



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação

Instituto de Ciências Biológicas

Instituto de Química

Instituto de Física

Faculdade UnB Planaltina

Faculdade de Educação

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Isabella Guedes Martinez

**EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, DIMENSÃO SUBJETIVA E SUAS
IMPLICAÇÕES PARA A AÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DE
PROCESSOS AVALIATIVOS A PARTIR DA RELAÇÃO ESTUDANTES
SURDOS-PESSOA INTÉRPRETE EDUCACIONAL**

Brasília-DF

Abril/2019



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação
Instituto de Ciências Biológicas
Instituto de Química
Instituto de Física
Faculdade UnB Planaltina
Faculdade de Educação

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS DOUTORADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, DIMENSÃO SUBJETIVA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A AÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DE PROCESSOS AVALIATIVOS A PARTIR DA RELAÇÃO ESTUDANTES SURDOS-PESSOA INTÉRPRETE EDUCACIONAL

Isabella Guedes Martínez

Texto apresentado à Banca Examinadora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação em Ciências, sob supervisão e orientação do Prof. Ricardo Gauche e coorientação do Prof. Elias Batista dos Santos.

Brasília-DF
Abril/2019

Folha de Aprovação

Comunicamos a aprovação da Defesa de Tese do (a) aluno (a) **Isabella Guedes Martínez**, matrícula nº 15/0163134, intitulada ***“EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, DIMENSÃO SUBJETIVA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A AÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DE PROCESSOS AVALIATIVOS A PARTIR DA RELAÇÃO ESTUDANTES SURDOS-PESSOA INTÉRPRETE EDUCACIONAL”***, apresentada no (a) Auditório Azul do Instituto de Química (IQ) da Universidade de Brasília (UnB) em 26 de abril de 2019.

Prof. Dr. Ricardo Gauche
Presidente de Banca (IQ/UnB)

Prof.ª Dra. Cristina Massot Madeira Coelho
Membro Titular (FE / UnB)

Prof.ª Dra. Patrícia Tuxi dos Santos
Membro Titular (IL-LIP / UnB)

Prof. Dr. Eleandro Adir Philippsen
Membro Titular (UFG)

Prof. Dr. Roberto Ribeiro da Silva
Membro Suplente (IQ/UnB)

Em 26 de abril de 2019.

PARA...

DEUS DA MINHA VIDA, MEU PAI PERFEITO.

GONZÁLEZ REY, MEU EXEMPLO E MOTIVADOR PARA MINHA VIDA
PROFISSIONAL E ACADÊMICA.

JEFFERSON, MEU ESPOSO SÁBIO E COMPANHEIRO.

IZABEL, MINHA MÃE E INSPIRAÇÃO.

RICARDO E ELIAS, MEUS ORIENTADORES QUE FORAM VERDADEIROS
AMIGOS.

MEUS PARCEIROS ISIS, ALBERTO E GIM, PELA GENEROSIDADE, AO ESTAREM
COMIGO DURANTE TODAS AS HORAS DE TRABALHO.

AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo amado, minha joia e presente que me possibilitou dedicação aos meus estudos durante todos estes anos.

Aos meus orientadores, professor doutor Elias Batista dos Santos e professor doutor Ricardo Gauche, incansáveis colaboradores para meu sucesso.

À professora doutora Cristina Massot Madeira Coelho, à professora doutora Patrícia Tuxi dos Santos, ao professor doutor Eleandro Adir Philippsen e ao professor doutor Roberto Ribeiro da Silva por participarem da banca examinadora e pelas contribuições fundamentais para este trabalho.

Aos meus amigos e para sempre orientadores professor doutor Ivan Soares Ferreira e professor doutor Paulo Eduardo de Brito, por sempre estarem preocupados e atentos ao que estava acontecendo comigo e com o trabalho.

Ao professor doutor Gerson de Souza Mol, que me motivou para começar este doutorado e que será sempre meu chefe e orientador.

Aos estudantes surdos que também alegraram os meus dias no doutorado.

À Bianca, por ter sido minha secretária e intérprete e por ter me ajudado a entender todas as falas no momento das mais de 400 páginas de transcrições.

Ao meu secretário Tião Veloso, por todo o compromisso com seu trabalho e por ter sido leitor crítico dos meus textos e por ter me auxiliado na formatação.

À minha secretária Leda, por ter me apoiado em todos os momentos e dias de luta.

A todos os meus amigos, em especial às minhas amigas Jéssica, Marina, Milena, Nádia, Alana e Mayara, por sempre me motivarem a estudar e por entenderem que era preciso dedicação.

Aos amigos do grupo de pesquisa de avaliação – NAVEC – pelo acompanhamento deste trabalho e incentivo contínuo.

Aos secretários Arthur e Luciene do programa de pós-graduação, pela presteza em fornecer informações e dicas importantes para a conclusão deste trabalho.

Aos meus estudantes e professores do GRUDE, por serem incentivo para mim.

A todos os professores e intérpretes da escola em que foi realizada a pesquisa de campo.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, pela possibilidade de crescimento em vários pilares da minha vida.

À FUP/UnB por ter sido minha inspiração e motivação diária.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo compreender e analisar relações singulares Estudantes Surdos-Pessoa Intérprete Educacional estabelecidas no cotidiano das disciplinas/turma estudada, no contexto de processos avaliativos que compõem a ação docente desenvolvida, bem como descrever relações singulares entre Estudantes Surdos-Pessoa Intérprete Educacional em processos avaliativos, no espaço-tempo das aulas de Ciências da Natureza em uma turma do ensino médio. Nesse sentido, estudamos a dinâmica da sala de aula, especialmente o processo avaliativo dos Estudantes Surdos, na perspectiva da ação docente da Pessoa Intérprete Educacional. Sendo assim, os conceitos iniciais foram, paulatinamente, construídos e reconstruídos, ao passo que a pesquisa ia se constituindo como tal. As ações pedagógicas acompanhadas ao longo da inserção empírica foram delimitadoras da pesquisa e o corpo teórico foi desenvolvido de maneira concomitante aos processos investigativos, em um movimento contínuo e dialético. Por conseguinte, utilizamos os princípios norteadores da Epistemologia Qualitativa, presidindo a perspectiva cultural-histórica da subjetividade desenvolvida por González Rey. Com o intuito de favorecer a produção de subsídios empíricos, acompanhamos Estudantes Surdos e a Pessoa Intérprete Educacional de uma sala de aula, em uma escola pública do Distrito Federal. Nesse processo, foram utilizados indutores como estratégias auxiliares para favorecer a produção de informações pelos participantes, tais como: conversas informais, diálogos reflexivos, cartas, desenhos, completamento de frases. Para a análise e interpretação das informações produzidas ao longo da pesquisa, foi utilizada a perspectiva construtivo-interpretativa defendida por González Rey. Por fim, a Tese aqui defendida, sustentada na Teoria da Subjetividade de González Rey, é a de que, na perspectiva da dimensão subjetiva da aprendizagem e suas implicações para a ação docente, o processo avaliativo deve ser assumido como tendo um valor subjetivo, produzido individual e socialmente, para que a produção de novos sentidos subjetivos, que engendrem novas configurações/reconfigurações das práticas avaliativas, se constitua como lócus privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento humano. Nesse sentido, a relação singular, tema deste trabalho, Estudantes Surdos-Pessoa Intérprete Educacional, no contexto da sala de aula, favoreceu a assunção de um processo de avaliação formativa com foco na qualidade da aprendizagem, no desempenho escolar integral e na singularidade das pessoas participantes. Assim, espera-se que os conhecimentos gerados pela presente pesquisa auxiliem na compreensão da relação entre os Estudantes Surdos-Pessoa Intérprete Educacional, bem como do processo avaliativo.

Palavras-chave: Estudantes Surdos. Pessoa Intérprete Educacional. Subjetividade. Processo avaliativo.

ABSTRACT

This paper has the objective of understanding and analyzing the single relations between Deaf Students and the Educational Interpreter Person throughout the daily activities of the subjects being studied, in the context of evaluative processes that are part of the educational actions, as well as describing single relations between Deaf Students and the Educational Interpreter Person on evaluative processes, in the space-time of a Science Class in a High School group. In this sense, we study the dynamism of the classroom, specially the evaluative process of the Deaf Students, in the perspective of the teaching action of the Educational Interpreter Person. Thus, the initial concepts were gradually constructed and reconstructed, while the research was being formed. Pedagogical actions being monitored along with the empirical insertion were keys for the research, and the theoretical body was developed simultaneously with the investigative processes, in a continuous and dialectical movement. Therefore, we use the guiding principles of the Qualitative Epistemology, heading up the cultural-historical perspective of the subjectivity developed by González Rey. Intending to favor the production of empirical subsidies, we monitored Deaf Students and the Educational Interpreter Person in a classroom of a public school in Distrito Federal. In this process, inductors were used as auxiliary strategies to favor the production of information by the participants, such as: informal talks, reflexive dialogues, letters, drawings, filling-out gap activities. The perspective constructive-interpretative defended by González Rey was used to accomplish the analysis and interpretation of the information produced along the research. And lastly, this thesis being defended, based on González Rey's Subjectivity Theory, in the perspective of the subjective learning dimension and their implications to teaching methods, the assessment process must be taken assuming to have a subjective value, produced individual and socially, so the production of new subjective meanings, which create new configuration/reconfiguration of assessment practices, be constituted of a privileged locus of learning and human development. In this sense, an established relation between Deaf Students and the Educational Interpreter Person, in the context of a classroom, favors the assumption of an educational evaluation process focusing in quality of learning, academic performance and uniqueness of the participants. Thus, it is expected that the knowledge brought by the present research help out the comprehension of the relation Deaf Students - Educational Interpreter Person, as well as the evaluative process.

Key words: Deaf Students. Educational Interpreter Person. Subjectivity. Evaluative Process.

RESUMEN

Este trabajo presenta como objetivos comprender y analizar relaciones singulares Estudiantes Sordos-Persona Intérprete Educativo establecidas en el cotidiano de las disciplinas/clase estudiada, en el contexto de los procesos evaluativos que componen la acción docente desarrollada, así como describir relaciones singulares entre Estudiantes Sordos-Persona Intérprete Educativo en procesos evaluativos, en el espacio-tiempo de las clases de Ciencias de la Naturaleza en una clase de la enseñanza media. Por eso, estudiamos la dinámica del aula, especialmente el proceso de evaluación de los Estudiantes Sordos, en la perspectiva de la acción docente de la Persona Intérprete Educativo. De esta manera, los conceptos iniciales fueron, gradualmente, construidos y reconstruidos, mientras que la investigación se fue constituyendo como tal. Las acciones pedagógicas acompañadas a lo largo de la inserción empírica fueron delimitadoras de la investigación y el cuerpo teórico fue desarrollado de manera concomitante a los procesos investigativos, en un movimiento continuo y dialéctico. Por lo tanto, utilizamos los principios orientadores de la Epistemología Cualitativa, presidiendo la perspectiva cultural-histórica de la subjetividad desarrollada por González Rey. Con el propósito de favorecer la producción de subsidios empíricos, acompañamos a los Estudiantes Sordos y a la Persona Intérprete Educativo en clases de Ciencias, en una escuela pública del Distrito Federal. En este proceso, utilizamos inductores como estrategias auxiliares para favorecer la producción de informaciones por los participantes, tales como: conversaciones informales, diálogos reflexivos, cartas, dibujos, complemento de frases. Para el momento de análisis e interpretación de las informaciones producidas a lo largo de la investigación, se utilizó la perspectiva constructivo-interpretativa defendida por González Rey. Entonces defendemos que, sostenidos en la Teoría de la Subjetividad de González Rey y en vista de la perspectiva de la dimensión subjetiva del aprendizaje y sus implicaciones para la acción docente, que el proceso de evaluación debe ser asumido como teniendo un valor subjetivo, producido individual y socialmente, para que la producción de nuevos sentidos subjetivos, que construyan nuevas configuraciones/reconfiguraciones de las prácticas evaluativas, se constituya como espacio privilegiado de aprendizaje y de desarrollo humano. De esta manera, la relación singular, tema de este trabajo, Estudiantes Sordos-Persona Intérprete Educativo, en el contexto del aula, favoreció la asunción de un proceso de evaluación formativa con foco en la calidad del aprendizaje, en el desempeño escolar integral y en la singularidad de las personas participantes. Así, se espera que los conocimientos generados por la presente investigación ayuden en la comprensión de la relación entre los Estudiantes Sordos-Persona Intérprete Educativo, así como en el proceso de evaluación.

Palabras clave: Estudiantes Sordos. Persona Intérprete Educativo. Subjetividad. Procedimiento de la evaluación.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – ESTADO DA ARTE: EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, ESTUDANTES SURDOS E SUBJETIVIDADE	20
CAPÍTULO 2 – SUBJETIVIDADE E AVALIAÇÃO FORMATIVA	45
2.1 Teoria da Subjetividade	46
Subjetividade individual e subjetividade social	51
Sentidos subjetivos.....	54
Configuração subjetiva.....	57
Sujeito.....	60
Diálogo, possibilidades e impossibilidades	67
Apoio mútuo, exercício da interdependência e expressões de afetividade	69
Exercício da escuta sensível e individualidade.....	70
2.2 Avaliação Formativa.....	71
2.3 Avaliação em Ciências para estudantes surdos.....	80
Breve panorama – avaliação	82
CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – CONCEITOS A SEREM CONSIDERADOS	84
3.1 Breve Revisão – Ensino de Ciências e avaliação.....	93
CAPÍTULO 4 – PESSOA SURDA – IDEIAS A SEREM CONSIDERADAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS	98
4.1 Exclusão, segregação, integração e inclusão das pessoas com necessidades específicas educacionais	104
4.2 Perspectiva sobre pessoas surdas diante dos sistemas de ensino.....	109
4.3 Pessoa intérprete educacional e Codocência.....	112
CAPÍTULO 5 – OS PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO	117
5.1 Local da pesquisa e cenário social	125
5.2 Os participantes da pesquisa	130

5.3	Os instrumentos para produção de informações	132
CAPÍTULO 6 – OS PERCURSOS DA PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO		
	149
6.1	Caracterização descritiva das relações singulares – pessoa intérprete educacional e estudantes surdos	153
6.1.1	Relação entre a pessoa intérprete educacional e os estudantes surdos.....	153
I)	Prevalência de expressões de afetividade	154
II)	Abertura ao diálogo.....	185
III)	Apoio mútuo e exercício da interdependência	203
IV)	Foco na pessoa em processo de ensino-aprendizagem e não na tarefa a ser feita.....	227
V)	Valorização da individualidade.....	240
6.1.2	Criação de uma ambiência favorável à expressão dos estudantes surdos..	250
I)	“incentivo contínuo” na perspectiva dos estudantes surdos.....	250
II)	“incentivo contínuo” na perspectiva da pessoa intérprete educacional	263
III)	Exercício da escuta sensível por parte da pessoa intérprete educacional...	272
IV)	Redistribuição dos espaços ocupados pelos estudantes no interior da sala	276
6.2	Caracterização descritiva de estratégias pedagógicas nos momentos avaliativos	280
I)	“vocabulário”	280
II)	“compartilhamento de significado”	295
III)	“gosto em estudar Ciências”	305
IV)	“exercício da autonomia”	318
CAPÍTULO 7 – A TESE E AS POSSIBILIDADES CONSTRUTIVO-INTERPRETATIVAS.....		320
BIBLIOGRAFIA		334
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS RESPONSÁVEIS DOS ESTUDANTES SURDOS.....		346

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PESSOA INTÉRPRETE EDUCACIONAL E PARA PROFESSORES DE QUÍMICA E DE FÍSICA	347
APÊNDICE C – INDUTOR NÃO ESCRITO PARA ESTUDANTES SURDOS “COMO EU ME VEJO”	348
APÊNDICE D – INDUTOR ESCRITO PARA ESTUDANTES SURDOS “COMPLETAMENTO DE FRASES”	349
APÊNDICE E – INDUTOR ESCRITO PARA ESTUDANTES SURDOS “COMPLETAMENTO DE FRASES”	352
APÊNDICE F – INDUTOR NÃO ESCRITO PARA PESSOA INTÉRPRETE EDUCACIONAL “COMO EU ME VEJO”	353
APÊNDICE G – INDUTOR ESCRITO PARA PESSOA INTÉRPRETE EDUCACIONAL “COMPLETAMENTO DE FRASES”	354

INTRODUÇÃO

Nesta introdução, reconstituímos brevemente a trajetória que originou, desenvolveu e culminou na nossa decisão em pesquisar nesta área. Explicamos, também, o porquê de estudar e de contribuir para a Educação em Ciências de Estudantes Surdos que são acompanhados por uma Pessoa Intérprete Educacional¹.

No processo de escolha do objeto de pesquisa, a vivência que tivemos em sala de aula, ao longo da experiência como estudante e professora, se constituiu como uma fonte geradora de sentidos subjetivos. Isto porque naqueles dias em contato com a realidade educacional, observamos que nem sempre os estudantes surdos eram acompanhados de maneira adequada no que concerne aos seus direitos, e queríamos, de alguma forma, contribuir para a melhoria desse processo. Nos últimos anos, fizemos parte de um grupo de pesquisa sobre pessoas surdas e de outro a respeito de avaliação em Ciências, na Universidade de Brasília – o que ajudou no processo de definição da especificidade no que tange ao que desenvolveríamos como tema do nosso trabalho.

Nesse sentido, considerando o cenário dos estudantes com necessidades específicas educacionais, no caso especificamente das pessoas surdas, o Decreto Federal n. 5.626/2005 estabelece a Língua Portuguesa como segunda língua e a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua, no processo ensino-aprendizagem, sendo obrigatório, para as escolas, a educação bilíngue. Estudantes surdos têm uma linguagem própria e os estudantes não surdos devem compreender o que está sendo comunicado pelo estudante surdo. Sobre isso, Guarinello (2007) afirma que por meio da Língua de Sinais Brasileira – considerada uma língua natural, pois, tal como línguas processadas pelo canal auditivo-oral, sobrevieram devido à interação entre pessoas – é possível expressar qualquer conceito, lembrando que a Língua de Sinais Brasileira não é uma tradução do português e “possui seus níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático, [...] podendo existir variações dialetais em um mesmo país” (p. 50).

¹Usamos aqui e no capítulo da Tese, Pessoa Intérprete Educacional e Estudantes Surdos com letra maiúscula porque entendemos o valor e o empoderamento relacionado ao surdo e ao intérprete, mas durante o texto utilizaremos com letra minúscula, pois de acordo Mitjáns Martínez e González Rey (2017) temos que dar “a ênfase na pessoa e não na deficiência” (p. 124), isto é, queremos enfatizar a pessoa em si e não a necessidade educacional específica dela.

A Língua Brasileira de Sinais pode ser considerada um instrumento de comunicação entre os estudantes surdos, observando da perspectiva de Vygotsky² sobre o caráter instrumental da linguagem que entende que o ser humano avança cognitivamente ao participar de processos sociais, passando a se desenvolver por meio das funções superiores e utiliza dos signos – vistos como mediadores para que haja a relação do indivíduo com o mundo (PRESTES, 2010; DUARTE, 2001).

Nesse sentido, segundo Pereira (2014), a utilização da língua de sinais corroborou para o processo ensino-aprendizagem de estudantes surdos, já que, por ser um meio da comunicação visual-espacial, os estudantes surdos podem utilizá-la. Isto porque, durante quase cem anos, foram obrigados a se comunicar apenas por meio da língua portuguesa e, segundo a autora, sinais eram proibidos devido ao fato de se acreditar que seu uso pudesse prejudicar o desenvolvimento da fala. Subsequentemente a todo este processo, a primeira língua do estudante surdo brasileiro foi a Língua Brasileira de Sinais, garantida pela lei 10.436 de 2002 (BRASIL, 2002). A língua de sinais é a língua própria dos estudantes surdos e é resultado da cultura de cada país (PERLIN, 2004), apresentando variações regionais. Neste caso, a língua portuguesa é considerada, então, segunda língua para estudantes surdos brasileiros.

Nas últimas décadas, no Brasil, esta questão da inclusão e das necessidades específicas educacionais dos estudantes têm sido mais enfatizadas, seja por meio de legislação específica, seja no campo da pesquisa e da elaboração de propostas educativas. Em contextos escolares, por exemplo, em que se situam estudantes, inclusive aqueles com limitações peculiares, não deveria existir segregação, mas “o discurso das diferenças, em muitos casos, torna-se um elemento não apenas de reconhecimento do diferente, como também de segregação” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 104). Segregação é considerada uma etapa passada em relação ao contexto educacional, uma vez que todas as pessoas são diferentes e podem participar do processo de inclusão, sem exclusão. Todavia, ainda, “a educação no Brasil é um instrumento de exclusão social” (BUARQUE, 2008, p. 38). Isto é,

² A grafia do nome Vygotsky foi escolhida assim como é lida em González Rey (2012) e em Mitjás Martínez e González Rey (2017).

[...] a ênfase desmedida e ingênua na diferença pode vir a ser um fator a mais de exclusão, pois, sob essa representação, e a partir dos sentidos subjetivos que são gerados nas relações com os “diferentes”, organizam-se práticas que longe de incluir, excluem. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 104).

Assim, a inclusão se fez necessária, de fato, mas não a ênfase em estudantes específicos. Contudo, a compreensão dela precisa de maior realce e necessita ser melhor interpretada pelas pessoas, para que não haja dicotomia. Na escola,

[...] a ênfase no reconhecimento e na aceitação das diferenças constitui parte do discurso dominante em relação aos processos de inclusão escolar. Chega-se, inclusive, a afirmar que somos todos diferentes, especificamente para tentar justificar a necessidade de aceitação dos estudantes que passam a ser objeto do processo de inclusão, comumente surdos com deficiências [...] que são incluídos nas escolas regulares. No entanto, paradoxalmente, essa mesma ênfase não se faz em relação à “diferença” que implica a singularidade de qualquer aluno como aprendiz, mantendo-se como regra um ensino padronizado para uma “turma” em que pouco se tem em conta que os aprendizes são “diferentes”, no sentido de que são indivíduos singulares com posições distintas em relação ao processo de aprender. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 103).

A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) esclarece que a inclusão em educação pode ser vista como um espaço de possibilidades (FÁVERO et al., 2009), resultando em práticas e serviços educacionais, e só poderão ser totalmente compreendidos quando seus valores fundamentais forem exaustivamente clarificados em contextos particulares, pois as pessoas fazem partes de contextos sociais e possuem singularidades. Até chegarmos neste momento de inclusão, que deve ocorrer, de fato, passamos por momentos da história que serão brevemente relatados com o propósito de esclarecemos o caminho que as pessoas com necessidades específicas traçaram e o desenvolvimento social que favoreceu esta relação dinâmica e recursiva entre as pessoas.

A partir das etapas históricas da exclusão, da segregação e da integração é que foi percebida a necessidade do estabelecimento da perspectiva da inclusão. Sasaki (1999a) defende que vivemos o período da inclusão que é o processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir as pessoas até então marginalizadas e justifica que agora impera um movimento simultâneo e de reciprocidade, e não mais de caridade e de favor.

Este “conceito de educação inclusiva de fato corresponde à ideia de educação sem diferenciação e, dessa maneira, não deveria receber o título, em hipótese alguma, de inclusiva” porque promove diferenciação pelo fato de se chamar assim, mas sabemos que, de alguma forma, há uma disposição a propiciar condições de possibilidades aos estudantes com necessidades específicas educacionais (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 100). A inclusão, desta maneira, pode favorecer a criação de um ambiente acolhedor e rico em possibilidades de desenvolvimento individual e social.

González Rey (2011) explica que

[...] o ensino é inclusivo não por aceitar crianças com limitações, mas por criar um espaço subjetivo e social que permita que crianças diferentes se encontrem e sejam capazes de compartilhar as suas atividades. [...] No desenvolvimento desse processo, a força, vitalidade e criatividade do professor são aspectos importantes. (p. 60).

González Rey (2011) explica que a interação social e recursos subjetivos constituem o processo de inclusão, no qual produção e expressão subjetiva podem ocorrer desde que a relação entre as pessoas seja subjetivada e vá se constituindo como essencial para o desenvolvimento delas.

Na época atual, existe o suporte das leis para que o processo de inclusão ocorra em sociedade, no entanto, se fazem necessários mais que o nome inclusão e artifícios atados a documentos. É importante que as pessoas tenham uma mentalidade de inclusão, de respeito, em que existam compreensões e adaptações diversas direcionadas às singularidades de todos os aprendizes, para que o estigma sobre as necessidades educacionais que fora gerado durante a história da sociedade seja encerrado. É uma ação demasiada delicada. Para isso, é possível que haja medidas e estratégias que possam ser utilizadas em sociedade e, mais especificamente, em sala de aula com os estudantes, para que possam participar de espaços com autonomia e de processos multideterminados.

Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social. Diante dessa concepção de educação, a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar

seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado. (BRASIL, 2002, p. 16).

Segundo Mitjans Martínez e González Rey (2017), os resultados “do trabalho educativo com as pessoas deficientes ainda deixam muito a desejar” e, nesse contexto, as “possibilidades reais de aprendizagem e desenvolvimento delas dependem da articulação de muitos fatores”, a citar “a concepção que se tem da deficiência e das possibilidades de aprendizagem das pessoas com deficiência” e também a “compreensão da complexidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento” (p. 120). Mais uma vez, compreendemos que os processos de ensino-aprendizagem não devem ser únicos porque os estudantes são pessoas únicas e singulares. A pessoa, segundo González Rey (2012, p. 173) “está constituída subjetivamente em formas muito complexas de organização, comprometidas permanentemente na ação e na confrontação cotidianas”.

González Rey valoriza a pessoa e vai além quando explica que quando a pessoa, ao ter posicionamento próprio, tomadas de decisão e ao agir de maneira reflexiva a partir de uma ação pode ser considerada sujeito (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017), se expressando de acordo com suas subjetividades e vontades, alcançando êxito em vários pilares e configurações individuais e coletivas. Assim, todos devem ser tratados como sujeitos produtivos em potencial (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Para González Rey (2012), o sujeito se posiciona e age diante das situações. Entendemos que o estudante pode ser sujeito, se relacionando em diversos contextos sociais, como a escola, e sendo um indivíduo ativo, reflexivo, intencional, atual e interativo (SANTOS; MADEIRA-COELHO, 2015; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). No que se refere ao contexto escolar, podem ocorrer avaliações adequadas a cada estudante, e assim, podem ser notadas as peculiaridades deles, sendo possível a promoção de ajustes e o respeito a diferenças.

Para Raad e Tunes (2011, p. 43), o conceito de deficiência assenta-se no “determinismo biológico, na definição do não funcionamento, na presença de um sintoma de caráter orgânico que, mesmo quando não encontrado, justifica o rótulo da pessoa que é, então, encaminhada para o exílio social e cultural”. O indivíduo se desenvolve dentro do processo cultural, pois ele faz parte do meio. Rotular uma pessoa com necessidades específicas educacionais acaba por evidenciar uma única característica ou atributo que é

exclusivo dela, criando condições para práticas excludentes que podem dificultar o pleno desenvolvimento individual e as relações sociais.

[...] a prática social de rotular faz parte de uma estrutura de dominação. O rótulo institui um padrão relacional e retrata uma relação de poder e de propriedade, uma forma de controle social, sustentada por uma ideologia normalizadora. O rótulo não incide somente sobre as pessoas, mas também sobre as relações sociais. [...] O rótulo de deficiente cria condições que forjam o desenvolvimento de mentes deficientes. Por mais que a pessoa rotulada se esforce por romper com a realidade relacional instituída, enfrenta toda sorte de resistência e descrédito e é vista como um corpo doente, alguém sem nome, identificada pelo pacote que a contém. [...] O rótulo da deficiência firma a normalidade e, conseqüentemente, nega a diversidade, tendo em sua base o preconceito. (RAAD; TUNES, 2011, p. 27-28).

Uma pessoa com necessidade específica educacional pode ser um sujeito que aprende e quando há adequações para suas singularidades, ela pode subjetivar estas ações e produzir e expressar sentidos subjetivos, participando de um processo subjetivo. Segundo González Rey (2017), os processos subjetivos “não são sensíveis às normas, não têm um caráter normativo, são processos vitais sempre em expansão, que se alimentam da espontaneidade e da criatividade dos que fazem parte dele” (p. 60). A emergência do sujeito que aprende³ pressupõe a possibilidade de espaços que contribuam para sua maneira diferenciada e idiossincrática para reflexões próprias com o que aprende, que seria um ambiente favorável e facilitador de segurança, curiosidade no processo ensino-aprendizagem (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Neste ambiente, o diálogo é imprescindível para que haja relação entre educadores e educandos, pois é um canal pelo qual se pode transitar a investigação do processo ensino-aprendizagem do contexto educativo (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008).

Então, o processo dialógico é necessário para que um indivíduo aprenda os significados sociais de um grupo novo e possa expressar sentidos subjetivos a partir do que lhe é apresentado. É por meio da interação que alguém começa a participar de uma sociedade em que pode aprender os significados sociais que não conhece. Nébias (1999) concorda que há o processo de formação de conceitos nos diálogos e interações sociais e diz que é desejável desenvolver ações de inclusão. Tacca e González Rey (2008)

³ Utilizamos essa nomenclatura segundo González Rey (2014a).

concordam e ressaltam que é no diálogo que há favorecimento para o desenvolvimento subjetivo das pessoas envolvidas, contanto que haja espaços sociais que oportunizem este processo subjetivo. Aulas preparadas com espaços para diálogos são entendidas como maiores possibilidades para os estudantes, mas são eles que podem ou não subjetivá-las a partir de suas configurações subjetivas. No entanto, aulas repletas de recursos tendem a aumentar o arcabouço de possibilidades para que possa ocorrer um processo subjetivo dos participantes.

Com isso, entendemos que pessoas diferentes passam por situações semelhantes de maneira singular. Nesse contexto, a ação pedagógica pode se constituir como um momento fértil em possibilidades de aprendizagens para todos que a vivenciam. Assim, alguém mais experiente, que pode ser o professor ou não, ao favorecer a criação de espaços para o desenvolvimento subjetivo do estudante, contribui na construção de trajetórias alternativas de aprendizagens em conjunto com o estudante.

Sendo assim, incluir estudantes com necessidades específicas educacionais nas escolas regulares é mais que colocá-los em um mesmo ambiente de educação. A criação conjunta de um espaço-tempo que possa favorecer o processo ensino-aprendizagem não ocorre pontualmente, com as mudanças na organização da escola, do currículo e das estratégias de ensino, mas se constitui a partir de uma ação coletiva, crítica, reflexiva e criativa das pessoas inseridas naquele contexto e de acordo com suas configurações individuais e sociais.

Portanto, os estudantes têm potencial de se tornarem produtivos a partir do seu caráter ativo e de posições próprias e conscientes, mas as posições assistencialistas e paternalistas dominantes não contribuem para a emergência do sujeito e para que participe do ensino de maneira ativa (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Mitjans Martínez e González Rey (2017, p. 133) explicam que “a conotação de deficiente, não apenas como diferente, mas também como inferior, o coloca socialmente muito mais em uma posição de objeto do que de sujeito”. Assim, o fato de os estudantes surdos com necessidades específicas educacionais estarem em sala de aula, não implica, necessariamente, que estejam incluídos no processo ensino-aprendizagem de maneira efetiva (DUARTE; FERREIRA, 2010). Por isso, um acompanhamento do professor diretamente com cada estudante se faz relevante, a começar pela preparação da aula e pelo

processo avaliativo em sala de aula. Uma aula preparada pode estar favorecida de recursos que podem ter papel de gerador de produção e expressão de sentidos subjetivos para os estudantes, perfazendo uma relação dinâmica e interdependente entre os participantes. A avaliação pode ter papel importante na subjetivação dos estudantes surdos e do professor.

Fazenda et al. (2010) defendem que

[...] a avaliação, enquanto reflexão crítica sobre a realidade, deveria ajudar a descobrir as necessidades do trabalho educativo e perceber os verdadeiros problemas para buscar resolvê-los. A avaliação, em algumas situações, tem sido utilizada como aspecto controlador por parte dos professores que estabelecem os instrumentos de verificação da aprendizagem do surdo, instrumentos esses padronizados como provas, chamada oral ou exercícios de múltipla escolha, nos quais consideram como correta uma única resposta à determinada questão. Enfatizam somente os conteúdos que foram transmitidos, não consideram as diferenças individuais do estudante e desvalorizam conhecimentos que possam mostrar suas experiências e de outras fontes, o que muitas vezes pode limitar a sua criatividade. (p. 24).

Neste trabalho, a avaliação de estudantes surdos no contexto do ensino de Ciências foi estudada como constituinte da relação entre os participantes da pesquisa (mais à frente explicaremos melhor esta ideia). A pergunta central deste trabalho foi estudada levando estas circunstâncias em consideração. Diante do que foi exposto, torna-se importante um estudo que analise os processos de avaliação desenvolvidos no contexto da educação de estudantes surdos.

Sendo assim, considerando a educação de estudantes surdos em uma perspectiva subjetiva e a necessária avaliação formativa no contexto do ensino de Ciências, as questões que se colocaram, prioritariamente, no início desta pesquisa foram: na perspectiva da dimensão subjetiva⁴ da aprendizagem e suas implicações para a ação docente, como era a relação estabelecida entre a pessoa intérprete educacional e os estudante surdos no processo avaliativo para as aprendizagens das pessoas participantes dessa relação? Como se constituía esta relação no contexto das aulas de Química e de Física em uma turma da primeira série do ensino médio?

⁴ Utilizamos a expressão dimensão subjetiva tal e qual fazem Mitjans Martínez e González Rey (2017), a compreendendo como constituinte da subjetividade, sendo uma dimensão da realidade relacionada à psicologia.

A pesquisa foi realizada em um contexto específico de uma cidade do Distrito Federal. A fase empírica foi realizada em uma turma do 1.º ano do ensino médio em que estavam presentes os estudantes surdos e a pessoa intérprete educacional.

O objetivo geral deste trabalho foi compreender e analisar relações singulares entre Estudantes Surdos-Pessoa Intérprete Educacional estabelecidas no cotidiano das disciplinas/turma estudada, no contexto de processos avaliativos que compõem a ação docente desenvolvida, bem como descrever relações singulares entre Estudantes Surdos-Pessoa Intérprete Educacional em processos avaliativos, no espaço-tempo das aulas de Ciências da Natureza em uma turma do ensino médio, com o propósito de contribuir com este cenário que foi apresentado nesta Introdução.

Como nosso trabalho foi relacionado à educação em Ciências, vamos explicar – para melhor clareza – a respeito deste contexto para podermos relacionar aos estudantes surdos e à pessoa intérprete educacional com os quais trabalhamos e acompanhamos. Elaboramos um Estado da Arte para constatar a necessidade deste trabalho novo, com o propósito de contribuir neste contexto de Educação em Ciências.

O Estado da arte será apresentado no capítulo 1, para que sejam apresentadas as produções científicas relacionadas a este trabalho.

Os aportes teóricos, em que são apresentadas as bases para nosso estudo e interpretação deste trabalho, estão no capítulo 2, 3 e 4.

Nos capítulos 5 e 6, respectivamente, serão explanados os caminhos metodológicos e percursos de análise e interpretação desta pesquisa.

A Tese, que está no Capítulo 7, foi desenvolvida a partir de todo o percurso realizado neste trabalho e apresentamos as ponderações a partir das análises e possibilidades desta pesquisa.

CAPÍTULO 1 – ESTADO DA ARTE: EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, ESTUDANTES SURDOS E SUBJETIVIDADE

Com o fito de analisarmos os trabalhos e pesquisas com foco no ensino de estudantes surdos, neste capítulo foi desenvolvido o Estado da Arte acerca do ensino de Ciências, evidenciando o ensino de Química e de Física para estudantes surdos, ressaltando a questão da subjetividade. A pesquisa foi feita em duas partes: uma mais ligada ao conceito de estudante surdo, e depois, outra, mais especificamente a respeito da Teoria da Subjetividade de González Rey.

No contexto deste trabalho, entende-se por Estado da arte, segundo Ferreira (2002), as pesquisas que são denominadas como uma descrição da produção acadêmica e científica sobre temas e sendo

[...] definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas. (p. 1).

Neste trabalho, buscamos os estudos acerca do ensino de Ciências, da dimensão subjetiva da aprendizagem e suas implicações para a ação docente, assim como avaliação dos processos de aprendizagens de estudantes surdos, uma vez que é importante a compreensão desta relação para que ocorra um processo ensino-aprendizagem significativo.

O objetivo foi produzir um levantamento dos estudos e pesquisas, realizados entre 2012 e 2017, sobre a temática de surdez e surdos, avaliação e subjetividade. Anteriormente, tivemos acesso a pesquisas sobre a educação de estudantes surdos no Brasil de 2007 a 2011, a partir de um banco de dados específico: banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES). Segundo Pagnez e Geciauskas Sofiato (2014), as expressões-chaves utilizadas foram educação de surdos e Libras. Foram encontrados 349 trabalhos, mas apenas 101 produções estavam relacionadas ao contexto de educação e 30 estavam relacionadas à escolarização de surdos, ou seja, menos de 10 por cento do total encontrado (Figura 1).

FIGURA 1 – TEMÁTICAS ESCOLHIDAS E QUANTIDADE POR ANO

Temática	2007	2008	2009	2010	2011	Totais
Aquisição da língua portuguesa escrita	-	4	2	-	-	6
Aquisição do português por surdos	3	4	3	1	6	17
Atuação do tradutor intérprete	1		1	3	1	6
Bilinguismo	-	4	-	2	4	10
Concepções ou representações sobre pessoas surdas	1	-	2	1	9	13
Educação Superior/surdos	2	1	1	-	4	8
Ensino de LIBRAS	5	-	-	1	7	13
Ensino de matemática	2	1	3	3	-	9
Ensino do português escrito a alunos surdos	4	2	3	1	2	12
Escolarização de pessoas surdas	-	2	4	1	23	30
Escrita do português por surdos	-	-	1	5	-	6
Estudos Culturais	-	1	-	4	2	7
Estudos Surdos	2	-	-	2	3	7
Inclusão escolar	1	5	2	-	-	8
Informática e ensino de surdos	1	2	2	2	-	7
Linguística da LIBRAS	-	5	1	2	4	12
Políticas educacionais e surdez	2	3	2	-	-	7
Psicologia e surdez	4	2	-	-	-	6

Fonte: Pagnez e Geciauskas Sofiato (2014).

Pagnez e Geciauskas Sofiato (2014) afirmam que a pesquisa que realizaram permitiu conhecer a evolução das produções referentes à educação de surdos no período de cinco anos – 2007 a 2011 – e explicam que é possível observar a mudança na proposta e a consolidação de pesquisa na e da área de educação, o abandono de uma abordagem médico-pedagógica, que antes eram mais vistas mesmo em instituições definidas como educacionais.

Como foram encontradas pesquisas que abordavam levantamentos anteriores até 2011, delimitamos, para o presente estudo, o período de 2012 a fevereiro de 2019 com o objetivo de continuar as pesquisas e de contribuir na elaboração de um panorama acerca das

pesquisas sobre a educação de surdos no Brasil, focando na área de avaliação, química e física e contexto ensino-aprendizagem.

A revisão de literatura foi realizada em trabalhos escritos na língua portuguesa, inglesa e também espanhola que foram publicados e disponibilizados em *sites*, em anais de encontros e em revistas especializadas na área, a saber: Google acadêmico; Química Nova na Escola; Repositório da UnB; Banco de teses da CAPES; Anais do Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ); do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC); da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC). Estes *sites* foram escolhidos por terem relação direta com o ensino de Ciências.

O primeiro acesso ocorreu no mês de outubro de 2017 e depois em fevereiro de 2019, e para organização da busca, os descritores utilizados foram: ensino de química; ensino de física, ensino de Ciências; surdo; surdez; avaliação formativa; subjetividade; epistemologia qualitativa; intérprete⁵. A partir destes descritores, foram encontrados duzentos e dezessete (217) trabalhos. A busca foi feita em português, inglês e espanhol, sendo identificadas teses, dissertações e outras publicações. Escolhemos estas palavras como descritores, pois são os conceitos centrais do nosso trabalho e entendemos que faríamos uma primeira seleção em relação à pesquisa.

Todos os resumos dos trabalhos (duzentos e dezessete) foram lidos e, destes, trinta e quatro (34) apresentavam informações pertinentes à nossa pesquisa. Em seguida, estes trinta e quatro (34) trabalhos foram lidos na íntegra e, então, foram selecionados os que apresentavam relação direta com nosso interesse de pesquisa.

Definimos dezessete (17) categorias de análise e depois escolhemos os trabalhos que se situavam relacionados ao tema que estávamos pesquisando. Estas categorias foram escolhidas a partir dos trabalhos encontrados para facilitar a apresentação deles, sempre observando sobre qual tema se tratava cada trabalho.

⁵ Segundo Quadros (2003), intérprete é aquela pessoa que atua na função de um profissional intérprete de língua de sinais na educação. Entre outros momentos pedagógicos, atua como tradutor, podendo favorecer a relação entre docente e discente e a relação entre estudante surdo e estudante não surdo.

QUADRO 1 – CATEGORIAS ESCOLHIDAS EM PRIMEIRO MOMENTO E QUANTIDADE POR ANO

Temática	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
Formação de professores	2	2	4	4	3	-	1	-	16
Ensino de Ciências (EC) e surdos	-	1	2	1	1	-	1	-	6
Subjetividade e surdos	-	1	2	1	-	-	-	-	4
Inclusão	7	10	8	9	21	8	3	1	67
Exclusão	-	-	2	1	-	1	-	-	4
Avaliação de pessoas com deficiências (não surdos)	-	3	1	2	-	-	-	-	6
EC ou matemática e inclusão	1	-	1	4	-	-	-	-	6
Ensino superior	1	-	-	2	1	-	2	-	6
Educação bilíngue	-	1	1	-	1	1	1	-	5
Intérprete	1	2	-	2	-	-	-	-	5
Avaliação	-	-	-	-	1	-	1	-	2
Química para surdos	-	-	-	-	1	-	-	-	1

Inclusão do estudante surdo	1	2	-	3	2	-	1	-	9
Outras possibilidades formativas	-	2	2	-	-	-	1	-	5
Libras	-	1	-	2	1	1	-	-	5
Educadores surdos	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Outros	5	10	7	11	11	13	10	2	69
Total	18	36	30	42	43	24	21	3	217

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da análise do Quadro 1, podemos perceber que a maioria dos trabalhos encontrados foram realizados na área de “Inclusão” — sessenta e sete (67) — e abordaram a inclusão de estudantes com necessidades específicas educacionais em relação à alfabetização, e também no ensino fundamental, no ensino médio e no ensino superior. Porém nenhum pertencente a esta categoria tinha relação com estudantes surdos de maneira direta, pois elaboramos a categoria específica, “Inclusão do estudante surdo”, para podermos observar estes trabalhos com um pouco mais de atenção e evidenciá-los. Na categoria avaliação, nenhum dos trabalhos lidos era direcionado para a temática de estudantes surdos.

Foram encontrados dois (2) trabalhos relacionados à categoria de “Subjetividade” que abordavam Subjetividade de González Rey, mas será abordado na segunda parte do Estado da Arte porque foram encontrados em ambas as pesquisas. São eles: Sentidos Subjetivos relacionados ao incentivo de surdos para aprendizagem do Clube do pesquisador Mirim do Museu Paraense Emílio Goeldi (CARDOSO, 2014) e Sentidos subjetivos sobre docência inclusiva: um estudo de caso (COELHO, 2012).

Todos os trabalhos passaram por uma análise, sendo que sessenta e nove (69) foram considerados na categoria “Outros” por apresentarem contextos a respeito de experiências pedagógicas e relato pessoal sobre disciplinas (inglês, espanhol, música, filosofia,

matemática e geometria, educação no campo, química, artes, laboratório de Ciências e informática abordando acerca do ensino fundamental e ensino médio) sem relação com o que procurávamos; explicação do curso de graduação; Projeto Político Pedagógico; caderno de resumos de encontros na área; currículo de cursos; anais; documento sobre gestão educacional; planejamento de lugares. Cento e trinta e oito (138) trabalhos tinham relação direta com a área de educação e ensino em disciplinas, mas nem sempre tinham material sobre pessoas surdas.

Dos trabalhos pertencentes a categoria de “EC e surdos”, seis (6) foram escolhidos para a análise, por apresentarem objetivos relacionados ao nosso. Na categoria “Intérprete”, é importante destacar que os trabalhos convergem para a necessidade de que a Pessoa intérprete educacional⁶ se especialize em um componente curricular.

Após a leitura, na íntegra, de trinta e quatro (34) trabalhos relacionados a estudantes surdos, escolhemos vinte (20) para que pudéssemos aprofundar os estudos nessa área. No Quadro 2, colocamos a Temática de cada trabalho escolhido e a quantidade por ano.

⁶ Deliberadamente, em função do referencial teórico escolhido para este trabalho, utilizamos o termo “intérprete educacional”, tal e qual Santos e Madeira-Coelho (2015), em lugar de “Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS)”.

QUADRO 2 – CATEGORIAS ESCOLHIDAS E QUANTIDADE POR ANO

Temática	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
Inclusão de surdos	-	2	3	-	2	-	-	-	7
Professores e surdos/ subjetividade/ química e física	-	1	2	2	-	1	-	-	6
Avaliação em química no contexto de necessidades específicas educacionais	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Intérprete	1	2	-	1	-	-	-	-	4
Conceitos químicos e físicos e surdos	-	-	-	-	1	-	1	-	2
Total	1	6	5	3	3	1	1	-	20

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da análise do Quadro 2, vinte (20) trabalhos foram selecionados por apresentarem relevância direta com a temática de estudantes surdos, subjetividade, química e/ou avaliação. Foram encontrados sete (7) trabalhos sobre a temática inclusão e surdos; seis (6) sobre a perspectiva ou formação de professores relacionada a surdos, subjetividade, química e física; um (1) sobre avaliação em química; quatro (4) trabalhos sobre intérprete; dois (2) a respeito de conceitos químicos para surdos.

Colocamos o Quadro 3, logo a seguir, para que percebamos que o tema de estudantes surdos é estudado por todo o território do Brasil, porém são poucos os trabalhos encontrados que têm coerência com o que escolhemos para analisar de acordo com estas categorias: (a) Inclusão e surdos, (b) Professores e surdos/ subjetividade/ química e física, (c) Avaliação em química no contexto de necessidades específicas educacionais, (d) Intérprete, (e) Conceitos químicos e surdos, (f) Sentidos subjetivos e surdos.

QUADRO 3 – UNIVERSIDADES E PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Universidades	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
Universidade de Brasília	-	-	-	1	-	-	1	-	2
Universidade Federal de Rondônia	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Universidade Federal do Paraná	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Universidade Federal de Recôncavo da Bahia	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Universidade Federal de Goiás	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Universidade Federal do Espírito Santo	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Universidade Estadual Paulista	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Universidade Federal da Bahia	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Universidade Estadual de Campinas	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Universidade Estadual de Londrina	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Universidade Federal de Sergipe	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Universidade Católica do Rio Grande do Sul	-	-	-	1	-	-	-	-	1

Universidade Federal de Juiz de Fora	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Universidade Federal da Paraíba	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Universidade de São Paulo	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Total	1	6	5	3	3	1	1	-	20

Fonte: Elaborado pela autora.

Organizamos os trabalhos encontrados com o primeiro tema “Inclusão de Surdos” no Quadro 2. Temos então, sete (7) trabalhos que foram escolhidos. O primeiro trabalho, “Desafios da Inclusão: Vivências de Educadores com Deficiência ou com Surdez”, teve o objetivo de levantar o ponto de vista de oito (8) professores a respeito de episódios que marcaram sua conclusão dos diversos níveis educacionais, sua opção pela carreira docente e sua prática profissional. O referencial teórico utilizado foi Vygotsky e Bronfenbrenner. A conclusão foi a necessidade de institucionalização das ações inclusivas, assim como maior divulgação sobre as condições desses professores (BRITO, 2014). Este trabalho foi importante para o nosso quando ressaltou a necessidade de estudar o cotidiano dos professores. A partir de então nos motivamos a perceber a pessoa intérprete educacional mais de perto.

O segundo trabalho, a dissertação de mestrado “A Inclusão Escolar sob a ótica do surdo com surdez: subsidiar reflexões para a psicologia e educação”, foi realizado com um adulto de vinte e oito (28) anos com surdez congênita e que utilizava da Língua Brasileira de Sinais (Libras), de uma escola pública. Foi realizada entrevista semiestruturada gravada em vídeo e teve como base os estudos de Vygotsky e Lúria, enfatizando a psicologia na perspectiva histórico-cultural (COSTA, 2013). Concluíram que são necessárias práticas inclusivas e compromisso com a educação para que não exista a exclusão em sala de aula. Este trabalho foi de grande valia para o nosso no momento em que explanou acerca de defesas de Vygotsky a respeito da perspectiva histórico-cultural, que nos fez escolher a perspectiva cultural-histórica de González Rey, enfatizando a subjetividade, em que há articulação em desenvolvimento entre o teórico, o epistemológico e o metodológico.

No terceiro trabalho, “Inclusão Educacional de surdos: um estudo sobre o ensino de Ciências Biológicas na E.E.M.”, relacionado à primeira temática colocada no Quadro 2, foi realizado um estudo de caso (TAVEIRA, 2016). A autora concluiu que são necessários espaços para que professores de Biologia tenham uma formação adequada para que saibam lidar com as necessidades específicas educacionais, e que são necessários recursos didáticos que contemplem conteúdos da área. A partir deste trabalho pudemos pensar mais uma vez na importância da inclusão. E fomos mais adiante quando pensamos, de forma concomitante, na subjetividade, pois queríamos observar as singularidades dos indivíduos.

O quarto trabalho é a dissertação de mestrado “Sobre a ação mediada: intervenções pedagógicas no ensino de Ciências para surdos em sala bilíngue”. O objetivo deste trabalho foi realizar estudos sobre estabelecimento de diálogo com o propósito de entender como a mediação realizada pelo professor bilíngue influencia na atribuição do significado no ensino de Ciências para surdos. Os participantes foram pessoas surdas que cursavam o 9.º ano do ensino fundamental e foram apresentados conceitos básicos da Química. Os resultados apresentados indicam que a ação mediada do professor bilíngue é importante no ensino de Ciências para estudantes surdos (OLIVEIRA, 2016). Com este trabalho, novamente, pensamos na relevância atual em se estudar sobre os estudantes surdos.

O quinto trabalho, a dissertação de mestrado “Implantação de uma educação bilíngue para surdos na escola municipal Santa Luzia em Duque de Caxias” apresentou o objetivo de analisar a implantação de uma educação bilíngue em uma escola da rede pública de ensino, assim como as concepções de bilinguismo por atuantes na educação de surdos, com ênfase ao entendimento do professor da sala de recursos. Uma professora da sala de recurso, um professor de Língua Portuguesa, um intérprete educacional de Libras, duas professoras de classes bilíngues para surdos e dois assistentes educacionais participaram da pesquisa que teve como referencial teórico a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, enfatizando a subjetividade. No trabalho, se concluiu que a rede de ensino em que a pesquisa foi realizada apresenta boa organização no que tange à implementação desta política (ALMEIDA, 2014). Com base nesta dissertação, compreendemos a excelsa contribuição que seria estudar sobre a pessoa intérprete educacional que acompanha os estudantes surdos em sala de aula.

O sexto trabalho, a dissertação de mestrado “A Inclusão do surdo no ensino médio”, teve o objetivo de investigar a inclusão de estudantes surdos em colégios de ensino médio do Espírito Santo. Foram realizadas narrativas de nove estudantes surdos que frequentaram o ensino médio em colégios do Espírito Santo. O estudo concluiu que é necessária uma reorganização da política de educação inclusiva para surdos (MILLER, 2013). Apoiados nas conclusões deste trabalho, vimos que os estudantes surdos necessitam de mais atenção em sala de aula.

O sétimo trabalho é “Práticas Pedagógicas desenvolvidas com estudantes surdos: o Desafio para uma escola inclusiva”. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professores de Biologia e Ciências de ensino médio e ensino fundamental para investigar acerca das metodologias e recursos didáticos utilizados no ensino de Ciências/biologia. Foi utilizado o referencial teórico de Vygotsky. Uma importante contribuição foi a de que as professoras sempre explicavam que era necessária a presença de um intérprete em sala de aula para que os estudantes surdos pudessem acompanhar as aulas. A conclusão foi a de que a educação bilíngue é importante para que todos aprendam e para que a comunidade surda seja alcançada no processo ensino-aprendizagem (JESUS, 2014). Com este trabalho, mais uma vez, interpretamos que a presença da pessoa intérprete educacional era essencial em sala de aula e quisemos observar esta relação entre os estudantes surdos e ela.

Em relação à categoria 2, “Professores e surdos/ subjetividade/ química e física”, também no Quadro 2, encontramos seis (6) trabalhos.

A dissertação de mestrado, “Os desafios dos professores de Química na perspectiva da educação inclusiva: entraves ante (des)preparo pedagógico”, teve o objetivo de analisar as concepções de um grupo de professores de Química da Educação Básica para perceber quais são os recursos e estratégias didáticas utilizadas em sala de aula com os estudantes com necessidades específicas educacionais. Ele aplicou questionários e utilizou a técnica de grupo focal com seis professores de Química de escolas da rede estadual e particular de Sergipe e utilizou, por exemplo, Moraes e Galiuzzi (2007) para a análise textual. Ele concluiu que os professores se sentem inseguros e desamparados diante de estudantes surdos com necessidades específicas educacionais e que sentem a falta de recursos materiais e humanos para realizarem o trabalho (MENEZES, 2017). A partir deste trabalho, vimos sobre a relação dos professores com os estudantes com necessidades específicas e

também fomos pensando em como realizaríamos os indutores para que fossem geradas informações para nosso trabalho.

O segundo trabalho desta categoria, a dissertação de mestrado “A percepção dos professores sobre o processo de inclusão escolar de surdos com deficiências no ensino regular da rede municipal de ensino de Porto Alegre”, visou compreender como os professores percebem a inclusão de estudantes surdos com deficiência, em escolas desta cidade. O referencial teórico utilizado foi de Vygotsky e foram abordados a defectologia, a inclusão escolar, o desenvolvimento sociocultural e a subjetividade. Concluiu-se que os professores de algumas escolas de Porto Alegre estão comprometidos com a inclusão educacional e buscaram uma formação que pudesse lhes dar suporte para melhorar suas aulas (MEDEIROS, 2015). Com este trabalho, novamente, estudamos a respeito da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e vimos como a inclusão escolar foi abordada pelo autor.

O terceiro trabalho, a dissertação de mestrado “Processos de escolarização no Distrito Federal: o que dizem os profissionais da escola sobre a inclusão de surdos?”, teve como objetivo investigar os posicionamentos dos profissionais a respeito da inclusão dos estudantes surdos. O trabalho foi realizado em uma escola de ensino médio da rede pública do Distrito Federal e foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com oito participantes da escola: a diretora, o supervisor pedagógico, a coordenadora de linguagens e códigos, a coordenadora de humanas, o coordenador de exatas, o professor de português como segunda língua, a professora da sala de recursos e a intérprete de Libras. No estudo, se concluiu que existem olhares divergentes sobre surdo e surdez e foi percebido que alguns educadores estão comprometidos com os aspectos culturais e políticos dos estudantes surdos enquanto outros estão alheios a essas percepções. Além disto, percebeu-se como aspecto primordial a implementação de projetos acadêmicos bilíngues (SILVA, 2014a). Este trabalho nos motivou a estudar sobre os estudantes surdos, suas potencialidades e possibilidades relacionadas aos seus professores.

O quarto trabalho, a dissertação de mestrado “Reflexões sobre a Formação de Professores de Química na Perspectiva da Inclusão e Sugestões de Metodologias Inclusivas aos Surdos Aplicada ao Ensino de Química”, retrata sobre como estão os aspectos relativos ao ensino de Química. Essa pesquisa teve caráter exploratório e descritivo a partir do

método indutivo. Concluiu-se que há importância na formação inicial e continuada dos professores para que haja um ensino inclusivo de qualidade e que são necessárias pesquisas educacionais no ensino de Química para estudantes surdos (OLIVEIRA, 2014). A partir deste trabalho, confirmamos a relevância em estudar sobre os estudantes surdos no contexto das Ciências Naturais porque também foi defendida a ideia de que a inclusão, quando trabalhada na formação inicial e continuada de professores, corrobora para o desenvolvimento de ambos.

O quinto trabalho que separamos nesta parte foi relacionado à tese “O atendimento educacional especializado e o ensino de física para pessoas surdas: uma abordagem qualitativa”. O autor escreveu sobre o ensino de Física para estudantes surdos, contextualizando a formação do professor de Física, o atendimento educacional especializado e a participação dos tradutores dos intérpretes a partir de uma análise documental da Política Nacional de Educação Especial, da legislação e dos pareceres nacionais referentes à profissão docente, no âmbito do ensino de Física (ALVES; CAMARGO, 2013). Ele evidenciou dificuldades presentes no cotidiano deles. A partir desta análise dos documentos realizada por ele, foi possível identificarmos limitações no processo ensino-aprendizagem em Física e ficamos determinados a contribuir neste contexto da inclusão.

O sexto trabalho é um trabalho completo que foi publicado no XII Congresso Nacional de Educação: “Sentidos subjetivos da relação entre um intérprete educacional e estudantes surdos em contextos escolares”. É um recorte do trabalho de mestrado de uma das autoras. Um intérprete educacional que atuava no Distrito Federal participou da pesquisa que teve como embasamento teórico a Teoria da Subjetividade na perspectiva histórico-cultural de González Rey. As autoras concluíram que os sentidos subjetivos da pessoa intérprete educacional interferem na relação com estudante surdo, em seus aspectos interativos, simbólicos e emocionais, e assumir a dimensão subjetiva pode mudar a atuação do intérprete educacional em sala de aula e pode favorecer ações diferenciadas na formação dele (SANTOS; MADEIRA-COELHO, 2015). A leitura deste trabalho contribuiu no processo de escolha/ratificação do tema de pesquisa sobre a relação do intérprete educacional com os estudantes surdos que estávamos pensando, naquele momento, em estudar.

Em relação à terceira categoria do Quadro 2, “Avaliação em química”, temos um trabalho. A dissertação de mestrado “O compromisso formativo na avaliação da aprendizagem em química: das concepções às abordagens do erro” teve como objetivo observar a avaliação da aprendizagem em química e as estratégias de ensino diante aos erros dos estudantes surdos. Constatou-se que as professoras realizam práticas avaliativas formativas e colocam o erro como uma parte essencial no processo ensino-aprendizagem, possibilitando reflexões e descobertas (GALVÃO, 2013). Este trabalho nos motivou a estudar mais sobre a avaliação dos estudantes surdos, o que não era muito apresentado em trabalhos acadêmicos.

Em relação à quarta temática do Quadro 2, “Intérprete”, foram encontrados quatro (4) trabalhos. O primeiro trabalho, a dissertação de mestrado “Posição-Mestre: Desdobramentos Foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional”, teve como objetivo discutir acerca da função do intérprete de língua de sinais educacional na dinâmica escolar. O referencial teórico utilizado foi Foucault. A partir deste trabalho, atestamos, outra vez, nosso objetivo de estudar a relação da pessoa intérprete educacional com os estudantes surdos, pois concluiu-se que a presença da pessoa intérprete educacional

[...] não é neutra e interfere na prática pedagógica e nos percursos e escolhas de condução em sala de aula. Há que se (re)pensar a inserção desses profissionais que estão atuando em muitas salas de aulas criando e recriando formas de ‘ensinar’, ‘traduzir’ e ‘adaptar’ os variados conteúdos que perpassam seus corpos e suas mãos. (MARTINS, 2013, p. 13).

O segundo trabalho é a dissertação de mestrado “O trabalho do intérprete de língua brasileira de sinais em escolas inclusivas: possibilidades e desafios”. Teve como objetivo avaliar os desafios e possibilidades da atuação de pessoas intérpretes de sinais inseridas em escolas estaduais de Salvador. Os resultados indicaram que são necessárias mudanças nas condições de trabalho para que haja um bom desempenho dos intérpretes na instituição e que eles desempenham diversos papéis que vão da interpretação até a mediação de conflitos que envolvem os estudantes surdos (ARAÚJO, 2013). Estudar os estudantes surdos e a pessoa intérprete educacional se mostrou valoroso, outra vez, com base neste trabalho.

O terceiro trabalho foi “A formação do Intérprete educacional e sua atuação em sala de aula” (ANTONIO; MOTA; KELMAN, 2015). Teve como objetivo observar as funções dos intérpretes em contextos educacionais inclusivos. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com onze (11) intérpretes, e os resultados indicaram a ausência de planejamento conjunto professor-intérprete e de acesso prévio dos conteúdos que serão trabalhados em sala. A partir deste trabalho pensamos na relação do professor com a pessoa intérprete educacional e na codocência.

Em relação ao quarto trabalho, “O intérprete de língua de sinais no contexto da educação inclusiva: o pronunciado e o executado”, o objetivo foi analisar a atuação do Intérprete em sala de aula em escolas estaduais, sendo duas do ensino fundamental II e três do ensino médio. Foram produzidas entrevistas com treze (13) intérpretes e realizadas observações de suas atuações, no período de três meses. Concluiu-se que havia muita confusão em torno de seu papel em sala de aula e, em consequência, a sua atuação era descaracterizada. Foi observada a responsabilidade pedagógica com os estudantes surdos e isso reforçava a condição de passividade dos estudantes surdos ante uma matriz curricular construída para os padrões de não surdos (DORZIAT; ARAÚJO, 2012). O foco nos estudantes surdos e nos seus processos ensino-aprendizagem se tornou essencial para nós, por meio deste trabalho.

No que concerne à quinta categoria colocada no Quadro 2, “Conceitos químicos e surdos”, estudamos dois (2) trabalhos. O primeiro - a dissertação de mestrado “Elaboração de um glossário para apoio na aprendizagem de conceitos químicos para surdos” - teve como objetivo investigar a compreensão de conceitos químicos por estudantes surdos nas aulas de atomística. Participaram três estudantes surdos do primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio. O trabalho foi descritivo exploratório por meio da pesquisa de campo e pesquisa-ação e a coleta de dados foi analisada por meio de entrevista semiestruturada. Concluiu-se que o glossário com sinais específicos contribuiu e facilitou a compreensão de conceitos pelos estudantes surdos que participaram do estudo (CHARALLO, 2016). Pensamos a respeito de recursos didáticos e fomos um pouco além, pois também entendemos a avaliação como recurso subjetivo para os estudantes surdos, a partir deste trabalho.

O segundo trabalho desta categoria escolhido para compor este Estado da Arte foi a tese “Formação inicial de professores de Química em uma perspectiva de atuação profissional como tradutor e intérprete de língua de sinais - um estudo sobre a Codocência”. O intuito deste trabalho foi investigar em que medida a formação específica em Química contribui para a efetiva docência do intérprete educacional, sustentando a tese de que as licenciaturas são espaços para promover a efetiva educação inclusiva, compreendendo as interações entre os estudantes surdos e possibilitando a codocência em sala de aula (PHILIPPSEN, 2018). Os autores Vygotsky, Patrícia Tuxi, Celeste Kelman, Martin Buber e Valentin Volóchinov fizeram parte do referencial teórico deste trabalho. Esta tese foi de fundamental importância para nossa compreensão da relação entre os professores, a pessoa intérprete educacional e os estudantes surdos para que haja um melhor desenvolvimento em sala de aula e também corroborou para nossos estudos acerca de codocência – conceito que será explicado durante o trabalho.

Estes foram os vinte (20) trabalhos encontrados na nossa primeira pesquisa, que teve o objetivo de encontrar trabalhos da área relacionados à nossa pesquisa, para que tivéssemos acesso ao que já foi trabalhado e ao que se espera em relação a novos trabalhos. Pudemos perceber, a partir deles, que a relação da pessoa intérprete educacional em sala de aula corrobora para o ensino de estudantes surdos, assim como o uso de recursos didáticos diferentes. Vimos a necessidade de estudá-los para que pudéssemos perceber em que situação poderíamos contribuir no ensino de Ciências e estudantes surdos.

Percebemos que os autores escreveram sobre a falta de uma comunicação melhor elaborada entre a pessoa intérprete educacional e os próprios estudantes surdos. Percebemos que seria importante uma relação mais próxima deles em sala de aula para que o processo ensino-aprendizagem fosse mais efetivo. Ao final dos trabalhos, vimos falta conversa entre os professores regentes, os estudantes surdos e a pessoa intérprete educacional com a finalidade de perceberem quais recursos seriam mais adequados aos estudantes surdos. Concluimos que processos dialógicos entre eles seriam relevantes para que o professor regente compreendesse melhor certas posições e características dos seus estudantes surdos, que tem a pessoa intérprete educacional como seu professor e tradutor. Além disso, percebemos que os intérpretes educacionais têm função essencial na educação de estudantes surdos, pois podem ensinar para eles por meio de Libras e podem atuar como

professores de estudantes surdos quando adaptam a linguagem e o material didático no processo ensino-aprendizagem.

Todavia, depois desta primeira busca, devido à maneira de buscar e aos descritores, percebemos que apareceram três (3) trabalhos sobre a Subjetividade defendida por González Rey, no que concerne à Epistemologia Qualitativa. Dessa forma, fizemos a segunda busca, escolhemos o mesmo período delimitado para a primeira busca, então, abarcando os últimos oito (8) anos: 2012 a fevereiro de 2019. Desses três, um trabalho foi explicado nesta primeira busca. Todavia, dois trabalhos foram encontrados na primeira busca e também apareceram nesta segunda e, desta forma, contabilizamos e explicamos sobre estes dois nos trabalhos relacionados à Subjetividade de González Rey.

Em relação à revisão, foi feita em trabalhos publicados nos documentos e *sites*, nos anais de encontros e nas revistas: Google acadêmico; Química Nova na Escola; Repositório da UnB; Banco de teses da CAPES; Anais do ENEQ, do ENPEC e da ABRAPEC. Estes *sites* foram escolhidos por terem relação direta com o ensino de Ciências, que é o tema do nosso trabalho, e por serem os mesmos que utilizamos na primeira parte da revisão, relacionada a estudantes surdos.

O acesso ocorreu no mês de janeiro de 2018 e em fevereiro de 2019, e para organização e padronização da busca, os descritores foram as palavras: Fernando Luís González Rey; subjetividade; escola; sala de aula; aprendizado; avaliação; professor-surdo. A partir dos descritores utilizados, foram encontrados cento e oitenta e nove (189) trabalhos. A busca foi feita em português, inglês e espanhol, sendo identificadas teses, dissertações e outras publicações. Cabe ressaltar que fizemos a escolha destas palavras como descritores, pois entendemos que nos levariam a documentos mais relacionados ao trabalho que estamos construindo.

Fizemos esta pesquisa em partes e quando utilizamos os descritores Fernando Luís González Rey e subjetividade nos locais pesquisados, apareceram dezesseis mil e quinhentos (16500) trabalhos. Cabe ressaltar que esta quantidade se refere a trabalhos relativos a outras abordagens da subjetividade e não apenas àquela relacionada a González Rey. Depois, colocamos os descritores Fernando Luís González Rey, subjetividade, escola, sala de aula, aprendizado, e encontramos quatro mil e oitenta e um (4081) trabalhos. Por último, utilizamos todos os descritores usados nesta pesquisa que fora apresentada e

encontramos os cento e oitenta e nove (189) trabalhos. Não encontramos nenhum trabalho referente ao ano de 2018 e também nenhum até fevereiro de 2019 a partir destes mesmos descritores. Contudo, ao realizarmos a leitura de todos os resumos dos trabalhos que foram encontrados, escolhemos doze (12) que estavam diretamente relacionados ao nosso objetivo de pesquisa, os quais foram lidos na íntegra.

Definimos cinco (5) categorias de análise (Quadro 4): (a) Sentidos subjetivos e inclusão, (b) Sujeito e trajetória escolar, (c) Subjetividade, (d) Pertencimento, (e) Relação professor-surdo. É possível perceber em quais anos estes trabalhos foram desenvolvidos.

QUADRO 4 – TEMÁTICAS ESCOLHIDAS E QUANTIDADE POR ANO – SEGUNDA PARTE

Temática	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
Sentidos subjetivos e inclusão	1	-	1	-	-	-	-	-	2
Sujeito e trajetória escolar	-	1	-	1	-	-	-	-	2
Subjetividade	2	1	3	-	-	-	-	-	6
Pertencimento	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Relação professor-aluno	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Total	3	3	4	1	-	1	-	-	12

Fonte: Elaborado pela autora.

Observando o Quadro 5, é possível notar que a maioria dos trabalhos foi realizada em relação à Universidade de Brasília, sendo oito (8). Outras quatro (4) universidades também contam com trabalhos na área, mas vemos a necessidade de maior divulgação do tema para que mais trabalhos possam ser realizados nesta perspectiva.

QUADRO 5 – UNIVERSIDADES E PRODUÇÕES ACADÊMICAS – SEGUNDA PARTE

Universidades	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Total
Universidade de Brasília	1	2	3	1	-	1	8
Universidade Federal do Pará	-	-	1	-	-	-	1
Universidade de São Paulo	1	-	-	-	-	-	1
Universidade Federal de Santa Catarina	-	1	-	-	-	-	1
Universidade Federal da Bahia	-	-	-	1	-	-	1
Total	2	3	4	2	-	1	12

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à categoria “Sentidos subjetivos e inclusão” do Quadro 5, vamos apresentar dois trabalhos. O primeiro é o trabalho de monografia “Sentidos subjetivos sobre docência inclusiva: um estudo de caso”, que teve como objetivo compreender atitudes e práticas pedagógicas de uma professora do segundo ano do ensino fundamental da rede pública de Brasília – DF. Foram estudados os sentidos subjetivos da docência inclusiva. Foram percebidas a intencionalidade do professor na definição de ação docente e a forma como elege estratégias pedagógicas singulares, assim como a maneira de compreender seus estudantes surdos como sujeitos do aprender. A pesquisa demonstrou que “a configuração dos sentidos subjetivos do professor constituída ao longo de sua vivência histórica, cultural e social apresenta-se como fator determinante para a efetividade da inclusão” (COELHO, 2012, p. 7). Com este trabalho, estudamos constituintes da subjetividade, como a afetividade, a credibilidade e o compromisso que norteiam a prática educativa no contexto de inclusão.

O trabalho de dissertação de mestrado “Sentidos subjetivos relacionados à motivação de alunos surdos para participarem do Clube do Pesquisador Mirim do Museu Paraense Emílio Goeldi” teve como objetivo investigar a produção subjetiva, motivação de dois estudantes surdos para participarem de uma turma do clube de pesquisador mirim, do Museu Paraense Emílio Goeldi. Foram estudadas a subjetividade social e individual e foram trabalhados o caráter dialógico e construtivo-interpretativo da construção das informações. A autora concluiu que os estudantes surdos quiseram participar de momentos

como esses, quiseram aprender/ensinar Libras, fazer amigos e gostaram das atividades e do espaço físico. A pesquisa pôde concluir que os sentidos subjetivos são diferentes em relação ao aprendizado de Libras e de Ciências e foi de suma importância para um estudante surdo participar de uma turma inclusiva (CARDOSO, 2014).

É importante ressaltar que estes dois (2) trabalhos foram os únicos encontrados que se encaixaram nas duas partes da nossa pesquisa, englobando sobre estudantes surdos e Subjetividade de González Rey.

No que se refere à outra categoria do Quadro 4, “Sujeito e trajetória escolar”, temos dois (2) trabalhos que foram escolhidos.

O trabalho de doutorado “Por uma pedagogia com foco no sujeito: um estudo na Licenciatura em Educação do Campo” teve como objetivo observar em que sentido a pedagogia da alternância possibilitou ou não consolidou a unidade entre o sujeito e seu objeto de conhecimento. O trabalho possibilitou “gerar mais inteligibilidade sobre a pedagogia em si mesmo como um suporte reflexivo à compreensão da unidade sujeito-objeto, conhecimento-conhecedor, aprendiz-aprendizagem e produtor-produto” (TELES, 2015, p. 9). Em relação a este trabalho, ao final, foi colocado que a educação em seu sentido amplo e transformador exige que se pautem estratégias pedagógicas em ações criativas que relacione o sujeito que aprende ao conhecimento. Foi importante para percebermos as singularidades.

O outro trabalho pertencente a esta categoria, a tese “O estudante (in)visível na queixa escolar visível: um estudo sobre a constituição do sujeito na trajetória escolar”, possibilitou estudos acerca dos sentidos produzidos pela criança/estudante com queixa escolar em relação ao processo de escolarização. O foco da investigação foi o ponto de vista da criança, sendo privilegiadas as mediações vividas no ambiente escolar e familiar. Foi importante para percebermos que sucessivas experiências de humilhação e de exclusão produzem sofrimento e tendem a trazer pouco sucesso escolar, neste caso (SOUZA, 2013).

A categoria de “Subjetividade” do Quadro 4 abarcou seis (6) trabalhos. Um deles é o artigo publicado por Rossato e Mitjás Martínez (2013) na Revista Semestral de Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. O trabalho “Desenvolvimento da subjetividade: análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem” teve por objetivo analisar como ocorreu o movimento da subjetividade no processo de superação

das dificuldades de aprendizagem escolar. Três estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental participaram da pesquisa por meio de estudo de caso múltiplo. Com este artigo, reafirmamos a importância de estudar sobre subjetividade dos indivíduos, dando ênfase nas singularidades e nos pensamentos idiossincráticos de cada pessoa. O trabalho concluiu que a superação das dificuldades de aprendizagem “pode se dar pelo reconhecimento do sujeito no estudante, pela vivência de condições favorecedoras à produção de sentidos subjetivos e pela reconfiguração de elementos da subjetividade do estudante”. (ROSSATO; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2013, p. 1). A partir de então, estudamos sobre o sujeito e suas ações.

O trabalho de dissertação “Dificuldade de aprendizagem e subjetividade para além das representações hegemônicas do aprender” teve como objetivo central observar o processo de aprendizagem configurado subjetivamente por estudantes que mostram dificuldades na aquisição dos conteúdos da escola e o foco foi a produção intelectual desses estudantes. O estudo foi realizado na rede pública do Distrito Federal e a análise das informações ocorreu numa perspectiva qualitativa de base construtivo-interpretativa. No trabalho, está a conclusão de que as dificuldades de aprendizagem se organizam, na criança, em uma configuração subjetiva complexa. Bezerra (2014, p. 47) discorre que “os sentidos subjetivos que emergem no curso de uma determinada atividade escolar e que compromete o desenvolvimento das operações intelectuais não possuem uma gênese padronizada”. A autora destaca a respeito da dimensão singular do sujeito que aprende e conclui que o caráter subjetivo das operações intelectuais faz parte de um sistema dinâmico e processual, destacando os processos cognitivos e afetivos. Mais uma vez, vimos a importância de perceber cada estudante em suas limitações e potencialidades.

O trabalho de dissertação “A supervalorização do diagnóstico de autismo na escola um estudo sobre subjetividade social” pesquisou sobre estudantes com necessidades específicas educacionais, e o objetivo foi analisar a subjetividade social e seus processos de constituição e configuração dos ambientes de aprendizagem de estudantes surdos com autismo no que tange às práticas pedagógicas dos professores. O método utilizado foi o construtivo-interpretativo a partir da pesquisa com professores de uma escola pública e de uma escola privada de Brasília – Distrito Federal. Concluiu-se que os professores não se reconheceram como parte do processo de aprendizagem e não mobilizaram estratégias de

ensino que possibilitasse momentos de aprendizagem para esses estudantes surdos (SILVA, 2014b). Estudar os estudantes surdos já havia se tornado nossa meta e, com este trabalho, nos estimulamos a perceber estratégias no processo ensino-aprendizagem dos estudantes com necessidades específicas, especificamente, dos estudantes surdos.

O outro trabalho, a dissertação de mestrado “Discursos da escola e constituição da subjetividade de estudante com TDAH”, pesquisou sobre estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). O objetivo da investigação consistiu em perceber como os discursos produzidos pela escola/professor acerca de estudantes com TDAH podem interferir na construção da subjetividade desses sujeitos. A pesquisa concluiu que a subjetividade é constituída não apenas como uma organização intrapsíquica individual, contudo como produção de sentidos subjetivos. Para esclarecer, neste caso, o discurso da escola/professor processam interferências na subjetividade dos estudantes com TDAH (SANTOS, 2015). Este trabalho contribuiu para o nosso estudo sobre a subjetividade.

O trabalho de dissertação “Tenho um aluno com transtorno de aprendizagem – A subjetividade social de professoras em uma escola do Distrito Federal” teve como objetivo dissertar a respeito da subjetividade social de professores de uma escola do Distrito Federal sobre o paradigma médico que é recorrente nas práticas pedagógicas como recurso necessário à rotina escolar. A recorrência de informações sobre os supostos transtornos de aprendizagem não contribuiu para a prática pedagógica das professoras que participaram da pesquisa. O que se identificou pela pesquisa foi a manutenção do rótulo de incapacidade de estudantes com necessidades específicas educacionais. Concluiu-se que esse posicionamento impede os professores de criarem trabalhos diferenciados a fim de superar a dificuldade de estudantes que tem diagnóstico de transtorno de aprendizagem (SÁ, 2014). Este trabalho foi mais uma forma de estudarmos a subjetividade relacionada a estudantes com necessidades específicas.

A tese de doutorado, “Subjetivação docente: a singularidade constituída na relação entre o professor e a escola”, teve como objetivo mapear os processos de subjetivação docente em uma escola de educação infantil de São Paulo e analisou a trajetória do professor até a docência na educação infantil e investigou o exercício profissional docente. Foram feitas narrativas autobiográficas e participaram da pesquisa doze (12) professoras da

educação infantil. Concluiu-se que o processo de subjetivação docente é marcado fortemente pelo cotidiano que se vive no ambiente escolar, considerando as condições de trabalho e as relações pessoais. Dessa maneira, foi defendido que os profissionais possuem sentidos subjetivos diferenciados e isto define a maneira que veem a si e a sua profissão, assim como o ambiente educativo (SOUZA, 2012). Outra vez pudemos perceber a influência da subjetividade no contexto dos docentes e nos despertou a curiosidade para vermos se isto também ocorria na relação da pessoa intérprete educacional com os estudantes surdos.

Uma das categorias do Quadro 4 é “Pertencimento”, na qual faz parte o trabalho do autor Santos (2013). A tese “O professor em situação social de aprendizagem: autoctonia e formação docente” teve como objetivo compreender de que maneira o sujeito docente produz sentimento de pertencimento no que tange à organização e ao contexto do trabalho pedagógico em relação aos outros profissionais. O autor relaciona este processo à qualificação do profissional e ao desenvolvimento do ser humano. Segundo o autor, foram estudados dois grupos de docentes em duas escolas públicas do Distrito Federal e a produção de informações foi possível por meio de completamento de frases, jogo da livre associação, produção de texto em conjunto, imagem e formação, observação participante, conversas informais e entrevista reflexiva. Foi realizada a análise de caráter construtivo-interpretativo. Explicou que a simples participação do docente em grupo não garante que essa participação terá valor subjetivo para ele. A pesquisa contribui na compreensão do papel do sujeito, no contexto e no trabalho pedagógico do professor (SANTOS, 2013). Esta tese nos auxiliou bastante para que pudéssemos entender sobre como poderíamos fazer, no nosso trabalho, a análise das nossas informações.

A última categoria do Quadro 4, “Relação professor-aluno” apresenta o trabalho de dissertação de mestrado “A sala de aula como espaço relacional: o olhar do professor para as singularidades dos alunos”. A pesquisa apontou que a compreensão da relação entre professor e alunos é essencial na prática pedagógica. O objetivo do trabalho foi investigar as formas como uma professora buscava conhecer as especificidades dos surdos na dinâmica relacional da sala de aula, assim como essa relação auxiliava na organização do trabalho em sala de aula. A pesquisa foi realizada a partir do estudo de caso de uma turma do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal.

Objetivou-se conhecer a relação professora-alunos, assim como os processos comunicativos e a articulação da constituição subjetiva da professora e as dinâmicas relacionais em sala de aula. Concluiu-se que a maneira do funcionamento da turma estava demasiadamente marcada pela constituição subjetiva da docente. Foi reconhecida a complexidade da relação professor-aluno que é composta por diversos fatores que se organizam de forma singular (VAZ, 2017). Com este trabalho, estudamos a subjetividade de González Rey associada ao relacionamento de professores e estudantes, e isto corroborou no processo de interpretações do nosso trabalho.

Ao final dos trabalhos relacionados à Epistemologia qualitativa de González Rey, compreendemos que o sujeito importa e o ensino-aprendizagem é um processo plural e multideterminado. Deve-se considerar os sentidos subjetivos das pessoas que participam do processo ensino-aprendizagem e as configurações subjetivas individuais e sociais na direção de contribuir para um ensino efetivo e para o processo singular de cada indivíduo. A Teoria da Subjetividade, na perspectiva cultural-histórica, explica que o sujeito se constitui da subjetividade social relacionada aos espaços em que vive, assim como influencia esta categoria com sua subjetividade individual. De maneira recursiva, a subjetividade social e a subjetividade individual se constituem mutuamente (SANTOS e MADEIRA-COELHO, 2015). Quando tratamos do sujeito e a sua ação, devemos lembrar que é uma pessoa que vive um processo sistêmico e complexo, sendo dotado de configurações subjetivas que não são estanques, mas que estão em constante desenvolvimento.

Sendo assim, diante destes tópicos gerais pertencentes ao nosso Estado da Arte – educação em Ciências e surdos, assim como subjetividade de González Rey – e do estudo, na íntegra, destes trinta e dois (32) trabalhos que se conjecturaram como importantes para o delineamento da nossa pesquisa no caso dos estudantes surdos e suas subjetividades, devemos lembrar que trabalhamos no contexto específico deles, qual seja: de enfrentamento da Língua Portuguesa não sendo sua primeira língua e da apropriação dos significados da linguagem específica – a científica – que pressupõe sinais-termos próprios.

Nesse sentido, entendemos que as pessoas surdas carecem “de uma terminologia específica em Libras de termos científicos na área de Ciências. Certamente, este é um fator que compromete a construção de conceitos científicos” (RESENDE, 2010, p. 35-36).

Vargas (2014) afirma que os estudantes surdos são acometidos pela falta de muitas palavras na Língua Brasileira de Sinais e são prejudicados no ambiente escolar. Essa autora fez um trabalho qualitativo e verificou que os estudantes surdos possuem muitas dificuldades na aprendizagem de conceitos científicos, e ainda afirma que os conceitos utilizados em sala de aula não devem ser os mesmos da linguagem de conceitos físicos. Palavras que pertencem à Língua Brasileira de Sinais não devem ter interpretações ambíguas. Assim, ela criou sinais de Língua Brasileira de Sinais específicos para conceitos da Física, de força, massa e aceleração com o intuito de minimizar as dificuldades dos estudantes surdos na questão de aprender parte das Ciências.

A partir destas duas partes do Estado da Arte e de duas breves revisões que serão apresentadas neste trabalho, vimos que não existia trabalho nesta específica área de Educação em Ciências, Subjetividade de González Rey e estudantes surdos. Portanto, o valor da teoria para nosso objeto de estudo é que, com ela, pudemos avançar em muitas interpretações. O valor heurístico da teoria nos possibilitou compreender e analisar relações singulares entre os estudantes surdos e a pessoa intérprete educacional no cotidiano de processos avaliativos das Ciências e, de forma concomitante, pudemos descrever relações singulares entre eles, acompanhando muitos processos de expressões subjetivas durante as aulas de Ciências. Nosso trabalho vai além do que temos disponível em relação ao que foi apresentado nos Estados da Arte, e interpretamos aspectos novos, embasados em uma nova teoria. Para tanto, nos alicerçamos na teoria da Subjetividade de González Rey e consideramos a avaliação formativa, nesse contexto.

CAPÍTULO 2 – SUBJETIVIDADE E AVALIAÇÃO FORMATIVA

O objetivo deste trabalho foi compreender e analisar relações singulares entre estudantes surdos-pessoa intérprete educacional estabelecidas no cotidiano das disciplinas/turma estudada, no contexto de processos avaliativos que compõem a ação docente desenvolvida, bem como descrever relações singulares entre estudantes surdos-pessoa intérprete educacional em processos avaliativos, no espaço-tempo das aulas de Ciências da Natureza em uma turma do ensino médio. Para tanto, foi utilizada como embasamento teórico a Teoria da Subjetividade de González Rey, pois estudamos a relação estabelecida pelas pessoas participantes do processo ensino-aprendizagem de estudantes surdos. Segundo Pereira, Conceição e Mitjás Martínez (2016), esta teoria propõe um enfoque dialógico para a investigação, com ênfase na singularidade do sujeito. Como nosso interesse foi analisar o processo avaliativo das aprendizagens, tendo os participantes como protagonistas desse processo, a perspectiva apresentada por González Rey nos permitiu aproximação da temática com foco no estudante e nas relações interpessoais que ele estabelece ao aprender.

Mitjás Martínez e González Rey (2017) consideram que a Teoria da Subjetividade de González Rey representa uma visão complexa da subjetividade sendo percebida como uma produção subjetiva, destacando-se a historicidade e processualidade dessa ação. Essa teoria foi construída a partir de um longo processo de pesquisa e de construções teóricas e metodológicas e foi possível chegar a uma nova definição epistemológica: Epistemologia Qualitativa.

