escolar). TA Queiroz, 1984.

PEREIRA, V. A. **Consultoria colaborativa na escola: contribuições da psicologia para inclusão escolar do aluno surdo**. 2009. Tese de Doutorado. UFSCar.

PETITTO, L. A.; MARENTETTE, P. A. Babbling in the manual mode: evidence for the ontogeny of language. Reprinted from: **Science**, v.251, p.1483-1496, 1991.

PIZZIO, A. L.; QUADROS, R. M. **Aquisição da língua de sinais**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.(Apostila).Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoDeLinguaDeSinais/assets/748/Texto_Base_Aquisi_o_de_l_nguas_de_sinais_.pdf. Acesso em: 6 jul. 2022.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R.M. O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. In: FINGER, I; QUADROS, R.M. (Org.). **Teorias de aquisição da linguagem**. 1.ed. Petrópolis: Editora da UFSC, 2008.

QUADROS, R. M; CRUZ, C. R. **Língua de sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RAMOS, F. S; *et al.* **O papel do psicólogo escolar no processo de inclusão educacional de pessoas com deficiências**. II Congresso Internacional de Educação Inclusiva. 16 a 19 de dezembro de 2016.

RABELO, Dayane Bollis. **A Educação Infantil para crianças surdas em municípios da região metropolitana de Vitória** . 2018. Tese de Doutorado. UFES.

RICHARDSON, Daniel C. **Psicologia social para leigos**. Alta Books Editora, 2017.

ROSAR, M. F. F. Educação e Movimentos Sociais: avanços e recuos entre o século XX e o século XXI. **Educação em Revista**, v. 12, n. 2, p. 145-162, 2011.

RUIZ, J. R. G.; ORTEGA, J. L. G. **As perturbações da linguagem verbal**. In: BAUTISTA, R. (Org). Necessidades educativas especiais. Lisboa: Dinalivro, 1993. p.83-108.

SANTOS, D. C. O. *et al.* Mapeo de competências del psicólogo escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 2, p. 225-234, 2017.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento: **Revista de Educação**, Rio de Janeiro, v. 3 n. 4, p. 54-84, ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 29 nov. 2022

SILVA, C.M; MONTEIRO. R. A inclusão escolar: concepções dos profissionais da escola sobre o surdo e a surdez. **Psicologia: Ciência e Profissão** Jul/Set. 2018 v. 38 n°3, 465-479.

SILVA, J. C. O tema da escola pública no manifesto dos pioneiros da Educação Nova. **Revista de Educação Pública**, v. 20, n. 44, 2011.

SILVA, P. H. M. **A família como fator de apoio à aquisição da libras por crianças surdas**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia - MG, 2021.

SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

VARGAS, V. S.; MOSER, D. A. Desenvolvimento cognitivo do surdo e aquisição da língua de sinais. **Revista Sinalizar**, 2020, v. 5: e 65749

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, p. 90-103, 2002.

VIANA, M.N. **Psicologia escolar: que fazer é esse?** In: Conselho Federal de Psicologia-Brasília – CFP, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

WITKOSKI, S. A.; BAIBICH-FARIA, T. M. A importância da Língua de Sinais para as pessoas surdas na construção de uma linguagem plena e genuína. **Contrapontos**, v. 10, n. 03, p. 338-344, 2010.

APÊNDICE A - Quadro com comentários das participantes

Comentários extraídos a partir de observação do debate em curso na *live*²⁶

| Participante | Se os participantes conhecem as demandas do aluno surdo. | Em caso positivo, quais demandas eles conhecem. | Se, diante das demandas conhecidas e descritas, eles sabem quais competências o psicólogo escolar precisa ter desenvolvido. | Se já elaboraram e aplicaram propostas interventivas. |
|---------------------|--|--|--|---|
| Ágata | Não. | - | Ajudar na inclusão deste aluno conforme suas necessidades. | Nunca elaborei. |
| Ametista | Sim. | Intérprete , domínio da libras, matérias específicas ao público. | Utilizar de diversas formas outros meios de comunicação , a fim de trabalhar a demanda da escola , de forma dinâmica. Sendo possível , além de usar a tecnologia a seu favor , práticas mais simples utilizando desenhos , mapas e jogos específicos ao público. | Não. |
| Lápis-lazúli | Não. | - | Dar suporte para que esse aluno consigo socializar na escola. | Ainda não, mas espero conseguir aplica-las |
| Opala | Sim. | Intérprete de libras, | Contribuição no processo de | Não |