A Epistemologia Qualitativa foi desenvolvida como uma concepção epistemológica alternativa na psicologia para orientar a investigação da subjetividade em sua complexidade, sendo um sistema constituído por unidades intrinsecamente relacionadas: configurações subjetivas e sentidos subjetivos (PEREIRA; CONCEIÇÃO; MITJÁS MARTÍNEZ, 2016). A teoria fornece arcabouço para que se tenha uma compreensão da dimensão subjetiva do ser humano. Isto porque, para González Rey, “a subjetividade é uma produção humana” (GONZÁLEZ REY, 2007a, p. 173).

Como nosso interesse estava na análise dos processos subjetivos que são produzidos na relação pessoa intérprete educacional-estudante surdo, no contexto da avaliação para a

aprendizagem desses indivíduos, outras abordagens não ofereciam o aporte teórico necessário para nossa investigação, pois se estruturavam a partir de uma perspectiva epistemológica que não era baseada na ação subjetivada dos participantes. Nessa teoria, segundo Pereira, Conceição e Mitjans Martínez (2016, p. 24, tradução nossa), a produção de resultados finais não é entendida como definitiva, mas como “produção de novos momentos teóricos que se integram organicamente no processo geral de construção de conhecimentos sobre o problema em foco”. Devido ao caráter dialético e recursivo, o desenvolvimento das pessoas não pode ser padronizado, tendo em conta que as pessoas não são passíveis de repetição, mas se desenvolvem e expressam valores subjetivos de acordo com configurações subjetivas, ademais de outros fatores que podem ou não estar relacionados, já que cada indivíduo apresenta especificidade única e é singular.

Sendo assim, esta teoria favoreceu nosso processo de compreensão sobre os estudantes surdos, a pessoa intérprete educacional e suas interrelações, os processos subjetivos confluentes e as relações dinâmicas e interdependentes dessa relação. Foi de grande valia para que pudéssemos acompanhar a dimensão subjetiva concomitante aos processos avaliativos.

2.1 Teoria da Subjetividade

Assim, optamos, nesta pesquisa, pela Teoria da Subjetividade de González Rey para ajudar na interpretação da realidade investigada, especialmente em relação à subjetividade enredada nos processos de produção intelectual e cognitiva de estudantes surdos. A escolha desta teoria se justifica no momento em que desejamos acompanhar os estudantes surdos na qualidade de sujeitos dos seus conhecimentos. Nesse sentido, esta escolha requereu uma percepção qualitativa diferenciada que contribuísse no contexto de uma visão multidimensional das produções subjetivas intelectuais. Essa teoria preconiza o rompimento de ideias de linearidade que são recorrentes em teorias de aprendizagem. Nesse sentido, a Teoria da Subjetividade nos oportunizou condições teóricas para entendermos o sujeito em seus constituintes culturais, históricos e relacionais dentro de uma perspectiva do fenômeno psicológico por meio da sua complexidade. Acreditamos que

esta teoria, tal e qual desenvolvida por González Rey, apresentou subsídios necessários para propiciar visibilidade ao processo que acompanhamos nesta pesquisa.

Trabalhamos com a teoria cultural-histórica, em que o foco está em compreender o indivíduo a partir do seu processo de vida, seu relacionamento com outras pessoas e suas constituições no mundo. Essa Teoria não se estrutura em características ausentes ou em princípios negativos do desenvolvimento humano, mas percebe a pessoa e sua subjetividade. A subjetividade humana, segundo González Rey e Mitjans Martínez (2017, p. 62), “é uma produção qualitativamente diferente dos seres humanos dentro das condições sociais, culturais e historicamente situadas em que vivemos, o que implica a rejeição de qualquer conceito ou princípio universal como base da teoria”. Sendo assim, não é um sistema fechado “cujas regularidades gerais ordenam o funcionamento do processo que ocorrem nela”, mas um “sistema configuracional, que se organiza por configurações subjetivas diversas em diferentes momentos e contextos da experiência humana” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 62). No nosso trabalho, era preciso ter artifícios que possibilitassem a compreensão do movimento dialético dessa constituição subjetiva do contexto da nossa pesquisa.

Pelo caráter cultural e social da subjetividade, os conceitos teóricos tiveram a capacidade de “acompanhar o caráter dinâmico das experiências humanas, compreendendo-as em seu aspecto subjetivo” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 63). González Rey estudou, *a priori*, a personalidade e depois foi se direcionando ao tema da subjetividade, mas sempre voltava a questões anteriormente estudadas. Em relação a esse processo não linear de idas e vindas, de integração do contraditório, de conceitualizações e de novas interpretações sabe-se que podem surgir possibilidades de desenvolvimento da Teoria (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). A teoria goza de um processo que se constrói de acordo com o andamento da pesquisa, repleta de idas e vindas para que haja compreensão da dimensão subjetiva.

Atualmente, segundo González Rey (2011, 2012) e González Rey e Mitjans Martínez (2017), a subjetividade possui uma concepção mais ampla da pessoa, relacionando-a também com sua personalidade, capacidade de mudanças e outros aspectos da subjetividade. Na concepção de Mitjans Martínez e González Rey (2017), “a

personalidade não é mais do que uma configuração de configurações subjetivas” (p. 56); a subjetividade pode ser entendida como “as formas complexas em que o psicológico se organiza e funciona nos indivíduos, cultural e historicamente constituído e nos espaços sociais das suas práticas e modos de vida” (p. 52).

Nesse sentido, existe, simultaneamente, subjetividade individual e social. Mas cabe ressaltar que quem mantém relações é a pessoa, e a subjetividade possibilita relações de reciprocidade entre a categoria individual e social e, então, é uma qualidade de todos os processos e fenômenos dos seres humanos em suas condições complexas, sociais e individuais (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Pereira, Conceição e Mitjás Martínez (2016) afirmam que subjetividade individual e subjetividade social se constituem de maneira mútua, recíproca.

A subjetividade é compreendida como um sistema em que as produções de sentido estão em constante mudança, “é um sistema simbólico-emocional orientado à criação de uma realidade peculiarmente humana, a cultura, da qual a própria subjetividade é condição de seu desenvolvimento e dentro da qual tem a sua própria gênese, socialmente institucionalizada e historicamente situada” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 27). Não é possível prever as tomadas de decisão relacionadas à subjetividade humana. Cada pessoa pode se expressar de uma maneira diferente da que ela mesma se expressaria em outro momento ou situação. González Rey (2012) coloca que a subjetividade “não é um sistema racional” (p. 130), apesar de ser influenciada pela razão humana e também se expressar nela, mas não está subordinada a ela.

Subjetividade é dada pela produção de uma qualidade nova da psique humana nas condições da cultura, o que faz da subjetividade um momento inseparável do desenvolvimento da humanidade. O subjetivo não é o contrário do objetivo, é uma forma de objetividade, aquela que caracteriza a especificidade qualitativa dos diferentes processos humanos. Toda atividade humana tem um momento subjetivo que não pode ser ignorado, o que até hoje foi profundamente desconhecido em muitos campos da atividade humana. (GONZÁLEZ REY, 2006, p. 73).

A subjetividade está inerentemente ligada ao desenvolvimento do ser humano em sociedade. Este é um dos pressupostos que utilizamos para a escolha do uso desta teoria em nosso trabalho. González Rey (2012) defende que a subjetividade está relacionada à cultura – uma produção subjetiva, uma produção humana sobre a realidade, que expressa as condições da vida de uma pessoa em cada momento histórico e em cada sociedade – e, nesse sentido, diz que a subjetividade permite uma reconstrução não só da psique individual, mas, concomitantemente, das várias formas de produção psíquica – próprias dos cenários sociais em que vive o homem – e da própria cultura. Sendo assim, a subjetividade é inseparável das necessidades que ela gera, necessidades estas que se expressam tanto em sujeitos concretos, como naqueles espaços sociais em que as pessoas se relacionam (GONZÁLEZ REY, 2012).

Em sala de aula, a subjetividade está, intrinsecamente, ligada aos espaços, aos aspectos culturais e históricos da escola, às práticas e aos modos de vida de cada pessoa assim como às formas complexas em que o psicológico se organiza. A subjetividade abarca questão cultural, social e histórica; está relacionada à emoção, aos sentidos subjetivos e aos recursos subjetivos, pois todos têm relevância. Dentro da subjetividade, podemos compreender subjetivo de acordo com Mitjans Martínez e González Rey (2017), que o colocam como sendo “as complexas integrações simbólico-emocionais que se organizam de forma simultânea na experiência vivida e no sujeito dessa experiência, e que tem encontrado sua inteligibilidade nos conceitos de sentido subjetivo e configuração subjetiva” (p. 52).

Assim, a subjetividade pode ser considerada uma categoria central que possui outras categorias articuladas dentro dela. Essas categorias têm “valor subversivo na formação do pensamento psicológico e nas ciências antropológicas, por romperem com uma lógica dualista, ao reconhecerem o valor das contradições e dos conflitos como parte integrante das produções sociais e dos sujeitos individuais” (BEZERRA, 2014, p. 45). A subjetividade integra-se em dois níveis diferentes que se relacionam: subjetividade individual e subjetividade social (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Desta forma, como pesquisamos, neste trabalho, relações singulares estabelecidas entre a pessoa intérprete educacional e os estudantes surdos no desenvolvimento do

processo avaliativo para as aprendizagens, entendemos como se configurou esta relação. Estudamos conceitos iniciais da Teoria da Subjetividade de González Rey que nos auxiliaram na compreensão de informações que utilizamos. Os conceitos que formaram o arcabouço teórico da Subjetividade de González Rey “são conceitos vivos, em movimento”, que vão se desdobrando de maneiras diferentes no decorrer de práticas profissionais (GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 77). Os conceitos não são significados imutáveis, mas recursos de pensamento que auxiliaram o processo e construção da pesquisa, pois a teoria está viva e, por isso, mantém sua capacidade de crescer e de se desenvolver por meio de pesquisas e de produções teóricas (GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Para nosso trabalho, a Teoria da subjetividade e suas categorias nos auxiliou no entendimento acerca de como os estudantes surdos e a pessoa intérprete educacional agiram neste contexto, em sala de aula. Dessa maneira, nos possibilitou um entendimento processual do sujeito.

Para alcançar essa compreensão, foi necessário, ao longo do caminho, desenvolver conceitos norteadores - e não categorias universais - à medida que a realidade pesquisada ia sendo problematizada. Esta peculiaridade da teoria de ir se formando de acordo com o desenvolvimento da própria pesquisa foi ideal para nosso processo de desenvolvimento. Destacaram-se como norteadores os seguintes conceitos: subjetividade individual e subjetividade social, sentidos subjetivos, configuração subjetiva e sujeito. Estes foram conceitos norteadores, mas vale lembrar que outros conceitos associados apareceram e foram colocados durante a explanação deles, como recursos subjetivos, desenvolvimento subjetivo, aprendizagem compreensiva, trabalho colaborativo e produção subjetiva. Em seguida, explanamos acerca do diálogo e subjetividade, possibilidades e impossibilidades, apoio mútuo e exercício da interdependência, escuta sensível e expressões de afetividade para que facilitasse na compreensão referente ao capítulo da análise. Não fizemos uma divisão de todos os conceitos porque sabemos que são inter-relacionados.

Subjetividade individual e subjetividade social

Subjetividade individual e subjetividade social podem ser entendidas como complementares, mas também contraditórias e recursivas, tudo isso ao mesmo tempo. São processos que não mantêm relação de poder sobre o outro ou ainda de externalidade, mas sim que estão em um mesmo espaço de configuração, e acontecem de modo recíproco, “em que um é parte da natureza do outro” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 53). Estas subjetividades podem estar em sintonia, mas, em verdade, geram múltiplos significados distintos.

A relação destas duas subjetividades representa uma contribuição importante no rompimento das dicotomias individual-social, interno-externo, intrasubjetivo-intersubjetivo, cognitivo-afetivo (BEZERRA, 2014; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Esses processos da subjetividade social “estão configurados individualmente de modo singular nos sujeitos da própria ação social, sejam eles indivíduos ou grupos” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 88).

Neste trabalho, participamos da configuração da subjetividade social da sala de aula, de expressões da subjetividade individual de cada estudante surdo e da pessoa intérprete educacional, assim como da configuração da relação entre a pessoa intérprete educacional-estudantes surdos nos processos avaliativos vivenciados no contexto escolar.

A subjetividade social da escola organiza-se no devir de suas atividades cotidianas, nas formas de relação entre os professores, no funcionamento da organização escolar, no comportamento da comunidade em que a escola está inserida, nos diferentes grupos de alunos e suas formas de integração, em seus caráter de pública ou privada, nas relações professores-alunos, na relação escola-família dos alunos etc. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 89-90).

Por isso, para que nosso trabalho se desenvolvesse, acompanhamos os estudantes surdos e a pessoa intérprete educacional sabendo que cada um carregava para a escola a cultura dos grupos dos quais participava e, também, outras muitas subjetividades que eles podiam usar e projetar no processo ensino-aprendizagem (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008). Isto é, foram muitas experiências as que fizeram parte das suas subjetividades – dos

estudantes surdos e da pessoa intérprete educacional. Na escola, quando houve atenção do professor nos processos subjetivos e na produção de sentidos dos seus estudantes, ocorreu, segundo Tacca e González Rey (2008, p. 144-145) “a possibilidade para a investigação de suas necessidades e a identificação das estratégias a serem empregadas na direção da aprendizagem de cada um deles”.

A subjetividade sugere especificidade ontológica, considerando seu caráter dialético e histórico, pois é vinda de um processo histórico e relacional. A razão está “subordinada a uma produção histórica de sentidos e não o contrário” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 130) e a cultura produz sentidos socialmente compartilhados que dificultam os processos de particularização individuais. Paradoxalmente, esta tensão entre o individual e o social é importante para o desenvolvimento de uma subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2012). Nesse caminho, a subjetividade social não é um sistema externo às pessoas e nem representa um conjunto estático de características de uma sociedade, mas, de acordo com Mitjans Martínez e González Rey (2017), se organiza por sistemas subjetivos sociais que se articulam de formas distintas de acordo com os espaços e as ações das pessoas.

González Rey conceitua a subjetividade social quando a psicologia latino-americana tentava consolidar uma abordagem própria, engajada neste típico cenário social (BEZERRA, 2014). Subjetividade social, nesse sentido, para Mitjans Martínez e González Rey (2017), é mais que um sistema integrado de configurações subjetivas, se articula nos diferentes níveis da vida social e garante a presença de processos e configurações dominantes de uma sociedade concreta por meio de sentidos e configurações subjetivas singulares dos locais e daqueles que atuam nesses espaços sociais.

González Rey (2005a, 2005b) considera a categoria da subjetividade individual fomentadora de duas instâncias – personalidade e sujeito – que têm uma relação de constituinte e de constituído. É interessante lembrar que a personalidade tem caráter dinâmico que rompe com o estereótipo de estruturas imutáveis e o sujeito é que terá a ação individual relacionada a ela. González Rey (2012, p. 41) explica que “subjetividade individual indica processos e formas de organização da subjetividade que ocorrem nas histórias diferenciadas dos sujeitos individuais”.

A ideia de subjetividade social é associada a uma definição de sociedade como sistema, cujos vários processos, macro e micro, não são causais. [...] a organização subjetiva de uma sociedade, sua subjetividade social, não é o reflexo de nenhum de seus sistemas, processos e fatos que são parte daquela sociedade. Esses se constituem em nível subjetivo como sentidos, modificando sua qualidade original com relação ao sistema de referência de que fazem parte e passando, na condição de sentido subjetivo, a ser parte da subjetividade individual dos sujeitos que atuam nos espaços dessa subjetividade social. (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 148).

Vários sistemas da sociedade estão em confluência a estas categorias. No que tange à instituição de ensino, encontramos subjetividade social na sala de aula. Nesse ambiente social, destacamos a subjetividade individual, em que a constituição de um estudante surdo se relaciona e se entrelaça com o do outro. Uma escola, então, apresenta um espaço de subjetividades sociais que tem vínculo com os diversos olhares subjetivos de sujeitos – aqueles que participam e se posicionam – neste ambiente. Encontramos a subjetividade individual nos sujeitos da escola, e eles puderam expressar sentidos subjetivos (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

Em relação à escola, houve tecido simbólico de representações sociais, discursos e crenças que caracterizaram a subjetividade social, e assim, puderam ser acompanhados aspectos resultantes do paradigma dominante na educação, para o qual o cognitivo-instrumental e as funções sociais representaram os aspectos que puderam ser considerados centrais no processo ensino-aprendizagem (GONZÁLEZ REY, 2011) e o sujeito pôde agir. Segundo o autor, a subjetividade pode se organizar como um sistema humano de diferenciação dissemelhante de tudo o que já temos e que encontra sua expressão máxima na categoria de sujeito.

Na sala de aula, tivemos estudantes únicos e plenos em possibilidades, por definição. Para González Rey (2012), temos que “a subjetividade é um tema ao qual só temos acesso através do sujeito em seus espaços de relação social” (p. 175), pois sem estudar o sujeito e sem conhecê-lo em suas singularidades e expressões autênticas, não podemos produzir conhecimento social.

Os conceitos de subjetividade social e subjetividade individual, então, são centrais na teoria, e percebemos o sujeito e como ele se relacionou com ele mesmo, com a pessoa intérprete educacional e em grupo. O sistema de relações “de cada sujeito [...] é mediador e

constituidor das configurações subjetivas que ele assume diante de cada situação social” (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008, P. 146). O autor explica que o sentido, para um sujeito individual, tem caráter dinâmico, que pode ser distinto se comparado a um sujeito social. O comportamento do sujeito se configura em diversas contradições entre as necessidades individuais e sociais e, já sabemos, não tem relação linear e nem homogênea.

Para sintetizar, a subjetividade social não é uma estrutura estática e “não se organiza por elementos, mas por configurações e sua construção é tão complexa como a construção das configurações subjetivas individuais” (GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 79). Assim como a subjetividade individual, a subjetividade social é um aspecto plural, dialético, com capacidades para ser autotransformador.

A subjetividade social, que domina a escola e suas diferentes práticas, é um aspecto essencial da qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos no ambiente escolar, desconstruindo de uma vez por todas a visão educativa individualista de que o sucesso do aprendiz depende unilateralmente da relação professor-aluno, da didática, da qualidade do docente e da capacidade dos estudantes. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 91).

Sendo assim, os estudantes surdos, assim como a pessoa intérprete educacional, ao subjetivarem uma informação, podem conferir um sentido singular para eles. Todavia, esse processo não é uma relação unilateral, mas que depende de variados fatores para que sentidos subjetivos sejam desenvolvidos e/ou expressados.

Sentidos subjetivos

Os sentidos subjetivos são “a unidade mais elementar, dinâmica e versátil da subjetividade. Porém, sua emergência não é a soma, mas um novo tipo de processo humano” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 63).

Os sentidos subjetivos são uma produção simbólica emocional, que emergem na *processualidade* dos sistemas humanos de ação e relacionamentos, sistemas esses em permanente movimento no decorrer da experiência. Tais sentidos sempre são resultantes da configuração subjetiva das ações e relações do sujeito que caracterizam o trajeto de sua experiência atual; toda ação se configura subjetivamente no contexto de sua realização. (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 49).

Os sentidos subjetivos são produzidos e expressados no contexto dos relacionamentos que as pessoas estabelecem. Experiências e influências corroboram no processo de produção e expressão dos sentidos subjetivos para o desenvolvimento subjetivo, pois eles “emergem no curso da experiência, definindo o que a pessoa sente e gera nesse processo, definindo a natureza subjetiva das experiências humanas” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 63). Experiências e influências “que adquirem potencial valor para o desenvolvimento subjetivo são aquelas que são subjetivadas, aquelas em relação às quais se geram sentidos subjetivos (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 142). Dito de outra forma, relações e ações que são subjetivadas geram sentidos subjetivos.

Mitjás Martínez e González Rey (2017) afirmam que os sentidos subjetivos “caracterizam a processualidade da experiência humana e nunca representam entidades fixas” (p. 54). Os sentidos subjetivos são involuntariamente singulares e possuem um caráter idiossincrático. É uma forma com que a realidade se concebe, lembrando não só dos sentidos subjetivos gerados no momento da experiência ou da ação vivida, mas também dos sentidos subjetivos configurados em um sujeito em outro momento. Para clarificar, de acordo com González Rey (2006, p. 74),

[...] o sentido subjetivo representa a forma como a realidade torna-se subjetiva e está sempre alimentado por uma experiência vivida, só que esta toma um caráter singular a partir dos sentidos subjetivos que intervêm nesse processo no qual participarão não apenas os sentidos produzidos no contexto da ação, mas sentidos historicamente configurados naquele sujeito, o que implica uma complexa rede que tem de ser estudada de forma singular e diferenciada.

Estudamos esta complexa rede de maneira singular, considerando as emoções produzidas pelos estudantes surdos no contexto das relações estabelecidas em sala de aula,

assim como os sentidos subjetivos relacionados. Em sala de aula, por exemplo, um estudante surdo, ao notar uma atitude do professor, pode produzir emoções características da sua relação com uma ou outra pessoa próxima. Ele pode se lembrar de momentos, perceber imagens ou até mesmo refletir a respeito de situações que o fazem não se sentir bem, impedindo seu bem-estar e/ou seu bom rendimento no horário de aula deste professor (mostraremos sobre isso no capítulo de análise). Assim, “esse sentido subjetivo que aparece no contexto da ação social pode iniciar um núcleo de subjetivação que, no seu desenvolvimento, define uma configuração individual em relação ao estudo ou à escola, ou em ambos” (GONZÁLEZ REY, 2006, p. 74). Analisamos essas relações, percebendo as emoções relacionadas, e suas implicações para os processos avaliativos de estudantes surdos.

A emoção não é uma reação pontual e isolada, e pode ser influenciada por lembranças e acontecimentos que já ocorreram na vida de uma pessoa. As emoções são de suma importância neste contexto e tem muito destaque na teoria da Subjetividade de González Rey. Relacionados a ela, os sentidos subjetivos são produções simbólicas-emocionais que impedem pensar que existem percursos universais de desenvolvimento psíquico.

No que tange ao contexto do nosso trabalho, vale apontar que a ideia de deficiência não representa barreira para o desenvolvimento de pessoas com necessidades específicas educacionais (GONZÁLEZ REY, 2011). Ressaltamos a importância de não haver evidências sociais em relação às suas diferenças segundo contextos paradigmáticos e/ou estereotipados, por se tratar de um processo de exclusão, pois a ênfase “desmedida e ingênua na diferença pode ser um fator a mais de exclusão em vez de inclusão, pois [...] a partir dos sentidos subjetivos que são gerados nas relações com os ‘diferentes’, organizam-se práticas que longe de incluir, excluem” (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 104). Ações sociais e também educativas podem interferir na vida de uma pessoa quando ela as subjetiva ao produzir e/ou expressar sentidos subjetivos a partir delas.

O indivíduo que aprende está em sala de aula dentro da trama de sua vida através dos sentidos subjetivos que tem produzido no seu percurso (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 179). A influência de qualquer ação educativa dependerá dos

sentidos subjetivos que o aprendiz gera e esta ação está ligada a necessidades que o sujeito sente naquele momento de sua vida. González Rey (2017) afirma que “o sentido subjetivo expressa a condição vital das pessoas” (p. 135) e sabemos que esta categoria assume um papel complexo e fluido, pois está em conformidade com o que o sujeito viveu e está vivendo. Sendo assim, a pessoa intérprete educacional pode conhecer seus estudantes surdos e entender suas expressões singulares para que seu desempenho possa consolidar uma visão mais ampla do processo em sala de aula. No nosso trabalho, acompanhamos como isso ocorria, dando relevância aos sentidos subjetivos relacionados.

Portanto, sentidos subjetivos são

[...] um atributo fundamental da configuração subjetiva, que é uma formação autogeradora, que surge do fluxo diverso dos sentidos subjetivos, produzindo, de seu caráter gerador, grupos convergentes de sentidos subjetivos que se expressam nos estados mais subjetivos, mais estáveis dos indivíduos no curso de uma experiência. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 63).

Sentidos subjetivos e configurações subjetivas têm uma relação importantíssima na teoria da Subjetividade de González Rey.

Configuração subjetiva

Os sentidos subjetivos que os estudantes expressam são importantes para percebermos os seus processos de aprendizagem. Em nosso trabalho, acompanhamos configurações subjetivas da relação da pessoa intérprete educacional-estudantes surdos nos processos avaliativos vivenciados no contexto escolar. Para clarificar, o conceito de configuração subjetiva [...] “se refere à articulação dinâmica de diversos sentidos subjetivos” (PEREIRA; CONCEIÇÃO; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016, p. 17, tradução nossa).

González Rey (2006) define configuração subjetiva como uma complexa rede de sentidos subjetivos organizados em relação a um tema ou ação. Teles (2015) defende que é nesta categoria que está a relação inseparável entre o sentido e a subjetividade. Em relação a qualquer pessoa, ela será definida por seus sentidos subjetivos que foram elaborados em

algum momento, tempo ou ação e outros que ainda se expressarão. As etapas de “passado, presente e futuro organizam-se como uma unidade no movimento das configurações subjetivas, o que faz que a temporalidade, como dimensão de sentido subjetivo, tenha um caráter fortemente imaginário em nossas vidas” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 63).

A respeito da configuração subjetiva e das pessoas consideradas com necessidades específicas educacionais, entendemos que as que foram rotuladas assim podem quebrar paradigmas de acordo com o que foi colocado e/ou imposto a elas, mesmo sabendo que o meio social a qual pertencem pode influenciá-las nas expressões subjetivas que podem rotulá-las ou não.

As configurações subjetivas da personalidade da pessoa com defeito, como qualquer configuração subjetiva da pessoa normal, não acontecem pela ação de nenhuma experiência ou elemento associado de forma direta com o defeito. Este vai aparecer por meio de configurações subjetivas muito diversas, nas quais a deficiência só vai se expressar subjetivamente como resultado da complexa teia que implica essas configurações simbólico-emocionais em que irão se desenvolver as diferentes configurações subjetivas da criança com defeito. Os sentidos subjetivos associados a essa condição aparecem pela qualidade dos vínculos da pessoa, pelo lugar que ela consegue na vida social, pelas ações que empreende e pelo nível de curiosidade e interesses nos espaços da sua experiência pessoal. (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 51-52).

Todavia, segundo González Rey e Mitjás Martínez (2017), mesmo que as configurações subjetivas sejam autogeradoras de sentidos subjetivos, novos sentidos podem emergir como resultado dos agentes da ação social e individual e podem ser integrados no decorrer da configuração subjetiva. Ou seja, nesta direção, podem ser expressos novos sentidos subjetivos que podem ser integrados em uma configuração subjetiva social no sentido de haver uma mudança de interpretação acerca da pessoa com necessidades específicas educacionais, pois as configurações subjetivas são dinâmicas.

As configurações subjetivas constituem núcleos dinâmicos de organização, se nutrem de sentidos subjetivos muito distintos – provenientes de variadas zonas da experiência social e individual (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Elas expressam as circunstâncias das experiências pelo qual alguém passou, enfatizando seu

valor subjetivo singular. A subjetividade individual e a social influenciam de maneira direta para que sejam estabelecidas configurações subjetivas. A personalidade, por exemplo, é uma configuração de configurações subjetivas que mais ocorrem, mas que podem ser influenciadas a mudanças em qualquer momento, pois não são fixas de forma nenhuma. A personalidade pode ser compreendida como um sistema subjetivo que organiza a experiência histórica de uma pessoa. Nesse quesito, a ação de uma pessoa pode influenciar na produção subjetiva. Para Mitjans Martínez e González Rey (2017, p. 88) “a ação individual humana sempre acontece dentro de uma rede de processos subjetivos sociais de níveis diferentes”. A ação dos sujeitos do aprender confere sentidos singulares às suas aprendizagens.

A partir do exposto, pensando na concepção de configuração subjetiva e especificando para os estudantes surdos, pudemos refletir sobre as dificuldades que eles enfrentam em seu processo ensino-aprendizagem.

Ainda neste caminhar, Mitjans Martínez e González Rey (2017) escreveram que a configuração subjetiva está relacionada ao processo cultural e histórico e que, a partir dela o sujeito pode decidir alternativas para suas escolhas no processo ensino-aprendizagem. Os autores lembram que a configuração subjetiva é constituída historicamente e que seria de grande valia que os professores conhecessem seus estudantes, considerando a singularidade constitutiva deles, para que pudessem elaborar aulas mais adaptadas a todos.

As atividades de relação, tanto docentes, como lúdicas ou de conteúdo social específico, como também análise grupal de uma questão, são fontes muito importantes para a emergência e desenvolvimento de configurações subjetivas geradoras de desenvolvimento nas crianças com defeito. (MITJANS MARTÍNEZ; TACCA, 2011, p. 52).

Então, a pessoa com necessidades específicas educacionais não representa em si uma configuração subjetiva, mas é relacionada à expressão das configurações subjetivas que tiveram valor subjetivo em sua vida (MITJANS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Devemos resgatar o caráter emocional da ação do sujeito e enfatizar a natureza subjetiva do estudante, de forma a valorizar o que uma pessoa com necessidades específicas educacionais pode produzir. As alternativas que uma pessoa pode gerar no processo do

aprendizado fazem parte do processo da configuração subjetiva e ficamos atentos nestes possíveis contextos em sala de aula.

Na escola, que também é um local de subjetividade social, de produção de subjetividades, há relação entre os membros da instituição. Todos os integrantes expressam, então, sentidos subjetivos que se mostram devido às configurações subjetivas individuais.

Em suma, nesse contexto, deve-se entender a inclusão como oportunidade para todos e não apenas para aqueles que são diagnosticados com algum comprometimento específico. Consideramos a dimensão subjetiva dos participantes da pesquisa, isto é, acompanhamos suas subjetividades, diariamente e em diversos contextos escolares.

Estudando o sujeito, nesta pesquisa, pudemos acompanhar a aprendizagem e o processo ensino-aprendizagem dos estudantes surdos, sabendo que se constituíram na processualidade de subjetividades individuais e subjetividades sociais. A partir de então, o estudante dispõe de diversos fatores para ser um sujeito dentro do ambiente escolar.

Sujeito

A categoria “sujeito” refere-se ao indivíduo “no seu caráter ativo, consciente e intencional, capaz de delimitar um espaço próprio no contexto em que está inserido” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 69). Cada pessoa, cada estudante, cada sujeito “que pratica a ação de refletir se posiciona de forma diferente em função da integração de emoções, sentidos, razão” (SANTOS, 2013, p. 85). Este trabalho considerou a pessoa e seu processo de constituição, mais especificamente as pessoas no contexto do processo ensino-aprendizagem em sala de aula.

Nesse sentido, a aprendizagem acontece “na historicidade, na emocionalidade e nos processos simbólicos que integram a subjetividade individual e social, [...] é realização de um sujeito, uma função sua, e acontece no âmago da produção de sentido” (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008, p. 160). Assim sendo, a aprendizagem ganha valorização pelo sujeito. Todavia, quando o estudante não está implicado na condição de sujeito desse processo, “quando não produz sentidos subjetivos que favorecem a personalização da informação e estimulem formas complexas de aprender, a aprendizagem se produz de

maneira mecânica, reprodutiva” e assim as ações educativas “não se ‘integram’ em uma configuração subjetiva” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 71). Quando o aprendiz é sujeito, há valores subjetivos sendo desenvolvidos e/ou expressados e houve uma fonte geradora de sentidos subjetivos para ele. Não é porque o educador fez algo distinto o fato motivador da sua aprendizagem, mas sim uma escolha própria, subjetiva. Todavia, quando o educador se empenha em favorecer recursos subjetivos para os estudantes, aumenta-se a gama de possibilidades para eles.

González Rey (2012) explica que, nesta perspectiva, a subjetividade representa “um nível macroteórico para a construção do pensamento psicológico” (p. 126), sendo macroteórico uma “teoria geral que participa do sentido que adquirem todas as construções específicas dentro de um campo de conhecimento” (p. 126) e não uma ordem universal prévia. González Rey (2012) enfatiza que a subjetividade legitima os constituintes humanos, tanto dos indivíduos quanto dos espaços sociais em que estão e, atualmente, pode ocorrer o direito à particularização, havendo diálogo e negociação. O diálogo na relação de professores e alunos “apresenta-se como o canal pelo qual pode transitar a investigação dos processos de aprendizagens dos alunos” (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008, p. 160). Um sujeito é o ser que tem a capacidade de dialogar e agir a partir das configurações subjetivas.

Levamos em conta a função do sujeito e também o que ele representa: “capacidade de posicionamento de indivíduos e grupos, cujos limites estão na própria produção simbólica da cultura e nos recursos subjetivos para assumir os desafios dos espaços existenciais da experiência” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 73). Os autores explicam que o sujeito é um indivíduo capaz de se posicionar, de gerar processos que estão além da sua consciência e do seu controle, sendo um ser configurado subjetivamente que gera sentidos subjetivos que abrem novos processos de subjetivação. Ao mesmo tempo, toma decisões, assume compromissos e tem produções intelectuais. Um atributo importante do sujeito é a capacidade de indivíduos e grupos de indivíduos “gerarem novos espaços de subjetivação dentro dos contextos normativo-institucionais, nos quais suas atividades se desenvolvem” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 70). Novas interpretações podiam se efetivar em contextos de aprendizagem, por exemplo, e ficamos atentos a esta provável produção subjetiva.

Nesse contexto, a categoria “sujeito” abre uma oportunidade para que conheçamos a sociedade e a subjetividade humana. Não é possível pensar na subjetividade na perspectiva do González Rey separada do sujeito, pois o sujeito representa “o momento vivo do processo de subjetivação” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 153). Tacca e González Rey (2008) tornam claro que o sujeito representa integração psíquica e interativa no processo da subjetividade.

Segundo González Rey (2012), o sujeito está subjetivamente configurado e, por sua vez, é um produtor permanente de novos processos de subjetivação que se expressam de forma simultânea em nível social e individual. Devemos lembrar que uma mesma ação pode ter sentidos diferentes para ambos os níveis. O sujeito é o ser que pensa, reflete e toma decisões, e ele representa “a possibilidade de particularização dentro dos processos normativos de toda a sociedade, e nesse sentido, está associado ao caráter processual e à tensão que caracterizam a vida social” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 149).

Sendo assim, um sujeito marca um processo de mudanças de escolhas e atitudes, um processo suscetível de mudanças inesperadas ou permanentes. Portanto, o sujeito vive um processo e “não um sistema submetido a leis supraindividuais que decidem o destino da história” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 149). O sujeito não segue regras, mas age e subjetiva aquilo que tem interesse naquele momento social específico. A partir de uma nova posição do sujeito, pode ser marcado o início de novos processos de subjetivação se nos referirmos à subjetividade social. González Rey (2017, p. 58) considera que o sujeito é “capaz de gerar um caminho alternativo de subjetivação dentro do espaço normativo institucional em que atua”. Em sala de aula, ficamos focados em possibilidades.

Assim, assumimos que, em sala de aula, por exemplo, os processos sociais não são externos aos indivíduos, e nem são lineares ou pré-determinados, pois a sala é formada por sujeitos e “o sujeito se exerce na legitimidade de seu pensamento, de sua reflexão e das decisões por ele tomadas” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 149). O sujeito é autêntico e pode ter interpretações distintas sobre a mesma situação, em momentos distintos. Também trabalhamos com estas situações (o que será explicado na metodologia).

O sujeito está inserido em sociedade, e faz parte de alguma subjetividade social, mas ainda não significa que tem que reproduzir o que ocorre com parte do grupo social a

qual vem participando. Para González Rey (2012, p. 156), sujeito individual está “inseparavelmente ligado ao curso dos processos sociais por sua subjetividade, mas, por sua vez, dado o caráter singular dessa subjetividade, ele representa sempre uma opção de mudança através da sua ação particular”. Estudar o sujeito é estudar a singularidade do ser humano, nos seus níveis mais íntimos e implica perceber sua constituição diferenciada a partir das relações que propiciam com os outros estudantes, por meio de seus sentidos subjetivos. Neste cenário, os sujeitos também têm produções subjetivas e expressam processos diferenciados, sempre singulares,

seja em nível social ou individual, nos quais essas produções simbólicas sociais aparecem configuradas nos sentidos subjetivos produzidos pela configuração subjetiva singular dos agentes da experiência, bem como pelas múltiplas configurações subjetivas sociais que coexistem numa trama social aparentemente homogênea. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.65).

Para Tacca e González Rey (2008, p. 141), “as pessoas não se comportam de forma homogênea, mas constituem-se no âmago da diversidade de seus processos psicológicos”. Não pode haver tipificação a respeito das pessoas e, em contrapartida, os processos psicológicos relacionados a elas incluem constituintes emocionais e cognitivas que oportunizam maneiras distintas para o aprender. Como escrevem Tacca e González Rey (2008, p. 141), “o desafio da escola sempre será o de transitar entre a singularidade e a diferença”. Não deveriam existir modelos únicos ou padronizados em sala de aula, pois este fato pode levar ao sucesso de poucos: aqueles que se adaptam a eles. Percebemos, ao longo da pesquisa, como a singularidade e a diferença foram tratadas na sala de aula da qual nossos estudantes surdos fizeram parte.

A fragmentação ou padronização do conhecimento ou das pessoas é o que a escola comete como equívoco, assim como a consideração da aprendizagem apenas em uma dimensão reprodutiva e não produtiva, como se a aprendizagem não pudesse ser função do sujeito (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008). Ao contrário do que a escola pode considerar como inapropriado – o sujeito também como constituidor da sua aprendizagem –, a escola

pode ser o local para que ele reflita e tome atitudes. Dessa forma, ele se torna sujeito, um ser marcado por atitudes e novas formas de considerar o processo do aprender.

Nesse sentido, Tacca e González Rey (2008) explicam que a aprendizagem na interface de constituintes cognitivos/intelectuais relacionada aos constituintes afetivos só pode ser definida e explorada pelo próprio sujeito que entrelaçará aprendizagens anteriores e formará complexa rede, não apenas cognitiva, relacionada à subjetividade.

O sujeito não nasce sujeito, mas vai se constituindo como sujeito que propicia uma realidade a partir dos seus sentidos subjetivos e faz parte da subjetividade social. Acompanhamos este processo em uma sala de aula real, com todas as dificuldades que acontecem no mundo escolar. Entendemos que uma pessoa podia ser sujeito em uma esfera da sua vida, mas podia não ser em outra, e podia, por exemplo, se expressar ou não na ação de aprender (GONZÁLEZ REY, 2017). Em uma destas formas de expressar, temos o sujeito que possui a função de aprender, o sujeito que aprende, e isto é deveras relevante para que seja percebida a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Isto é, no desenvolvimento de caminhos singulares é que pode emergir o estudante como sujeito do processo em que o aprendizado pode ser subjetivado. Sendo assim, o próprio estudante pode ser capaz de construir e de pensar a partir do aprendido, assim como pode propiciar o desenvolvimento de novos recursos subjetivos que auxiliarão em novas tomadas de decisão. Neste caminho, os estudantes podem usar seus recursos subjetivos, como a criatividade, a curiosidade, a imaginação, a responsabilidade, a reflexão e o posicionamento próprio.

A ideia do sujeito que aprende se apoia em estudantes que participam do processo de aprender e em configurações subjetivas que o comprometem nesse processo, evidenciando um sujeito que vai se relacionar com muitos outros seres (GONZÁLEZ REY, 2011). Esse momento relacional ocorre de modo simultâneo, em um contexto social dinâmico, envolto de participações. Esse espaço e ações geram grande potencial de reorganização de subjetividades no próprio contexto.

A respeito disso, González Rey (2011, p. 62) afirma que “o saber que caracteriza o aluno que se torna sujeito do processo de aprender é um saber que implica curiosidade, alternativas, inquietação com o material trabalhado”. Entende-se que o comprometimento, as emoções e a criatividade do estudante e do professor sinalizam vantagem para o processo

educativo e para possíveis novas tomadas de decisão. No desenvolvimento de caminhos próprios é que emerge o estudante como sujeito do processo em que o aprendizado possibilita que o estudante seja capaz de construir e de pensar a partir do aprendido, assim como propicia o desenvolvimento de novos recursos subjetivos que auxiliarão em novas tomadas de decisão. Neste caminho, os estudantes podem usar seus recursos subjetivos, como a criatividade, curiosidade, imaginação, responsabilidade, reflexão e posicionamento próprio.

González Rey (2011) explica que a mobilização de recursos subjetivos próprios se torna essencial nas pessoas que apresentam algum tipo de limitação sensorial, motriz ou intelectual. Sendo assim, existe um caminho de desenvolvimento que permite avanços múltiplos na inclusão educacional de pessoas que também são surdas. A criatividade, por exemplo, pode estar relacionada à criança com necessidades específicas educacionais quando o entendemos como sujeito de ações criativas em meio a um relacionamento que vai se estabelecendo (MITJÁNS MARTÍNEZ, GONZÁLEZ REY, 2017). Neste contexto de expressão de recursos subjetivos, pode haver a aprendizagem personalizada – a compreensiva e a criativa –, o que oportuniza desenvolvimento da reflexão e das operações intelectuais e também favorece “a produção de sentidos subjetivos e configurações subjetivas que se poderão expressar em comportamentos morais, posicionamentos pessoais, entre outros que expressarão o desenvolvimento subjetivo do aprendiz”. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 73). Na sala de aula, o intérprete educacional e o estudante surdo podem estabelecer relações que, sendo subjetivadas por eles, podem possibilitar acesso a recursos subjetivos que podem favorecer o processo ensino-aprendizagem e pode ocorrer a aprendizagem personalizada.

Batista e Tacca (2011, p. 143) afirmam que “as relações sociais que apoiam as situações de ensino-aprendizagem podem significar diferentes possibilidades para o sujeito que aprende” (p. 143). Isto ocorre porque o sujeito pode se associar a ferramentas da cultura e da história do outro para que ele possa construir seus pensamentos, interpretações e formas de atuar no mundo de subjetividades, pois esta escolha é particular. O sujeito “atua em um campo através de processos de subjetivação que se constituem por sentidos

subjetivos precedentes de outros” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 163). O autor ainda ressalta que

o sujeito se define em sua resistência a toda domesticação doutrinária, o que coloca no centro de suas próprias definições morais, em um processo extraordinariamente complexo, na medida em que suas reflexões e ações expressem seu valor moral como sentido subjetivo. (p. 165).

Consequentemente, a moral se estabelece por meio de quem atua, nos espaços do qual participa. Agir em sociedade e expressar a moral em ambientes sociais é sempre um risco a comportamentos pouco morais em relação ao grupo que está convivendo (GONZÁLEZ REY, 2012). Nesse cenário, ter reconhecimento social ou agir de acordo com os valores pessoais se torna uma escolha realmente subjetiva no sentido da teoria da Subjetividade de González Rey.

Assim, cada indivíduo se comporta nos ambientes a qual participa da maneira que entende ser mais adequada naquele momento, da forma que ele entende haver sentido central relacionado a outros sentidos subjetivos. Mas isto não é determinado previamente, todavia está intimamente associado a sentidos subjetivos e configurações subjetivas. Pode fazer escolhas distintas para situações semelhantes. Ser criativo, por exemplo, pode ser uma expressão que ocorre em determinado espaço que favorece este momento. Cada indivíduo “expressa seu comportamento moral nos espaços que visualiza e isso, geralmente, faz com que ele esteja sempre se arriscando a comportamentos poucos morais sobre os quais não tem necessariamente consciência” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 165). Os comportamentos morais são definidos de acordo com cada situação em determinado momento, e isso gera sentidos nos sujeitos.

Ainda nesta vertente, González Rey (2012, p. 167) considera a categoria sujeito como inseparável da subjetividade e explica que o sujeito “está a qualquer momento, no curso de suas atividades, gerando contradições produtores de sentido que retesam suas configurações atuais e se integram ao processo de seu desenvolvimento”. O sujeito é alguém que produz, estabelece e reestabelece sentidos e está constituído como sistema de configurações de sentido ao longo da sua vida. Ele muda e se movimenta de acordo com suas singularidades.

Por conseguinte, “o sujeito em sua singularidade é uma fonte de estudo excepcional para entender a qualidade de qualquer processo ou atividade humana, que escapa a qualquer tentativa de padronização” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 170). O sujeito é capaz de trazer, a nosso ver, configurações únicas sobre situações, apresentando distintas dimensões de sentidos singulares. Assim, pudemos visualizar aspectos qualitativos que não estavam explícitos em nenhum estudo anterior. Em nosso trabalho, tivemos o propósito de acompanhar expressões de sentidos dos sujeitos e entender o processo de significação deles. Queremos lembrar que os termos teóricos e filosóficos no curso da pesquisa, à vista disso, não puderam ser usados como “atos declarativos”, mas foram evidenciados “pela qualidade da construção do pesquisador” (GONZÁLEZ REY, 2014b, p. 33).

Em suma, ser sujeito é “a capacidade de indivíduos e grupos gerarem novos espaços de subjetivação dentro dos contextos normativo-institucionais, nos quais suas atividades se desenvolvem” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.70) e o indivíduo pode se tornar sujeito “quando os processos de subjetivação gerados por ele transcenderem as referências desse processo, originando novos caminhos de vida”, mas também quando é “capaz de transcender suas próprias cristalizações subjetivas, as quais são um processo inerente à própria subjetividade” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.75). O sujeito é quem permite produções subjetivas, que podem contemplar sentidos subjetivos diversos, em diferentes contextos.

Consideramos outros norteadores neste processo de acompanhamento escolar, pois entendemos a necessidade de estudarmos e discorrermos a respeito deles durante o processo de pesquisa, conforme o trabalho ia ocorrendo, posto que é uma teoria viva e que se constitui no decurso da pesquisa.

Diálogo, possibilidades e impossibilidades

No decorrer da nossa pesquisa, por ter sido uma pesquisa viva e que se desenvolveu a partir das etapas reais do processo, o conceito de diálogo foi imprescindível. Segundo González Rey (2005a, 2007a, 2017), a epistemologia qualitativa envolve o diálogo e mantém respeito às especificidades do indivíduo. A pessoa intérprete educacional e os

estudantes surdos participavam de momentos como estes, repletos de interações e diálogos, em diversos espaços do contexto educacional, mas também outros profissionais do colégio, assim como a própria pesquisadora. Os momentos de diálogo foram essenciais para que se processassem informações que outrora não estariam acessíveis. Levamos em consideração os diálogos entre eles e também todos os que foram realizados conosco.

Os momentos de diálogos com os envolvidos na pesquisa se constituíram em rica produção de sentidos e significados compartilhados a respeito do processo ensino-aprendizagem, ressaltando esta teia de relacionamentos que proporcionam espaços idiossincráticos. Tacca (2006) explica que essas teias de relacionamentos devem ser consideradas no processo ensino-aprendizagem, e levamos em conta, já que o diálogo é o centro de toda relação deste processo. Dito de outra maneira, a autotransformação é exercida a partir destes espaços, neste encontro dialógico.

Portanto, os diálogos podem favorecer o desenvolvimento subjetivo das pessoas envolvidas, contanto que haja espaços sociais possíveis para estes momentos. González Rey (2007a) explica que se houver espaço social que permita às pessoas a produção de um tecido subjetivo, em que haja atividade compartilhada, poderá ocorrer produção e expressão de emoções e processos simbólicos que podem gerar o desenvolvimento de novos sentidos e configurações subjetivas. Em síntese, o diálogo pode ser fonte geradora para produções de sentidos subjetivos e, sendo assim, pode gerar desenvolvimento subjetivo para as pessoas e para os espaços sociais nas quais elas se desenvolvem.

Os indivíduos ou grupos são agentes ou sujeitos do processo de diálogo inaugurado pela pesquisa. Somente nessas condições eles são capazes de superar os posicionamentos descritivos associados à linguagem normativa cotidiana, envolvendo-se em reflexões configuradas subjetivamente, sem as quais o próprio diálogo não irá acontecer. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 29).

Neste segmento, o diálogo se tornou um adjutório para nossa pesquisa e acessibilidade aos envolvidos, pois primamos pela criação de um cenário de pesquisa que ajudasse a manter ambiente físico e psicológico favoráveis a vários momentos de relacionamentos dialógicos e à expressão subjetiva do sujeito (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). A partir do diálogo no contexto educacional relacionado a

esta pesquisa, o compreendemos como um recurso que possibilitou o aprofundamento cada vez maior nas experiências pessoais dos envolvidos. Nós tornamos esse momento da relação como um momento importante de subjetivação (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017) e percebemos que também a pessoa intérprete educacional e os estudantes surdos o fizeram entre eles e conosco.

Apoio mútuo, exercício da interdependência e expressões de afetividade

Em relação aos momentos de diálogo também entre os estudantes surdos e a pessoa intérprete educacional, compreendemos que podiam haver incentivos, foco nas possibilidades ou impossibilidades (o que será mais discutido no capítulo de análise). A pessoa intérprete educacional pôde fazer parte deste processo de foco nas possibilidades dos estudantes surdos e não nas impossibilidades.

Esta criação de um verdadeiro vínculo afetivo entre educador e educando favoreceu essa aproximação subjetiva, que pôde ser fonte geradora de diversos sentidos subjetivos que influenciaram no processo ensino-aprendizagem deles. Uma verdadeira relação dialética e dialógica entre pessoa intérprete educacional e estudantes surdos também favorecem no processo avaliativo, já que para que uma avaliação seja bem desenvolvida, é necessário que se conheça a

história de vida da criança, as características dos principais contextos sociais em que já participou e atualmente participa, os principais sistemas de interações em que está imersa, as pessoas com as quais tem ligação afetiva mais fortes e aquelas com as quais mantém conflitos, as principais crenças e representações dos adultos que a rodeiam, além da trama relacional da escola e da família. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 137).

Segundo essa perspectiva, esta relação afetiva - que pode ser presenciada pelo apoio mútuo e exercício da interdependência -, de forma concomitante à identificação de pontos mais fortes, características mais positivas e possibilidades, permite perceber partes

essenciais do processo ensino-aprendizagem e também definir estratégias educacionais avaliativas (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

Exercício da escuta sensível e individualidade

Vínculos são essenciais para relações subjetivas dinâmicas e autotransformadoras, já que pode ser favorecedora do desenvolvimento subjetivo de cada pessoa envolvida (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Quando um educador, além de se relacionar, escuta o seu estudante, promove espaços de desenvolvimento. Quando um intérprete educacional possibilita vínculos cognitivos e afetivos com seus estudantes surdos, há espaço para momentos educativos caracterizados pela dialogicidade. González Rey e Mitjás Martínez (2017) fundamentam que é essencial que existam estes espaços, uma vez que podem ocorrer incentivo à produção própria, ao desenvolvimento subjetivo. Ao promover a escuta sensível, o professor pode compreender a dinâmica estabelecida em sala de aula e sua subjetividade individual e também a social, enfatizando as singularidades dos estudantes e a individualidade.

O desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem também tem como fator limitante a escuta sensível, posto que ela é essencial para que se possa criar ferramentas que possibilitam a produção subjetiva dos estudantes surdos, possibilitando auxílio direto e construção do conhecimento (CERQUEIRA, 2006). O autor explica que as pessoas envolvidas podem se conectar para um estabelecimento de relações que possam corroborar para um avanço no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, no caso em questão, dos estudantes surdos e da pessoa intérprete educacional. Portanto, esta relação de escuta sensível é primordial no desenvolvimento do processo avaliativo também para pessoas com necessidades específicas educacionais e possibilita a aproximação cotidiana e a individualidade.

Ao considerar as contribuições da perspectiva cultural-histórica, podemos distinguir, com nitidez, aspectos da aprendizagem de pessoas com necessidades específicas educacionais. Segundo Mitjás Martínez e González Rey (2017), alguns trabalhos foram realizados nesta área e mostraram pertinência da perspectiva teórica neste contexto de

“pessoas com transtornos e deficiências” (p. 131). No nosso trabalho, acompanhamos os estudantes surdos e a pessoa intérprete educacional à luz dessa teoria, e acompanhamos o processo avaliativo, que entendemos como um processo cotidiano.

2.2 Avaliação Formativa

Segundo González Rey (2011), a avaliação deve ser um progresso contínuo e qualitativo com o propósito de verificar tudo o que o estudante é capaz de fazer fora e dentro da sala de aula. O autor explica que a avaliação deve contribuir para um maior engajamento crítico do estudante com ele mesmo e com os conteúdos que está aprendendo, lembrando que o processo emocional está relacionado. Avaliar pode ser entendido como um método que acompanha, que percebe, que compreende, que ensina e que avança com os participantes do quadro educacional, e que, ainda, possibilita a melhora na qualidade do processo ensino-aprendizagem.

A avaliação formativa é de essencial importância no contexto ensino-aprendizagem nesta perspectiva da subjetividade. A avaliação “que priorize a dimensão formativa certamente virará a escola do avesso, ou seja, ajudará a escola a superar demandas e dicotomias do capitalismo para desenvolver a aprendizagem crítica e autotransformadora” (SANTOS, 2013, p. 81). Neste sentido, Kraemer (2005) defende que a avaliação é muito importante para todo o processo ensino-aprendizagem e pode ser entendida como diálogo entre o ensinar e o aprender. Assim sendo, a avaliação pode auxiliar na percepção da sala de aula e do estudante que faz parte dela, ou seja, do processo ensino-aprendizagem cotidianos. A partir de então, sendo assim, este processo serve como orientação qualitativa em sala de aula e como uma inclusão de todos.

Mesmo assim, sabe-se que escolas nem sempre elaboram métodos avaliativos que incluem, apesar de ser uma obrigação instaurada em leis. Conforme Villas Boas (2006), na educação escolar brasileira ainda encontramos avaliação classificatória e excludente. Em conformidade, Tunes e Bartholo (2006) afirmam que a escola é “desde o seu surgimento, uma condição muito importante de desenraizamento social e, portanto, de exclusão” (p. 133), e nela “confunde-se aprendizado com instrução e criam-se métodos de quantificar

níveis de aprendizado” (p. 132). Na visão de Perrenoud e Thurler (2009), há concordância com o que já foi explanado no momento em que discorrem que a escola deve mudar e ressaltam sobre a avaliação da aprendizagem, afirmando que ela deve ser formativa ao passar por uma análise dos trabalhos dos estudantes e dos investimentos deles, pois deve contribuir para que estudantes surdos desenvolvam competências, saibam ter uma colaboração entre pares e saibam se situar em uma autoavaliação. Eles continuam explicando que a correção das avaliações deve levar em conta as estratégias cognitivas e metacognitivas dos estudantes, auxiliando na construção das competências dos envolvidos. Então, a avaliação é uma forma de permitir a desejada qualidade no ensino.

Além disso, “qualquer processo de diagnóstico e de avaliação de natureza qualitativa é, essencialmente, um processo de construção de conhecimento sobre aquilo que se pretende avaliar e deve ser feito no curso da própria atividade que se avalia” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 137) e não uma classificação e competição. A avaliação é uma forma de se ter acesso a todo o desenvolvimento de muitos ou de todos os fatores que ocorrem em sala de aula e é como uma pesquisa estratégica de diagnóstico, uma reconstrução constante da realidade. Sendo assim, a intervenção se mantém como proposição advinda da avaliação e faz parte deste processo. Contrariamente à avaliação classificatória, temos a avaliação formativa que “promove a aprendizagem do aluno e do professor, e o desenvolvimento da escola, sendo, portanto, aliada de todos” (VILLAS BOAS, 2006, p. 77). Villas Boas (2006) explica que, desta forma, na avaliação formativa, não há espaço para o autoritarismo nem caráter seletivo e excludente da avaliação classificatória.

Um processo avaliativo não pode ter como resultado a exclusão do estudante. Ela tem o ímpeto de proporcionar reconstrução de oportunidades do sentido real da palavra inclusão. Mas, a compreensão de inclusão, dominante atualmente, “não contribui para enxergar a magnitude das mudanças que devem ser promovidas na instituição escolar” e dificulta a legitimação de estratégias de ação inovadoras (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2015, p. 107). A avaliação pode ser estruturada em uma perspectiva inovadora, que auxiliará o processo ensino-aprendizagem.

A avaliação pode propiciar comunicação entre avaliador e avaliado, mas deve ser elaborada com procedimentos específicos e adaptações necessárias. Assim, ela pode ser ajustada como produtora de evidências entre o que foi ensinado e o que foi aprendido, de fato. Ou seja, uma avaliação bem elaborada pode corroborar de forma desmedida para o processo de desenvolvimento cognitivo, subjetivo e mesmo comportamental de estudantes, além de fornecer subsídios ao trabalho docente quando promove relevância aos processos subjetivos de cada estudante, o percebendo em sua singularidade e o compreendendo em sua dimensão subjetiva. Mitjás Martínez e González Rey (2017), consideraram a dimensão subjetiva da aprendizagem como “central nas formas desejáveis de aprendizado” e que nos permite compreender, a partir da perspectiva cultural-histórica, “as dificuldades de aprendizagem sob um novo ângulo” (p. 113).

É parte do processo ensino-aprendizagem, deixando de ser apenas avaliação do aluno e passando a ser avaliação de todo o processo pedagógico, das metodologias utilizadas, do relacionamento professor-aluno. Aos docentes cabe um papel fundamental: o de repensar as experiências didáticas que estão sendo oferecidas aos educandos. (DURLI, 2012, p. 1).

Nóvoa (1992) escreve que a avaliação das escolas deve basear-se em dispositivos simples e exequíveis, que permitam uma regulação no decurso dos projetos, e não apenas um balanço posterior. Sendo assim, a avaliação se estrutura como um material didático enredado ao longo de todo o desenvolvimento educativo. A avaliação não serve apenas para observar o resultado final, pois este ato seria examinar algo ou algum fato, contudo também serve para ser acesso aos processos subjetivos de estudantes e também do educador. A avaliação se instaura para observar procedimentos e andamento das classes, como forma de incluir educador e educandos, neste cenário. A avaliação formativa corrobora para que estudantes aprendam a aprender e proporciona desenvolvimento de estratégias para que o estudante faça parte do processo ensino-aprendizagem (VILLAS BOAS, 2006). Sendo assim, há espaço para que o estudante seja sujeito de acordo com o processo da subjetividade.

Então, a avaliação não deve ser, sobretudo, um diagnóstico relacionado à classificação e seletividade do educando. “A avaliação qualitativa não apenas inclui as

operações do aluno, mas também o acompanhamento de seus posicionamentos e seus sistemas de relações em sala de aula e fora dela” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 136). Os estudantes podem criar estratégias neste processo de avaliação que cria possibilidades para a vida do estudante. Dessa forma, quando eles

[...] constroem ativamente sua compreensão sobre novos conceitos (e não meramente absorvem informações) desenvolvem estratégias que os capacitam a situar novas ideias em contexto mais amplo, têm a oportunidade de julgar a qualidade do seu próprio trabalho e do trabalho dos colegas, a partir de objetivos de aprendizagem bem definidos e critérios adequados de avaliação, e estão, ao mesmo tempo, construindo capacidades que facilitarão sua aprendizagem ao longo da vida (VILLAS BOAS, 2006, p. 79).

É notório que avaliação e seus métodos sempre são temas discutidos em espaços educativos, depois de prováveis indagações e reflexões acerca do tema. Eles fazem parte do contexto de práticas pedagógicas no panorama da educação. Mas como a avaliação deve ser entendida? A avaliação da aprendizagem “possibilita a tomada de decisão e a melhoria da qualidade de ensino, informando as ações em desenvolvimento e a necessidade de regulações constantes” (KRAEMER, 2005, p. 1). O desenvolvimento da capacidade de avaliação do trabalho do professor e do estudante faz parte das aprendizagens a serem adquiridas (VILLAS BOAS, 2006) e é parte fundamental do processo ensino-aprendizagem. Mudar e adequar as avaliações de acordo com o educador e os educandos, de acordo com o momento que está sendo vivido e em conformidade com a conjuntura escolar também são responsabilidades do avaliador e possibilitam melhora na qualidade do processo educativo.

Professor e estudantes devem participar do processo de *feedback* do próprio processo avaliativo e, neste caso, três componentes da avaliação formativa são importantes: a avaliação informal, a autoavaliação e a avaliação por colegas (VILLAS BOAS, 2006). Villas Boas (2006) explica que:

- Na avaliação informal, o professor pode mostrar interesse na aprendizagem dos seus estudantes e pode cruzar dados advindos da informalidade, como características dos estudantes, com dados formais.

Isto é, a avaliação informal pode ocorrer quando professor providencia materiais necessários à aprendizagem, quando orienta estudantes e manifesta paciência e respeito ao tirar dúvidas;

- Na autoavaliação, o próprio estudante analisa suas atividades desenvolvidas, as que estão sendo desenvolvidas e registra suas interpretações e sentimentos. Assim, ele identifica ações que poderá realizar para um melhor desenvolvimento da aprendizagem;
- A avaliação por colegas pode ser o primeiro passo para a autoavaliação. Os estudantes costumam aceitar mais facilmente os comentários dos seus colegas, possuem linguagem semelhante e, sendo assim, os estudantes, duplas ou grupos podem avaliar suas produções e a dos colegas.

Em relação à avaliação por colegas, enquanto estão empenhados em avaliar o trabalho do outro (pode ser observando seus registros pessoais por meio de portfólios⁷), o professor pode dedicar-se a perceber as necessárias intervenções em sala de aula, o estudante pode aprender ao assumir o papel de avaliador (VILLAS BOAS, 2008) e pode realizar autoavaliação, também. Mas quando nos referimos à avaliação informal, que “é tão intensa que se realiza por meios diversos: palavras, gestos, olhares e movimentos corporais”, ocorre quando o professor conversa com seus estudantes, se nota por meio de suas ações e pode ser direcionada a um estudante ou a toda a turma (VILLAS BOAS, 2017, p. 135).

Villas Boas (2006) explica que o professor deve auxiliar ao estudante para que entenda que faz parte do processo de avaliação, também, pois a avaliação formativa se realiza por meio da interação de estudante com professor e da relação com outros professores e colegas em todos os momentos e espaços escolares. Villas Boas (2008) afirma que “a melhoria do trabalho do aluno é alcançada se o professor lhe oferece orientação e se ele a segue” (p. 42). O professor deve compreender que o *feedback* é importante para que se

⁷ Segundo Villas Boas (2017), portfólio é um documento de registros que pode ser usado pelos estudantes e que possibilita a análise das capacidades de pensamento crítico e desenvolvimento dos estudantes.

perceba o contexto da sala de aula e do estudante que, inerentemente, são diferentes, respectivamente, de qualquer outra sala de aula ou estudante. Ele deve adaptar seus processos avaliativos.

No âmbito educacional, são discutidas propostas de avaliação que objetivam convergir com boas práticas pedagógicas para que possa haver desenvolvimento cognitivo dos envolvidos de maneira mais eficaz. Para tanto, se faz necessário uma relação dinâmica e a percepção de valores subjetivos que vão sendo desenvolvidos à medida que vão sendo estabelecidas relações entre as pessoas associadas ao processo ensino-aprendizagem.

Então, sabe-se que são debatidas diferentes formas de avaliar em sala de aula, mas ainda existem públicos específicos que carecem de avaliações dirigidas a eles e que são remetidas em consonância com suas necessidades. Atualmente, entende-se que já deveria haver avaliações específicas, elaboradas para cada perfil e tempo de estudantes com necessidades específicas educacionais, como pessoas surdas, pois avaliar é uma forma de estar em momentos específicos com instrumentos específicos (SILVA, 2014). A metodologia deve ser construída e adaptada de acordo com o momento vivenciado pelos participantes do processo ensino-aprendizagem, compreendendo suas subjetividades.

Ainda articulando no contexto de sala de aula e evidenciando estudantes surdos, Resende (2010) afirma que o professor que não tem fluência em Libras, de forma geral, não tem como saber se os estudantes surdos aprenderam os conceitos que foram ensinados, pois falta esta comunicação direta com o professor regente. Uma avaliação bem estruturada pode ser uma forma de amenizar essa situação, contanto que tenha os propósitos de ser processual e de compreender se conhecimentos lograram êxito no processo ensino-aprendizagem. É sabido que há falta de comunicação entre professores e estudantes surdos, vezes por falta do conhecimento da Língua Brasileira de Sinais pelos professores, mas principalmente devido à falta de materiais adequados, como por exemplo uma avaliação capaz de perceber o que envolve o processo ensino-aprendizagem em sala de aula. Destarte,

[...] não há uma comunicação direta na qual o professor possa reconhecer os conceitos trabalhados em sala de aula. Além disso, a necessidade de melhorar a qualidade da educação dos surdos não depende apenas de professores fluentes em Libras, mas também, de vocabulário científico em Libras para o ensino de disciplinas específicas, como é o caso do ensino de ciências, e disponibilidade de materiais didáticos adequados para os surdos. (RESENDE, 2010, p. 24).

Então, linguagem específica, materiais adequados, disponibilidade de opções didáticas – como a relação específica entre professor, pessoa intérprete educacional e estudantes surdos –, recursos subjetivos e instrumentos de avaliação devem estar presentes em sala de aula, de forma a garantir melhor participação dos estudantes surdos. Avaliações descontextualizadas não podem ocorrer em sala de aula com os estudantes surdos, pois eles devem participar do processo ensino-aprendizagem com equidade de oportunidades, assim como qualquer outro estudante.

É frequente a aplicação descontextualizada de processos e de instrumentos de avaliação conduzindo a dissonâncias de diversa ordem. Neste sentido, é importante que a avaliação respeite critérios de pertinência, de coerência, de eficácia, de eficiência e de oportunidade. (NÓVOA, 1992, p. 7).

Estudantes surdos também demandam do processo de avaliações que contemple esses critérios de coerência, de eficácia, de eficiência e de oportunidade. Quando as avaliações para estudantes surdos são planejadas para que se observe as capacidades que foram concebidas e perscrutadas a partir dos conteúdos que foram trabalhados, se respeita o desenvolvimento e os diferentes níveis dos estudantes e, similarmente, se constata os resultados provenientes do processo da aprendizagem.

Sendo pertinente a esse contexto, Resende (2010) afirma que a representação espacial e também em forma de diagramas utilizadas nos modelos qualitativos são fatores bastante atrativos para estudantes surdos, em virtude das habilidades visuais que eles possuem. Avaliar, então, pode se conjecturar a partir de um modelo qualitativo que inclui,

[...] proporciona a integração plena do surdo, pois se adapta à sua especificidade à medida que possui um potencial pedagógico para adoção de uma abordagem bilíngue atuando como mediador do conhecimento, proporcionando o compartilhamento dos significados entre professor e surdo, favorecendo a formação de conceitos científicos. (RESENDE, 2010, p. 45).

Kraemer (2005) confere que os novos paradigmas em educação devem contemplar o qualitativo, e deve-se encontrar o fundamento e a totalidade do processo educativo. Conforme Resende (2010), “a inclusão dos modelos qualitativos como instrumento didático no ensino de Ciências proporcionará ao estudante uma nova maneira de interagir com o mundo à sua volta, sendo mais participativo e atuante” (p. 46). Isto é, sendo sujeito. Assim, a avaliação pode ser entendida como um processo qualitativo. Para se introduzir os modelos qualitativos na educação de estudantes surdos é necessária a observância de alguns aspectos imprescindíveis, associados à relação social deles, de maneira direta:

deve-se propiciar um ambiente linguístico adequado ao processo de ensino e aprendizagem, no qual se tenha a Libras como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda língua, ou seja, um ambiente bilíngue onde haja fluidez na comunicação;
atribuir a devida importância ao uso de materiais didáticos visualmente adaptados que permitam um maior envolvimento e interesse dos surdos no processo de aquisição de conhecimentos;
estratégias de ensino nas quais o surdo possa selecionar informações significativas, tomar decisões, trabalhar em grupo, gerenciar confronto de ideias, enfim, desenvolver competências interpessoais para aprender, de forma colaborativa com seus pares, novos conceitos científicos. (RESENDE, 2010, p. 45).

A avaliação adaptada para estudantes surdos faz parte de estratégias de ensino em que podem entender o processo educativo e podem aprender, sendo avaliados sobre os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais de maneira inócua e produtiva. Temos que ver o sujeito. Segundo uma autora deste trabalho, Martinez (2014), os conteúdos conceituais são aqueles que formam conceitos e sínteses a partir de uma leitura, de aulas expositivas, palestras e revistas, e aparecem de forma explícita nos currículos de Ciências, tendo relação com a formação de sínteses e conceitos pelo uso das palavras e operações mentais. Os conteúdos conceituais “são os mais vistos, diariamente, nas escolas, pois é adequado à maneira de avaliação que se faz” (MARTINEZ, 2014, p. 53).

Mas os conteúdos conceituais podem ser desenvolvidos de forma concomitante aos conteúdos atitudinais e aos conteúdos procedimentais. De acordo com Martinez (2014), os conteúdos atitudinais são aqueles relacionados à atitude em sala de aula e fora dela, contemplando interesse, vontade e curiosidade dos estudantes; os conteúdos procedimentais estão relacionados ao planejamento de tarefas e a tomadas de decisão do estudante, pois é no desenvolvimento deste conteúdo que os estudantes surdos entendem o procedimento e conseguem aplicar as técnicas que formam as estratégias. Pozo e Crespo (2009) sintetizam que o que rege na avaliação são os conteúdos conceituais e não se coloca importância nas atitudes e ações dos estudantes.

Neste cenário, é importante que professores desenvolvam, com estudantes, avaliações que corroborem para o progresso do sujeito e para isso, se faz necessário uma avaliação específica para estudantes com necessidades específicas educacionais. Sabemos que “deveriam ser oferecidas aos surdos as mesmas condições oferecidas aos ouvintes, isto implica desenvolver o conteúdo em todas as suas dimensões, para que estes também se tornem cidadãos protagonistas” (RESENDE, 2010, p. 35). Uma forma para contribuir com esta situação é uma avaliação que seja composta de detalhes, em que se adapta a configuração histórica e social de hoje e o entendimento dos estudantes surdos como seres humanos de possibilidades cognitivas e afetivas. Para auxiliar nesse cenário, é mais adequado contribuir para que o estudante não siga a um modelo escolar, mas tenha respeitada sua maneira própria de pensar, seus processos subjetivos.

Sendo assim, o professor não deve se basear em rótulos ou diagnósticos dos estudantes surdos, mas sim em todas as suas necessidades reais. Parafraseando o que foi dito, uma avaliação não pode ser a mesma para todos, não pode seguir um padrão, pois indivíduos são singulares em diversos processos e cada um tem um tipo de incentivo. Assim, há a subjetividade para entender a perspectiva processual do sujeito, em todos os segmentos da vida, percebendo que

[...] as pessoas não se comportam de forma homogênea, mas constituem-se no âmago da diversidade de seus processos psicológicos, que incluem aspectos cognitivos, emocionais e habilidades bem como todo um cenário e contexto que oportunizam diferentes sugestões e formas de aprender. (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008, p. 141).

A perspectiva da subjetividade de González Rey corrobora para a defesa de que se as pessoas são muito diferentes, as avaliações devem ser diferentes, pois a repetição não garante que a aprendizagem aconteça. Tacca e González Rey (2008) dizem que “a repetição é equivocadamente vista como aprendizagem, uma vez que é nela que se apoiam as avaliações” (p. 142). Concordando com esta afirmação, vale desvelar que o que ocorre como interesse majoritário no processo ensino-aprendizagem é a verificação da aprendizagem (GAUCHE, 2008). Acompanhamos a pessoa intérprete educacional e os estudantes surdos e percebemos como ocorriam estes processos avaliativos em sala de aula.

Portanto, a avaliação é importante como diagnóstico e percepção de fatores que conjecturam um estudante e seu processo ensino-aprendizagem. No caso das Ciências, a avaliação deve ser, também, específica para seus estudantes, enfatizando, neste trabalho, as pessoas surdas. Todavia, antes de entendermos melhor se é necessária uma avaliação de acordo com os estudantes e como ela poderia ser realizada, faremos uma breve revisão da avaliação no ensino de Ciências, como forma de compreensão até se chegar ao processo de avaliação atual.

2.3 Avaliação em Ciências para estudantes surdos

A avaliação de todas as disciplinas, assim como em Ciências, não pode favorecer a hegemonia da exclusão no meio educacional, mas sim o avanço do processo ensino-aprendizagem. Em verdade, o que se constata é que o maior interesse não tem sido o da avaliação e suas consequências no trabalho docente e no processo ensino-aprendizagem em si (GAUCHE, 2008). Mas sabemos que a avaliação deve suprir as dificuldades de todos os estudantes no processo ensino-aprendizagem, como as de estudantes surdos.

Em 1978, relatório Warnock propunha uma metodologia de avaliação que não observava o estudante como sujeito e não levava em consideração as configurações subjetivas de cada estudante e nem mesmo propiciava espaços para expressão e produção de sentidos subjetivos pelos estudantes. Segundo Meireles-Coelho, Izquierdo e Santos (2007), o relatório enfatizou a necessidade de uma avaliação adaptada a cada estudante, mas não possibilitava a tomada de decisão deles.

Atualmente, entendemos que o sujeito deve ser parte importante do processo, levando em consideração sua subjetividade. Foi visto que, utilizando-se de uma avaliação adequada para estudantes com necessidades específicas educacionais, como estudantes surdos, professores podem se comunicar e produzir conhecimento com eles, e até mesmo perceber – por meio do caráter reflexivo inerente a este processo de produção de uma avaliação – em quais quesitos poderão estruturar e adaptar melhor suas aulas. O Instituto Federal de Santa Catarina, campus Palhoça Bilíngue, é um exemplo de instituição que, nos dias de hoje, promove situações didáticas e processos avaliativos com adequações para seus estudantes. Em um meio como este, estudantes surdos podem se expressar subjetivamente e utilizar muitos recursos subjetivos como a criatividade e a reflexão.

Mitjás Martínez e González Rey (2017) concordam a respeito do caráter reflexivo, produtivo e criativo dos exercícios avaliativos que incluem e ressaltam que podem desenvolver desdobramento lógico do caráter reflexivo, produtivo e criativo do processo de ensino-aprendizagem. Então, uma avaliação específica deve ter sua razão como forma de sustentar um bom desempenho do avaliado e do avaliador. Todos aprendem de acordo com um devido processo avaliativo, com um processo de elaboração peculiar a cada estudante.

Todavia, se pensarmos na avaliação como apenas um meio de reprovar ou aprovar, ela se distancia de um processo ensino-aprendizagem singular. Nesse teor, “a avaliação tem sido praticada como algo externo ao aluno, “separado” do processo de aprendizagem, reforçando-se assim o caráter passivo do aluno frente a ela e ao medo que gera” (MITJÁS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 156). Esse paradigma não pode mais ser preservado. É importante que saibamos o verdadeiro significado de avaliação, que é de possibilitar espaço para o aprendizado de todas as partes envolvidas no processo e mais que isso, propiciar liberdade para desenvolvimento subjetivo individual e social.

Uma avaliação qualitativa é, então, bem concebida nos processos de formação da dimensão subjetiva de uma pessoa. De acordo com Mitjás Martínez e González Rey (2017), “a avaliação é um espaço de aprendizagem e não apenas de aferição do aprendido” (p. 156), pois é um momento subjetivo.

Portanto, assim como em outras áreas, uma avaliação qualitativa de Ciências também significa o direito à oportunidade e, sendo assim, pode acompanhar o desempenho

do estudante surdo durante todo o processo ensino-aprendizagem para que se sejam valorizadas capacidades de construir, de criar, de inventar e de ser autônomo e para que sejam possíveis desenvolvimento de sentidos subjetivos neste contexto escolar.

Breve panorama – avaliação

Nesse contexto, para sabermos sobre os trabalhos realizados na área de avaliação de Ciências para estudantes surdos, fizemos diversas buscas e não foi encontrado nenhum trabalho nesta área específica. Trabalhos a respeito de avaliação de estudantes surdos e de Ciências foram encontrados, respectivamente, mas nenhum que relacionasse estas duas áreas.

Em uma breve revisão de literatura que realizamos em outubro de 2016, no Portal da Capes, no Google acadêmico e no Portal da Scielo foi identificado que existem consideráveis trabalhos sobre estudantes surdos em ensino de Ciências. A pesquisa foi feita em português e em inglês. As outras palavras-chave utilizadas e o número de artigos encontrados, respectivamente, foram: surdos (345); sintaxe (287); funcionalidade (822); tecnologia assistiva (88); ensino de Ciências (3.524); Inclusão (6.638); acessibilidade (670).

Como critério de comparação, esta outra breve revisão de literatura pode ser usada, pois a realizamos em julho de 2017, nos mesmos locais. Ao pesquisar com a palavra-chave surdos em ensino de Ciências, apareceram 43 trabalhos. As mesmas palavras-chave utilizadas e o número de artigos encontrados, respectivamente, foram: surdos (1.931); sintaxe (872); funcionalidade (2.330); tecnologia assistiva (138); ensino de Ciências (8.162); Inclusão (14.653); acessibilidade (670).

Ficamos admirados devido ao número de trabalhos, pois aumentou de forma considerável, durante esses últimos meses. Sabemos que, atualmente, em fevereiro de 2019, existem mais trabalhos, e que já avançamos muito com relação ao início da história das pessoas surdas, mas não encontramos nenhum trabalho como o nosso – que valoriza os estudantes surdos e suas subjetividades nos processos avaliativos de Ciências. As pessoas surdas chegam com maior facilidade a institutos educacionais, mas devem ser

acompanhadas de perto, como qualquer outra pessoa, pois precisam de suporte pedagógico especializado e também são singulares, idiossincráticas e particulares, apresentando distintas configurações subjetivas. Avaliações que as auxiliassem nos seus processos ensino-aprendizagem, corroborando para suas expressões subjetivas, seriam de grande valia no contexto educativo.

Portanto, neste cenário de estudantes surdos e Subjetividade de González Rey na Educação em Ciências, elaboramos um capítulo que irá nortear a leitura em relação a estes contextos, mas também serão apresentados conceitos relevantes a serem considerados neste trabalho.

CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – CONCEITOS A SEREM CONSIDERADOS

A ação de aprender é cultural e histórica (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Quando o estudante está imbricado na ação de aprender produz sentidos subjetivos que estão relacionados com a qualidade da aprendizagem, assim como são expressos sentidos subjetivos produzidos em momentos anteriores, e estão relacionados com constituintes individuais e sociais (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2012; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Entendemos que o ensino de Ciências também pode ser visto por esta perspectiva. Em nossa interpretação, o ensino de Ciências deve ter uma educação que perceba as singularidades dos estudantes e seu processo cultural-histórico.

Entendemos que, na escola, o estudante pode se entender como sujeito do ato do conhecimento concomitante ao educador, assim como o próprio estudante surdo, em uma relação horizontal, sendo importante que o professor perceba a realidade do estudante surdo, os conflitos e problemas sociais como fatos que mediatizam a relação entre eles. Educador e educando são modificados, cada um à sua maneira e a partir das suas configurações subjetivas, no mesmo momento. As expressões podem ou não ocorrer neste contexto escolar, mas as relações sociais impulsionam e são fontes geradoras de produções subjetivas. Destarte, a escola deve ser um ambiente que possibilite a expressão de aspectos individuais e sociais.

Essas ideias e concepções foram desenvolvidas em um momento específico da história, não foram estruturadas fora de um contexto, todavia foram estabelecidas por meio de aspectos culturais-históricos. Por conseguinte, a escola, o ensino e as relações pessoais tiveram e têm mudanças significativas no processo histórico.

A escola, lugar principal das práticas educativas formais, é uma instituição social complexa marcada por influências variadas e contraditórias ao longo da história. [...] a escola atual não é resultado de um processo evolutivo contínuo, mas fruto de revoluções e movimentos marcados por conflitos de interesses e ideias. Desse modo, olhar a escola como um sistema aberto e condicionado por um jogo de forças em que fatores internos e externos estão em constante tensão e mudança, é importante para a compreensão de suas especificidades e de seu lugar na sociedade atual. (MACIEL; RAPOSO, 2015, p. 79)

Esta é a visão destes autores, que convergem em alguns quesitos com a subjetividade González Rey, a citar a maneira de ver a escola como um processo dinâmico e repleto de possibilidades, em que os estudantes são seres singulares e fazem parte de uma história. Esta é uma visão que já pode existir no contexto escolar atual e também nas aulas de Ciências, mas a trajetória até se chegar a este momento foi repleta de diferentes momentos que serão apresentados. No que tange às Ciências e aos aspectos da sua própria caminhada, para Mitjans Martínez e González Rey (2017),

[...] a noção cientificista de ciências que dominou o século XIX e boa parte do século XX gerou, entre outras crenças ingênuas, a ideia que a ciência representava uma forma privilegiada e pura de o pensamento humano conhecer o mundo, deixando fora o relativismo histórico da ciência e seu caráter institucional, tão enfatizado por autores como Kuhn e Feyerabend. Também foi ignorada a ciência como noção subjetiva, aspecto este menos enfatizado que os anteriores pela ausência de uma representação do mundo e das práticas humanas a qual incluísse a subjetividade como traço qualitativo diferenciado de todos os processos humanos. Porém, as ciências e as práticas profissionais que a usam como suporte são inseparáveis das formas históricas de subjetividade social em que essas práticas científicas e profissionais têm lugar. (p. 91).

Atualmente, temos espaço para perceber a pessoa como ser que faz parte de um contexto social, mas que não é resultado direto destas relações sociais. A pessoa é, de fato, um ser que não possui valor absoluto e inato, contudo que vai participando de movimentos subjetivos em uma relação social dinâmica e interdependente. As Ciências e o ensino das Ciências podem ser acompanhados por outra perspectiva, como esta da Subjetividade, atualmente.

Todavia, sabemos que apenas no início do século XX é que foram aparecendo espaços para aprofundamento científico, todavia ainda não estava a subjetividade como influente nas pesquisas científicas. Neste período, então, a alfabetização ou letramento científico começou a ser debatido mais profundamente e, neste começo, o trabalho de John Dewey (1859-1952) – que defendia a importância da educação científica – ganhou mais destaque e passou a ser mais significativo nos anos de 1950, em pleno período do movimento cientificista (SANTOS, 2007). Segundo o autor, nos anos de 1950, o lançamento do primeiro satélite artificial Sputnik, em plena Guerra Fria, inspirou a

elaboração de currículos voltados para o estudo do método científico, incentivando a formação de cientistas.

Depois, entre os anos 1960 e 1970, movimentos sociais e as preocupações com as armas nucleares e químicas, assim como agravamento dos problemas ambientais decorrentes do desenvolvimento científico e tecnológico foram importantes, pois a partir deles, cresceram o interesse e o número de estudos sobre as consequências do uso da tecnologia e a ética relacionada ao trabalho dos cientistas, como “a participação em programas militares, a realização de experimentações na medicina, o desenvolvimento da biotecnologia” (SANTOS; MORTIMER, 2001, p. 95).

Na década de 1970 e nos anos subsequentes, foram elaborados estudos preocupados com as ideias dos estudantes com relação aos diversos conceitos científicos aprendidos no ambiente educacional e tinha muito valor a construção dos saberes pelo estudante, o deixando escolher seu percurso para a aprendizagem e para a compreensão de conteúdos (MORTIMER, 2016; DUARTE; COSTA, 2004). O espaço que permitia as expressões dos estudantes já estava começando a eclodir, mas de maneira ainda não muito acessível, tal qual a teoria da Subjetividade atualmente.

Nesse sentido, pela teoria de Jean Piaget, a existência de conflitos cognitivos se torna fundamental na estrutura mental dos estudantes e os construtivistas recomendam aos professores que promovam conflitos cognitivos nos educandos, propiciando um nível mais elevado de conhecimento (LIMA, 1984). Estes conflitos cognitivos ocorrem quando há uma contraposição de esquemas (estruturas mentais que o indivíduo intelectualmente usa para se adaptar ao meio) prévios com conceitos novos. Segundo Lima (1984), neste cenário, é de suma importância que o professor provoque mudanças na estrutura cognitiva do aprendiz. Então, a partir de seus esquemas deve haver um desequilíbrio para que haja a equilibrção em que conceitos prévios e novos se relacionem. Em sala de aula, em uma aprendizagem, pode ocorrer assimilação e acomodação de conhecimentos e o professor está presente, sendo possível um desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem. Ferracioli (2007) afirma que esta teoria considera que o homem é possuidor de uma estrutura biológica que torna possível o desenvolvimento cognitivo humano, dependendo da interação. É uma teoria que generaliza e trabalha com o provável. Sua teoria considera o objetivismo e o subjetivismo, com essência de um caráter universal (TERRA, 2010).

Diferentemente desta, segundo Pereira, Conceição e Mitjans Martínez (2016), a Teoria da Subjetividade de González Rey não trabalha com uma organização intrapsíquica limitada ao indivíduo, mas considera a subjetividade uma complexa produção humana, sendo singular e não generalizada, pois é um sistema aberto que também caracteriza os espaços sociais.

Devido a estas características e enormes possibilidades relacionadas à Teoria, e em função dos objetivos de pesquisa, assumimos a Teoria da Subjetividade como norteadora do nosso trabalho. Isto significa que o valor heurístico da subjetividade nos proporcionou abertura para interpretações idiossincráticas, de forma que pudemos trabalhar com as peculiaridades do nosso contexto de pesquisa. Dito de outra forma, as pessoas - no caso as pessoas surdas - assim como qualquer outro indivíduo são seres com identidades pessoais relacionadas ou não às configurações subjetivas sociais, e isto deve ser entendido como ponto crucial.

Assim, entendemos, nesta perspectiva e no ensino de Ciências, que devem ser levados em consideração, no momento do processo ensino-aprendizagem, o desenvolvimento da reflexão e da criticidade a partir do que a pessoa surda conhece. É importante possibilitar ao estudante participar da construção do conhecimento, podendo ser o professor um auxílio para que o estudante produza sentidos subjetivos e seja capaz de ser reflexivo, ativo e prático em seu processo de formação de consciência.

Ao continuar sobre a educação em Ciências, foram viáveis novas formas de pensar, por mais pessoas, acerca de fatores ambientais, relacionados à qualidade de vida e éticos. A partir deste contexto, pesquisas e estudos relacionados ao ensino de Ciências no campo da Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), alfabetização e letramento científico ganharam ênfase e

[...] o movimento CTS surgiu, então, em contraposição ao pressuposto cientificista, que valorizava a ciência por si mesmo, depositando uma crença cega em seus resultados positivos. [...] A crítica a tais concepções levou a uma nova filosofia e sociologia da ciência que passou a reconhecer as limitações, responsabilidades e cumplicidades dos cientistas, enfocando a ciência e a tecnologia (C&T) como processos sociais. (SANTOS; MORTIMER, 2001, p. 95).

No Brasil, entendemos que a preocupação com a educação científica foi mais tardia. Segundo Santos (2007), no século XIX, o ensino de Ciências teve pouca prioridade no currículo escolar, apesar de dom Pedro II (1825-1891) incentivar as Ciências, e também haverem discursos positivistas de intelectuais brasileiros em favor da ciência, como Rui Barbosa (1849-1923). Ele concluiu que o currículo escolar era marcado pela tradição literária e clássica herdada dos jesuítas e esse ensino passou efetivamente a ser incorporado ao currículo escolar nos anos de 1930. Desta maneira, foi percebida uma busca pelo novo. Ainda segundo Santos (2007), esse processo de inovação teve início com um processo de atualização curricular e depois seguiu assim:

- Na década de 1950 – produção de kits de experimentos para o ensino de Ciências;
- Na década de 1960 – tradução de projetos americanos e a criação de centros de ensino de Ciências;
- Na década de 1970 – produção de materiais por educadores brasileiros e início efetivo da pesquisa na área de educação em Ciências no Brasil;
- Atualmente – existência de comunidades científicas em programas de pós-graduação em ensino de Ciências, realização regular de congressos científicos específicos nessa área, publicação de periódicos acadêmicos sobre a temática, assim como diversas dissertações e teses relacionadas ao ensino de Ciências.

Logo, em conformidade com os momentos históricos – como o cientificista, o do construtivismo e o atual –, constatamos que os conflitos de interesse e de ideias ocorreram e trouxeram consequências benéficas para a sociedade, como estas citadas anteriormente, desde a década de 1950. Mas o avanço não se estagnou, sendo importante salientar que a escola passa por mudanças a todo o tempo e isto tende a influenciar nas subjetividades dos estudantes acerca de diversas áreas da própria vida. Segundo Mitjás Martínez e González Rey (2017, p.92),

[...] na escola, a sala de aula é um local de produção de uma subjetividade social que não se reduz ao processo de relação alunos-alunos e professor-alunos. O espaço da sala de aula está perpassado pelos sistemas de poder, normativos, técnicos e de relação em que se expressa a subjetividade social da instituição de ensino. Unido a isso, tanto alunos quanto professores são portadores, em suas configurações subjetivas individuais, de múltiplos sentidos subjetivos que expressam outros espaços de subjetividade social, como família, comunidade, a sociedade como um todo.

Destarte, o desenvolvimento de um indivíduo pressupõe interações sociais e pode ocorrer em um ambiente culturalmente estruturado, promovendo mudanças ao longo do tempo. Há caráter indivisível da subjetividade individual e da social. É compartilhando ativamente das relações pessoais que uma pessoa pode se entender como um sujeito, ativa, e também como um dos autores da transformação social. É partilhando das relações pessoais e sociais que novas configurações podem ser elaboradas. Cada espaço-tempo pode ser relevante para a expressão de configurações subjetivas das pessoas que estão inseridas em um contexto. À vista disso, a equipe escolar deve participar ativamente do processo de aprendizagem, pois o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação dialética entre processos de canalização cultural e de constituição do indivíduo, enquanto sujeito, participante do seu próprio desenvolvimento (MITJÁNS MARTÍNEZ e GONZÁLEZ REY, 2017). Em outras palavras, os processos de ensino-aprendizagem se desenvolvem em contextos sociais, mas possuem ações e possibilidades individuais.

Diante disso, é necessária atenção associada às produções subjetivas de pessoas com necessidades específicas nas aulas de Ciências, a citar os estudantes surdos. Entretanto, atualmente, temos possibilidades de contribuir para este cenário, observando o ser como particular e que está ligado a todo um contexto de processo ensino-aprendizagem, do qual fazem parte os professores, os intérpretes educacionais, os recursos subjetivos, isto é, os processos de relação com as pessoas e o contexto escolar, e não apenas o estudante em si.

Mitjás Martínez e González Rey (2017) afirmam que deve ser desconstruída a visão educativa individualista de que o sucesso do aprendiz depende unilateralmente da relação professor-aluno, da didática, do professor, do estudante, todavia deve se considerar que a ação de uma pessoa está “inserida em uma rede de processos institucionais, processos

de relação e simbólicos de diferente natureza que não permitem a dicotomia social-individual que tanto hegemonizou o pensamento psicológico” (p. 91).

Por conseguinte, atualmente, é preciso que as pessoas da escola e sua equipe avancem com relação ao saber e metodologias de educação inovadoras referentes ao processo ensino-aprendizagem de Ciências, para que também haja mais espaços em que os estudantes possam expressar e desenvolver processos subjetivos. As pessoas que participam da comunidade escolar se desenvolvem pessoal e profissionalmente, neste processo. Nesta direção, é necessário que se perceba o professor – seja o professor regente ou a pessoa intérprete educacional em casos específicos –, mas também o estudante surdo como sujeitos do aprender, em que são capazes de organizar e reorganizar suas configurações atuais e imediatamente mutáveis. As pessoas geram sentidos subjetivos e o meio faz parte desse processo de produção de sentidos, pois engloba espaços e culturas.

Nesse sentido, segundo Batista e Tacca (2011), as relações sociais que apoiam as situações de ensino-aprendizagem podem significar diferentes possibilidades para o sujeito que aprende. As autoras continuam a explicar que “a identificação do percurso das significações que acompanham as experiências de aprendizagem de cada aluno dará ao professor a possibilidade de conduzir a sua intervenção pedagógica” (p. 143). Assim, há espaços para os estudantes e para os próprios educadores se expressarem subjetivamente. No ensino de Ciências, assim como em outras áreas de educação, o processo ensino-aprendizagem pode ocorrer desta maneira, proporcionando a dimensão subjetiva para os que tiveram acesso, de alguma maneira, a este excelso momento.

Esse é um processo que demanda dedicação, assim como alteridade de todos os envolvidos na educação, sempre observando a condição do ser humano que tem limitações e progressos singulares. O professor deve perceber a sala de aula como um ambiente de aprendizado em que os estudantes têm características, interpretações e dificuldades particulares. Para que aconteça o ensino de Ciências, nessa esfera, é preciso relacionamento entre as pessoas. A relação social é de suma importância nesse momento, pois a “atividade social cooperativa é condição primordial para o desenvolvimento” e, neste cenário, “o homem desenvolve meios medicacionais que lhe permitem condicionar as funções elementares, de base biológica, transformando-as em funções de caráter cultural” (RAAD e TUNES, 2011, p. 35). Isto é, em se tratando do processo conhecido como cultural-histórico.

Neste processo, “o destaque da cultura na compreensão da psique humana pressupõe a consideração da gênese social e histórica desse psiquismo”. (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 67). Dessa forma, entendemos o “homem como criador e utilizador de símbolos nos espaços culturais nos quais se desenvolve” (MITJÁNS MARTÍNEZ e GONZÁLEZ REY, 2017, p. 55), pois é uma ação inerentemente singular e que está imbricada com o espaço, a configuração subjetiva social e individual, dentre outros aspectos. O caráter que uma influência terá para o desenvolvimento do ser humano dependerá muito da sua própria subjetividade (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

Nesse cenário, em sala de aula, assim como em um contexto de ensino de Ciências, uma criança pode entender um conteúdo de diversas maneiras, pois isso depende do que ela tem em sua configuração que, inerentemente, é idiossincrática. Deve-se levar em conta não só a aprendizagem como expressão do desenvolvimento cognitivo, mas a relação dela com a “configuração subjetiva singular da ação do aprender” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 130), pois isto é uma relação que depende da pessoa, ou seja, a situação pode ou não ir se constituindo como essencial para seu desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem. González Rey (2011) discorre que

[...] a criança leva à sala de aula toda a rede de sua vida social que aparece de forma singular na configuração subjetiva que se constitui no processo de aprendizagem. [...] As alternativas que a pessoa gera no processo de aprender são momentos da processualidade da configuração subjetiva da aprendizagem. (p. 58-59).

Na perspectiva cultural-histórica, “a teoria da subjetividade defende que o social não é uma externalidade, mas uma produção derivada dos recursos singulares de cada pessoa que é marcada por seu processo histórico” (TELES, 2015, p. 176). Nessa vertente, a teoria “não se estrutura em aspectos ausentes e em princípios negativos do desenvolvimento humano; nega os métodos quantitativos mecânico e aritmético que admitem um padrão linear, associativo e hierárquico” (RAAD e TUNES, 2011, p. 34). Sendo assim, também no ensino de Ciências, o sujeito que aprende tem possibilidades infinitas no momento em que o professor considera a Subjetividade na maneira de conduzir suas aulas e produzir suas avaliações. Neste cenário, o estudante pode se beneficiar de momentos diferentes no

processo ensino-aprendizagem e pode produzir e expressar sentidos subjetivos diversos em aulas de Ciências, assim como estudantes surdos.

Assim sendo, entendemos a necessidade de a Subjetividade ser considerada como base no ensino de Ciências e ainda especificamente, neste caso, no ensino para estudantes surdos com necessidades específicas educacionais. A subjetividade tem sido desconsiderada nos processos educativos devido à ausência de teorias educativas relacionadas a ela (GONZÁLEZ REY, 2011). Ela se efetiva como essencial na educação, pois permite o desenvolvimento global de um indivíduo. Pensar na educação e na aprendizagem como processos de desenvolvimento requer a consideração dos aspectos subjetivos, “o que implica pensar em mudanças profundas no ensino” e irão adquirir “relevância no ensino especial” (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 68). Estas mudanças podem ocorrer, mas também os espaços para que sejam possíveis as expressões subjetivas. Em um contexto em que a subjetividade está presente, valores subjetivos vão sendo desenvolvidos a medida que as relações entre os sujeitos, no caso entre educadores e estudantes, vão sendo estabelecidas.

Estas relações singulares, em um contexto de Ciências, são de essencial importância para que existam processos subjetivos em uma relação dinâmica:

- Esta relação pode ser subjetivada pelo estudante surdo, por exemplo, e ser uma expressão do seu desenvolvimento, podendo ser sujeito;
- O educador pode demonstrar para o estudante que a ciência é mutável, que inovações acontecem a todo tempo e ele pode fazer parte deste processo, porque verdadeiramente é parte dele, e o próprio educador será cambiado subjetivamente durante este processo;
- O estudante pode ter a oportunidade de se perceber como atuante no meio, capaz de se expressar subjetivamente e de desenvolver valores subjetivos à medida que as relações sejam estabelecidas, mas também pode ser ativo, expressivo e capaz de resolver problemas, isto é, sendo sujeito.

Em outras palavras, nas aulas de Ciências, o professor poderá utilizar de recursos subjetivos, mas é o estudante quem também poderá expressar sentidos subjetivos a partir

daquela relação, de acordo com cada momento e configuração subjetiva. Ao escolher material didático para utilizar em sala de aula, o professor deve considerar limitações e potencialidades, dentre outros fatores dinâmicos e momentâneos, de cada turma naquele momento, ou seja, na configuração social e na individual, lembrando que cada aluno possui uma subjetividade. Entretanto, é o estudante quem vai ou não constituir aquela ação como essencial para seu processo de desenvolvimento. A partir de então, podem ser gerados sentidos subjetivos e desenvolvidos outros valores subjetivos pelos estudantes no processo ensino-aprendizagem, enfatizando a questão avaliativa.

A partir de então, entendemos esta sucinta história como um tipo de embasamento relacionado às conquistas associadas às Ciências Naturais e compreendemos a respeito da falta de estudos relacionados à avaliação de estudantes surdos nas Ciências, até o momento apresentado. Porém, como forma de percebermos se nos dias de hoje dispomos de material associado a esta problemática, realizamos uma outra busca — além das apresentadas no Estado da arte que fora discorrido neste trabalho — para conferir os últimos trabalhos nas áreas de Ciências, avaliação e Subjetividade.

3.1 Breve Revisão – Ensino de Ciências e avaliação

Uma das questões da área de Ensino de Ciências é o processo avaliativo e elaboramos uma revisão mais específica nesta área em trabalhos publicados nos anais do ENPEC. A pesquisa foi feita em quatro partes: na ata do ano de 2011, na ata do ano de 2013, na ata do ano de 2015 e na ata do ano de 2017. Não realizamos a pesquisa na ata de 2019, pois o evento ainda não ocorreu. As atas são dos anos ímpares, pois o Encontro não é anual, mas ocorre a cada dois anos. O acesso ocorreu no mês de fevereiro de 2018 e depois no mês de fevereiro de 2019. Para organização e padronização da busca, fizemos a pesquisa na área “Avaliação e Educação em Ciências” que é uma das categorias encontradas em cada ata destes encontros.

Na ata do ano de 2011 encontramos vinte e três (23) trabalhos completos; na ata do ano de 2013 encontramos vinte (20) trabalhos completos; na ata de 2015 encontramos trinta e um (31) trabalhos completos; na ata de 2017 encontramos treze (13) trabalhos completos (ver Quadro 6). Destes oitenta e sete trabalhos (87), apenas um (1) era referente a

estudantes surdos (PEREIRA; RIZZATTI, 2015), mas não estava relacionado ao tema de subjetividade e tampouco de Subjetividade de González Rey.

No Quadro 6, colocamos seis (6) categorias de análise: a) o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); b) a Biologia; c) produção acadêmica; d) as Ciências; e) a Física; f) a Química; g) a Inclusão.

QUADRO 6 – TEMÁTICAS ESCOLHIDAS E QUANTIDADE POR ANO – ENPEC

Temática	2011	201	201	201	Tota
		3	5	7	1
ENEM	5	5	8	4	22
Biologia	6	2	2	1	11
Produção acadêmica	2	2	5	-	9
Ciências	8	7	9	4	28
Física	2	2	2	1	7
Química	-	1	4	3	8
Inclusão	-	1	1	-	2
Total	23	20	31	13	87

Fonte: Elaborado pela autora.

Percebemos que, das categorias encontradas, a que tem menor quantidade de trabalhos apresentados é a categoria “Inclusão”. Apenas dois (2) trabalhos foram apresentados no ENPEC nos últimos nove anos relacionados a esta categoria.

No primeiro trabalho (PAGAN; BOTON, 2013), os autores realizaram uma análise dos resumos dos trabalhos de pós-graduação que têm sido desenvolvidos por pessoas que participaram de um projeto de inclusão que ocorre na instituição dos autores. Eles concluíram que as linhas de pesquisa do projeto se desdobraram em trabalhos de pós-graduação e de iniciação científica e afirmaram que o projeto também favorece a formação de professores pesquisadores.

O outro trabalho que mais teve relação com o nosso foi o único trabalho relacionado a pessoas surdas (PEREIRA; RIZZATTI, 2015). Os autores deste trabalho concluíram que há falta de capacitação dos professores de Química e dos intérpretes de língua de sinais no que concerne a atender estudantes surdos no processo ensino-aprendizagem. A conclusão foi realizada a partir de um acompanhamento com seis (6) estudantes surdos da primeira série do ensino médio, três (3) professores e (3) intérpretes de três escolas de Roraima.

No Quadro 7, dividimos os trabalhos pelas universidades das quais os autores dos trabalhos participam. Percebemos que os pesquisadores fazem parte de muitas universidades pelo Brasil e que a maioria dos trabalhos, somando dos anos de 2011, 2013, 2015 e 2017, foi escrita por pesquisadores da Universidade de São Paulo - sendo onze (11) trabalhos - e, em seguida, da Universidade Federal de Sergipe - sendo sete (7) trabalhos -.

QUADRO 7 – UNIVERSIDADES E PRODUÇÕES ACADÊMICAS – ENPEC

Universidades	2011	2013	2015	2017	Total
Universidade de Brasília	-	-	1	-	1
Universidade Federal De Minas Gerais	2	-	-	-	2
Universidade Estadual de Santa Cruz	2	-	-	-	2
Universidade Federal do ABC	1	-	-	-	1
Universidade Federal de Goiás	-	-	2	-	2
Universidade Federal de Uberlândia	1	-	-	-	1
Universidade Federal do Espírito Santo	-	1	-	-	1
Universidade Federal de Santa Maria	-	2	1	-	3
Universidade Estadual Paulista	1	2	-	1	4
Universidade de São Paulo	2	2	3	4	11
Universidade Federal do Piauí	-	-	1	-	1
Universidade Estadual de Ponta Grossa	1	-	-	-	1
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	2	-	2	1	5
Universidade do Estado do Amazonas	1	-	-	-	1
Universidade Federal de Sergipe	1	1	4	1	7
Universidade Federal de Ouro Preto	1	-	-	-	1
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	1	-	-	-	1

Universidade Federal do Rio Grande do Sul	1	-	2	2	5
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	-	1	-	-	1
Universidade Federal de São Carlos	1	-	-	1	2
Universidade Federal de Santa Catarina	1	1	1	-	3
Universidade do Estado de Santa Catarina	-	-	2	-	2
Instituto Federal do Rio de Janeiro	1	-	-	-	1
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	1	-	-	-	1
Museu de Astronomia e Ciências Afins	1	-	-	-	1
Centro Federal Tecnológico de Minas Gerais	1	-	-	-	1
Universidade Estadual de Maringá	-	2	-	-	2
Universidade Estadual do Ceará	-	1	-	-	1
Instituto Federal Norte de Minas Gerais	-	1	-	-	1
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	-	-	1	-	1
Universidade Estadual de Roraima	-	1	1	-	2
Universidade Estadual de Campinas	-	1	2	-	3
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca	-	1	-	-	1
Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde	-	1	-	-	1
Universidade do Oeste do Paraná	-	2	-	-	2
Universidade Estadual de Santa Cruz	-	-	1	-	1
Universidade Estadual do Rio de Janeiro	-	-	2	-	2
Universidade Federal do Rio de Janeiro	-	-	1	-	1
Universidade Federal do Vale do São Francisco	-	-	1	-	1
Universidade Federal de Tocantins	-	-	1	-	1
Universidade Federal da Fronteira do Sul	-	-	1	-	1
Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz	-	-	1	-	1
Universidade Estadual de Londrina	-	-	-	1	1
Universidade Federal do Pará	-	-	-	1	1
Universidade Federal do Maranhão	-	-	-	1	1
Total	23	20	31	13	87

Fonte: Elaborado pela autora.

Em suma, percebemos que nenhum trabalho dos analisados, apresentados no ENPEC, abordou a respeito de estudantes surdos de forma concomitante à subjetividade. Nos últimos nove anos, apenas um (1) trabalho estava relacionado à pesquisa de estudantes surdos, mas queríamos contribuir com este panorama. A partir de então, mais uma vez, miramos a relevância do nosso trabalho.

Em nosso trabalho, vemos a importância de a Ciência ser ensinada e avaliada na perspectiva da subjetividade de González Rey, cultural-histórica, baseada na dimensão subjetiva do surdo. A partir dela pode haver o avanço do desenvolvimento pessoal, tendo ferramentas para avançar em questões que outras teorias não teriam a possibilidade de avançar por não acompanhar a pessoa em seu processo singular. Com nossa pesquisa, fomos capazes de produzir construções criativas a partir do referencial teórico escolhido e pudemos contribuir na área de Ciências, da inclusão e da avaliação. Na compreensão da nossa pesquisa, entendemos que a “produção teórica exige partir de uma teoria e usar seus conceitos como instrumentos da construção sobre o assunto pesquisado, o que permite avançar, de modo diferenciado, em questões sobre as quais outras teorias não permitem” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 46).

Em suma, as pessoas com necessidades específicas educacionais também produzem constantemente novos sentidos que estão além da sua consciência, fazendo parte de um espaço social vivo em produção de sentidos, mas nem sempre tiveram espaços para suas produções subjetivas. Como forma de pensarmos sobre as concepções e dificuldades que as pessoas surdas tiveram até chegarmos aos dias de hoje e para que entendamos o contexto de algumas pessoas, apresentaremos um pouco da história das pessoas com necessidades específicas educacionais, evidenciando parte da história das pessoas surdas e suas relações culturais e sociais. Explicaremos acerca do contexto das pessoas surdas e Ciências, que é o âmago do nosso trabalho.

CAPÍTULO 4 – PESSOA SURDA – IDEIAS A SEREM CONSIDERADAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Neste capítulo, apresentaremos aspectos do ensino de Ciências, desafios e contribuições para a compreensão do nosso problema de pesquisa. Entendemos como importante a formulação deste capítulo porque o trabalho também teve estudantes surdos como parte da configuração subjetiva social da qual participamos e eles foram se constituindo como essenciais no processo ensino-aprendizagem, expressando e/ou desenvolvendo sentidos subjetivos. Acompanhamos o processo subjetivo desses estudantes neste contexto educacional, repleto de culturas, histórias, desafios e possibilidades.

Nesse contexto dos estudantes surdos, as interações singulares entre os professores regentes de Ciências Naturais e o intérprete educacional é um aspecto a ser considerado como essencial para que haja uma dinamicidade em sala de aula, ressaltando as relações subjetivas diversas e a possível preparação de aulas ricas em possibilidades – o que faz parte da codocência. Essa é uma problemática no processo de inclusão de pessoas surdas, mas neste trabalho não vamos trabalhar este quesito e sim a relação entre os estudantes surdos e o intérprete educacional.

No nosso trabalho, percebemos alguns desafios: o intérprete educacional interpretava todas as disciplinas, durante todo o período das aulas, e não costumava ter presença de um substituto nem mesmo quando precisava faltar, de forma que os estudantes surdos ficavam sem intérprete educacional nesses episódios. Esses são problemas que o sistema educacional pode enfrentar, assim como foi em nosso trabalho, que ocorreu no Distrito Federal. Também percebemos que havia espaço para os estudantes surdos se relacionarem com a pessoa intérprete educacional e para tomarem decisões em sala de aula – o que colocamos como ponto de grande valia nesse contexto educacional. Mas nem sempre foi assim, na história das pessoas surdas.

Desta maneira, com o intuito de apresentarmos este contexto de parte da história de pessoas surdas até se chegar aos dias atuais, formulamos este capítulo. Veremos que, de forma geral, nos momentos culturais e históricos que os estudantes surdos viveram, não havia favorecimento de expressões subjetivas. Ou seja, nem sempre ou quase nunca o estudante surdo pôde se mostrar com capacidade de posicionamento dentro de um contexto

social nem mesmo podia participar destes espaços ou de processos ensino-aprendizagem, não tendo acesso a recursos subjetivos e fontes geradoras de sentidos subjetivos. Em um mundo repleto de paradigmas, as pessoas surdas eram privadas de muitos acessos e espaços sociais que poderiam favorecer desenvolvimento subjetivo. Porém, alguns conseguiram ultrapassar barreiras ora impostas. Poderemos notar como as pessoas surdas, mas também outras pessoas com necessidades específicas educacionais, eram tratadas desde a Antiguidade até os dias de hoje, assim como revisar sobre os períodos da exclusão, da segregação, da integração e da inclusão em que estas pessoas viveram.

Para iniciarmos, ressaltamos que houve evolução nas concepções e visões acerca da pessoa surda, porém ainda se fazem necessárias as adaptações para que de fato, uma inclusão ocorra, pois “a proposta de escola inclusiva deve trabalhar essencialmente o resgate da cidadania e do desenvolvimento de espaços sociais que permitam o engajamento dos escolares com defeito em relações de simetria com os colegas” (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 52). Apesar do que o autor salienta e este ser o foco da inclusão em nossa perspectiva, nem sempre ocorre desta maneira no contexto da sala de aula.

Assim, há uma tentativa de promoção de uma perspectiva inclusiva, todavia, ainda temos “no cenário educacional, três elementos que se alternam: a deficiência, a exclusão e a tentativa de inclusão” (BATISTA; TACCA, 2011, p. 140). Este panorama em que as dificuldades e as diferenças têm espaço parece fortalecer a prevalência da perspectiva da exclusão. Ainda é comum que pessoas surdas sejam rotuladas “pelos seus diagnósticos, pelo que as marca como diferentes, por aquilo que lhes falta” (BATISTA; TACCA, 2011, p. 141). Assim como Mitjás Martínez e González Rey (2017) e também Batista e Tacca (2011), não concordamos com esta perspectiva de inclusão que destaca o que uma pessoa não possui, a colocando como evidência de um cenário que precisa incluir devido a pessoas com necessidades diagnosticadas ou rotuladas. Nesse contexto, pessoas surdas estavam e estão inseridas e nem sempre houve tentativa para compreendê-las, mas nos últimos anos temos arcabouço legal e apoio a esta compreensão e busca pela adaptação que qualquer pessoa necessita.

Ainda há diferentes conotações no que se refere aos significados de surdez e de pessoas surdas. Segundo Quadros (2004, 2011), a surdez se relaciona com o visual, sendo que ela se caracteriza pela diminuição da acuidade e percepção auditivas e as pessoas

surdas podem ter o uso da língua de sinais como um instrumento de avaliação. Honora e Frizanco (2008) conceituam surdez como situação “ocasionada por alguma alteração nas estruturas da orelha, ocasionando uma incapacidade em perceber o som” (p. 41). Esta definição de surdez é importante para entendermos que surdez é uma diminuição da acuidade e percepção auditivas, mas a pessoa não se define por isto. A pessoa nesta situação tem os mesmos potenciais que qualquer outra pessoa, todavia deve desfrutar de adaptações específicas de acordo com seu universo subjetivo.

Na visão de Quadros (2004), a pessoa surda é um indivíduo que “entende ser surdo e que compreende o mundo por meio de experiências visuais [...], situa-se claramente dentro das experiências visuais” (p. 10). Para Skliar (2005), pessoas surdas são indivíduos que vivem em relação à experiência visual e não à experiência auditiva, e devem se aceitar como pessoas que não falam como os não surdos e que devem ter um jeito próprio de ser e de ter uma comunicação visual. Pessoas surdas têm diferença e não deficiência, e devem ser tratadas a partir das diversidades, assim como as outras pessoas (PERLIN, 2005). Neste trabalho não consideramos o que a pessoa tem em suas características genéticas, mas sim o que ela é, repleta de possibilidades e rica em valores subjetivos, com capacidade de expressar e produzir subjetividade a partir de uma relação cultural-histórica. O ser humano, sendo compreendido a partir da subjetividade, não é redutível a nenhum substrato interno ou externo em relação ao que vive ou viveu, pois esta categoria abarca o social e também o individual, em um processo não linear, mas permanente das experiências vividas por ele, em que a configuração subjetiva da própria pessoa é que pode gerar sentidos subjetivos a partir do que tem nela ou a partir de uma nova produção subjetiva (MITJÁNS MARTÍNEZ, GONZÁLEZ REY, 2017; GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Sendo assim, concordamos com as visões de Perlin (2004) e Skliar (2005), ao explicarem que as pessoas são diferentes e devem ser tratadas de formas distintas. Segundo nossa teoria, ressaltamos que não podemos definir estudantes com necessidades específicas educacionais de acordo com o que podem ou não realizar, pois a pessoa, além de ser única e diferente de qualquer outra, é constituída de possibilidades, é constituída subjetivamente e não está fadada a circunstâncias possíveis ou impossíveis (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). A pessoa agirá de acordo com sua configuração subjetiva que é repleta de situações ricas em alternativas. Queremos enfatizar que isto tem a ver com sua

configuração subjetiva e outros processos subjetivos, e não com um mau funcionamento biológico que o estudante tem ou que seja inerente a ele. Entendemos o estudante surdo como uma pessoa de possibilidades, o que não pode ser extinguido em função de uma diferença biológica.

A deficiência não é um resultado direto de um distúrbio biológico, mas um modo de constituição decorrente do impacto provocado pela formação psicofisiológica da pessoa em seu ambiente social. (RAAD; TUNES, 2001, p. 34).

Raad e Tunes (2011) explicam que deficiência não é o resultado de um problema no funcionamento do corpo de uma pessoa, mas sim uma constituição resultante das relações que esta pessoa estabelece em um espaço social. A convivência em grupos pode resultar diversas interpretações acerca de indivíduos que possuem diferentes formações fisiológicas ou psicológicas se comparados a outros do grupo. Nessa direção, o modo de falar sobre necessidades específicas educacionais poderia ser mudado, no entanto,

[...] mudar a maneira de falar sobre deficiência, muitas vezes, reforça a sua existência, porque mantém o foco no defeito da pessoa e não na pessoa que tem um defeito, mas que também tem uma infinidade de possibilidades, cuja a marca corporal é apenas um detalhe da sua configuração pessoal. (BATISTA; TACCA, 2011, p. 140).

Então, mesmo que exista uma definição para surdez, sendo, por exemplo, uma alteração relacionada à audição ou uma incapacidade total ou parcial de ouvir sons, não devemos nos ater a isso. Seres humanos surdos são pessoas que têm uma cultura, uma identidade e língua particulares, dependendo do contexto social. Queremos adicionar que “nenhuma deficiência sensorial representa uma barreira infranqueável para o desenvolvimento psíquico” (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 50). Um indivíduo pode ter necessidades específicas educacionais, como a surdez, mas provavelmente possui múltiplas potencialidades. Contudo, na história, o foco foi o que falta em um indivíduo, tanto que “passamos pelos termos ‘inválido’, ‘deficiente’, ‘portador de deficiência’ e ‘portador de necessidades especiais’ até chegarmos ao que mais utilizamos hoje: ‘pessoa com necessidades educacionais especiais’” (BATISTA; TACCA, 2011, p. 140). Escolhemos, neste trabalho, utilizar pessoa com necessidades específicas educacionais para nos referir também aos estudantes surdos.

Em se tratando das pessoas surdas e da comunicação visual delas, são pessoas que têm o direito e devem ter facilidade de acesso à linguagem visual, de modo a oportunizar um maior acesso e até mesmo um desenvolvimento integral do ser humano. Restringindo-nos a pessoas surdas brasileiras, Língua Brasileira de Sinais – Libras – está como representante da língua de sinais como primeira língua, e a Língua Portuguesa como segunda língua.

Pensar a escola, a partir do parâmetro da linguagem, possibilitará aos estudiosos montar estratégias para que possam ser ouvidos e para que o pensamento da escola passe a ver o sujeito como um instrumento/meio de produção de sentidos, assim como passe a identificar os diversos mecanismos de poder utilizados por ela para impor saberes, culturas, valores e identidades. (THOMA; LOPES, 2005, p. 109).

Não deve haver imposição de padrões e, impreterivelmente, deve existir comunicação e adequação. Ou seja, não devem mais existir modelos os quais todos devem seguir, pois já sabemos que o homem desenvolve novas perspectivas psicológicas a partir da dinamicidade e processualidade a qual está relacionado e como está relacionado, dentre outros fatores, e que, prementemente, é um processo singular. Mas, mesmo assim, sabemos que antigamente havia a comparação entre as pessoas e um dos exemplos é: se a norma fosse falar e ouvir, a pessoa surda podia ser considerada selvagem por não se moldar ao exemplo ideal em um cenário social (PERLIN, 2004).

Diante disso, entende-se assim, que a pessoa surda não é um ser definido por categorias de improdutividade, incapacidade, limites e possibilidades (THOMA; LOPES, 2005). Segundo Santana (2007) essas conclusões de que as pessoas são reduzidas às suas dificuldades decorrem de padrões que foram vigentes e hegemônicos em algum momento da história. Atualmente, temos a chance de quebrar estes pensamentos e estereótipos que estiveram vigentes por muito tempo na história.

Em relação à pessoa surda, temos paradigmas ideológicos na educação delas e podem ser vistos por meio de duas visões: o patológico e o cultural/social (GESSER, 2008). Mas é importante destacar que são duas interpretações distintas, e já houve muitas mudanças sociais como maneira de reger a isonomia dos seres pertencentes ao cenário coletivo. Destacamos, no âmbito da surdez, que a mudança de “patologia para fenômeno social vem acompanhada de uma mudança de nomenclatura, não só terminológica, mas

conceitual: de deficiente auditivo para surdo[...]. Antes, os surdos eram considerados deficientes e a surdez era uma patologia incurável” (SANTANA; BERGAMO, 2005, p. 567). Nesse contexto, o normal era ouvir e ter uma língua. Todavia, enfatizando que a percepção de normal depende do cenário social, se

[...] ser normal implica ter língua, e se a anormalidade é a ausência de língua e de tudo o que ela representa (comunicação, pensamento, aprendizagem), a partir do momento em que se configura a língua de sinais como língua do surdo, o estatuto do que é normal também muda. Ou seja, a língua de sinais acaba por oferecer uma possibilidade de legitimação do surdo como “sujeito de linguagem”. Ela é capaz de transformar a “anormalidade” em diferença, em normalidade. (SANTANA; BERGAMO, 2005, p. 567).

Lembrando, nada fora do sujeito ou dentro dele age de maneira imperiosa com outras situações da vida que ele viveu, está vivendo ou viverá (GONZÁLEZ REY, 2012). Há uma relação entre as vivências das pessoas, mas são elas próprias que podem gerar sentidos subjetivos a partir de algum fator que elas entendem como fator subjetivo. A subjetividade seria como a constituição do sujeito integrada à ação social, aspectos biológicos e culturais, mas não seria possível explicá-la apenas a partir de um aspecto, porque está associada à expressão e também à produção de significados e sentidos a partir de outros pontos. O caráter gerador da subjetividade, segundo o autor da Teoria, não se sujeita, necessariamente, a nenhum destes fatores que lhe deram origem, pois é uma produção subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2005d). Então, na educação, a subjetividade ocorre desta mesma maneira dinâmica e interdependente, mas é essencial que haja relação social e participação em diversas esferas sociais.

O estudante surdo, assim como qualquer outro estudante, precisa ser incluso em todas as esferas sociais, em todos os setores públicos e privados. Nos restringindo à esta área de educação, muitos compreendem que incluir significa apenas integrar o estudante no contexto escolar, com certos ajustes. Importante saber que houve um momento como esse em sociedade, o período da integração, em que as pessoas surdas participavam de instituições escolares regulares, mas não era objetivo que elas aprendessem, necessariamente, não tinha nenhum tipo de adaptação a elas, e o intuito de estar na escola era para que tivessem uma relação de interação com outras pessoas. Atualmente, sabemos que a inclusão, de fato, tem que ser mais que a integração, com preocupação direta em

relação ao processo ensino-aprendizagem de pessoas com necessidades específicas educacionais.

Para que, então, compreendamos os desafios e propostas da inclusão, é relevante entendermos o percurso histórico das etapas – exclusão, segregação, integração – que ocorreram até se chegar ao processo da inclusão de estudantes com necessidades específicas educacionais porque, desta forma, entenderemos a necessidade da inclusão e em que contexto ela foi relevante. As pessoas surdas participaram destes momentos. Depois, o foco será a história dos estudantes surdos no mundo e no Brasil. É inexorável termos clareza de como era o âmbito, o contexto e o domínio social das pessoas com necessidades específicas educacionais para que entendemos o caminho trilhado por elas e o porquê da adaptação específica. A partir deste capítulo, poderemos compreender como foi o contexto até se chegar na inclusão de pessoas com necessidades específicas educacionais, a importância dela, mas também onde paramos e aonde poderemos chegar para que as pessoas possam ser, de fato, tratadas como são: únicas, singulares, subjetivas.

4.1 Exclusão, segregação, integração e inclusão das pessoas com necessidades específicas educacionais

No período da exclusão de pessoas com necessidades específicas, elas poderiam ser mortas, não participavam de cotidianos educacionais e eram tratadas como pessoas sem nenhum valor subjetivo, isto é, estavam à mercê das questões de ordem econômica, social e religiosa e poderiam ser mortas (SOUZA; BERTOLDI, 2015). A etapa da exclusão antecede ao processo ensino-aprendizagem formal e é marcada por uma história antiga e que pode ser entendida como trágica ao se observar com percepção e interpretação atuais. Na antiguidade, serviços braçais eram valorizados e poderiam ser úteis para a agricultura e para a guerra entre os povos. Neste cenário, já que as pessoas com necessidades específicas nem sempre poderiam contribuir, sendo consideradas incapazes, eram, de fato, descartadas após o nascimento (SOUZA; BERTOLDI, 2015) e existem relatos de que elas eram deixadas em diversos locais inesperados para que animais as encontrasse.

Souza e Bertoldi (2015) explicam que, nos séculos XVII e XVIII, foram presenciados casos de pessoas com necessidades específicas educacionais que foram colocadas junto com indigentes, em manicômios, em orfanatos e eram lançadas em esgotos. Neste cenário, a necessidade específica era vista como um atraso ao desenvolvimento coletivo e como resultado de maldições divinas, sendo consideradas pessoas sem aptidões laborais.

Homogeneização social era o que imperava nesta práxis, em que a criança devia se ajustar ao padrão físico e social do grupo de pessoas. A respeito destes séculos XVII e XVIII - época de exclusão -, Gonçalves (2010) discorre que, na Grécia, os homens percebiam se a criança poderia auxiliar no contexto das guerras e da filosofia, todavia se não se configurassem como pertencentes a este âmbito, morreriam.

As visões dominantes nos países latino-americanos em relação à deficiência, assim como às outras condições que são motivo de exclusão social, como algumas doenças crônicas ou formas diferentes de orientação sexual, são resultantes de uma história instituída de dominação e exclusão, de uma religiosidade alimentada pelas ideias de pecado e punição, assim como de uma subjetividade social em que o medo, a inferioridade e a insegurança tiveram um papel central. (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 47).

No período da Antiguidade à Idade Média, pessoas com necessidades específicas eram percebidas como maldição ou como indivíduos que necessitavam do cuidado do outro e também havia o protecionismo. Contudo, devido ao progresso e às mudanças de concepções do Cristianismo, a pessoa com necessidade específica foi observada como um resultado de causas divinas que requeria um acompanhamento e/ou um tratamento (DINIZ, 2007), sendo mais observada de perto, porém ainda não era inserida em diversos contextos sociais e muito menos era observada em sua singularidade.

Durante o século XIX, estava presente a segregação, em seguida à exclusão. Nessa época da segregação, no Brasil e em alguns lugares do mundo, foram criados espaços para que as pessoas com necessidades específicas tivessem acesso - o que não as assegurava relacionamento comum com outras pessoas. Elas ficaram internadas em instituições e fizeram trabalhos nestes mesmos locais, recebendo uma baixa remuneração, mas sem vínculos empregatícios, como na indústria manufatureira (SASSAKI, 1999b). Segundo Sasaki (1999b), os indivíduos com necessidades específicas eram designados a trabalhar

em espaços que não exigiam da capacidade do intelecto, mas sim das capacidades manuais e/ou da repetição.

Posteriormente, a integração é um período que confirma uma transição no que concerne à aceitação e a algumas mudanças em relação às pessoas com necessidades específicas, as favorecendo em processos educacionais. Compreendemos que elas poderiam ter acesso a instituições de ensino e ao processo ensino-aprendizagem, mas não, necessariamente, poderiam participar em sala de aula regular e ter seu desenvolvimento ocorrendo de forma concomitante aos dos outros estudantes. Nesse teor, Sassaki (2010) afirma que o período da integração teve o mérito de inserir a pessoa com necessidades específicas em sociedade, mas ela deveria se capacitar e ter reabilitação para ficar mais próxima aos quesitos de normalidade definidos pelo paradigma social vigente e deveria estar de alguma maneira capacitada para superar barreiras físicas, programáticas e atitudinais. Neste cenário, um estudante, como um estudante surdo, é quem deveria se adaptar ao meio e às metodologias que eram impostas a ele.

É certo que diferenças individuais sempre existiram e existirão, em pessoas com necessidades específicas educacionais ou não, pois ninguém é exatamente igual, mas tem semelhanças. “A pessoa com deficiência sente e expressa afetos que se relacionam com os processos simbólicos da mesma forma que as pessoas que não têm deficiência” (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 51). Nessa perspectiva, todos podem ter um certo auxílio ou, melhor dizendo, uma adaptação.

González Rey (2011) afirma que as pessoas com necessidades específicas motoras, cegas e surdas só são prejudicadas no que concerne ao desenvolvimento intelectual em caso de processos inadequados de socialização e ensino. Quando os educadores conhecem seus educandos e suas subjetividades, se torna mais viável a relação de confiança e a facilidade em processos ensino-aprendizagem, como a avaliação, pois ambos têm uma participação heurística neste processo. A pessoa com necessidades específicas educacionais deve dizer o que é mais adequado para ela, pois, de acordo com González Rey (2011), “sem os posicionamentos da pessoa, o desenvolvimento não acontece” (p. 51). Caso ela possa atuar, pode ser sujeito da aprendizagem, desta maneira, assim como o educando, e auferimos movimento subjetivo que vai muito além de ordens instrucionais.

Os processos institucionais, no modelo hegemônico atual da sociedade ocidental, são essencialmente burocráticos, o que tem contribuído para um sistema normativo que descansa sobre uma ordem instrumental e desqualifica as ações da pessoa, que se torna um instrumento de procedimento e não uma opção. (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 59).

Contudo, acreditamos que, atualmente, há espaço para que estudantes com necessidades específicas educacionais se expressem subjetivamente. Contudo, antes, nas etapas da segregação e da integração, as pessoas com necessidades específicas educacionais não podiam se expressar ou refletir e nem tomar decisões. As diferenças não eram vistas de maneira positiva para atender à diversidade de um contexto, mas como fator que motivava a exclusão.

Atualmente, sabemos que “as diferenças individuais, que são em grande número, devem ser aceitas como atributos de uma pessoa e não como fatores negativos, não como motivos que justifiquem a sua exclusão do meio supostamente homogêneo”. (SASSAKI, 1999a, p. 4). Nesse ínterim, a inclusão se mostrou vital e inescusável. Essa fase está se desenvolvendo desde o início dos anos 1990, no século XX (BRASIL, 2002). Algumas leis foram elaboradas e uma das mais conhecidas, atualmente, é a Lei 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – que resguarda que cada estudante tem direito a práticas pedagógicas adequadas, ou seja, com ou sem necessidades específicas educacionais deve aprender com suas dificuldades, e as adaptações devem ser consideradas e efetivadas (BRASIL, 2002).

Nessa etapa da inclusão, de acordo com Sasaki (2009a), no decurso profissional, existem cotas para que as pessoas com necessidades específicas tenham um espaço garantido em diversos setores sociais. Quanto a isso, os sistemas de ensino têm que assegurar aos educandos com necessidades específicas educacionais os currículos, métodos, técnicas e recursos educativos, além de organização específica para suprir as necessidades desses estudantes (BRASIL, 2005). A nosso ver, “o ensino é inclusivo não por aceitar crianças com limitações, mas por criar um espaço subjetivo e social que permita que crianças diferentes se encontrem e sejam capazes de compartilhar as suas atividades” (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 60).

Todos os estudantes precisam de mais, da mesma forma que um estudante surdo. Mas o acesso às oportunidades de aprendizagem não é garantido quando estudantes fazem

matrícula na mesma escola, apenas garante que as crianças compartilhem o mesmo espaço físico (BATISTA; TACCA, 2011, p. 141). Não entendemos como inclusão apenas o uso do mesmo espaço escolar, em escolares regulares. É preciso que se tenha um ambiente apropriado, e concordamos que os estudantes podem aprender em um mesmo ambiente, pois

[...] a aprendizagem das crianças consideradas deficientes não se diferencia daquelas tidas como normais. [...] A aprendizagem escolar é um processo complexo, no qual a subjetividade, na sua singularidade, participa. [...] No entanto, existe uma peculiaridade a ser considerada nessas crianças: o modo como a deficiência aparece nos sentidos subjetivos configurados na aprendizagem. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 129).

Então, a inclusão não é apenas estar no mesmo ambiente ou ser evidenciado como alguém que tenha dificuldades específicas, mas ser repleta de adaptações e possibilitar recursos subjetivos. Ainda, a inclusão é vista como forma de rotular e de ressaltar o que os estudantes com necessidades específicas têm no diagnóstico e não como forma de suprir necessidades que todos têm (BATISTA; TACCA, 2011; CORDOVA; TACCA, 2011). Isso significa que não é interessante que evidenciem o que os estudantes surdos têm em um diagnóstico, mas que auxiliem para que eles consigam produzir e expressar subjetividades que os proporcionem desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem. Estas adaptações poderiam ocorrer com todos os estudantes, pois cada estudante pode precisar de uma adaptação em sala de aula, não apenas o estudante com necessidades específicas educacionais. É essencial que os estudantes surdos tenham acessibilidade linguística, em detrimento do diferencial linguístico em relação a uma pessoa não surda (MADEIRA-COELHO, 2009) com o intuito de que haja inclusão.

É percebido que o novo formato do sistema de ensino, no Brasil, ademais, tem embasamento inclusivo. Mas não sabemos ao certo se o ensino está ocorrendo nestes parâmetros, porque mesmo estando no período da inclusão, “infelizmente, são poucos os sujeitos surdos que dão um bom depoimento, que falam bem de seu processo de escolarização” (CORDOVA; TACCA, 2011, p. 216).

Uma síntese formulada por Batista e Tacca (2011) consuma nossas ideias que foram expostas:

Vivemos hoje nas escolas públicas brasileiras a emergência da inclusão de crianças com deficiência, uma medida há muito esperada e reivindicada por pais, surdos e pela sociedade em geral. Incluir as crianças na escola, acabar com a segregação, garantir o direito de todos à educação têm sido expressões aclamadas com veemência ultimamente. O problema reside na forma como a mudança está sendo feita: por força de lei. A inclusão, dessa perspectiva, não acontece por uma transformação do olhar humano, que levado pela evolução da consciência, pelas muitas habilidades que desenvolveu, pelos recursos tecnológicos aos quais teve acesso, pode enxergar no outro o seu igual, a sua semelhança. O que sustenta a exclusão e, portanto, cria sérias barreiras para a inclusão, não é o fato de a criança ter um defeito motor ou sensorial, uma marca biológica ou social, como a miséria, mas é o fato de que ela seja vista como se fosse isso e não como se tivesse isso. (BATISTA; TACCA, 2011, p. 140).

Apesar de ainda termos fatores que não contribuem para a inclusão, entendemos que mudanças na vida de pessoas com necessidades específicas educacionais foram despontadas a um nível global. Atualmente, os estudantes, assim como os estudantes surdos, podem e devem participar de uma aula preparada que tenha adaptações específicas para que possam usufruir delas, como recursos didáticos utilizados em todos os dias em sala de aula, a exemplificar uma avaliação estruturada de acordo com suas limitações e potencialidades. Com a teoria da Subjetividade de González Rey à disposição desde as últimas décadas, o desenvolvimento de qualquer pessoa pode ir se constituindo.

4.2 Perspectiva sobre pessoas surdas diante dos sistemas de ensino

Todos devemos usufruir de novos padrões e normas que efetivem uma verdadeira inclusão em todos os âmbitos da sociedade. No caso das pessoas com surdez, têm a cultura e a identidade surdas, e devem ter reconhecimento das suas potencialidades e respeito às suas limitações cotidianas, apesar de não se definirem por isso. Os estudantes surdos costumam ter uma experiência ótica e visual bastante repleta de significados e também podem usufruir dos mais variados processos e recursos subjetivos para que haja uma identificação com outras pessoas – como pessoas surdas e não surdas –, assim como dos

artifícios que facilitem sua inclusão. A questão didática, do conhecimento, relacionada aos surdos e às interações que a regula devem ser criticamente discutidas e reconstruídas (SKLIAR, 2005).

Além das crianças surdas possuírem a potencialidade da aquisição da língua de sinais, elas têm o direito de se desenvolverem numa comunidade de pares, e de construírem estratégias de identificação [...], uma política de identidades surdas, onde questões ligadas à raça, à etnia, ao gênero, etc., sejam também entendidas como “identidades surdas”; identidades que são, necessariamente, híbridas e estão em constante processo de transição. (SKLIAR, 2005, p. 27).

Comunidades surdas podem ser entendidas como ambientes em que pessoas surdas estão e costumam se sentir próximas umas das outras por dividirem a mesma cultura e linguagem. Pessoas surdas “não trabalham em um mesmo local. Em alguns centros urbanos, eles encontram seus pares surdos somente duas ou três vezes por semana e passam a maior parte de seu tempo em um mundo ouvinte” (KARNOPP, 2010, p. 162). A comunidade surda não é composta só de pessoas surdas, podendo ter participantes não surdos, como componentes da família, intérpretes, educadores, colegas e outros que têm os mesmos interesses em comum, em um determinado local — associação de pessoas surdas, federações de surdos e igrejas (STROBEL, 2009). As pessoas surdas podem ter contato com outras pessoas surdas apenas em momentos como esses e é de grande importância para se reafirmarem como um grupo no qual possuem características que podem ser semelhantes e que podem ser compartilhadas, como a própria língua, “pois é através da experiência de compartilhar uma língua de modalidade gestual-visual que eles têm oportunidades de trocar experiências, conversar, aprender” (KARNOPP, 2010, p. 157). Elas são singulares, assim como qualquer outra pessoa, e não podem seguir um paradigma imposto a elas, pois são pessoas com potencialidade a ser sujeito.

Os estudantes não podem ser entendidos a partir de um padrão estipulado pela sociedade e “ser compreendido na sua singularidade possivelmente livraria muito desses alunos de rótulos estereotipados procedentes da desconsideração da forma diversa que eles têm de compreender e de se posicionar frente ao conhecimento” (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008, p. 145). A escola tem maneiras de compreender cada criança e pode observar suas necessidades conforme vão surgindo e de acordo com contextos diferenciados

(TACCA, 2006). As pessoas surdas, por exemplo, utilizam uma linguagem distinta e precisam de materiais diferentes no âmbito educativo, por exemplo (DECHICHI; SILVA; FERREIRA, 2011). Elas podem conquistar um espaço maior no processo de educação, sendo contempladas com diversos recursos e materiais específicos para uso individual e coletivo e que favoreçam suas formas de comunicação, assim como acesso a pessoas intérpretes de sinais. Quando este acesso a pessoas e a recursos ocorre em um contexto educacional, pode ser gerador de sentido subjetivos, de forma que se criam significados para os estudantes e podem haver movimentos autotransformadores - processo que vai se constituindo como subjetivo, mas não absoluto e inato. Isto é, o estudante surdo ser compreendido em sua singularidade favorece seu campo de possibilidades com acessos a tudo e a todos, e a educação bilíngue é um exemplo desta adaptação à relação social dos estudantes surdos com outras pessoas.

Atualmente, observamos a educação bilíngue como uma possibilidade de desenvolvimento cognitivo linguístico para a criança surda, e, assim pode se relacionar com não surdos e surdos (LACERDA, 1998) por meio de diversas maneiras, no cotidiano. De acordo com Morais, Rocha e Mendonça (2013), atualmente, muitas pessoas surdas se relacionam com não surdos e com outras pessoas surdas por meio de aplicativos como o WhatsApp, o Facebook, o Instagram, e quando elas têm acesso à língua portuguesa, especialmente em sua modalidade escrita, esta comunicação e interação são facilitadas. Ainda segundo Morais, Rocha e Mendonça (2013), o uso destes aplicativos pode, também, viabilizar a comunicação com pessoas que não sabem Libras ou que a conhecem pouco. A educação bilíngue tem o intuito de minorar as dificuldades escolares vivenciadas pelos estudantes surdos em sua aprendizagem que estava norteadas pelo fracasso escolar (LIMA, 2004).

Diante do exposto, mesmo colocando os benefícios do bilinguismo, nem sempre a educação ocorre assim e, em muitas situações, os estudantes surdos não têm acesso a ele. Queremos lembrar que “não é o surdo que não aprende a língua portuguesa, por exemplo, é a escola ou o meio social que ainda não encontrou uma maneira adequada e bem-sucedida de ensinar isso a ele” (CORDOVA; TACCA, 2011, p. 221). Mas, mesmo assim, “o grau de compreensão da língua portuguesa não permite que crianças surdas compreendam certos conceitos abstratos” (KELMAN, 2011, p. 202). Sendo isso, “diante da dificuldade de

escrita e leitura, em outras palavras, de utilizar o português em sua modalidade escrita, os sujeitos surdos têm seus conhecimentos e suas possibilidades comunicativas praticamente restritos ao uso da língua de sinais com quem a domine. (CORDOVA; TACCA, 2011, p. 218). Nessa esfera, lembrando que não há hierarquia nem prevalências entre as pessoas, pois o sujeito se constitui nas relações, a pessoa intérprete educacional está presente para auxiliar, de alguma forma, o estudante surdo.

No Brasil, Libras é o meio de comunicação entre os estudantes surdos. Para finalizar, alguns autores como Goldfeld (1997) e Kroeff (2009), defendem que a criança deve aprender a língua de sinais com seus pais ou de outra maneira, nesta fase, porque facilita sua comunicação e diminui as chances de sofrimento quando tiver que solucionar tarefas, controlar ações e comportamentos, e se socializar. Sendo assim, chegamos a um fato importante no nosso trabalho, pois a pessoa intérprete educacional se relaciona com o estudante surdo de maneira direta, em sala de aula, e utiliza Libras. O estudante surdo e a pessoa intérprete educacional podem ter uma relação que favoreça a aprendizagem.

4.3 Pessoa intérprete educacional e Codocência

Para os estudantes surdos, de acordo com Tuxi (2009), a percepção dos diálogos, assim como as trocas e a interação com outra pessoa, tem a língua de sinais como meio. Nesse caso, a língua de sinais favorece esse processo de relação com outras pessoas e também a participação dos estudantes surdos no processo ensino-aprendizagem, quando tem alguém para se comunicar por meio dela. Sendo assim, a pessoa intérprete educacional, em sala de aula, pode auxiliar para que haja participação dos estudantes surdos nos espaços sociais, lembrando que a pessoa intérprete educacional precisa ter uma formação que entenda que as pessoas surdas têm suas particularidades (DORZIAT; ARAÚJO; 2012). Todos têm especificidades, mas é importante que a pessoa intérprete educacional conheça seus estudantes e estabeleça uma relação dialógica com eles.

Antônio, Mota e Kelman (2015) afirmam que a pessoa intérprete educacional pode atuar como tradutor e também como educador, conhecendo seu estudante, com o propósito de que o conteúdo explicado seja melhor entendido pelos estudantes surdos. Sendo assim, abre-se maior possibilidades para expressão e processos subjetivos em contexto

educacional. Eles podem subjetivar uma relação entre eles que pode auxiliar nos processos avaliativos em sala de aula, podendo haver uma relação de confiança, de apoio mútuo e de cumplicidade, sendo, então, carregada de afetividade.

Caso a pessoa intérprete educacional e o professor regente sentem juntos para estruturar mais adequadamente as aulas e compartilhar experiências para o benefício dos estudantes surdos, adotando termos princípios da codocência, podem favorecer avanços qualitativos no processo ensino-aprendizagem dos estudantes surdos (KELMAN, 2008). A autora continua a explicar que a interação mais próxima entre professor regente e o profissional intérprete educacional contribui significativamente na construção de conhecimentos dos estudantes surdos. Então a codocência, atualmente, é uma possibilidade para que ocorra avanço na educação de estudantes surdos e também movimento subjetivo do grupo relacionado.

Neste contexto, o trabalho colaborativo vai se tornando essencial para o desenvolvimento em sala de aula e pode “significar a experiência vivida de tal forma que ela se constitua como uma fonte geradora de sentidos de aprendizagem e de qualificação profissional” (SANTOS, 2013, p.247). Em nossa compreensão, uma das contribuições dessa aprendizagem pode ser a assunção, por parte dos trabalhadores em educação, da complexidade em que os processos colaborativos se constituirão, pois em um ambiente colaborativo, esta ação pode ser, segundo Santos (2013), uma fonte geradora de sentido, de aprendizagens para um dos envolvidos ou para todos eles. Sendo assim, o trabalho colaborativo pode ser subjetivado pelo outro e pode corroborar para a práxis pedagógica no contexto da sala de aula, favorecendo o produção melhorias no processo ensino-aprendizagem de estudantes surdos – caso eles subjetivem sentidos subjetivos a partir dele – mas também pode ser uma possibilidade de melhoria profissional – quando o intérprete educacional ou o professor regente de Ciências subjetivam essa ação colaborativa – ambos em situação social de aprendizagem.

Em suma, Antônio, Mota e Kelman (2015) explicam que o trabalho de codocência é importante para o desenvolvimento em sala de aula, especificamente para o processo ensino-aprendizagem dos estudantes surdos, e sintetizam ao afirmarem que “o papel de intérprete mediador deve ser abordado como alguém que vai transmitir conteúdos e gerar significações, garantindo não apenas a tradução daquele conteúdo, mas se a informação está

sendo passada de maneira correta e se o conceito está sendo compreendido pelo aluno” (p. 1047).

Para Tuxi (2009), o regime de codocência pode facilitar as relações interpessoais que acontecem no processo ensino-aprendizagem, pois o professor e a pessoa intérprete educacional devem propiciar um espaço em que todos aprendam e estejam inseridos, de fato, e “falem a mesma língua” (p. 86), cada um à sua maneira. Todavia, Guarinello (2007) explica que, por um bom tempo, fonoaudiólogos queriam reabilitar crianças surdas em relação à linguagem e tentaram fazer tratamentos com o objetivo de aquisição da fala. Algumas pessoas surdas, hoje em dia, fazem acompanhamento com fonoaudiólogos, com este intuito, ou até mesmo cirurgias. Atualmente, observa-se o que a pessoa surda quer, pois ela deve e tem o direito de ser o principal sujeito, em seu contexto. Ela pode ser atendida, como qualquer outra pessoa, por profissionais como fonoaudiólogos e psicólogos, de acordo com sua vontade. Considerando a idade dos participantes deste trabalho, possivelmente eles já podiam optar sobre isso, pois já estavam na fase da adolescência.

Uma pessoa surda, assim como qualquer outra pessoa, tem sua configuração subjetiva e outros processos subjetivos relacionados à emoção. Este processo subjetivo está relacionado a muitos fatores, como a emoção das pessoas, mas nem sempre isso foi entendido pela sociedade. Esta ausência de emoção que era vista em épocas passadas não é interessante, já que não desejamos um domínio racionalista em nossa sociedade que demorou muito tempo para avançar em alguns aspectos deste contexto. Atualmente, as pessoas são entendidas em sua singularidade e são tratadas como seres subjetivos repletos de expressões e desenvolvimento. Para frisar isto, González Rey (2011) afirma que

As emoções são sempre tratadas como epifenômenos de outros processos. Essa ausência de uma teoria das emoções está relacionada ao domínio racionalista que sempre veio orientado pela ideia de que a razão está na base dos processos psíquicos e sociais humanos, concepção que abre espaço para um racionalismo mais útil, que proclama a gênese de todos os processos humanos como gerados pelo próprio homem. (p. 49).

Neste trabalho, à vista disso, acompanhamos o processo avaliativo de estudantes surdos em uma perspectiva qualitativa, e compreendemos a relação subjetiva estabelecida entre os estudantes surdos e a pessoa intérprete educacional, mas também vimos como eram estabelecidas as relações subjetivas e como se davam a produção e a expressão de sentidos

subjetivos na confluência das configurações subjetivas individuais e sociais deste contexto – dos estudantes surdos e da pessoa intérprete educacional. Deste modo, compreendemos os estudantes surdos e a pessoa intérprete educacional a partir de suas histórias de vida.

Relembramos que cada pessoa tem uma singularidade, independentemente se tem necessidades específicas educacionais ou não. Também entendemos que, atualmente, o diagnóstico ou a comparação não são adequados em um contexto de desenvolvimento escolar, pois o foco não deve ser o que falta na pessoa surda em relação a outra considerada normal (RAAD; TUNES, 2011), porque a diferença entre uma pessoa diagnosticada com necessidades específicas educacionais “e outra rotulada de normal não estaria, portanto, nas particularidades do próprio pensamento ou do afeto” (RAAD; TUNES, 2011, p. 38).

Como já escrevemos anteriormente, houve um tempo em que as pessoas surdas não podiam usar língua de sinais para se comunicar e tiveram que se empenhar em aprender a falar, mesmo quando não queriam, porque a sociedade exigia a falsa equidade social. Entretanto, agora, estamos em outro tempo. Hoje em dia, a Lei n.º 10.436 favorece o estudante surdo a respeito da sua comunicação e explica a respeito do bilinguismo, mas surgiu há pouco tempo, em 2002, e pode ser considerada como uma verdadeira tentativa de inclusão social. Esta lei ressalta o reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais, e o decreto n.º 5626/05, que regulamenta a lei, determina a inclusão de uma disciplina voltada ao ensino de Libras nos currículos dos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

Esta lei ressalta o reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais; a inclusão de uma disciplina voltada ao ensino de Libras nos currículos dos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia; a formação bem como a certificação dos profissionais envolvidos nos processos escolares de pessoas surdas, evidenciando a pessoas intérpretes de sinais, professores e instrutores; o ensino da língua portuguesa como segunda língua; a necessidade da organização do sistema de forma a contemplar a educação bilíngue no ensino regular (BRASIL, 2005). Então, abordando acerca do tempo de luta das pessoas surdas por uma identidade e cultura surdas, podemos perceber que esta lei foi uma necessidade que surgiu há pouquíssimo tempo e que ainda precisa de ações para que ocorra, de fato.

Mas vale lembrar: as leis relacionadas à inclusão garantem adaptações e colocam como obrigação os ajustes dos setores que recebem pessoas surdas, como públicos e privados. Todavia, podemos fazer mais para que pessoas surdas participem de diversos cenários, como acompanhá-las de modo efetivo, disponibilizar pessoas intérpretes em vários contextos sociais, de acordo com as leis e com a percepção do outro em sua subjetividade.

González Rey e Mitjás Martínez (2017, p. 46), em relação à subjetividade, discorrem que “os conceitos da teoria se tornam também recursos de valor epistemológico e ferramentas metodológicas”. Nesse sentido, traçamos uma metodologia fundamentada nesta abordagem, que nos possibilitou este percurso de acordo com uma teoria viva e que foi se constituindo a cada momento vivenciado com os estudantes surdos e a pessoa intérprete educacional.

Então, a partir deste contexto apresentado, acompanhamos o processo ensino-aprendizagem nas aulas de Ciências Naturais, com estudantes surdos e uma pessoa intérprete educacional, e estudamos a respeito da relação entre eles nas formas avaliativas deste processo ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO 5 – OS PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO

Como queríamos compreender e analisar relações singulares entre estudantes surdos-pessoa intérprete educacional estabelecidas no cotidiano das disciplinas/turma estudada, no contexto de processos avaliativos que compõem a ação docente desenvolvida, bem como descrever relações singulares entre estudantes surdos-pessoa intérprete educacional em processos avaliativos, no espaço-tempo das aulas de Ciências da Natureza em uma turma do ensino médio, escolhemos trabalhar a partir da perspectiva da dimensão subjetiva da aprendizagem e suas implicações para a ação docente de acordo com González Rey, com o intuito de explicarmos os processos e o contexto das múltiplas experiências.

Destacamos que, de acordo com González Rey e Mitjás Martínez (2017), uma teoria tem que aparecer como recurso da inteligibilidade a respeito do problema estudado no decorrer da pesquisa e não os conteúdos que integram essa teoria, *a priori*. Os conceitos foram se formando de acordo com o desenvolvimento da pesquisa. “As teorias são geradoras de modelos de pensamento que oferecem meios para a produção teórica dos pesquisadores, porém as teorias não podem fornecer os significados singulares que emergem nas pesquisas concretas” (GONZÁLEZ REY; MITJÁS MARTÍNEZ 2017, p. 37). De acordo com González Rey (2002, 2005c) e Mitjás Martínez e González Rey (2017), este tipo de pesquisa é um diálogo permanente em que as emoções, opiniões e subjetividade dos estudantes surdos e da pessoa intérprete educacional constituíram parte essencial do processo. A pesquisa foi se formando de acordo com estas produções e expressões subjetivas durante todo o tempo de acompanhamento que tivemos com eles e não proferidas nos momentos iniciais.

Sendo assim, esta pesquisa tratou da subjetividade produzida no contexto da sala de aula em que estudavam cinco pessoas surdas e trinta e duas pessoas não surdas. Dessa maneira, nossa investigação não esteve pautada em uma perspectiva positivista que se caracteriza pelo rigor nos procedimentos de coleta e tratamento de dados. Não levamos em consideração o pesquisador sendo visto como um sujeito passivo e neutro em relação ao objeto de estudo e que considera que qualquer informação que vier de fontes que não seja o instrumento previamente definido deve ser desconsiderada (GONZÁLEZ REY, 2002). Neste trabalho, os instrumentos de pesquisa – os indutores – foram desenvolvidos de

acordo com o contexto e percepções do pesquisador, considerando a configuração subjetiva social e a individual, a subjetividade do espaço-tempo pesquisado, e foram sendo construídos ao longo da pesquisa e não previamente.

Em nosso trabalho, a pessoa em seu processo de aprendizagem foi o centro da pesquisa e a partir dela que desenvolvemos nossa produção teórica. Acompanhamos os estudantes surdos e a pessoa intérprete educacional, na sala de aula, sabendo que “o estudo dos sentidos, das configurações subjetivas e da emergência do sujeito integram a subjetividade social e a individual” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ 2017, p. 44). Os autores explicam que os sentidos subjetivos expressam a subjetividade social por também serem parte dela, ou seja, as configurações subjetivas individuais podem gerar sentidos subjetivos que têm relação com as produções subjetivas da sociedade a qual o sujeito pertence, e nós consideramos isto. No que concerne às configurações subjetivas sociais, são marcadas pelos processos de relações sociais, isto é, as configurações subjetivas sociais podem propiciar espaço para os sentidos subjetivos que têm relação com o espaço social concreto e com muitos outros processos sociais.

González Rey e Mitjás Martínez (2017, p. 44) afirmam que “os indivíduos são constituintes dos espaços sociais, suas produções sempre são parte ativa da configuração subjetiva social desses espaços”. Destarte, estudar a subjetividade dos sujeitos desta pesquisa foi também entender sobre suas configurações subjetivas individual e social que são invariavelmente singulares. O estudo da subjetividade

[...] não se apoia em dados, mas em trechos de informação que são gerados no processo comunicativo. O momento do campo está dado pelo processo de comunicação e pelas formas que ele toma no fluir da pesquisa. Esse processo não elimina a importância do observável, mas subordina-o sempre a um processo de construção de caráter teórico que, essencialmente, não se sustenta no observável. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ 2017, p. 37).

Nosso trabalho está ancorado na área de Educação em Ciências. Segundo González Rey e Mitjás Martínez (2017, p. 37), nesta área, “a representação de ciência alicerçada em modelos teóricos geradores de inteligibilidade e que não implicam uma relação imediata com o empírico começou com a Física Quântica” e se verifica até os dias atuais. A ciência “legitima-se como uma produção de inteligibilidade que pode dialogar o tempo todo com o

processo metodológico através da produção teórica do pesquisador” (GONZÁLEZ REY, 2014b, p. 32). A Epistemologia Qualitativa, segundo González Rey (2014b, p. 32), “representa a produção do saber e, com ele, a pesquisa como processo e produções teóricas subjetivamente configuradas, tanto pelas teorias das quais partem, como pelo próprio pesquisador”. Então, o qualitativo, nesta perspectiva,

[...] está longe das definições tradicionais – forma de explicar o quantitativo – e caminha no sentido de gerar explicações aos processos que não são diretamente acessíveis pela experiência, nem podem ser fragmentados em variáveis, ou controlados. [...] obriga-nos a buscar outra compreensão para o qualitativo, desde sua base epistemológica e, para isso, o autor busca referências no marxismo, na epistemologia histórica francesa, na teoria da complexidade, nos trabalhos de P. Feyerabend, entre outros. (ROSSATO, 2009, p. 115).

González Rey (2007a, 2011, 2012) desenvolveu a Epistemologia Qualitativa com o propósito de estudar a subjetividade como um sistema processual e plurideterminado que está em constante desenvolvimento e que propicia, assim, “compreender a subjetividade como um nível de produção psíquica, inseparável dos contextos sociais e culturais em que acontece a ação humana” (GONZÁLEZ REY, 2007a, p. 173). Nosso trabalho foi baseado nesta perspectiva, considerando a produção humana.

González Rey (2007a, p. 173) enfatiza que esta teoria não é um sistema determinista direcionado ao individual, “mas a qualidade de um tipo de produção humana que permite penetrar em dimensões ocultas do social e da cultura, que só se tornam visíveis na sua dimensão subjetiva”. Entendendo a subjetividade não como internalização, mas como uma produção humana em que podemos perceber constituintes do sujeito quando tivermos acesso à sua dimensão subjetiva, temos clareza de que esta teoria foi a adequada para que trabalhássemos na perspectiva da dimensão subjetiva da aprendizagem e suas implicações para a ação docente.

González Rey e Mitjans Martínez (2017, p. 41) sintetizam que os processos de sentido “numa configuração subjetiva só ganham inteligibilidade pelas construções do pesquisador que irão se alimentar de significados que ele vai gradualmente produzindo”. A construção do nosso trabalho ocorreu de acordo com a produção subjetiva durante a pesquisa com os estudantes surdos e com a pessoa intérprete educacional. Levamos em consideração as reflexões pessoais e as emoções de cada pessoa e nossas interpretações

estiveram ancoradas na teoria da Subjetividade de González Rey, na epistemologia qualitativa.

No que tange à criação do cenário social da pesquisa, “não é um recurso informativo-organizativo desse processo, mas um momento criativo do pesquisador” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 45). Os autores explicam que essa produção corrobora com a qualidade da pesquisa como configuração subjetiva social em movimento. Sendo assim, os aspectos centrais desta teoria foram alavancadores para a produção de conhecimento científico. De acordo com González Rey (2002, 2005d), Rossato (2009) e Pereira, Conceição e Mitjáns Martínez (2016), a Epistemologia Qualitativa de González Rey possui três aspectos centrais em sua estrutura.

- **Caráter construtivo-interpretativo da produção do conhecimento:** coloca o conhecimento como produção do pesquisador e não como um sistema linear da realidade. O conhecimento é “uma construção, uma produção humana, e não algo que está pronto para conhecer uma realidade ordenada de acordo com categorias universais do conhecimento” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 9). Rossato (2009, p. 15-16) afirma que “essa forma de trabalhar com o conhecimento coloca-o num *status* de permanente construção, resultado da produção humana, uma vez que a realidade não é um sistema meramente externo”. Neste aspecto central, a construção do conhecimento se dá pela interpretação do pesquisador, sendo o conhecimento uma produção humana. Sendo assim, interação, comunicação e diálogo foram essenciais nesta etapa;
- **Pesquisa como um processo de comunicação e de diálogo:** a comunicação recebe ênfase e deveras importância, pois permeia grande parte dos aspectos de natureza social e humana. O estabelecimento de uma relação dialógica entre os participantes da pesquisa e o pesquisador permite abertura de uma via comunicacional, aproximação e compreensão da subjetividade (ROSSATO, 2009), em que fluem melhor as informações que os envolvidos expressam ou produzem de maneira subjetiva e singular. A interação adquire um valor que vai se constituindo como essencial no

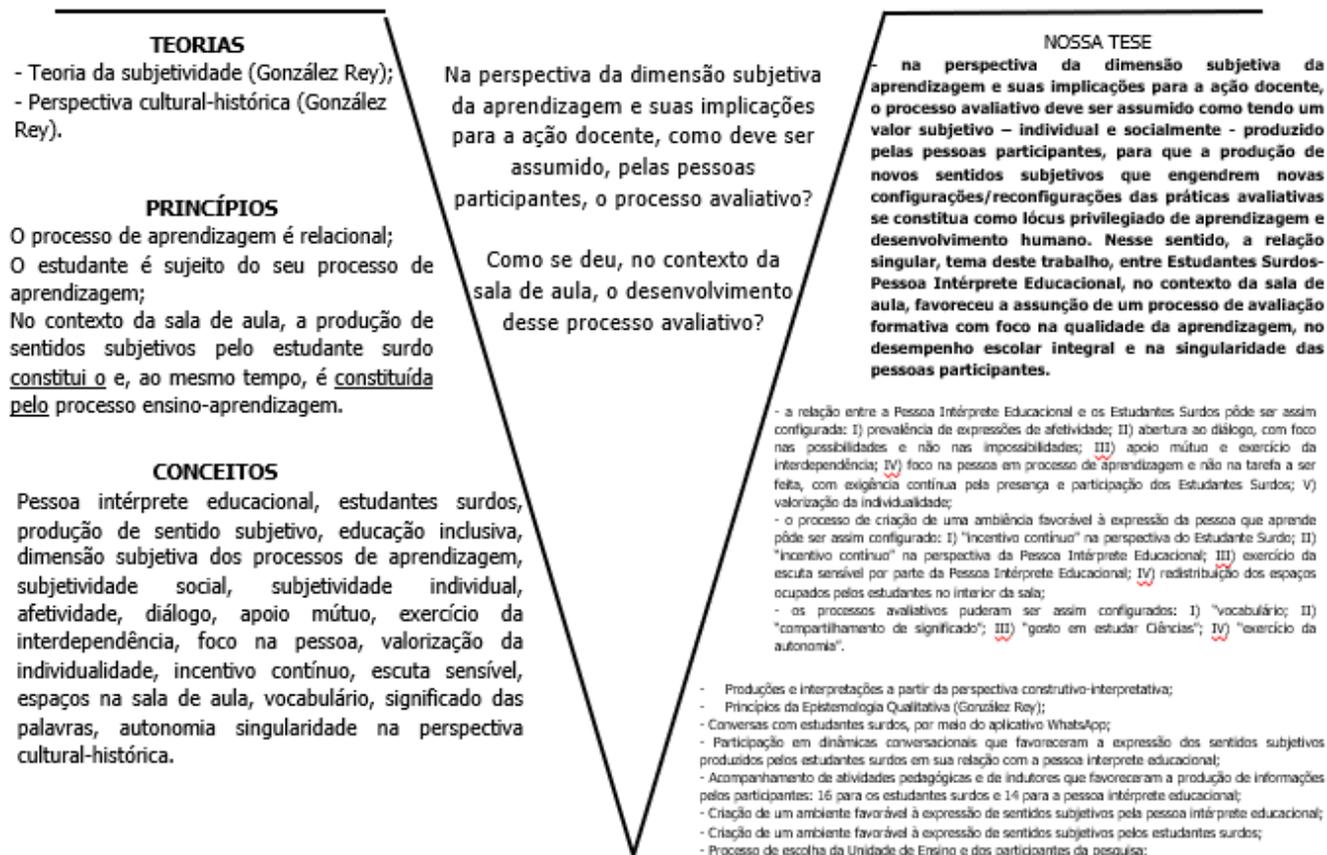
processo de produção de conhecimento;

- **Legitimação do aspecto singular como instância de produção de conhecimento:** se fundamenta na valorização intensa do aspecto teórico da pesquisa (ROSSATO, 2009). Na proposta da Epistemologia Qualitativa, a análise das informações ocorre a todo o momento, desde o primeiro contato com o cenário de pesquisa, uma vez que podemos gerar novas demandas de instrumentos a serem utilizados durante a pesquisa e de acordo com as pessoas envolvidas e suas subjetividades. Trata-se “da análise das informações formais e informais que vão se configurando desde os primeiros movimentos do pesquisador” (ROSSATO, 2009, p. 16). O valor do singular se legitima pela qualidade da expressão desenvolvida pela pessoa e é o pesquisador quem está vinculado a esta produção teórica.

Nessa situação, o pesquisador se constitui como sendo ativo e suas interpretações fazem parte do processo metodológico deste tipo de pesquisa. Então, “a significação de cada registro empírico durante o desenvolvimento de um sistema teórico é [...] um ato de produção teórica, pois é inseparável do sistema teórico, o qual, em seu conjunto, está por trás desse ato de inteligibilidade” (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 9). Sendo assim, na nossa pesquisa, estivemos o tempo todo como pessoa a interpretar produções e processos subjetivos. Durante esse processo construtivo-interpretativo, de maneira recursiva e interdependente, produzimos/reproduzimos um Vê epistemológico (Figura 2), para favorecer o desenvolvimento de uma visão-ação mais ampla e organizada sobre a relação indissociável domínio teórico-domínio metodológico que vivenciamos nesta pesquisa. Assim, elaboramos e reelaboramos muitos “Vês Epistemológicos”, durante toda a fase empírica, de acordo com a processualidade da pesquisa e o acompanhamento da relação entre os estudantes surdos e a pessoa intérprete educacional (MOREIRA, 1993).

FIGURA 2 – VÊ EPISTEMOLÓGICO DESTE TRABALHO

EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, DIMENSÃO SUBJETIVA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A AÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DE PROCESSOS AVALIATIVOS A PARTIR DA RELAÇÃO ESTUDANTES SURDOS-PESSOA INTÉRPRETE EDUCACIONAL



Uma sala de aula do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública do DF, com cinco estudantes surdos e 32 não surdos.

Fonte: Elaborada pela autora.

Frisando, nossa pesquisa partiu dos princípios da Epistemologia Qualitativa de González Rey e se apoiou em uma metodologia qualitativa de caráter construtivo-interpretativo. Nesse sentido, trabalhamos com a perspectiva do caráter construtivo-interpretativo do processo de produção do conhecimento, com a comunicação como espaço desta produção da informação e com o reconhecimento do singular como instância de produção de conhecimento científico (GONZÁLEZ REY, 2010). Então, levamos em consideração tudo o que cada indivíduo realizou para conviver e agir, observando a singularidade deles, assim como os aspectos culturais e históricos de todo o processo. As

ações pedagógicas, as expressões dos sujeitos e outras situações vividas pelos participantes foram se tornando essenciais ao longo da nossa inserção empírica e se constituíram como delimitadoras da pesquisa

Segundo González Rey (2005b), o importante é saber que as construções permitem novas construções capazes de aumentar a sensibilidade do modelo teórico em desenvolvimento com o objetivo de avançar na criação de novos momentos de inteligibilidade a respeito do estudado, isto é, para avançar na criação de novas interpretações em relação à realidade que está sendo estudada. A legitimação deste processo de produção de conhecimento passa pelo desenvolvimento de interpretações e gera significação ao modelo que está em processo de construção. Novas construções emergiram a partir da análise da multiplicidade de situações empíricas que encontramos no processo investigativo, pois o conhecimento não é nada estável e nem imutável, mas foi um processo de construção relacionado à capacidade de produção e interpretação acerca dos participantes da pesquisa. Não trabalhamos com conceitos estanques, mas com a dinamicidade da sala de aula, para que pudéssemos compreender a complexidade do trabalho pedagógico desenvolvido no ambiente educacional (SANTOS, 2013).

Em relação ao caráter construtivo-interpretativo que desenvolvemos nesta pesquisa, González Rey (2005) explica que requer entendimento acerca de cada termo, pois interpretação é realmente uma construção. Ela tem “um caráter especulativo que, em seu momento atual, tem como fundamento somente a construção teórica de quem a defende. A construção é um processo eminentemente teórico” (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 9). O autor explica que a especulação pode fazer parte deste tipo de pesquisa, mas deve haver uma confirmação empírica no que concerne a informações para que não haja rotulação acrítica. Os fatos transcorridos no espaço-tempo da pesquisa se transformam, pela ação interpretativa do pesquisador, em indicadores.

Então, quando enfatizamos o caráter construtivo-interpretativo de uma pesquisa, ressaltamos que o caráter teórico é um atributo essencial dessa proposta de metodologia qualitativa, e ela é orientada para a construção de modelos compreensivos a respeito do que se estuda (GONZÁLEZ REY, 2005b). Trabalhamos este caráter construtivo-interpretativo na nossa pesquisa que acompanhou estudantes surdos e a pessoa intérprete educacional e foi repleto de momentos que permitiram acesso a diversas expressões de sentidos

subjetivos, em diferentes dias e momentos ao longo do ano, por meio de indicadores que foram instrumentos desenvolvidos (serão apresentados neste capítulo) com o intuito de favorecer expressões dos participantes (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Concordando com a perspectiva escolhida para este trabalho, não trabalhamos com categorias, aprioristicamente, mas com a possibilidade “de aprofundar a organização qualitativa não observável dos problemas observados” (GONZÁLEZ REY, 2006b, p. 65), porque não nos baseamos em aspectos positivistas que evidenciam uma visão única da realidade, isto é, não realizamos uma perspectiva em um único formato que deve se ajustar a todos indistintamente com hierarquização, padronização e formalização (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008). Para superar as percepções positivistas, é fundamental que haja inclusão e incentivo de uma relação dialógica entre os sujeitos participantes (SANTOS, 2013) e interpretação subjetiva da produção e da expressão das pessoas. As dinâmicas conversacionais se constituíram como alavancadoras para a produção e expressão de sentidos e, ao mesmo tempo, favorecedoras da assunção, por parte dos estudantes surdos e da pessoa intérprete educacional, de posturas diferentes diante das mais variadas situações, reconstruindo-se de maneira recursiva a partir do processo de subjetivação das ações apresentadas.

Portanto, a perspectiva qualitativa que escolhemos favoreceu a construção da teoria durante a própria pesquisa e não apresentou modelos a serem seguidos ou dogmas a serem utilizados como se fossem significados impostos no processo de pesquisa. Evidenciando, trabalhamos com as singularidades de cada pessoa – individuais, idiossincráticas e mutáveis de acordo com toda dimensão subjetiva –, e não com a representação dos conceitos educacionais direcionada para análise de entidades fixas e imutáveis (GONZÁLEZ REY, 2014b). Nesta direção, a subjetividade trabalhada nesta pesquisa não se apoiou em dados, mas em trechos de informação que foram gerados no processo comunicativo (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ 2017). Por isso, o processo de pesquisa se edificou como “um processo vivo e não reduzível a um planejamento prévio de todas as suas nuances” (SANTOS, 2013, p. 111). Diante disso, as singularidades e as diferenças de cada participante da pesquisa puderam se expressar de distintas formas. Foi um processo de produção dialético e recursivo, além de dinâmico, em que a singularidade do sujeito foi

considerada multideterminada. Assim, o conhecimento científico se preocupou com a qualidade das expressões dos participantes nesse espaço-tempo.

5.1 Local da pesquisa e cenário social

A escolha da instituição em que fizemos a pesquisa não foi trivial. Em um primeiro momento, no ano de 2017, fomos até duas Coordenações Regionais: uma no estado de Goiás (GO) e outra no Distrito Federal (DF), por serem cidades mais próximas do local em que moramos. Procuramos os coordenadores regionais para saber em quais colégios poderíamos encontrar estudantes surdos.

Na coordenação do estado de Goiás nos disseram que fariam um levantamento prévio para verificar em quais escolas haveria estudantes devidamente matriculados. Depois de uma semana do contato inicial, fomos informados que havia dois colégios em que os estudantes surdos estavam matriculados, mas que em nenhuma das instituições os estudantes surdos frequentavam as aulas. Mesmo assim, marcamos para ir conhecer essas escolas, porém, devido às datas comemorativas e eventos relativos ao funcionamento interno dos colégios, não conseguimos ter acesso aos estudantes. Além disso, nas poucas conversas que tivemos com o corpo gestor das instituições visitadas, não nos foi declarado interesse em que nossa pesquisa acontecesse naquelas instituições de ensino. Diante dessa dificuldade de acesso aos estudantes e da ausência de convite para que a pesquisa fosse desenvolvida naquelas escolas, ficou inviável a utilização dessas escolas como possível cenário de pesquisa.

Na segunda coordenação que visitamos, a do DF, o acesso à informação se tornou mais adequado e direto. Esse espaço-tempo se tornou favorável ao desenvolvimento da nossa pesquisa, pois pudemos conviver com os estudantes surdos que frequentavam uma escola desta cidade, assim como com os intérpretes educacionais. Encontramos mais estudantes surdos em uma escola localizada em Planaltina-DF e também chegariam novos estudantes surdos para o 1.º ano do ensino médio. Dessa forma, ficamos curiosos em perceber como seria a recepção destes novos estudantes na escola.

A escola atende estudantes do ensino médio e, por força de legislação, possui, em seu corpo docente, quatro pessoas intérpretes de sinais. A escola pertence a rede pública

que funciona sob responsabilidade da Secretaria de Educação do DF e atende estudantes surdos dos 1.º, 2.º e 3.º anos do ensino médio.

Em relação ao local de pesquisa, a escola atende a pessoas surdas moradoras de quadras próximas, mas também de toda a região de Planaltina-DF e alguns que moram em cidades do entorno, assim como filhos de profissionais que trabalham na instituição. Ela possui condição física em bom estado de conservação, com salas de aula e materiais com fácil acesso. Em cada sala de aula, há carteiras para os estudantes e mesa para o professor, além de um quadro branco e uma lixeira. Percebemos que nas salas em que estavam os estudantes surdos, as carteiras deles costumam ficar juntas para que a pessoa intérprete educacional tivesse acesso facilitado a eles.