²⁶ As respostas foram reproduzidas exatamente como foram apresentadas pelos participantes no *chat* da transmissão ao vivo, sem correção ortográfica e gramatical.

| | | capacitação de profissionais. | inclusão | |
|----------------|------|---|--|--|
| Topázio | Sim. | <p>Depende de alguns fatores, mas podemos escolher um. Como dividir as demandas por faixa etária, por exemplo. Destaco aqui algumas que eu observo. Na primeira infância as demandas vêm mais a partir da família e das/dos profissionais que lidam com o/a estudante. Se eu fosse supor uma demanda da criança nessa faixa etária, seria a de estímulo ao desenvolvimento psicomotor (principalmente através da brincadeira e do afeto) e comunicação. A família e as professoras dessa faixa geralmente demandam avaliação de desenvolvimento. Até uns 12 anos, as demandas que os alunos mais trazem são sobre relacionamento com os colegas de classe. Já as professoras, trazem demandas</p> | <p>A escola e as famílias geralmente esperam da Psicologia Escolar as competências de: psicodiagnóstico, seguido de propostas de intervenção específicas para cada diagnóstico (muitas vezes esquecendo-se de olhar a singularidade e contexto de cada estudante); intervenções clínicas (psicoterapia). As/os estudantes em geral não têm uma construção muito sólida do que é a Psicologia, nem especificamente a Psicologia Escolar, e parecem esperar de nós principalmente a escuta e o apoio para resolver seus problemas cotidianos.</p> <p>As competências que eu, como psicóloga escolar, entendo que são importantes</p> | <p>No meu trabalho como psicóloga escolar, a demanda é só um pontapé inicial, que não necessariamente será respondida - ao trabalharmos a demanda, descobrimos muitas outras coisas que estão por trás dela, e podemos planejar a melhor forma de intervir, de maneira singular (a cada caso). As possibilidades de intervenções são múltiplas. Algumas que consigo lembrar agora (que elaboro e efetivo cotidianamente): conversas pontuais, com escuta, acolhimento e orientação (seja de estudantes, familiares ou profissionais da escola); encaminhamento para a rede de atenção fora da escola (SUS, SUAS, psicólogas/os clínicos); mediação entre</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | <p>sobre estudantes nessa faixa etária relativas à alfabetização, falta de língua, comportamento e aprendizagem. Na adolescência uma das maiores demandas que recebo são de autonomia e independência - que são ditas a partir do desejo de poder fazer as coisas sozinhos, sem supervisão ou superproteção dos pais. Então, questões relativas ao relacionamento familiar e a comunicação. Também trazem muitas questões sobre relacionamento amoroso, sexualidade e relação com os colegas de classe. Jovens adultos trazem também questões relativas ao benefício (BPC), que até os 18 anos o responsável (geralmente a mãe) geria, e agora eles querem gerir. Na fase adulta, as demandas são majoritariamente</p> | <p>termos são: aquelas em prol da construção de um trabalho coletivo (tanto no sentido de parceria com outros profissionais e outras instituições como no sentido de intervenções não individuais/não individualizantes) ; evitar um olhar individualizante (mesmo que se faça atendimentos individuais, avaliar e intervir, sempre que possível, no contexto social e institucional); escuta qualificada; acolhimento; habilidade de criar e sustentar pausas (espaços de troca e reflexão entre os profissionais, bem como para as famílias) e percepção do trabalho como longitudinal, e não pontual (normalmente o ambiente escolar é permeado de urgências que impõem um ritmo em que ações são tomadas sem</p> | <p>família e estudante (com a parceria de intérpretes de língua de sinais no atendimento); reuniões mensais com mães e familiares de estudantes surdas/os; oficina de Libras para as famílias da Educação Infantil (em parceria com professoras/es de Libras, surdas/os). Alguns projetos mais pontuais (que não foram recorrentes): intervenções coletivas em cada turma (com todos os anos do ensino fundamental e médio) para falar sobre respeito às diferenças; participação de reuniões entre familiares e professores (de acordo com a demanda da/do professor/a); projeto de orientação vocacional com alunos a partir do 9o ano do ensino fundamental.”</p> |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|-----------------|------|--|---|------|
| | | <p>relativas ao mercado de trabalho: vontade e dificuldade de conseguir emprego, ou dificuldade de lidar com colegas ou chefia de trabalho. Percebo que falta muita informação - tanto informações que não chegam à pessoa surda na empresa, como informações para a empresa de estratégias para trabalhar com e incluir a pessoa surda. A relação familiar e conjugal também aparece como demanda na fase adulta. É relevante pontuar que há um recorte de classe com relação ao público que eu trabalho - classe baixa ou média baixa.</p> | <p>reflexões mais profundas ou planejamentos de médio e longo prazo, e a/o psicóloga/o escolar é convocada/o a "apagar incêndios").”</p> | |
| Rubelita | Sim. | <p>Acessibilidade ao currículo e ao espaço escolar, tais como luzes indicadora do sinal do recreio, por exemplo. Aprender e estudar os conteúdos curriculares em duas línguas:</p> | <p>Conhecer os aspectos do desenvolvimento do aluno surdo que indiquem suas necessidades individuais e coletivas. Apoiar a Família e o aluno na construção de uma boa</p> | Não. |