A escola possui espaços de acesso como rampas e materiais de sinalização para pessoas com necessidades específicas educacionais. Há um espaço interno livre, onde os estudantes não surdos e surdos participam de contextos sociais, como brincadeiras. Possui cantina, biblioteca, sala de informática, hortas, banheiros adaptados para pessoas com necessidades específicas educacionais. A sala dos professores é ampla e tem dois sofás, mesas e cadeiras, além de armários individuais, ventilador e murais para recados. Percebemos que as pessoas intérpretes educacionais gostavam de se sentar junto com os professores regentes para conversarem durante o intervalo. Os professores possuem outra sala em que estão fogão, micro-ondas e mesas para serem usadas na hora do lanche, que ocorre no intervalo dos estudantes e professores. Em frente à sala dos professores está a direção, em que estão materiais para fotocópia e mural para serem colocadas informações. Os estudantes têm acesso à sala dos professores e costumam ir lá para fazerem perguntas, principalmente durante os intervalos das aulas.

A instituição escolar possui uma equipe formada por uma diretora, uma vice-diretora, um supervisor pedagógico, um supervisor administrativo e um chefe de secretaria. Duas pessoas ficam responsáveis por administrar a biblioteca, duas para a sala de informática, três professoras para sala de recursos, que ficam à disposição dos estudantes surdos, e quatro professores intérpretes. Também trabalham no colégio duas coordenadoras pedagógicas e uma orientadora educacional que ficam à disposição dos estudantes. Percebemos que os estudantes surdos podiam falar com a orientadora educacional a qualquer momento. Para os estudantes surdos, possui uma sala de línguas, em que vão para

estudar língua de sinais quando sua turma participa dos horários de língua portuguesa. Nos últimos anos, a escola tem promovido dois cursos em que é ensinada Libras para funcionários do colégio que têm interesse. Assim, os funcionários do colégio que participam do curso podem desenvolver uma melhoria na qualidade do processo comunicativo com pessoas surdas.

Em relação ao cenário social, a principal função “da constituição do cenário social com os participantes da pesquisa é o estabelecimento de uma relação dialógica e comunicacional” entre eles (ROSSATO, 2009, p. 22). Segundo González Rey (2005) e Rossato (2009), essa relação se inicia na constituição do cenário social da pesquisa e é o momento em que os participantes poderão ver no pesquisador uma pessoa de confiança e podem se sentir motivados a participar da pesquisa. Os participantes da nossa pesquisa foram cinco estudantes surdos e a pessoa intérprete educacional que trabalhou com eles em sala de aula. Tivemos uma relação agradável desde o primeiro momento.

Desde as primeiras visitas, percebemos que a escola era um lugar em que conviviam pessoas com diversas culturas e histórias e que foram marcadas por ideias, valores e emoções. A escola, “é uma instituição social complexa marcada por influências variadas e contraditórias ao longo da história. [...] a escola atual não é resultado de um processo evolutivo contínuo, mas fruto de revoluções e movimentos marcados por conflitos de interesses e ideias” (MACIEL; RAPOSO, 2015, p. 79). Estes momentos foram importantes para a compreensão das especificidades da escola e das pessoas que estiveram presentes durante nossa pesquisa, o que nos permitiu compreender o espaço-tempo escolar como sendo um espaço rico em possibilidades, no qual os interesses de diferentes pessoas se mesclavam de forma *sui generis*, em que existiam movimentos autotransformadores. Nesta direção, as pessoas constituíam a e, ao mesmo tempo, eram constituídas pela⁸ subjetividade social da sala de aula.

O processo de escolha da pessoa intérprete educacional para participar da pesquisa foi simples. Chegamos até a escola em setembro de 2017 e perguntamos a uma professora da sala de recursos qual pessoa intérprete educacional era formada na área de Ciências. Ela nos disse que havia um docente. Ele atuava em uma sala de 3.º ano do ensino médio do

⁸De acordo com teoria de González Rey (2005a), o sublinhado utilizado em nosso texto visa realçar a visibilidade de processos considerados como interdependentes.

colégio e era a pessoa intérprete educacional de quatro estudantes surdos. Nesse mesmo ano de 2017, entramos em contato com o docente, explicamos sobre nossa pesquisa e ele se propôs a auxiliar, dizendo que ficaria à disposição no ano de 2018. Conversamos com ele, em 2018, e ele seria a pessoa intérprete educacional de uma turma de 1.º ano do ensino médio e teria cinco estudantes surdos com ele. Acompanhamos as aulas de Química e de Física com essa pessoa intérprete educacional atuando junto aos estudantes surdos.

Os estudantes surdos, desde os primeiros contatos, se mostraram abertos ao diálogo. Assim, trabalhamos com os cinco estudantes surdos, pois todos eles se colocaram à disposição, de forma voluntária.

De acordo com a Epistemologia Qualitativa, os meios de produção de informação estão muito além do uso de instrumentos adequados. González Rey (2010) afirma que “não são os critérios de sua construção que definem o valor dos instrumentos, mas é a qualidade da informação que eles propiciam que deve ser construída e interpretada pelo pesquisador” (p. 333). Os instrumentos são como indutores para envolver os sujeitos de forma emocional e propiciam a expressão simbólica deles, em que emergem sentidos subjetivos. Assim, o sujeito participante da pesquisa é compreendido a partir “de sua expressão aberta, autêntica, capaz de expressar seus desejos, necessidades e contradições, processos esses que não aparecem de forma direta na palavra” e, por isso, a pesquisa se baseou “em uma relação dialógica orientada para a abertura de novos espaços de troca e reflexão” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 333) que, pela sua autenticidade, envolveram as emoções do sujeito – o que foi condição essencial para a emergência dos sentidos subjetivos. O sujeito é quem constrói e legitima os seus sentidos subjetivos e as suas configurações subjetivas.

No nosso trabalho, geramos novas inteligibilidades teóricas a partir dessas categorias: sentidos subjetivos e configurações subjetivas individuais e sociais. Essas categorias não universais precisaram ser construídas na pesquisa, a partir dos indutores, e criaram autenticidade por informações que não apareceram de maneira direta nas expressões dos participantes, mas foram “essenciais para se gerarem novas inteligibilidades teóricas sobre o problema estudado” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 39). De acordo com os autores, os indutores nos possibilitaram acesso a um conjunto de informações, mas não fazem parte de um processo dedutivo e nem indutivo. Eles foram gerados no processo comunicativo e pudemos ter acesso a produções subjetivas.

A subjetividade assim colocada, por meio dos sentidos subjetivos e das configurações subjetivas que se desenvolvem na ação do sujeito, “é inseparável da rede simbólico subjetiva que configura cada ação humana” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 332). Nessa rede, emoções e processos simbólicos atuais “são inseparáveis de outros sentidos subjetivos que resultaram dos efeitos colaterais de experiências já vividas, e que hoje representam a configuração subjetiva da pessoa em que se expressaram as experiências anteriores” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 332). Compreendendo a subjetividade desta forma, não é exequível compreendê-la *a priori*, por meio de categorias universais (GONZÁLEZ REY, 2010). Então, buscamos compreender a singularidade do sujeito que aprende. Acompanhamos os participantes no dia-a-dia da sala de aula e utilizamos indutores escritos e não escritos para facilitar a expressão desses participantes nas diferentes vivências que aconteceram ao longo desta parte empírica da pesquisa.

Os participantes estiveram presentes em momentos em que se desenrolou a pesquisa empírica, assinados os devidos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Fizemos para o responsável de cada estudante surdo e também para a pessoa intérprete educacional e professores regentes de Química e de Física (apêndice A e apêndice B, respectivamente).

Acompanhamos o dia-a-dia da sala de aula, os procedimentos de aula e os processos avaliativos que compuseram o cenário educativo da turma, lembrando que perguntamos aos professores, à pessoa intérprete educacional e aos estudantes surdos sobre suas visões acerca do cotidiano escolar e tivemos muito contato e processo dialógico com eles durante todo o ano de 2018. Nessa direção, a Teoria da Subjetividade se encaixou nos objetivos do nosso trabalho.

Neste trabalho, estudamos a subjetividade social, pois entendemos como questão a ser estudada e que exige os mesmos recursos que o estudo das configurações subjetivas individuais. Segundo González Rey e Mitjans Martínez (2017), as configurações subjetivas são, aliás, “material importante para o estudo da subjetividade social, uma vez que cada indivíduo concreto expressa processos da sociedade em que vive por meio de seus próprios sentidos subjetivos gerados pela configuração subjetiva individual de suas experiências de vida” (p. 81). Os estudantes surdos também têm particularidades e visões idiossincráticas a respeito de variados temas pessoais, do cotidiano e, mais especificamente, também do processo educativo.

Sendo assim, sabemos que a aprendizagem acontece de maneira singular, mas em um contexto social, e que estes instrumentos utilizados para produção de informações foram sendo construídos e realizados de acordo com o cotidiano desse grupo. Esta foi uma pesquisa que se desenvolveu a cada momento e os indutores não foram feitos previamente, mas, como apresentado, foram construídos no decorrer da pesquisa, foram mudados conforme a necessidade, a qualquer momento, porém de acordo com o que percebíamos no contexto do processo ensino-aprendizagem de cada um. Compreendemos o processo de aprendizagem que ocorreu “no âmago da produção de sentido continuamente articulada como uma configuração subjetiva singularizada” (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008, p. 159-160).

5.2 Os participantes da pesquisa

Foram cinco estudantes surdos e a pessoa intérprete educacional. Um estudante surdo tem dificuldade para se comunicar em Libras, mas consegue entender. Os outros quatro estudantes surdos sabem Libras e se comunicam assim, diariamente. Uma estudante é surda profunda, mas consegue ouvir vibrações e consegue se comunicar um pouco, oralmente. Os outros quatro estudantes surdos conseguem ouvir um pouco e uma delas faz leitura labial. Em síntese, todos os estudantes surdos sabem falar um pouco e sabem Libras. Todos foram para este colégio em 2018, para ingressarem no primeiro ano do ensino médio. Durante o desenvolvimento desse trabalho, para facilitar a leitura e preservar a identidade dos participantes, utilizamos nomes fictícios para os estudantes surdos, a saber: Úrsula, Diana, Thiago, Quim e Carlos.

Úrsula tem dezessete anos, nasceu em Brasília e tem sete irmãos de parte de pai, mas mora com sua mãe que é policial. Seu pai faleceu no final do ano de 2017. Ela nos disse que gosta de estudar e de ler e que tem o sonho de ser médica. Ela é surda profunda, tem atendimento com uma fonoaudióloga, sabe falar bem pouquinho, mas é possível compreendê-la. Ela sabe Libras.

Diana tem quinze anos e nasceu em Brasília. Ela escuta pouco e consegue falar um pouco, também. Sabe Libras e faz leitura labial. Mora com seus pais, sendo sua mãe faxineira e seu pai aposentado. Ela nos contou que gosta de ler.

Thiago tem dezesseis anos, nasceu em Brasília e tem três irmãos. Ele mora com seu avô, com seus irmãos e com seu pai, que não trabalha. Ele nos contou que gosta de jogar bola e de ler histórias em quadrinhos. Ele escuta um pouco e consegue falar. Não sabe muito Libras.

Quim tem dezesseis anos, nasceu em Pernambuco, mora com seu único irmão e com sua mãe, que trabalha em uma padaria. Ele não gosta muito de falar sobre o seu pai e não tem contato com ele. Quim quer ser astrônomo ou jogador de futebol. Ele nos contou que gosta de jogar videogame e de jogar futebol. Quim consegue escutar um pouco e fala muito bem oralmente. Sabe Libras.

Carlos tem quinze anos e mora com seus três irmãos e com seus pais, sendo sua mãe empregada doméstica e seu pai padeiro. Ele nasceu em Brasília e nos disse que gosta de comer, cozinhar, dormir, jogar bola e assistir televisão. Ele quer ser médico. Carlos fala com facilidade, mas às vezes não consegue escutar com facilidade.

O intérprete educacional é formado na área de Ciências Naturais e acompanha cinco estudantes surdos em todas as aulas da turma, englobando as aulas de Química e as aulas de Física. Sendo assim, o intérprete fica cinco horas diárias, em sala, com os estudantes surdos. Ele é de Minas Gerais, tem quarenta e cinco anos e trabalha há nove anos na escola em que fizemos a pesquisa. Foi bem receptivo e se mostrou curioso a respeito do trabalho que faríamos e, voluntariamente, se colocou à disposição para participar da pesquisa. Logo nos primeiros encontros, ele disse que gostava de se atualizar e que poderia participar para aprender mais um pouco sobre o contexto de aprendizagem dos estudantes surdos. O intérprete educacional recebeu, no contexto deste trabalho de pesquisa, o nome de Iago. Durante as análises, escolhemos também, nomes fictícios para os dois professores de Química que ensinaram no primeiro semestre e um para o professor de Física que ensinou no segundo semestre, respectivamente, Ruan, Sebastião e Talles.

Em relação ao espaço da sala, os estudantes surdos costumavam se sentar do lado esquerdo da sala, em cadeiras próximas, e o intérprete educacional costumava se sentar em frente a eles, mas ensinava em pé, como nos momentos em que explicava em Libras e quando usava o lado do quadro em frente a eles para anotar informações de Ciências Naturais. Durante a análise desta pesquisa, serão apresentados momentos em que os

estudantes surdos não ficavam nos mesmos lugares que costumavam ficar na maior parte do tempo.

Com essa diversidade que encontramos em sala de aula, foi necessária a utilização de indutores que servissem como disparadores iniciais para que os participantes da pesquisa se expressassem, livre e voluntariamente, a respeito da realidade em que estavam inseridos e que haviam vivido. Assim, as informações que subsidiaram o processo interpretativo foram sendo produzidas e analisadas ao longo da fase empírica da pesquisa, de acordo com o que participantes desejavam e se expressavam.

5.3 Os instrumentos para produção de informações

Os instrumentos apoiados em indutores não escritos facilitam a produção e expressão de informações singulares (ROSSATO, 2009, p. 28). Os indutores escritos favorecem a produção de informação também e, assim sendo, “qualquer instrumento de expressão escrita [...] pode desdobrar-se em um instrumento dialógico em si quando, logo após a análise do pesquisador, é devolvido aos sujeitos com o objetivo de estabelecer uma conversa sobre o que a pessoa pensa” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 334). Elaboramos alguns indutores com este formato e outros não escritos e escritos que foram preparados e realizados tendo o contexto da pesquisa como norte. A respeito da produção de informações pelos participantes, dividimos em duas partes: para os estudantes surdos e para a pessoa intérprete educacional que participaram desta pesquisa.

Durante o processo da pesquisa, as análises qualitativas foram ocorrendo a partir das informações expressadas, que foram utilizadas para desenvolvermos modelos teóricos. Entendemos que estas informações não são expressões estáticas da realidade, mas que se estabeleceram de acordo com o espaço-tempo e momentos distintos. Desta forma, a produção intelectual do pesquisador foi inseparável do processo de sentido subjetivo marcado por suas crenças, valores, história e representações (GONZÁLEZ REY, 2005b). Segundo o autor, o espaço da pesquisa vai gerando uma relação entre pesquisador e participantes e vai ocorrendo expressão dos sujeitos, neste processo. Foi o que ocorreu nesta pesquisa. González Rey (2005c) também explica que a utilização de diversos instrumentos possibilita ao sujeito se deslocar em “um sistema de expressão, qualquer que

seja, e entrar em zonas alternativas de sentido subjetivo em relação àquela que concentrava sua atenção em outro instrumento” (p. 50). Esta possível mobilidade dos sujeitos (SANTOS, 2013) nos fez manter nossa concentração na produção de ideias e explicações a partir das informações que foram produzidas por meio dos diversos indutores que realizamos com os participantes e depois devolvemos ao sujeito com o objetivo de estabelecermos diálogo a partir de cada indutor.

Relacionamos uma sequência dos indutores não escritos e escritos e estão a seguir. Cada estudante realizou os indutores de forma individual, com a pesquisadora e uma intérprete em sala - escolhida pela pesquisadora - e em dias diferentes pra cada indutor. Apenas um indutor, que será explicado, foi realizado em grupo: dinâmica conversacional. O intuito foi utilizá-los para que tivéssemos expressões de informações que, por sua vez, foram analisadas para alcançarmos o objetivo geral da nossa investigação, isto é, compreender e analisar relações singulares entre estudantes surdos-pessoa intérprete educacional no cotidiano das disciplinas/turma estudada no contexto de processos avaliativos que compõem a ação docente nas disciplinas/turma estudada; e descrever relações singulares entre estudantes surdos-pessoa intérprete educacional em processos avaliativos para as aprendizagens em aulas de disciplinas da área de Ciências da Natureza do ensino médio.

Cabe lembrar que fizemos o acompanhamento em sala de aula durante o período de fevereiro a outubro de 2018, nas aulas de Química e de Física, e deixamos novembro e dezembro deste mesmo ano como um período para tirarmos dúvidas com os participantes a respeito das respostas dos indutores, devolvendo ou apresentando uma informação que havia sido produzida por eles, como forma de promovermos diálogo. Esta segunda parte em que nos dedicamos a perguntar sobre informações que não tinham significados relevantes para nós, ainda, foi essencial para que integrássemos informações da pesquisa, nos proporcionando avanço nesta pesquisa construtivo-interpretativa. Múltiplos e inesperados processos de comunicação emergem de diversas maneiras e “tal princípio rompe definitivamente com a ideia de neutralidade do pesquisador e, simultaneamente, é inerente à definição da pesquisa como processo teórico” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 31).

Neste processo, pudemos voltar às informações de diferentes instrumentos que foram desenvolvidos com os estudantes surdos e com a pessoa intérprete educacional e integrar expressões e, inerentemente, significados. Estes significados produzidos a partir dos instrumentos e das situações formais e informais que ocorreram durante e a pesquisa

integram informações diferentes de instrumentos e momentos distintos da pesquisa dos quais surgem novas ideias, que demandam voltar a momentos anteriores para integrar informações que quando apareceram não tiveram um significado para ele, e sobre as quais, já numa etapa mais avançada do processo de construção, é capaz de gerar significados novos. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.96).

Os indutores para estudantes surdos que foram desenvolvidos durante o processo de pesquisa estão a seguir, porém será explicado sobre a metodologia de cada um mais adiante:

Indutores não escritos – Estudantes surdos:

- a) “Desenho pessoa intérprete educacional”: instrumento desenvolvido pela pesquisadora. Os estudantes surdos fizeram um desenho para mostrar como se sentiam na escola em relação à pessoa intérprete educacional;
- b) “Desenho professor de Química:” instrumento desenvolvido pela pesquisadora. Os estudantes surdos fizeram um desenho para mostrar como se sentiam na escola em relação ao professor de Química.
- c) “Desenho professor de Física”: instrumento desenvolvido pela pesquisadora. Os estudantes surdos fizeram três desenhos para mostrar como se sentia na escola em relação ao professor de Física.
- d) “Como eu me vejo”: instrumento adaptado pela pesquisadora com base no desenvolvido por Rossato (2009). Foram apresentadas cartas com expressões faciais relacionadas a sentimentos e os estudantes surdos deveriam escolher cada carta de acordo com uma situação que terá ocorrido em sala ou no contexto escolar e que será lembrada a ele.
- e) “História de vida” do estudante surdo: instrumento elaborado pela pesquisadora. Cada estudante surdo contou quem ele é e como foi a sua história na escola desde pequeno.

- f) “Mudando você”: adaptado a partir do instrumento desenvolvido por Rossato (2009). Foi contada uma história a cada estudante surdo em cujo enredo ele se encontrou com um gênio, o qual lhe concedeu três mudanças em si mesmo. Depois da história que foi contada, o estudante surdo deveria escolher quais mudanças gostaria de fazer e argumentar a respeito da sua escolha.
- g) “Refazendo a escola”: instrumento elaborado pela pesquisadora. Foi contado ao estudante surdo que ele era um ser superior e podia mudar cinco aspectos relacionados à escola, como espaço, pessoas e sala de aula. Depois da história que foi contada, o estudante surdo deveria escolher e falar sobre suas ações.
- h) “Acompanhando a ação pedagógica da Pessoa intérprete educacional”: instrumento elaborado pela pesquisadora. Foi contado ao estudante surdo que ele era a pessoa intérprete educacional que trabalha com ele. Ele deveria escolher três características que deveriam continuar nele e três características que deveriam mudar e explicar o porquê.
- i) “Acompanhando a ação pedagógica do professor regente de Química”: instrumento elaborado pela pesquisadora. Foi contado ao estudante surdo que ele era o professor regente de Química que ensina para ele. Ele deveria escolher três características que deveriam continuar nele e três características que deveriam mudar e explicar o porquê.
- j) “Acompanhando a ação pedagógica do professor regente de Física”: instrumento elaborado pela pesquisadora. Foi contado ao estudante surdo que ele era o professor regente de Física que ensina para ele. Ele deveria escolher três características que deveriam continuar nele e três características que deveriam mudar e explicar o porquê.
- k) “Conversas informais”: As situações e atividades foram realizadas, pois González Rey (2011) defende que é importante percebermos o que o sujeito diz e como o sujeito diz. Usamos estes espaços não previamente planejados para que fosse um momento informal com os estudantes surdos, que ocorreu nos corredores, na própria sala de aula, nas entradas do colégio e no horário do intervalo.

Serão apresentados os indutores escritos escolhidos para este trabalho. No nosso trabalho, colocamos quatro indutores escritos, pois, se tratando de estudantes surdos, que têm a língua portuguesa como segunda língua, nem sempre gostavam de escrever nesta língua e percebemos isso de acordo com a convivência com eles. Mas, depois de algum tempo nos relacionando com pessoas surdas, percebemos que algumas delas gostavam de escrever cartas e escrever em papéis durante as aulas.

Indutores escritos – estudantes surdos:

- a) “Carta”: instrumento elaborado pela pesquisadora. Cada estudante surdo deveria elaborar uma carta que poderia ser entregue a um amigo, em que poderia colocar o que tinha mais ou menos facilidade em sala de aula, oferecer ajuda ou pedir ajuda e/ou escrever o que ele mais gostasse ou o que menos gostasse de fazer no contexto da sala de aula.
- b) “Perguntas em sala de aula”: Foram feitas perguntas escritas em um bilhete, na hora da aula em que o professor foi ao banheiro, que a pesquisadora entregou para os estudantes surdos em um dia em que a pessoa intérprete educacional faltou à aula.
- c) “Completamento de frases 1”: instrumento adaptado pela pesquisadora, inspirado no completamento de frases proposto por Santos (2013). González Rey (2010) expressa que o completamento de frases é um “instrumento aberto para o estudo da subjetividade” (p. 333).
- d) “Completamento de frases 2”: instrumento adaptado pela pesquisadora, inspirado no completamento de frases proposto por Santos (2013).

Indutor em grupo – os cinco estudantes surdos juntos

- a) “Dinâmica conversacional”: A pesquisadora editou três partes do filme “Como estrelas na terra” e passou para os estudantes surdos, ao mesmo tempo, e foram feitas perguntas para que eles explicassem sobre o que tinham assistido. Durante a explicação, disseram que eles se parecem com a história e recebem auxílio da pessoa intérprete educacional.

Os indutores desenvolvidos para pessoa intérprete educacional estão a seguir. Mais à frente, colocaremos a metodologia usada em cada um deles.

Indutores não escritos – pessoa intérprete educacional:

- a) “Desenho estudantes surdos”: instrumento desenvolvido pela pesquisadora. A pessoa intérprete educacional deveria fazer um desenho para mostrar como se sente na escola em relação aos estudantes surdos.
- b) “Desenho professor de Química”: instrumento desenvolvido pela pesquisadora. A pessoa intérprete educacional deveria fazer um desenho para mostrar como se sente na escola em relação ao professor de Química.
- c) “Desenho professor de Física”: instrumento desenvolvido pela pesquisadora. A pessoa intérprete educacional deveria fazer um desenho para mostrar como se sente na escola em relação ao professor de Física.
- d) “Como eu me vejo”: instrumento adaptado pela pesquisadora com base no desenvolvido por Rossato (2009). Foram apresentadas cartas com expressões faciais relacionadas a sentimentos e a pessoa intérprete educacional deveria escolher cada carta de acordo com uma situação que teria ocorrido ou que ocorreu em sala de aula ou fora dela e que será lembrada para ela.
- e) “História de vida” da pessoa intérprete educacional: instrumento elaborado pela pesquisadora, com base em Santos (2013). A pessoa intérprete contou quem ela era e poderia falar acerca da sua história de vida. Entendemos que assim “poderemos favorecer a expressão de emoções, crenças e percepções [...] ao longo da pesquisa” (SANTOS, 2013, p. 120).
- f) “Mudando você”: adaptado a partir do instrumento desenvolvido por Rossato (2009). Foi contada uma história à pessoa intérprete educacional em cujo enredo ela se encontrou com um gênio, o qual lhe concedeu três mudanças em si mesma. Depois da história que foi contada, a pessoa intérprete educacional deveria escolher quais mudanças gostaria de fazer e argumentar a respeito da sua escolha.

- g) “Refazendo a escola”: instrumento desenvolvido pela pesquisadora. Foi contado à pessoa intérprete educacional que ela era um ser superior e podia mudar cinco aspectos relacionados à escola, como espaço, pessoas e sala de aula.
- h) “Acompanhando os estudantes surdos”: instrumento elaborado pela pesquisadora. Foi contado à pessoa intérprete educacional que ela era os estudantes surdos dela. Ela deveria escolher três características que deveriam continuar neles e três características que deveriam mudar e explicar o porquê.
- i) “Acompanhando a ação pedagógica do professor regente de Química”: instrumento elaborado pela pesquisadora. Foi contado à pessoa intérprete educacional que ela era o professor regente de Química que ensina para os estudantes surdos. Ela deveria escolher três características que deveriam continuar nele e três características que deveriam mudar e explicar o porquê.
- j) “Acompanhando a ação pedagógica do professor regente de Física”: instrumento elaborado pela pesquisadora. Foi contado à pessoa intérprete educacional que ela era o professor regente de Física que ensina para os estudantes surdos. Ela deveria escolher três características que deveriam continuar nele e três características que deveriam mudar e explicar o porquê.
- k) “Conversa Informal”: o diálogo foi considerado parte do nosso trabalho, pois, de acordo com González Rey e Mitjans Martínez (2017), “é precisamente a capacidade teórica, subjetiva do pesquisador para acompanhar as construções teóricas da pesquisa e “uma vez que a comunicação dialógica é um atributo distintivo dos processos humanos, assim como a subjetividade, a ciência como prática humana vem a ser também uma produção dialógico-subjetiva. (p.88). A pessoa intérprete educacional pode falar conosco em diversos momentos da pesquisa e em distintos lugares como na sala de aula, no pátio da escola, na sala dos professores.

Indutores escritos – pessoa intérprete educacional:

- a) “Completamento de frases 1””: por meio dele pudemos gerar hipóteses, principalmente a respeito da configuração subjetiva da pessoa intérprete educacional.
- b) “Redação Quem eu sou em sala de aula””: instrumento elaborado pela pesquisadora. Foi concedido este tema e a pessoa intérprete educacional poderia escrever o que sentisse vontade.
- c) “Carta” para estudantes surdos: instrumento elaborado pela pesquisadora. Foi pedido à pessoa intérprete educacional para que elaborasse uma carta que poderia ser entregue aos estudantes surdos, expressando o que quisesse a respeito da relação deles.

Cada instrumento utilizado na pesquisa foi um momento de um processo dialógico que se caracterizou por uma sequência de conversas com os participantes da pesquisa. Esses desdobramentos “nos permitem, com frequência, a obtenção de uma informação muito rica sobre o sujeito estudado” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 333-334). Segundo González Rey (2014b) e Mitjans Martínez, Neubern e Mori (2014), os processos de construção e de produção de informação representam, neste marco epistemológico, um mesmo processo, sendo que um orienta e complementa o outro e coloca a capacidade ativa do pesquisador no sentido de tomada de decisões durante o processo de pesquisa, como a escolha de instrumentos a serem utilizados de acordo com as necessidades percebidas.

Nessa direção, colocamos nossas análises no próximo capítulo “Percurso da produção, análise e interpretação”. Cabe lembrar que o sentido subjetivo e a configuração subjetiva se constituíram em ferramentas teóricas para a produção interpretativa (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Em sala de aula, acompanhamos as aulas de Química e de Física em uma turma de ensino médio em que a pessoa intérprete educacional é formada na área de Ciências e trabalha com cinco estudantes surdos. A ênfase esteve no desenvolvimento do processo de aprendizagem e de avaliação. Ressaltamos que, ao mesmo tempo em que acompanhamos as aulas de Química e de Física, desenvolvemos hipóteses interpretativas para a realidade que foi investigada.

Os indutores foram realizados na própria escola em que estudavam os estudantes surdos e utilizamos duas câmeras de vídeo e um gravador de áudio durante todos os

indutores. Ocorreram em dias diferentes e não ocorreram exatamente nos mesmos dias com a pessoa intérprete educacional. Cada estudante participou do indutor, individualmente, cada um à sua vez, exceto na “Dinâmica conversacional” em que os cinco estudantes surdos estiveram juntos durante a realização. Além disso, estavam presentes – na realização de todo os indutores – a pesquisadora e uma pessoa intérprete educacional (uma que foi convidada pela pesquisadora deste trabalho). Alguns indutores dos estudantes surdos foram semelhantes e outros diferentes em relação aos indutores da pessoa intérprete educacional, mas todos serão apresentados. Assim, apresentamos na ordem de acontecimentos: os dezesseis (16) primeiros são dos estudantes surdos e os quatorze (14) que aparecem em seguida são os das quais participou a pessoa intérprete educacional.

1 – Como eu me vejo

Em abril, depois da avaliação de Ciências, cada estudante surdo foi chamado para sala de vídeo, um por vez, conforme o término da prova. Foram apresentadas cartas com expressões faciais relacionadas a sentimentos e os estudantes surdos deveriam escolher cada carta de acordo com uma situação que terá ocorrido em sala ou no contexto escolar e que será lembrada a ele.

Utilizamos duas câmeras de vídeo e um gravador de áudio. Nós e uma pessoa intérprete educacional (que foi convidada por nós) e os estudantes surdos e a pessoa intérprete educacional que os acompanhava, uma cada vez, fizeram parte deste momento. Todas as conversas foram transcritas. Esse instrumento foi adaptado pela pesquisadora com base no que foi desenvolvido por Rossato (2009) e foram apresentadas cartas – escolhidas pela pesquisadora deste trabalho – com expressões faciais (ver Figura 3) relacionadas a sentimentos e o estudante surdo escolheu cada carta de acordo com uma situação que foi mostrada e/ou lembrada a ele (apêndice C).

FIGURA 3 – CARTAS COM EXPRESSÕES FACIAIS



Fonte: Elaborada pela autora.

Cada estudante, na sua vez, escrevia ao lado do número da expressão que aparecia embaixo de cada situação lembrada a ele. O objetivo foi mostrar como se sentia ou não se sentia daquela forma de acordo com a situação que foi colocada para ele. Em seguida, escolheu duas ou mais expressões que mais se identificava e expressava o porquê da escolha. Cada estudante surdo conversou com a pesquisadora sobre as situações colocadas a ele e a respeito de assuntos que lembrava. Alguns quiseram explicar algumas palavras para a pessoa intérprete educacional que, por sua vez, explicava para a pesquisadora, caso ela não entendesse.

2 – História de vida do estudante surdo

Ocorreu em abril. A pesquisadora, uma Pessoa intérprete educacional e um estudante surdo, a cada vez, fizeram parte deste momento. Todas as conversas foram transcritas e interpretadas. Nesse dia, um estudante surdo passou mal e foi embora mais cedo, mas os outros quatro estudantes surdos participaram.

Levamos uma caixa com cinco objetos (lápis, caderno, calculadora, canetão de quadro, livro de Química) e cada estudante pegou dois ou três objetos e contou o que se lembrava sobre sua vida relacionada a cada objeto. Com este indutor, instrumento elaborado pela pesquisadora, o estudante surdo contou sobre ele e falou um pouco sobre sua vida. Pudemos conversar com os estudantes surdos, um a cada vez, sobre muitos assuntos diferentes.

3 – Perguntas em sala de aula

Foram feitas perguntas escritas em um bilhete, na hora da aula em que o professor já havia terminado a aula, e a pesquisadora entregou para os estudantes surdos em um dia em que a pessoa intérprete educacional faltou à aula. Uma pergunta foi entregue e respondida e depois a outra (as perguntas aparecerão durante o capítulo da análise).

4 – Carta

Esse instrumento foi elaborado pela pesquisadora e cada estudante surdo escreveu uma carta. A proposta que continha a explicação de como a carta deveria ser escrita foi entregue aos estudantes surdos no dia 23 de abril de 2018, e explanava que deveria ser elaborada uma carta contando a respeito de alguma situação que lhe agravada relacionada a este amigo ou a outras situações que quisesse. Dois estudantes surdos entregaram as suas cartas no dia 30 de abril de 2018 e dois estudantes surdos entregaram no dia 10 de maio de

2018. Um Estudante surdo disse que não estava à vontade para elaborar e dissemos que não precisava realizar, então.

A proposta, impressa, foi entregue em sala de aula e explicada, mas levaram para casa junto com uma folha em que poderiam escrever a carta. Dessa forma, eles poderiam escrever a carta onde quisessem e se sentissem bem para isto. Explicamos que deveriam elaborar a carta pensando que ela poderia ser entregue a um amigo (mas não seria entregue a ele), em que poderiam colocar o que tinham mais ou menos facilidade em sala de aula, oferecer ajuda ou pedir ajuda e/ou escrever o que eles mais gostavam ou o que menos gostavam de fazer no contexto da sala de aula.

5 – Mudando você

Foi contada uma história, em junho, a cada estudante surdo em cujo enredo ele se encontrou com um gênio, o qual lhe concedeu três mudanças em si mesmo. Depois da história que foi contada, o estudante surdo deveria escolher quais mudanças gostaria de fazer e argumentar a respeito da sua escolha. Eles estiveram livres para argumentar sobre o que quisessem.

6 – Refazendo a escola

Foi contada uma história, em outro dia de junho, a cada estudante surdo em cujo enredo ele era um ser superior e podia mudar cinco situações da escola, dentre elas espaço e pessoas. Depois da história que foi contada, o estudante surdo deveria escolher quais mudanças gostaria de fazer e argumentar a respeito da sua escolha. Eles estiveram livres para argumentar sobre o que quisessem.

7 – Acompanhando a ação pedagógica da pessoa intérprete educacional

Este indutor ocorreu em agosto e foi contado ao estudante surdo que ele era a pessoa intérprete educacional que trabalha com ele. Cada estudante surdo deveria escolher três características que deveriam continuar nele e três características que deveriam mudar nele e explicar o motivo destas alterações.

8 – Acompanhando a ação pedagógica do professor de Química

Este indutor aconteceu em outro dia de agosto. O estudante surdo se viu como seu professor regente de Química e deveria escolher três características que deveriam continuar nele e três características que deveriam mudar e explicar o porquê.

9 – Acompanhando a ação pedagógica do professor de Física

O estudante surdo se viu como seu professor regente de Química e deveria escolher três características que deveriam continuar nele e três características que deveriam mudar e explicar o porquê. Este indutor aconteceu no final de agosto.

10 – Completamento de frases 1

Cada estudante surdo recebeu umas folhas que continham 48 palavras e duas linhas abaixo de cada (apêndice D) e eles deviam completar como quisessem. Este indutor foi realizado em agosto, em um horário vago para os estudantes surdos.

11 – Dinâmica conversacional

Indutor realizado com todos os estudantes surdos em uma mesma sala. Os estudantes surdos foram liberados mais cedo da aula de Língua Portuguesa, que faziam em uma sala diferente dos estudantes não surdos, e os convidamos para esta dinâmica, aproveitando a presença de todos. Foram passados três trechos do filme “Como estrelas na terra”, totalizando 9 minutos de exibição. Ao final, a pesquisadora os fez perguntas a respeito do filme e sobre situações que houberam sido vividas por eles, como forma de direcionar a conversa entre eles, mas eles acabaram falando sobre diversos assuntos. Este indutor teve duração de 45 minutos e ocorreu no final do mês de agosto.

12 – Desenho professor de Química

Foi realizado em setembro. Os estudantes surdos fizeram um desenho para mostrar como se sentiam na escola em relação ao professor de Química. Como tivemos uma troca em relação ao professor de Química, no primeiro bimestre, cada um escolheu fazer o desenho com o professor que escolhesse: o professor Ruan ou o professor Sebastião.

13 – Desenho pessoa intérprete educacional

Foi realizado em outubro. Os estudantes surdos fizeram um desenho para mostrar como se sentiam na escola em relação à pessoa intérprete educacional Iago que esteve com eles durante todo o ano.

14 – Desenho professor de Física

Os estudantes surdos fizeram um desenho para mostrar como se sentiam na escola em relação ao professor de Física que recebeu o nome de Talles. Foi realizado em outubro.

15 – Completamento de frases 2

Este instrumento foi realizado em outubro. Cada estudante surdo recebeu umas folhas que continham 5 palavras e duas linhas abaixo (apêndice E) de cada e eles deviam

completar como quisessem. Este indutor foi importante porque foi realizado em outro momento com eles e pudemos ter acesso a novas produções de informação. Este indutor foi realizado em outubro, em um horário vago para os estudantes surdos.

16 – Conversas informais

Ocorreram durante todo o ano - entre fevereiro e dezembro, na sala de aula, na hora do intervalo, na sala de vídeo e em outros espaços que serão apresentados durante o texto. Em novembro e dezembro ocorreram nos momentos em que voltamos ao colégio para confirmarmos algumas informações com os estudantes surdos.

Os indutores, com a pessoa intérprete educacional, ocorreram assim:

1 – Como eu me vejo

Em abril, depois do término da avaliação de Ciências e depois que todos os estudantes surdos foram embora, o intérprete educacional foi chamado para sala de vídeo. Foram apresentadas cartas com expressões faciais relacionadas a sentimentos e ele deveria escolher cada carta de acordo com uma situação que teria ocorrido em sala ou no contexto escolar e que seria lembrada a ele.

Foram apresentadas cartas – escolhidas pela pesquisadora deste trabalho – com expressões faciais (ver Figura 3, que foi apresentada) relacionadas a sentimentos, e a pessoa intérprete educacional escolheu cada carta de acordo com uma situação que foi mostrada e/ou lembrada a ele (apêndice F).

Ele escreveu ao lado do número da expressão que aparecia embaixo de cada situação lembrada a ele. O objetivo foi mostrar se se sentia ou não se sentia daquela forma de acordo com a situação que foi colocada para ele. Em seguida, escolheu duas ou mais expressões que mais se identificava e expressava o porquê da escolha. O intérprete educacional conversou com a pesquisadora sobre as situações colocadas a ele e a respeito de assuntos que lembrava.

2 – História de vida da pessoa intérprete educacional

Ocorreu em abril. Levamos uma caixa com cinco objetos (lápiz, caderno, calculadora, canetão de quadro, livro de Química) e o intérprete educacional pegou dois ou três objetos e contou o que se lembrava sobre sua vida relacionada a cada objeto. Com este indutor, ele contou sobre a vida dele e falou um pouco sobre sua infância e dias atuais.

3 – Carta

A proposta que continha a explicação de como a carta deveria ser escrita foi entregue ao intérprete educacional no dia 23 de abril de 2018 e explicava que ele podia escrever sobre qualquer situação na escola ou com os estudantes surdos. A pessoa intérprete educacional entregou sua carta no dia 10 de maio.

A proposta, impressa, foi entregue em sala de aula e explicada. Dessa forma, ele poderia escrever a carta onde quisesse e se sentisse bem para isto. Explicamos que deveria elaborar a carta pensando que ela poderia ser entregue aos estudantes surdos (mas não seria entregue a eles), em que poderia colocar o que tivesse interesse.

4 – Mudando você

Foi contada uma história, em junho, ao intérprete educacional, em cujo enredo ele se encontrou com um gênio, o qual lhe concedeu três mudanças em si mesmo. Depois da história que foi contada, ele deveria escolher quais mudanças gostaria de fazer e argumentar a respeito da sua escolha. A pessoa intérprete educacional teve liberdade para falar sobre o que tivesse interesse.

5 – Refazendo a escola

Ocorreu em outro dia de junho, ainda no início do mês. Foi contada uma história ao intérprete educacional em cujo enredo ele era um ser superior e podia mudar cinco situações da escola, dentre elas espaço e pessoas, sala de aula e o que mais tivesse interesse. Depois da história que foi contada, ele deveria escolher quais mudanças gostaria de fazer e argumentar a respeito da sua escolha.

6 – Redação “Quem sou eu em sala de aula”

A proposta foi colocada no dia 07 de maio de 2018. A pessoa intérprete educacional entregou para a pesquisadora em junho. Essa redação, que foi instrumento elaborado pela pesquisadora, foi concedida ao intérprete educacional e ele poderia escrever o que sentisse vontade, relacionado ao tema da redação: Quem eu sou em sala de aula.

7 – Acompanhando a ação pedagógica do professor de Química

Este indutor ocorreu em agosto e foi contado ao intérprete educacional que ele era o professor de Química que trabalhava com ele. Devido à troca de professores de Química que ocorreu, ele falou sobre os dois professores: Ruan e Sebastião. A pessoa intérprete

educacional deveria escolher três características que deveriam continuar neles e três características que deveriam mudar neles e explicar o motivo destas alterações.

8 – Acompanhando a ação pedagógica do professor de Física

Este indutor ocorreu em agosto e foi contado ao intérprete educacional que era o professor de Física que trabalhava com ele. A pessoa intérprete educacional deveria escolher três características que deveriam continuar nele e três características que deveriam mudar nele e explicar o motivo destas alterações. Ocorreu em outro dia de agosto.

9 – Acompanhando os estudantes surdos

Este indutor ocorreu em agosto e foi contado ao intérprete educacional que ele era os estudantes surdos. Ele deveria escolher três características que deveriam continuar neles e três características que deveriam mudar neles e explicar o motivo.

10 – Completamento de frases 1

O intérprete educacional recebeu umas folhas que continham 63 palavras e duas linhas abaixo de cada (apêndice G) e ele deveria completar como quisesse. Este indutor foi realizado em setembro, na sala dos professores.

11 – Desenho professor de Química

Foi realizado em outubro. A pessoa intérprete educacional teve que desenhar algo para mostrar como se sentia na escola em relação ao professor de Química.

12 – Desenho professor de Física

Foi realizado em outubro. A pessoa intérprete educacional teve que desenhar algo para mostrar como se sentia na escola em relação ao professor de Física.

13 – Desenho estudantes surdos

Foi realizado em meados de outubro. O intérprete educacional teve que desenhar algo para mostrar como se sentia na escola em relação aos estudantes surdos que estiveram com ele durante todo o ano.

14 – Conversas informais

Ocorreram durante todo o ano – entre fevereiro e dezembro, na sala de aula, na hora do intervalo, na sala de vídeo, na sala dos professores, no horário da coordenação. Em novembro e dezembro, ocorreram nos momentos em que voltamos ao colégio para confirmamos algumas informações com todos eles.

Abreviamos assim, durante o texto, quando estavam relacionados aos estudantes surdos:

- 1) Como me vejo – ME;
- 2) História de vida – HV;
- 3) Carta – CA;
- 4) Mudando você – MV;
- 5) Refazendo a escola – RE;
- 6) Perguntas em sala de aula - PA;
- 7) Desenho pessoa intérprete educacional – AI;
- 8) Desenho professor de Química – AQ;
- 9) Desenho professor de Física – AF;
- 10) Completamento de frases 1 – CF1;
- 11) Completamento de frases 2 – CF2;
- 12) Dinâmica conversacional – DC;
- 13) Acompanhando a ação pedagógica do professor de Química – PQ;
- 14) Acompanhando a ação pedagógica do professor de Física – PF;
- 15) Acompanhando a ação pedagógica da pessoa intérprete educacional – PI;
- 16) Conversas informais – CI.

Abreviamos assim, durante o trabalho, para facilitar a leitura durante a análise, quando estão relacionados à pessoa intérprete educacional:

- 1) Como me vejo – ME;
- 2) História de vida – HV;
- 3) Carta – CA;
- 4) Mudando você – MV;
- 5) Refazendo a escola – RE;
- 6) Redação Quem sou eu em sala de aula - QS;
- 7) Desenho estudantes surdos – AS;
- 8) Desenho professor de Química – AQ;
- 9) Desenho professor de Física – AF;

- 10) Completamento de frases – CF1;
- 11) Acompanhando a ação pedagógica do professor de Química – PQ;
- 12) Acompanhando a ação pedagógica do professor de Física – PF;
- 13) Acompanhando os estudantes surdos – OS;
- 14) Conversas informais – CI.

CAPÍTULO 6 – OS PERCURSOS DA PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO

Neste capítulo, tivemos como objetivos:

- compreender e analisar relações singulares entre estudantes surdos-pessoa intérprete educacional estabelecidas no cotidiano das disciplinas/turma estudada, no contexto de processos avaliativos que compõem a ação docente desenvolvida;
- descrever relações singulares entre estudantes surdos-pessoa intérprete educacional em processos avaliativos, no espaço-tempo das aulas de Ciências da Natureza em uma turma do ensino médio.

Por conseguinte, apresentamos as análises a respeito da gênese, do desenvolvimento das tarefas/atividades, da produção das relações subjetivas da pessoa intérprete educacional e dos estudantes surdos no cotidiano/processos avaliativos.

Com o intuito de auxiliar na compreensão do percurso que traçamos nesse processo construtivo-interpretativo, fizemos uso de dois momentos que podem ser percebidos pela tabela 1 e pela tabela 2: produção das relações subjetivas entre estudantes surdos-pessoa intérprete; processos avaliativos e cotidiano no contexto da sala de aula

TABELA 1 – CARACTERIZAÇÃO DESCRITIVA DAS RELAÇÕES SINGULARES – PESSOA INTÉRPRETE EDUCACIONAL E ESTUDANTES SURDOS

<p>1) Caracterização da relação entre a pessoa intérprete educacional e os estudantes surdos para depois trazer a construção interpretativa sobre o impacto dessa relação singular no favorecimento da emergência de aspectos subjetivos dos envolvidos.</p>	<p>I – prevalência de expressões de afetividade;</p> <p>II – abertura ao diálogo; - foco nas possibilidades e não nas impossibilidades;</p> <p>III – apoio mútuo e exercício da interdependência; – estudantes surdos sentiam falta da pessoa intérprete educacional quando não estava em sala de aula;</p> <p>IV – foco na pessoa em processo de ensino-aprendizagem e não na tarefa a ser feita; – pessoa intérprete educacional exigia presença e participação dos estudantes surdos.</p> <p>V – valorização da individualidade; – pessoa intérprete educacional tinha atenção para situações não comuns;</p>
<p>2) Caracterização do processo de criação de uma ambiência favorável à expressão dos estudantes surdos para depois trazer a construção interpretativa sobre o impacto na subjetividade dos estudantes.</p>	<p>I – “incentivo contínuo” na perspectiva do estudante surdo;</p> <p>II – “incentivo contínuo” na perspectiva da pessoa intérprete educacional;</p> <p>III – exercício da escuta sensível por parte da pessoa intérprete educacional; – pessoa intérprete educacional escutava o que os estudantes surdos precisavam e queriam; – pessoa intérprete educacional utilizava recursos tecnológicos e se comunicava com eles dentro e fora da escola a respeito de assuntos pessoais e relacionado aos conteúdos; – pessoa intérprete educacional se relacionava com os pais dos estudantes surdos.</p> <p>IV – redistribuição dos espaços ocupados pelos estudantes no interior da sala.</p>

Fonte: Elaborada pela autora.

TABELA 2 – CARACTERIZAÇÃO DESCRITIVA DE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NOS MOMENTOS AVALIATIVOS

<p>1) Caracterização de estratégias pedagógicas presentes nos momentos avaliativos para depois trazer a construção interpretativa sobre o valor subjetivo que tais aspectos assumiram em relação à dinâmica avaliativa no processo ensino-aprendizagem.</p>	<p>I – “vocabulário” desenvolvido; – pessoa intérprete educacional explicava o significado das palavras; II - “compartilhamento de significado”; III – “gosto em estudar Ciências”; – contextualização; – pessoa intérprete educacional revisava os conteúdos anteriores, antes de ensinar os novos conteúdos. – pessoa intérprete educacional enviava material para eles pelo celular e marcava horários no turno contrário na escola; IV – “exercício da autonomia”. – quando estudantes surdos tiravam dúvidas, pessoa intérprete educacional perguntava o que eles sabiam antes e pedia explicação para a própria pergunta que haviam feito.</p>
--	--

Fonte: Elaborada pela autora.

É interessante destacar que esses dois momentos nos possibilitaram interpretar o fenômeno estudado e compreender expressões da dimensão subjetiva, como configurações subjetivas e sentidos subjetivos produzidos e expressados durante a ação pedagógica estudada, os quais subsidiavam as considerações que iam sendo elaboradas durante as análises deste trabalho, na escola.

Este lugar chamado escola pode ser entendido a partir da dimensão afetiva (BACHELARD, 2008). Tuan (1980) corrobora com essa possibilidade interpretativa ao considerar o lugar como sendo um espaço legitimado pela experiência íntima das pessoas que ali convivem. Destarte, podemos considerar a escola como sendo um espaço-tempo fértil de possibilidades que podem alavancar o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano. No nosso trabalho, os laços entre as pessoas e o valor subjetivo

foi sendo desenvolvido a medida que as relações entre os sujeitos foram sendo estabelecidas e foram se constituindo como essenciais para o processo ensino-aprendizagem. Os estudantes surdos e o intérprete educacional foram expressando e desenvolvendo sentidos singulares e, assim, processual e recursivamente, o ambiente se constituiu como lócus privilegiado para o desenvolvimento e análise desse processo.

Pensando nessa relação da pessoa com o ambiente, Tuan (1980) considerou que topofilia poderia ser entendida como os laços que uma pessoa estabelece com o ambiente em que está inserida. Com isso, um mesmo espaço-tempo pode ser percebido de maneiras diversas pelas pessoas que se relacionam ali. Percebe-se, a partir desse entendimento, que o ser humano produz sentimentos em relação ao ambiente e às pessoas que fazem ou fizeram parte em determinado momento, o que pode contribuir na produção de sentidos, ideias, percepções e interpretações relacionadas com a sua vivência (TUAN, 1980).

No nosso processo de pesquisa, que estava em construção devido ao tipo de pesquisa, e do “caráter dinâmico dos instrumentos como recursos vivos do processo de pesquisa” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 94), elaboramos os indutores de acordo com o cotidiano relacionado aos processos pessoais e sociais que ocorreram dentro da escola, em que estavam pessoas e diversas dimensões subjetivas, a citar a emoção, as relações interpessoais e as experiências singulares dos estudantes surdos Úrsula, Diana, Thiago, Quim e Carlos e da pessoa intérprete educacional Iago.

Nessa direção, entendemos o espaço-tempo da sala de aula como sendo constituído por esse e, ao mesmo tempo, constituindo esse lugar propício para o estabelecimento de relacionamentos interpessoais. Nas interpretações que se seguem, ao fazermos referências às expressões e posições dos estudantes surdos e da pessoa intérprete educacional, utilizamos abreviações (como já apresentadas no capítulo 5) para identificar a origem das informações, os indutores que foram realizados.

Em detrimento de algumas repetições de evidências, apesar de entendermos a complexidade, resolvemos apresentar a produção interpretativa em tópicos, para ajudar o entendimento do leitor.

6.1 Caracterização descritiva das relações singulares – pessoa intérprete educacional e estudantes surdos

Assim, optamos, nesta pesquisa, por analisar a realidade estudada de acordo com as duas tabelas apresentadas. A primeira – interpretações a partir das relações singulares entre a pessoa intérprete educacional e os estudantes surdos – será apresentada neste tópico.

6.1.1 Relação entre a pessoa intérprete educacional e os estudantes surdos

Durante o desenvolvimento da pesquisa, as análises indicaram que a relação entre a pessoa intérprete educacional e os estudantes surdos pode ser assim configurada: I) prevalência de expressões de afetividade; II) abertura ao diálogo, com foco nas possibilidades e não nas impossibilidades; III) apoio mútuo e exercício da interdependência; IV) foco na pessoa em processo de aprendizagem e não na tarefa a ser feita, com exigência contínua pela presença e participação dos estudantes surdos; V) valorização da individualidade.

O estudo da história de vida dos estudantes surdos nos ajudou a compreender uma similaridade no que concerne à emocionalidade emergida na relação entre os estudantes surdos e a pessoa intérprete educacional. Enfatizamos que, apesar de termos percebido expressões de afetividade entre eles, sabemos que são singulares e estão imbricadas de acordo com a subjetividade individual e social.

A caracterização descritiva indicou prevalência de expressões de afetividade. Não obstante, foi importante que acompanhássemos e sistematizássemos todo o processo ocorrido durante o ano para compreendermos, de fato, como se estabeleceram estas relações, configurações subjetivas, além da subjetividade social e individual que acontecem em um espaço de relações sociais.

Entender a aprendizagem na sua dimensão subjetiva implica reconhecer que ela acontece em um espaço sociorrelacional que se caracteriza por uma subjetividade social singular, dentro da qual o professor, suas ações, as relações com os colegas de turma e o próprio lugar social que o aluno

ocupa são subjetivados singularmente pelos aprendizes. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 66).

Desde o nosso primeiro contato, durante as aulas de Ciências, a pessoa intérprete educacional Iago se mostrava alegre, motivada e fazia brincadeiras com os estudantes surdos. Em relação a esses momentos de diálogo descontraído, os estudantes surdos produziram e expressaram, recorrentemente, um valor subjetivo à medida que as relações entre eles iam ocorrendo. Essa ação pedagógica de tentar animar e se mostrar disposto a brincar e a sorrir com os estudantes surdos, por meio de piadas, histórias e brincadeiras com cada um se constituiu como um espaço-tempo rico para a produção de sentidos, também por parte dos estudantes surdos, em relação ao desenvolvimento de afetividade. Como forma de exemplificar essa nossa percepção, separamos algumas situações ilustrativas do processo subjetivo da expressão dessa afetividade, que pode ocorrer por meio de situações de harmonia, de broncas, de valorização ou de correção, desde que tenha um propósito de ser produtor de sentidos subjetivos em prol do desenvolvimento da pessoa. Mas é o outro quem subjetivará ou não essas ações.

Em momentos e dias diferentes durante o ano, desenvolvemos os instrumentos, os indutores escritos e não escritos com os estudantes surdos e com a pessoa intérprete educacional, e interpretamos processos subjetivos relacionados a eles.

I) Prevalência de expressões de afetividade

É importante destacar que “a produção de sentidos subjetivos no processo de relação com o professor não se deriva diretamente do tipo de relação, mas da forma como o aprendiz a subjetiva” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 67). Por isso, fomos estudando as singularidades, pois uma mesma situação pode gerar sentidos subjetivos diversos e muito distintos para cada estudante que participa deste momento. Destarte, mesmo que o intérprete educacional Iago tentasse se relacionar e ensinar aos estudantes surdos de maneira semelhante, cada um deles estabelecia um valor subjetivo para esta ação pedagógica. Nessa direção, consideramos que esta produção diferenciada por cada pessoa no que tange à produção e expressão de sentidos singulares, a partir da experiência vivida, “permite avançar na compreensão dessa complexa realidade, em que

um mesmo tipo de comportamento expressa configurações subjetivas muito diversas em pessoas diferentes” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 65). Ainda segundo os autores, “nenhuma influência externa atua diretamente sobre a ação do indivíduo, toda influência adquirirá sentido na ação a partir da forma em que é subjetivada pelo indivíduo” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 64) que vive essa experiência. Então, cada estudante surdo subjetivou a relação com a pessoa intérprete educacional de acordo com sua experiência e produções subjetivas.

Em primeiro momento, colocaremos uma visão mais pessoal, singular, ressaltando a configuração subjetiva e o sentido subjetivo individual no que concerne à relação com o intérprete educacional Iago. Isto é, apresentaremos a relação de afetividade percebida a partir de cada estudante surdo: Úrsula, Diana, Thiago, Quim e Carlos. Depois, versando a respeito da configuração subjetiva social, colocaremos ilustrações, em que todos os cinco estudantes participaram do processo de informação acerca desta relação no que concerne a expressões de afetividade. Separamos também um tópico para a pessoa intérprete educacional Iago.

ÚRSULA

A estudante Úrsula, segundo suas próprias palavras que foram proferidas em dezembro, indicava admirar a pessoa intérprete educacional Iago: “Iago **ótimo, melhor do mundo**” (CI_pátio da escola)⁹, mas desejávamos analisar esta relação mais de perto, com a tentativa de compreender o porquê desta afirmação ter sido carregada de sentido subjetivo, no final do ano. Ao consultarmos nosso caderno de campo, em que estavam anotações do “Acompanhamento das aulas”, escolhemos, dentre outras, as aulas 1, 2 e 8 como ilustrações, por se tratarem de aulas que ocorreram no início do ano e poderiam ajudar em nosso processo interpretativo.

Durante as aulas 1, 2, 8, que ocorreram em fevereiro e no início de março, por exemplo, Úrsula sentou-se em frente à pessoa intérprete educacional Iago. Ela costumava

⁹ Mantivemos as expressões de acordo com as falas ou escritas dos estudantes surdos, transcrevendo sem alterações, ou seja, não corrigindo o texto segundo a gramática da norma culta para que pudéssemos preservar a maneira com que eles se comunicavam conosco. Os destaques em negrito são nossos.

perguntar, mas saía muito para ir banheiro. Iago dizia para ela ir lavar o rosto e voltar. Às vezes ela voltava com o olhar triste, abaixava a cabeça na mesa e o Iago ficava chamando a atenção dela, mas ela costumava se interessar pela aula, em alguns momentos da aula, e perguntava a ele. Houve uma mudança entre a aula 1, em fevereiro, e a aula 11, em março. Iago a incentivava para que participasse das aulas, e ela, de acordo com sua subjetividade e não apenas porque o intérprete educacional solicitava, começou a participar das aulas a partir da aula 11, mas Iago sempre ia até ela. Até esta aula, Úrsula só se sentava junto aos outros estudantes surdos, em frente a Iago. Para evidenciar um caso interessante, temos a aula 12, também em março, em que Iago disse para Úrsula se sentar com estudantes não surdas do outro lado da sala para que pudessem fazer um exercício da aula de Química e a levou até elas. Iago explicou para ela: “Vai lá pra fazer a atividade com elas... **eu vou ficar com você**” (CI_sala de aula). Nesta aula, foi até ela três vezes e perguntou se estava tudo certo. Ele também ensinou para ela, em Libras, neste lado da sala.

Durante duas semanas, ela se sentou com estas meninas, mas depois voltou a sentar, como na maioria dos dias, no outro lado em que se sentavam os estudantes surdos, mas continuava a interagir e a ensinar Libras para estas meninas. Ela se tornou próxima destas meninas, e sentou algumas vezes com elas, durante o ano, mas Iago ia até onde ela estava sentada e ensinava em Libras para ela. Lembramos que “o aluno deve ter um espaço social em sala de aula e uma rede de comunicação com outros colegas, sendo que o professor deve ser um facilitador desses processos” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 134). Iago foi se constituindo como um facilitador, neste caso. A partir daí, em muitas aulas, Úrsula se mostrava mais participativa porque sempre fazia piadas do Iago, brincava com ele e com as meninas em sala, sorria e perguntava muito em sala. O sentido desse primeiro fato que sinaliza uma produção subjetiva é que o intérprete educacional Iago interagiu com a estudante, com foco nela, e Úrsula produziu sentidos subjetivos ao ponto de interagir com outros estudantes que não apenas os estudantes surdos. Essas ações, segundo nossa interpretação, indicam um processo de superação daquele estado de letargia e marasmo, que fora inicialmente expressado com as saídas contínuas, desatenção ao que estava sendo explicado e sonolência exagerada.

Na aula 14, de Química, que ocorreu em março e que tinha como tema filtração, o intérprete educacional Iago estava explicando o que é capilaridade. Ao olhar para o relógio,

levantou os olhos como faz uma pessoa quando está preocupada e disse para Úrsula que estava na hora para ela tomar um remédio que a mãe havia deixado no colégio. Neste momento, a estudante Úrsula se levantou e seguiu o intérprete educacional Iago que estava indo para a Sala de recursos¹⁰. Voltaram em seguida, Úrsula agradeceu ao Iago e sorriu para ele. Iago continuou a explicação. Neste momento, Úrsula pediu licença e perguntou como seria para fazer a apresentação de um trabalho que deveria apresentar com estas estudantes não surdas. Iago disse: “Eu vou treinar com você. Venha hoje à tarde para **treinarmos juntos** a apresentação, em Libras” (CI_sala de aula). Ela respondeu: “Iago... sabe que tem vergonha, mas... vai lá hoje” (CI_sala de aula).

Depois do término da aula de Química neste mesmo dia, no caminho para a sala dos professores, Iago nos contou que estava incentivando a estudante Úrsula a se relacionar com estudantes não surdas. Ele contou: “É bom para ela, sabe, no futuro, né? Ela tem que ver o mundo, a oportunidade... que pessoas são diferentes... acabar com esta timidez. Eu estou trabalhando isso com todos os meninos, isso” (CI_corredor da escola).

Em abril, no indutor “Como me vejo”, o intérprete educacional Iago também disse que estava os auxiliando a respeito da timidez:

Todos os cinco são muito tímidos. E o que eu tô trabalhando com eles agora é quebrar essa timidez, essa propi, propriedade de falar em público porque essa é a oportunidade que eles têm, né? No futuro, eles vão ter que fazer isso, né, com gente muito mais crítico. (ME_intérprete_Iago).

Em outro dia, dois dias depois desta aula 14, quando tivemos a oportunidade de nos aproximar da Úrsula durante o intervalo escolar, perguntamos a ela se havia ido para a escola naquele dia à tarde e o porquê de apresentar trabalho com estudantes não surdas. Ela nos contou: “Eu **gosta muito Iago**, me ajuda... aí vai apresentar” (CI_pátio da escola). O posicionamento da Úrsula frente à apresentação e como ela interpretou este momento é

¹⁰ As salas de Recursos destinam-se ao Atendimento Educacional Especializado, disponíveis para os estudantes da rede pública do Distrito Federal. As atividades são conduzidas por professores especializados, que suplementam (no caso de estudantes com altas habilidades/superdotação e surdez/deficiência auditiva para o ensino de Libras), complementam (para os estudantes com deficiências e Transtorno Global do Desenvolvimento/Transtorno do Espectro Autista ou oferecem atendimento substitutivo (como no caso do ensino de Português como Segunda Língua) para os estudantes, além das orientações curriculares desenvolvidas em classes comuns, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica (SINPRO-DF, 2016).

uma expressão que pode indicar o valor que ela conferia ao que o intérprete educacional estava tentando fazer.

Outro ponto referente ao tratamento com Iago é que Úrsula, inclusive, faz referência a ele pelo próprio nome e não o chama de professor ou de intérprete, o que também foi percebido durante as aulas. Ela se referia aos professores de Química e de Física com o substantivo comum professor, mas se remetia ao intérprete educacional como Iago. Esta maneira de tratamento pode ter múltiplos significados, e entendemos que era devido à relação de proximidade que fora se constituindo entre eles durante o ano. Em outro instrumento, “Refazendo a escola”, que ocorreu em junho, Úrsula falou que gostava muito do Iago e ainda tivemos a oportunidade de indagá-la no que concerne à nossa observação diária sobre a maneira de chamá-lo:

Pesquisadora: Você chama o Iago mais de Iago ou professor?

Estudante: Iago.

Pesquisadora: Iago mesmo...?

Estudante: Sempre Iago... eu chamo toda vez.

Pesquisadora: É quando você chama os outros professores, você chama pelo nome ou por professor?

Estudante: Professor (RE_Úrsula).

Em outro momento, quando realizamos o indutor “Dinâmica conversacional”, em agosto, ela nos contou que às vezes ficava triste em sala de aula ou que ficava com raiva, mas que levava em consideração o que Iago conversava com ela, no dia a dia:

Eu fico com raiva e o Iago fala: ficar mais calma, não precisa ficar nervosa... Aí fica. (DC_Úrsula).

Entendemos que o intérprete educacional Iago ajudava no desenvolvimento e também nos processos de aprendizagem de Úrsula. Ela nos havia dito, em junho, pelo indutor “Refazendo a escola” que ela não faltava mais às aulas porque Iago a ajudava:

Iago sempre ajuda. Não pode faltar, aí não falta mais. (RE_Úrsula).

Devido à imersão da pesquisadora na pesquisa, “que não é apenas desejável, mas necessária” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 149), estávamos em contato com os estudantes surdos de diversas maneiras e, sendo assim, ela já nos havia contado o motivo da tristeza aparente dela. Úrsula estava conversando conosco pelo aplicativo WhatsApp e nos escreveu, no começo do ano, no início de março:

Tava passando mal sábado até hoje. Tava fraca, enjo, dor de cabeça, dor estômago. Ano passado fui p hospital fiz exame e descobriram anemia, fiquei internada hospital 5 dias. Melhorei, depois dezembro fui pro hospital de novo, descobriu anemia de novo, aí eu tomei remédio todo dia. Faltam comer feijão. É pq meu pai morreu no ano passado, ai tenho depressão, medo... eu não saio de casa, não consigo sair de casa, fico triste todo dia, não consigo alegre. Depois almoço vou p hospital hj. Já tem 10 mês sem pai. Não quero depressão”. (CI_Úrsula).

Todavia, em agosto, quando perguntamos a ela sobre a tristeza que sentia, disse que estava melhor: “Iago ajuda, **gosta dele...** está bem, **ficar mais calma**” (CI_pátio da escola). Ela também nos disse, na “Dinâmica conversacional”:

Quando ele, quando ele me ensina que fazer tipo tem que fazer a coisa certa. Aí eu tipo, por exemplo, fiz a coisa errada, aí para e lembra: o Iago me ensi... falou assim. Aí tá, aí faz a coisa certa. (DC_Úrsula).

A maneira pela qual Úrsula abordava os valores referentes a Iago nos fez notar uma relação de proximidade e afetividade imbricada em Úrsula. Este fato pode nos proporcionar uma interpretação acerca da relação entre Úrsula e Iago, que é um fator que corrobora para seu desenvolvimento quando se trata de uma relação de confiança que favoreça a produção de sentidos subjetivos que possibilitem espaço para a aprendizagem, pois, neste contexto, Úrsula pode ser implicada no processo de aprender que requer uma relação afetiva de autenticidade e de confiança (GONZÁLEZ REY, 2005a). A partir da forma como uma relação se configura subjetivamente no aprendiz, permite que recursos subjetivos contribuam para a produção de sentidos subjetivos favorecedores da aprendizagem (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Sendo assim, esta relação entre eles pode auxiliar para que a estudante Úrsula, implicada emocionalmente, organize o processo de aprender “em configurações subjetivas dentro das quais os processos psíquicos acontecem” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 68), corroborando para seu processo ensino-aprendizagem.

Como forma de ilustrarmos a relação de importância que Iago representa para a estudante Úrsula, colocamos, em casos diferentes, expressões dela. No primeiro indutor “Completamento de frases 2”, realizado em outubro, ela colocou gostar do Iago e explicou:

05) A pessoa intérprete educacional Iago___ ele é ótimo, me ensina todos as matérias, gosto muito e legal. (CF2_Úrsula).

Mais uma vez, a estudante Úrsula se refere a Iago com expressões de sentidos subjetivos: “gosto muito” e “ele é ótimo”, em que percebemos expressões de emocionalidade. Estas podem ser expressões de sentidos subjetivos que corroboram para a constituição da categoria “prevalência de expressões de afetividade”.

Em maio, em sala de aula, acompanhamos mais uma situação em que houve uma tentativa de incentivo para participações de Úrsula em diferentes momentos. Iago a incentivou a participar de uma festa religiosa que aconteceria na cidade em que viviam e ela foi. Ela participou, se envolveu na decoração e organização da festa e voltou alegre, contando para todos o que tinha feito. Iago dava atenção para Úrsula, em sala de aula. Ao final do ano, Úrsula nos disse, mais uma vez, no horário do intervalo: “Meu pai morreu, fiquei depressão, **Iago conversar comigo sempre**, ajudar. Estou bem” (CI_pátio da escola). Ressaltando a importância do diálogo na nossa pesquisa, entendemos que “a fala, assim como qualquer outra forma de expressão, é definida como produção subjetiva que informa além dos significados explícitos pelos indivíduos e grupos (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.35). Nessa direção, quando tivemos um momento com a Úrsula, em novembro, para conversarmos sobre o indutor “Completamento de frases 1”, ela expressou:

Iago brinca muito e faz rir. (CI_Úrsula).

Se eu tô de TPM, já sabe, fala pra ir banheiro lavar rosto e comer chocolate [risos]. (CI_Úrsula).

Eu conto vida pro Iago pra ajudar e rir minha família. (CI_Úrsula).

Úrsula o respeitava, tinha um relacionamento com Iago e as palavras dele eram carregadas de sentido para ela, e, por sua vez, Iago considerava Úrsula ao ponto de incentivá-la a realizar atividades diversas em contextos diferentes, ocorrendo diálogos carregados de emocionalidade. O diálogo que havia entre eles foi se constituindo como importante para Úrsula, mas também para Iago, pois os dois encontraram nesses diálogos fonte para a produção de sentidos. Além disso, processos subjetivos foram sendo desenvolvidos à medida que a relação foi sendo estabelecida e esta relação fez parte do processo ensino-aprendizagem, porque a subjetividade na perspectiva cultural-histórica é

“inseparável da dialogicidade, da comunicação e de uma compreensão do subjetivo”, e estes momentos dialógicos entre eles favoreceram a geração de “ novas inteligibilidades sobre o processo educativo” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 181). A ação pedagógica do Iago pode ter sido considerada por Úrsula como fonte produtora de sentidos, que, por meio do afeto, incentivou na resolução de conflitos, de forma a favorecer a participação da Úrsula em sala e no cotidiano. Isto é, “o incentivo à resolução de conflitos utilizando seus próprios recursos e a estimulação dos processos de tomada de decisão são algumas das estratégias essenciais que podem favorecer a emergência do sujeito em sala de aula” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY 2017, p. 133).

A respeito deste movimento subjetivo da estudante Úrsula, também percebemos que, durante a “Dinâmica conversacional”, ela expressou:

O Iago é **muito melhor do mundo**. (DC_Úrsula).

Úrsula também se referiu a seu pai e à sua mãe da mesma maneira, quando fizemos o “Completamento de frases 1”:

35) Meu pai ____ é **melhor do mundo**. Infelizmente ele faleceu, amo meu pai. (CF1_Úrsula).

36) Minha mãe ____ é **melhor do mundo**, eu amo muito. (CF1_Úrsula).

É oportuno analisar como ela se referiu aos pais e ao intérprete educacional Iago. Úrsula fez referência a Iago da mesma maneira que fazia referência sobre seu pai. Já em setembro, quando fomos ao colégio para tirar umas dúvidas, quando perguntamos à Úrsula, no corredor, sobre o porquê disse que o Iago é o melhor do mundo, ela nos disse: “Porque ele é, já sabe... **pai**, sempre **ajuda e faz ri**” (CI_corredor do colégio). Úrsula, que tinha um relacionamento familiar em relação à morte do pai, com sentidos subjetivos expressos em medo, insegurança, tristeza e menos-valia, produziu na relação com o intérprete educacional Iago e, conseqüentemente, no espaço social da sala de aula, “sentidos subjetivos totalmente diferentes” que se organizaram “em novas configurações subjetivas com impactos importantes para sua aprendizagem e desenvolvimento” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 68).

Durante uma conversa em outubro, enquanto esperávamos a troca de professor, ao ser perguntada sobre o trabalho do intérprete Iago, Úrsula se emocionou e disse: “Ele é **pai**

por... mim, **ajuda sempre**” (CI_sala de aula). Notemos que, ao longo do ano, o intérprete educacional Iago foi se tornando uma pessoa importante para Úrsula, não apenas pelo que ele fazia ou falava, mas porque Úrsula foi conferindo um sentido unicamente seu para as conversas e relacionamento estabelecido com Iago. Assim, a partir dessa tessitura interdependente, dinâmica e autotransformadora para Úrsula, as ações pedagógicas que o intérprete educacional Iago fazia eram, por ela, assumidas como uma possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento humano; por sua vez, para Iago, os diálogos e atitudes que Úrsula fazia e expressava no espaço-tempo de sala de aula, eram, por ele, assumidos como uma possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento humano. Úrsula conferiu sentidos subjetivos da afetividade no que tange à relação deles, e não foi apenas pelo que Iago falava ou fazia, mas porque ela produziu e expressou sentidos para a ação pedagógica que Iago desenvolvia. Nessa circunstância, o intérprete educacional Iago se constituiu para Úrsula como uma ajuda solidária nesse processo de superação das expressões de medo e tristeza para expressões de alegria e participação em contextos do dia a dia da Úrsula.

Assim, no processo de subjetivação das ações desenvolvidas em sala de aula e da sua relação de afetividade com Iago, Úrsula foi produzindo novos sentidos subjetivos que foram se configurando de novas formas. Em três direções, podemos perceber que essas novas configurações de sentidos se expressaram: 1 – na procura crescente por participação em sala; 2 – no interesse nas aulas e nas colegas estudantes; 3 – na confiança e segurança em si mesmo para apresentar trabalhos e contar histórias sobre sua família. Neste sentido, “o diálogo, a reflexão, o desafio são recursos comunicativos importantes” que se constituíram durante a relação afetiva estabelecida entre a estudante Úrsula e o intérprete educacional Iago (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 68). Ela participou de processos de mudança e subjetivação que a possibilitaram assumir atitudes de forma diferentes em diferentes áreas da sua vida, não apenas na sala de aula (o que também será tratado durante os outros tópicos de análise).

Faz-se premente, assim, que houve desenvolvimento subjetivo, de acordo com Mitjás Martínez e González Rey (2017), pois interpretamos que houve desenvolvimento de novos recursos subjetivos que permitiram “ao indivíduo câmbios qualitativos em áreas diversas da vida” e que fora gerado “um envolvimento pessoal cada vez mais profundo na área em que a configuração subjetiva do desenvolvimento se organizou (p. 73). A mudança

nas representações – valores, crenças, atitudes – (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017) e no sistema valorativo sobre sua vida e sobre o aprender foi sendo percebida ao longo do ano (vamos ilustrar estes momentos no decorrer deste trabalho).

DIANA

Desde a aula 1, em fevereiro, Diana se mostrou mais introspectiva em sala de aula. No espaço-tempo de toda a pesquisa, ela se mostrou mais quieta, só participava das atividades quando o intérprete educacional Iago cobrava e, então, ela prestava atenção nele. Ela sentou, em todas as aulas, no mesmo lugar e não costumava tirar os olhos do intérprete educacional Iago, não costumava sair de sala. Diana tinha uma relação de proximidade com Iago, parecia que ela acreditava que ele a entendia, tanto que, no indutor “Refazendo a escola”, em junho, ao ser perguntada se mudaria algo nele, respondeu, enfática, que não.

Pesquisadora: Você **mudaria o Iago**?

Estudante: **Não!**

Pesquisadora: Por quê, não?

Estudante: Porque ele é **legal e entende a gente**. (RE_Diana).

Quando realizamos outros indutores com ela, novamente expressou que ele é “legal” e que “entende a gente”. Ela expressou, em novembro:

Ele é **legal e me entende e entende a gente**. (CI_Diana).

Entendemos que o uso da expressão “entende a gente”, expressada em alguns momentos como estes que foram citados, foi carregado de sentido subjetivo, pois ela não queria que ele saísse da escola e mais, queria que estivesse com ela no ano posterior. Na aula 60, dia em que fora aplicado um teste de Química, ao entregar o teste para Iago, ela sorriu e disse que havia conseguido fazer. Neste momento, Diana perguntou para o intérprete educacional Iago se ele ficaria na escola, no ano que vem “Vai ficar aqui com a gente no outro ano?” (CI_sala de aula). Iago disse: Eu vou continuar aqui no colégio, mas quem escolhe os horários é a escola... não sei” (CI_sala de aula). Diana ficou pensativa, mas não disse mais nada. Perguntamos para ela, no final da aula, se ela queria que houvesse mudança de intérprete educacional no próximo ano, ela disse: “Quero Iago mesmo” (CI_sala de aula). Em uma análise superficial, poderíamos achar que era simplesmente

porque a estudante gostava do intérprete, mas conseguimos perceber outras expressões da Diana, em outros momentos, que convergiu para que entendêssemos que a relação estabelecida entre ela e o intérprete educacional era subjetiva e, portanto, geradora de sentido subjetivo. Por exemplo, notemos como ela expressou, na “Carta”, instrumento realizado em maio, no “Completamento de frases 1” que ocorreu em agosto e no “Completamento de frases 2” que ocorreu em outubro:

Gosto muito de todas as aulas explicação Iago. (CA_Diana).

29-A pessoa intérprete educacional Iago ____ E o melhor interper. (CF1_Diana).

05- A pessoa intérprete educacional Iago ____ Iago ele é um bom interper. explica muito bem. (CF2_Diana).

Diana, quando foi perguntada sobre a aula de Química em um indutor “Desenho professor de Química”, fez referência à pessoa intérprete educacional Iago e disse que ele a ajudava em sala de aula. Quando pedimos para ver o desenho que deveria ser feito mostrando sua relação com o professor de Química, não havia nenhum. Ela nos contou:

Não fiz. Não gosto dele. **Gosto do Iago porque ele ajuda.** (AQ_Quim).

A partir destas expressões colocadas, realizadas em diferentes momentos, conjecturamos que Diana estabeleceu uma relação com Iago. Um sentido subjetivo nunca representa uma entidade individual nitidamente delimitada por um conteúdo, “mas uma produção simbólica-emocional com limites imprecisos, na qual diversos sentidos subjetivos se interpenetram de formas diversas até um momento de organização que emerge nesse processo, que é a configuração subjetiva (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.118-119). Analisaremos mais à frente a respeito da configuração subjetiva deste momento de pesquisa da Diana.

Nesta direção, vamos ilustrar outros momentos em que foram estabelecidos processos de subjetividade e sentidos subjetivos a partir da relação entre eles, pois segundo González Rey e Mitjás Martínez (2017) “o processo de pesquisa, para avançar no conhecimento dos sentidos subjetivos produzidos no curso de uma configuração subjetiva, precisa da multiplicidade de momentos dialógicos e instrumentos” (p. 140). Ilustraremos,

posteriormente, mais momentos significativos para a nossa compreensão a respeito da relação entre eles.

THIAGO

Thiago era considerado, no contexto escolar, um estudante sem muito interesse na escola, um rapaz desatento em sala de aula. A subjetividade social “dominante na instituição de ensino é configurada como um importante elemento das subjetividades dos professores” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 116), mas o intérprete educacional Iago foi contra esse entendimento coletivo e, sendo assim, apesar de considerarem Thiago como disperso, dedicou sua atenção e manteve uma abertura contínua para dialogar com Thiago, independentemente das circunstâncias e opiniões de outros docentes da instituição.

Iago costumava ir até a cadeira de Thiago para perguntar como ele estava. Nessas ocasiões, ele se sentava ali e conversa com ele. Mesma ação se repetia em muitos momentos de resolução de exercícios. O intérprete Iago não quis se restringir ao que as tramas da subjetividade social produziam sobre o estudante Thiago, de forma que dava atenção em sala para ele. Iago chegou a nos dizer, no começo de julho: “Thiago pode ser considerado um garoto sem... sem interesse, sem vontade de estudar, mas é porque a vida é difícil para ele. **Eu tento ajudar aqui como posso, sabe?**” (CI_sala de aula). Iago não se deteve aos atributos socialmente valorizados na escola e buscou dialogar e ajudar a Thiago, de maneira que a visão hegemônica sobre Thiago no contexto escolar não teve forte impacto sobre a produção de sentidos do intérprete a respeito de sua relação com o estudante Thiago (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Por sua vez, Thiago percebeu esta ação contínua do intérprete educacional de não o deixar à mercê da sala de aula, mas, pelo contrário, insistiu para que ele se atentasse ao que ocorria (o que será ilustrado adiante).

Neste caso, a subjetividade social da escola em que trabalha Iago estava dominada por discursos embasados em uma semiologia médica de caráter descritiva-comportamental, que “não permite compreender que comportamentos semelhantes têm configurações subjetivas diferentes, e que as crianças sempre devem ser tratadas como sujeitos produtivos em potencial” e, sendo assim, “a aprendizagem se dificulta muito, em especial para crianças

que já apresentam dificuldades em relação a seus colegas (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 97-98).

Nas aulas 5, 6, 9, 14, 15, 44 e 46, por exemplo, Thiago estava disperso — mexendo nos seus materiais escolares — e Iago o chamou para participar da aula, dizendo que seria importante para ele. Outra situação, também recorrente ao longo da fase empírica da pesquisa, que pode servir como ilustração do processo construtivo em que se desenvolveu nossa interpretação, pode ser exemplificada conforme se segue, na aula citada, a aula 44. O professor regente entrou em sala e disse que seria o momento em que olharia os cadernos, passando a chamar os estudantes até a sua mesa, individualmente. Assim, criou-se dois momentos paralelos nesta aula. Em uma situação o professor regente conversava individualmente com o estudante que estava mostrando o seu caderno. Em outra situação, o intérprete educacional aproveitava o tempo para manter um diálogo com os estudantes surdos sobre a importância da família. Nessa dinâmica de aula, nossa atenção se voltou às ações expressadas pelo estudante Thiago que não dava muita atenção ao que acontecia ao seu redor, preferindo foliar o livro de Química e fixar o olhar em outras direções, perdendo partes do diálogo que acontecia naquele momento. Iago chamou a atenção do estudante Thiago, mas ele não estava muito interessado na conversa sobre família, pois olhava para outros lugares e mexia em materiais do seu estojo.

Em outro momento, tivemos oportunidade de retomar essa situação vivida na aula 44, e o estudante Thiago nos contou: “É... **eu moro só com meu pai e meu avô**, tá bom” (CI_sala de aula). Ele não apresentou, naquele momento, interesse em falar sobre a família. Depois, o intérprete educacional Iago nos contou que o estudante Thiago morava com o pai e o avô e com seus irmãos, e a vida, para eles, se tornara difícil, “e que, em algumas situações, chegavam a passar por necessidades [...] em função da escassez de recursos para suprir as necessidades mais básicas” (CI_sala dos professores). Iago adicionou que dá muita atenção para ele, pois não tinha muita em casa.

Duas aulas depois, na aula 46, em maio, foi um dia de resolução de exercícios de Química acerca das mudanças dos estados da matéria. Todos os estudantes surdos estavam presentes e Úrsula se sentou com um grupo de estudantes não surdas, Diana e Carlos ficaram no lugar que sentavam normalmente, mas Thiago e Quim se sentaram juntos. O intérprete educacional Iago foi até a mesa de cada estudante surdo, porém se sentou ao lado

do Thiago quando a chegou vez dele, como era costume do intérprete educacional fazer. Ali, assentado próximo a Thiago, dialogou e sanou algumas dúvidas dele a respeito de um exercício sobre sublimação. Iago mostrou, pelo celular, uma foto na internet de um sistema mostrando a passagem do estado sólido para o gasoso e explicou que também poderia ser o contrário. Iago disse para Thiago tentar resolver os demais exercícios juntamente com o estudante Quim. Eles ficaram resolvendo exercícios enquanto Iago tirava dúvidas de cada um, passando nas mesas individuais.

Neste mesmo dia, depois da aula, perguntamos para Thiago se ele gostava de ir para o colégio e ele disse: “É... **tem que terminar os estudos para trabalhar...** é um pouco difícil” (CI_pátio da escola). Vimos, em muitas aulas, que Iago passava um bom tempo sentado ao lado de Thiago e o ajudava a fazer as atividades. Percebemos uma dedicação vindo do intérprete educacional Iago, parecia que ele estava comprometido em ajudar Thiago a superar as dificuldades e concluir aquela fase com êxito. Esta nossa percepção está em sintonia com o que Thiago nos disse, em momentos diferentes da fase empírica de nossa pesquisa, por exemplo, no “Completamento de frases 1”, no “Completamento de frases 2”, no “Acompanhando a ação pedagógica da pessoa intérprete educacional”, no “Acompanhando a ação pedagógica do professor de Química” e na “Dinâmica conversacional”.

29- A pessoa intérprete educacional Iago ____ **muito legal**. (CF1_Thiago).

05- A pessoa intérprete educacional Iago ____ ótimo professor **gosto muito dele e paciente** espica bem. (CF2_Thiago).

Ele é muito **paciente** comigo, **muito mesmo**. (PI_Thiago).

Pesquisadora: Vocês não são amigos?

Estudante: Somos, ué. Ele é **legal** e **paciente**. (PQ_Thiago).

Pesquisadora: Você é amigo do Iago?

Thiago: Sim.

Pesquisadora: Me dá um exemplo da amizade de vocês.

Thiago: Porque **a gente conversa muito**. (DC_Thiago)

Thiago, em algumas situações diferentes e que foram realizadas ao longo do ano, ressaltou que Iago era paciente, legal e que dava atenção para ele. Em uma conversa em dezembro a respeito da paciência do Iago, enquanto entendíamos a expressão do Thiago,

ele nos explicou que expressou isso porque: “**Quase nenhum professor tem paciência comigo... nenhum, ué, só Iago**” (CI_pátio da escola). Esta paciência que o intérprete Iago expressava ao se aproximar, dialogar e ensinar para Thiago foi se constituindo como um valor subjetivo para Thiago. Ele produziu diversas expressões que indicaram esse processo de subjetivação das ações pedagógicas que Iago fazia para com ele.