| | | | | |
|---------------------|------|--|---|---|
| | | Libras e Português. Fazer o AEE , ter instrutor de Libras, ter intérprete de Libras na sala do ensino regular, | escolarização. Orientar os professores sala regular e AEE sobre os processos de aprendizagem. Acompanhar os fatores psicossociais que interferem no processo de inclusão escolar e social do aluno. | |
| Jaspe | Sim. | Ter adaptações necessárias (de acordo com cada um) e língua de sinais com intérprete de libras. | Conhecer o aluno, suas demandas, necessidades e pensar no ambiente em que está inserido e na proposta de inclusão com a equipe escolar. | Não. Até o momento não acompanhei nenhum aluno surdo. |
| Pirita | Não. | - | As três. | Nunca elaborei. |
| Sodalita | Sim. | Acompanhamento ao médico , justiça , entrevista de trabalho , cursos e outros | Comunicação em libras, conhecimento da Cultura Surda, e Empatia . | Não |
| Quartzo Rosa | Não. | - | Ter capacitação em libras, fazer treinamento e buscar desenvolver critério relacionados ao alunos com deficiência auditiva.” | Não , essa é a primeira vez o meu contato. |

Fonte: elaborado pelo autor

APÊNDICE B - Roteiro para atendimento ao estudante surdo e sua família

| ROTEIRO PARA ATENDIMENTO AO SURDO E SUA FAMÍLIA | |
|--|-----------------------|
| Nome do(a) aluno(a) surdo(a): Idade: Ano escolar: Nome da mãe: Nome do pai: | |
| Família Surda () | Família Ouvinte () |
| Tipo de surdez: Pré-natal/Perinatal () Pós-natal () | |
| Linguagem: ²⁷ () Nível linguístico satisfatório () Nível linguístico insatisfatório | |
| Houve privação da língua: Sim () Não () | |
| Pré ou perinatal: surdez pré-linguística () Pós-natal: surdez pós linguística () | |
| Encaminhamentos: () Modalidade de Educação Bilíngue para Surdos. () AEE para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. () AEE para o ensino de Libras. () AEE em Libras. () Fonoaudiologia. | |
| Objetivo pretendido ao final do EF1: () Bilinguismo com domínio de Libras-L1 (LB-L1 ²⁸) e Português-L2 (PT-L2 ²⁹). () Português (PT-L1 ³⁰)/Libras (LB-L2 ³¹) () Oralizado não sinalizante. | |

²⁷ Para responder este item o Psicólogo Escolar poderá lançar mão do Instrumento de Avaliação de Língua de Sinais – IALS de QUADROS, R. M; CRUZ, C. R. encontrado na obra Língua de sinais: instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

²⁸ LB-L1: Libras como primeira língua.

²⁹ PT-L2: Português como segunda língua.

³⁰ PT-L1: Português como primeira língua.

³¹ LB-L2: Libras como segunda língua.