Durante os acompanhamentos em sala, nós vimos que Iago ia até a mesa de Thiago, como aconteceu na maioria das aulas em que estivemos presentes e chamava a atenção para que ele fizesse as tarefas, para que participasse e para que se concentrasse mais nas aulas. Entendemos que a expressão de Iago ao se mostrar paciente para com Thiago assumiu um valor subjetivo para este e que contribuiu para o processo de estabelecimento de uma afetividade positiva entre eles. Corrobora com essa interpretação o fato de que somente Thiago conferiu ao intérprete o exercício da paciência. Thiago conferiu significado ao fato de o intérprete educacional Iago ter sido paciente com ele, produzindo um sentido subjetivo novo na sua configuração subjetiva, que, inerentemente, a modificou naquele momento, pois a configuração subjetiva é uma forma de organização que vem à tona no curso dos sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.120). Ele produziu novos sentidos subjetivos (explicaremos mais sobre isso durante o texto). Ainda segundo os autores, esta expressão “nunca é restrita às experiências específicas atuais dos indivíduos e grupos em uma área específica da vida” (p. 83). Esta nova maneira de tratamento foi se constituindo para Thiago como produtora de sentidos neste mundo subjetivo de Thiago, o que poderia indicar múltiplos significados na configuração subjetiva dele.

QUIM

Quim era visto, no contexto da sala de aula, como um estudante esforçado e recebia elogios dos outros estudantes não surdos e dos professores do colégio. Habitualmente, ele se sentava junto com os estudantes surdos, em frente ao intérprete educacional Iago, e sentou algumas vezes com a Úrsula. Quim tinha uma relação com Iago mais centrada nos conteúdos. Por exemplo, na aula 57, em abril, Quim fez uma pergunta para Iago: “Você sabe o... sobre começo, de quando surgiu a Páscoa?” (CI_sala de aula). O intérprete educacional Iago pegou o celular - que costumava usar para pesquisar fotos relacionadas

aos conteúdos de Ciências e mostrar para os estudantes surdos - e foi pesquisar a origem da Páscoa para dizer a ele. Leu e explicou para Quim. Quim nos contou que era para um trabalho da escola. Nós perguntamos se ele já havia estudado para a apresentação e ele disse: “Mas tenho que revisar para apresentar sabendo, né?”. Vimos, em sala de aula, durante o ano, que a relação entre Quim e o intérprete educacional Iago era tranquila e havia muito respeito, o que percebemos pela forma como Quim se portava ao falar com Iago. Por exemplo, no segundo semestre, Quim ressaltou que Iago é “gente boa”. Ele também expressou isso durante os indutores “Dinâmica conversacional” e “Acompanhando a ação pedagógica da pessoa intérprete educacional” e ainda em uma “Conversa informal” que ocorrera em setembro:

Ele é **gente boa** e ajuda. (DC_Quim).

Ele é **gente boa!** (PI_Quim).

Iago é **gente boa e brinca**. (CI_sala de aula).

Estas expressões indicam que Iago ser “gente boa” foi se constituindo como essencial para Quim e que isto permite a abertura de um espaço de subjetivação que emerge em sentidos subjetivos para ele. Em um destes indutores, Quim também explica que Iago gosta de brincar:

Estudante: As brincadeiras do Iago, também. Às vezes é bom, né? Tem a hora certa, aí também é bom. (PI_Quim).

Pesquisadora: Você gosta dele?

Estudante: Aham.

Pesquisadora: O que você gosta mais nele, Quim?

Estudante: Ele... [murmurou algo]

Pesquisadora: Se eu não conhecesse o Iago, você ia falar: o Iago é assim... Você ia falar como dele?

Estudante: Ah, ele é... **ele é gentil**. Ele é **gente boa!** (PI_Quim).

Quim também expressa que Iago é “gentil”, e este posicionamento dele nos fez refletir acerca da produção e expressão de sentidos subjetivos que fazia parte também da configuração subjetiva atual do Quim, pois ele também foi considerado ser gentil pelo Iago e por um colega de classe, o que ocorreu na aula 27, quando entrou um professor substituto para a aula de Química e Quim se propôs a mostrar o caderno com as tarefas realizadas e as últimas aulas. Neste momento, o intérprete educacional Iago disse: “Tá vendo? Ele tem

tudo organizado, **é esforçado e gentil**, vai ajudar com o caderno” (CI_sala de aula). Um amigo da classe disse que ele era mesmo, além de muito educado. Interpretamos que “os sentidos subjetivos originados pela configuração subjetiva da família em suas diferentes atividades relacionais” podem ter implicado na configuração subjetiva singular do Quim e no curso da sua experiência ele pode ter se familiarizado com essa expressão do Iago (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 84), formando uma certa cumplicidade.

Quim, naquele espaço-tempo, expressava organização, esforço e gentileza. Ele costumava fixar olhar para o Iago, mas às vezes também buscava o professor de Química e o de Física. O relacionamento entre o intérprete educacional Iago e o estudante Quim pode ter sido contemplado pela afetividade que, por sua vez, pode ter auxiliado no processo ensino-aprendizagem do Quim, em virtude de que “quando o aprendiz está na aula, suas operações intelectuais são inseparáveis do tipo de relação que constitui com o professor e, especialmente, da maneira como subjetiva essa relação” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 67).

CARLOS

No decorrer das aulas de Ciências, também acompanhamos a relação da pessoa intérprete educacional Iago com o estudante Carlos. Em sala de aula, percebemos que em boa parte das aulas, a relação entre os dois costumava ser muito amistosa, sorriam para o outro, contavam piadas e Carlos costumava contar alguns segredos para Iago. Dentre outras ilustrações, podemos citar a aula 55 e 56, que ocorreram em junho e tiveram como tema balanceamento de equações químicas. Nesta aula, Carlos chamou o intérprete educacional e contou algo em segredo para ele. Percebemos que era segredo porque ele o chamou para o canto do quadro negro da sala e depois saiu com o dedo indicador na frente da boca, pedindo para que não contasse nada. Os dois sorriram e Iago falou: “Você é esperto, Carlos” (CI_sala de aula). Carlos tinha uma relação de proximidade com o intérprete educacional Iago, pois costumava chegar em sala e cumprimentá-lo, como por meio de aperto de mão ou por outro sinal que fazia com a mão.

Outra ilustração, também recorrente ao longo da fase empírica da pesquisa, que pode servir como ilustração do processo construtivo em que se desenvolveu nossa interpretação, pode ser apresentada na aula 56. Nesta aula, Carlos se mostrou preocupado e, colocando as duas mãos na cabeça, olhou para Iago e disse: “Iago, sei que não pode ficar mexendo no celular para conversa assim... mas... não tem como ir embora. Pode falar com ele?” (CI_sala de aula). Não sabíamos a quem estava se referindo, mas o intérprete educacional Iago disse que ele poderia sair de sala para enviar a mensagem. Quando Carlos voltou, ao sorrir, deu um abraço no Carlos e disse que havia dado certo. Estas expressões marcadas pelo sorriso do Carlos quando se relacionava com o intérprete educacional Iago foram recorrentes durante todo o ano, assim como abraços e apertos de mão. Estas ações podem ser consideradas como expressões específicas de afetividade positiva para com Iago, dado que “aspectos da expressão, tais como silêncios, expressões emocionais e processos inerentes à narrativa [...] são elementos sobre os quais se apoia a definição de indicadores específicos (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.35).

No decorrer do ano, fomos percebendo que o estudante Carlos e o intérprete educacional Iago tinham uma relação de proximidade, pois compartilhavam segredos e histórias, com frequência. Todavia, considerando os primeiros indutores, quando nos referimos a Carlos, vimos que fortaleceu vínculos com a pessoa intérprete educacional Iago: ele via Iago como uma pessoa brincalhona e divertida. Expressou por meio do indutor “Acompanhando a ação pedagógica da pessoa intérprete educacional”, que ocorreu em agosto, do “Completamento de frases 2”, em outubro, do “Completamento de frases 1”, no final de agosto e do “Desenho professor de Física”, no início de outubro.

Três coisas que eu continuaria nele? É... a **palhaçada dele**. É! (PI_Carlos)
 05- A pessoa intérprete educacional Iago ____ e **legal, amigável, sempre ajuda quando preciso**. (CF2_Carlos)
 29- A pessoa intérprete educacional Iago ____ e **brincalhão**. (CF1_Carlos)
 Iago **gosta brincar comigo e me faz rir**. (CI_Carlos)
Divertido ele, **legal**. (PI_Carlos)

Em outra situação, também, enquanto falávamos sobre o “Desenho professor de Física”, em que a proposta era falar a respeito do professor de Física, Carlos mencionou o intérprete educacional Iago, duas vezes, e nós perguntamos:

Pesquisadora: O Iago?

Estudante: Também. **Ele fica fazendo palhaçada...** [risos]. (AF_Carlos).

Pesquisadora: E qual é a relação de vocês em sala?

Estudante: **Amizade**, só. **Brincando... parece o Iago.** (AF_Carlos)

Neste último caso, quando propusemos um indutor em que o estudante deveria falar sobre o professor de Física, Carlos trouxe as características do intérprete educacional Iago à tona quando comparou o professor de Física com Iago, indicando expressões de afetividade relacionadas ao papel do Iago. Tacca e González Rey (2018) afirmam que a emocionalidade acontece nestas relações, assim como processos simbólicos. Para evidenciar esta relação que nos permite conjecturar afetividade entre eles, por meio dos espaços que estavam sendo estabelecidos entre eles, ilustramos duas situações diferentes:

Pesquisadora: Você pode falar uma palavra pra relação de vocês dois?

Estudante: Tem muitas...

Pesquisadora: Então fala as que você quiser.

Estudante: Palavra? **Amigo, amizade**, sei lá. (PQ_Carlos)

Estudante: É... a gente... [apontando para o Iago e para ele, no desenho] Isso aqui é a gente chegando na sala, indo pra sala. Aí... **eu e ele tipo conversando e brincando, indo juntos para sala.** E aqui é o professor de Física, é... fazendo palhaçada do Iago. (AI_Carlos)

Vemos aqui, que Carlos conferiu a Iago, em seu processo de subjetivação da relação entre eles, como sendo uma pessoa brincalhona e divertida, o que pode ser um aspecto constituinte dos movimentos subjetivos de Iago. Porém, mais que isso, Carlos sinaliza importância da relação com o intérprete educacional Iago quando expressa que estão indo juntos para a sala de aula e estão indo conversando e brincando. O sentido deste posicionamento do Carlos nos traz à reflexão de que houve a produção de uma afetividade positiva na relação deles. Outro episódio que corrobora com esse nosso entendimento se deu nas aulas de 1 a 11, quando percebemos que Carlos, diferentemente de outros dias, não perguntava muito em aula, mas mantinha os olhos centrados no Iago e apenas participava quando Iago perguntava a ele e ria das brincadeiras e piadas do Iago. Na aula 13, no mês de março, vimos que Carlos comentou algo sobre o professor de Química com Iago, eles riram, Carlos pegou o crachá com Iago e saiu de sala para ir ao banheiro. Na aula 14, Carlos estava começando a ficar mais participativo, sorrindo e brincando. Durante algumas aulas seguintes, a partir de meados de abril, Carlos e Iago brincavam de bater com as mãos,

faziam piadas juntos e riam sobre diversos assuntos. Percebemos uma aproximação entre eles, uma proximidade que foi se constituindo até o final do ano.

Em outros momentos, ao final do ano, em outubro, Carlos já se referia a Iago como sendo alguém mais próximo a ele, como alguém da família, que se podia se comparar a um pai. Esta primeira expressão foi realizada por Carlos quando perguntamos sobre o “Desenho pessoa intérprete educacional”, que foi realizado em setembro:

Pesquisadora: Qual é a sua relação com o Iago? O que você pode falar?
 Estudante: Amizade normal, assim... é... professor normal, como um tio para mim, **um pai**. (AI_Carlos).

Ele começou a explicar que era uma relação normal que ele estabelecia com o intérprete educacional Iago, mas, na mesma fala, ele foi permitindo novas conjecturas para o intérprete educacional Iago, como um tio e ao final, o considerou como um pai. Em uma mesma expressão, houve uma crescente percepção acerca da representação do Iago para Carlos. Esta mudança, no que concerne aos significados do Iago para o estudante Carlos, nos fez refletir sobre o processo de construção com Iago em sala de aula, durante o ano. Isto é, de acordo com o “Acompanhamento em sala”, no começo do ano, Carlos não interagiu muito em sala, mas foi promovendo aberturas e produções subjetivas de forma que foi estabelecendo relação subjetiva com o intérprete educacional Iago e foi participando mais das aulas e da interação com o intérprete educacional Iago. No meio do ano, Carlos já estava mais próximo a Iago, ao brincar e sorrir muito com ele. Esta relação foi fonte geradora de sentidos subjetivos para Carlos, de modo que foi se constituindo como essencial para o processo de desenvolvimento dele.

Outra expressão do Carlos ocorreu também no mês de outubro, enquanto estávamos indo embora após a aula de Física. Ele começou a dizer sobre uma viagem que Iago faria para a cidade onde nasceu e admitiu ter um sentimento por ele: “Iago é muito divertido, meu amigo e pessoa... como **pai**”. Em seguida, nós perguntamos se ele já havia viajado, mas disse: “Não... não... quero viajar muito igual Iago. Posso ser alguém que não sabia se dava... ele disse que tenho sonho e vou ser médico” (CI_sala de aula). Carlos havia dito ter o sonho de ser médico e propiciou valor subjetivo no que Iago havia dito para ele (de poder realizar o sonho que tivera). Carlos, durante o ano da pesquisa, dialogou muito conosco e

isto contribui para que tivéssemos acesso a expressões singulares. O caráter dialógico que tomou forma nas múltiplas conversações que se organizaram no curso da pesquisa não apenas favoreceu “a emergência da subjetividade dos participantes, mas também a do próprio pesquisador, a qual é essencial para sua produção teórica” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 88). Nesse sentido, esta relação de proximidade entre os estudantes surdos e nós, como o Carlos, também foi importante para que a pesquisa fosse uma produção subjetiva e simbólica. Esta subjetividade social permitiu “uma representação da rede viva de relações, produções simbólicas e subjetivas” que integraram um “espaço social particular com múltiplas configurações subjetivas de outros espaços sociais” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 181). Estes processos de relação e institucionalização tendem a representar novas fontes de sentidos subjetivos nesse espaço. Neste sentido, Carlos entendeu Iago como uma pessoa importante para ele, como o pai. Esta interação entre eles foi marcada por um processo contínuo, por diálogos e relacionamento que tomaram formas diferentes (GONZÁLEZ REY, 2011).

Carlos produziu e expressou sentidos subjetivos a partir da sua emocionalidade, subjetivando sua relação com o intérprete Iago, porque “o que define a produção de sentidos subjetivos é a implicação emocional do aluno no processo, seja através de emoções que o favoreçam ou que o atrapalhem” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 72). Esta análise da relação estabelecida indica que o intérprete educacional Iago pode ter participado da constituição da configuração subjetiva do estudante Carlos, durante este espaço-tempo.

TODOS

Os estudantes surdos abordaram acerca da subjetividade individual quando apresentamos e desenvolvemos diferentes indutores com eles, entretanto também falaram a respeito da relação social que eles têm com o intérprete educacional Iago e em sala de aula. Para ilustrar o que afirmamos, durante a “Dinâmica conversacional”, que ocorreu em agosto, nos disseram:

Úrsula: O Iago é...

Carlos: O Iago é importante pra nossa aprendizagem.

Úrsula: O Iago é **muito melhor do mundo**.

Pesquisadora: O Iago é muito melhor do mundo?
 Carlos: O Iago é importante pro nosso aprender...izado.
 Pesquisadora: Diana...
 Diana: O Iago é bom pra apren... ensinar a gente.
 Quim: O Iago é uma **boa pessoa** e é... procura sempre nos ajudar.
 Thiago: O Iago é uma **boa pessoa e ajuda muito a gente**.
 Pesquisadora: **Que horas?**
 Thiago: **Que a gente precisa**.
 Carlos: **Toda hora**.
 Thiago: **Toda hora**.
 [Diana e Úrsula fizeram sim com a cabeça].
 Carlos: **A ser doidão** [risos de todos os estudantes surdos].
 (DC_Carlos_Thiago_Quim_Úrsula_Diana).

Percebemos a relação de afetividade positiva entre os estudantes surdos e a pessoa intérprete educacional quando eles colocaram, de alguma forma, expressões que remetem o intérprete educacional Iago a alguém importante na emocionalidade deles, como alguém que sempre os ajuda quando precisam, a “toda hora” e que é o “melhor do mundo”. A expressão do Carlos “a ser doidão” e as risadas de todos os estudantes surdos, que vieram posteriormente, nos fizeram pensar na relação amistosa e de cordialidade que presenciamos entre eles - os estudantes surdos e Iago - durante o “Acompanhamento em sala de aula”, que ocorreu durante todo o ano. No dia posterior a esta conversa que tivemos na “Dinâmica conversacional”, falamos com o Carlos pelo aplicativo WhatsApp e perguntamos o que significava o que ele havia dito que Iago ensinava “a ser doidão”. Ele nos contou que é porque Iago é engraçado, que os faz rir e entende a vida como algo bom e alegre. Ele disse que gosta muito do Iago e que aprendeu com Iago a rir mais de todas as coisas. A pessoa intérprete educacional Iago também já nos havia dito sobre sua relação com este tema da alegria, durante o indutor “Como me vejo”, em abril:

Ah, sim. Alegria porque vale a pena ser feliz, né? É melhor escolha diante de qualquer dificuldade, tentar passar ela com alegria. E satisfação por estar fazendo parte do seu projeto tão bonito (ME_intérprete_Iago).

Estes diálogos nos fizeram observar a tessitura de indicadores na construção de hipóteses que remetiam à relação de afetividade entre eles. Estudamos de acordo com diversas expressões realizadas, por sabermos que “os sentidos subjetivos, pela sua mobilidade constante, não são apreensíveis no ato de pesquisa, mas as áreas às quais estão

referidos são chaves para levantar hipóteses sobre a configuração subjetiva que estudamos” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 139).

Nesse processo, o valor subjetivo foi se constituindo como essencial quando se tratava da afetividade com Iago. Por exemplo, foi pedido que fizessem sobre como se sentiam na escola em relação ao professor de Física em sala de aula, mas quando chamamos Úrsula para explicar o desenho, havia apenas o desenho do Iago com o nome dele escrito acima do desenho junto com ela.

Pesquisadora: O que que você desenhou?

Estudante: **Esse é o Iago.**

Pesquisadora: **Na aula de Física?**

Estudante: Ah, eu esqueci. Então esse não é o Iago, não.

Pesquisadora: Pode ser. Não tem problema, pode ser. **Que que ele faz na aula de Física?**

Estudante: Ah, ele! Ele é! **Ele monta ali com a gente, explica tudo**, ele explica como que faz o volume, velocidade, outro, tudo. (AF_Úrsula).

Úrsula desenhou o intérprete educacional Iago quando foi convidada a desenhar algo relacionado à aula de Física. Isso nos fez refletir que a relação estabelecida com o intérprete educacional Iago tem tanto valor subjetivo para ela que o colocou na aula de Física. Na aula de Física, Úrsula recorreu ao Iago para assistir à aula em Libras, como ocorreu nas aulas de 67 a 70, por exemplo. O intérprete educacional Iago observou com mais atenção os estudantes surdos. Segundo Mitjás Martínez e González Rey (2017),

observar com maior atenção nossos alunos na sala de aula, aproveitar os horários de intervalo para falar com eles, revisar suas tarefas procurando ver o que neles há de produção própria e compreender as dificuldades inerentes de cada aluno em sua realização podem não levar muito tempo nem esforço adicional, mas fornecer informações valiosas para o delineamento de estratégias pedagógicas diferenciadas em prol de uma aprendizagem mais compreensiva e criativa. Simultaneamente, esse tipo de comportamento por parte do professor gera uma aproximação com os seus alunos, lhe permitindo um trato diferenciado com eles, condição importante para o aprendiz sentir um espaço próprio dentro da sala que pode favorecer, pelos sentidos subjetivos que produz, sua implicação com a aprendizagem. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 147-148).

O intérprete educacional Iago, além de ter proporcionado atenção especial para os estudantes surdos, também revisou as atividades destes estudantes, sentou ao lado deles

para tirar dúvidas e tentou compreender as dificuldades de cada aluno. Segundo nosso acompanhamento e anotações no caderno de campo, Iago também aproveitou, às vezes, os horários de intervalo para interagir com eles. Neste sentido, ele conheceu mais a seus estudantes e indicou ter uma relação de afetividade com eles. Ele entendeu que são diferentes um do outro e lembrou que cada um é de um jeito. Ele expressou este entendimento no indutor “Acompanhando a ação pedagógica do professor de Química”, que foi realizado no final de agosto:

Ela, a Diana, é esperta que você não imagina. A Úrsula é muito avoada, sabe? Ela tá lá no meio, ela começa a conversar comigo. Contar dum casamento, numa festa que ela foi no sábado. Aí ela pá, pá, pá, pá, pá, e eu tô perái, perái, perái... agora não, depois [risos]. Aí já perdeu, sabe, o professor já foi. Não... atenção lá, depois você me conta. O Quim já é muito na dele... ele é assim, tipo assim... é, quer se dar bem, né, quer ser CDF, digamos. Então ele é esforçado, Quim é esforçado. Thiago também é esforçado, mas se perde facilmente. O Carlos já é malandro. Ele é muito inteligente, aquele menino, só é malandro. (PQ_intérprete_Iago).

Em outro momento, ainda em abril, durante a realização de um indutor não escrito, o “Como me vejo” ele explicou:

Todos os cinco são muito tímidos. E o que eu tô trabalhando com eles agora é quebrar essa timidez, essa propi, propriedade de falar em público porque essa é a oportunidade que eles têm, né? No futuro, eles vão ter que fazer isso, né, com gente muito mais crítico. (ME_intérprete_Iago).

Iago nos contou que se sentia realizado na profissão e queria ajudar aos estudantes surdos - o que percebemos nos indutores e na “Carta”, realizada em maio, e no “Completamento de frases 1”, realizado em setembro:

Queridos alunos, sejam muito bem-vindos, estou aqui à disposição de vocês. Aproveite esta oportunidade de crescimento, não falte às aulas e ao reforço, leia muito. **Conte comigo e que tenhamos um ano proveitoso.** (CA_intérprete_Iago).

22) Eu tenho _____ uma **bela profissão.**

(CF1_intérprete_educacional_Iago).

42) Minha profissão___ **Orgulho.** (CF1_intérprete_educacional_Iago).

- 17) Na sala de aula___ Foco. (CF1_ intérprete_ educacional_ Iago).
 21) Eu não posso___ Perder o foco em sala. (CF1_ intérprete_ educacional_ Iago).

Mas em outubro, em “Conversa informal” com o intérprete educacional Iago, ele nos disse: “Foi um bom ano, pude auxili... ajudar os meninos, gosto deles e fiquei feliz, mas sempre posso fazer mais, né?” (CI_sala dos professores). Mais uma vez, observando a tessitura de informações, percebemos que esta relação de afetividade foi se constituindo ao longo do ano entre eles.

Ainda nos referindo à Úrsula, quando pedimos para que fizesse o “Desenho professor de Química”, ela não desenhou nada e disse:

- Pesquisadora: O que desenhou com o professor de Química?
 Estudante: **Nada.**
 Pesquisadora: Não tem desenho? Sem o desenho por quê?
 Estudante: Eu não tenho nada... eu não gosto, não.
 Pesquisadora: Não gosta dele?
 Estudante: [fez não com a cabeça]
 Pesquisadora: Mas e das aulas dele?
 Estudante: Não, também não. **Iago...**
 Pesquisadora: Então você prefere ter aula com o Iago...
 Estudante: [fez sim com a cabeça]
 Pesquisadora: **De que que você prefere ter aula com ele, com o Iago?**
 Estudante: **Tudo, tipo... ele ensina tudo, gosto Iago.** (AQ_Úrsula).

Iago, mais uma vez, foi lembrado quando o convite era desenhar a relação com o professor de Física. Quando chamamos Diana e convidamos para fazer o desenho com o professor de Química, ela também não quis desenhar nada e nos disse:

- Pesquisadora: Você não quis desenhar por quê?
 Estudante: Porque não.
 Pesquisadora: Por que não?
 Estudante: [mexeu a cabeça e fez um som]
 Pesquisadora: E as aulas do professor de Química, como é que eram?
 Estudante: Eram difícil.
 Pesquisadora: **Difícil? Quem te ajudava?**
 Estudante: **Iago.**
 Pesquisadora: Iago? Que que ele fazia?
 Estudante: Explicava lá como é que era, porque eu não entendia nada.
Iago é bom. (AQ_Diana).

Outra estudante fez referência a Iago quando o convite era para desenhar o professor de Química. Na nossa interpretação, o valor subjetivo da aula de Química estava

relacionado ao intérprete educacional Iago para as duas, conferindo significado para Iago como alguém essencial nas aulas de Ciências. Esta demonstração pelas duas podem ter múltiplos significados, mas um deles é que indicam que a presença do Iago nas aulas de Ciências estava sendo interessante e existia um valor subjetivo de afetividade entre eles. Quim, no indutor “Desenho pessoa intérprete educacional”, expressou:

Pesquisadora: Mostra o desenho para eu ver. Você colocou até uma legenda... que legal!

Estudante: Uhum. É, aqui... **Aqui eu falando que eu não entendi.**

Pesquisadora: [Leu a legenda que se referia ao estudante Quim falando: Iago, eu não entendi]

Estudante: Aí ele falando que ia me ensinar.

Pesquisadora: [Leu legenda referente ao Iago: tudo bem, estou aqui pra ajudar, vamos lá!]. (AI_Quim).

Compreendendo as expressões, Quim produziu valor subjetivo para a condição do intérprete educacional estar disposto para ensiná-lo. Ele nos disse, em “Conversa informal” em outubro, que gosta do Iago, que ele o ajuda e explica do jeito que ele entende e ainda brinca com ele. Disse que é tímido, mas que não tem mais vergonha do Iago, pois estão juntos todo dia: “Eu gosto dele, **não sou tímido com ele mais, é boa pessoa e ajuda bastante**” (CI_pátio da escola). Em outros dias, ele também expressou este sentimento:

05- O Iago ___ **ótimo intérprete, boa pessoa e ajuda bastante.** (CF2_Quim).

29- O Iago ___ é um **ótimo intérprete** e uma **boa pessoa.** (CF1_Quim).

Quim: O Iago é uma **boa pessoa** e é... **procura sempre nos ajudar.** (DC_Quim)

O ato de ajudar da pessoa intérprete educacional, assim como ele ser “boa pessoa”, foi se constituindo como essencial para o processo ensino-aprendizagem do Quim, e conseqüentemente, para seu desenvolvimento.

Todos os estudantes surdos tiveram, de alguma maneira, uma expressão de afetividade associada ao relacionamento com o intérprete educacional Iago. O valor do grupo foi subjetivado, de forma singular, mas interpretamos que houve movimentos

dinâmicos e autotransformadores a partir da relação estabelecida entre eles que puderam auxiliar no desenvolvimento de cada um. A importância da relação entre eles, no caso “professor-aluno evidencia-se especialmente quando o espaço escolar torna-se local decisivo para a produção de novos sentidos subjetivos que geram novos caminhos de subjetivação nos quais transcendem sentidos subjetivos” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 68). Tudo indica que a relação entre eles estabelecida favoreceu à produção de novos sentidos subjetivos. Estes sentidos subjetivos podem possibilitar novos caminhos e novas produções subjetivas para cada estudante surdo em seu processo ontológico.

PESSOA INTÉRPRETE EDUCACIONAL IAGO

A pessoa intérprete educacional Iago, comumente, se mostrava uma pessoa disposta e satisfeita em relação ao trabalho. Iago expressou isso, dentre outros momentos que iremos apresentar ao longo deste trabalho, pelo indutor “Como me vejo”, em abril e pelo “Completamento de frases 1”, em setembro:

Satisfação da mesma forma, **sinto uma gratidão enorme de fazer o que eu faço.** (ME_ intérprete_ educacional_ Iago).

22) Eu tenho _____ **uma bela profissão.** (CF1_ intérprete_ Iago).

62 - Na coordenação pedagógica___ **Foco na melhor metodologia.** (CF1_ intérprete_ educacional_ Iago).

18 - Na sala dos professores___ **Atenção.** (CF1_ intérprete_ educacional_ Iago).

Iago nos contou sobre sua história relacionada à vida de intérprete educacional e discorreu sobre o que o motivou para seguir nesta profissão, no indutor “Como me vejo”, em abril:

Pessoa intérprete educacional: Não. Essa... essa... foi em 2009, quando eu tomei posse no DF, fui trabalhar no Gama, e chegando lá, quando eu entrei em sala eu vi uma moça, uma moça lá, e até achei que ela era aluna porque ela era muito jovem, mas ela não fazia nada, assim... eu tô dando aula e ela tá só mexendo os braços. Não, querida, você tá... Ela: Não se preocupe, não. Sou intérprete desse aluno, esse aqui, esse aqui... Quer dizer, **foi até uma falha dela não se apresentar porque foi no meio da aula que eu fui me tocar, né?**

Pesquisadora: Entendi.

Pessoa intérprete educacional: Entendeu? Eu tava vendo, entrando na primeira aula, mas aí ela mostrou e tudo... **aí eu achei interessante, eu passei a ver que os alunos com outros olhos, perceber a dificuldade deles**, que eles não conseguiam construir muito o conhecimento, a base deles era muito fraca em matemática, e contas de somar e subtrair eles tinham dificuldade. **Aí eu passei a ser mais sensível**, eu gostei e aí...

Pesquisadora: Era que série, você lembra?

Pessoa intérprete educacional: Era primeiro ano.

Pesquisadora: Primeiro ano do ensino médio?

Pessoa intérprete educacional: Isso. Aí, **no outro ano eu já comecei o curso de Libras**.

Pesquisadora: Entendi, Ah, que legal. Que legal. Então...

Pessoa intérprete educacional: Aí já fui, fiz dois... **três anos de curso. Aí no terceiro ano eu já consegui uma vaga aqui na escola**. Aí fui... (ME_ intérprete_ educacional_ Iago).

Compreendemos que, para Iago, este primeiro contato e diálogos posteriores com esta outra pessoa intérprete educacional se constituíram como fonte geradora de sentidos subjetivos para ele, pois ele acabou assumindo uma maneira “mais sensível” de perceber os estudantes e decidindo fazer o curso de libras. Notemos que o simples contato com a outra pessoa não seria suficiente para provocar, isoladamente, essa mudança na postura profissional do Iago, pois temos outros docentes que se encontravam com a mesma pessoa intérprete e não assumiram trabalhar com libras, tal e qual fizera Iago. Entendemos que foi o professor Iago que subjetivou aqueles diálogos e conferiu sentido ao que estava vivenciando naqueles dias. Atualmente, Iago entende que um estudante surdo precisa de apoio especializado e se dedica diariamente a eles. Entre outras vezes, ele se posicionou e expressou esse compromisso profissional, assumido desde aqueles dias do início de sua carreira, por exemplo, durante o “Completamento de frases 1”, em setembro:

10) Estudante surdo___ precisa de apoio especializado. (CF1_ intérprete_ educacional_ Iago).

Durante uma “Conversa informal”, durante o intervalo, quando estávamos na sala de professores, no início de abril, ele também houvera expressado algo semelhante: “Trabalho aqui, né, porque me apaixonei por ensinar aos surdos e me esforço, sabe, mas posso me esforçar mais” (CI_ intérprete_ educacional_ Iago). Também durante a aula 40, no final de abril, quando Diana foi perguntar o que era caiação, pediu para Úrsula explicar

para ela, ficou olhando e explicou um pouco mais em seguida. Neste momento da aula, ele disse para Úrsula que ela deveria explicar para qualquer pessoa, e adicionou: “Você está aqui para aprender e eu para ensinar vocês, não precisa ter medo, e vocês também podem explicar pro colega e eu olho e apoio, ajudo, né” (CI_ intérprete_ educacional_ Iago). Entendemos que estas expressões também podem ser consideradas formas da pessoa intérprete educacional expressar seu compromisso profissional com os estudantes surdos.

Porém, de forma concomitante, a pessoa intérprete educacional Iago compreende que os estudantes surdos podem avançar, o que apareceu em várias situações vividas na fase empírica e podemos exemplificar, a título de ilustração de nossa compreensão, na realização do indutor “Acompanhando a ação pedagógica do professor de Química”, em agosto:

Pessoa intérprete educacional: E eles têm um detalhe, né? Pra você reprovar um surdo hoje tem que ser, é muito difícil. Sabe, eles têm muito direito. Então, eu, eu, eu, tipo assim, não favoreço deles tirar nota muito alta, não. Eu não acho justo, também. Eles não dão conta assim... **Eles têm que perceber que o rendimento deles tá baixo, eles têm que evoluir, ué.** (PQ_ intérprete_ educacional_ Iago).

Na saída da aula 58, em junho, fomos conversando até o estacionamento da escola e Iago nos contou um fato que contribui para esta nossa interpretação de que ele entende a possibilidade de avanço dos estudantes surdos: “Você viu que o professor chamou a atenção dos meninos para fazerem silêncio, né?. Isso é bom porque a Úrsula e o Thiago também ficam incomodados com o barulho e eu sei que eles podem ir mais, sabe, avançar mais se não tiver isso tudo” (CI_ intérprete_ educacional_ Iago). Sendo assim, ele confere significado na sua relação com os estudantes surdos que acompanha diariamente neste colégio, o que nos disse em outubro, na sala dos professores: “Eu me dedico a eles, né, **faço minha parte para... para eles irem mais longe**” (CI_sala dos professores). E Iago nos explicou sobre eles, pois os conhece. Ele também falou sobre eles pelo indutor “Acompanhando a ação pedagógica do professor de Química”, em agosto:

Pesquisadora: Você percebe, né, quando ele não tá se esforçando e...

Pessoa intérprete educacional: Percebo... A Diana, por exemplo, nossa... ela não...

Pesquisadora: Aí você puxa, né, eu vejo.

Pessoa intérprete educacional: Ela é malandra que você não imagina.

Pesquisadora: E a Úrsula já é bem esforçada, né?

Pessoa intérprete educacional: A Úrsula é, mas a Úrsula é muito avoada, sabe? Ela tá lá no meio, ela começa a conversar comigo. Contar dum casamento, dum festa que ela foi no sábado. Aí ela: - pá, pá, pá, pá, pá. E eu tô: -perái, perái, perái... agora não, depois [sorriu]. Aí já perdeu, sabe, o professor já foi. - Não... atenção lá, depois você me conta.

Pesquisadora: E o Quim? Pra falar de cada um.

Pessoa intérprete educacional: O Quim já é muito na dele... ele é assim, tipo assim... é, quer se dar bem, né, quer ser CDF, digamos. Então ele é esforçado, Quim é esforçado. Thiago também é esforçado.

Pesquisadora: Aham.

Pessoa intérprete educacional: O Carlos já é malandro.

Pesquisadora: Mas ele é esperto, né?

Pessoa intérprete educacional: Ele é muito inteligente, aquele menino. Só é malandro. (PQ_ intérprete_ educacional_ Iago).

Ao final deste indutor, perguntamos ao Iago o que significava a palavra que havia usado: malandra. Ele nos contou que Diana é uma menina que deixa de fazer as atividades, às vezes, mas que ele sempre “pega no pé dela” (CI_ intérprete_ educacional_ Iago). Durante a conversa, entendemos que Iago falava a respeito dos estudantes surdos, inclusive sobre a estudante Diana, com expressão de orgulho e satisfação e em nenhum momento de preconceito.

Iago fala um pouco mais sobre Thiago e sobre Úrsula, mostrando que está alerta ao que ocorre com os seus estudantes surdos. Ilustraremos mais a respeito disso no decorrer deste trabalho, mas escolhemos estes casos, inicialmente, para apresentar esta relação afetiva entre eles, por meio de expressões que se tornaram recorrentes ao longo de toda pesquisa e, apareceram, por exemplo, em uma atividade que realizamos em agosto: “Acompanhando a ação pedagógica do professor de Química”. Iago expressa significado quando se relaciona com seus estudantes surdos:

Pessoa intérprete educacional: É. Nossa, eu já falei muito com o Thiago. Thiago tem uma vida muito difícil, né, muito difícil mesmo. Ele e o pai. Eles moram sozinhos. A mãe abandonou ele, ele tem uns problemas de saúde seríssimo... e ele, ao mesmo tempo, acho que foi muito mimado na escola, na escola. Ele é pobre, ele é muito pobre. Então às vezes ele, além dos problemas, tudo, ele meio que é muito manhoso e tudo, **aí eu mostro pra ele que não, não vai resolver se ele ficar assim**. Você tem seus problemas, mas todo mundo tem também. Você já sabe lidar com seus problemas. É a vida. (PF_ intérprete_ educacional_ Iago).

Pessoa intérprete educacional: Isso, um aparelhinho que capta o som e transmite impulso elétrico que vai. Ela vai usar agora um equipamento que o professor fala e só ela ouve [se referindo à Úrsula]. (PF_ intérprete_educacional_ Iago).

Vemos, que ao tratar Thiago, sendo estudante surdo e sem muitos recursos financeiros, Iago não o vê como alguém vítima da sociedade, mas tenta incentivá-lo a se tornar um agente de transformação. Mostraremos outras ilustrações sobre isso, mais a frente. Por enquanto, já podemos perceber que Iago era singular e não se interessava pela visão hegemônica no contexto escolar a respeito de Thiago, em que “o diagnóstico e a medicalização produzem em muitos educadores não apenas certa desresponsabilização – não necessariamente consciente – em relação ao processo de aprendizagem” e isto tem “um impacto nos processos relacionais com a criança, que passa a ser considerada e tratada como vítima” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 110). Iago não produziu e nem mesmo expressou sentidos subjetivos convergentes com esta ação, mas pelo contrário, costumava tratar Thiago como sendo alguém que “sabe lidar com seus problemas” e pode “se desenvolver”. Então, a pessoa intérprete educacional Iago produziu e expressou os sentidos com que cada estudante surdo é assumido por ele no contexto da sala de aula. Ele assumiu uma ação pedagógica em que se aproximou de cada estudante, os acompanhou, apoiou e incentivou. Tudo isso, sendo desenvolvido em uma ambiência de afetividade positiva e abertura ao diálogo. Iago também se entendia como uma pessoa que intercede pelos estudantes surdos junto às demais instâncias da escola, o que foi possível de ser visto em variadas situações ao longo da pesquisa, como por exemplo, durante a realização do indutor “Acompanhando o professor de Física”, que ocorreu em agosto:

Pessoa intérprete educacional: Se o aluno não, se ele perdeu média aí eu pergunto se o professor pode aplicar uma recuperação. Por exemplo, hoje... o professor de Física ficou de olhar o caderno da Úrsula... Todos quatro tinha que olhar o caderno. Só que por causa do horário reduzido e ele já chegou dando aula, aí quando eu, a tive a oportunidade de falar com ele já era na hora do intervalo. Aí ele ficou de sexta-feira irá olhar. Falei com eles. E falei: então, sexta- feira o professor vai vir e cês têm que mostrar caderno pra ele porque você leva um ponto a mais. (PF_ intérprete_educacional_ Iago).

Outra situação semelhante ocorreu durante uma coordenação pedagógica. Quando houve a troca dos professores de Química, em abril, Iago foi até o professor novato e explicou sobre os estudantes surdos como forma de estabelecer uma comunicação e apresentação dos estudantes surdos. Ele disse que poderia fazer material adaptado a eles e se dispôs a ajudar. Notemos que o Iago assumiu aqui a função de intercessor a favor dos estudantes surdos. Essa ação também foi evidenciada quando Thiago, ao final do ano, brigou com um estudante não surdo e o intérprete educacional Iago foi até à direção junto com Thiago para resolver a situação e depois conversou com ele sobre se comportar.

Durante nosso trabalho, tratamos de analisar o “papel da aprendizagem no desenvolvimento em um sentido mais amplo: o desenvolvimento da subjetividade” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 180). Nesse sentido, pudemos perceber as relações interpessoais e como elas favoreceram as produções subjetivas pelos estudantes surdos e pela pessoa intérprete educacional, ao longo do ano. Ficamos focados em diversas produções e expressões subjetivas como forma de não perdermos momentos ricos em possibilidades. Nos imergimos no processo e tivemos acesso a diversos mundos subjetivos associados ao processo ensino-aprendizagem de Ciências Naturais. Assumimos, em consonância com a perspectiva da Teoria da Subjetividade de González Rey, que o processo ensino-aprendizagem é relacional, constituído por uma dimensão subjetiva, em que as singularidades das pessoas – no nosso caso os estudantes surdos e a pessoa intérprete educacional – se constituem ao mesmo tempo em que constituem o espaço-tempo da aula. Acompanhamos o intérprete educacional e os estudantes surdos também no processo de dialogicidade no ambiente escolar.

II) Abertura ao diálogo

Segundo González Rey (2003, 2005d, 2014), a epistemologia qualitativa envolve diálogo e respeito às especificidades do sujeito, em que a subjetividade tem lugar especial. A Pesquisa em Ciências Humanas, especialmente a pesquisa etnográfica, rompeu com um conjunto de princípios dominantes na antropologia, dentre elas a objetividade, e se passou de uma visão descritiva à produção de um texto em que o indivíduo conta sua própria história, expressando subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2005c; SANTOS, 2013). A

subjetividade alcançou os paradigmas sociais e a produção subjetiva começou a conquistar relevância na dimensão das pesquisas.

A Epistemologia Qualitativa desenvolvida por González Rey (2012) considera que tanto a natureza investigada se transforma quanto o pesquisador se constitui como sujeito. Nessa perspectiva, o diálogo sendo visto por esta metodologia favorece produção de sentidos elaborados por todos os participantes da pesquisa. Nesse sentido, entendemos o diálogo como essencial na constituição do sujeito, pois, em muitas situações, o outro se constitui como uma fonte de produção emocional do sujeito (SANTOS, 2013).

Tendo em conta que a influência de qualquer ação educativa do intérprete educacional depende dos sentidos subjetivos que o aprendiz gera e que nessa produção de sentidos participa sua configuração subjetiva constituída historicamente, um outro “desafio para a prática pedagógica é a necessidade de conhecer os alunos, visando realizar ações que possam potencialmente contribuir na direção desejada, considerando a singularidade constitutiva deles” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 146). Nesse sentido, o diálogo vai se constituindo como uma possibilidade para que o aprendiz se implique subjetivamente com o que aprendeu. A partir daí, segundo Mitjás Martínez e González Rey (2017), o aprendiz pode expressar um desenvolvimento como sendo resultante do próprio caráter expresso na configuração subjetiva da aprendizagem.

Para avançarmos na compreensão da importância do diálogo no desenvolvimento subjetivo do estudante, recorreremos a González Rey e Mitjás Martínez (2017) e a Mitjás Martínez e González Rey (2017). Baseados nestes autores, entendemos que o diálogo não é o meio que vai gerar novos sentidos e configurações subjetivas nos indivíduos, mas a partir dele o aprendiz pode produzir novas expressões e subjetivar a realidade em que está inserido, por meios de produções singulares e de múltiplos significados. O diálogo, neste caso, vai se constituindo como uma fonte produtora de sentidos subjetivos pelos participantes.

Em nossa pesquisa, essa abertura ao diálogo constituiu o espaço-tempo da sala de aula que acompanhamos. A pesquisadora também fez uso de dinâmicas conversacionais para tentar avançar em sua compreensão da realidade estudada. Por sua vez, a pessoa intérprete educacional auxiliou nos processos de aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes surdos quando oportunizou movimentos autotransformadores, como o diálogo,

pois “a construção das configurações subjetivas implica nesse processo cuidadoso e artesanal que acontece no diálogo” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 137). Isso porque, o diálogo se dá em um processo relacional que não é inato e nem mesmo absoluto, mas que pode facilitar os processos da aprendizagem que não são “um processo meramente individual, mas também sociorrelacional” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 57). Em nossa pesquisa, a abertura ao diálogo se constituiu como situação favorecedora da aprendizagem ao ser assumida pelos participantes como um espaço-tempo rico em possibilidades, enfatizando o foco da pessoa intérprete educacional nas possibilidades e não nas impossibilidades dos estudantes surdos.

Perguntamos à pessoa intérprete educacional se ela se relacionava com os estudantes surdos e nos disse, pelos indutores “Acompanhando a ação pedagógica do professor de Física”, em agosto e “Desenho professor de Química”, em outubro:

Pessoa intérprete educacional: É, o Carlos conversa, o Carlos dá um trabalho... O Carlos é 24 horas no meu zap. (PF_ intérprete_ educacional_ Iago).

Pessoa intérprete educacional: No que eu posso, né, dentro de algum problema social que eles têm, algum problema em casa... quando eles perguntam eu oriento. (AQ_ intérprete_ educacional_ Iago).

Pessoa intérprete educacional: Talvez. Ela já desabafa comigo, a Úrsula. (PF_ intérprete_ educacional_ Iago).

Eu tento ensinar sobre cidadania, educação, tem que ter, né. Não é só a minha responsabilidade diretamente, digamos, mas a gente tem que dar o exemplo. (AQ_ intérprete_ educacional_ Iago).

Em sala de aula, durante todas as aulas de Ciências, vimos que a pessoa intérprete educacional falava com os estudantes surdos sobre diversos temas, dentre eles a respeito de família, viagens, responsabilidade, faculdade, motos, futebol, sustentabilidade, futuro. Ele costumava falar sobre isso durante a própria aula, quando se relacionava ao tema que era desenvolvido na aula, ou quando os estudantes surdos terminavam as atividades propostas para aquele dia. Durante a “Dinâmica conversacional” que ocorreu em agosto, Carlos e Úrsula, depois Quim, Thiago e Carlos e em seguida Diana e Carlos expressaram:

Pesquisadora: Nessas situações vocês conversam sobre o quê?
 Úrsula: **Namorado**, não sei lá [se referindo ao colega].

Pesquisadora: Conversam muito sabe sobre o quê?

Úrsula: Pra namorar menina, né?

Carlos: Não, **sobre tudo...** assim, sobre **outras coisa**, tá ligado?

Pesquisadora: Sobre o quê?

Carlos: **Rock**.

Pesquisadora: Ah, é?

Úrsula: Ele sempre fala **rock, moto...** [falou mais algo inaudível].

Pesquisadora: Moto que ele gosta...

Úrsula: Pra mim **viajar** Minas...

Carlos: **Churrasco...** na casa dele. (DC_Carlos_Úrsula).

Pesquisadora: Aí vocês conversam o quê?

Quim: Conversa sobre...

Carlos: ... **matéria**.

Quim: É, a **matéria e outros**.

Thiago: **Futebol**. (DC_Quim_Carlos_Thiago).

Pesquisadora: Vocês conversam alguma coisa?

Diana: Sim. Sobre os **trabalhos e mais**.

Carlos: Da **cunhada** [risos]. (DC_Diana_Carlos).

De acordo com os estudantes surdos, a pessoa intérprete educacional Iago se mantinha aberta a diálogos em sala de aula, que iam desde assuntos escolares a alguns assuntos pessoais. Também percebemos esta abertura a diálogos em sala de aula, como exemplificamos a seguir.

Dentre outras situações recorrentes e semelhantes, escolhemos a aula 44. No decorrer da aula 44, em maio, enquanto o professor regente Sebastião conversava com a turma sobre o que tinham feito no final de semana, o intérprete educacional Iago perguntou aos estudantes surdos como tinha sido o final de semana e eles responderam, rapidamente, que descansaram muito. A partir dessa resposta apressada dos estudantes, Iago, se contrapondo ao que fora expresso pelos estudantes surdos, disse que necessitou fazer algumas tarefas e, por conta disso, não conseguiu descansar muito. Nesse momento, ele aproveitou o clima criado com os estudantes surdos e, como sempre gostava de fazer, deu exemplos da vida dele, destacando como era importante aliar o descanso do corpo e a sinergia necessária para alcançar objetivos a curto, médio e longo prazo: “Vocês precisam se organizar na vida, pode ter questão difícil, mas vamos, vamos... e consegue agora, se organiza e consegue depois, se organiza e vai indo até a faculdade, na família, todo dia” (CI_sala de aula). Além disso, a partir das situações de vida relatadas aos estudantes surdos, Iago enfatizou como era importante o exercício da calma e da paciência. Iago finalizou

aquele breve momento reflexivo falando um pouco sobre a família e seu papel importante na educação – reflexão que se constituiu como momento comum em seus diálogos com os estudantes surdos –. Em conformidade com Tacca (2006), o diálogo é o âmago, é o centro de toda relação do processo ensino-aprendizagem. Isto é, este momento corrobora para o desenvolvimento subjetivo de todos os envolvidos.

Nesse caso, ocorrido na aula 44, o posicionamento dos estudantes surdos em relação ao que foi falado pelo intérprete educacional Iago também foi diferenciado. Por exemplo, a estudante Úrsula e o estudante Quim, que se referiam frequentemente às suas famílias em sala de aula, se mostraram atentos ao que estava sendo falado, não desviando o olhar para não perder nada do que estava sendo expresso pelo intérprete educacional Iago. Quim conversou com Iago e contou sobre situações em que sua família o ajudou a superar situações difíceis, mas deixou a entender que não sente falta do pai: “Minha família é minha mãe e gosto da minha família” (CI_sala de aula). Em outro momento, ao fazermos o indutor “Completamento de frases1”, Quim também expressou:

- 35) Meu pai ____ é **uma pessoa qualquer, não sinto falta, não o considero.** (CF1_Quim).
- 36) Minha mãe ____ é **batalhadora, amo ela.** (CF1_Quim).
- 39) Minha família ____ é **muito unida.** (CF1_Quim).

Ainda nesta aula, por sua vez, a estudante Úrsula começou a relatar sobre os vários irmãos que tem e, como aquele convívio familiar era importante para ela: “Tem oito irmão, não... sete e eu sou oito. Meu pai era assim, gostava de mulher, casou muito” (CI_sala de aula). Úrsula também indicou sua relação com a família e seus objetivos, em outros momentos, como o que se segue:

- 01) Eu gosto ____ de estudar, ler, sair com minha família. (CF1_Úrsula).
- 28) Amo ____ meu cachorro e minhas famílias. (CF1_Úrsula).
- 34) Eu quero ____ ter filhos 4 depois faculdade. (CF1_Úrsula).
- 35) Meu pai ____ é **melhor do mundo. Infelizmente ele faleceu, amo meu pai.** (CF1_Úrsula).
- 36) Minha mãe ____ é **melhor do mundo, eu amo muito.** (CF1_Úrsula).
- 39) Minha família ____ **eu amo muito.** (CF1_Úrsula).
- 43) Meu sonho ____ casar e ter filhos e viajar do mundo. (CF1_Úrsula).

Nessa aula 44, Thiago disse, naquela conversa conosco, que se importava mais em terminar o ensino médio e que não ligava muito para essa história de família. Em outro

momento, ao participar da atividade “Completamento de frases 1”, Thiago voltou a falar sobre sua família destacando que seu pai é importante para ele e que só considera o seu pai como família:

35) Meu pai _____ é muito legal. (CF1_Thiago).

36) Minha mãe _____ **não conheço**. (CF1_Thiago).

39) Minha família _____ é muito legal. (CF1_Thiago).

Além disso, em nossa conversa, Thiago disse: **“Eu gosto do meu pai que é minha família, não conheço minha mãe** e... meu... meu pai que faz tudo” (CI_sala de aula) e adicionou que não se sentia à vontade para falar sobre família em público.

Destacamos, mais uma vez, que a fala do intérprete educacional Iago sobre a importância da família foi assumida como tendo diferentes sentidos pelos estudantes surdos. Por exemplo, para a estudante Úrsula, se constituiu como uma oportunidade para que ela falasse sobre sua família e, principalmente, expressasse o divertido relacionamento com seus irmãos. Já Thiago, assumiu uma postura de indiferença, naquele momento, e preferiu se manter calado e distanciado daquele diálogo. Então, na perspectiva da subjetividade, o ser humano vai se constituindo a partir de suas experiências vivenciadas durante sua história de vida (GONZÁLEZ REY, 2003), as situações vividas pela pessoa, inclusive as que se referem ao ambiente escolar, e vão sendo assumidas com diferenciados sentidos para cada um. Sendo assim, a pessoa é quem confere sentido ao que está acontecendo e, além disso, tanto a pessoa quanto a realidade em que está inserida são transformadas nesse processo recursivo e dialético de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Durante nosso convívio com o intérprete educacional Iago, repetidas vezes, ele ressaltava para os estudantes surdos a importância da família. Perguntamos a ele sobre essa nossa percepção e ele considerou que o apoio da família era muito importante para que o estudante surdo “se encontrasse consigo e com a vida” (CI_sala dos professores). A importância dada pelo Iago para a família pode ser percebida, entre outras situações similares, como apresentamos na situação que se segue:

Durante a aula 65, ocorrida no mês de junho, enquanto o professor regente Sebastião fechava as notas de cada estudante, o intérprete educacional Iago, mais uma vez, conversou com os estudantes surdos sobre o sentido de família e cada um dos estudantes

surdos falou um pouco sobre a sua própria família. Úrsula falou: “**Eu amo meu pai**, mas agora fica feliz, sorri mais, antes não... Iago saber... Iago ajudou a sorrir” (CI_sala de aula). Então ela afirmou sobre seu pai que falecera, mas que agora já podia falar sobre essa situação de perda sem chorar, e disse que seu pai havia se casado três vezes. Ela desenhou a família no quadro, evidenciou os casamentos e os filhos e disse que ele gostava muito de mulheres, enquanto Diana e Quim participavam e compartilhavam das risadas. Diana nos disse que amava seus pais, quando perguntamos a ela, nesta aula, e expressou em outros momentos:

35) Meu pai _____ amo muito. (CF1_Diana).

36) Minha mãe _____ amo muito. (CF1_Diana).

39) Minha família _____ é ótima. (CF1_Diana).

O intérprete educacional Iago, mais uma vez, aproveitou o momento de descontração para falar a respeito de família e fez referência ao falecimento do pai da estudante Úrsula: “Viu, gente? O pai da Úrsula gostava muito de mulher, eu também gosto... estou brincando, vou ficar com uma só. Temos que ser felizes. Úrsula fica feliz em lembrar dele, né” (CI_sala de aula). Úrsula sorriu para ele e deu um abraço nele.

Em outro dia, ainda no mês de junho, quando tivemos oportunidade de conversar durante o intervalo, Úrsula nos contou que o intérprete educacional Iago a ajudara muito para que superasse a tristeza da perda do seu pai:

Iago sempre fala bom, para melhorar todos os dias, **porque meu pai morreu e fica triste**, às vezes, mas ele sempre fala pra ficar bem, sorrir, que tenho que comer chocolate [risos]. (CI_Úrsula).

Em setembro, ela nos contou “Gosto do Iago, falo tudo... tipo... que **Iago me ensina**” (CI_pátio da escola). Notemos que os diálogos realizados entre Iago e Úrsula se constituíram como significativos para ela. Iago teve abertura ao diálogo e ele mesmo nos disse, pelo indutor “Acompanhando os estudantes surdos” que foi realizado no final de agosto, ressaltando que teve cuidado em relação ao que ia falar para eles.:

Quando eu posso, eu aconselho. Eu tenho muito cuidado com conselho pra adolescente. A gente nunca sabe direito se eles, o que eles entenderam corretamente, né. Aí chega em sala, comenta: o professor falou assim, mas

entende de uma forma diferente. Pode dar um problema danado, mas **eu sempre tento motivar** pra... **tudo isso é fase, tudo isso vai passar.** (OS_intérprete_educacional_Iago).

Eu mostro pra eles muitas coisas, como é que é lá na faculdade. Porque lá não... a escola é mãe, a vida é madrasta, né. Lá fora é madrasta. Então assim, lá não tem acordo, não. Lá não tem ajuda, lá não tem... (OS_intérprete_educacional_Iago).

Percebemos que este processo de diálogos em sala de aula, para Carlos e Úrsula, foi se constituindo como produtor de sentidos subjetivos, mas também para outras pessoas. Em variadas situações, eles nos contaram que a partir do que o intérprete educacional Iago falava, eles se mantinham calmos. E mais que isso, assim como Iago disse que sempre tentava incentivá-los e dizia para eles que “tudo isso é fase, tudo isso vai passar” (OS_intérprete_educacional_Iago), estes dois estudantes, durante a “Dinâmica conversacional, expressaram significados singulares em relação ao que Iago costumava dizer:

Aí quando, às vezes eu chego lá na sala **com raiva** do que aconteceu no dia anterior... no dia de manhã, **aí ele fala fica de boa, fica calmo, que a vida não é assim... não é tudo não.** (DC_Carlos).

Eu fico **com raiva** e o Iago fala: **ficar mais calma, não precisa ficar nervosa...** (DC_Úrsula).

Sabemos que havia intencionalidade da pessoa intérprete educacional Iago ao assumir o diálogo com o estudante surdo como uma estratégia pedagógica, mas, do nosso ponto de vista, cada estudante surdo podia subjetivar aquela ação e, caso a subjetivasse, seria de uma maneira singular. Sendo assim, “o caráter subjetivo da aprendizagem impede, então, conceber que ações intencionais e unidirecionais do professor possam provocar de forma direta os resultados desejados” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 142). Neste caso, vemos que esses dois estudantes surdos subjetivaram uma ação do intérprete educacional Iago, nos fazendo entender que esta postura assumida por Iago se constituiu como tal ao logo do processo, sendo fonte produtora de sentidos subjetivos.

Assim como haviam diálogos sobre o controle relacionado à pessoa, como ficar calmo, também haviam conversas sobre família (o que será mostrado durante este texto). Iago abordava os valores a respeito de família, e era uma expressão de seus próprios valores. Desta forma, nos permitiu identificar uma capacidade geradora de sentidos subjetivos a partir do diálogo que acontecia entre a pessoa intérprete educacional e os

estudantes surdos. A relação entre eles acontecia no contexto educacional, repleta de diálogos.

Uma relação professor-aluno que possa contribuir para o desenvolvimento de recursos subjetivos deve estar pautada em relações efetivas que permitam **relações dialógicas de confiança**, das quais os estímulos, os desafios, as exigências e as valorações adequadas de comportamentos e desempenhos fazem parte, sem desconsiderar, contudo, a forma como o aluno subjetiviza o espaço relacional. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 158).

Os momentos de diálogos com os envolvidos na pesquisa se constituíram em rica produção de sentidos e de significados. Devido às relações dialógicas que ocorram entre os estudantes surdos e a pessoa intérprete educacional Iago, queremos citar ilustrações que indicam **foco nas possibilidades e não nas impossibilidades**. Podemos citar as aulas 3, 4, 12 e 37 - que ocorreram, respectivamente, em fevereiro, fevereiro, março e final de abril - por exemplo, em que o professor regente de Química passou atividades em sala. Os estudantes surdos estavam sentados em frente a Iago. Úrsula fez as tarefas, mas perguntou ao Iago quando tinha dúvidas. Em um certo momento, Iago disse assim: “Eu já expliquei esta parte... pensa! Corrija” (CI_sala de aula). Ela fez a correção e mostrou para ele novamente. Estava correto, desta vez. Na aula 69, em outubro, que era aula reduzida devido ao calor que estava na cidade, foram passados exercícios de movimento retilíneo uniforme e de movimento retilíneo uniformemente variado na aula Física. Úrsula não conseguiu fazer uma atividade que fora passada e Iago realizou novamente toda a explicação destes conteúdos que precisava, no quadro, em frente a eles. Ela sorriu, quando conseguiu realizar a tarefa. Perguntamos a ela, neste dia, se era fácil ou difícil aprender com o Iago e nos disse:

Iago ensina fazer tudo certo: **errou, acerta**. (CI_Úrsula).

Entendemos que esta expressão podia ter sido repleta de sentidos subjetivos, quando Úrsula entende que a aprendizagem é um processo que permite a correção e o avanço ao expressar: “errou, acerta”. Os conteúdos conceituais – os conceitos e definições – podem ter sido desenvolvidos de forma concomitante aos conteúdos atitudinais e aos conteúdos procedimentais, neste contexto. Os conteúdos atitudinais são aqueles relacionados às

atitudes em sala de aula e podem estar relacionados ao processo de avaliação formativa, se relacionando ao interesse e à curiosidade dos estudantes e os conteúdos procedimentais estão associados ao planejamento de tarefas e às tomadas de decisão do estudante, pois é no desenvolvimento deste conteúdo que os estudantes conseguem executar as técnicas que fazem parte de estratégias (MARTINEZ, 2014). Em outro contexto fora da sala de aula, Úrsula já havia expressado algo semelhante, em agosto:

Quando ele [se referindo ao intérprete educacional Iago], quando ele me ensina que fazer tipo tem que fazer a coisa certa. Aí eu tipo, por exemplo, **fiz a coisa errada, aí para e lembra: O Iago me ensi... falou assim. Aí tá, aí faz a coisa certa.** (DC_Úrsula).

Entendemos que Úrsula conferiu, naquelas circunstâncias, um valor subjetivo ao intérprete educacional Iago, tendo um valor subjetivo único. No dia em que estávamos fazendo o indutor “História de vida” com os estudantes surdos, ainda em abril, a mãe da Úrsula – não surda –, que recebeu o nome fictício de Estravilna, chegou ao colégio e nos contou que Úrsula estudara em outro colégio e veio para este porque elas já conheciam Iago e queriam que Úrsula tivesse um acompanhamento mais próximo: “Minha filha estudava no colégio Mozaico, que fica bem longe daqui... sabe... nos mudamos de casa para que ela tivesse acompanhamento com o Iago... pois minha filha não estava indo bem lá” (CI_saída da escola). Estravilna nos disse que Úrsula já tivera um bom rendimento com as ações pedagógicas do Iago, pois sua filha tinha feito um curso de Libras com ele, no ano anterior. Úrsula dialogava bastante com Iago e também conosco. Esta “própria ‘imersão’ do pesquisador no espaço da pesquisa origina relações, simpatias e curiosidade por parte da criança, algo que ele deve cultivar em suas aproximações a todas as crianças ali presentes (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.46).

Esta relação estabelecida com ela nos fez ter acesso a processos subjetivos particulares. Acompanhamos esta relação entre eles durante o ano e sabemos que muitos valores foram estabelecidos e outros não foram, isto porque “o desenvolvimento da subjetividade não é um processo progressivo, ordenado nem linear, mas um processo contraditório, que gera forças subjetivas em conflito”. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 157). O desenvolvimento da subjetividade é um “processo vivo, qualitativo [...], os sentidos subjetivos e as configurações subjetivas implicam entender o

desenvolvimento como complexo processo singular, impossível de ser padronizado por qualquer critério externo ao seu próprio funcionamento”(GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 159).

Diana havia realizado um desenho quando pedimos “Desenho pessoa intérprete educacional” em outubro, e ela fez o desenho do quadro negro e os dois juntos e do mesmo tamanho ao lado do quadro. Ela escreveu, no desenho: “O Iago me explicando matemática, ele é muito bom para explicar todas as matérias” e escreveu também “O Iago me perguntou $24 \times 4 = 96$ eu respondi”. Ficamos admirados em perceber este desenho da Diana, pois era costume vermos, em sala, Iago perguntando a ela o que havia entendido sobre algum conteúdo ou perguntando sobre o que havia ensinado anteriormente. Neste momento, perguntamos a ela o porquê de ele estar perguntando a ela e por que ela havia acertado a resposta. Expressou: “que ele entende a gente, me explica tudo... que às vezes, tipo, **eu fico sem atenção, aí o Iago chama**” (CI_sala de vídeo).

Como ilustração de nossa interpretação sobre essa ação pedagógica que Iago costumava fazer de deixá-los pensar na resposta errada para que acertassem em seguida, escolhemos uma das várias aulas em que isso aconteceu, a título de exemplo a aula 60. Na aula 60 Diana chamou o intérprete educacional Iago e perguntou o que eram reagentes e produtos. Ele havia acabado de explicar, mas ela ainda estava com dúvida. Ele perguntou qual exemplo que havia dado para ensinar sobre isso e ela respondeu: “O bolo?” (CI_sala de aula). Neste momento, Úrsula também se interessou pela explicação e disse que era sobre o bolo. Ele disse que era isso mesmo e explicou novamente para elas, mas com outros exemplos. Iago fez uma brincadeira com a calculadora se remetendo a valores de reagentes e de produtos de uma reação química e Úrsula fez o cálculo proposto, mas errou. Iago falou: “Mas a quantidade de reagentes pode ser maior que a de produtos?” (CI_sala de aula). Iago deixou que elas discutissem a respeito do problema e chegaram a conclusão de que estava errado, refizeram a conta e conseguiram. Iago disse: “Agora sim!” (CI_sala de aula). Iago possibilitou a produção de significados pelas estudantes surdas e se motivou em ajudá-las.

Em outro momento, na “Dinâmica conversacional” que ocorreu no final de agosto, ela expressou que Iago é bom para “ensinar a gente”, se referindo aos estudantes surdos:

Diana: O Iago é bom pra apren... **ensinar a gente.** (DC_Diana).

Assim, em nossa “Conversa informal”, em dezembro, ao ser lembrada da afirmação que houvera realizado, nos contou: “que se a gente erra é pra ensi... acertar depois, que ele deixa a gente fazer certo” (CI_pátio da escola). Entendemos estas expressões como importantes ilustrações para o foco nas possibilidades e não nas impossibilidades dos estudantes surdos. Iago auxiliava e repetia a explicação quantas vezes fosse necessária, mas ficava satisfeito apenas quando percebia o entendimento do estudante. A aula 59, dentre outras, ilustra isso que formulamos como hipótese. Thiago chamou Iago para perguntar sobre como veria número atômico na tabela periódica. Iago ensinou uma vez em sua mesa individual, mas Thiago ainda não havia entendido e o chamou outra vez. Iago desenhou no quadro o elemento Hidrogênio com o número 1 em cima do H, mas Thiago não se deu por satisfeito e disse que não havia entendido. Iago buscou a tabela periódica de um dos alunos da sala de aula e se sentou ao lado de Thiago. Ele começou a explicar a história da tabela periódica, revisou o que era átomo e explicou sobre número atômico. Thiago disse que havia entendido e realizou o exercício que o professor havia passado para a turma, que era para calcular as massas moleculares em unidades de massa atômica. Ele conseguiu fazer depois de toda a explicação que fora realizada novamente. Thiago o chamou várias vezes, nesta aula. Em agosto, no indutor “Acompanhando a ação pedagógica da pessoa intérprete educacional”, ele já havia expressado que Iago sempre ai até sua mesa, mesmo se o chamasse várias vezes, e percebemos que essa ação pedagógica do Iago se constituiu como tendo um valor subjetivo para Thiago:

Estudante: Ele é muito paciente comigo, muito mesmo.

Pesquisadora: Muito mesmo? Como assim?

Estudante: **É que às vezes eu chamo ele, é que é muitas vezes, umas cinco ou seis vezes eu chamo ele e mesmo assim ele não fica com raiva.**

Pesquisadora: Legal. Ele te ajuda?

Estudante: Ajuda.

Pesquisadora: Como que ele te ajuda?

Estudante: **Ele vem até mim e fica falando as pergunta ou pega, lê, ou me dá um exemplo.**

Pesquisadora: É bom?

Estudante: É bom. (PI_Thiago).

O aprender desde a perspectiva da subjetividade “pode-se constituir em um processo de desenvolvimento do aluno, já que para que a aprendizagem seja efetiva o aprendiz deve-se aplicar nela, processo no qual vão emergir configurações subjetivas” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 73).

Na atividade de pesquisa em que propusemos que os estudantes se expressassem por meio de um desenho, Thiago colocou a pessoa intérprete educacional como alguém que o ajudava quando ele estava precisando, na hora de explicar o desenho pessoa intérprete educacional. Nessa ocasião, ele expressou algo que se tornou recorrente ao longo de nossa pesquisa junto aos estudantes surdos:

Estudante: Ah, **eu chamando o Iago quando eu tô precisando da ajuda dele.**

Pesquisadora: Ah, legal. E aí, quando você chama ele, ele te ajuda?

Estudante: **Ajuda e aprendo.**

Pesquisadora: Que mais?

Estudante: **Me entende.** (AI_Thiago).

Thiago nos disse, em abril, que valoriza a presença do Iago em sala, nas aulas de Química. Em agosto, pelo indutor “Acompanhando a ação pedagógica da pessoa intérprete educacional”, ele novamente expressou a importância que é para ele o fato do intérprete educacional Iago ir até sua mesa na hora que precisa.

Não entendo Química sem Iago ficar na sala. (CI_Thiago).

Toda hora que eu chamo ele, ele vem, às vezes ele me dá um exemplo de alguma coisa que eu já fiz na sala de aula. (PI_Thiago).

Como parte de sua ação pedagógica, o intérprete educacional Iago prestava atenção às particularidades dos seus estudantes e, conseqüentemente, incentivava para que cada um expressasse suas singularidades e exercitassem a criatividade no seu processo ensino-aprendizagem. Por exemplo, em agosto, depois que terminamos o indutor “Acompanhando a ação pedagógica da pessoa intérprete educacional”, Diana nos contou: “Ele **me entende e fala de novo**” (CI_sala de vídeo). Ela percebeu que, sendo necessário, Iago repetia a explicação para ela, como aconteceu em algumas aulas. Na aula 70, de Física, como ilustração do que ocorreu diversas vezes durante o período em que acompanhamos as aulas em sala, Diana não havia entendido a diferença entre movimento retilíneo uniforme e

movimento retilíneo uniformemente variado. Iago foi até o quadro e explicou para ela, fazendo desenhos e mostrando fotos em seu celular. Ele falou novamente até que ela mostrou que havia entendido ao fazer expressão de afirmação. No final, ele perguntou a ela o que havia entendido e ela disse: “sim, aceleração”. Ele sorriu para ela, afirmando que a diferença entre os dois era o fato de existir a aceleração no movimento uniformemente variado, e falou para fazer as tarefas.

Neste contexto, percebemos que Diana e Carlos também deram importância à presença do Iago em sala de aula e, mais que isso, ela não queria que ele mudasse de turma, mas permanecesse com ela no ano seguinte e Carlos queria que fosse com ele até à faculdade. Estas expressões também foram colocadas pelo indutor “Mudando você”, que foi realizado em junho e durante o indutor “Acompanhando a ação pedagógica da pessoa intérprete educacional”, realizado em agosto.

Pesquisadora: Imagina um gênio da lâmpada... coisa de criança. Se o gênio da lâmpada chegasse aqui e dissesse que você poderia fazer três mudanças em si mesmo, quais mudanças você faria? Gostou?

Estudante: (fez que gostou, com a cabeça, fazendo um sim) Primeira... é... **ter o Iago como professor**, né? Eu gosto... **Até à faculdade**. A outra... Passar na faculdade de medicina... E, é... Continuar tendo os amigos que tenho hoje. (MV_Carlos).

Estudante: Que ele ficasse na escola.

Pesquisadora: Ele não fica?

Estudante: Fica, mas tipo, **quando eu for pro segundo ano**. (PI_Diana).

Uma coisa é que eu não queria que ele saísse da escola. (PI_Diana).

Algo que nos chamou atenção foi que o indutor que fizemos com Carlos tinha sido proposto para que ele escolhesse mudanças nele mesmo, mas ele remeteu a um desejo que tinha em relação à presença do Iago com ele. Uma semana depois, no final de agosto, ao realizarmos o indutor “Dinâmica conversacional”, perguntamos para Diana por que gostava do Iago em sala de aula:

Pesquisadora: O Iago, você gosta dele em sala de aula?

Diana: Sim.

Pesquisadora: Por quê?

Diana: Porque ele é bom, uai.

Pesquisadora: Por que que ele é bom?

Diana: **Porque ele explica bem, dá aula bem...** (DC_Diana).

Um fator que colocamos como importante nesta relação entre a pessoa intérprete educacional e os estudantes surdos é que relatam que Iago “sempre ajuda” e eles percebem que é porque ele queria, e ainda colocaram que aprenderam devido à presença do intérprete educacional Iago:

17-Na sala de aula ____ **eu adquiero novos conhecimentos todos os dias porque o Iago está com a gente.** (CF1_Quim).

05-A pessoa intérprete educacional ____ e legal amigável, **sempre ajuda** quando preciso. (CF2_Carlos).

Estudante: É que não... tipo... se não prestar atenção, tiver faculdade, mais difícil que escola, neh?

Pesquisadora: Entendi. E... quem te ajuda, nessa hora de ter a explicação e também na hora da prova que você está falando?

Estudante: Como assim?

Pesquisadora: **Alguma pessoa te ajuda?**

Estudante: Sim.

Pesquisadora: Quem?

Estudante: **Iago sempre ajuda.** (RE_Úrsula).

Estudante: O Iago me ensina todas matérias... **eu aprendi o que ele me ensinou.** Ele é muito bom professor. (AI_Úrsula).

Diana, além de ter participado deste momento de possibilidades em sala de aula, se espelhou no intérprete educacional Iago:

7-Quero muito ____ **me esforça para os estudos como Iago.** (CF1_Diana).

Esta expressão da Diana pode indicar que ela produziu e expressou sentidos subjetivos relacionados ao esforço do intérprete educacional Iago em sala de aula, pois ela também diz querer se esforçar para os estudos como ele. As operações reflexivas ocupam lugar central e o aprendiz, em função do grau de compreensão atingido, pode utilizar o aprendido em situações diferentes daquelas sobre as quais se apoiou sua aprendizagem” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 62). Para finalizarmos o quesito do foco nas possibilidades e não nas impossibilidades, Úrsula expressa:

Pesquisadora: E os deveres na sala de aula, como é que é?

Úrsula: Como assim, por exemplo?

Pesquisadora: Atividade pra fazer...

Úrsula: Também, normal. Mesma coisa. Tipo... também [referindo a como Iago se porta]: **o que você entendeu? Aí você se acha dúvida, você me chama pra te ajudar, eu ensino como que é.** (DC_Úrsula).

Úrsula consegue explicar sobre esta disposição do intérprete educacional Iago em sala de aula e explica que, caso tenha dúvida, deve chamar o Iago que ele a ajudará. Thiago e Carlos também explicam sobre esta disposição do Iago.

Pesquisadora: Que horas que o Iago ajuda vocês?

Thiago: **Que a gente precisa.**

Carlos: **Toda hora.**

Thiago: **Toda hora.** (DC_Thiago_Carlos).

Quim, depois do dia da prova de Ciências, no final de junho, expressou:

Comecei a gostar das minhas matérias preferidas (Física, Matemática, Química) porque Iago ensina bem, gostei. (CI_Quim).

Mais duas expressões da Diana que ilustram o quesito das possibilidades é em que o intérprete educacional Iago auxilia e tem disposição quando a aula parece impossível e propicia a possibilidade de realizar as atividades novamente:

Pesquisadora: E esse desenho branco aqui? Me explica.

Estudante: [ficou rindo baixo]

Pesquisadora: Você não quis desenhar por quê?

Estudante: Porque não.

Pesquisadora: Por que não? Não tem uma relação bacana com o professor de Química?

Estudante: [concordou com a cabeça e fez um som]

Pesquisadora: E as aulas do professor de Química, como é que eram?

Estudante: Eram difícil.

Pesquisadora: **Difícil? Quem te ajudava?**

Estudante: **Iago.**

Pesquisadora: Iago? **Que que ele fazia?**

Estudante: **Explicava lá como é que era,** porque eu não entendia nada. (AQ_Diana)

Estudante: É porque tipo ele explica lá rapidão, aí eu entendo tudo bagunçado.

Pesquisadora: Aí tem que fazer o que para entender?

Estudante: É fazer de novo.

Pesquisadora: **Aí quem te ajuda?**

Estudante: **Iago.** (PQ_Diana).

Pesquisadora: **E quem te ajuda nessa história de aprender?**

Estudante: **O Iago.** (RE_Diana).

Devido ao instrumento “Refazendo a escola”, que foi realizado em junho em que a Diana disse que o Iago a ajudava “nessa história de aprender”, perguntei para ela, em agosto, na “Dinâmica conversacional” o motivo do Iago ajudá-la a aprender. Os outros estudantes surdos também responderam, ilustrando, mais uma vez, a disposição como fator importante na hora do foco nas possibilidades em sala de aula:

Pesquisadora: **Por que o Iago ajuda você a aprender?**

Thiago: **Porque ele gosta.**

Diana: **Porque a gente precisa estudar, uai.**

Pesquisadora: **Por que ele gosta?**

Carlos: **Porque a gente precisa.**

Úrsula: Muita coisa, né?

Quim: **Porque ele quer que a gente tenha um futuro bom.**

Pesquisadora: Que mais?

Úrsula: Vai, Diana [e empurra Diana para falar].

Carlos: **Pra ser alguém na vida.**

Úrsula: **Porque ele quer ser alguém na vida** [apontando pro Carlos e sorrindo]. (DC_Quim_Thiago_Carlos_Diana_Úrsula).

A aprendizagem destes estudantes demanda um processo subjetivo que está relacionado à emoção, pois a aprendizagem não é entendida “como assimilação, mas como um processo de produção subjetiva que se configura no curso do processo de aprender por sentidos subjetivos que expressam em um nível simbólico-emocional múltiplas experiências socioculturais do aprendiz” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 16). Em consonância com os autores, sabemos que esta aprendizagem está em consonância com a configuração subjetiva dos estudantes surdos e com seus processos de relacionamento. Vemos que eles outorgam subjetividade à presença, à disposição e aos ensinamentos do intérprete educacional Iago.

Quim também se expressou, por meio do “Desenho pessoa intérprete educacional”, a respeito desta disposição do Iago na hora de ensinar:

Estudante: Uhum. É, aqui... Aqui eu falando que eu não entendi.

Pesquisadora: [leu a legenda: Iago, eu não entendi]

Estudante: **Aí ele falando que ia me ensinar.** (AI_Quim).

Neste desenho, Quim poderia desenhar a pessoa intérprete educacional de acordo com seu entendimento, mas ele escolheu desenhar a si mesmo dizendo que não havia entendido algo na aula de Ciências e o intérprete educacional Iago como o solucionador das questões colocadas como difíceis. Essa descrição indica que Iago trabalhou com os estudantes surdos, durante este ano letivo, como um professor que teve foco nas possibilidades e não nas impossibilidades, levando o diálogo como um norteador do processo ensino-aprendizagem.

Em suma, estes subsídios empíricos ilustram nossa interpretação de como, no contexto estudado, o diálogo e a atmosfera das possibilidades foram sendo constituídas, ao longo da pesquisa, como essenciais na dinâmica relacional que foi sendo estabelecida entre os estudantes surdos e a pessoa intérprete educacional e possibilitaram rupturas e aberturas de caminhos para eles, pois “todo diálogo é um processo construtivo daqueles que dele participam e diálogo implica contradições, rupturas, abertura de caminhos, onde novos processos do relacionamento aparecem associados a novas produções subjetivas dos indivíduos em diálogo” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 29).

Ao final do ano, analisando o espaço-tempo a partir das expressões colocadas pelos participantes, em sala de aula e pelas conversas informais, interpretamos que houve novas atitudes e novos objetivos de vida sendo produzidos e expressados pelos estudantes surdos. Assim, pode ser que nessa dinâmica relacional estabelecida no contexto da sala de aula, tenha havido processos de auto-organização, possibilitando a produção de inteligibilidade sobre processos sociais e individuais. Sabendo que “as configurações subjetivas são um momento de auto-organização que emerge no fluxo caótico de sentidos subjetivos e que define o curso de uma experiência de vida” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 52), os estudantes surdos e a pessoa intérprete educacional podem ter sido influenciados nesta dimensão subjetiva. Segundo González Rey e Mitjás Martínez, os sentidos subjetivos emergem no processo da configuração subjetiva de cada um e não representam propriedades universais inerentes aos indivíduos. Desta maneira, a influência por meio do diálogo pode ocorrer há todo momento e de forma singular, como foi no caso do qual participamos como acompanhantes.

III) Apoio mútuo e exercício da interdependência

A aprendizagem escolar é considerada um processo subjetivo, de acordo com a Teoria da Subjetividade, em uma perspectiva cultural-histórica e, deste modo, favorece “uma compreensão ainda mais aprofundada do processo de aprendizagem dos alunos com deficiências” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 129). Sabemos que um estudante surdo tem direito ao acompanhamento da pessoa intérprete educacional na escola em que estuda, de acordo com o artigo 14 do Decreto Federal número 5.626/2005 (BRASIL, 2005). Este decreto foi publicado se fundamentando em arcabouços que defendiam a necessidade da pessoa intérprete educacional em sala de aula com o estudante surdo, por ser alguém que auxilia para que um estudante surdo tenha acesso ao conhecimento disponível em sala de aula — que é ofertado em Língua Portuguesa —, por meio de Libras Sabemos que o intérprete educacional deveria estar acessível ao estudante surdo e que estando neste ambiente e, sendo pessoa com singularidade, formula estratégias de acordo com seus significados, sentidos subjetivos e recursos subjetivos, pois

a criatividade no trabalho pedagógico do professor, por sua vez, depende essencialmente de configurações subjetivas constituídas nele, de sua história de vida, da condição do professor como sujeito e seu trabalho profissional, da configuração da subjetividade social que caracteriza o espaço escolar e, especialmente, dos sentidos subjetivos que produz no desenvolvimento da atividade docente, nos quais se expressam os aspectos anteriores. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 159).

Iago utilizava de sua configuração criativa, que “não é mais que a configuração das configurações subjetivas implicadas na criatividade” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 145) para poder participar deste contexto escolar de diversas maneiras. Ele empregava a orientação consciente, em alguns momentos, para que pudesse haver desenvolvimento subjetivo em sala de aula e haveria, caso os estudantes surdos implicassem sentido para o que era disponibilizado no processo ensino-aprendizagem. Em nossa pesquisa, o intérprete educacional se entendia como alguém que guiaria os estudantes surdos. Ilustramos esta compreensão, por exemplo, no “Desenho estudantes surdos”, realizado em outubro:

Pessoa intérprete educacional: Aqui nos meninos, eu só desenhei uma estrada curva porque tem uns obstáculos e tudo e eu levando eles, dentro da possibilidade, lógico, né?

Pesquisadora: Legal. Esse aqui é você?

Pessoa intérprete educacional: É. Como se fosse.

Pesquisadora: E levando os meninos...

Pessoa intérprete educacional: ...eles, é.

Pesquisadora: Legal. Só me fala sobre cada um.

Pessoa intérprete educacional: Aqui com os meninos... porque eles sempre vão aonde eu vou, digamos assim, onde eu tô, **eu me considero assim, de certa parte, responsável**, né, pelo, **por guiá-los nessa jornada, né. É o norte que eles têm sou eu, no caso.**

Pesquisadora: **E pra onde você leva eles, aqui, no caso?**

Pessoa intérprete educacional: **Aí por caminhos conturbados que eles, né, que é difícil, né, tem uma curva, tem um morro, tudo mais. Quer dizer que tem conteúdo difícil, conteúdo fácil, né, e eu tô aí o tempo inteiro levando eles.** Eu sou ruim pra desenhar [sorriu]. (AS_ intérprete_educacional_ Iago).

Especificando o espaço-tempo em que acompanhamos, percebemos que a pessoa intérprete educacional Iago correspondia aos questionamentos e necessidades dos estudantes surdos e oportunizava uma recíproca dependência, em virtude do qual os estudantes surdos se apoiavam para que pudessem se conectar aos conteúdos ensinados em sala. De acordo com a conversa a partir deste desenho, interpretamos que ele se entendia como “o norte que eles têm”, pois iria “guiá-los nessa jornada” e estava “o tempo inteiro levando eles”. Isto é merecedor de múltiplos significados diferentes, porém que convergem para uma pessoa que se disponibiliza, se coloca como profissional de interesse em ajudar os estudantes surdos de acordo com suas necessidades específicas.

Esta interpretação indicou que a participação do Iago no contexto da sala de aula se constituiu como sendo rica em ações pedagógicas de **apoio mútuo e exercício da interdependência**. Essa nossa compreensão pode ser ilustrada, entre outras situações similares, quando o estudante Quim, ao ser convidado para desenhar algo que representasse sua relação com a pessoa intérprete educacional expressou:

Quim: Uhum. É, aqui... Aqui **eu falando que eu não entendi**.

Pesquisadora: [Leu a legenda acima do desenho que representava Quim: Iago, eu não entendi]

Quim: **Aí ele falando que ia me ensinar.**

Pesquisadora: [Leu a legenda referente ao Iago: **tudo bem, estou aqui pra ajudar**, vamos lá!]

Quim: É, porque tipo **quando eu não sei uma coisa, ele me ensina. Aí, quando ele não sabe de uma coisa, eu também tento.**

Pesquisadora: Vocês têm uma relação bacana, então?

Quim: É, **um tentando ajudar o outro.** (AI_Quim).

Na interpretação de Quim, Iago foi se constituindo como uma pessoa que ajuda. Esta expressão utilizada por Quim, já no final do ano, em outubro, nos fez refletir acerca do que vimos em muitas aulas de Ciências. Desde fevereiro, também com os outros estudantes surdos, Iago se mostrava disposto a auxiliar. A partir destas expressões, entendemos que, além de Quim sentir que tem espaço para agir em sala de aula e até mesmo para ajudar o intérprete Iago quando este não sabe algo, sente que são “amigos de trabalho”, mostrando a possível convivência rica em harmonia e cumplicidade. Ele o vê como um amigo de trabalho, o que foi expressado, entre outras ocasiões, em agosto, indicando esta integração e este apoio mútuo vivido por ele e pela pessoa intérprete educacional:

Pesquisadora: Vocês são amigos, não?

Quim: Não, tipo... é **amigos de trabalho.** (DC_Quim).

Em novembro, no colégio, relembramos esta resposta que foi dada por Quim. Perguntamos por que Iago era seu amigo de trabalho. Quim nos contou: “Assim, **eu explico também, quando ele não sabe**, porque eu estudo em casa, para, **para vencer**” (CI_Quim). Ficamos curiosos com este sentido que ele assume ao papel do intérprete educacional Iago, se vendo como amigo de trabalho dele, explicando “quando ele não sabe”, o que pode indicar uma relação horizontal entre eles. Esta expressão “para vencer” foi carregada de sentido, pois também já havia aparecido no “Completamento de frases 1”, em maio:

21-Eu tenho ____ mania de só querer **vencer, é vencer ou vencer**, sem meio termo. (CF1_Quim).

Também colocamos outras respostas que apareceram no “Completamento de frases 1”, que nos fazem entender esta vontade que ele tem de ajudar o próximo, inclusive ao próprio Iago: talvez isso seja um aspecto subjetivo motivador para seu desempenho escolar e dedicação que foram presenciados em maior parte do tempo nas aulas de Ciências.

13-Nunca ____ fiz mal a ninguém, sempre **procuo ajudar**, mesmo sendo desconhecido(a). (CF1_Quim).

Também vimos a resposta 21, do “Completamento de frases 1”, como relevante, neste contexto:

21-O que fazer diferente ____ num trabalho sozinho (sem nexo). (CF1_Quim).

Na conversa com Quim, em novembro, com o intuito de entendermos esta última resposta no “Completamento de frases 1”, perguntamos a ele o que significava “num trabalho sozinho (sem nexo)” e eles nos contou que, em um trabalho escolar, “o que devia fazer diferente era as pessoas ajudarem e não fazer sozinho, **porque todos podem vencer**” (CI_Quim). Neste momento, nós perguntamos se Iago ajudava na resolução de trabalhos e ele disse: “Até ajuda, mas não adianta, a gente que tem que fazer porque eu também sei” (CI_Quim). Mais uma vez, ele coloca a expressão vencer carregada de significado e expressa que também sabe fazer suas tarefas, nos fazendo compreender que a relação da pessoa intérprete educacional Iago com ele é vista como uma ajuda, mas sendo “amigo de trabalho”. Quim, neste contexto, também entende que o futuro e o sonho dele de crescer depende dele:

27-Meu futuro ____, minha responsabilidade, só depende de mim. (CF1_Quim).

21-Meu sonho ____ só depende de mim. (CF1_Quim).

Ressaltamos que as produções subjetivas expressas pelo estudante Quim no que concerne ao conteúdo de sentidos subjetivos produzidos e expressos no contexto do relacionamento entre eles “expressam processos diferenciados, sempre singulares, seja em nível social ou individual” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.65). Quim revela que tem espaço para aprender, mas que também tem espaço para ensinar, e, sendo assim, também se considera autor da sua aprendizagem ao se sentir amigo de trabalho do intérprete educacional Iago.

Nas aulas 29 e 30, em abril, teria prova de Ciências para todo o colégio. No início da aula 29, os estudantes surdos não viram Iago em sala de aula e os cinco foram até a sala dos professores para ver se ele estava lá. Nós estávamos com o intérprete educacional, na sala dos professores, ouvindo a explicação sobre a metodologia das provas que seriam realizadas naqueles dias, e também os vimos chegar. Iago foi até eles e disse: “Está certo. Vamos fazer a prova na sala de vídeo” (CI_sala dos professores). Eles foram até a sala de professores a fim de conferir se Iago estava no colégio e como aconteceria a prova. Eles não procuraram outros professores para que pudessem saber o que estava acontecendo, mas queriam falar com Iago. Eles foram constituindo relevância ao que o intérprete educacional Iago falava, favorecendo uma interdependência e significado ao que ele oferecia (MITJÁNS MARTÍNEZ, GONZÁLEZ REY, 2017).

Na aula 39, no final de abril, o colégio estava organizado para que ocorresse uma avaliação para os estudantes do segundo ano e do terceiro ano do ensino médio, mas os estudantes do primeiro ano não sabiam deste evento. Era uma prova de Ciências que a escola havia organizado apenas para as turmas de segundo ano e terceiro ano do ensino médio. A pesquisadora, ao chegar na sala no horário de início das aulas – 7h15min –, sentou e percebeu que a pessoa intérprete educacional Iago não estava em sala e nem mesmo o professor regente Carlos. Diana e Quim disseram que não sabiam se houvera acontecido algo com Iago e ficaram preocupados. Disseram também, que Carlos fora procurar por Iago lá na sala dos professores. Nesse momento, Diana falou: “**Ele não pode ficar mal**, tem aula” (CI_sala de aula) [e ficou com os olhos abertos demonstrando preocupação]; Quim, que costumava anotar tudo que era passado no quadro e costumava gostar de fazer as tarefas, também expressou: “Tem aula de Química e vamos aprender sobre... [olhou no caderno] ...precipitado, com Iago” (CI_Quim). Naquele momento, pareceu-nos que Diana produziu e expressou um sentido de cuidado com a saúde de Iago, e entendemos que ela estava focada na saúde da pessoa e não, simplesmente, na ausência do profissional. Mais tarde, tivemos a oportunidade de conversar em particular com a estudante Diana e indagamos sobre essa nossa percepção, e prontamente Diana disse: “Ele é **muito bom** pessoa, profissional qualidade e **pessoa maravilhosa**” (CI_Diana). Ela se referia a Iago. Assim, nossa hipótese foi corroborada, entre outros episódios empíricos, na nossa percepção a respeito do conteúdo da fala carregada de sentido subjetivo da Diana.

Percebemos que ela estava preocupada com Iago. Mais uma vez, há demonstração de importância com a pessoa Iago.

Quando Thiago colocou que a pessoa intérprete educacional Iago não poderia faltar porque teria aula, compreendemos que, na sua interpretação daquele ocorrido, a aula não seria a mesma sem a presença do Iago. Quando Quim expressou que teria aula de Química naquele dia e que aprenderiam sobre um conteúdo com Iago, fica implícito que ele deveria estar lá para que o evento fosse realizado. Quando Carlos expressou que tudo estava normal e disse para ficarem tranquilos, mostrou que Iago estava na escola e que quem iria ensinar para eles era, de fato, algo recorrente e importante.

Esta aproximação entre nós e os estudantes surdos foi se constituindo como uma fonte para a produção de nossa hipótese interpretativa, conforme destacam González Rey Mitjans Martínez (2017, p. 111): “hipóteses neste tipo de pesquisa não representam construções *a priori* para serem comprovadas, como acontece na pesquisa hipotético-dedutiva, mas os caminhos nos quais o modelo teórico vai ganhando capacidade explicativa”. Sendo assim, o processo foi importante para que pudéssemos construir hipóteses, descartá-las ou entendê-las como parte do caminho no modelo teórico.

Voltando ao relato da aula 39, quando o estudante Carlos chegou em sala, disse: “Tá normal, Iago está bem... é que vai ter prova de alunos aí” (CI_Carlos). Úrsula, que estava sentada encostada na mesa do Quim, perguntou o que tinha acontecido, pois Quim havia falado oralmente e ela, como já escrevemos anteriormente, não escutava bem. Neste momento, o intérprete educacional Iago chegou e explicou que a aula havia atrasado porque haveria prova para umas turmas específicas, mas que os gestores não tinham comunicado com ele, antecipadamente. Quem avisou sobre o atraso do intérprete educacional Iago foi o estudante Carlos, mas depois Iago chegou e explicou o porquê.

De acordo com nossa interpretação sobre essa conversa nós e os estudantes surdos antes do intérprete educacional chegar em nossa sala de aula, foi possível perceber certa apreensão por parte dos estudantes surdos, quando desconfiaram da possível falta do Iago, naquele dia. Thiago disse a Iago: “Achei que você não tivesse aqui e que não ia ter aula!” (CI_Thiago). Iago sorriu e disse para Thiago que não deveria ter preguiça, pois estava um dia lindo, especialmente oportuno para aprender coisas novas. Iago olhou para os eslaides que o professor regente de química Carlos estava colocando e começou a conversar com os

estudantes surdos sobre “Lei da conservação da massa”, de Lavoisier. Queremos ressaltar que este foco na pessoa e não simplesmente no profissional se constituiu como expressão da subjetividade social daquele grupo, sendo expressa, recorrentemente, no contexto da relação entre estudantes surdos e pessoa intérprete educacional.

Outra situação, entre tantas outras, que pode ser utilizada para ilustrar essa nossa percepção, se deu na vez que Iago faltou, nas aulas 47 e 48, em maio. O estudante Thiago não sabia o motivo da falta do intérprete educacional Iago e ficou preocupado. Ele perguntou se Iago estava doente e queria saber o que era. O estudante não surdo Hérique falou que ele devia estar doente e Carlos chegou neste momento e perguntou: “Iago tá doente, é?” (CI_Carlos). Percebemos um certo tumulto entre eles e o professor Sebastião veio ver o que estava havendo, mas entendeu a situação. A pesquisadora explicou que ele não estava doente, mas havia escolhido um abono para aquele dia. O professor Sebastião começou a explicação sobre o modelo atômico de Dalton. A preocupação com a pessoa intérprete educacional se sobressaiu em relação ao dever profissional. Sendo assim, neste dia, escrevemos mais uma vez em nosso diário de bordo sobre a importância que Iago assumia junto aos estudantes surdos, no contexto da sala de aula.

Só o pesquisador é produtor de significados e faz isso por meio de sua criatividade individual que é duplamente subjetiva, tanto como elaboração individual, como pela teoria dentro da qual esses significados irão se articular na construção do problema pesquisado, o qual é também uma obra subjetiva. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 89).

Outra situação em que pudemos falar sobre a importância do intérprete educacional Iago foi na “Dinâmica conversacional”, em agosto. Eles haviam falado, anteriormente, que Iago era bom para eles e a pesquisadora perguntou:

Pesquisadora: Quais as horas que vocês pensam assim: **O Iago aqui neste momento é importante...** Quais são estes momentos?

Thiago: **Na prova.**

Úrsula: **Na prova, nossa!**

Carlos: **Na prova.**

Pesquisadora: **Na prova?**

Thiago: **É.**

[Todos fizeram sim com a cabeça].

Carlos: **Na prova, no teste...**

Pesquisadora: **É? Por quê?**

Carlos: **Na hora da explicação.**

Quim: **Às vezes tem uma, uma palavra que muda a pronúncia da pergunta...**

Carlos: **A gente não sabe.**

Quim: **Aí se ele fala o significado da palavra, não a resposta, a gente consegue fazer.**

(Todos fizeram sim com a cabeça).

(DC_Quim_Thiago_Carlos_Diana_Úrsula).

Depois destas afirmações, a pesquisadora se lembrou deste ocorrido e perguntou ao Quim, durante e o “Desenho pessoa intérprete educacional”, em outubro, e ao Thiago, em agosto, e para Diana no “Desenho professor de Física”, em outubro:

Pesquisadora: Na hora que vocês estão fazendo a prova de vocês, o Iago é importante?

Estudante: Na prova? Aham. **Tem que ficar.**

Pesquisadora: Por quê?

Estudante: Porque às vezes tem uma palavra que a gente não conhece, aí ele... **a gente chama ele e ele explica o que que é a palavra. A gente aprende.**

Pesquisadora: Entendi. E aí, então, **vocês aprendem na hora da prova?**

Estudante: **Aham. Eu, sim. Não sei os outros, mas...** (AI_Quim).

Pesquisadora: Quem te ajuda quando não entende a prova?

Estudante: O Iago. (PF_Thiago).

Pesquisadora: Você sempre entende?

Estudante: Mais ou menos.

Pesquisadora: **E o que que você faz quando não entende?**

Estudante: **Pergunto pro Iago.** (AF_Diana).

Nestas expressões, ricas em significados diferentes, podemos entender que o intérprete educacional Iago assumia junto aos estudantes surdos uma importância tanto na perspectiva de seu desenvolvimento humano quanto na perspectiva de sua ação profissional. Essas situações descritas, como a preocupação com o intérprete educacional Iago sobre estar ou não doente, indica a importância assumida por Iago junto aos estudantes surdos em relação ao processo de desenvolvimento humano. Já estas expressões relacionadas ao contexto educativo, podem significar a valia do intérprete educacional Iago em relação ao processo de desenvolvimento profissional.

Além disso, na relação que estabelecia com os estudantes, Iago era assumido por eles como sendo importante na hora da explicação, na hora da prova, do teste e na hora de explicar o significado das palavras em português. Quim adicionou que Iago, ao explicar o

significado das palavras, os ajudava a conseguir entender. Estas expressões carregadas de sentidos subjetivos indicam que a relação com o intérprete educacional Iago estava sendo interessante para eles no processo ensino-aprendizagem.

Depois desta atividade que gerou esta conversa com muitos processos subjetivos, Úrsula se expressou, ainda em agosto, no “Acompanhando a ação pedagógica da pessoa intérprete educacional”:

Estudante: Tipo... quando ele fala: **eu não entendi**; aí eu olho assim tipo: eu não sei o que eu faço. Aí eu vejo, **eu chamo o outro professor e ele explica pra gente, eu e Iago, aí a gente entende**.

Pesquisadora: Ah, entendi. Quando o Iago fala que não sabe, vocês chamam o professor, aí o professor ensina pro Iago, e o Iago te explica...

Estudante: Isso. (PI_Úrsula).

Este apoio mútuo que ocorria em sala de aula se tornou essencial para o processo ensino-aprendizagem da Úrsula e ela entendeu que podia agir para o desenvolvimento do seu conhecimento, estabelecendo um papel de sujeito, no momento em que tem consciência do que está acontecendo em sala e do que pode fazer ali e fora dela, pois “sujeito refere-se ao indivíduo no seu caráter ativo, consciente e intencional, capaz de delimitar um espaço próprio no contexto em que está inserido” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 69). Úrsula também aprendeu e tomou atitudes a partir dos ensinamentos do Iago, evidenciando a importância do apoio recebido por Iago:

Aí eu tipo, por exemplo, fiz a coisa errada, aí para e lembra: O Iago me ensi... falou assim. Aí tá, aí faz a coisa certa. (DC_Úrsula).

Essa nossa compreensão pode ser ilustrada também a partir da análise da expressão da Diana quando comenta a respeito do apoio do intérprete educacional Iago na hora da prova:

Na hora **da prova ele só explica e a gente faz**. (PI_Diana).

A respeito deste indutor, perguntamos para Diana, em dezembro, se ela preferia fazer a prova com o Iago ou sem o Iago e ela nos disse: “Sem Iago? Não dá” (CI_sala de vídeo). Esta expressão indica uma interdependência na relação deles e evidencia a falta que sentem dele em sala de aula. Os estudantes surdos, como foi apresentado na “Dinâmica

conversacional”, nos disseram que precisam do Iago pra fazer as provas, evidenciando esta interdependência entre eles, mais uma vez. Temos outras ilustrações sobre isso que ocorreram em outros diferentes indutores, respectivamente, “Acompanhando a ação pedagógica do professor de Química”, “Dinâmica conversacional” e “Acompanhando a ação pedagógica da pessoa intérprete educacional”:

Carlos: Seria... é... nas vezes ser ruim, se às vezes tipo a gente fosse fazer uma questão da prova, a gente não entendesse, **sem ele**, pra tipo, ele **pra explicar pra gente ia ser ruim**.

Pesquisadora: Não ia dar certo...

Estudante: É... (PQ_Carlos).

Carlos: O Iago é importante pra nossa aprendizagem. O Iago é importante pro nosso aprender...izado. (DC_Carlos).

Pesquisadora: Agora se você fosse o Iago, quais três coisas que você continuaria e três coisas que você mudaria?

Estudante: Três coisas que eu mudaria?

Pesquisadora: E três coisas que continuaria.

Estudante: **Eu continuaria tentando ajudar os outros**.

Pesquisadora: Como assim?

Estudante: **Em tudo... No dever, pra aprender**.

Pesquisadora: Quando ele ajuda, ele ensina?

Estudante: Aham. (PI_Quim).

Iago me disse que posso fazer as provas bem, que posso ser astrônomo mesmo (CI_sala de aula).

A aprendizagem “é um processo tanto individual quanto social, em que o relacional tem um importante papel” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 66), representado, neste caso, pelo processo relacional com a pessoa intérprete educacional, em sala de aula de Ciências. Este apoio mútuo e esta relação de interdependência que caracterizaram esta relação ocorreu de forma concomitante ao diálogo e ao foco nas possibilidades que se desenvolveram ao longo do ano, se constituindo como processos subjetivos dinâmicos e interdependentes.

Na configuração subjetiva da ação de aprender do estudante surdo Quim participavam, pelo menos, dois núcleos de sentidos subjetivos. O primeiro deles está relacionado ao sonho que tinha em fazer uma faculdade e para tanto, Quim gerava

produções subjetivas que lhe favoreciam a dedicação de grande tempo aos estudos. Em outros momentos já apresentados, vimos que ele se dedicava bastante aos compromissos escolares. O segundo deles está associado à família, em que tinha vontade de auxiliar sua mãe, pois não tinha a figura de pai em casa e queria auxiliar de alguma forma (este momento será explicado no tópico que tratamos sobre “incentivo contínuo”).

Nesse sentido, o desenvolvimento da subjetividade pode ocorrer a todo instante, sendo uma produção singular, mesmo que fazendo parte de um contexto. Vemos estas expressões como repletas de sentido subjetivos para os estudantes surdos. No indutor “História de vida”, no “Desenho pessoa intérprete educacional”, e no “Como me vejo, os estudantes surdos expressaram que, quando não entendem a aula de Ciências, recorrem ao intérprete educacional Iago:

Diana: Que tipo, às vezes eu não entendo nada. **Aí eu tenho vergonha de perguntar pra eles.**

Pesquisadora: **Aí você pergunta pra...?**

Diana: **Pro Iago. Aí ele me explica.**

(MV_Diana).

Pesquisadora: Entendi... então tá bom. Como que é, Thiago, o seu dia a dia com o Iago? Você acha que se ele tivesse ou se ele não tivesse lá, como que ia ser?

Carlos: **Com ele, com ele é mais fácil, porque às vezes, quando é... tipo eu não entendo o professor, eu pergunto pra ele, ele me explica.**

(AI_Carlos).

Porque tem vez que o professor tá explicando, aí é... a turma tá conversando, aí eu tipooo, às vezes eu não entendo o que ele fala. **Tem que ter o Iago.** (ME_Quim).

Estas expressões nos chamaram atenção no que se refere a procurar o Iago quando se sentem desamparados, mas também observamos com mais cuidado a expressão do Quim, que por ser um estudante surdo, quando tem barulho, se sente vítima da subjetividade social da sala de aula e Iago intercede por ele. Em verdade, mais de uma vez este fato do barulho em sala de aula atrapalhou o desenvolvimento dos estudantes surdos e Iago estava nos contextos.

Pessoa intérprete educacional: Ah, barulho da turma é alto. E tristeza porque de certa forma prejudica é... todos, não só os meus, mas os DAs como todo um geral, né? A pessoa tá jogando fora uma oportunidade muito boa e tá desprezando ela, né? (ME_ intérprete_ educacional_ Iago).

Sobre isso, selecionamos duas aulas, como ilustração de nosso processo interpretativo, em meio a outras em que se sucederam situações semelhantes. Por exemplo, na aula 8, que ocorreu no início de março, com tema de propriedades físicas e químicas, o professor Ruan estava explicando, mas também o intérprete educacional Iago. Em um momento da aula, Thiago estava com as mãos nos ouvidos e fazendo não com a cabeça. A pessoa intérprete educacional Iago pediu licença ao professor Ruan e falou: “Façam silêncio, por favor, porque estão atrapalhando” (CI_ sala de aula).

Na aula 27, em abril, houve a troca do professor de Química, do professor Ruan para o professor Sebastião, por motivos de saúde. O professor Sebastião entrou em sala, se apresentou e disse: “Esta turma terá problemas porque a prova já será na quarta” (CI_ sala de aula). A avaliação seria em dois dias, apenas. Ele começou a revisar unidade de medidas com eles e perguntou o que era graus °C, K e F (Celsius, Kelvin e Fahrenheit) para que pudesse falar sobre “Conversão de escalas termométricas”. Neste momento, a turma começou a ficar desatenta e começou a conversar e a fazer muito barulho. O professor Sebastião disse: “Eu vou tirar da sala se vocês não pararem” (CI_ sala de aula). A pessoa intérprete educacional Iago estava explicando para os estudantes surdos, no espaço de quadro que usava no lado direito da sala, o que equivalia a um quinto do quadro. Úrsula perguntou a ele o que eram os graus e Iago foi até o quadro do professor Sebastião e mostrou um desenho que tinha os nomes de cada um e explicou o que era calor. O professor de Química parou de explicar e pediu silêncio, novamente. Úrsula, neste momento, olhou para o intérprete e apontou para o ouvido fazendo uma careta. Iago esperou o professor Sebastião parar de falar e falou com a turma: “Vocês precisam fazer silêncio porque estão atrapalhando. Os meninos precisam se concentrar e o barulho atrapalha bastante, ainda mais para quem tem o aparelho” [e apontou para Úrsula] (CI_ sala de aula). A partir daí a turma se sentiu comovida e se concentrou mais na aula, voltando a falar apenas quando faltavam cinco minutos para o término da aula. O intérprete educacional se colocou como colaborador no processo ensino-aprendizagem dos estudantes surdos, o que é uma atitude

que auxilia muito em relação ao processo individual de cada um num contexto da subjetividade social dominante.

Em certas ocasiões, quando os estudantes surdos tentavam acompanhar a aula de Ciências ao olhar para o professor de Química, Sebastião, ou para o professor de Física, Thalles, e não entendiam, olhavam para o intérprete educacional Iago. Assim, entendemos que este auxílio que receberam foi se constituindo como essencial para eles, para que pudessem seguir no fluxo do contexto educativo – o que ilustramos nas expressões que se seguem. Foram produzidas, respectivamente, no indutor “História de vida”, que ocorreu ainda em abril, no “Desenho pessoa intérprete educacional”, em outubro, no “Acompanhando a ação pedagógica do professor de Química”, em agosto e no “Desenho professor de Física”, em outubro:

Pesquisadora: E quando tem aula de Ciências, **você olha pro professor ou olha pro intérprete?**

Thiago: **Primeiro eu olho para o professor e depois ele me explica** [se referindo à pessoa intérprete educacional Iago]. (HV_Thiago).

Diana: Porque tipo ele explica melhor, **aí é melhor prestar atenção no que o professor tá falando e depois o Iago me explica.**

Pesquisadora: Ah, entendi. Então você gosta dos dois, neh?

Diana: Aham. (AI_Diana).

Pesquisadora: Agora, se você fosse o professor Ruan, de Química, quais três coisas você mudaria nele e três coisas que continuaria nele.

Quim: Eu mudaria forma de explicar...

Pesquisadora: Como assim?

Quim: Porque o jeito que ele explica, ele também foge muito do... do... do objetivo dele que é ensinar. Ele fica dando muito exemplo.

Pesquisadora: Entendi. Como você aprende, nesta hora?

Quim: Han?

Pesquisadora: **Como aprende, nesta hora? Você recorre a alguém ou a alguma coisa?**

Quim: **Ao Iago, né?** (PQ_Quim).

Pesquisadora: E o Iago na aula de Física, como é que é?

Quim: Ajuda também. **Que às vezes eu fico com dúvida e aí ele...** [se referindo a Iago] (AF_Quim).

Em novembro, quando fomos conversar com os estudantes surdos, Diana também nos disse algo que o estudante Thiago havia dito de forma semelhante: “Às vezes eu não escuto o professor, e olho pro Iago” (CI_pátio da escola) e adicionou “Não gosto de aula

sem Iago que... que eu não entendo certo (CI_pátio da escola). Quando os estudantes surdos foram abordar acerca da relação com os professores de Ciências e citamos Iago, compreendemos que o exercício da interdependência também apareceu de alguma forma expressado por meio do indutor “Desenho professor de Química”, em setembro, por Carlos e por Úrsula.

Pesquisadora: Sua **relação com o professor de Química** como é que é?

Carlos: **É rápida. A gente se cumprimenta.**

Pesquisadora: Você fez o desenho?

Carlos: Foi. É que ele chegando na sala, e eu indo cumprimentar ele.

Pesquisadora: **Quem é seu professor todo dia na sala de aula?**

Carlos: **O Iago.** (AQ_Carlos).

Pesquisadora: E aqui: o desenho com o professor de Química.

Úrsula: Nada.

Pesquisadora: Não tem desenho? Sem o desenho por quê?

Úrsula: Eu não tenho nada... eu não gosto, não.

Pesquisadora: Não gosta dele?

Úrsula: (fez não com a cabeça)

Pesquisadora: Mas e das aulas dele?

Úrsula: Não, também não.

Pesquisadora: Então você prefere ter aula com o...

Úrsula: [fez sim com a cabeça] Iago!

Pesquisadora: **De que que você prefere ter aula com ele, com o Iago?**

Úrsula: **Tudo, tipo... ele ensina tudo.** (AQ_Úrsula).

Vale lembrar que em nosso estudo, estes diálogos nos ajudaram a compreender a tessitura de indicadores na construção de hipóteses que remetiam à relação de interdependência entre eles em consonância com o apoio mútuo que se estabelecia na ação educativa. O diálogo, com eles, foi considerado um recurso para que nos aprofundássemos cada vez mais nessas experiências, de forma que foi sendo estabelecido um momento da relação conosco e consigo mesmo um momento importante de subjetivação (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Outra situação, também recorrente ao longo da fase empírica da pesquisa, que pode servir como ilustração do processo construtivo em que se desenvolveu nossa interpretação, pode ser notada conforme se segue, quando os estudantes surdos recorriam a Iago quando não entendiam alguma parte da aula:

Pesquisadora: Então, no professor Ruan, de Química... três coisas que você gosta nele e três coisas que você não gosta nele, que você mudaria.

Úrsula: Mas eu não gosto dele, né?

Pesquisadora: [sorriu baixo]

Úrsula: [sorriu sem graça] Eu não sei porque... Aham. Eu queria mudaria tipo é... ele fazer tipo conteúdo e depois explicar. Ele fazer... [ficou pensando]

Pesquisadora: Você queria que ele fizesse como?

Úrsula: Tipo... explicar mais, né? Por exemplo, **ele explica muito, só que a gente não entende**. Tipo... quando ele explica eu entendo pouco, mas... é difícil.

Pesquisadora: Aí você tem que fazer o quê, **quando você não entende?**

Úrsula: **Chamo o Iago me ensinar como é**.

Pesquisadora: Chama o Iago pra te ensinar como é?

Úrsula: Sim. (PQ_Úrsula).

Úrsula nos contou que sente dificuldades para acompanhar as aulas do professor de Química, mas que intima Iago para ensinar a ela. A presença do Iago se tornou importante para Úrsula, que também escreveu, no “Completamento de frases 2”, em outubro:

03 - O professor de Química ____ O professor explica muito rápido. Eu não entendo nada, é ruim. (CF2_Úrsula).

Depois que perguntamos a ela, neste mesmo dia, o que fazia para entender a aula de Química que agora era ensinada pelo professor Sebastião, ela nos disse: “Perguntar Iago” (CI_sala de vídeo). Mais uma vez, ela colocou importância em relação à presença do Iago em seu processo ensino-aprendizagem.

Thiago também expressou diversas vezes a respeito da importância do intérprete educacional Iago em sala de aula. Escolhemos ilustrações: duas pela “História de vida”, que foram desenvolvidas em abril e “Acompanhando a ação pedagógica da pessoa intérprete educacional”, que ocorreu em agosto. Ele abordou sobre o apoio recebido em sala de aula:

Pesquisadora: [estavam falando sobre pessoa intérprete educacional] Ah, você acha que ele é importante ficar em sala de aula?

Estudante: Acho. **Fica bom quando ele explica**. (HV_Thiago).

Pesquisadora: Que que você acha de Química?

Thiago: Acho legal.

Pesquisadora: Você gosta? Por quê?

Thiago: Esse professor não ensina a matéria, que a forma que ele ensina não dá pra escutar.

Pesquisadora: Qual professor?

Thiago: O Ruan.

Pesquisadora: Você não gosta do jeito que ele ensina?

Thiago: É.

Pesquisadora: Não dá pra escutar? Por quê?

Thiago: **Porque ele faz muita enrola e o povo não obedece ele e fica falando.**

Pesquisadora: Entendi. **E quando o Iago explica pra você**, o intérprete?

Thiago: **Fica bom.**

Pesquisadora: Fica bom?

Thiago: Aham. (HV_Thiago).

Pesquisadora: Você, com ele [se referindo à pessoa intérprete educacional], consegue aprender?

Estudante: Consigo.

Pesquisadora: E com outros professores, também?

Estudante: É mais ou menos. (PI_Thiago).

Thiago faz parte de um contexto em que o intérprete educacional possibilita apoio e ele sente esta necessidade por sua presença com o objetivo de ter acesso aos conteúdos trabalhados em sala de aula, pois Iago o ajuda e tudo indica que ele se desenvolve a partir da subjetivação própria, por meio da presença e apoio mútuo, que geram valor subjetivo por ele e se constituem em sentidos subjetivos por ele. Ao mesmo tempo em que o cenário, presença e apoio mútuo do intérprete educacional Iago possibilitam dinâmica subjetiva e se constituem como fontes geradoras de sentido subjetivo para Thiago, Iago é parte deste movimento subjetivo e passa por transformações. A presença do intérprete educacional Iago, a partir da experiência social com ele, foi se tornando essencial para Thiago, mas também para Úrsula, Diana, Quim e Carlos.

Isto é, durante o desenvolvimento da pesquisa, as análises indicaram que **os estudantes surdos sentiam falta da pessoa intérprete educacional quando ela não estava em sala de aula**. Outro exemplo para esta percepção são as aulas 47 e 48, que ocorreram em maio e tiveram como tema modelos atômicos. Ao chegarmos, vimos que Iago havia faltado. Diana e Úrsula também não estavam e depois descobrimos com elas, pelo aplicativo WhatsApp, que ficaram sabendo que Iago não iria e também escolheram não ir. Logo que chegamos, cumprimentamos os estudantes surdos e nos sentamos. O professor de Química perguntou o que tinha sido passado na aula anterior e Quim, muito disposto, mostrou seu caderno e explicou que ele havia corrigido a questão oito de um exercício que havia passado. Thiago e Carlos ficaram copiando a correção do quadro. Quim

ficou batendo a mão direita no caderno e fazendo careta, como se estivesse com raiva de alguma coisa, mas logo depois copiou a correção do quadro. Carlos, que na aula anterior, 46, estava muito participativo ao responder as contas, não estava falando nada nesta aula. Neste momento, ele disse “Hoje está ruim porque Iago faltou” (CI_sala de aula) e pediu o cartão para poder ir ao banheiro. Quim, dedicado aos estudos, tentou prestar atenção na aula, fixando o olhar ao professor, enquanto Thiago deitou a cabeça na mochila que estava em cima da mesa em que ele estava e ficou mexendo com o lápis e com a tesoura do seu estojo. Carlos voltou do banheiro e abaixou a cabeça por cima do caderno que havia fechado.

Durante esta aula, os três estudantes surdos ficaram sem se comunicar com ninguém durante o maior tempo da aula, mas apenas Quim tentava prestar atenção no professor de Química, ao olhar para ele. Carlos falou com a pesquisadora que o dia estava chato e tentou conversar. O professor terminou a explicação e passou tarefa para os estudantes. Carlos e Thiago guardaram seus cadernos na mochila e abaixaram a cabeça, enquanto Quim e os estudantes não surdos faziam as tarefas. Todavia, depois de cinco minutos, Quim também guardou seu caderno, sem antes terminar sua tarefa. O professor foi até eles e perguntou se estava tudo certo e Quim afirmou que sim com a cabeça. Nós aproveitamos que ainda faltavam vinte minutos para a aula e fizemos um indutor com duas perguntas para eles, sendo um bilhetinho para cada – “Perguntas em sala de aula”. Cabe ressaltar que cada pergunta foi entregue em momentos diferentes (primeiro uma pergunta e depois que responderam, escreveu outra e entregou para eles, novamente). E então, Thiago escreveu uma resposta para a primeira pergunta entregue:

Pesquisadora: O que está achando da aula de Química, hoje?

Estudante: Esta muito chato queria dormi ou comer. (PA_Thiago).

Já para a segunda pergunta, Thiago escreveu:

Pesquisadora: Prefere a aula com ou sem o Iago? Por quê?

Estudante: **Não tá muito legal**, mais ta da pra entender. Pra mim seria normal só que eu **teria que me esfosar mas** (PA_Thiago).

Thiago, em outras situações distintas – “História de vida”, em abril, e “Acompanhando a ação pedagógica da pessoa intérprete educacional”, em agosto –,

também ressaltou a necessidade da presença do Iago em sala de aula, para que ele não tenha dificuldades:

Pesquisadora: É? Mas você gosta **da presença do Iago** em sala?

Estudante: **Gosto.**

Pesquisadora: Por quê?

Estudante: Porque ele ajuda.

Pesquisadora: Porque ele ajuda, né? Como é que ele passa os conteúdos de Ciências pra vocês?

Estudante: Ele explica. (HV_Thiago).

Pesquisadora: Bacana. Se não tivesse o Iago na sala de aula como é que seria?

Estudante: Teria um pouco de dificuldade. (PI_Thiago).

Mas ainda sobre a aula 48, abaixo desta segunda pergunta que também foi respondida por Carlos, estava assim:

Pesquisadora: Prefere a aula com ou sem o Iago? Por quê?

Estudante: **Com o Iago, por que ele pode explicar quando eu não entendo.** (PA_Carlos).

Ele me entregou o indutor e disse: “Iago falta aula, aula perde a graça” (CI_Carlos). Carlos atribuía muito valor às brincadeiras do Iago, como já discutimos anteriormente. Nestas aulas, Thiago e Carlos não se esforçaram para assisti-la, mas Quim tentou, ao permanecer olhando para o professor no início da aula. Neste dia, ao responder as perguntas, escreveu:

No meu caso, tanto faz. Ele é um ótimo professor e nos ajuda muito, porém eu prefiro sem, ou os dois, não tenho capacidade de opiar kk. Eu entendo o que o professor diz, então pra mim não faz tanta diferença. (PA_Quim).

Esta foi uma resposta que colocou no início de maio, nas “Perguntas em sala”, quando o intérprete educacional Iago faltou. Naquela aula ele não sentiu a falta do intérprete educacional Iago. Ele disse que a presença dele não era essencial naquele momento, mas em outras situações, expressou que a presença dele era sim importante, como ilustraremos, de acordo com o indutor “Como me vejo”, que foi realizado ainda em abril e com o “Completamento de frases 1”, realizado em agosto.

E tem vez também que o Iago, ele não tá na sala. Aí eu fico preocupado com o professor tá falando, sem saber o que eu tenho que fazer no dever. Aí eu fico com raiva. (ME_Quim).

09 - Aula sem a pessoa intérprete educacional ____ também seria complicado, pois dificultaria no aprendizado. (CF1_Quim).

17 - Na sala de aula ____ eu adquiero novos conhecimentos todos os dias. (CF1_Quim).

O desenvolvimento da subjetividade “não é um processo progressivo, ordenado nem linear, mas um processo contraditório, que gera forças subjetivas em conflito” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 155). Quim disse, no indutor PA, em maio, que Iago não era assim tão importante naquele momento, todavia, em abril, com o indutor ME, e em CF1, em agosto, colocou a presença do Iago como essencial. Mas, a fim de estudarmos o significado destas expressões, ao final do ano, em dezembro, quando estávamos analisando o material, fomos ao colégio e lembrei ao Quim da sua resposta do “Completamento de frases 1” e perguntei a ele porque havia dito que adquiria novos conhecimentos todos os dias. Ele disse, em seguida: “Porque o Iago está com a gente” (CI_sala de vídeo) e disse que “Aula de Física é melhor com Iago” (CI_sala de vídeo). Quim, ainda sobre a presença do Iago em sala de aula, expressou:

Pesquisadora: Então, você acha que o **Iago estar em sala** é importante ou não é importante?

Estudante: **É importante, muito.**

Pesquisadora: Por quê?

Estudante: Ah, pra ajudar a gente. Porque... é... pra adaptar as perguntas também.

Pesquisadora: Adaptar as perguntas. Legal.

Estudante: É... e auxiliar. (ME_Quim).

Pesquisadora: Na hora que vocês estão fazendo a prova de vocês, o **Iago é importante?**

Estudante: Na prova? **Aham. Tem que ficar.**

Pesquisadora: Por quê?

Estudante: Porque às vezes tem uma palavra que a gente não conhece, aí ele... a gente chama ele e ele explica o que que é a palavra. A gente aprende.

Pesquisadora: Entendi. E aí, então, vocês aprendem na hora da prova?

Estudante: Aham. Eu, sim. Não sei os outros, mas... (AI_Quim).

Aula de Química é melhor com Iago . (CI_Quim).

Interpretamos uma mudança em relação ao valor subjetivo atribuído ao intérprete educacional Iago, durante o ano, por Quim. O indivíduo é um ser dinâmico e autotransformador, e “as configurações não representam totalidades, mas sistemas em movimento, sensíveis de forma muito diferentes no curso desse movimento. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 53). Quim não é vítima da sua subjetividade e vimos uma mudança significativa em relação à sua subjetividade individual.

Na aula 49, perguntamos para Diana o motivo de ter faltado à aula e disse: “Se Iago não vem, eu não presto atenção, eu não entendo, aí não fico com atenção” (CI_sala de aula). Perguntei se ele fazia falta na sala e ela disse: “Iago não pode faltar aula na hora da prova” (CI_sala de aula). Esta nossa “Conversa informal” com a Diana também foi registrada para compor nossa tessitura de ilustrações, entretanto, apresentaremos outros momentos que ocorreram durante o ano em que a participação do intérprete educacional Iago foi interpretada como essencial para os estudantes surdos. Escolhemos ilustrações referentes à hora da explicação e ao momento da avaliação. Segundo eles, de acordo com as expressões realizadas nos indutores “Completamento de frases 1”, em agosto, no “Desenho intérprete educacional”, em outubro e no “Acompanhando a ação pedagógica do professor de Química”, em agosto:

09- Aula sem a pessoa intérprete educacional ____ **espero ele chegar outro dia.** (CF1_Úrsula).

09 - Aula sem a pessoa intérprete educacional ____ são **ruim** na hora da Explicação. (CF1_Carlos).

10 - Avaliação sem a pessoa intérprete educacional ____ e **ruim porque quando eu não entender a pergunta ele não esta la.** (CF1_Carlos).

01 - Avaliação de Química ____ Avaliação de química era fácil sempre eu conseguia fazer as avaliações e deveres **com Iago.** (CF2_Carlos).

09 - Aula sem a pessoa intérprete educacional ____ e **mais difícil.** (CF1_Thiago).

10 - Avaliação sem a pessoa intérprete educacional ____ **muito difícil.** (CF1_Thiago).

10 - Avaliação sem a pessoa intérprete educacional ____ **mas tenho dificuldade.** (CF1_Úrsula).

E quando, às vezes **quando ele falta aí é meio difícil. É ruim.** (se referindo a Iago) (AI_Carlos).

Pesquisadora: Mas assim: para assistir a aula de Química é bom que tenha ou não o Iago?

Estudante: É, **tem que ter.** (PQ_Carlos).

Pesquisadora: Quando o Iago falta como é que é?

Estudante: **Mas eu espero... espero amanhã ele chegar e eu falo, e ele me ajudar também.**

Pesquisadora: Do que foi no dia passado, neh?

Estudante: É. (PQ_Úrsula).

Pesquisadora: Mas quase sempre ele vem, neh?

Estudante: Sempre. Deixa eu ver... Se ele falar “vou faltar no dia”, talvez não tem problema, que eu tento fazer sozinha, **depois ele ajudar amanhã.** (PQ_Úrsula).

Vimos que Úrsula repetiu diversas vezes que quando Iago faltava ela esperava o outro dia para falar com ele e tirar as dúvidas. Em novembro, quando voltamos ao colégio para falar com os estudantes surdos, quando falamos com Úrsula sobre isso que reparamos, nos contou: “No dia que faltou... Iago não está e eu não entendo tudo” e adicionou (CI_pátio da escola) e adicionou “Se Iago não vem, eu espero outro dia e falo com Iago também, também pra entender as palavras” (CI_Úrsula). Úrsula explicou que Iago se tornou essencial nas aulas, senão ela teria que esperar o próximo dia para que aprendesse ou tirasse dúvidas sobre os conteúdos de Ciências. Em outra oportunidade, falamos com Úrsula, depois que ela realizou o “Desenho pessoa intérprete educacional”, em outubro:

Pesquisadora: **Se Iago não tivesse na sala de aula** você acha que seria bom ou ruim?

Estudante: **Ruim.** (AI_Úrsula).

Depois de termos analisado expressões que sugeriam que a presença do intérprete educacional Iago era essencial na hora da aula e da avaliação, perguntamos, novamente para a Diana, no indutor “Acompanhando a ação pedagógica da pessoa intérprete educacional”, em um dia diferente de agosto e no indutor “Desenho pessoa intérprete educacional”, em outubro:

Pesquisadora: É? **Se ele não tivesse na hora da prova**, ia ser bom ou ruim?

Diana: **Ruim.**

Pesquisadora: Por quê?

Diana: **Porque não ia ter a explicação dele.**

Pesquisadora: Então a explicação dele é boa por quê?

Diana: Porque **ensina mais a gente, aprende mais.**

Pesquisadora: Na hora da prova?

Diana: Uhum. (PI_Diana).

Pesquisadora: Então, me explica sobre como é a sua relação com o Iago na sala de aula. Como é que vocês se relacionam na sala de aula? Ele é bom, ele é ruim? Como que é?

Diana: Ele é bom.

Pesquisadora: Ele é bom... por quê?

Diana: **Porque ele explica... ele explica bom.** (AI_Diana).

De acordo com o indutor “Dinâmica conversacional”, realizado em agosto, em relação à presença do intérprete educacional Iago em sala de aula, notamos que os estudantes surdos também indicavam a respeito da motivação percebida nele em estar em sala de aula:

Pesquisadora: Como que vocês sentem o Iago? Vocês acham que ele tá porque ele é obrigado, porque ele gosta... porque...

[Todos fizeram sim com a cabeça]

Thiago e Carlos: **Porque ele gosta.**

Quim: **Ele falou que é porque ele gosta.**

Pesquisadora: É? E vocês sentem isso?

Quim: **Aham.**

Úrsula e Diana: **Sim.**

Thiago e Carlos fizeram sim com a cabeça.

Pesquisadora: **Quando?**

Quim: **Todo dia.**

Carlos: **Todo dia.**

Úrsula: **Toodo dia.**

Diana e Thiago sorriram afirmando.

(DC_Quim_Diana_Úrsula_Thiago_Carlos).

Sabemos que “a ausência de uma posição ativa, intencional, reflexiva e imaginativa no processo de aprender dificulta a geração de sentidos subjetivos favoráveis para esse processo e, dessa forma, da motivação pela aprendizagem” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 70), mas, pelo que acompanhamos, o intérprete educacional fica disponível e fomenta a participação dos estudantes surdos, possibilitando a escolha, por eles, de que isto seja uma ação incentivadora de reflexão e posição ativa em sala de aula,

sendo contribuinte para a expressão de sentidos subjetivos. O incentivo pela aprendizagem ocorre não só apenas quando Iago ajuda nos processos de aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes, mas quando eles significam esta ação. E então perguntamos novamente:

Pesquisadora: Ele sempre **chega satisfeito pra ensinar pra vocês?**
 Úrsula e Diana: **Sim.**
 Quim: Aham.
 [Thiago e Carlos fizeram sim com a cabeça]
 Pesquisadora: Vocês acham que isso é **importante na hora de vocês aprenderem?**
 Quim: Aham.
 Carlos: Uhum.
 [Úrsula, Diana e Thiago fizeram sim com a cabeça]
 Pesquisadora: É? Por quê?
 Carlos: Porque, porque, porque é...
 Quim: ...**pro aprendizado.**
 Pesquisadora: Pro aprendizado?
 Carlos: **É, pra aprender.**
 Úrsula: Pro aprendizado.
 (DC_Quim_Diana_Úrsula__Thiago_Carlos).

Os próprios estudantes surdos produziram e expressaram valores subjetivos em relação a presença e incentivo do intérprete educacional Iago em sala de aula, quando colocaram afirmações ricas em sentido subjetivos, explicando que a presença do Iago é importante para “o aprendizado” e para “o aprender”. E mais uma vez, a pesquisadora perguntou:

Pesquisadora: E **se ele não tivesse na sala de aula** ia ser bom ou ruim?
 Úrsula: (fez cara de nojo e fez não com a cabeça) **Não.**
 Thiago: **Mais ou menos.**
 Carlos: Os dois. Em algumas ocasiões ia ser bom e outras ruim.
 Úrsula: Aí eu ia **tentar fazer sozinha e depois com ele.**
 Diana: (fez não com a cabeça)
 Pesquisadora: Fala, Duda.
 Úrsula: Eu tento fazer sozinha. **Se professor me explicar, se não entender espera o Iago.**
 Pesquisadora: Se você não entende você vai e procura o Iago...
 Úrsula: Isso.
 Pesquisadora: Entendi. E por que é bom e ruim?
 Carlos: É que tem... tipo, **às vezes quando ele, tipo ele falta, aí a gente não entende.**
 Úrsula: **Ele sente saudades** (se referindo ao Carlos).
 Todos riram.

Carlos: A gente... **tem vez que a gente não entende as coisas, viu? Aí... ele não tá lá.**

Pesquisadora: Aí ele não tá lá. Então é ruim, neh?

Carlos: É. Aí quando cê... esqueci que que era.

Todos riram.

Carlos: **E o bom é quando ele tá lá pra dar resposta. E o ruim também é... é quando ele vai encher o saco.** (DC

_Quim_Thiago_Carlos_Diana_Úrsula).

Neste indutor, Carlos nos contou que Iago briga com ele para não sair tanto da sala de aula, mas ele disse que gosta de ir ao banheiro (discutiremos sobre isso mais à frente). Carlos também se posicionou em outro momento, no indutor “Acompanhando a ação pedagógica da pessoa intérprete educacional”:

Estudante: Três coisas que eu mudaria nele? Ixi...

Pesquisadora: Tem alguma coisa que você mudaria?

Estudante: **Uma... que pra ele sair mais tarde da sala um pouco, porque assim, porque tipo, uns cinco minutos antes ele sai da sala, uns minutos antes de tocar o sinal...** aí... deixa eu ver.

Pesquisadora: Mas por que que ele sai?

Estudante: Porque às vezes acho que... quando acaba assim a aula, aí tipo, quando não tem dever, aí ele sai. Além de ficar lá até tocar.

Pesquisadora: **Você queria ficar com ele até o final?**

Estudante: **É. Pra ficar rindo!**

Pesquisadora: **Você sente falta dele?**

Estudante: **É.** (PI_Carlos).

Novamente, ele implica valor subjetivo nas ações do Iago. Ele produz sentido subjetivo na forma de agir do Iago e compromete relevância a isto. Thiago falou sobre a prova e que Iago fica com eles, e então aproveitamos para perguntar:

Pesquisadora: Como você prefere? Você prefere a prova com ele ou sem ele?

Estudante: Com ele. (PI_Thiago).

Essa caracterização descritiva parece indicar que os estudantes surdos consideravam importante que Iago estivesse ali para ensinar a eles, pois a participação dele se tornou um processo essencial, integrando, de maneira recorrente e interdependente, o apoio mútuo e o exercício da interdependência de acordo com a singularidade de cada um. A organização teórica desses processos “implica necessariamente o caso singular, pois eles acontecem de maneira diferenciada nos indivíduos” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017,

p. 160). Cada estudante surdo se relacionou de uma forma e produziu sentidos subjetivos diferentes em relação ao mesmo intérprete educacional Iago, que, por sua vez, também é diferente e se modificou a cada ação com cada estudante. As relações podem ocorrer no mesmo espaço, mas são altamente distintas e configuradas de forma singular, de maneira totalmente particular e idiossincrática.

As relações podem ser momentos para produção e expressão de sentidos singulares dos participantes, lembrando que a singularidade “adquiriu *status* epistemológico na Epistemologia Qualitativa, para a qual o singular não representava unicidade, mas informação diferenciada que se fundamenta no caso específico que toma significado em um modelo teórico que o transcende” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 28-29). Esses sentidos subjetivos relacionados à aprendizagem e também às dificuldades dos estudantes surdos “podem ter gêneses muito diversas, tais como: nos vínculos familiares, na situação social, na raça, nas características físicas, nas experiências escolares anteriores, entre outras”, e isto significa que “são formas de subjetivação de experiências que não correspondem, necessariamente, ao espaço escolar” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 113). Estes sentidos subjetivos estiveram incluídos neste espaço-tempo, podendo ou não serem expressados a partir do contexto em que foram estabelecidas estas relações sociais. Porém, com a influência do apoio mútuo e do exercício da interdependência, em convergência com as defesas de Mitjás Martínez e González Rey (2017), as dificuldades de aprendizagem não foram percebidas como um resultado de problemas bio-orgânicos, mas de configurações de sentidos subjetivos organizadas no processo de aprender, e as possibilidades e as potencialidades foram consideradas como nortes no processo ensino-aprendizagem deste cenário.

IV) Foco na pessoa em processo de ensino-aprendizagem e não na tarefa a ser feita

No processo ensino-aprendizagem que acompanhamos, foi possível perceber que a participação do intérprete educacional Iago foi se constituindo como alavancadora de um processo subjetivo, dialético e autotransformador, em que os estudantes surdos produziram

e expressaram sentidos subjetivos de pertencimento e assumiram uma postura de comprometimento e participação no contexto da sala de aula. Nesse caso, a relação entre eles se constituiu como um lócus privilegiado para produções subjetivas e também para “o desenvolvimento de recursos subjetivos importantes para a aprendizagem”, não só pelos estudantes surdos, mas, de maneira interdependente, pela pessoa intérprete educacional. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 67). Podemos exemplificar essa nossa compreensão a respeito da produção e expressão de recursos subjetivos a partir da análise de processos criativos que foram desenvolvidos ao longo da ação pedagógica vivenciada pelos estudantes surdos.

A pessoa intérprete educacional Iago, durante o ano, em diversas vezes, quando percebia alguma necessidade em sala de aula, se articulava para tentar saná-la. Uma ilustração dessa ação que podemos considerar aqui, além de tantas outras que registramos ao longo da fase empírica da pesquisa, desenvolveu-se nas aulas 37 e 38, que ocorreram no final de abril. Na aula 37, em que foram tratados os temas de misturas homogêneas e heterogêneas, o estudante surdo Thiago não estava compreendendo a diferença entre os tipos de misturas. Diante disso, o intérprete educacional Iago recorreu a diferentes recursos didáticos para favorecer o processo de aprendizagem de Thiago. Depois de explicar pela primeira vez e pela segunda vez, Iago fez uso de desenhos esquemáticos no quadro, e, ao mesmo tempo, mostrou fotos em seu celular para diversificar a explicação e alcançar a situação de aprendizagem que favorecesse a aprendizagem de Thiago. Notemos que o intérprete educacional, em colaboração com o professor regente Sebastião, expressou processos criativos em relação à utilização de recursos didáticos para tentar ajudar Thiago a solucionar suas indagações. Ao final dessa aula, Thiago resolveu sozinho uma tarefa que foi proposta pelo professor regente Sebastião. Entendemos que momentos pedagógicos como esse, ricos em dialogicidade e em busca colaborativa de soluções podem se constituir como ações alavancadoras de processos de aprendizagens, mas é o estudante que precisa subjetivar toda a ação. Para exemplificar essa nossa compreensão, destacamos o que expressou Thiago durante a realização do indutor “Acompanhando a ação pedagógica da pessoa intérprete educacional”, que ocorreu em agosto:

É que às vezes eu chamo ele (referindo-se a Iago), é que é muitas vezes, umas cinco ou seis vezes eu chamo ele e, mesmo assim, ele não fica com raiva e me explica diferente, **até eu entendo**. (PI_Thiago).

Ao explicar, de diferentes maneiras e abordagens o conteúdo até que o estudante surdo expressasse entendimento, o intérprete educacional, além de colaborar com o professor regente Sebastião, criou uma ambiência favorável ao desenvolvimento do processo de aprendizagem de Thiago. Outra situação que colabora com essa nossa interpretação aconteceu em uma coordenação pedagógica no mês de maio. O professor regente Sebastião estava fazendo uma lista de exercícios de Química e pediu ajuda ao intérprete educacional Iago. Ele viu as questões e o ajudou na adaptação para os estudantes surdos. Iago o auxiliou, disse o que poderia ser feito em relação à lista, e depois o professor Sebastião levou para a turma, durante a semana. Posteriormente, durante a aula, ainda em maio, eles se ajudaram ao explicar sobre as questões e a respeito do conteúdo delas para todos os estudantes. Esta ação pode nos ajudar a compreender uma possibilidade de regência em formato de codocência, em que houve um favorecimento de relações interpessoais com o propósito de contribuir com o processo ensino-aprendizagem e mobilização de recursos subjetivos, porque o professor regente Sebastião e a pessoa intérprete educacional Iago propiciaram um espaço-tempo para alavancar este momento (TUXI, 2009) e promoveram uma ação educativa que favoreceu a educação inclusiva e interação entre os envolvidos (PHILIPPSEN, 2018).

Na aula 38, em continuação à aula de misturas homogêneas e heterogêneas, o intérprete educacional Iago, em uma ação colaborativa em relação ao que o professor regente fazia, perguntou para Úrsula: “O leite de caixinha é ruim ou bom? É melhor o de caixinha ou o de vaca?” (CI_sala de aula). O professor regente também falou sobre isso com os estudantes não surdos e assim começou esta aula. Iago esperou Úrsula responder e olhou para ela e depois para os outros estudantes surdos que estavam presentes, neste dia. Úrsula ficou pensativa e depois disse que gostava do leite da fazenda que ela frequentava de vez em quando. O intérprete educacional Iago explicou que o leite da vaca poderia até ser mais natural, mas em seguida perguntou: “Mas se não tiver higiene lá na hora?” (CI_sala de aula). Úrsula, Quim, Thiago e Carlos fizeram expressão de nojo e Iago continuou: “Meu tio tirava leite lá, lá na fazenda... só que não tinha higiene, ficava com a

mão sem lavar” (CI_sala de aula). Ele continuou a explicar que assim sendo, não seria tão ideal, mas que deveria haver um processo devido para que se possa tomar o leite. Neste momento, Úrsula expressou: “Meu pai compra do meu tio, mas tem limpo” (CI_Úrsula). Ela contou que, no futuro, iria ter vacas e vender leite limpo. Iago aproveitou o momento e falou sobre o leite relacionado com a separação de misturas e continuou a aula de Química, dizendo sobre separação de misturas: decantação e filtração. Thiago expressou: “Então vou fazer lá no café” (CI_sala de aula). Iago sorriu e disse que o processo de preparo do café seria um exemplo de uma filtração.

A construção interpretativa dessa situação pedagógica desenvolvida por Iago ao dialogar com os estudantes trazendo exemplos do cotidiano nos ajudou a compreender o processo de mobilização de recursos subjetivos que ele empreendia para contribuir, no contexto das aulas de Ciências, com um ambiente favorecedor do desenvolvimento de uma aprendizagem. Ao exercitar sua criatividade, que emerge a partir o contexto para que possa contribuir no processo ensino-aprendizagem, ele utiliza de recursos subjetivos. A criatividade é uma emergência e não algo que carregamos e, sendo uma emergência, a criatividade está associada à ação profundamente implicada do sujeito, instante em que há expressão de recursos subjetivos que se constituíram e se constituem ao longo da vida do aprendiz (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012b). O intérprete educacional, além de professor que foi se constituindo como criativo, foi aprendiz no momento em que expressava recursos subjetivos — são condições de ação subjetivadas por ele neste sistema sociorrelacional, bem como mediante a produção de sentidos subjetivos que se constituem no devir da ação (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012a) e ao favorecer que os estudantes surdos, cada um à sua maneira, produzissem um significado para o que foi discutido em sala de aula.

A criatividade e a aprendizagem criativa podem ser compreendidas como aspectos que foram constituídos nesta interação com os estudantes e o intérprete educacional e o objeto de conhecimento, “em meio a processos de autoria, de dúvidas, de confrontos, de curiosidades, de encontro” com suas próprias subjetividades (MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2015, p. 1041). Considerando este processo e o recurso subjetivo da criatividade, Iago planejava suas aulas de acordo com cada estudante surdo, assim como a avaliação de aprendizagem. Como já colocado, ele se sentava com outros professores na coordenação pedagógica para auxiliar na adaptação das aulas de Ciências e tentava

contribuir para uma ambiência favorável para o desenvolvimento da aprendizagem criativa e da aprendizagem compreensiva, em sala de aula. Em consonância com Mitjans Martínez (2012a, 2012b), a aprendizagem criativa consiste em uma categoria em desenvolvimento dentro da epistemologia qualitativa que possibilita no que se refere a pensar processos de aprendizagem complexos, nos quais a produção de ideias novas resulta como inevitável. A aprendizagem personalizada, “da qual são exemplos a aprendizagem compreensiva e a criativa, vai implicar não só o desenvolvimento da reflexão e das operações intelectuais em sentido geral, mas também a produção de sentidos subjetivos e configurações subjetivas” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 73).

A pessoa intérprete educacional Iago expressava, o tempo todo, que se importava com o que os estudantes surdos estavam pensando, refletindo, e se estavam se posicionando em relação aos conteúdos que estavam sendo discutidos nas aulas. Esta ação pedagógica indica prevalência de uma aprendizagem personalizada, e escolhemos, a título de ilustração, uma das aulas que corroboraram para a construção dessa nossa interpretação. Iago gostava de perguntar para os estudantes surdos o que eles estavam entendendo na aula. Sendo assim, escolhemos a aula 9, que foi realizada em março, que está em consonância com as características supracitadas, ademais de outras aulas em que situação similar aconteceu. A aula 9 teve como tema substâncias e uma breve introdução em misturas, e o professor Ruan já entrou na sala de aula dizendo isto. O professor regente Ruan começou a falar sobre água e a explicar sobre água destilada e disse que era uma substância. Na coordenação pedagógica desta semana, eles haviam se sentado juntos. Em sala, então, o intérprete educacional Iago ouviu o que o professor iria ensinar e começou a aula com os estudantes surdos de outra maneira, fazendo uma revisão sobre o que havia sido tratado na aula passada: concentração em quantidade de matéria e notação científica. Ele perguntou: “Lembra que já vimos isso? O que vocês lembram?” (CI_sala de aula). Ele só começou a explicar depois que cada um, exceto Thiago, expressou algo. Thiago disse que já sabia. Tentar explicar algo a partir de perguntas era uma prática pedagógica recorrente nas ações de Iago. Diana, por exemplo, já nos havia contado, em maio quando disse: “Eu chamo Iago... **pergunta se sei**, né, explico um pouco, aí **ele explica depois** e penso”. (CI_Diana).

Ainda nesta aula 9, o professor regente Ruan começou a explicar sobre pressão e o intérprete educacional Iago, em seguida, falou sobre temperatura e pressão, escreveu cada

palavra no quadro e desenhou no quadro. O professor Ruan havia falado de temperatura, de maneira rápida, apenas como forma de dizer que já havia explicado na aula passada. Iago falou a respeito de água e abordou sobre substância. Ele perguntou se os estudantes surdos estavam entendendo e ele concordaram. Ele lembrou a respeito do que havia sido tratado na aula anterior e demorou um pouco mais que o professor para explicar tudo. Depois, o intérprete educacional utilizou o gráfico que o professor de Química tinha desenhado no quadro e explicou para os estudantes surdos. A aula do intérprete educacional acabou um pouco depois da do professor regente Ruan.

Na aula 10, que também ocorreu em março e que estava reservada no planejamento do professor regente Ruan para exercícios, Iago explicou para os estudantes surdos a atividade do dia e, após a explicação inicial, cada um deles se sentou onde achou melhor e, não necessariamente, no lugar que costumavam sentar. Úrsula permaneceu sentada à frente de Iago. Ela, que havia faltado nas aulas 7 e 8, perguntou ao Iago: “O que foi aula que passou?” (CI_sala de aula). Iago sentou ao lado dela e começou a explicar sobre as propriedades da matéria, utilizando o quadro e também o livro. Thiago e Diana estavam prestando atenção na aula, também, ao deixarem de fazer os exercícios e olharem para a explicação do Iago. Contudo, enquanto isso, Carlos e Quim estavam fazendo seus exercícios e o intérprete educacional Iago foi até eles para verificar se estavam conseguindo fazer ou quando eles o chamavam. O intérprete educacional Iago sentou com Thiago, ao terminar de fazer a explicação. Compreendemos, também com esta aula, o foco na pessoa em processo de ensino-aprendizagem, quando Iago perguntava como os estudantes estavam se direcionando na aula, nos conteúdos, quando ele se sentava com cada um, dependendo da necessidade, e quando ele revisava os conteúdos para os estudantes surdos.

A partir destas expressões, no que se refere a dar atenção aos estudantes surdos, individualmente, ficamos atentos para a especificidade e singularidade que envolveu este processo ensino-aprendizagem, e ocorreram muitas vezes durante o ano. Identificamos uma relação criativa, de interesse e de foco na pessoa em processo de aprendizagem e não apenas na tarefa a ser feita, que constituiu a maneira como o intérprete educacional Iago assumia ações pedagógicas naquelas aulas. Colocamos expressões do estudante surdo Quim para ilustrarmos como ele também compreendeu a relação com o intérprete educacional Iago, nesse contexto.

Iago explica um pouco **e depois você raciocina**. (DC_Quim).

Nas matérias em si, tipo... no dever, ele dá uma opinião dele, **aí a partir dela a gente vê a resposta**. (ME_Quim).

Quim considerou Iago como sendo alguém que favoreceu o processo de criação de um espaço propício ao processo ensino-aprendizagem. Quim expressou sentidos subjetivos a partir das ações do intérprete educacional Iago e escolheu raciocinar a partir do que ele explicava. Este foi um momento excelso na avaliação formativa, quando Quim pode participar ativamente de seus pensamentos e escolhas, participando de uma aprendizagem compreensiva e criativa.

Na nossa ação de investigar e compreender como o processo ensino-aprendizagem ocorria naquela turma em relação aos estudantes surdos, interpretamos que o pensar, pela postura ativa do estudante, estava sempre presente. Iago proporcionava abertura para novos conhecimentos e, em diferentes situações e ritmos, os estudantes surdos subjetivavam aquela ação pedagógica, conferindo a ela um sentido único. O processo ensino-aprendizagem naquele espaço-tempo não era constituído a partir de uma ênfase reprodutivo-memorística, que é caracterizada, essencialmente, “por uma postura passiva do aprendiz em relação ao conhecimento, com predomínio de operações de assimilação mecânica dos conteúdos, em que as funções mnêmicas ocupam um lugar central” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY 2017, p. 62). Segundo os autores, neste tipo de aprendizagem não há “uma compreensão real da essência do estudado”, e o aprendiz tem dificuldades para utilizar esse conhecimento em situações novas e ‘esquece’ o aprendido com relativa facilidade”, sendo uma aprendizagem caracterizada pela “falta de interesse do aluno pelo que aprende e pela desvinculação da aprendizagem com sua vida pessoal” (p. 62). Na relação com o intérprete educacional Iago, não vimos isso como predominante, mas uma aprendizagem em que houve postura ativa do aprendiz em relação ao conhecimento. A aprendizagem compreensiva “define-se essencialmente por uma postura ativa do aprendiz em relação ao conhecimento, tentando compreender sua essência e suas relações com outros conhecimentos ou experiências vividas” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 62). Iago, em diferentes situações, expressou uma compreensão que dialoga com princípios de uma aprendizagem compreensiva:

Por exemplo, na sala de aula o professor tá passando o conteúdo, aí são dois horários, ele passou o conteúdo e passou exercício, aí corrigiu, na correção eu já falo: _ oh, professor, esse conteúdo aqui foi bom, os alunos aprenderam assim, assim, mas até aqui, oh, essa parte aqui, oh, eu sugiro a você adaptar, entendeu, ou tirar ela ou colocar ela de uma forma mais clara com... **você dá uma dica, entendeu, pra ele pensar, pra ativar o raciocínio dele ou a criatividade**, alguma coisa assim. (ME_ intérprete_educacional_ Iago).

Analisemos mais um pouco a maneira como os estudantes surdos interagiam:

Quando ele [se referindo ao intérprete educacional Iago], quando ele me ensina que fazer tipo tem que fazer a coisa certa. Aí eu tipo, por exemplo, fiz a coisa errada, aí para e lembra: O Iago me ensi... falou assim. **Aí tá, aí faz a coisa certa.** (DC_ Úrsula).

8) Mudança___ vida que **faz coisa erra**. Preciso **mudar coisa certa**. (CF1_ Úrsula).

Estas expressões da Úrsula, pela “Dinâmica conversacional” e pelo “Completamento de frases 1” que aconteceram em dias diferentes do mês de agosto, nos permitiu múltiplas considerações a respeito do seu processo de aprendizagem, que foi ocorrendo durante o ano e que já estávamos acompanhando. Quando fomos ao colégio, em dezembro, procuramos Úrsula para personalizarmos esta informação que já tínhamos. Nós perguntamos a ela o que esta afirmação representava, e tivemos: “Que, tipo, nas coisas do dia, por exemplo, que fiz a coisa errada, vou e faz certo, pra ser melhor em tudo” (CI_ pátio da escola). Compreendemos mais a respeito da avaliação no processo ensino-aprendizagem da Úrsula (o que será apresentado em uma parte da caracterização descritiva durante este trabalho). Muniz e Martínez (2015, p. 1041) discorrem que todo o processo de personalizar a informação, de confrontar-se com o que é dado, em um processo de singularização do aprender, tem em si o que essencialmente caracteriza a aprendizagem criativa: a geração de ideias próprias que transcendem o que se estuda. A aprendizagem pode se

configurar subjetivamente como processo de desenvolvimento desde que o aprendiz seja capaz de aprender de forma compreensiva e/ou criativa e, nesse processo, gerem-se novos recursos subjetivos que lhe permitiam se posicionar de maneira qualitativamente diferente em relação a outras esferas de sua existência, como a política, relacional, amorosa, filosófica etc., bem como aprofundar em novos caminhos e posições pessoais de vida. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, 180).

A aprendizagem, também vivenciada por Úrsula, foi essencial para que ela se posicionasse em relação à própria vida, quando expressou que devido ao ensinamento do Iago, faz “a coisa certa” no seu cotidiano. Ser sujeito é “a capacidade de indivíduos e grupos gerarem novos espaços de subjetivação dentro dos contextos normativo-institucionais, nos quais suas atividades se desenvolvem” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.70). Ela conseguiu estabelecer novos valores subjetivos. Estas são ilustrações para que percebamos o foco do Iago na pessoa em processo de aprendizagem e não na tarefa a ser feita.

Mas temos outro momento por Quim, no dia da prova de Ciências, no primeiro bimestre, que nos ajudou a identificar a expressão do cuidado e atenção nas ações pedagógicas que Iago desenvolvia junto aos estudantes surdos. Estávamos acompanhando este momento de avaliação e sabíamos que Quim precisava tirar uma pontuação específica para ficar acima da média da nota do componente curricular de Química. Iago percebeu que Quim estava parado em uma questão. Ao perceber isso, se aproximou de Quim e perguntou o que estava acontecendo. Rapidamente, Quim disse que não estava entendendo o comando da questão. Nesse momento, Iago releu o comando da questão, substituindo uma palavra que estava fora do vocabulário de Quim. Com isso, Quim fez a questão e se saiu bem naquela avaliação. Tempos depois, durante nossa atividade de pesquisa “Dinâmica conversacional”, Quim nos falou sobre aquela situação vivenciada na prova do primeiro bimestre:

Iago ajuda. Único exemplo, foi que... é... eu precisava de três pontos na prova... aí... é... eu tinha certeza que eu tinha acertado as questões, só que faltava uma, aí eu não **sabia o que que era o significado da palavra**. Iago viu meu problema e ajudou. (DC_Quim).

Acompanhamos os estudantes surdos e a pessoa intérprete educacional em todas as realizações de provas de Ciências. Percebemos que, em todas, Iago explicava o significado

das palavras para que fizessem a prova. Além disso, queremos destacar que Úrsula, mesmo depois da explicação do Iago, perguntou o significado de mais de oito palavras durante cada prova de Ciências, no primeiro bimestre, e Iago foi até ela para explicar. O intérprete educacional Iago se preocupava com o entendimento do estudante surdo e não apenas com a realização da questão sem nenhum critério. Ele não colocava tanta importância para a nota, mas para o que fora aprendido de fato. Outras ilustrações sobre isso foram expressas pelos indutores “Refazendo a escola”, em junho e “Completamento de frases 1”, em agosto.

Pessoa intérprete educacional: É porque é muito conteúdo de uma vez. Entendeu? Eu acho até que poderia ter, continuar tipo o que a semestralidade tá fazendo... mas eu acho que ao mesmo tempo poderia reduzir um pouquinho o conteúdo, **é muito conteúdo pro aluno.** (RE_ intérprete_ educacional_ Iago).

50) A nota___ **Não muito importante.** (CF1_ intérprete_ educacional_ Iago).

52) Reprovar estudante surdo___ Algo que se necessário deve ser muito bem pensado. (CF1_ intérprete_ educacional_ Iago).

Ainda sobre a ação pedagógica que acompanhamos, percebemos que, além da prevalência do foco nas possibilidades e não nas impossibilidades, da presença do apoio mútuo e exercício da interdependência relacionados ao diálogo, também estavam imbuídas ações de valorização da pessoa no processo ensino-aprendizagem. Outras ilustrações:

Estudante: (referindo-se à pessoa intérprete educacional) O dia que ele quase me viu colando na prova... e aprendi que não pode. (DC_Carlos).

Essas expressões apresentadas indicaram, para nós, a emergência de novos sentidos subjetivos que podem constituir a configuração subjetiva individual. Diante disso, queremos lembrar que “a configuração subjetiva da aprendizagem torna-se uma configuração subjetiva do desenvolvimento quando leva ao progresso de novos recursos do aprendiz que vão além da disciplina que aprende” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 73). Em sala, Iago trabalhou com os estudantes surdos sobre valores que vão muito além do conhecimento científico, que podem possibilitar produções subjetivas da aprendizagem. Nesse caminho, “as configurações subjetivas que marcam o desenvolvimento favorecem novos recursos subjetivos por meio dos quais o agente emerge

como expressão da capacidade de ação em face de pessoas e grupos” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 157). Estes novos recursos subjetivos emergentes podem ser expressados, consolidados ou não ante outras situações. Mas é claro que não é inato a esta emergência de sentidos subjetivos que Carlos já tenha um posicionamento consciente em todos os desafios do cotidiano. Como foi ilustrado, **a pessoa intérprete educacional exigia presença em sala e participação dos estudantes surdos, todavia**, e colocamos expressões que foram desenvolvidas a partir “Dinâmica conversacional”, e que indicaram que a pessoa intérprete educacional valorizou o fato de os estudantes surdos ficarem em sala e participarem da aula. Nos referindo ao intérprete educacional Iago, conversamos sobre Iago brigar com eles porque alguns estudantes surdos saíam da sala de aula, às vezes, e também falamos sobre Iago exigir a presença e participação deles em sala:

Carlos: E o bom é quando ele tá lá pra dar resposta. E o ruim também é... é quando ele vai encher a paciência.

Pesquisadora: Quando que ele enche a paciência?

Thiago: Quando ele sai toda hora da sala (se referindo a Carlos e apontando para Carlos).

Pesquisadora: Quem sai?

Thiago: Esse daqui [apontando para Quim].

Carlos: Eu.

Úrsula: [Olha pro Thiago] Não, **você toda hora sai também.**

Pesquisadora: Por isso que vocês acham ruim? Quando ele briga com vocês, é?

[Todos fazem sim com cabeça].

Diana: **Tem que participar.**

Pesquisadora: Então é ruim na hora que ele briga com vocês porque vocês ficam saindo, é isso?

Thiago: É. (DC _Quim_Thiago_Carlos_Diana_Úrsula).

Mas antes deste indutor, estávamos na hora do intervalo, no final de fevereiro, e Úrsula nos contou:

Às vezes, Iago é chato e fala estudar. Mas eu não gosta faltar, sabe? Só se fico doente [sorriu]. (CI_pátio da escola).

Úrsula: Ah... eu não sei por quê. Não, mas para mim... nota mais sobe... porque medo de, por exemplo, eu faltar aula, aí eu perder o que o professor explica. Aí tipo aí ele passa revisão e passa o teste ou alguma coisa, aí é medo, tipo perder.

Pesquisadora: Então você não gosta de faltar aula?

Úrsula: Não gosto. Nunca faltei até hoje.

Pesquisadora: Nunca faltou até hoje? Que bacana. Você só tinha ficado doente um dia, não foi?

Úrsula: É, foi uma vez só. Eu estava de atestado. (ME_Úrsula).

Esta última expressão da Úrsula naquele momento da pesquisa podia significar que ela não gostava de faltar, ou que Iago cobrava dela. Entretanto, naquele início de ano, Úrsula já faltara quatro vezes e não apenas uma. Durante o decorrer do ano, a partir de abril, ela faltou pouquíssimas vezes. Quando perguntamos a ela sobre essa mudança de postura em relação à frequência, Úrsula disse: “Iago manda. Quando não estou, ele briga” (CI_Úrsula). Ainda sobre essa nossa compreensão da ação pedagógica de Iago junto aos estudantes surdos, em outro dia, 11 de junho, também na hora do intervalo, Carlos e Thiago nos contaram:

Ele quer pra eu ser alguém. Vou ser médico, eu acho. (CI_Carlos).

Mas Iago não gosta que a gente falta e nem meu pai deixa. (CI_Thiago).

Compreendemos que foram expressões repletas de sentidos subjetivos pelos estudantes surdos quando se remetiam aos ensinamentos compartilhados com a pessoa intérprete educacional Iago. Notemos que Carlos fez referência ao seu processo de profissionalização ligado ao sentido que ele assumiu em relação a ação de Iago em incentivar a frequência dos estudantes. Já Thiago fez referência ao seu convívio familiar em paralelo à ação pedagógica de Iago. Porém, Diana, no começo do ano, quase não faltava e no final do ano, passou a faltar mais. Ela nos disse que estava fazendo um curso e, por isso, estava faltando às aulas. A respeito disso, Iago também nos disse: “Ela está fazendo este curso para trabalhar, sabe, mas fica faltando aula. Já falei com a mãe dela, mas não, ela não quer interferir nessa decisão da filha [...]” (CI_sala de aula).

Interpretamos que a ação pedagógica de Iago em incentivar a presença dos estudantes em sala de aula foi subjetivada de maneira diferente por cada um. As posturas assumidas pelos estudantes foram diferentes, mesmo que fazendo parte da mesma aula ou da mesma intencionalidade por parte de Iago, pois “não podemos pensar em uma tipologia que esteja associada às configurações subjetivas dos tipos de comportamentos que caracterizam a aprendizagem de pessoas diferentes” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 65). As pessoas são singulares e se expressam de formas singulares.

Os estudantes surdos e a pessoa intérprete educacional tiveram produções intelectuais, tomaram decisões e assumiram posicionamentos e expressaram sentidos subjetivos distintos. Mas cabe ressaltar que devido ao conceito de sentido subjetivo não expressar “seu valor heurístico por sua plasticidade, a qual possibilita não reduzir um estado efetivo dominante, um comportamento ou ação da pessoa a uma causa específica” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.51), a pessoa intérprete educacional e os estudantes surdos de forma concomitante – mas não necessariamente nas mesmas ocasiões e momentos –, foram modificados ao longo do ano, mas já estando configurados com outros sentidos subjetivos anteriores que podem ter influenciado na produção e expressão ou não de novas produções subjetivas, adquirindo potencial para o estado da dimensão subjetiva, dado que “o indivíduo que aprende está em sala de aula dentro da trama de sua vida por meio dos sentidos subjetivos que tem produzido no seu percurso” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 179). Por conseguinte, eles constituíram a e, ao mesmo tempo, foram constituídos pela sua singular aprendizagem desenvolvida durante aquele espaço-tempo.

Dessa forma, “experiências e influências que adquirem potencial valor para o desenvolvimento subjetivo são aquelas que são subjetivadas aquelas em relação às quais se geram sentidos subjetivos” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 142). Acompanhamos ações que foram subjetivadas neste processo ensino-aprendizagem. A partir de então, compreendemos que não só os estudantes surdos, mas também a pessoa intérprete educacional se desenvolveram subjetivamente com esta relação que fora sendo estabelecida e houve tomadas de decisão fora do processo ensino-aprendizagem estabelecido naquele espaço-tempo, o que possibilitou a emergência de sujeitos. O indivíduo pode se tornar sujeito “quando os processos de subjetivação gerados por ele transcenderem as referências desse processo, originando novos caminhos de vida” e também quando “é capaz de transcender suas próprias cristalizações subjetivas, as quais são um processo inerente à própria subjetividade” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.75). Úrsula conseguiu se concentrar em sala de aula, buscando não faltar às aulas e conseguiu levar o que aprendeu para fora de sala, em seu cotidiano; Diana, antes do relacionamento com Iago, já era uma pessoa resolvida, sendo calada, com respostas e participação de acordo com sua vontade, e, então, entendemos que o

relacionamento com o intérprete educacional Iago apenas confirmou a expressão dessas qualidades que ela já apresentava, e, neste contexto, ela via mais importância do Iago na qualidade profissional; Thiago transcendeu sua timidez ao chamar Iago para ajudá-lo e se esforçou mais em sala de aula, expressando e produzindo diversos sentidos subjetivos a partir da relação entre eles; Quim conseguiu ajudar aos colegas em sala de aula, aprendeu a se desenvolver melhor em sala e concebeu mais objetivos para sua própria vida; Carlos se motivou mais em sala e no que tange ao processo ensino-aprendizagem, se esforçando mais, neste cenário, e decidiu seguir a profissão que desejava e que parecia inalcançável, pois a entendeu como possível. Tendo em conta que se tratam de modificações substantivas e principalmente singulares, compreendemos que se constituíram como movimentos autotransformadores em confluência a este processo ensino-aprendizagem, o que contribuiu para um bom rendimento no processo avaliativo formativo em sala de aula e o que se explica pela participação mais efetiva dos estudantes surdos em tarefas e demasiados contextos do dia a dia.

A configuração subjetiva da aprendizagem de cada estudante surdo – Úrsula, Diana, Thiago, Quim e Carlos – constituiu-se como uma configuração subjetiva e desenvolvimento pelas mudanças subjetivas que foram sendo produzidas por cada um e, ao mesmo tempo, em cada um dos participantes, a citar a individualidade individual e a individualidade social. As novas produções de sentidos subjetivos estavam em confluência à maneira agradável, aprazível e significativa em que vivenciavam o processo ensino-aprendizagem, conjuntamente às mudanças relacionadas à posição social de cada um, tanto no espaço escolar, quanto no contexto familiar (o que será mais discutido à frente, nos tópicos que versarão sobre “incentivo contínuo”) (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

V) Valorização da individualidade

Há um verdadeiro desafio no que concerne à aprendizagem dos estudantes com necessidades específicas educacionais, nos quais a dimensão subjetiva da aprendizagem ocupa um lugar singular (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Quando a pessoa intérprete educacional valoriza esta dimensão subjetiva, se preocupando com a

individualidade dos estudantes surdos pode, favorecer a produção de ambiência favorável à aprendizagem. Isto porque, em diferentes situações “as dificuldades de aprendizagem não são resultado de problemas bio-orgânicos, mas de configurações de sentidos subjetivos organizadas no processo de aprender” (MITJÁNS MARTÍNEZ, GONZÁLEZ REY, 2017, p. 113), e se cada estudante for observado de maneira individual e sem ênfase nos sentidos que foram configurados socialmente, a aprendizagem pode se constituir como uma relação alavancadora de processos de aprendizagens e desenvolvimento humano.

Na aula 12, 57 e 71, dentre outras ilustrações que ocorreram de forma semelhante, a estudante Úrsula estava sentindo dor na barriga. Na aula 12, Úrsula disse para o intérprete educacional Iago: “Estou cansada, TPM... quero dormir” (CI_Úrsula_sala de aula). Iago ficou brincando com ela e sorrindo, mas disse: “Vai comer um chocolate e presta atenção aqui. Vamos e chega de ficar assim, menina! [ficou sorrindo]” (CI_Iago_sala de aula). Ele foi até ela, colocou sua mão sobre seu ombro e perguntou se estava tudo bem. Nas aulas 57 e 71, Úrsula apenas olhava para Iago e colocava a mão na barriga e ele, entendendo o que era, dizia para ir banheiro e/ou para comer chocolate. Quim, na aula 57, ficou muito preocupado com Úrsula e perguntou ao Iago o que ela tinha. Iago disse a ele: “Ela não está bem e está com dor no corpo todo” (CI_Iago_sala de aula). Ela não participou da aula, ao não fazer diversas perguntas, como fizera nas últimas aulas. Iago percebeu sua postura naquele momento. Mitjás Martínez e González Rey (2017) afirmam que “conhecer e acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento de um aluno concreto, caracterizados por sua singularidade constitutiva” faz parte do diagnóstico e avaliação, o que fazia Iago, constantemente, em sala de aula. Como a pesquisadora já havia percebido esta relação entre eles durante a aula 12, em março, e na aula 57, em junho, colocou estas situações em questão, na “Dinâmica conversacional” que ocorreu em agosto.

Pesquisadora: E agora uma coisa: em relação a vocês como pessoas, por exemplo: ah, hoje eu tô chateado, hoje eu tô **ansioso**, hoje eu tô... ai... tô de **TPM**... as meninas, claro. Aí chega na sala de aula, aí o Iago de alguma forma ajuda nisso?

Úrsula: **Simm**! [falou alto]

[Diana fez sim com a cabeça].

Pesquisadora: Como?

[Os cinco sorriram a partir do sim de Úrsula].

Pesquisadora: Como, Úrsula? Fala pra mim.

Úrsula: Ah, tipo raiva, né? Que o Iago me ensina, né?

Quim: Ensina raiva?

[Diana, Thiago, Carlos e Quim ficaram sorrindo].

Pesquisadora: Você fica com raiva.

Úrsula: [Cochicha e expressa] Eu fico com raiva e o Iago fala: ficar mais calma, não precisa ficar nervosa...

Pesquisadora: O Iago fala...

Úrsula: É. Tipo... que não ficar com raiva, tipo ficar, ah, sei lá.

Pesquisadora: Entendi.

Úrsula: **toda vez... ele vê, me entende, né.** [depois cochichou com Quim].

Carlos: Aí quando, **às vezes eu chego lá na sala com raiva do que aconteceu no dia anterior... no dia de manhã, aí ele fala fica de boa, fica calmo**, que a vida não é assim... não é tudo não. (DC_Quim_Thiago_Carlos_Diana_Úrsula).

Pesquisadora: Às vezes vocês chegam assim meio estranho, aconteceu alguma coisa em sala, e ele olha pra vocês e fala: ih, aconteceu alguma coisa... Quim falou que percebe. Percebe também, Duda?

[Úrsula fez sim com a cabeça]

Pesquisadora: Percebe?

Úrsula: Sim.

[Diana, Thiago, Quim e Carlos fizeram sim com a cabeça]

(DC_Quim_Diana_Úrsula_Thiago_Carlos).

Para Úrsula e Carlos, o intérprete educacional os observava e os ajudava para que ficassem calmos e soubessem lidar com a raiva. Estas expressões manifestaram que havia uma preocupação com eles por parte da pessoa intérprete educacional Iago e que Iago os entendia. Úrsula nos disse, já em setembro, que Iago sempre dialogava com ela: “Ele fala, fala bom, para melhorar todos os dias, porque meu pai morreu e fica triste, às vezes, mas ele sempre fala pra ficar bem, sorrir, que tenho que comer chocolate [e sorriu] (CI_Úrsula). Esta foi mais uma expressão que contribui para nosso entendimento acerca da atenção recebida pelo intérprete educacional. Esta expressão de “me entende” ou “entende a gente” é repleta de múltiplos significados e rica em valores subjetivos por eles, pois já apareceu diversas vezes e em diferentes períodos do ano:

Em março: O Iago é melhor e **entende a gente** (CI_Úrsula).

Em abril: Pesquisadora: Você mudaria o Iago?

Diana: Não!

Pesquisadora: Por quê, não?

Diana: Porque ele é legal e **entende a gente**. (RE_Diana).

Em outubro: Que **ele entende a gente**, me explica tudo... que às vezes, tipo, eu fico sem atenção, aí o Iago chama” (CI_Diana).

Em outubro: Me entende. (AI_Thiago).

Em novembro: Ele me entende e entende a gente. (CI_Diana).

Essas expressões subsidiaram nossas reflexões acerca da individualidade respeitada por Iago. Falamos com ele a respeito disso, também, no indutor “Acompanhando a ação pedagógica do professor de Física”, em agosto:

Pesquisadora: E sobre o sentimento dos meninos? Você percebe quando eles tão triste, quando eles estão assim...

Pessoa intérprete educacional: Ah, percebo. Eles ficam diferentes. Adolescente é espontâneo demais.

Pesquisadora: Aí você fala com eles?

Pessoa intérprete educacional: É. Pergunto: E aí, tudo bem? Tá feliz? Falo com eles.

Pesquisadora: O Thiago falou que uma vez ele tava triste e você falou que a vida não é assim, que isso passa e não tem que ficar bravo assim. (PF_intérprete_educacional_Iago).

Além da valorização da individualidade, Diana, Úrsula e Thiago ressaltaram que entendiam a explicação com Iago e que ele tinha cuidado com eles. Em outros momentos já apresentados, todos os cinco estudantes surdos expressaram que Iago deveria ficar na escola, pois sentiam falta do intérprete educacional quando ele não estava em sala, pois produziam mais com a ajuda dele.

Ressaltando a ação pedagógica de valorizar a individualidade, durante os acompanhamentos em que estivemos presentes, Iago costumava ir até a mesa de cada estudante surdo e perguntar, individualmente: “Você entendeu? Posso ajudar?” (CI_sala de aula). Por exemplo, nas aulas 49 e 50, que ocorreram no final de maio e tiveram como tema de aula substâncias simples, composta e misturas, Iago foi até a mesa de cada estudante para explicar a diferença das letras maiúsculas e minúsculas dos elementos da tabela periódica e para fazer alguma explicação relacionada. Ao final da aula, ele perguntou a todos se haviam entendido. Carlos confirmou a informação fazendo um sinal positivo com o dedo; Quim sinalizou de maneira semelhante; mas em relação a Thiago, que não respondera, Iago pegou uma cadeira e sentou ao lado dele para explicar novamente. A aula era a mesma, a pessoa intérprete era a mesma, mas cada um dos estudantes assumiu um comportamento diferente, pois “perante uma mesma realidade os indivíduos se comportam de formas distintas” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 65), e

entendemos que isto depende do momento atual, da sua configuração subjetiva naquele momento e dos sentidos subjetivos que foram ou não estabelecidos.

Em algumas aulas em que acompanhamos, presenciamos quando Iago olhava para Úrsula, via que algo não estava bem, e a mandava sair para lavar o rosto, como nas aulas 5 (em fevereiro), 9 e 10 e 11 e 14 (em março), 27 e 28 e 39 (em abril), por exemplo. Nas outras aulas a partir daí, Úrsula já estava mais alegre, participativa e não houve situação semelhante. Havia valorização da individualidade. Em relação a essa ação de valorizar a individualidade, apresentamos mais ilustrações:

Estudante: Ele é muito **paciente** comigo, muito mesmo. (PI_Thiago).

05- A pessoa intérprete educacional ____ ótimo professor gosto muito dele e **paciente** esprica bem. (CF2_Thiago).

Pesquisadora: Vocês não são amigos?

Estudante: Somos, ué. Ele é legal e **paciente**. (PQ_Thiago).

A partir das interpretações que fizemos a respeito das expressões do Thiago, vemos valorização da individualidade, pois a expressão “paciente” vem carregada de sentido subjetivo para Thiago. Thiago expressa que Iago é paciente com ele e, desta forma, ele sente bem na hora da explicação. Vemos que, em muitas aulas, Thiago chama Iago e pergunta sobre o mesmo conteúdo muitas vezes, como na aula 37. Na aula, o professor regente de Química Sebastião falou sobre misturas homogêneas e heterogêneas, como continuação da aula anterior. No início da aula, o professor fez uma correção referente à aula passada. Nesta aula passada, ele havia dito que sim, quando um estudante não surdo – que recebeu o nome de Paulo Ivan – perguntou se decantação separava mistura homogênea. Na aula 37, ele corrigiu, dizendo que havia respondido de maneira incorreta e explicou sobre este processo de separação de misturas.

Thiago, neste momento da aula 37, ficou curioso para saber o que estava ocorrendo na aula e perguntou ao Iago. Ele não compreendeu na primeira vez em que Iago explicou e Iago fez uma revisão sobre os tipos de misturas. Úrsula, Carlos e Quim disseram que já sabiam e Úrsula e Quim ajudaram na explicação para Thiago. Diana não estava presente nesta aula. Em seguida, Thiago disse que não havia entendido a diferença entre as misturas homogêneas e heterogêneas e Iago perguntou a ele sobre o que era cada tipo de mistura e

foi explicando de acordo com o que ele ia dizendo. Iago desenhou no lado do quadro em frente a eles, que sempre usava, mas Thiago fez expressão de dúvida. Ao olhar para o estudante Thiago, Iago notou o olhar diferente e, se aproximou dele para explicar, novamente, dessa vez usando algumas imagens que encontrara em seu aparelho celular, via internet. Thiago teve um pouco de dificuldade nesta aula, algo que ocorreu com frequência em outras aulas.

Nossas análises sobre as dificuldades de aprendizagem apresentadas por Thiago indicaram que poderiam ter ligações com a prevalência de uma configuração subjetiva geradora de sentidos subjetivos favorecedores da expressão de medo e insegurança. Todavia o intérprete educacional permaneceu focado no estudante Thiago durante todo o espaço-tempo da ação educativa. A pessoa intérprete educacional Iago, ao assumir essa postura em sala de aula, favoreceu o desenvolvimento de uma relação dinâmica e subjetiva, compreendendo o estudante Thiago em sua singularidade (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 34).

Quim também se expressou a respeito dessa ação pedagógica de Iago:

Em fevereiro: Sou tímido... Iago ajuda. (CI_Quim).

Em junho: Aí eu também mudaria o meu jeito que eu sou muito tímido. (MV_Quim).

Em outubro: “Eu gosto dele, **não sou tímido com ele mais, é boa pessoa e ajuda bastante**”. (CI_Quim).

Quim ressalta que é tímido, mas que Iago o ajuda na sua individualidade. Thiago coloca que Iago é paciente com ele e o outro explica que mesmo sendo tímido, Iago o ajuda. Esta própria organização das expressões já pode nos levar à formulação de alguns indicadores em relação aos trechos de informação de que Iago trazia valor à singularidade dos estudantes.

Diana também expressou acerca da valorização da individualidade por Iago. No desenho Pessoa Intérprete Educacional, ela fez Iago explicando Matemática para ela e elaborou uma legenda explicando que ele “é muito bom para explicar todas as matérias” (AI_Diana). Em seguida, ela disse a resposta certa para ele, no desenho. Ela nos contou, nesta mesma situação, que ele pergunta muito para ela, mas ela gosta.

Pesquisadora: Então me explica seu desenho?

Diana: Sim, o Iago me explicando matemática no quadro.

Pesquisadora: Ah, que legal. Posso ler?

Diana: Pode.

[Pesquisadora leu a legenda] Pesquisadora: “O Iago me explicando matemática. Ele é muito bom para explicar todas as matérias. O Iago me perguntou: $24 \times 4 = 96$, eu respondi”. Que legal!

Diana: [sorriu junto com pesquisadora]. (AI_Diana).

Diana também contou que é tímida, por meio do indutor “Carta” que foi realizado em maio:

Não gosto muito de apresentar trabalho, mais sou muito tímida, tenho que para de fica tímida e apresentar eu consigo e vou conseguir Tenho que enfrentar essa timidez e conversa com os colegas e os professores, tenho que ler e aprender mais. (CA_ Diana).

A partir destas expressões, refletimos a respeito da relação entre eles e que Diana entende que Iago pergunta muito, até com o intuito de fazê-la participar mais da aula: “que às vezes, tipo, fico sem atenção, aí o Iago chama” (CI_sala de vídeo). Esta expressão foi realizada em outubro, depois do indutor “Desenho pessoa intérprete educacional”. Mas ela já havia colocado, no “Completamento de frases 1”, em agosto:

20) Eu não posso___ Para de presta tenção na aula. (CF1_ Diana).

Iago também pediu silêncio em algumas aulas com o propósito de ajudar na concentração dos estudantes surdos e porque o barulho os incomoda. Como já colocado, na aula 8, Iago, ao observar as feições não comuns de Thiago, ao colocar a mão nos ouvidos e parecer irritado, pede licença ao professor Ruan e fala: “Façam silêncio, por favor, porque estão atrapalhando” (CI_sala de aula).

Na aula 27, que ocorreu em abril, o professor de Química Sebastião pediu silêncio para a turma, mas não obteve êxito e Iago interveio nesta situação, porque observou a Úrsula fazendo careta e disse “Vocês precisam fazer silêncio porque estão atrapalhando. Os meninos precisam se concentrar e o barulho atrapalha bastante ainda, mais para quem tem o aparelho” (CI_sala de aula).

O intérprete educacional Iago, como também foi expressado pelo indutor “Como me vejo”, que foi realizado em abril, ficava atento ao grupo de estudantes surdos, os observava no quesito da singularidade, mas também da configuração subjetiva do grupo dos estudantes surdos:

Pessoa intérprete educacional: Na adaptação de pergunta. Foram poucos professores que me procuraram, mas quando procura eu falo: _ oh, professora, em matemática, ele... esse conteúdo aqui, até aqui ele foi bem. Essa parte aqui que é um detalhe do conteúdo que precisa assim um conhecimento maior se o senhor puder pular ela... porque a base do conteúdo é essa aqui e ele consegue, aí as especificações, alguns detalhes, algumas questões assim pra... que, normalmente, o professor dá sempre uma questão desafio, né, e esse tipo de questão desafio você deixa. Quando precisa, eu falo isso. Senão precisar também, fica à vontade o professor. (ME_ intérprete_ educacional_ Iago).

Na aula 51, que foi um dia de maio escolhido pelo professor para que os estudantes mostrassem seus cadernos com os exercícios que foram passados, Diana estava bem quieta e Carlos, que costumava estar alegre na maioria das aulas, também estava sem interagir muito em sala de aula. O intérprete educacional Iago foi até Diana e Carlos e perguntou se estava tudo bem com eles e Diana falou algo para ele de forma particular. Em seguida, Carlos pediu para que saísse com ele para contar um segredo, e foram até um pouco depois da porta da sala de aula. Algo não estava bem. Depois, Iago nos contou que Carlos foi explicar que Diana estava triste, mas ele não sabia o que era. Quando os dois voltaram para dentro da sala, Iago foi até Thiago também e colocou a mão em seus ombros. Diana, Thiago e Carlos estavam sentados no lugar em que se sentavam na maioria dos dias, mas Quim estava sentado do outro lado da sala. Úrsula não estava nesta aula porque havia chegado atrasada e a responsável pela portaria não a deixou entrar, mas apenas na segunda aula. Iago falou algo em segredo para Diana e começaram a aula. O professor regente de Química Sebastião já havia levantado, um pouco antes, para explicar um exercício de substância simples para o estudante não surdo Paulo Ivan e para outros estudantes não surdos que estavam com ele. Iago pediu para que os estudantes surdos comessem a resolver os exercícios. Iago estava atento a eles.

No decorrer desta aula 51, o professor regente Sebastião passou para frente sem explicar a questão para toda a turma e, em seguida, Diana e Carlos olharam para a questão e

fizeram feições de dúvida: Diana levantou os ombros e Carlos abriu as duas mãos e fez não com a cabeça. Iago, percebendo estas expressões, foi até eles e explicou para os dois, que estavam sentados perto um do outro. Em outras aulas, isto também ocorria. Iago costumava olhar para eles e prestar auxílio, individualmente.

Na aula 52, Úrsula chegou e se sentou com Quim. Como ela havia perdido o que fora passado na aula 51, Quim mostrou o caderno a ela e explicou o que houvera sido passado, como atividades a fazer. Iago foi até eles para perceber se estava tudo certo e os deixou a estudar. Úrsula olhou para ele, sem nada falar, mas com rosto que expressava dúvidas e Iago, entendendo, a chamou, foi para o lado da sala em que utilizava o quadro e explicou um exercício para ela. Compreendemos que a pessoa intérprete educacional Iago tinha atenção para feições não comuns dos estudantes surdos e intermediava por eles ou os ajudava na resolução de algum problema.

Iago, ao final de todas as aulas, como pudemos ver em nosso caderno de campo, tirava foto do quadro e/ou anotava o que fora passado na aula de Ciências e enviava no grupo de WhatsApp que tinha com os estudantes surdos. Como também estávamos no grupo, mas apenas como telespectadores, pudemos ver que eles costumavam entrar no grupo e enviar algo entre eles sobre o conteúdo de Ciências ou mesmo a respeito da vida, como eventos da qual participariam. Mas, em maioria, era o intérprete educacional Iago quem escrevia para eles, indicando atividades para fazer ou leitura e se disponibilizado para tirar possíveis dúvidas. Ele incentivava os estudantes surdos em relação à leitura, também, e nos contou em agosto, pelo indutor “Acompanhando a ação pedagógica do professor de Física”, mostrando como fala com eles:

Pessoa intérprete educacional: É, é. Você vai pegar, escolhe o livro que você quiser aí. Ou então você escolhe uma revista, o que você quiser. Você vai ler alguma coisa pra mim, vai escrever o título e o que você entendeu. (PF_ intérprete_ educacional_ Iago).

Esse processo de valorização da individualidade foi se constituindo como essencial pelos estudantes surdos e gerou múltiplos significados por eles, singulares e ontológicos, que possibilitaram muitas produções e expressões de sentido subjetivos e desenvolvimento pessoal à medida que as relações entre eles foi se assumindo como tendo importância para os participantes. Assim, em consonância com os princípios epistemológicos, o ser humano

transforma a e é transformado pela realidade da qual está participando, por meio das produções de sentido que se expressam na maneira singular de cada um no processo ensino-aprendizagem.

6.1.2 Criação de uma ambiência favorável à expressão dos estudantes surdos

Durante o desenvolvimento da pesquisa, a caracterização descritiva indicou que o processo de criação de uma ambiência favorável à expressão da pessoa que aprende pode ser assim configurado: I) “incentivo contínuo” na perspectiva do estudante surdo; II) “incentivo contínuo” na perspectiva da pessoa intérprete educacional; III) exercício da escuta sensível por parte da pessoa intérprete educacional; IV) redistribuição dos espaços ocupados pelos estudantes no interior da sala.

I) “incentivo contínuo” na perspectiva dos estudantes surdos

Durante as aulas de Ciências, recorrentemente, o intérprete educacional Iago fazia uso de um expediente pedagógico que, ao longo da pesquisa, chamamos de “incentivo contínuo”. Essa ação pedagógica que consistia em tentar incentivar os estudantes surdos, por meio de palavras e relatos de histórias de vida similares, se constituiu como um espaço-tempo rico para a produção de sentidos, por parte dos estudantes surdos, em relação a um futuro possível. Para exemplificar essa nossa percepção, separamos algumas situações ilustrativas do processo subjetivo de criação dessa expectativa positiva em relação ao futuro pelos estudantes surdos que se relacionavam com o intérprete educacional Iago, nas aulas de Química, no primeiro semestre de 2018, e nas aulas de Física, no segundo semestre de 2018:

Por exemplo, durante a aula 6, em fevereiro, depois de explicar o conteúdo previsto para o dia e tirar as dúvidas dos estudantes, o professor de Química propôs a resolução de uma questão de um vestibular realizado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Nesse momento, o docente aproveitou que todos estavam focados na questão apresentada, para explicar o que era UFMG. Por sua vez, o intérprete educacional Iago também explicou a mesma coisa para os estudantes surdos, entretanto, acrescentou e enfatizou que eles poderiam escolher a faculdade que quisessem estudar, como a Universidade de Brasília (UnB): “Vocês podem escolher qualquer universidade, UFMG é

uma, mas é lá perto de onde eu morava... tem a UnB aqui perto da casa de vocês, mas tem que estudar, aí, aí consegue... é seu esforço” (CI_sala de aula). Interpretamos que Úrsula pode ter produzido sentido subjetivo a partir disso, podendo ter feito relação com outros sentidos subjetivos da sua configuração subjetiva individual, quando nos contou, em abril:

Pesquisadora: Onde você quer fazer? Qualquer lugar? Ou já sabe...

Estudante: UnB.

Pesquisadora: Na UnB mesmo, que é aqui perto, né?

Estudante: [fez sim com a cabeça]. (ME_ Úrsula).

Na mesma ocasião da aula 6, o intérprete educacional Iago disse que essa possibilidade não era um sonho perdido ou uma ilusão, disse que já ensinara para estudantes surdos que conseguiram vaga em um curso concorrido de uma universidade federal: “Lembra da Lorena, Luizio e do Pedro... eles estudaram aqui na sala comigo e agora estudam na UnB” (CI_sala de aula). Os estudantes surdos participantes da pesquisa conheciam estes estudantes porque eram amigos da Comunidade Surda¹¹ da cidade onde vivem. Estão cursando Libras, na UnB. Enquanto o intérprete educacional Iago falava isso coisas, foi possível perceber que a estudante Úrsula e o estudante Quim se mostraram interessados pelo tema, pois se posicionaram em relação a sua disposição de também estudar em uma universidade federal. Já o estudante Thiago se mostrou dispersivo em relação ao que Iago dizia, preferindo observar o seu caderno de Química e uns materiais que estavam em seu estojo. Às vezes, o estudante acredita que por ter problemas relacionados à necessidade específica educacional pode não aprender e esta crença é concebida subjetivamente por ele, de tal forma que pode se configurar como um problema central na sua identidade (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Mas o Iago não enfatizou o que os estudantes têm e nem mesmo disse que são surdos ou não podem fazer algo, mas pelo contrário, costumava incentivar e dizer que podiam ir aonde quisessem, comparando com outras pessoas que chegaram onde queriam, também.

Em outro dia, no final de fevereiro e na hora do intervalo, quando tivemos a oportunidade de nos aproximar e conversar informalmente com os estudantes surdos,

¹¹ Segundo Santos e Molos (2014), Comunidade Surda é o espaço de encontro entres surdos e pessoas que se interessam por eles, em que os surdos podem mostrar e valorizar sua identidade surda, suas histórias, exaltando sua diferença cultural.

trouxemos o tema e a situação vivida por eles no dia da aula 6. Queríamos, naquela ocasião, produzir mais informações a respeito dos diferentes posicionamentos assumidos pelos estudantes Quim e Thiago, a partir da fala complementar do intérprete educacional Iago, sobre a possibilidade de ingresso em uma universidade federal. Como registramos em nosso diário de campo, ao ouvir palavras de “incentivo contínuo”, o estudante Thiago ficou absorto, ora olhando para o teto, ora folheando o caderno de Química e, ora mexendo em seu estojo. Já o estudante Quim parou de fazer outras atividades, e se mostrou atento e receptivo às palavras do intérprete educacional Iago, inclusive, se manifestando e fazendo perguntas sobre a performance de estudantes surdos em universidades federais.

Durante nossa conversa informal, ao ser lembrado da situação vivida na aula 6, o estudante Thiago disse que aquelas palavras soavam como algo inatingível para ele: “Não sei se vou estudar em universidade assim... quero acabar ensino médio e sair daqui, viajar” (CI_pátio da escola). Por sua vez, o estudante Quim, ao fazer referência às palavras de “incentivo contínuo”, disse que se via como um vencedor e que seria jogador de futebol ou astrônomo, para ajudar sua família. Quim afirmou: “Eu quero sempre estudar, fazer faculdade para ajudar minha família... é meu futuro” (CI_pátio da escola). Em outros momentos, Quim também relacionou o seu futuro aos estudos, conferindo importância a ele, indicando que considerava os estudos como sendo parte importante da sua história de vida. Em outros momentos posteriores, Quim se lembrou do aprendizado que teve com o intérprete educacional Iago:

43) Meu sonho ____ só depende de mim. **Aprendi com Iago.** (CF1_Quim).

21) Eu tenho ____ **mania de só querer vencer**, é vencer ou vencer, sem meio termo. (CF1_Quim).

27) Meu futuro ____ minha responsabilidade, só depende de mim. (CF1_Quim).

25) Eu preciso ____ de uma oportunidade. (CF1_Quim).

28) Amo ____ jogar bola e estudar. (CF1_Quim).

Quim expressou aqui, como em outras oportunidades durante a pesquisa, que o futuro se constituía como sendo algo importante para ele, relacionando-o aos seus estudos. Já Thiago não necessariamente relaciona o futuro ao estudo, mas à vontade que ele tem de viajar pelo mundo. Isto pode indicar o porquê de Thiago ter ficado brincando com materiais escolares enquanto o intérprete educacional Iago falava sobre as universidades.

- 07) Quero muito ____ viaja para todos os país. (CF1_Thiago).
 21) Eu tenho ____ muita vontade de **viaja pelo mundo**. (CF1_Thiago).
 43) Meu sonho ____ e viaja o mundo todo. (CF1_Thiago).
 25) Eu preciso ____ viaja o mundo todo. (CF1_Thiago).
 27) Meu futuro ____ viaja o mundo todo. (CF1_Thiago).

Foi importante perceber que as palavras de “incentivo contínuo” assumiam um sentido diferente para cada estudante, tal qual exemplificamos com a situação de Thiago e Quim. Entendemos que não era a ação pedagógica de incentivar que de maneira direta provocava uma resposta esperada por parte do estudante, mas, em verdade, cada estudante conferia um sentido diferente para a ação pedagógica de incentivar. Para Thiago, a ação pedagógica, naquele momento, assumiu um valor de pouca importância, pois ele não estava pensando em continuar estudando, mas em viajar depois que terminasse o ensino médio; para Quim, se constituiu como ação significativa no que tange ao valor subjetivo desenvolvido a partir do que Iago falava. Essa nossa interpretação está de acordo com a perspectiva apresentada por González Rey (2011b), pois, para ele, não se pode prever *a priori* o resultado que uma ação pedagógica terá, pois cada pessoa produzirá sentidos subjetivos *sui generis* em relação à situação vivida.

Notemos que o intérprete educacional Iago fez uso de palavras de “incentivo contínuo” como uma possibilidade de estratégia pedagógica, mas cada estudante subjetivou esses momentos de acordo com suas configurações subjetivas, produzindo e expressando sentidos subjetivos diferentes em relação à mesma situação vivenciada. As posições em que cada um desses aspectos aparecia na teia da configuração subjetiva indicava isso, pois a produção de sentido é um processo recursivo relacionado às experiências vividas por cada um, em que a pessoa pode expressar ações que convergem com sua emocionalidade naquele momento (GONZÁLEZ REY, 2012).

Em outra atividade, a “Refazendo a escola”, no mês de abril, quando falávamos sobre o intérprete educacional Iago, Úrsula disse:

Iago **sempre ajuda**. Não pode faltar. (RE_Úrsula).

Em setembro, ao realizarmos outros indutores, Úrsula falou a respeito do Iago na hora de explicar o “Desenho intérprete educacional” e em outros momentos, como na “Dinâmica conversacional”:

Tudo, tipo... ele ensina tudo. (AI_Úrsula).

Eu fico com raiva e o Iago fala: ficar mais calma, não precisa ficar nervosa... (DC_Úrsula).

Tem que ter Iago na sala. (CI_Úrsula).

O Iago é muito melhor do mundo. (DC_Úrsula).

A respeito deste contexto e das interpretações sobre o papel do Iago, o estudante Thiago nos disse que, apesar de nem sempre prestar atenção em tudo que Iago diz, se considerava um rapaz que conversa muito com ele. Quando perguntado se eles eram próximos, ele concordou e disse:

Porque a gente conversa muito. (DC_Thiago).

Thiago adicionou que fala com ele sobre futebol. Já, para Quim, o intérprete Iago é considerado amigo de trabalho, como já discutimos.

Pesquisadora: Vocês são amigos, não?

Quim: Não, tipo... é amigos de trabalho.

Pesquisadora: Isso... amigos de trabalho. Aí vocês conversam o quê?

Quim: Conversa sobre... é, a matéria. Tudo relacionado à escola. (DC_Quim).

O estudante Quim, em maio, quando foi perguntado se preferia a aula de um dia específico (aula em que o intérprete educacional Iago não estava presente) com ou sem o intérprete educacional Iago, escreveu:

No meu caso, tanto faz. Ele é um ótimo professor e nos ajuda muito. (PA_Quim).

Quim disse que naquele dia - em que a atividade de “Perguntas na sala de aula” foi realizada - tanto fazia, para ele, a presença do intérprete educacional Iago. Depois, ao conversar com ele em particular sobre o que escrevera, Quim nos disse que naquele dia o professor regente não estava passando muito conteúdo e que, até aquele momento, estava

conseguindo entender o que o professor regente queria. A análise que fizemos a partir dessas expressões, até aqui exemplificadas, indica não haver uma relação direta entre ações pedagógicas do intérprete educacional Iago e o posicionamento assumido pelos estudantes. Entretanto, podemos compreender que tais ações favorecem o processo de criação de um ambiente favorável para a aprendizagem dos estudantes participantes da pesquisa.

Assim, por exemplo, para Úrsula, a presença do intérprete educacional Iago parecia ser fundamental, já para Quim, dependendo do que estivesse programado para o dia, na aula, a presença do Iago não seria tão significativa. Nesse sentido, “o favorecimento da emergência do sujeito, no caso de crianças com deficiência, envolve [...] a interação com elas” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 133). Na aprendizagem, as produções subjetivas de cada estudante sobre o que aprende “se relacionam com múltiplos sentidos subjetivos que serão distintos para cada um” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 65).

Outro momento, que pode ilustrar nossa compreensão sobre esse processo de produção de sentidos pelos estudantes surdos, aconteceu durante a aula 68, em agosto, enquanto o professor de Física explicava sobre o funcionamento das pilhas. Na hora dos exercícios sobre o tema, o intérprete educacional Iago disse para os estudantes surdos levarem pilhas e baterias usadas para o colégio. O propósito era contribuir para não poluírem o lençol freático e explicou sobre a importância de cuidar do meio ambiente. Disse, enfaticamente, que os estudantes poderiam ajudar o mundo: “Vocês têm que fazer a parte de vocês, ajudem e tragam pilhas velhas” (CI_sala de aula).

Notemos que o intérprete educacional Iago falou sobre a necessidade do descarte apropriado da pilha para os cinco estudantes surdos da classe, mas apenas o estudante Carlos se posicionou dizendo que traria pilhas usadas para a escola. A estudante Úrsula também se manifestou ao perguntar se teria como jogar as pilhas usadas no lixo comum. Enquanto Iago respondia à questão levantada por Úrsula, os estudantes Quim, Carlos e Thiago se esforçavam para acompanhar a explicação, ao fixar os olhares para o intérprete educacional e ao perguntarem sobre o que se falava. Neste momento, ainda, a estudante Diana ouviu, ficou olhando para Iago, mas não se pronunciou. Vimos, assim, que cada estudante externou uma ação diferente em relação ao que Iago fazia e dizia. Para González Rey (2012), a produção de sentido é inseparável da maneira com que a pessoa se posiciona

frente ao que está ocorrendo. No que concerne ao posicionamento de cada estudante surdo frente ao contexto vigente naquele momento, nossa interpretação está em sintonia com as ideias de González Rey (2012, 2003, 2005) quando há produção de sentidos subjetivos por eles, intrinsecamente singulares.

Em agosto, antes de realizarmos uma atividade com eles — o indutor “Mudando você” —, relembramos esta aula para o estudante Carlos e ele disse que seria bom para ajudar o mundo ao jogar pilhas no lugar correto e disse que Iago era um exemplo de professor e amigo. Ele se expressou, semelhantemente, durante a realização de outros indutores durante o ano:

O Iago é importante pra nossa aprendizagem. (DC_Carlos).

Amizade normal, assim... é... professor normal, como um tio para mim, um pai. (AI_Carlos).

Amizade, só. Brincando... Ele fica fazendo palhaçada... (sorriu) (AF_Carlos).

Pesquisadora: Você pode falar uma palavra pra relação de vocês dois?

Estudante: Tem muitas...

Pesquisadora: Então fala as que você quiser.

Estudante: Palavra? Amigo, amizade. (PQ_Carlos).

29) O Iago _____ é brincalhão. (CF1_Carlos).

35) O Iago _____ é legal, amigável, sempre ajuda quando preciso. (CF2_Carlos).

Ter o Iago como professor, né? Eu gosto... Até à faculdade. (MV_Carlos)

Ao longo da pesquisa, a recorrência de expressões como estas, nas atividades desenvolvidas junto ao estudante Carlos, subsidiou nossa interpretação e se constituiu como indicativo de que Carlos considerava o intérprete educacional Iago como sendo uma pessoa importante para o seu próprio processo de aprendizado e, também, que Iago foi se constituindo como amigo de Carlos. Nesse sentido, “o aprendiz, uma vez que se implica subjetivamente com o que aprende, expressa um desenvolvimento nesse processo que não vem dado desde fora, mas é o resultado do próprio caráter gerado expresso na configuração subjetiva da aprendizagem” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 63).

Mas, ainda explorando as ações pedagógicas desenvolvidas durante a aula 68, em que foi abordado o assunto a respeito das pilhas, a proposição do intérprete educacional Iago estava ancorada em uma possibilidade de contextualização do ensino de Física, contudo, apesar da tentativa de conexão entre o conteúdo ministrado em sala e a realidade do estudante, houve produção de sentido diversificada por parte dos estudantes surdos, cada uma de acordo com suas histórias e configuração subjetiva daquele espaço-tempo (GONZÁLEZ REY, 2003). Então, apesar de nem todos expressarem interesse pela situação trazida pelo intérprete educacional Iago, percebemos que Quim, Thiago e Diana se mostraram esforçados para entender o que era colocado por ele, cada um de sua própria maneira. Para Úrsula e Carlos, a ação pedagógica pode ter se constituído como repleta de sentido. Eles disseram que não jogariam pilhas em lixo comum, mas que levaria a um ambiente adequado. Úrsula ainda perguntou para Diana se ela agia corretamente: “Entendo. Vou jogar lugar certo. Viu, Diana, você joga?” (CI_sala de aula).

Então, a ação pedagógica, naquelas circunstâncias, fora considerada, por alguns dos estudantes surdos, como uma fonte produtora de sentidos. Entretanto, para Thiago, a mesma ação pedagógica pode não ter se constituído como algo significativo, visto que Thiago agiu de modo indiferente ao que estava sendo falado, olhando para trás e perdendo repetidas vezes o contato visual com o intérprete educacional e saindo para ir ao banheiro. Em outro dia, tivemos oportunidade de conversar com Thiago sobre o caso das pilhas e o motivo sobre sua saída de sala durante as explicações do Iago. Ao se recordar do episódio, Thiago afirmou: “Eu não uso pilhas, então não posso jogar no lugar certo e salvar o planeta [...] saí da sala porque estava com sono e me cansei” (CI_sala de aula).

Cada ser humano produz sentidos subjetivos e pode expressá-los de diferentes maneiras (GONZÁLEZ REY, 2012), e também é a pessoa que “assume o outro como sendo uma fonte produtora de sentido subjetivo para seu desenvolvimento” (SANTOS, 2013, p. 148). Isto é, neste contexto da sala de aula, o intérprete educacional pode ir se constituindo como uma fonte produtora de sentido subjetivo ou não para cada estudante surdo. Notemos que para Úrsula, aquela ação pedagógica se constituiu como significativa no processo de assunção de postura mais comprometida com a destinação final das pilhas usadas; entretanto, aquela mesma ação pedagógica de Iago se constituiu como algo entediante e vazio para o estudante Thiago.

Sendo assim, podemos entender que, no contexto daquelas aulas, as palavras de “incentivo contínuo” constituíram o processo de criação de ambiente favorável para a aprendizagem de estudantes surdos. Mas, vale ressaltar que cada estudante, apesar de ter participado de uma mesma ação pedagógica, produziu sentidos diferentes, assumindo posições únicas em relação ao processo ensino-aprendizagem que estava sendo desenvolvido no contexto da sala de aula. Nesse sentido, não se pode definir *a priori* a ação de alguém e nem se pode tentar entendê-la de uma perspectiva apenas individual, pois ela é produzida socialmente. Além disso, a “ação do sujeito repercute nos sentidos da configuração subjetivo-social constitutiva do espaço em que se produz a ação, assim como nas configurações de subjetividade individual comprometidas com o sentido da ação” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 220).

Diante disso, podemos entender que as referências constantes e positivas em relação ao futuro do estudante surdo, por meio das palavras de “incentivo contínuo”, podem favorecer o processo de produção de uma emocionalidade positiva em relação ao futuro por parte do estudante, especialmente no que se refere à possibilidade de mobilização de recursos pessoais para ir além do que lhe é solicitado em sala de aula. Essa construção interpretativa pode ser ilustrada, dentre outras situações similares, com uma situação vivida por uma das estudantes.

Úrsula perdera o pai no ano anterior, entretanto, em vez de se dar por vencida, nessa situação adversa, construiu uma relação de confiança e amizade com a pessoa intérprete educacional, criando, colaborativamente, uma situação social rica em possibilidades de produção de sentidos e utilização de recursos subjetivos (AMARAL e MITJANS MARTÍNEZ, 2006; SOUZA, 2015) que constituíram a e, ao mesmo tempo, foram constituídos pela sua singular aprendizagem desenvolvida durante aquele período.

Podemos ilustrar essa nossa compreensão, entre outras situações similares, no caso da participação de Úrsula na atividade da “Dinâmica conversacional”, quando ela destacou que as palavras de “incentivo contínuo” que o intérprete educacional utilizava contribuíram para que ela encontrasse condições de não se abater e desistir frente aos obstáculos, mas insistir em fazer o certo, conforme exemplificado a seguir:

Quando ele, quando ele me ensina que fazer, tipo, tem que fazer a coisa certa. Aí eu tipo, por exemplo, fiz a coisa errada, aí para e lembra: O Iago me ensi, falou assim. Aí tá, aí faz a coisa certa. (DC_Úrsula).

Posteriormente, em conversa particular com Úrsula, após o término de uma atividade que realizara na Sala de Recursos e, enquanto ela esperava a família chegar para levá-la para casa, Úrsula disse que o intérprete educacional Iago tinha o costume de ajudá-la e conversava muito com ela, especialmente no período em que se mostrava entristecida, em função do falecimento de seu pai. Ela se refere a “fazer a coisa certa” como sendo o momento de ficar feliz e de lutar a favor da vida e de não parar de estudar. Ela adicionou:

Úrsula: Meu pai morreu, fiquei depressão. Iago conversar comigo sempre, ajudar. Estou bem.

Pesquisadora: Que mais?

Úrsula: Eu conto vida pro Iago pra ajudar e rir minha família. Iago brinca muito e faz rir.

Pesquisadora: Entendi.

Úrsula: Iago ensina a fazer todo certo: errou, acerta. (CI_Úrsula).

Outro momento que ilustra como se deu nosso processo de compreensão de como as palavras de “incentivo contínuo” constituíram o e, ao mesmo tempo, foram constituídas pelo processo de criação de um ambiente favorável para a aprendizagem de estudantes surdos é o episódio ocorrido com o estudante Quim, quando estava fazendo a atividade de “Completamento de frases 1”:

41- O estudo ___ **é importante para o futuro e o Iago sempre fala.**
(CF1_Quim).

Inicialmente, a questão do “Completamento de frases 1”, de uma perspectiva genérica, se referia ao estudo. Entretanto, o estudante Quim, ao completar o item, trouxe a relação entre seu futuro e o que o intérprete educacional Iago conversava a respeito disso em sala de aula. Em outro item referente ao futuro, Quim tornou a incluir o intérprete educacional, ao escrever:

46) Não é futuro_____ usar drogas e o Iago falou. (CF1_Quim).

Essa referência contínua ao intérprete educacional Iago chamou nossa atenção para a possibilidade de Quim estar conferindo um sentido para as palavras de Iago relacionado a uma emocionalidade positiva. Diante dessa situação e de outra vez, quando tivemos a oportunidade de conversar particularmente com o Quim, durante o período do intervalo, voltamos a perguntar sobre as circunstâncias vividas por ele ao participar da atividade do “Completamento de frases 1”. Quim voltou a se referir ao intérprete Iago dizendo: “ele ajuda para que eu escolha metas na minha vida e para ser alguém” (CI_corredores da escola). Nestes casos, podemos considerar que a relação citada anteriormente pode ser percebida como uma situação social que foi repleta de possibilidades de produção de sentidos (MITJANS MARTÍNEZ e GONZÁLEZ REY, 2017), em que Quim expressou significado ao papel do intérprete educacional. Úrsula também expressou:

03) Eu quero saber_____ **como faz a vida para futuro.** (CF1_Úrsula).

Úrsula, também, pode ter expressado significado ao que Iago remete sobre o futuro. Ressaltamos o conteúdo subjetivo que foi expresso pelo estudante Quim no que se refere à sua produção de sentidos em relação ao intérprete educacional. Cabe entender que, de maneira recursiva e autotransformadora, a ação de Quim expressar uma emocionalidade positiva em relação ao seu futuro foi retroalimentada pela ação pedagógica de fazer uso de palavras de “incentivo contínuo” pelo intérprete educacional Iago. Por sua vez, a ação pedagógica de fazer uso de palavras de “incentivo contínuo” foi, de maneira recursiva e dialógica, retroalimentada pela ação de Quim expressar, no contexto das aulas, uma emocionalidade positiva em relação ao seu futuro.

Uma situação que favorece esse nosso entendimento pode ser ilustrada a partir do episódio em que a estudante Úrsula estava fazendo o indutor “Como me vejo” e, em dado momento, passou a explicar porque gosta de vir ao colégio:

Pesquisadora: Você gosta, então, de vir para o colégio?

Estudante: Gosto. É bom pra **aprender para o futuro com Iago**, entrar faculdade. (ME_Úrsula).

A expressão “aprender para o futuro com o Iago” aparece carregada de conteúdo subjetivo. Não há como estabelecer uma relação direta entre a ação do intérprete educacional e o posicionamento assumido pela estudante, mas ela, ao explicar o motivo do por que gosta de vir para o colégio, conferiu significado ao papel do intérprete educacional, o colocando como alguém que a auxilia no seu processo ensino-aprendizagem, e se remeteu a um futuro provável.

Outra situação que pode servir como ilustração para essa nossa interpretação, entre tantas outras que aconteceram ao longo da fase empírica da pesquisa, foi quando perguntamos para os estudantes surdos “o porquê de o intérprete educacional participar do processo ensino-aprendizagem deles”. Os estudantes Quim, Carlos e Úrsula responderam:

Pesquisadora: Por que vocês consideram que o Iago ajuda vocês a aprenderem?

Quim: Porque **ele quer que a gente tenha um futuro bom.**

Carlos: Pra ser alguém na vida.

Úrsula: Porque ele quer ele ser alguém na vida [apontando pro Carlos].

(DC_Quim_Carlos).

Estes subsídios empíricos exemplificam nossa compreensão de como, no contexto estudado, a utilização de palavras de “incentivo contínuo”, por parte do intérprete educacional Iago, constituiu a e, ao mesmo tempo, foi constituído pela configuração subjetiva do ambiente favorável para a aprendizagem de estudantes surdos. Isto porque, na perspectiva da produção subjetiva do ambiente favorável para a aprendizagem de estudantes surdos, de acordo com González Rey (2012), o estudante surdo é que produzia e expressava um sentido para as palavras de “incentivo contínuo” que o intérprete educacional utilizava em sua prática pedagógica. Por outro lado, de maneira recursiva e interdependente, o intérprete educacional Iago produzia e expressava um sentido para as ações que os estudantes surdos assumiam, a partir dos diálogos desenvolvidos no contexto escolar. Assim, ao produzir e expressar sentidos subjetivos em relação à situação de diálogo com o intérprete educacional, o estudante assume determinada postura ou não e, ao mesmo tempo, o intérprete educacional ao produzir e expressar sentidos subjetivos em relação à

situação de diálogo com os estudantes surdos pode assumir determinada ação pedagógica ou não.

Nesse sentido, a ação pedagógica de utilizar palavras de “incentivo contínuo” pelo intérprete educacional Iago não é inata ou natural, mas é produzida a partir da mobilização da pessoa (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997), da organização colaborativa do espaço-tempo da sala de aula naquela turma, com aqueles estudantes, se constituindo, portanto, como uma produção subjetiva.

Cada estudante surdo produz sentidos subjetivos imprevisíveis em relação ao que o intérprete educacional expressa ou faz. Dependendo da história de vida e experiências vividas por cada um, o estudante expressará suas percepções e assumirá ações e falas, que podem ou não ser o que se esperava com as palavras de “incentivo contínuo”. Por sua vez, da mesma maneira, o intérprete educacional produz sentidos subjetivos imprevisíveis em relação ao que os estudantes surdos falam ou fazem. Dependendo da sua história de vida pessoal e profissional, das experiências vividas por ela, o intérprete educacional expressará suas percepções e assumirá ações e falas, que podem ou não ser o que se esperava dela em relação ao processo de aprendizagem dos estudantes surdos.

Assim, entendemos que, ao fazer a opção de utilizar palavras de “incentivo contínuo” como parte de sua ação pedagógica junto aos estudantes surdos, o intérprete educacional não tem como prever o que aconteceria, mas, desta maneira, ele estaria criando um ambiente que poderia se constituir como favorável para a expressão do sujeito que aprende (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008).

É importante notar aqui, conforme adverte Tacca e González Rey (2008), que não era a simples repetição de palavras de “incentivo contínuo” que provocava uma ação reativa por parte dos estudantes surdos. O que de fato acontecia, segundo nosso modelo explicativo, é que o estudante produzia sentidos subjetivos a partir de sua história de vida e da situação de diálogo com o intérprete educacional. Essa produção de sentido não era uma resposta direta ao que era pronunciado ou feito em sala de aula, mas sim uma produção - imprevisível e subversiva - do estudante em confluência de sua história de vida e relacionamentos estabelecidos em diferentes situações de sua vida.

Com isso, analisamos como os estudantes surdos produziram e expressaram sentidos subjetivos a partir das interações que estabeleceram com o intérprete educacional

Iago, especialmente em relação à utilização de palavras de “incentivo contínuo”. No que concerne aos estudantes surdos, segundo Mitjans Martínez e González Rey (2017), a relação estabelecida no processo ensino-aprendizagem implica que o interesse de cada estudante no seu desenvolvimento possa se tornar uma configuração subjetiva que transcenda outras configurações subjetivas geradoras de outras subjetividades. Sendo assim, as ações de “incentivo contínuo” foram consideradas como de grande contribuição no processo ensino-aprendizagem desse espaço-tempo.

II) “incentivo contínuo” na perspectiva da pessoa intérprete educacional

Agora, de maneira recursiva e interdependente, descreveremos como Iago produziu e expressou sentidos subjetivos a partir das interações que estabeleceu com estudantes surdos, especialmente em relação ao processo de produção, por parte desses estudantes, de uma emocionalidade positiva em relação ao seu próprio futuro.

Dessa maneira, utilizaremos a análise de alguns episódios que consideramos significativos para ilustrar e exemplificar o processo interpretativo que realizamos. Isto porque o intérprete educacional Iago, semelhantemente ao que aconteceu com os estudantes surdos, transformou o e foi transformado no processo de construção coletiva de um ambiente favorável para a aprendizagem de estudantes surdos (GONZÁLEZ REY, 2005).

Para exemplificar nossa interpretação da produção subjetiva ocorrida no contexto da relação entre os estudantes surdos e o intérprete educacional Iago, temos, entre outras situações similares, o episódio ocorrido na aula 13, em março. Nesta aula, enquanto o docente terminava uma explicação sobre a diferença entre substâncias e misturas, adentrou na sala de aula, após pedir licença, outra docente que era responsável pelo Serviço de Orientação Educacional (SOE)¹² da unidade escolar. O objetivo dela foi conversar com os estudantes a respeito da equipe de apoio pedagógica que atuava naquela escola. Após uma breve saudação, a docente disse que a equipe de apoio estava à disposição deles, contendo

¹² Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), SOE é um acompanhamento para o aluno que faz parte do processo ensino-aprendizagem e, sendo assim, solicitações e expectativas dos estudantes devem ser atendidas por meio da participação de profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos e professores específicos, não restringindo a atenção apenas aos alunos que apresentam problemas disciplinares ou dificuldades de aprendizagem.

profissionais nas áreas de psicologia, pedagogia e orientação educacional. Nesse momento, o intérprete educacional Iago complementou a fala da docente e explicou para os estudantes surdos que poderiam ir sempre à sala da equipe de apoio: “Vocês devem ir lá sempre [...] eles ajudam vocês a se organizarem aqui no colégio, podem conversar e falar sobre o que têm dificuldade aqui” (CI_intérprete_educacional_Iago).

Notamos que, enquanto os estudantes não surdos tiravam dúvidas com a docente responsável pela equipe de apoio, as estudantes Úrsula e Diana, dialogando com Iago, disseram que também gostavam de falar com a psicóloga. Diana adicionou: “Você entende o que eu preciso, **gosto de falar mais com você**, Iago. Está todo dia aqui e não preciso ir lá” (CI_Diana). Úrsula concordou. Na hora do intervalo, procuramos as estudantes Diana e Úrsula para conversar um pouco mais e entender melhor o que disseram em relação a gostar mais de conversar com o Iago. Em nossa conversa, elas disseram que o intérprete educacional Iago as entendia melhor porque ele conhecia a Libras também, estava todo dia em sala com elas, e se mostrava mais solícito: “O Iago é melhor, ele entende a gente” (CI_Úrsula). Diana disse que era isso mesmo e que gostava mais dele. As expressões “você entende o que eu preciso” e “entende a gente” estão carregadas de sentido, pois indicaram serem formas de expressão da relação que elas estabeleceram, até aquele momento, com o intérprete educacional.

Ainda nesta aula 13, Thiago ficou observando, mas não disse nada. Em outras situações, perguntamos para o estudante Thiago sobre este dia e se gostava de ir à sala de recursos e de falar com o intérprete educacional Iago. Ele disse que fazia os deveres na sala de recursos, mas que preferia ficar com Iago:

Ele é muito **paciente comigo, muito mesmo**. (PI_Thiago).

Me entende. (AI_Thiago).

Thiago colocou expressões carregadas de sentido, como “me entende” e é “paciente comigo, muito mesmo”, quando se relacionava ao intérprete educacional Iago. Em outro dia, falamos com o intérprete educacional Iago e ele disse que ficava feliz em poder ajudar Thiago. Ele deu um exemplo de uma briga que ocorreu entre Thiago e um outro menino da escola. Disse que ficou feliz porque Thiago pediu desculpas a ele, falou com o menino e

disse que tentaria não se envolver mais em brigas. Cabe ressaltar que pessoa intérprete educacional se constitui na sua prática pedagógica, isto é, ao mesmo tempo que a situação causa uma diferença no indivíduo, o indivíduo causa uma diferença na situação. Expressou:

É, ué. Eu **tento ensinar sobre cidadania, educação**, tem que ter, né. Não é só a minha responsabilidade diretamente, digamos, mas a gente tem que dar o exemplo. (DS_ intérprete_Iago).

O intérprete educacional expressou sua disposição em contribuir para além dos conceitos de Química e de Física, como em relação à cidadania. Essa intencionalidade do intérprete educacional foi subjetivada pelos estudantes de diferentes maneiras, em diferentes aulas, como podemos ver em exemplos colocados anteriormente, como na aula 68, que fora abordado o tema sobre pilhas. Não há relação direta entre a intencionalidade a postura do aluno. Isso é mediado por toda esta configuração do estudante.

Ainda sobre o estudante Thiago, o intérprete Iago disse que costumava ensinar em Libras, mas que tentava falar, às vezes, para ajudar o Thiago que não entendia muito de Libras. Percebemos, na maioria das aulas, que Iago ensinava muitas palavras em Libras para Thiago.

Thiago... ele sabe pouca Libras. Aí se eu fizer só Libras, ele não vai entender. (ME_ intérprete_Iago).

Iago disse em algumas vezes que se sente bem em ajudar Thiago. Como exemplo, temos: “Tenho sempre que animar Thiago, mas ele entende que é pro bem dele [...] ele me agradece do jeito dele e eu fico satisfeito porque sei que estou fazendo minha parte” (CI_sala de vídeo). Podemos entender que esta ação se constitui como um “incentivo contínuo” para o intérprete educacional Iago. Ele disse que gosta de ajudá-los e que é uma recompensa para ele ver os resultados. Ele adicionou que sempre atualiza os pais dos estudantes surdos sobre o que acontece em sala, sobre trabalhos e horários de eventos na escola. Ele contou: “Eu acho importante ajudar, né, são crianças e o que eu puder fazer... às vezes é difícil, mas quero sempre o melhor. E a família é base, né, importante para eles... eu tento sempre falar com os responsáveis deles. Com celular, hoje, é mais fácil, né.” (CI_sala de vídeo). Iago entende que é importante a presença da família no processo ensino-aprendizagem dos estudantes surdos e se sente bem em fazer este contato. A exemplificar:

Tenho o zap da mãe da Úrsula, do Carlos, da Diana... e do Quim eu não tenho, mas eu tenho contato com a mãe dele. O Thiago eu não tenho contato nenhum. (PF_intérprete_Iago).

Ele nos contou que o pai do Thiago não tem telefone e nem mesmo Thiago, mas o intérprete educacional Iago disse que tentava mandar recados para ele. Ele disse que falava bastante com a mãe da Úrsula, e que ela se fazia muito presente. Iago também expressou: “A mãe dela me fala que ela melhorou muito depois que veio para esta escola e que a Úrsula gosta de conversar comigo e que mudou muito [...] eu fico feliz, mas tem dia que a Úrsula fica pensativa...” (CI_sala_de_vídeo). Esta é outra ação que constituiu a produção de “incentivo contínuo” e que estava carregada de sentido subjetivo pelo intérprete educacional Iago. Ele se mostrava disposto e realizado ao se comunicar com os responsáveis pelos estudantes surdos. No caso da relação estabelecida entre Úrsula e Iago, só terá significação para o desenvolvimento das pessoas quando for pleno em sentido, para ambos (GONZÁLEZ REY, 2004).

Na aula 14, ainda em março, diferentemente de outros dias em que se mostrava mais extrovertida e mais interativa que outros estudantes surdos da classe, Úrsula se mostrou mais calada, triste e reflexiva sobre a morte do pai, que ocorrera no ano anterior. Atento ao que acontecia, Iago, percebendo a mudança na atitude de Úrsula, se aproximou e foi conversar com ela sobre a questão de como lidar com a perda. Ele nos contou depois que conversou com ela: “Ela estava pensando no pai, e... fica triste, mas eu falo com ela para... animar, e que a vida continua, aí ela melhora” (CI_na_saída_do_colégio). Em outro dia, tivemos a oportunidade de conversar com a Úrsula durante o intervalo e retomamos o que acontecera durante a aula 14. Nesse momento, Úrsula sorriu e disse que aquele dia foi muito importante, pois ela estava se sentindo como se ninguém mais se importasse com ela, e, por isso, estava pensando em desistir de estudar. Ela nos disse, ainda em sala, nesta mesma aula: “Iago fala que tem que estudar, ficar acordada [...] que um dia pode ser triste, mas tem que ficar alegre... aí sorri porque ele é engraçado” (CI_Úrsula_sala_de_aula). Então, essa relação pode ser compreendida como repleta de emocionalidade, em que houve diálogo, mudança em certas atitudes e uma relação de caráter dinâmico (SANTOS, 2013).

Outro dia, em uma conversa na sala de professores com o intérprete educacional Iago, ele disse que se sentia bem em poder ajudar Úrsula e que ficava feliz quando ela abria um sorriso. Em outro momento, na realização de um indutor não escrito — Mudando você — ele lembrou outro exemplo que converge com esta situação. Teria uma apresentação em Ciências e ela havia treinado com o Iago a apresentação que seria em Libras. Eles treinaram durante o período inverso das aulas, na Sala de recursos e já estava tudo combinado:

Úrsula ia apresentar, mas ficou... na hora ela se atrapalhou e resolveu falar. Mas ela tinha treinado tudo certinho, é que ela ficou nervosa (ME_intérprete_Iago).

Depois que lembrei esta situação a ele, disse que foi muito engraçado neste dia porque ele sempre falava para ela ter coragem de ir apresentar e ela foi. Antes, disse que treinaram muito, mas, mesmo estando nervosa, ela tentou apresentar. Ela ficou olhando para ele, na hora da apresentação, e ela agradeceu a ele, ao final. Ele comentou: “**Eu me esforço para alegrar os meninos**, mas nem sempre consigo deixar todos bem porque cada um tem um dia diferente, né, em casa, na escola...” (CI_sala de aula). Ele adicionou que gosta de falar para eles que um dia pode parecer triste, mas que a vida é feliz. Sabemos que essa intencionalidade do intérprete educacional só terá sentido quando se tornarem significativas para o estudante surdo, quando forem subjetivadas por ele, do contrário, haverá uma ação mecânica que não se constitui como ação geradora de sentidos (SANTOS, 2013) e, destarte, a ação pedagógica não é ínsita, mas é possível quando há produção de sentido pelo outro (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997).

Iago também disse ser satisfeito na profissão que escolheu e que gosta de perceber que os estudantes surdos se sentem felizes com ele sendo intérprete educacional deles, pois acorda todo dia para estar com eles. Ele também expressou este sentimento em outros momentos:

É, na hora de chegar no colégio eu tô feliz por ter meu trabalho, por, é, ter minha função, sou muito grato a Deus. Satisfação da mesma forma, sinto uma gratidão enorme de fazer o que eu faço. (ME_intérprete_educacional_Iago).

22) Eu tenho _____ uma bela profissão. (CF1_intérprete_Iago).

Queridos alunos, sejam muito bem-vindos, estou aqui à disposição de vocês. Aproveite esta oportunidade de crescimento, não falte às aulas e ao reforço, leia muito. Conte comigo e que tenhamos um ano proveitoso. (CA_intérprete_educacional_Iago).

Pesquisadora: Você prefere ser intérprete ou ensinar Física?

Pessoa intérprete educacional: Eu prefiro ser intérprete. (ME_intérprete_educacional_Iago).

Satisfação da mesma forma, sinto uma gratidão enorme de fazer o que eu faço. (ME_intérprete_educacional_Iago).

62 - Na coordenação pedagógica___ Foco na melhor metodologia. (CF1_intérprete_educacional_Iago).

18 - Na sala dos professores___ Atenção. (CF1_intérprete_educacional_Iago).

6 - A escola___ meu trabalho. (CF1_intérprete_educacional_Iago).

58 - Ser intérprete___ um prazer. (CF1_intérprete_educacional_Iago).

33 - A formação___ Ajuda demais. (CF1_intérprete_educacional_Iago).

03 - Eu quero saber___ Libras avançado. (CF1_intérprete_educacional_Iago).

Percebemos que Iago expressou gosto pelo seu próprio trabalho e também assumiu o objetivo de desenvolver-se profissionalmente. Quando relembramos esta situação do “gostar de trabalhar” para ele, durante o intervalo das aulas, na sala dos professores, o intérprete educacional Iago nos disse: “**Gosto de ajudar os meninos**, eu... tenho que fazer minha parte, **posso contribuir**, né, então... fico bem no que eu puder fazer” (CI_sala dos professores). Ele disse que quando a estudante Úrsula chegava triste e ele conversava com ela, contava histórias e a fazia sorrir, e então era agradável ajudá-la. Notemos que o intérprete educacional Iago conferia um valor subjetivo ao sorriso de Úrsula. Para ele, aquela expressão de Úrsula era percebida como um “incentivo contínuo” e se constituía como uma situação rica para a produção de sentidos subjetivos. Iago disse que a mãe de Úrsula tentava dar suporte total a ela e que a família tinha boa condição financeira para arcar com as necessidades dela. Em uma conversa com a mãe da Úrsula, quando foi buscá-la no colégio, foi-nos dito que ela estudava em outro colégio: “Minha filha Úrsula estudava no colégio Mozaico, que fica bem longe daqui... sabe... nos mudamos de casa para que ela tivesse acompanhamento com este intérprete Iago... porque ela não estava indo bem lá”

(CI_sala dos professores). Ainda em conversa com Iago, ele disse que encoraja a Úrsula para sempre ir feliz para a sala de aula e brincava com ela, pois sabia da história dela e queria ajudar. Ele reconheceu que ela melhorou muito durante o ano e que este avanço o fez ficar alegre. Esta relação emocional com a Úrsula pode ser compreendida como “incentivo contínuo” para Iago, pois a emoção aparece como aspecto importante na gênese e desenvolvimento do ser humano (GONZÁLEZ REY, 2003; GONZÁLEZ REY, 2012).

Outro momento ocorreu durante a aula 27, no início de abril. Nesta aula, Thiago se mostrou disperso, ao mexer na mochila, deitar a cabeça na mochila que estava em cima da própria mesa e não prestar atenção no intérprete educacional. O intérprete educacional percebeu e falou para ele: “Vai ao banheiro e lava o rosto para acordar [...] o dia está lindo” (CI_sala de aula). Thiago saiu e voltou com uma disposição diferente, pois desejou resolver os exercícios propostos – algo que nem sempre fazia. Como ele se mostrou tão concentrado, Iago deu os parabéns para ele: “Anima, anima, isso mesmo” (CI_sala de aula). Iago disse para ele que ficou feliz com a sua atitude.

Em uma conversa com Iago, neste mesmo dia, ele disse que o estudante surdo Thiago se perdia facilmente, na aula, mas que tentava fazê-lo participar e sempre perguntava o que ele havia aprendido. Explicou que ele se esforçava, “mas tem muita coisa passando pela cabeça dele” (CI_sala dos professores). O intérprete educacional Iago disse que Thiago tinha uma vida mais difícil, morava só com o pai, pois a mãe o abandonara. Iago nos contou que o estudante Carlos era muito amigo dele e gostava de contar os segredos um para o outro.

Ele disse que gostava de ver quando Thiago seguia seus conselhos para o bem. Para corroborar com esta ideia, disse: “Carlos confia em mim, ele é inteligente e tenho que ter cuidado, sabe como é, adolescente... ele sempre fala que eu sou amigo dele, meu brother” (CI_sala de aula). A respeito de Diana, ele disse que muitas vezes pede para ela explicar o que acabara de aprender, e que ela ensina e faz cara de dúvida e às vezes tem que ensinar novamente para ela, até mais de duas vezes. Achamos interessante porque o intérprete educacional Iago tentava conhecer seus estudantes surdos e se interessava por cada um. Cada um age de uma maneira, de acordo com os sentidos subjetivos, e nesta teia dinâmica de sentidos e significações é que as pessoas desenvolvem configurações subjetivas individuais e dinâmicas (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017; SANTOS,

2013). Ajudar a cada estudante surdo, em sua singularidade, é interpretado como um “incentivo contínuo” para o intérprete educacional Iago. O intérprete educacional Iago se esforçava para auxiliar os estudantes surdos e pensava no futuro deles:

Então eu fico com uma certa preocupação com isso, **com o futuro deles**.
(ME_intérprete_Iago).

Compreendemos que este processo subjetivo de considerar e valorizar o futuro dos estudantes surdos no contexto da sala de aula, de maneira interdependente, favorece a assunção da ação de “incentivo contínuo” por parte do intérprete educacional Iago. Estes momentos foram entendidos como espaços que possibilitaram expressão de sentidos e desenvolvimento de uma emocionalidade positiva em relação ao futuro de cada estudante surdo. O sentido está relacionado a uma produção de emocionalidade (GONZÁLEZ REY, 2012).

Durante uma conversa que tivemos, em março, enquanto caminhávamos da sala de professores para a sala de aula, o intérprete educacional Iago nos disse, se referindo aos estudantes surdos: “**Eu gosto de ajudar os meninos mesmo sendo cansativo**, mas escolheria fazer tudo de novo [...] eu tento ajudar em muita coisa, sabe como é... falo sobre família para verem o significado” (CI_corredor). Ele disse que gostava de falar sobre família com eles e que considerava a dele muito importante. Iago também nos disse que costumava falar a respeito de valores e que gostava de ser uma pessoa que utilizava da verdade. Podemos perceber expressões relacionadas a essa intencionalidade por meio destas expressões do “Completamento de frases 1”:

- 44) Minha família _____meu tesouro (CF1_intérprete_Iago).
13) Nunca _____ser desonesto. (CF1_intérprete_Iago).

Colocamos estas expressões para enfatizar uns dos motivos pelo qual Iago fala sobre isso com os estudantes surdos, e mais, Iago os compara com o significado de família: “Eu gosto, tem que ter cuidado com que a gente fala, adolescente... como se fosse parte da família” (CI_corredor). Ele disse que se sente bem quando vê a diferença na percepção dos valores e de visão de mundo dos seus estudantes surdos e enfatiza que não devem ser desonestos. Nas complexas configurações diferenciadas e singulares, o ser humano se

expressa e se relaciona (GONZÁLEZ REY, 2012). Ele disse que gosta de ver que, por ele ser intérprete, tem uma relação de proximidade com os estudantes e que eles podem aprender com ele, mas que ele também aprende com eles — uma relação dinâmica e subjetiva.

Aquí com os meninos... porque eles sempre vão aonde eu vou, digamos assim, onde eu tô eu me considero assim, de certa parte, responsável, né, pelo, por guiá-los nessa jornada, né. É o norte que eles têm sou eu, no caso. [...] e eu tô aí o tempo inteiro levando eles. (DS_intérprete-Iago).

Esta expressão pode ser exemplificada, entre outras situações vivenciadas, a partir do que ele disse, algumas vezes, em sala, sobre melhorar a cada dia (no que tange aos estudantes e a ele):

Isso aqui porque o conhecimento vai tá sempre em construção, e eu ainda sei muito pouco, então tenho que aprender muito, né? (HV_intérprete-Iago).

O intérprete educacional Iago entendia que devia se atualizar, sempre, pois o conhecimento está em construção e é mutável, se desenvolve. Ele tentava mostrar isso aos seus estudantes surdos, em sala de aula, por exemplo, quando falava a respeito de esforço, futuro de cada um e possibilidades individuais. Entretanto, o intérprete educacional Iago não tinha como prever o que aconteceria no contexto da sala de sala, porém, ele organizava sua prática pedagógica e se expressava tendo a compreensão de que poderia ajudar aos estudantes surdos. Houve diálogo entre os estudantes surdos e o intérprete educacional Iago, e foi neste processo que se criaram climas de segurança e de confiança que nem sempre aparecem de forma espontânea, em outros momentos da vida (GONZÁLEZ REY, 2011c). O “incentivo contínuo” por parte dos estudantes surdos pôde ser considerado um caminho para expressão de muitos sentidos subjetivos pelo intérprete educacional Iago. Compreendemos o caráter complexo, dialético, subjetivo de cada pessoa: tanto do intérprete educacional quanto dos estudantes surdos (GONZÁLEZ, 2003).

III) Exercício da escuta sensível por parte da pessoa intérprete educacional

A pessoa intérprete educacional escutava o que os estudantes surdos precisavam e queriam e se relacionava com os responsáveis dos estudantes surdos. O exercício da escuta sensível como constituinte da ação pedagógica do intérprete educacional Iago foi se constituindo como alavancadora de possibilidades criativas para a produção subjetiva dos participantes, possibilitando auxílio, construção do conhecimento e desenvolvimento da aprendizagem (CERQUEIRA, 2006).

De acordo com González Rey e Mitjás Martínez (2017), é essencial que existam espaços educativos caracterizados pela dialogicidade, em que existam incentivo à produção própria. Quando o intérprete educacional favorece a criação de vínculos cognitivos e afetivos a partir de sua relação com os estudantes surdos, esta pode ser favorecedora do desenvolvimento subjetivo de cada um (GONZÁLEZ REY; MITJÁS MARTÍNEZ, 2017). Sendo assim, ao promover a escuta sensível no contexto da sala de aula, ao perceber seu aluno e se atentar ao que ele quer falar e fala, o professor pode compreender a dinâmica relacional desenvolvida no contexto da sala de aula e a subjetividade de cada um.

A primeira ilustração que vamos analisar se refere à “Dinâmica conversacional”, em que passamos o filme “Como estrelas na terra” e havia um estudante com necessidades específicas educacionais que era ajudado por um professor. Perguntamos aos cinco estudantes surdos que estavam sendo acompanhados por nós durante o ano e eles expressaram, em seguida:

Pesquisadora: Ah, sim. Mas em sala de aula... vocês viram que ele ajudou este menino em sala de aula, né? É porque apareceram os lugares que ele foi ensinando, mas ele ajudava na sala de aula mesmo, né? **Vocês conhecem alguém que ajuda dentro da sala de aula?**

Quim: Todo mundo.

Pesquisadora: Todo mundo?

Quim: Todo mundo ajuda o outro.

Pesquisadora: E algum adulto? Tem?

Thiago: **Iago**.

Quim: Professor, **Ia...**

Carlos: **Iago**.

Pesquisadora: Iago?

[Os cinco fizeram sim com a cabeça e Diana, Úrsula e Carlos sorriram].

Pesquisadora: Muito bem, o professor **Iago**. O **Iago** ajuda a quem?
 Thiago: **A gente. Entende a gente.** (DC
 _Quim_Thiago_Carlos_Diana_Úrsula).

Thiago e Diana também explicaram, durante os indutores “Desenho pessoa intérprete educacional” e “Refazendo a Escola”, respectivamente, que Iago os entendia:

Thiago: Ah, eu chamando o Iago quando eu tô precisando da ajuda dele.
 Pesquisadora: Ah, legal. E aí, quando você chama ele, ele te ajuda?
 Thiago: Ajuda e aprendo.
 Pesquisadora: Que mais?
 Thiago: **Me entende.** (AI_Thiago).

Pesquisadora: Pode mudar espaço, pessoas, sala de aula... o que você quiser.
 Diana: Os professores também?
 Pesquisadora: Pode. Você que manda, você é um ser superior. Ia ser bom, neh?
 Diana: Vários professores aí...
 Pesquisadora: Você ia mudar um monte de professor?
 Diana: (fez sim com a cabeça)
 Pesquisadora: Por quê?
 Diana: Porque tem alguns que eu não gosto.
 Pesquisadora: Você mudaria o Iago?
 Diana: Não.
 Pesquisadora: Por quê, não?
 Diana: Porque **ele é legal e entende a gente.**
 Pesquisadora: E você aprende com o Iago?
 Diana: Sim. (RE_Diana).

Em outubro, na aula 72, o professor regente de Física Thalles e a pessoa intérprete educacional Iago explicaram o mesmo exercício que estava no quadro. Quim estava participando bastante da aula e foi respondendo para Iago. Os professores resolveram algumas questões no quadro e Quim continuou a fazer umas contas de cabeça e falar para Iago. A aula acabou e, em uma conversa informal com Iago, que ocorreu na saída da sala da aula, depois da aula de Física, Quim disse: “Você já sabe das coisa que preciso” (CI_sala de aula) e Iago disse que ele é bom em Física, também: “Você sabe que é esperto, inteligente... vai estudar Física na faculdade” (CI_sala de aula). Quim já nos havia contado que gostaria de ser astrônomo ou jogador de futebol e Iago também já sabia disso, pois, apesar do Quim ser tímido, ele conversava com o intérprete educacional Iago. Caso ele escolha a primeira opção, de fato, estudará muitas disciplinas da física.

No nosso caso pesquisado, o intérprete educacional tenta intervir pelos seus estudantes porque os compreende, ao escutá-los, ao investigar suas subjetividades e observá-los, como já defendemos anteriormente. Mas esta conexão só faz sentido quando há a intenção do intérprete educacional e a produção subjetiva do estudante surdo. Barbier (2002) considera que a escuta sensível é multirreferencial e procura perceber não apenas uma situação, mas o sentido que existe nela. O intérprete educacional, ao conhecer seu estudante surdo, pode entendê-lo não apenas quando fala, mas a partir do que seus outros sentidos podem significar. Esta relação de totalidade com o outro, é dinâmica, autotransformadora e recursiva, tornando sua existência plurideterminada e subjetiva. Alguém só é pessoa através de um corpo, de uma imaginação, de uma razão e de uma afetividade, todos em interação permanente. A audição, o tato, a gustação, a visão e o olfato precisam ser desenvolvidos na escuta sensível.

Com o objetivo de conhecer o estudante surdo de forma holística e de ter acesso a outros momentos e significados para os estudantes surdos, **a pessoa intérprete educacional se relacionava com os pais dos estudantes surdos e com os estudantes surdos.** Interpretamos que esta relação foi de suma valia para que houvesse compreensão dos mundos subjetivos dos estudantes surdos, assim como das suas singularidades e processos subjetivos, já que “escola e família representam dois sistemas de comunicação essenciais para as produções subjetivas dos alunos” que “devem se caracterizar por serem espaços de diálogo e de emoções que favorecem uma expressão sadia das crianças” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 170). Sendo assim, as produções subjetivas que são emergidas em ambos os contextos e que podem ocorrer de maneiras bem distintas devido às diferentes subjetividades sociais e contextos dominantes, podem ser melhor compreendidas pela pessoa intérprete educacional que, neste caso, tem o compromisso de conhecer os estudantes surdos para que possa propiciar espaços e possíveis momentos geradores de sentidos subjetivos associados à aprendizagem. Na nossa pesquisa, a pessoa intérprete educacional Iago se relaciona com os pais e com os estudantes surdos, o que podemos confirmar, previamente, pelo indutor do qual Iago participou – “Acompanhando a ação pedagógica do professor de Física” – em agosto:

Pessoa intérprete educacional: Tenho o zap da mãe da Úrsula, do Carlos, da Diana e do Quim eu não tenho, mas eu tenho contato com a mãe dele. O Thiago eu não tenho contato nenhum.

Pesquisadora: Ah, é? E ele mesmo não tem telefone, neh?

Pessoa intérprete educacional: E não tem nem zap, nada... (PF_ intérprete_ educacional_ Iago).

Pessoa intérprete educacional: É claro. Quando sai mais cedo, eu mando zap pra mãe avisando que saiu mais cedo. A Úrsula, por exemplo, eles têm muito cuidado com ela.

Pesquisadora: Já.

Pessoa intérprete educacional: Eu avisava à mãe dela que ela ia sair mais cedo, algum recado... A mãe da Diana, como ela falta sempre, eu sempre aviso. Ela faltou hoje e perdeu isso, faltou hoje... Se ela foi no médico, não esquece o atestado. (PF_ intérprete_ educacional_ Iago).

Ele conversava com a mãe da Úrsula com mais frequência e ela costumava buscar sua filha no colégio e vê o intérprete educacional Iago. Eles conversavam sobre assuntos da Úrsula, com periodicidade:

Pessoa intérprete educacional: Parece que a mãe dela já comprou ou vai comprar. Todo professor que chegar em sala vai colocar assim, aí o professor dá a aula dele normal e ela vai... além de olhar pro professor. (PF_ intérprete_ educacional_ Iago).

Outra ilustração sobre a relação do Iago com a família dos estudantes surdos foi percebida no final de agosto – aula 68 –, quando Úrsula, Diana e Thiago estavam esperando o sinal tocar para a aula de Física acabar. Ficamos conversando. Diana falou para Iago que não era para ele ficar dizendo nada de errado que ela faz para a mãe dela. Iago perguntou se ela havia feito algo. E ela disse que é porque está faltando muito. Iago disse: “Eu já falei sobre isso com sua mãe, mas vocês têm que se organizar, né?” (CI_sala de aula). Ainda nesta mesma aula 68, Diana nos contou: “Iago manda mensagem pra minha mãe, é porque estou faltando muito” (CI_sala de aula). Úrsula, depois dela, aproveitou e também expressou: “Faltei um dia e Iago fala com minha mãe aqui na saída, mas agora nem falta”. (CI_Úrsula).

O intérprete educacional Iago se preocupava em enviar fotos do quadro negro, das atividades e dos deveres passados em sala e os incentivava a entregar os deveres. No

indutor “Acompanhando a ação pedagógica do professor de Física”, em agosto, citamos isso:

Pesquisadora: E no grupo mesmo, né, você manda as fotos do que foi dado em sala...

Pessoa intérprete educacional: Isso. (PF_ intérprete_ educacional_ Iago).

O intérprete educacional Iago atribuía significado à participação em sala de aula, e como já apresentamos, Úrsula expressou que ele não gostava que os estudantes surdos faltassem. Inclusive, o próprio Iago, durante todo o ano, faltou em pouquíssimas aulas. Relembramos a ele, ainda em maio, acerca de sua resposta no indutor “Como me vejo”, que ocorreu em abril, e nos disse: “Gosto de acordar todo dia para ficar com eles, meu trabalho, minha satisfação, **eu quem fica sabendo o que eles querem, eu vejo todos e ensino eles, eu gosto**” (CI_ sala de aula).

Pessoa intérprete educacional: Tá, no meio da semana eu sinto alegria porque teve trabalho, por ter a satisfação de acordar todo dia, satisfação por tá, tá fazendo que eu faço, que é uma coisa que eu gosto. (ME_ intérprete_ educacional_ Iago).

Iago nos contou que gosta de fazer o que faz e talvez isto tenha sido imprescindível na hora de escolher estratégias para seu processo ensino-aprendizagem, buscando o melhor para os estudantes surdos, ao fazer uso da escuta sensível durante o ano. Ao mesmo tempo em que ele constituiu o, foi constituído pela relação ocorrida entre ele e os cinco estudantes surdos. Por sua vez, a ação pedagógica de fazer uso da escuta sensível pela pessoa intérprete educacional foi, de maneira recursiva e dialógica, retroalimentada pela ação de compreensão e de afetividade com cada estudante surdo.

IV) Redistribuição dos espaços ocupados pelos estudantes no interior da sala

Na sala de aula, os estudantes surdos sentavam, na maioria dos dias, do lado direito da sala, em frente à pessoa intérprete educacional Iago. Eles se sentavam próximos uns aos outros, o que também facilitava as aulas que eram realizadas em Libras para eles, mas também era falado. O intérprete educacional Iago fazia isso com o objetivo de alcançar

mais estudantes surdos, porque Thiago e Carlos não sabiam muito bem Libras, mas ouviam um pouco.

Úrsula se sentou, durante quase um mês, com umas estudantes não surdas do lado esquerdo da sala. O intérprete educacional Iago, nos disse, em junho, que a incentivava a sentar em outros lugares, caso quisesse: “É bom pra se relacionar com mais pessoas, e ela vai ensinando Libras para essas meninas” (CI_sala de aula). O intérprete educacional deixava os estudantes surdos sentarem onde quisessem, mas apenas Úrsula, Quim, Diana e Carlos saíram do lugar em algumas aulas. Nas aulas 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11 e 12, 27 e 28 Úrsula e Diana estavam se sentando juntas. Na aula 31, Úrsula foi até uma estudante não surdas para interagir e acabou ensinando um pouco de Libras para ela e outras colegas, mas voltou para seu lugar. Nas aulas 35, 36, 37 e 38, em abril, Úrsula se sentou com estudantes não surdas, no lado esquerdo da sala. Iago ficou à disposição dela, fazendo Libras em frente ao lugar em que ficou sentada. Cabe ressaltar que Quim foi se sentar com ela e com as estudantes surdos nas aulas 37 e 38. Iago ficava transitando do lado esquerdo da sala e do lado direito para atender a todos os estudantes surdos. Ele nos contou, durante o indutor “Como me vejo” sobre este período de aulas que Úrsula sentou com estudantes não surdas:

Pesquisadora: Ah, eu vi que, por exemplo, a Úrsula, agora ela tá sentando com as meninas, né, do outro lado da sala?

Pessoa intérprete educacional: Tá, tá. Tava, mas aí a mãe dela implicou com uma delas lá, e agora ela voltou pra cá.

Pesquisadora: Foi? Entendi.

Pessoa intérprete educacional: Coisa de mãe, sabe?

Pesquisadora: Até segunda-feira ela estava lá com as meninas, né?

Pessoa intérprete educacional: Tava. Na quint... na terça, ela já voltou pro lado de cá. Se eu não me engano, na quarta. Não lembro mais. Na terça, perdão. Quarta já foi prova.

Pesquisadora: Ah, entendi.

Pessoa intérprete educacional: Na terça ela já pulou pro lado de cá.

Pesquisadora: Entendi.

Pessoa intérprete educacional: Tem uma aluna lá, Fátima, nem sei por quê. Deve ser porque a mãe não gostou dela e pediu pra afastar dela. Mas as outras duas são amigas e tal. Até essa mesma é amiga, deve ser coisa de mãe mesmo. (ME_ intérprete_ educacional_ Iago).

Vemos que Iago, ao conversar bastante com a mãe da Úrsula e com a própria Úrsula, durante o tempo-espço para a resolução de exercícios, se mostrou atento ao que acontece em sala de aula. Interpretamos esta troca de lugares como positivo porque os

estudantes surdos tiveram novas experiências dentro da própria sala de aula e não foram obrigados a sentarem sempre no mesmo lugar.

Depois, em maio, nas aulas 45 e 46, Quim e Thiago se sentaram juntos no lado em que ficaram na maioria dos dias e ficaram resolvendo exercícios sobre grandezas vetoriais e Úrsula se sentou com estudantes não surdas no lado esquerdo da sala. Nas aulas 51 e 52, Úrsula e Quim se sentaram juntos ao lado de estudantes não surdas, novamente, do lado esquerdo da sala, e Iago ia até eles para tirar dúvidas. Na aula 55, Úrsula havia faltado, mas Quim se sentou outra vez neste mesmo lugar que houvera sentado nas aulas 51 e 52. Na aula 57 e 58, Úrsula se sentou com as meninas não surdas e interagiram bastante. Ela estava ensinando Libras para elas e algumas já estavam usando Libras com ela. Na 59, por exemplo, Úrsula estava sentada junto com estudantes não surdas do lado esquerda da sala e Iago ia até ela para ensinar em Libras e para tirar dúvidas. Percebemos que algumas ficaram prestando atenção na aula do intérprete educacional Iago. Nesta aula, elas fizeram exercícios juntas, mas Iago estava dando suporte o tempo todo.

Na aula 60, em junho, o professor regente de Química Sebastião passou um teste para fazerem em sala e o estudante Carlos se levantou e foi se sentar com um estudante não surdo no fundo da sala, mas Iago o chamou e disse para fazer com algum estudante surdo. Ele não disse o motivo, mas sabíamos que era porque o teste era diferente para os estudantes surdos e para os estudantes não surdos, devido à adaptação. Iago sempre esteve atento à mudança de lugares em sala de aula, e auxiliava em relação a esta escolha dos estudantes não surdos. Iago também falava com o professor quando os estudantes surdos precisavam de algo relacionado à aula.

Nestes momentos em sala de aula, era possível que fossem produzidos ou expressados novos sentidos subjetivos e que houvesse mudanças em relação às configurações subjetivas pelos estudantes surdos e pela pessoa intérprete educacional. E, então, se "os sentidos subjetivos e as configurações subjetivas implicam entender o desenvolvimento como complexo processo singular, impossível de ser padronizado" (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 159), entendemos essas mudanças de lugares e de espaços no interior da sala como possíveis produtores de sentidos subjetivos, de desenvolvimento subjetivo e que, ao serem percebidos, evidenciam a singularidade do ser humano. Iago entendia a diferença entre os estudantes surdos e nos

contou durante o indutor “Redação Quem sou eu em sala de aula”, em junho, e durante uma “Conversa informal”, em outubro:

Como intérprete de Libras, faço a mediação aluno/professor não somente, mas contextualizando diferentemente para cada aluno D.A., uma vez que cada aluno possui um diferente nível de conhecimento prévio dos conteúdos das séries já cursadas. (QS_intérprete_educacional_Iago).

Sei que cada aluno é diferente. Tem um de um jeito, um de outro, mas eu tento conhecer eles, eu conheço só de olhar. (CI_sala de vídeo).

Durante nosso “Acompanhamento em sala”, pudemos perceber, também ao analisar os indutores, que, em sala de aula, cada um pôde ser tratado como um ser repleto de diferenças em relação às suas vontades e conhecimentos.

6.2 Caracterização descritiva de estratégias pedagógicas nos momentos avaliativos

1) Estratégias pedagógicas presentes nos momentos avaliativos

Durante o desenvolvimento da pesquisa, a caracterização descritiva indicou que os processos avaliativos, desenvolvidos no contexto escolar, podem ser assim configurados: I) “vocabulário” desenvolvido; II) “compartilhamento de significado”; III) “gosto em estudar Ciências”; IV) “exercício da autonomia”.

I) “vocabulário”

Sabemos que a primeira língua dos estudantes surdos é Libras (PERLIN, 2004), sendo a Língua Portuguesa a segunda. E, levando isso em consideração e de acordo com nosso acompanhamento durante todo o ano, vimos que os estudantes surdos tinham muitas dificuldades no que tange aos significados de diversas palavras da Língua Portuguesa. Os estudantes surdos sentem muito dificuldade com o vocabulário, mesmo aqueles que se encontram no ensino médio, “ainda sem aquisição deste vocabulário, [...] são muito dependentes de seus professores intérpretes e de sala de recursos, mesmo na execução de atividades extraclasse” (RAZUCK, RAZUCK E TACCA, 2009, p. 2920). Então, vemos a importância da pessoa intérprete educacional também para auxiliar no significado das palavras para a compreensão dos estudantes surdos.

Em relação aos estudantes surdos que acompanhamos durante a fase empírica da pesquisa, em todas as aulas de Ciências que assistimos, eles perguntavam o significado de diversas palavras. Por exemplo, durante a aula 13, sobre substâncias e misturas, Úrsula perguntou o que era mercúrio e a pessoa intérprete educacional explicou e depois ela perguntou o que era catação, tamisação e levigação, e cromatografia, alegando que nunca tinha visto estas palavras. Iago desenhou e mostrou fotos da internet pelo celular.

As aulas 29 e 30 também ilustram a curiosidade da Úrsula a respeito dos significados das palavras. Na aula 29, seria o dia da prova de Ciências e ela perguntou o que significavam as palavras posicionamento, superfície, lipídio e indicativo. Thiago também perguntou o que significava a palavra indicativo. Quim e Carlos perguntaram o que

era amostra. Diana e Úrsula também pediram a tradução das questões da avaliação. Durante as provas, eles perguntavam muito a Iago e sempre pediam a tradução dos enunciados das questões para saberem o que deveriam fazer na questão.

Na aula 33, em que houve a revisão sobre separação de misturas, Úrsula perguntou o que era amoníaco e Iago mostrou uma foto pelo celular. Na aula 35, Úrsula perguntou o que amianto e termômetro. Na aula 34, quando o professor colocou um eslaide sobre solventes, Úrsula perguntou o que era graxa e o intérprete educacional Iago mostrou uma foto da internet pelo celular. Na aula de transformações química, aula 39, Úrsula perguntou o que era caiação e Iago pediu ao professor de Química para voltar um eslaide para que pudesse mostrar uma representação para Úrsula. Na aula 40, sobre o mesmo tema de aula, Úrsula perguntou ao Iago o que era razão quando professor mostrou uma conta relacionada às transformações químicas e ele usou o quadro negro para explicar, mas disse para ela perguntar ao colega Quim e irem discutindo sobre isso antes de começar a explicar. Na aula 43, em que foi tratado o tema reciclagem, Úrsula perguntou o que significava o verbo incinerar e Diana também ficou prestando atenção à explicação. Na aula 57, Úrsula perguntou o que era isótopo quando o professor regente Sebastião estava explicando e revisando sobre massa atômica, mas o intérprete educacional Iago fez a pergunta de volta para ela e Úrsula chamou o estudante Quim para ajudar. Iago esperou que concluíssem algo e deu atenção aos dois e depois usou fotos do celular. Na aula 65, Iago estava ensinando sobre transformações químicas e físicas, e Úrsula perguntou o que era proporção, no momento em que Iago mostrou uma tabela de proporção no livro deles. Na aula 68, na aula em que o professor regente de Física Thalles falou sobre aceleração escalar média, Quim perguntou a Iago o que era escalar e Carlos se pronunciou dizendo que era para ele pensar. Iago os deixou conversarem sobre isso, viu a explicação deles, perguntou outra vez e ele explicou o que significava aquela palavra naquele contexto, relacionado com o cotidiano deles, dando exemplo de carros e de ônibus. Estes foram apenas alguns exemplos, mas os estudantes surdos costumavam perguntar sobre as palavras em português, principalmente Úrsula, mas também Diana e Quim, com frequência. Carlos e Thiago também perguntavam em sala, mas principalmente na hora de resolver exercícios do livro ou no caderno, e também nos momentos de realizar trabalhos, testes e provas. Compreendemos que o intérprete educacional Iago auxiliava aos estudantes surdos com o entendimento das

palavras e, de forma concomitante, trazia contextos para explicar o vocabulário. Após percebermos que Iago quase sempre recorria ao celular para tirar dúvidas dos estudantes surdos, mas também quando estava ensinando um novo conteúdo em sala, perguntamos a ele, ainda em abril, no indutor “Como me vejo”:

Pesquisadora: Eu vi que você recorre muito aos recursos tecnológicos...
 Pessoa intérprete educacional: Tem que ser.
 Pesquisadora: Então, isso é muito bom.
 Pessoa intérprete educacional: **É, tem que ser porque eles não conhecem a palavra.** (ME_ intérprete_ educacional_ Iago).

Esta importância dada pelos estudantes surdos Úrsula, Diana, Thiago, Quim e Carlos para o significado das palavras também pode ser percebida por meio do “Completamento de frases 1”, realizado em agosto:

- 7) Quero muito___ aprender o que significa. (CF1_ Úrsula).
- 23) O significado das palavras___ E um pouco difícil aprender. (CF1_ Diana).
- 23) O significado das palavras___ pra mim os significados das palavras são muito legais. (CF1_ Thiago).
- 23) O significado das palavras___ faz sentido. (CF1_ Quim).
- 10) Prova sem o Iago___ É Ruim porque quando eu não entender a pergunta ele não esta la. (CF1_ Carlos).

Entendemos como os estudantes surdos valorizavam o significado das palavras para compreendê-las em um contexto escolar. A pessoa intérprete educacional Iago, no nosso caso, é quem os auxiliava quanto a isso. Mas esta compreensão pode ultrapassar as barreiras de uma instituição. Razuck, Razuck e Tacca (2009) afirmaram já acontecer processo semelhante em outro contexto, em outra configuração social, em que houve a necessidade de estudantes surdos em relação à pessoa intérprete educacional, pois os ajudava também no que se refere ao vocabulário, em sala de aula, mas também na hora da avaliação. Uma ilustração que nos leva a pensar sobre isso, em nossa pesquisa, foi expressa em dezembro, quando fomos ao colégio para organizarmos nosso material de indutores.

Prova é **melhor fazer com Iago porque ajuda no vocabulário.**
(CI_Quim_pátio da escola).

Outras contribuições do estudante surdo Quim que corroboraram com nossa análise e interpretação a respeito dessa presença da pessoa intérprete educacional Iago, aconteceram no mês de agosto:

Quim: Único exemplo, foi que... é... eu precisava de 3 pontos na prova... aí... é... eu tinha certeza que eu tinha acertado as questões, só que faltava uma, **aí eu não sabia o que que era o significado da palavra e Iago ajuda.**

Pesquisadora: Qual que era, você lembra a palavra?

Quim: Não. **Aí ele me falou o significado, aí eu consegui traduzir a pergunta e acertei.** (DC_ Quim).

Expressões semelhantes, em relação a importância do vocabulário para o estudante surdo, foram produzidas por Diana, na “Dinâmica conversacional” que ocorreu em agosto, e, depois, a de todos os cinco estudantes surdos:

Pesquisadora: Que mais que o Iago é pra vocês em sala de aula?

Diana: Ele explica tipo o conteúdo, **que significa né? Aí... eu entendo.** (DC_ Diana).

Pesquisadora: Um exemplo do Iago na hora da prova. Entendeu?

Diana: Uai, ensina, **tem algumas palavras que não entendo.** (DC_ Diana).

Ainda durante este indutor, os estudantes surdos expressaram que o intérprete educacional Iago era importante para eles durante as avaliações, mas também durante as aulas e como um auxiliador para que entendessem o significado da palavra e o vocabulário em português:

Pesquisadora: Quais as horas que vocês pensam assim: O Iago aqui neste momento é importante... Quais são estes momentos?

Thiago: **Na prova.**

Diana: **Na prova,** nossa!

Carlos: **Na prova.**

Pesquisadora: Na prova?

Thiago: **É.**

[Os cinco estudantes fizeram sim com a cabeça]

Carlos: **Na prova, no teste...**

Pesquisadora: É? Por quê?

Carlos: **Na hora da explicação.**

Quim: Às vezes tem uma, **uma palavra que muda a pronúncia da pergunta...**

Carlos: A gente não sabe...

Quim: **Aí se ele fala o significado da palavra, não a resposta, a gente consegue fazer.**

Úrsula: É mesmo. (DC_ Úrsula, Diana, Thiago, Quim, Carlos).

Então, a pessoa intérprete educacional Iago também se constituiu como apoio importante ao estudante surdo no espaço-tempo da avaliação, especialmente como uma pessoa que possibilitava e explicava palavras presentes nos enunciados das questões que eram, até aquele momento, desconhecidas para os estudantes surdos. Eles enfatizaram isso, ao se expressarem durante a “Dinâmica conversacional”:

Pesquisadora: Eu vejo que vocês gostam de perguntar sempre o significado da palavra, não é? É verdade?

Quim: É.

Úrsula: O quê?

[Thiago e Carlos fizeram sim com a cabeça].

Pesquisadora: Vocês sempre perguntam o que a palavra significa... por exemplo, eu sempre vejo que a Úrsula sempre fala: Iago, o que que é ebulição? Aí ele vai lá e explica.

Úrsula: Ah, entendi.

Pesquisadora: **Por que que você pergunta?**

Úrsula: Porque pra mim...

Diana: **Porque ela não sabe.**

[Carlos sorriu]

Quim: **Pra aprender, né?**

Úrsula: **...entender o que significa porque eu não sei, porque, o que significa, aí ele me ensina...**

5: Porque ela é burra.

Úrsula: **... ele me fala o que significa, eu aprendo.**

Diana: Aí ela sabe.

Pesquisadora: Então vocês acham...

Úrsula: Por exemplo... **tipo casa, aí eu não sei que que é isso, aí ele explica...**

Carlos: Não sabe o que que é casa?

Pesquisadora: Exemplo...

Úrsula: Por exemplo.

[Todos sorriram]

Úrsula: Aí ele, exemplo [fez aspas com as mãos], **aí ele explica tipo casa, tem fogão, várias tipo, onde bota, família...**

Pesquisadora: O que que constitui a palavra...

Úrsula: Isso, por exemplo.

Pesquisadora: Entendi, entendi.

Carlos: **Tem um montão de carro lá.** (DC_ Úrsula, Diana, Thiago, Quim, Carlos).

Nesse trecho, é possível ilustrar nossa percepção a respeito do sentido que os estudantes surdos atribuíam ao processo de explicação de palavras por eles desconhecidas. Nessa direção, vejamos a situação vivida por Úrsula Interpretamos, por meio desta expressão, que Iago apenas não diz o significado sem correlação de significados, mas, pelo contrário, situa o estudante surdo em relação àquela palavra, englobando acerca de questões relacionadas à casa: “aí ele explica tipo casa, tem fogão, várias tipo, onde bota, família...” (DC_Úrsula). Esta foi a perspectiva da Úrsula, explicando sobre como Iago explicava sobre o significado das palavras para ela, mas também temos uma visão do Iago sobre este mesmo processo em sala, de ensinar o contexto. Ele também aborda sobre o uso do celular por Iago, que era algo frequente e que acompanhávamos em sala de aula com eles:

Pessoa intérprete educacional: Pressão é um trem difícil de explicar pra eles.

Pesquisadora: Por que não tem esta palavra...

Pessoa intérprete educacional: A pressão pra eles é panela de pressão, né, coisa assim, pra maioria deles, no caso.

Pesquisadora: Não usa muito essa palavra?

Pessoa intérprete educacional: **É, aí tem que citar exemplos pra você mergulhar, pra você sentir a água em todos os pontos.** O balão, ele vai, aqui tem pressão [mostrou com mão], vai assim... (OS_ intérprete_educacional_ Iago).

Pessoa intérprete educacional: Oh, eu fico alegria porque o professor quando ele trabalha com slides de certa forma contempla o DA severo, né, o visual dele vai melhorar. De certa forma ele contempla, né. Para ele contemplar cem por cento, ele teria que se ele for colocar um filme, legendar. Mas às vezes ele vai só colocar a imagem, já, já tá muito bom, né? E satisfação porque é um apoio que eu recebo, né, no meu trabalho, porque o que eu faço muito em sala é ter que recorrer ao celular pra mostrar imagem de alguma coisa porque eles não sabem o que que é. **Por exemplo, hoje, a Diana me perguntou o que era árabe, aí eu expliquei, expliquei, e ela não conseguiu entender, aí mostrei a foto de um árabe, de um país árabe, aí ela entendeu.** (ME_ intérprete_educacional_ Iago).

Pesquisadora: Eu vejo que às vezes você mostra também uma foto do celular...

Pessoa intérprete educacional: Mostro, mostro. **Um dia eu fui, uma erupção vulcânica, aí eu explicava: um morro faz assim... Não, não sei [se referindo à expressão dos estudantes surdos]. Aí eu pus o vídeo. Eles: ah... já vi.** (OS_ intérprete_educacional_ Iago).

O intérprete educacional Iago, quando não conseguia explicar sobre a palavra utilizando outras expressões, utilizava da internet para mostrar imagens ou vídeos para os estudantes surdos e relacionava ao cotidiano deles. Iago, de acordo com estas ilustrações que foram colocadas, teve a intenção de realizar uma aprendizagem repleta de possibilidades:

Pesquisadora: E na hora que você vai escrever na prova de Ciências, o Iago te ajuda de algum jeito?
 [Thiago e Quim fizeram sim com a cabeça]
 [Diana e Úrsula estavam conversando entre elas]
 Carlos: Às vezes.
 Pesquisadora: Às vezes? Como?
 Carlos: **Ele explica um pouco e depois você raciocina.** (DC_ Úrsula, Diana, Thiago, Quim, Carlos).

Pesquisadora: Vocês têm o Iago pra ajudar vocês em quê?
 Thiago: **A explicar.**
 [Úrsula, Thiago, Quim e Carlos fizeram sim com a cabeça]
 Carlos: Na resposta.
 Pesquisadora: Na resposta.
 Thiago: Dar resposta.
 Pesquisadora: Dá a resposta? Também que vai te ajudar, né?
 Thiago: [fez sim com a cabeça]
 Úrsula: Também fala resposta, **ajuda a explicar pra pensar.** (DC_Thiago, Carlos, Úrsula).

Em nosso acompanhamento das aulas, por variadas vezes, registramos situações em que o intérprete educacional Iago contextualizava as aulas e os fazia pensar sobre Ciências. Uma ilustração selecionada será colocada, depois da apresentação da visão do intérprete educacional Iago sobre isso. Ela foi realizada em agosto, pelo indutor “Acompanhando a ação pedagógica do professor Física”:

Pessoa intérprete educacional: Eu tento fazer eles pensar mesmo porque nossa... (PF_ intérprete_ educacional_ Iago).

Em outro momento, em verdade, em diversas aulas, também interpretamos isso, mas separamos uma para ilustrar. Na aula 5, Úrsula e Diana estavam com dúvidas e Úrsula perguntou ao intérprete educacional Iago como deviam fazer um exercício que fora passado. Ele perguntou o que elas duas achavam que deviam fazer. Elas explicaram, ele perguntou novamente, e elas concluíram o que deviam fazer. Iago deixava os estudantes

surdos pensarem e não dava a resposta já pronta. Na percepção do estudante Carlos, também compreendemos que ele interpretava assim, que o intérprete educacional Iago o ajudava, explicando um pouco e depois “você raciocinava”. Estas expressões nos fazem refletir sobre a ação pedagógica da pessoa intérprete educacional que contribui para o desenvolvimento de formas de aprendizagem compreensivas e criativas em que o sujeito pode se constituir. As ações pedagógicas “devem ser direcionadas para tentar favorecer a constituição do aprendiz como sujeito de sua própria aprendizagem e para que o aluno possa gerar sentido subjetivos no processo de aprender que contribuam para uma aprendizagem compreensiva” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 151). Assim sendo, essas expressões que foram acompanhadas durante todo o ano indicam que a pessoa intérprete educacional Iago foi um professor que possibilitou a produção de sentidos subjetivos pelos estudantes surdos a partir de sua ação pedagógica, sabendo que é o estudante surdo quem pode ser sujeito e é quem promove esta produção subjetiva. Temos mais algumas ilustrações sobre isso:

Em dezembro, ao irmos à escola para conversarmos com os estudantes surdos, relembramos para Carlos uma situação vivida no “Desenho pessoa intérprete educacional”, que ocorreu em outubro:

Pesquisadora: O Iago te auxilia no que mais que você pode falar?

Carlos: É... deixa eu ver uma... muitas coisas! É... Tipo fazer os dever, esses trem. Na hora da prova ele ajuda um pouco também. (AI_Carlos).

Relembramos esta conversa para ele e perguntamos como ele o ajudava. Carlos nos contou: “Iago é meu amigo, ele ajuda em muitas coisas... na prova, na sala, dever, em tudo” (CI_Carlos). Perguntamos como ele ajuda e continuou: “Com as palavras, as contas e entender, que eu penso depois” (CI_Carlos). Vimos que isso ocorreu na prova de Ciências, em abril, quando ele perguntou ao Iago alguns enunciados da prova, pois não havia entendido o que estava sendo pedido e o que deveria fazer nas questões. Em outro dia, no “Acompanhando a ação pedagógica do professor de Química”, em agosto, Carlos, mais uma vez, nos explicou a respeito da importância do intérprete educacional, assim como Quim, mas pelo indutor “Desenho pessoa intérprete educacional”, em outubro:

Pesquisadora: Muito bem. Deixa eu perguntar algumas coisas para finalizar: Na hora que você está fazendo sua prova, vi que você pergunta sobre as questões para ver o que está pedindo, né? **Você pergunta para quem?**

Carlos: **Pro Iago.**

Pesquisadora: Ele, normalmente, fica com vocês em uma sala diferente...?

Carlos: Fica, pra explicar.

Pesquisadora: Se ficassem sozinhos, em uma sala sem o Iago, como seria?

Carlos: Seria... é... **em algumas vezes ser ruim, se às vezes tipo a gente fosse fazer uma questão da prova, a gente não entendesse, sem ele, pra tipo, ele pra explicar pra gente ia ser ruim.** (PQ_Carlos).

Pesquisadora: Na hora que vocês estão fazendo a prova de vocês, o Iago é importante?

Quim: Na prova? Aham. Tem que ficar.

Pesquisadora: Por quê?

Quim: Porque às vezes **tem uma palavra que a gente não conhece**, aí ele... a gente **chama ele e ele explica o que que é a palavra. A gente aprende.**

Pesquisadora: Entendi. E aí, então, vocês aprendem na hora da prova?

Quim: Aham. Eu, sim. Não sei os outros, mas... (AI_Quim).

Carlos também contribuiu para que pudéssemos entender a relação deles com o intérprete educacional Iago e a respeito da importância do vocabulário para eles. Ele também disse que pensa após o momento em que Iago o ajuda. E, quando lembramos a Carlos das suas duas repostas do “Completamento de frases 2”, que ocorreu em outubro, nos contou que achava as provas de Ciências fáceis porque: “Aprendi, né” (CI_sala de vídeo). Perguntamos como ele aprendeu e então: “Prestei atenção no ano e **Iago ensina também**” (CI_sala de vídeo).

1) Avaliação de Química___ Avaliação de química era facil sempre eu conseguia fazer as avaliações e deveres. (CF2_Carlos).

2) Avaliação de Física___ As avaliações são fáceis de fazer são simples de fazer. (CF2_Carlos).

O estudante Thiago também se remeteu ao auxílio que Iago concedeu a ele no que se refere às contas (que Carlos também havia mencionado), quando estávamos conversando sobre a prova de Ciências do segundo bimestre:

Pesquisadora: Me fala um exemplo, um exemplo seu com ele.

Thiago: **Eu chamei ele e ele me ajudou.**

Pesquisadora: Na hora da prova?

Thiago: Foi.

Pesquisadora: Como é que foi?

Thiago: Foi que ele na prova de Ciência, eu não tava entendendo como fazer a conta, aí eu chamei ele e ele me ajudou.

Pesquisadora: Ele te ensinou?

Thiago: Foi. (DC_ Thiago).

Em dezembro, também lembramos esta situação para Thiago e ele nos disse que Iago o havia ajudado na conta porque não estava entendendo o que era para fazer devido às palavras do enunciado da questão. Mais uma vez, temos uma ilustração sobre a contribuição do Iago na hora da explicação sobre as palavras. Para ele, o intérprete educacional Iago foi se constituindo como essencial no processo ensino-aprendizagem, o que percebemos também pelo indutor “Completamento de frases 1”, que ocorreu no segundo semestre:

10) Prova sem o Iago___ Muito Ruim. (CF1_ Diana).

31) A prova da escola___ E um pouco difícil. (CF1_ Diana).

10) Prova sem o Iago___ muito difícil. (CF1_ Thiago).

10) Prova com o Iago___ seria um pouco mais difícil, mas não impossível de fazê-la. (CF1_ Quim).

29) O Iago___ é muito bom. (CF1_ Úrsula).

Diana, Thiago, Quim e Úrsula expressaram, por este indutor, que o intérprete educacional Iago era importante para eles, que a prova sem o auxílio dele seria difícil e que achavam Iago um bom profissional. Compreendemos que a importância conferida a Iago também era devido ao auxílio que ele proporcionava em relação ao entendimento das questões das avaliações, que estavam repletas de palavras e de significados que eles não conheciam. Úrsula já havia discorrido mais sobre isso em abril, no indutor “Como me vejo”:

Pesquisadora: Você gosta, então, de vir para o colégio?

Estudante: Gosto. É bom pra aprender para o futuro com Iago, entrar faculdade.

Pesquisadora: Legal. E que mais?

Estudante: **Estudar, o que explica o que significa. Por exemplo, aprender mais.** (ME_ Úrsula).

Ela nos contou sobre a importância que vê em estudar “o que significa”, e a pessoa intérprete educacional Iago a auxiliava nestes momentos, o que a fazia gostar de vir para o colégio e participar de momentos diversos. Os estudantes surdos viam Iago como importante na hora da avaliação, como já foi ilustrado, mas Thiago expressou outra vez, no indutor “Acompanhando a ação pedagógica do professor de Química”, em agosto:

Pesquisadora: Entendi. **E na hora da prova de Ciências, como é que é?**

Estudante: **Bem.**

Pesquisadora: **Por quê?**

Estudante: **Porque eu chamo o Iago e ele, e às vezes ele me ajuda.**

Pesquisadora: Ajuda?

Estudante: Aham.

Pesquisadora: Você, na hora da prova, você aprende, fica triste... o que que você pode falar que acontece na hora da prova?

Estudante: Ansioso.

Pesquisadora: Fica ansioso? Mas o Iago te ajuda com isso?

Estudante: Ajuda.

Pesquisadora: Como?

Estudante: **Toda hora que eu chamo ele, ele vem, às vezes ele me dá um exemplo de alguma coisa que eu já fiz na sala de aula.** Só isso.

(PI_ Thiago).

Quando perguntamos a Thiago sobre o seu momento na prova de Ciências, logo lembrou da pessoa intérprete educacional Iago. Explicou que ele o ajudava neste momento, também a sacar as dúvidas, relacionando com algo que estudou em sala de aula, podendo haver contextualização.

A partir destas expressões colocadas, realizadas em diferentes momentos, conjecturamos que Iago não só ajudava falando sobre o significado da palavra. Ele também estabelecia uma relação subjetiva, em que os estudantes surdos podiam “pensar”, “raciocinar” sobre o que fora colocado. O intérprete educacional Iago ensinava, mas os estudantes surdos viam espaço para serem incluídos como pensantes, reflexivos e protagonistas, agindo com seus posicionamentos. Tudo indica que foram estabelecidos sentidos subjetivos nestes momentos e que ocorreu avaliação qualitativa, pois ela ocorre quando “não apenas inclui as operações do aluno, mas também o acompanhamento de seus posicionamentos e seus sistemas” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY 2017, p.

136). Os estudantes surdos Quim e Thiago, neste contexto, conseguiram perceber que saber o significado das palavras os ajudava em um espaço que vai além da sala de aula, momento de exercícios ou de avaliações: o cotidiano:

Pesquisadora: Quim, você também que tava falando sobre isso, do significado das palavras que é importante, né? Por que que isso é importante?

Quim: Pra... pra **fazer redação também**.

Pesquisadora: Fazer redação?

Quim: Ter mais **experi... inteligência**.

Pesquisadora: Para ser mais inteligente?

Quim: É.

Pesquisadora: Legal.

Quim: E... É, **é importante pro dia a dia**.

Pesquisadora: Importante pro dia a dia. Beleza. E aí, meu garoto? [se dirigindo ao Thiago]

Thiago: Tô junto com ele. (DC_ Quim_Thiago).

Quim, por meio deste indutor, expressou múltiplos significados quando disse que o significado das palavras – que já entendemos que eles aprendiam em maioria com o intérprete educacional Iago – era “importante no dia a dia”, para “fazer redação” e para “ser mais inteligente”. Conjecturamos e interpretamos que esta relação do Iago com eles associada ao ensinamento das palavras os possibilitou desenvolvimento subjetivo, em uma relação dinâmica e multideterminada.

De acordo com nosso “Acompanhamento em sala” no decorrer do ano letivo e das expressões pelos indutores, havíamos notado que o intérprete educacional Iago **auxiliava no entendimento das questões da prova e no vocabulário de português e de Libras**. Escolhemos outros momentos para abordar sobre isso que subjetivamos e que interpretamos a partir da nossa participação.

Pesquisadora: Por que o Iago ajuda você a fazer a avaliação?

Quim: **Pra melhorar nosso vocabulário**. (DC_ Quim).

Quim já nos havia contado que Iago os auxiliava com o vocabulário durante as aulas, mas nos contou que os ajudava na avaliação para melhorar o vocabulário deles. Para ele, esta ação estava tão constituída como natural, que foi a primeira resposta que nos disse quando perguntamos o porquê do Iago os ajudar na hora da avaliação. A intenção do intérprete educacional poderia ser outra em relação a este momento da prova, por exemplo,

mas Quim foi quem subjetivou a ação de ajudar, do Iago, como geradora de sentidos subjetivos voltados ao ato de aprender a respeito do significado das palavras, do vocabulário (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Quando estávamos falando com Quim, em outro momento, pelo indutor “Acompanhando a ação pedagógica da pessoa intérprete educacional”, nos contou que Iago os ajudava em relação a Libras e que era algo encantador. Vimos esta expressão também pelo “Completamento de frases 1”, em agosto.

Pesquisadora: Que mais sobre Iago?

Quim: **Também ajudando a gente a fazer o sinal... que a gente não entende.**

Pesquisadora: O sinal ele faz pra ajudar a vocês?

Quim: **É, a entenderem.** (PI_ Quim).

42) A língua de sinais___ é muito bonita e interessante. (CF1_ Quim).

Notemos que Quim escreveu que a língua de sinais “é muito bonita e interessante”, pois nos fazia lembrar de como o intérprete educacional Iago completou esta frase:

48) A língua de sinais___ maravilhosa. (CF1_ intérprete_ educacional_ Iago).

A língua representava importância para Iago e para Quim e ambos abordaram acerca disso. Pode ser que um tenha sido gerador de sentidos subjetivos para o outro neste aspecto, mas é a própria pessoa que subjetiva qualquer momento e ação. Mais uma vez, os estudantes surdos expressaram que o intérprete educacional os ajudava para entender significados das palavras em português e ensinava Libras. Thiago nos contou sobre isso também, em março:

É que eu não sei muito Libras e Iago vai ensinando pra mim, ué. (CI_ Thiago).

Percebemos que Thiago não sabia muito sobre a Libras e Iago o ajudava em relação ao vocabulário relacionado. O próprio intérprete educacional disse a respeito disso pelo indutor “Como me vejo”, em abril:

Pesquisadora: Eu vi que você tem uma capacidade muito interessante, que é falar e ao mesmo tempo fazendo sinais, né?

Pessoa intérprete educacional: É errado... Não pode. Não pode. É porque alguns meninos são ouvintes e o Thiago, ele sabe pouca Libras. Aí se eu fizer só Libras, ele não vai entender.

Pesquisadora: Por isso que você usa?

Pessoa intérprete educacional: Isso. E o Carlos também sabe pouquíssima Libras. Então, se eu fizer só Libras eles vão ficar de fora.

Pesquisadora: Entendi. Então pra incluir todos...

Pessoa intérprete educacional: **Pra incluir todos...** Eu vou sempre fazendo Libras. (ME_ intérprete_ educacional_ Iago).

Compreendemos importância conferida aos estudantes surdos. Ele adicionou, em outros momentos:

Pessoa intérprete educacional: Isso. E, de certa forma, isso também: pra ensinar sinal. Pra eles começar aprender mais sinais. (ME_ intérprete_ educacional_ Iago).

Pessoa intérprete educacional: Eu tenho uma facilidade melhor de ajudar na adaptação. Quando é, por exemplo, sociologia, filosofia, o que eu oriento o professor é evitar palavras, palavras difíceis assim, sabe, palavras desconhecidas, tipo exóticas, né, palavras mais simples, palavras do natural, do dia a dia. Tentar, nesse contexto, exemplificar, fazer a prova, a questão, num contexto mais simples. (ME_ intérprete_ educacional_ Iago).

Pessoa intérprete educacional: Interpretação, só interpretação das perguntas, no caso, né. O que eu faço é isso. Porque além disso eu acho que estaria fazendo pra eles. (RE_ intérprete_ educacional_ Iago).

Interpretamos que esta relação com Iago, durante o ano, se constituiu como fonte geradora de sentidos subjetivos para estes cinco estudantes surdos, cada um adquirindo potencial valor para o desenvolvimento subjetivo ao longo do ano. Para o final deste tópico, separamos expressões que convergem em produções subjetivas dos estudantes surdos relacionado às avaliações.

Pesquisadora: Diana, que que você mudaria na prova? **Você faria a prova como?**

Diana: **Uai, por escrito porque aprende mais.**

Pesquisadora: Por que que vocês estão falando isso: que por escrito aprende mais. Vocês já fizeram alguma prova por escrito?

Úrsula e Carlos: Já.

[Diana, Thiago e Quim fizeram sim com a cabeça]

Úrsula: No ano passado.

Carlos: Quatro anos seguidos fazendo isso, vinte e quatro provas em quatro anos tudo escrito.

Pesquisadora: No ano passado?

Carlos: ...em vinte e cinco...

Úrsula: **Na escrita não tem a resposta, então tem que pensar e escrever.**

Pesquisadora: E aí dava mais certo?

Úrsula: [fez cara de negativo] Nossa, difícil, mas pra mim tipo dificuldade também tem.

Pesquisadora: Entendi.

Quim: **E também porque na prova que, é... de alternativa, ou você erra ou acerta. Aí na escrita tem chance de pelo menos acertar um pouquinho.**

Carlos: Um pouquinho.

Pesquisadora: Que que você falou, Thiago?

Thiago: Mais ou menos.

Pesquisadora: Acertar mais ou menos ou toda, né?

Carlos: **Tipo, da... se vale um ponto, se não acertar ela toda, pelo menos zero vírgula cinco você tem.** (DC_ Úrsula, Diana, Thiago, Quim, Carlos).

Quim: **Prova só por escrito.**

Pesquisadora: Prova por escrito? Por quê?

Quim: **Porque aprende mais.**

Carlos: Além de ser todas por escrito...

Quim: Por que se for múltipla escolha, a resposta vai tá lá.

Úrsula: É isso aí mesmo.

Pesquisadora: Você concorda? [perguntando pra Úrsula]

Úrsula: Sim.

Pesquisadora: Como você queria que a prova fosse?

Carlos: É que as provas fossem tipo todas de marcar X e de escrever também.

Pesquisadora: De escrever também?

Carlos: **Porque aprende mais. É bom.** (DC_ Quim, Carlos, Úrsula).

Os estudantes surdos expressaram, em agosto, que, caso tivessem opção, escolheriam avaliação escrita com o objetivo de fazê-los pensar mais e acertar mais. Quisemos mostrar que nossos estudantes surdos expressaram gostar de fazer a prova por escrito porque podiam aprender mais e deviam pensar e escrever, tendo mais chance de acertar. O que o intérprete educacional Iago fazia em sala de aula, de fomentar o pensamento dos estudantes surdos pode ter contribuído na produção de sentidos subjetivos dos estudantes surdos no que tange a este momento. Nesta análise, percebemos que a pessoa intérprete educacional Iago já nos havia dito que avaliação escrita era o que ele entendia ser a melhor opção para o processo ensino-aprendizagem:

Pessoa intérprete educacional: Eu acho, **com certeza avaliação escrita, com certeza**. Aí demandaria material humano pra corrigir isso depois, né. Eu acredito, mas **faz pensar**. (RE_ intérprete_ educacional_ Iago).

Ficamos pensando se os estudantes surdos haviam produzido esta compreensão a partir dessa interpretação com Iago. Todos estes subsídios empíricos apresentados ilustram nossa compreensão de como, no contexto estudado, o processo ensino-aprendizagem do intérprete educacional Iago foi se constituindo como essencial e de grande valia para os estudantes surdos compreenderem os significados, o vocabulário em Língua Portuguesa e em Libras. Nessa relação entre eles, interpretamos que se estabeleceram outros sentidos subjetivos em relação ao desenvolvimento linguístico que estão para além do processo conceitual e operacional.

Neste contexto que se desenvolveu durante o ano, essa relação para que o outro conhecesse a palavra, mas pensando no significado e em suas relações e não apenas tendo acesso ao sinônimo, constituiu a e, ao mesmo tempo, foi constituído pela configuração subjetiva do ensino-aprendizagem favorável para a aprendizagem de estudantes surdos e avaliação formativa, quando eles pensavam, interagem e se desenvolviam subjetivamente. Compreendemos que foram desenvolvidos, de forma concomitante, a linguagem e processos subjetivos, em que se houve subjetivação dos usos linguísticos no processo de construção de conceitos.

II) “compartilhamento de significado”

Compreendemos que os estudantes surdos apresentaram e conferiram valor subjetivo aos significados das palavras. Na nossa interpretação, elas foram se constituindo como essenciais ao longo do ano por fazerem parte de um contexto maior que vai além do entendimento das questões ou dos enunciados de tarefas e provas. A partir da compreensão do significado das palavras, os estudantes surdos puderam entender mais acerca da Língua Portuguesa, que é uma língua muito utilizada no cotidiano deles e inclusive por todos os responsáveis destes estudantes surdos. Sendo assim, o acesso e comunicação fora da instituição escolar também se tornou mais oportuno e exequível.

Além de termos acesso a esta construção do significado da palavra pela pessoa intérprete educacional e pelos estudantes surdos, presenciamos momentos em que estes

compartilhavam o significado da palavra entre eles. Percebemos que Úrsula foi a que mais frequentemente perguntava a respeito do significado das palavras. Já Diana, nas primeiras aulas, perguntava a ela o que o intérprete educacional Iago havia falado, como ocorreu nas aulas 29 e 30, dia da prova de Ciências, em que Úrsula perguntou para Iago alguns significados. Ela perguntou o que significavam as palavras posicionamento, superfície, lipídio e indicativo. Diana, minutos depois, perguntou para Úrsula o que era indicativo e ela explicou durante a prova, mas Carlos também ajudou. A avaliação formativa foi se constituindo neste processo ensino-aprendizagem.

Durante as aulas 69 e 70, dia da prova de Ciências do terceiro bimestre, Quim perguntou o que era pista e instante e Iago o ajudou. Em seguida, Diana perguntou para Quim o que era pista e o verbo percorrer e ele a auxiliou. Úrsula, neste momento, perguntou a Iago o que estava dizendo em um enunciado e Thiago a ajudou, mas Iago foi para verificar se ele estava explicando certo e terminou de traduzir e de explicar a questão para ela. Na aula 56, Úrsula perguntou o que era isótopo quando o professor estava explicando sobre massa atômica e Iago usou fotos do celular e depois ela e o Quim foram explicar para uma estudante não surda.

Quim também era muito requisitado por Thiago, ao perguntar o que palavras significavam. Quim o ajudava bastante, como na aula 68, em que explicou o que era aceleração e fez uns cálculos com ele. Interpretamos que isso pode ter sido parte do processo de desenvolvimento de sentidos subjetivos para Thiago, por meio do “Completamento de frases 1”, realizado em agosto, e pela forma amigável que se tratavam em sala de aula:

30) O amigo___ Quim. (CF1_ Thiago).

Na aula 68, Quim ajudou Thiago na compreensão de velocidade escalar média e o ajudou na questão. Vimos que Úrsula e Quim ajudavam bastante em sala e tivemos outra ilustração a respeito, em agosto, pelo indutor “Acompanhando a ação pedagógica do professor de Química”:

Pesquisadora: Seus amigos te ajudam, também?

Diana: Sim.

Pesquisadora: Quem?

Diana: Úrsula, o Quim. (PQ_ Diana).

Em novembro, quando relembramos a ela este fato ocorrido, Diana nos disse que os colegas estudantes surdos a ajudavam: “Explicando mesmo, falando o que significa, as questões na sala e na prova” (CI_pátio da escola). Thiago também falou a respeito de contexto similar:

Pesquisadora: Ótimo. Bacana. A outra... Como você se sente na hora da avaliação?

Thiago: Só um.

Pesquisadora: Só um que você quer? Então tá bom. Por que que você sente alegria [olhando para a resposta do Thiago]? Olha só [ar de admiração]. Que legal. Por quê? Na hora da avaliação você sente alegria, por quê?

[...]

Thiago: **Gosto muito.**

Tradutora: Porque você gosta muito de avaliação?

Thiago: Isso.

Pesquisadora: **Por que que você gosta de fazer avaliação?**

Thiago: **Porque assim eu posso ajudar o meu próximo.**

Pesquisadora: **Como que você ajuda?**

Thiago: **Dando a minha opinião.** (ME_ Thiago).

Com estes indutores, compreendemos como a avaliação formativa ocorria com esta relação entre os estudantes surdos e a pessoa intérprete educacional. Quisemos dar ênfase a isso de que Thiago expressou sobre gostar de fazer avaliação porque pode ajudar ao próximo. Entendemos que, para alguns, era importante ajudar o outro em sala de aula. Eles aprendiam o significado com o intérprete educacional Iago e ajudavam ao outro. Carlos se via como alguém que gostava de ajudar com o significado das palavras:

Pesquisadora: Vocês conhecem alguém assim que ajuda alguém e até brinca na hora de ensinar...?

Carlos: Eu.

Pesquisadora: Eu?

Carlos: Eu ensino e ajudo. (DC_ Carlos).

Havia um compartilhamento de significados entre eles e uma relação afetiva que podia contribuir no cotidiano deles, como foi expressado por Carlos, no indutor “Carta”, em maio, que deveria ser escrita para seus colegas estudantes surdos:

Hoje quero dedicar todo meu amor e carinho para meus amigos queridos, que ternam a minha vida muito mais divertida e os meus dias muito mais bonitos!

Eu tenho os melhores amigos deste mundo. (CA_Carlos).

Para ele, estar com os amigos e poder ajudar o próximo constituindo-se era algo de valor. O movimento subjetivo do grupo contribuía para este valor subjetivo ser produzido, pois se auxiliavam a todo momento. Todavia, voltando ao que explicávamos sobre este contexto de auxílio e aprendizagem e processos avaliativos, vimos que **os estudantes surdos revisavam questões da prova com a pessoa intérprete educacional Iago e aprendiam**, como ocorreu em todas as provas de Ciências, de acordo com nossas anotações no caderno de campo que levamos. Na prova do primeiro bimestre, Iago foi até a mesa de cada estudante surdo e foi olhando cada questão e ao final disse para revisar alguma questão que ele julgava como errada. Ele revisou com os cinco estudantes surdos. Os estudantes levaram isso em consideração e refizeram a questão. Na prova do segundo bimestre, ao entregarem a prova na mesa do Iago, ele olhou as questões e entregou para que Diana e Thiago pensassem sobre e refizessem duas e três questões, respectivamente. Na prova de Ciências do terceiro bimestre, Iago recebeu a prova em cada cadeira de cada estudante surdo e pediu apenas para Úrsula refazer duas questões e para Diana – que foi a última a entregar – refazer quatro questões, após revisar com ela. Ilustrações destes dois primeiros momentos na hora da avaliação estão a seguir, com expressões realizadas em agosto, pela “Dinâmica conversacional”:

Úrsula: Por exemplo, por exemplo, eu colocar resposta errada, aí o Iago olha: **-Tem certeza isto? Lê de novo o que você entendeu, se não entendeu eu vou explicar. Aí eu, eu tento ler, aí eu, aí ele: -Lembra que já expliquei na sala de aula isto. Aí eu lembro, aí eu entendo.**

Pesquisadora: E os deveres na sala de aula, como é que é?

Úrsula: Como assim, por exemplo?

Pesquisadora: Atividade pra fazer...

Úrsula: Também, normal. Mesma coisa. Tipo... também: - o que você entendeu? Aí você se acha dúvida, você me chama pra te ajudar, eu ensino como que é [se referindo a como Iago se porta nestes momentos]. (DC_Úrsula).

Úrsula: Errou toda prova?

Diana: Corrigiu. Para, meu Deus!

Pesquisadora: Errou toda prova e depois corrigiram pra aprender...

Diana: Que, professora, eu não errei prova, não. Ela que tá falando aí.

Thiago: Errou, sim.

Pesquisadora: Só algumas?

Diana: (fez sim com a cabeça) (DC_Úrsula, Diana, Thiago).

Tradutora: Calma. Fica tranquila.

Pesquisadora: Fica tranquila. Mas hoje você teve prova, não teve?

Diana: Sim.

Pesquisadora: E mesmo assim você ficou alegre?

Diana: [fez sim com a cabeça]

Pesquisadora: Então você gosta de fazer prova?

Diana: Também...

Pesquisadora: Que legal. Que legal. **Por que que você gosta?**

Diana: **Porque... me ajuda, né, nas matérias.**

Pesquisadora: Te ajuda nas matérias?

Diana: Aham.

Pesquisadora: **Quando você diz avaliação, essa prova que você está fazendo hoje?**

Diana: **Sim.**

Pesquisadora: **Te ajuda por quê?**

Diana: Aham. Porque... (ficou pensando). **Porque ensina várias coisas.**

Pesquisadora: **Por que ensina? Na hora da avaliação você aprende?**

Diana: **Sim.**

Pesquisadora: O intérprete te ajuda de alguma forma?

Diana: Também.

Pesquisadora: Como? **Como que você aprende?**

Diana: **Explicando.**

Pesquisadora: Explicando?

Diana: Aham. (ME_ Diana).

Eles contaram que aprendem na hora da avaliação e se desenvolvem subjetivamente, podendo ser sujeito, pensando, raciocinando e auxiliando a outros colegas durante o processo. Havia espaço para que a avaliação formativa se desenvolvesse neste espaço-tempo.

Pesquisadora: E... o que mais? (apontando para folha)

Estudante: A preocupação.

Pesquisadora: Preocupação, por quê?

Estudante: Com a prova, também.

Pesquisadora: Com a prova, também? Ficou preocupado? Mas como é que foi durante a prova?

Estudante: Foi... foi boa, mas... também foi um pouco difícil, mas...

Pesquisadora: Foi um pouco difícil?

Estudante: Aham.

Pesquisadora: O que você achou difícil na prova?

Estudante: **É... o IMC, que eu buguei.**

Pesquisadora: Foi?

Estudante: Aham. Eu fui... eu fui multiplicar a altura pela altura.

Pesquisadora: Altura pela altura?

Estudante: É. **Aí eu dividi, eu fiquei dividindo, só que era multiplicar.**
(ME_Quim).

Entramos em contato com Quim, em novembro, quando fomos ao colégio, e ele nos explicou este final: “Na hora eu buguei, aí o Iago disse para olhar de novo... aí eu olhei e vi que era para multiplicar. Agora eu não erro mais isso, não errei mais” (CI_pátio da escola). Estes espaços que ocorreram na avaliação foram de extremo significado para os estudantes surdos, pois, como crianças, puderam interagir e se expressar, corroborando para seu desenvolvimento singular, social e constitutivo:

A avaliação educacional, na perspectiva que fundamentamos, necessitam de espaços interativos para sua realização, nos quais as crianças irão se expressar de forma genuína e espontânea, abarcando sua complexidade constitutiva. A conversação individual e o trabalho conjunto entre a criança e o profissional que avalia, utilizando diferentes recursos que permitam o envolvimento emocional e a curiosidade da criança, são premissas essenciais para avaliar o seu desenvolvimento intelectual e subjetivo. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY 2017, p. 138-139).

Interpretamos que os próprios estudantes surdos consideraram o momento da prova como parte do processo ensino-aprendizagem. Eles chegaram a expressar que aprenderam na hora da avaliação. Sobre este mesmo tema, conversamos com o intérprete educacional Iago:

Porque às vezes na prova, a Diana faz um erro muito grosseiro. Aí eu falo assim: — olha aqui o que você escreveu... isso que tá escrito tá aqui no enunciado? O que ela tá pedindo? Veja bem pra você ver, analisa se é isso que tá pedindo. Isso que cê marcou, essa letra C aqui tá falando sobre água, mas tá falando sobre água aqui na pergunta? Sobre a cor da água... É, por exemplo. Aí eu tento assim, dessa forma. Porque aí de, de, de cinco eu eliminei uma só pra ele, ainda tem quatro pra ele poder pensar, né. (PF_intérprete_educacional_Iago).

O intérprete educacional Iago também enfatizava este processo de que após uma revisão, os estudantes surdos têm espaço para pensar e refazer a prova, o que é ilustrado mais uma vez, em um dia diferente do mês de agosto, pelo indutor “Acompanhando a ação pedagógica do professo de Química”:

Pesquisadora: E na hora da prova, quando eles não entendem...

Pessoa intérprete educacional: Aí eu contextualizo a pergunta e... a letra A é assim, a letra B esse aqui pode morrer e esse não, letra C, esse aqui vai pular. Entendeu? Falo o que que é cada, esse aqui é isso, letra B é isso... letra C...

Pesquisadora: **E aí você ensina pra eles na hora da prova, de alguma forma?** Você acha?

Pessoa intérprete educacional: **Eu faço alguma recapitulação de alguma base que eles precisam no momento.** Porque soprar o resultado, não. E até aconteceu pergunta de eu não poder nem explicar. Esse aqui se eu contextualizar você sabe. Então você sabe essa palavrinha que o professor falou ela em sala várias vezes, ela foi falado, oh. Então você, esse aqui é conteúdo que você tinha que aprender. Aí eu dou como, como consequência mesmo dele não ter estudado. Sabe, umas coisas bem óbvias. Porque ele vai perder se ele, não é, é. Se eu resolver, se eu falar pra ele o significado daquela palavra que dá resposta, né, aí ele vai ganhar um ponto muito grátis. (PQ_ intérprete_ educacional_ Iago).

No acompanhamento do processo educativo, sabemos que a natureza qualitativa da avaliação é fundamental e interessa à pessoa intérprete educacional, que neste momento, é o professor dos estudantes surdos, “saber que impactos suas estratégias de ensino produzem, qual a natureza das dificuldades encontradas, como a criança está se envolvendo no processo de aprendizagem e de avaliação, quais experiências de sua vida pessoal participam” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY 2017, p. 136-137). Na nossa pesquisa, o intérprete educacional Iago confirmou sobre esta revisão que é feita no processo avaliativo, como forma de contribuir para o desenvolvimento subjetivo dos estudantes surdos e no processos ensino-aprendizagem.

Eles têm muita dificuldade, né, na base deles é muito, é muito precária a base deles mesmo. Então assim: qualquer detalhezinho que eu vejo em Ciências eu volto. Eu falo por mim mesmo porque eu mesmo parei de estudar eu tinha... foi em 92. Eu parei de estudar e fui voltar em 99, aí, é, eu fiz o vestibular na faculdade, eu passei em tudo na faculdade particular, mas eu tive muita dificuldade no começo. Era muito detalhezinho, igual esse que eu tinha esquecido. Aí eu percebi que eu tinha que recapitular muita coisa. Aí, desde 2012 que eu tô na interpretação, que eu já percebi que todos têm essa dificuldade. Dali mesmo, sei lá, 2013, 2014, eu comecei com isso, **sempre fazendo flashblack do conteúdo**, sabe... seja potenciação, radiciação, fração, decimal... (OS_ intérprete_ educacional_ Iago).

Estes espaços, com ele, se deram como processos qualitativos, pois “qualquer processo de diagnóstico e de avaliação de natureza qualitativa é, essencialmente, um

processo de construção de conhecimento sobre aquilo que se pretende avaliar”, e foi o que vimos “ser feito no curso da própria atividade que se avalia” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY 2017, p. 137). Também compreendemos que **na hora da avaliação em sala de aula e na prova, a respeito das dúvidas dos estudantes surdos, a pessoa intérprete educacional perguntava o que os estudantes surdos sabiam**, antes, como na aula 38, dentre várias outras.

Nesta aula 38, Úrsula queria saber o que era a palavra decantação para resolver um exercício que houvera sido passado pelo professor de Química Sebastião, mas Iago perguntou o que Úrsula sabia sobre o que professor Sebastião estava explicando sobre misturas. Ela explicou para ele, depois ele desenhou no quadro e Úrsula resolveu o exercício. Também percebemos isso pelas expressões dos indutores, quando já haviam dito que aprendiam com o intérprete educacional Iago e perguntamos outra vez:

Pesquisadora: Vocês aprendem com ele na prova?

Quim: Sim.

Úrsula: Aprende.

Pesquisadora: Como?

Carlos: **Com ele explicando.**

Diana: **Ele explica, pergunta...**

Úrsula: [fez sim com a cabeça]

(DC_ Quim, Úrsula, Carlos, Diana).

Úrsula: Por exemplo, por exemplo, eu colocar resposta errada, aí o Iago olha: **-tem certeza isto?** Lê de novo o que você entendeu, se não entendeu eu vou explicar. Aí eu, eu tento ler, aí eu, aí ele: lembra que já expliquei na sala de aula isto. Aí eu lembro, aí eu entendo.

Pesquisadora: E os deveres na sala de aula, como é que é?

Úrsula: Como assim, por exemplo?

Pesquisadora: Atividade pra fazer...

Úrsula: Também, normal. Mesma coisa. Tipo... também: **o que você entendeu? Aí você se acha dúvida, você me chama pra te ajudar, eu ensino como que é.** (DC_ Úrsula).

Os estudantes surdos nos fizeram lembrar das aulas em que o intérprete educacional Iago perguntava o que os estudantes surdos sabiam antes de explicar o conteúdo ou tirar alguma dúvida relacionada à avaliação, como já apresentamos. Apresentaremos mais uma ilustração, que ocorreu no indutor “Desenho pessoa intérprete educacional”, em outubro que mostra como este fato de perguntar, do intérprete educacional Iago, está configurado

subjetivamente na Diana, já que ela nos contou que esta situação do desenho não aconteceu, mas ela criou:

Diana: Ele tava... ele perguntou: você sabe o que que é relógio mecânico?
 Pesquisadora: Ah, relógio mecânico.
 Diana: Aí eu expliquei: o relógio mecânico era a bússola. Sabe... ele tá aprendendo. Ele me ensina todas as matérias.
 Pesquisadora: Ele ensina tudo para você?
 Diana: Sim. (AI_Diana).

Pesquisadora: Aí se você não entendeu alguma coisa da prova, ele te explica?
 Diana: Sim. Eu chamo ele, aí ele explica.
 Pesquisadora: Ele explica a questão ou alguma coisa que vocês já viram em sala?
 Diana: A questão e alguma coisa que já viu em sala.
 Pesquisadora: Os dois, né?
 Diana: Aham. (ME_ Diana).

Em novembro, Diana – quando fomos ao colégio para esclarecer algumas dúvidas sobre situações cotidianas – nos contou que Iago a ajudava e a fazia pensar na sala de aula e na hora da prova: “Ele me ajuda nas atividades e nas prova, daí me pergunta e eu... faço a prova” (CI_pátio da escola). Thiago também expressou, durante o ano:

Thiago: Não, só eu. Aqui eu não consegui fazer a prova direito.
 Pesquisadora: Quem te ajuda quando não entende a prova?
 Thiago: O Iago. (AF_ Thiago).

Nós perguntamos para Thiago, em novembro, como Iago o ajudava a entender a prova e nos contou: “Falando as palavras, e perguntando pra mim lá” (CI_pátio da escola). Interpretamos que a presença do Iago se configurou como de grande valia para os estudantes surdos na hora da avaliação, não apenas hora da prova, mas em sala também, pois eles consideraram aprender com Iago durante diversos momentos:

Então, pessoa intérprete educacional é essencial na hora da avaliação:

Pesquisadora: É? **Se ele não tivesse na hora da prova**, ia ser bom ou ruim [se referindo ao intérprete educacional Iago]?
 Diana: **Ruim.**
 Pesquisadora: Por quê?
 Diana: **Porque não ia ter a explicação dele.**
 Pesquisadora: Então a explicação dele é boa por quê?
 Diana: **Porque ensina mais a gente, aprende mais.**

Pesquisadora: **Na hora da prova?**

Diana: **Uhum.** (PI_ Diana).

31) A prova da escola ____ **é importante estudar o conteúdo.** (CF1_ Úrsula).

Úrsula nos explicou, neste dia de agosto que realizou este indutor “Completamento de frases 1”, que ela gostava de fazer prova porque é importante para estudar o conteúdo antes e para aprender o que tiver ficado com dúvida na hora, porque Iago a faz “pensar” (CI_sala de vídeo). Diana também expressou acerca do aprendizado:

Diana: Porque ele é legal e entende a gente [se referindo a Iago].

Pesquisadora: E você aprende com o Iago?

Diana: Sim. (RE_ Diana).

Pesquisadora: Tô brincando. Pronto. Então você pegou um livro de Química. Livro, né? Que que livro de Química lembra na sua vida? Ou Química? Desde pequenininha.

Diana: Aprender.

Pesquisadora: Aprender?

Diana: Aham.

Pesquisadora: E você gosta de aprender?

Diana: Sim. (HV_ Diana).

Este foi o primeiro ano em que estudaram Química, o que nos faz pensar na importância subjetiva da pessoa intérprete educacional Iago para ela, pois, ao pensar no livro de Química, relacionou a aprender. Úrsula expressa importância que confere à nota, mas coloca que Iago a ensina, e, ao entender, fica com nota boa:

Úrsula: Ele me ensina [se referindo a Iago], eu entendo, aí nota boa. Mas, pra mim depende a média, tipo. (DC_ Úrsula).

43) A nota ____ minha boa. (CF1_ Úrsula).

05) Eu tenho medo ____ nota baixa e também reprova. (CF1_ Úrsula).

Os cinco estudantes surdos – Úrsula, Diana, Thiago, Quim e Carlos – concordaram, mais uma vez, que aprendem na hora da avaliação e Quim expressava este momento como “normal”, o que pode sugerir certa tranquilidade na hora da avaliação:

Pesquisadora: E na hora da prova de Química, você aprende alguma coisa com o Iago já que você tá falando dele?

Estudante: Mas aprendo. (PQ_ Úrsula).

Pesquisadora: Ah, entendi. Então vocês na hora da prova aprendem?

Quim: Também.

[Úrsula, Diana, Thiago e Carlos fizeram sim com a cabeça]. (DC_ Úrsula, Diana, Thiago, Quim e Carlos).

31) A prova da escola___ é fácil demais. (CF1_ Quim).

2) Avaliação de Física___ foi normal, tudo que estudamos estava lá. (CF2_ Quim).

Pesquisadora: Ai, que bom. E você escreveu aqui em cima o quê?

Estudante: O Iago me ensina todas matérias... eu aprendi o que ele me ensinou. Ele é muito bom professor. (AI_ Úrsula).

Pesquisadora: Aí você tem que fazer o quê, quando você não entende?

Estudante: Chamo o Iago me ensinar como é. (PQ_ Úrsula).

Ao final, compreendemos que a avaliação foi um processo qualitativo que possibilitou espaço para que as crianças estudantes surdas interagissem com seu professor, no caso a pessoa intérprete educacional Iago, e para que tivessem espaço para refletir, pensar e se constituir subjetivamente. O diagnóstico avaliativo integra-se em um processo contínuo e participativo da criança com o profissional. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY 2017, 2017, p. 138). A avaliação formativa esteve como basilar deste processo que se desenvolveu a partir da relação entre os estudantes surdos e a pessoa intérprete educacional.

III) “gosto em estudar Ciências”

No decorrer das aulas de Ciências, o intérprete educacional Iago fazia uso de recurso tecnológico, como celular, mas também usava o quadro negro da sala e livros. Todavia, mais que isso, ele utilizava de recursos didáticos na hora de ensinar Ciências, e isso pode ter sido gerador de recursos subjetivos pelos estudantes surdos. A criatividade no espaço de contextualização em sala de aula foi se constituindo como um espaço-tempo rico para a produção de sentidos por parte dos estudantes surdos. Para apresentar essa nossa percepção, separamos algumas situações ilustrativas do processo subjetivo de criação dessa

expectativa positiva em relação ao processo ensino-aprendizagem de Ciências pelos estudantes surdos que se relacionavam com o intérprete educacional Iago.

Nos indutores “Como me vejo” e “História de vida” e “Acompanhando ação pedagógica da pessoa intérprete educacional”, que ocorreram em dias diferentes no mês de abril e o último em agosto, o estudante Thiago expressou que Iago explicava os conteúdos de Ciências e ele gostava de aprender Ciências com Iago. Explicou o porquê:

Pesquisadora: Porque ele ajuda, né? Como é que ele passa os conteúdos de Ciências pra vocês?

Thiago: Ele explica. (ME_ Thiago).

Pesquisadora: **Por que que você disse que gosta quando ele explica Ciências para vocês?**

Thiago: Porque **fica mais fácil de eu entender.**

Pesquisadora: Por quê?

Thiago: A pergunta.

Pesquisadora: **Que que ele faz pra ficar mais fácil?** Você sabe?

Thiago: **Ele dá um exemplo.**

Pesquisadora: Ah, é?

Thiago: Aham. (HV_ Thiago).

Pesquisadora: **Você gosta de avaliação de Ciências?**

Thiago: **Gosto.** (PI_ Thiago).

Thiago expressou que Iago possibilitava que as Ciências ficassem “mais fácil para entender”, quando “ele dá um exemplo”. Queremos lembrar que este último indutor foi realizado com o intuito do estudante surdo dissertar sobre sua própria vida, e Thiago chegou ao assunto sobre Iago em sua vida, ressaltando que fica mais fácil para ele entender Ciências com ele. É muito curioso como Thiago remete a Iago em sua história pessoal de vida, indicando que Iago pode ter valor subjetivo para ele. Isto que o estudante Thiago nos contou nos fez pensar em contextualização em sala de aula. Nesse sentido, falamos com Quim, também, sobre as aulas de Ciências e nos contou, depois de olhar para o “Desenho professor de Física”, em outubro, que havia feito e dizer que Iago era importante nas aulas de Física:

Pesquisadora: Ah, esse é você. Entendi. E você falou que o Iago também é importante nessa aula de Física?

Quim: Aham.

Pesquisadora: Por quê?

Quim: Porque ele ajuda. (AF_ Quim).

Quim colocou que o intérprete educacional Iago era importante em sala de aula de Ciências porque ele “ajuda”. E depois, nos contou que gostava mais de Ciências quando o intérprete educacional Iago ensinava:

Pesquisadora: Qual que você gosta mais que ele ensina [se referindo ao intérprete educacional Iago]?

Quim: É... Física. Tá tendo agora, é.

Pesquisadora: E você tá gostando das aulas de Física?

Quim: Tô. É bom, é fácil, é mais fácil que Química. (AI_ Quim).

Thiago e Quim conferiram significado, mais uma vez, à presença do Iago em sala de aula. Não era a ação pedagógica de ensinar que de maneira direta provocava um interesse nestes dois estudantes, mas, em verdade, cada estudante conferiu um sentido subjetivo para esta ação.

Em novembro, em um dos dias que fomos ao colégio para falar com os estudantes surdos sobre isso, não encontramos Thiago, mas falamos com Carlos, Quim e Úrsula. Perguntamos a eles de que forma o intérprete educacional Iago ensinava Ciências. Úrsula contou: “Bem, porque exemplos, Iago lembra... fala assim, assim” (CI_pátio da escola); Quim reafirmou: “Iago ajuda a gente, **pensa para ensinar mais que professor**” (CI_pátio da escola); Carlos: “Ele brinca e ensina e a gente lembra das coisas do dia” (CI_pátio da escola). Já compreendemos, em outros momentos, que Carlos produzia sentidos subjetivos a partir de ações do Iago, como na hora de brincar com ele, de ser divertido em sala de aula. Mais uma vez, ele explicou que Iago brincava na hora de ensinar Ciências e contextualizava os conteúdos em situações cotidianas. Quim, um estudante que se mostrou bastante dedicado ao longo do ano, colocou que Iago ensinava Ciências para eles, ao pensar – o que nos fez lembrar de várias situações ao longo do ano quando estávamos presentes em sala de aula. E, por fim, Úrsula explicou que ele dava exemplos na hora de explicar, ao lembrar situações para ela que podia fazê-la relacionar aos conteúdos trabalhados (algo já citado diversas vezes por eles durante este trabalho), como foi na aula 38, em que foram tratados os temas de misturas homogêneas e heterogêneas e o intérprete educacional Iago perguntou sobre o tema e relacionou ao leite da vaca. Úrsula costumava ir à fazenda do tio e contava para Iago e para seus colegas de sala, e ele a fez pensar sobre isso, percebeu sua resposta, exemplificando sobre mistura homogênea. Mais uma vez, vemos uma ilustração

sobre contextualização também, em que há lembrança, pelo intérprete educacional Iago, de um fato ou situação ou mesmo acontecimento relacionado ao contexto dos estudantes surdos. Esta ação pôde favorecer a produção subjetiva pelos estudantes surdos porque Iago relacionava ao contexto destes estudantes surdos.

Esta expressão do Quim, que evidencia uma interpretação própria, subjetivada por ele, quando diz que Iago ensinava mais que o professor, nos fez lembrar de uma expressão do intérprete educacional Iago, em abril:

Pessoa intérprete educacional: Uai, esse ano, um aluno ouvinte lá do fundão falou que aprendeu mais comigo em Libras do que com o professor. Sabe? Eu dando aula em Libras, mas os exemplos que eu tava passando, explicando, que você põe o dedo, você faz, você faz sinal de mais, por exemplo, né, **ela falou que entendeu mais do que com o professor.** (ME_ intérprete_ educacional_ Iago).

Reafirmando sobre avaliação de Ciências, os estudantes surdos Diana, Thiago e Quim, mais uma vez, nos contaram que **gostavam de realizar avaliação de Ciências Naturais porque aprendiam neste momento.** Realizamos o indutor “Como me vejo” no dia da prova de Ciências do primeiro bimestre, em abril, “Dinâmica conversacional”, em agosto e “Desenho professor de Física”, em outubro:

Pesquisadora: Que legal. Que legal. **Por que que você gosta?**

Diana: **Porque... me ajuda, né, nas matérias.**

Pesquisadora: Te ajuda nas matérias?

Diana: Aham.

Pesquisadora: **Quando você diz avaliação, essa prova que você está fazendo hoje?**

Diana: **Sim.**

Pesquisadora: **Te ajuda por quê?**

Diana: Aham. Porque... [ficou pensando]. **Porque ensina várias coisas.**

Pesquisadora: **Por que ensina? Na hora da avaliação você aprende?**

Diana: **Sim.**

Pesquisadora: O intérprete te ajuda de alguma forma?

Diana: Também.

Pesquisadora: Como? **Como que você aprende?**

Diana: **Explicando.**

Pesquisadora: Explicando?

Diana: Aham. (ME_ Diana).

Pesquisadora: Me fala um exemplo, um exemplo seu com ele.

Thiago: Eu chamei ele e ele me ajudou.

Pesquisadora: Na hora da prova?

Thiago: Foi.

Pesquisadora: Como é que foi?

Thiago: **Foi que ele na prova de Ciência, eu não tava entendendo como fazer a conta, aí eu chamei ele e ele me ajudou.**

Pesquisadora: **Ele te ensinou?**

Thiago: **Foi.** (DC_ Thiago).

Pesquisadora: O que você achou difícil na prova?

Quim: **É... o IMC, que eu buguei.**

Pesquisadora: Foi?

Quim: Aham. Eu fui... eu fui multiplicar a altura pela altura.

Pesquisadora: Altura pela altura?

Quim: **É. Aí eu dividi, eu fiquei dividindo, só que era multiplicar.** (ME_ Quim).

Pesquisadora: Aí se você não entendeu alguma coisa da prova, ele te explica?

Estudante: Sim. Eu chamo ele, aí ele explica.

Pesquisadora: Vocês aprendem com ele na prova?

Quim: Sim.

Úrsula: Aprende.

Pesquisadora: Como?

Carlos: **Com ele explicando.**

Diana: **Ele explica, pergunta...**

Úrsula: [fez sim com a cabeça] (DC_ Quim, Úrsula, Carlos, Diana).

Pesquisadora: Foi hoje. Como é que tava a prova?

Quim: A de Física tava fácil.

Pesquisadora: Fácil? Gostou?

Quim: Eu errei duas, eu acho, mas tava fácil.

Pesquisadora: Foi muito bem. Notão, hein, garoto?

Quim: Aham.

Pesquisadora: Obrigada, Quim. (AF_ Quim).

Depois, em novembro, no pátio da escola, Quim nos contou que Iago o ajudou na hora da prova e que agora não erra mais. Esta foi a percepção por parte dos estudantes surdos, mas o intérprete educacional Iago também contribuiu para nossa compreensão, explicando que se sente bem em contribuir em um momento tão importante – a hora da avaliação com eles:

Pesquisadora: Sim. É verdade. Então tá. Como você se sente na hora da avaliação?

Pessoa intérprete educacional: Ah, fico feliz. Tristeza, não. Participação, sim. Preocupação, às vezes. Admiração, às vezes. Terror, não. Medo, também não. Nojo, não. Raiva, não. Surpresa... ah, acho que não. E aí **alegria porque eles estão passando por um processo avaliativo que vai haver na vida deles, sempre, mesmo se não resolver fazer uma**

faculdade quando for entrar em qualquer outro emprego ele vai ter que preencher uma folha, vai ter que fazer alguma coisa, formação, né, sei lá, enfim. Tristeza, não escolhi tristeza porque é um processo natural da vida, então eles têm que fazer. E satisfação porque tá ali colaborando com eles, no crescimento deles. (ME_intérprete_educacional_Iago).

O intérprete educacional Iago, além de ter atribuído sentido para ajudar os estudantes surdos no processo avaliativo, enfatizou que entende a relevância deste processo para a vida deles, como para uma faculdade ou um emprego ou outra formação. Ainda sobre isso, perguntamos aos estudantes surdos o porquê do Iago os ajudar na hora da avaliação e eles contaram pelo indutor “Dinâmica conversacional”, em agosto, que este momento vai além do momento da prova. Úrsula, no “Como me vejo”, em abril, havia dito que tem medo de perder este momento, conferindo significado a este processo:

Pesquisadora: Por que o Iago ajuda você a fazer a avaliação?

Carlos: Porque é mais do que...

Úrsula: **Porque aprender mais, tipo ir pra faculdade... e pra entrar, né, na faculdade.**

Carlos: É que aqui ele ajuda pra... **pra tipo a gente saber, pra quando chegar mais na frente.** (DC_ Carlos, Úrsula).

Úrsula: Também mesma coisa, é... tipo, é... é que não pode tipo tirar nota baixa, aí ou perder uma coisa, **perder trabalho, avaliação, alguma coisa...**

Pesquisadora: **Tem medo de perder a avaliação ou trabalho?**

Úrsula: **Isso.** (ME_ Úrsula).

Isto nos fez compreender que o intérprete educacional Iago mostrava que a avaliação é um espaço de aprendizagem que continua e que ocorrerá em outros momentos. Não é um instante vazio, sem sentido, não apenas de aferição do aprendido (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Sabemos que a ação do intérprete educacional não tem resultado de acordo com a intenção que ele compete, pois são os estudantes surdos que podem ou não subjetivar uma ação pedagógica. Todavia, compreendemos que houve muito valor subjetivo sendo desenvolvido durante este espaço-tempo, pois foram ambos os que produziram e expressaram sentidos subjetivos. Nessa direção, em consonância com os princípios epistemológicos, os estudantes surdos e a pessoa intérprete educacional foram transformados pela e, ao mesmo tempo, transformaram a realidade da qual participaram. A

ação pedagógica não foi ínsita, mas constituída pela e, ao mesmo tempo, constituindo a complexa produção de sentidos subjetivos pelos estudantes.

Para finalizar, neste processo de aprendizagem, a pessoa intérprete educacional **contextualizou os conteúdos de Ciências Naturais e comparou com processos do cotidiano dos estudantes surdos**. Reafirmando sobre este processo de contextualização, Quim expressou:

Pesquisadora: Então, você acha que o Iago estar em sala é importante ou não é importante?

Quim: É importante, muito.

Pesquisadora: Por quê?

Quim: Ah, pra ajudar a gente. Porque... é... pra adaptar as perguntas também.

Pesquisadora: Adaptar as perguntas. Legal.

Quim: É... e auxiliar.

Pesquisadora: Em que que ele auxilia?

Quim: Nas matérias em si, tipo... no dever, **ele dá uma opinião dele, aí a partir dela a gente vê a resposta**. (ME_ Quim).

Entendemos esta expressão do estudante Quim como uma maneira de exemplificar a ocorrência do processo de contextualização nas aulas de Ciências que acompanhamos. Interpretamos esta expressão como repleta de sentido, por já ter aparecido mais vezes: “ele dá uma opinião dele, aí a partir dela a gente vê a resposta”. Já apareceu em outros momentos quando discorremos sobre o intérprete educacional incentivar pensamento pelos estudantes, incentivar o raciocínio. Thiago e Carlos também expressaram sobre isso de produzir sentidos subjetivos a partir de ações do Iago, em agosto, no indutor “Acompanhando a ação pedagógica da pessoa intérprete educacional”, quando explicaram que Iago dava um exemplo para eles aprenderem, contextualizando. Quim, no indutor “Como me vejo” assim se expressou:

Pesquisadora: Legal. Ele te ajuda?

Thiago: Ajuda.

Pesquisadora: Como que ele te ajuda?

Thiago: Ele vem até mim e **fica falando as pergunta ou pega, lê, ou me dá um exemplo**.

Pesquisadora: É bom?

Thiago: É bom.

Pesquisadora: Você, com ele, consegue aprender?

Thiago: Consigo. (PI_ Thiago).

Pesquisadora: O que que você pode falar que acontece na hora da prova?
 Thiago: Ansioso.
 Pesquisadora: Fica ansioso? Mas o Iago te ajuda com isso?
 Thiago: Ajuda.
 Pesquisadora: Como?
 Thiago: Toda hora que eu chamo ele, ele vem, às vezes **ele me dá um exemplo de alguma coisa que eu já fiz** na sala de aula. Só isso. (PI_ Thiago).

Pesquisadora: Pensa no que que você gosta que ele tem, no que que ele faz que você gosta.
 Quim: Eu gosto da explicação dele.
 Pesquisadora: Na explicação, na hora da prova?
 Quim: É. **Porque ele explica bem, é detalhado pra gente.** (PI_ Carlos).

Pesquisadora: Alegria e preocupação. Por que você sente alegria, hoje?
 Quim: Porque eu tirei uma nota boa na prova de Ciência. (ME_ Quim).

Ainda sobre o contexto avaliativo, Quim, em outro momento, no “Como me vejo”, em abril, nos contou que sentia alegria quando foi perguntado sobre a hora da avaliação:

Quim: Medo, alegria...
 Pesquisadora: Alegria. Então me fala um pouquinho de todos estes daí.
 Quim: É porque... é... tem vez que a gente estuda o conteúdo, só que quando chega na hora da prova, é... tem outra pergunta, se for, não o que a gente estudou. Aí eu fico surpreso com isso, neh?
 Pesquisadora: Entendi.
 Quim: É... a preocupação também é de... errar. E também pra saber a minha nota. É... a alegria é quando eu tiro nota boa. Porque ninguém vai ficar alegre com nota ruim. (ME_ Quim).

Em maio, na hora do intervalo escolar, falamos com Quim e perguntamos o que ele fazia na hora da prova quando tinha uma pergunta relacionada ao que ele não estudou. Ele contou: “Pergunto pro Iago e ele faz lembrar algo que sei” (CI_pátio da escola). Esta pode ser outra forma de entendermos o processo de contextualização que ocorria neste espaço-tempo em que estava presente a avaliação formativa. Temos mais ilustrações sobre contextualização, realizada pelo intérprete educacional Iago, no indutor “Refazendo a escola”, em junho, “Acompanhando a ação pedagógica do professor de Química”, em agosto, e “Acompanhando os estudantes surdos”, em outro dia de agosto:

Eu **contextualizo** muitas perguntas pra eles, porque muitas palavras eles não conhecem, aí eu tenho que pegar aquela situação e mostrar de uma forma similar, né, não vou falar igual porque às vezes não é um fato

único, mas de uma forma que ele possa, né, **conciliar com algo que ele conhece**. (RE_ intérprete_ educacional_ Iago).

Eu tento contextualizar cada frase. Cada frase... porque o texto todo não dá pra contextualizar duma vez. Então eu escolho um parágrafo, leio ele e dentro daquele parágrafo, oh, aqui tá falando assim. Aí segundo parágrafo, nesse aqui, oh, que falou aqui, oh, mudou pra isso. (PQ_ intérprete_ educacional_ Iago).

A tradução é difícil porque tem muitas palavras que não tem tradução. Então você **tem que dar com outro exemplo. Você tem que citar uma outra coisa**. (OS_ intérprete_ educacional_ Iago).

Pessoa intérprete educacional: Isso, é isso aí. Eu comparo com exemplos atuais, neh, um exemplo que conhece, um exemplo da sala de aula, uma coisa que seja do cotidiano deles, por exemplo... Eu sempre conci, eu tento conciliar, contextualizar aquela pergunta de uma forma mais simples, porque as palavras são muito difíceis pra eles, muitas palavras são, né?

Pesquisadora: Porque fica mais próximo deles, né?

Pessoa intérprete educacional: **Fica mais próximo. Uso uma coisa bem mais resumida, um fato bem mais simples, né, dentro daquilo, nem que seja pra ele responder só um sim ou não, mas que eles respondam sabendo se é sim ou se é não e por que**. (RE_ intérprete_ educacional_ Iago).

O intérprete educacional Iago afirmou que contextualizava, explicando como o faz. Mas já vimos acontecer várias vezes durante o ano, como por exemplo, na aula 45. Nesta aula, em que o professor regente Sebastião pediu para realizarem exercícios, os estudantes não surdos pegaram seus livros e começaram a fazer exercícios sobre grandezas vetoriais, peso, massa, dentre outros. Em dado momento, o professor saiu para conversar com profissionais que estavam no colégio cortando grama, bem ao lado da sala e fazendo certo barulho que incomodava o andamento da aula. Nesse ínterim, o intérprete educacional Iago pediu para que os estudantes surdos apenas o observassem. Todos os estudantes surdos estavam presentes. Iago escreveu as palavras peso, densidade e massa, no quadro negro, no lado em que ele costumava usá-lo, em frente aos estudantes surdos, e começou a perguntar o que era cada palavra. Úrsula e Quim tentaram explicar um pouco sobre massa, densidade e peso, e então Iago disse: “O que pesa mais: 1kg de Bombril ou de 1 kg de chumbo?” (CI_sala de aula). Eles ficaram pensando e brincando entre eles. Quim e Thiago, que estavam sentados juntos, ficaram trocando ideias. Carlos disse que havia lembrado de comer: “Eu gosto de cozinhar e faço lá em casa” (CI_sala de aula). O professor regente

Sebastião voltou para sala e continuou sua explicação, mas foi assim que Iago ensinou a diferença entre peso e massa e densidade, e os estudantes surdos puderam participar desta aula, como de diversas outras aulas de Ciências, de maneira prazerosa, independente do que ocorria na escola. Iago perguntava e eles brincavam ao aprender. Eles puderam subjetivar o que o intérprete Iago fazia, pois nada de fora age diretamente no sujeito, mas é ele quem deve propiciar este espaço de expressões subjetivas em um contexto de avaliação formativa.

No dia da prova do segundo bimestre, ele também lembrou desta situação na hora em que Carlos estava em dúvida em uma questão. Na hora da prova, assim como em sala de aula, o intérprete educacional Iago lembrava de situações do cotidiano. Iago escreveu, em setembro, pelo indutor “Completamento de frases 1”:

24) Prova do estudante surdo___ contextualizada. (CF1_ intérprete_educacional_ Iago).

Na atividade “Refazendo a escola”, desenvolvida em junho, Iago nos relatou que que não estava satisfeito com o método avaliativo atual da instituição, e, por isso, interferia no processo avaliativo dos seus estudantes surdos:

Não sei. Sinceramente, não sei. **Só acho que do jeito que é não tem muito proveito, não.** É só pra falar que fez uma avaliação. Eu vejo todo mundo criticar e eu concordo. Eu acho que a avaliação por si só, da forma que ela acontece, é só um quiz de perguntas, sabe, certo ou errado, uma palavra cruzada, sei lá, como se fosse, né, o aluno tá ali naquela peleja... **Fosse uma coisa mais integrada,** sei lá, mais relativo à vida dele, mais contextualizada, mais interpretativa... umas coisa assim. (RE_ intérprete_educacional_ Iago).

Ao participar da atividade de pesquisa “Redação Quem sou eu em sala de aula”, em junho, o intérprete educacional Iago expressou novamente, como já fizera em outras situações durante a pesquisa, seu compromisso com cada estudante surdo e registrou que gostava de contextualizar os conteúdos para favorecer o aprendizado deles,

Como intérprete de Libras, faço não somente a mediação aluno/professor, mas **contextualizo os conteúdos diferentemente para cada aluno surdo,** uma vez que cada aluno possui um diferente nível de conhecimento prévio dos conteúdos das séries já cursadas (QS_ intérprete_ Iago).

Em conversa na sala dos professores, durante o período de coordenação individual¹³, a respeito desta expressão, Iago disse que se esforçava para contextualizar os conteúdos que eram desenvolvidos em sala de aula porque procurava, no dia-a-dia da escola, conhecer cada estudante surdo e providenciar o que cada um precisava para alavancar seu processo de aprendizagem. Cada ser humano é único, independente das suas dificuldades, relacionado a emoções, histórias de vida e relacionamento individual e social (ROSSATO e MARTÍNEZ, 2013). Iago também citou a respeito desta situação de contextualização durante a prova, no indutor “Refazendo a escola”, em outro dia do mês de junho:

Eu comparo com exemplos atuais, né, um exemplo que conhece, um exemplo da sala de aula, uma coisa que seja do cotidiano deles, por exemplo... Eu sempre concili, eu tento conciliar, contextualizar aquela pergunta de uma forma mais simples, porque as palavras são muito difíceis pra eles, muitas palavras são, né? (RE_intérprete_Iago).

Pelo que compreendemos, o intérprete educacional Iago assumia a avaliação como sendo um espaço-tempo de aprendizagem e não apenas de aferição do aprendido (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Apesar disso, foram os estudantes surdos que subjetivaram esta postura assumida por Iago em relação à avaliação. Posteriormente às provas, Iago corrigia as questões com os estudantes surdos (como já foi relatado por eles), em sala de aula. Conseguimos perceber que ocorreu isso, durante os momentos de avaliação em que estivemos presentes e de acordo com todas estas expressões selecionadas, nos fazendo concluir que houve espaço para um processo de avaliação formativa:

Algumas das ações do docente para uma avaliação diferente são: estimulação e orientação adequada de um novo momento de estudo para depois repetir o exercício avaliativo; analisar dialogicamente junto com o aluno os processos que ele usou para responder ao solicitado no exercício avaliativo, providenciando as orientações pertinentes; incentivar e valorar positivamente o fato de o aluno refazer os exercícios em que seu desempenho deixou a desejar (“reavaliação”); analisar os resultados do exercício avaliativo retomando, realmente, de diferentes formas, o

¹³ A coordenação no Distrito Federal, segundo a Secretaria de Estado de Educação, é o momento em que os professores têm como objetivo melhorar as práticas pedagógicas e é espaço de formação continuada (MEDEIROS, 2017).

trabalho pedagógico em relação aos conteúdos e às habilidades deficitárias; providenciar diferentes alternativas de exercícios avaliativos para o aluno escolher e justificar sua escolha, visando aprender mais a partir de sua resolução. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 156).

Este aprendizado pelos estudantes surdos pôde vir a propiciar “desenvolvimento de recursos subjetivos importantes para a aprendizagem, como sua implicação no processo de aprender, reflexão própria, autocrítica, capacidade de elaborar planos de melhoria, implicação emocional com o professor” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 156).

Estas expressões e nosso “Acompanhamento escolar”, durante o ano, nos fez compreender a respeito deste gosto em estudar Ciências que foi se constituindo pelos estudantes surdos. Eles expressaram e produziram sentidos subjetivos a partir do que o intérprete educacional Iago apresentava, cada um da sua forma, no seu tempo, de acordo com sua subjetividade. Contudo, o intérprete educacional Iago, em agosto, no “Acompanhando os estudantes surdos”, confessou sua vontade em querer contextualizar mais:

Pesquisadora: Entendi. O que que você mudaria mais? Você falou o que preservaria, né, por enquanto.

Pessoa intérprete educacional: É, o que eu mudaria isso aí, a forma de avaliação deles, daria aula... seria aula pra eles mesmo, né, e... conteúdo mais reduzido eu acredito.

Pesquisadora: Como você mudaria a avaliação deles mesmo?

Pessoa intérprete educacional: A avaliação?

Pesquisadora: Sim.

Pessoa intérprete educacional: A avaliação deles... **é, eu acho que eu contextualizaria, eu contextualizaria mais, usaria muito mais imagens, né. Se pudesse fazer uma aula até, uma prova até de vídeo, faria. Igual o Enem fez, foi muito bom.** (OS_ intérprete_ educacional_ Iago).

O processo ensino-aprendizagem, sendo diferente, traz benefícios no que concerne à aprendizagem criativa e compreensiva e à interação, como já ilustramos anteriormente, e proporciona constituição subjetiva da pessoa intérprete educacional e dos estudantes surdos. Todavia, para finalizarmos, escolhemos casos que ilustram estas duas produções subjetivas:

Pesquisadora: Você gosta de vir pro colégio?

Úrsula: Uhum.

Pesquisadora: Por quê?

Úrsula: Porque é bom pro... **pra aprender**. Também, **pra fazer novos amigos**, é... e também para não ficar em casa sem fazer nada, porque na minha idade não tem muito o que fazer. (ME_ Quim).

Pesquisadora: Normal. Você gosta de estudar?

Úrsula: Gosto.

Pesquisadora: Isso é bom. (ME_ Úrsula_grigo_nosso).

Pesquisadora: Satisfação. Por quê? **Você fica satisfeito no meio da semana**, né? Por quê?

Quim: Porque... é... quando o professor passa o dever, aí eu faço, aí no dia seguinte é... ele dá o visto, aí eu fico satisfeito porque eu ganhei a nota do dever que era pra ser feito.

Pesquisadora: E você, além de ganhar a nota, você fica feliz porque você...

Quim: Tá estudando.

Pesquisadora: ...aprendeu?

Quim: **Porque aprendi e... a gente vê também os nossos amigos na escola**. (ME_ Quim).

Os estudantes surdos ressaltaram esta relação de amizade dentro do processo ensino aprendizagem e conferiram muito significado à esta interação com os amigos.

Esse gosto em estudar Ciências se constituiu como um valor subjetivo que foi produzido durante as aulas de Ciências Naturais pelos estudantes surdos durante as aulas de Ciências que acompanhamos. Houve espaço para contextualização, desenvolvimento e expressões subjetivas em um processo avaliativo formativo. Foi a primeira vez que estes estudantes surdos estudaram Química e Física, no ensino médio, e de acordo com as análises das expressões produzidas por eles ao longo da fase empírica da pesquisa, a criatividade e a aprendizagem compreensiva estiveram presentes como recursos subjetivos, estiveram presentes no cotidiano deles e fizeram parte do processo de configuração nas situações vividas pelas pessoas desta relação que se sucedeu ao longo do ano. Dessa maneira, utilizamos alguns episódios para ilustrar e exemplificar o processo interpretativo que realizamos. Queremos enfatizar que, semelhantemente ao que aconteceu com os estudantes surdos, a pessoa intérprete educacional Iago transformou o e foi transformado no processo de construção coletiva das etapas do processo ensino-aprendizagem.

IV) “exercício da autonomia”

Vimos, nos tópicos anteriores que, quando os estudantes surdos tiravam dúvidas em sala, a pessoa intérprete educacional perguntava o que os estudantes surdos sabiam antes e pedia explicação para a própria pergunta que eles haviam feito; e que os estudantes surdos ensinavam entre si, ajudando o outro com o que aprenderam (como já foi apresentado em todo este capítulo 6), fazendo parte de uma relação plurideterminada e dinâmica.

Conjecturamos e compreendemos que durante o desenvolvimento das atividades educacionais no contexto da sala de aula analisada criou-se um ambiente favorável à produção e expressão de sentidos subjetivos pelas pessoas que compartilharam desse espaço-tempo. Entendemos que esta ambiência pôde ter se constituído como uma fonte geradora de sentidos subjetivos tanto para os estudantes surdos, quanto para o intérprete educacional. Lembramos que “as configurações subjetivas que marcam o desenvolvimento favorecem a produção de novos recursos subjetivos por meio dos quais o agente emerge como expressão da capacidade de ação (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 157).

Compreendemos, também, que o aprendiz estava implicado na condição de sujeito do seu processo ensino-aprendizagem que se desenvolveu no contexto das aulas que acompanhamos, ao produzir e expressar sentidos subjetivos que favoreceram a personalização do conteúdo da ação didática do intérprete educacional e incentivaram a assunção de formas complexas de aprender (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). A aprendizagem, neste contexto, não se produziu de forma mecânica, reprodutiva, mas de maneira compreensiva e criativa. Sendo assim, entendemos que cada estudante surdo, da sua maneira, teve certo domínio de operações que se estabeleceram por um momento em sua configuração subjetiva (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 71), fazendo parte de um processo avaliativo formativo em confluência com processos subjetivos.

Pelas atividades observadas, pudemos interpretar que os estudantes surdos tinham alcançado certa autonomia de pensamento, conduzindo as atividades na combinação das informações dadas para gerar respostas coerentes (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008) em meio ao processo ensino-aprendizagem e de avaliação formativa. A partir dos sentidos

subjetivos gerados tendo a ação pedagógica do intérprete educacional Iago presente, eles auxiliaram ao outro, refletiram, isto é, colocaram seus pensamentos na conjuntura da situação de forma clara e chegaram à finalização da tarefa com sucesso. Portanto, durante o desenvolvimento da pesquisa, as análises indicaram **exercício da autonomia** pelos estudantes surdos, lembrando que **a pessoa intérprete educacional explicava o conteúdo e o estudante resolvia o exercício que antes não resolvera e a pessoa intérprete educacional tinha cuidado com o conteúdo e com a pessoa humana** nesse processo.

No nosso trabalho, nos orientamos pelas atitudes, emoções, ações e outras capacidades da pessoa, pois acompanhamos as relações subjetivas, porém também presenciamos avaliações formativas e movimentos subjetivos em relação a elas. Ao longo de toda a pesquisa, percebemos relações entre a pessoa intérprete educacional e os estudantes surdos baseadas na confiança, no apoio mútuo e na cumplicidade, carregada de afetividade – o que possibilitou um movimento subjetivo que foi se constituindo como essencial na vida de cada um.

CAPÍTULO 7 – A TESE E AS POSSIBILIDADES CONSTRUTIVO-INTERPRETATIVAS

Este trabalho teve como objetivo compreender e analisar as relações singulares Estudantes Surdos-Pessoa Intérprete Educacional estabelecidas no cotidiano das aulas de Ciências da Natureza – Química e Física/turma estudada – no contexto de processos avaliativos que compõem a ação docente desenvolvida na escola, bem como descrever as relações subjetivas Estudantes Surdos-Pessoa Intérprete Educacional em processos avaliativos, no espaço-tempo das aulas de Ciências da Natureza em uma turma do ensino médio.

Sendo assim, foi possível identificar expressões da subjetividade social e individual produzidas no espaço-tempo da sala de aula, ao longo dessa pesquisa, o que nos possibilitou gerar inteligibilidade sobre como os Estudantes Surdos e a Pessoa Intérprete Educacional se organizavam diante do processo ensino-aprendizagem e do processo avaliativo desenvolvidos no contexto escolar. A compreensão da subjetividade – social e individual – permitiu que a pesquisadora tivesse acesso e desenvolvesse novas interpretações sobre os processos subjetivos produzidos nas relações entre Estudantes Surdos, suas famílias, Pessoa Professor Regente e Pessoa Intérprete Educacional. Favoreceu, também, compreender como se desenvolviam as relações singulares Estudantes Surdos-Pessoa Intérprete Educacional em processos avaliativos, a partir da análise da produção e expressão de sentidos, necessidades, expectativas, interesses pessoais e profissionais dos participantes da pesquisa. Nessa direção, estudamos a dinâmica da sala de aula, especialmente o processo avaliativo dos Estudantes Surdos, na perspectiva da ação docente da Pessoa Intérprete Educacional. Para tanto, acompanhamos as aulas de Ciências da Natureza – Química e Física – no ano letivo de 2018.

Os conceitos iniciais foram, gradativamente, construídos e reconstruídos, considerando que as pessoas são singulares e que não há uniformidade nos tempos e nos ritmos de aprendizagem de cada uma delas. A partir dos princípios norteadores da Epistemologia Qualitativa, presidindo a perspectiva cultural-histórica da Subjetividade desenvolvida por González Rey, pudemos avançar na maneira de olhar o outro e as ações pedagógicas que aconteciam no contexto da sala de aula frequentada por Estudantes Surdos

e não Surdos, o que nos permitiu compreender o espaço-tempo escolar como sendo um lugar complexo, rico em possibilidades, no qual os interesses de diferentes pessoas se entrecruzaram de maneira *sui generis*, imprevisível, flexível e autotransformadora, constituindo e, ao mesmo tempo, sendo constituídos pela subjetividade social da sala de aula.

Portanto, o processo de desenvolvimento pessoal e profissional das pessoas, nessa perspectiva, não foi entendido como um conjunto de aquisições ordenadas, regido de maneira fragmentada e progressiva, mas, sim, sendo como uma construção repleta de idas e vindas, como um processo que se constituiu como tal, a partir da produção subjetiva tanto do indivíduo quanto do grupo em que ele participava. Com esse trabalho, compreendemos que o processo de produção e de expressão de sentidos subjetivos de uma pessoa não pode ser reduzido a um padrão e, sendo assim, não pode ser considerado como sendo um fato que acontecerá diretamente ligado a dados específicos, relacionado a probabilidades ou de acordo com uma situação idealizada ou previamente determinada.

Assim, esse desenvolvimento subjetivo só será possível caso uma pessoa, de acordo com sua configuração subjetiva, processos simbólicos, emocionais, individuais e também sociais, subjetive este momento, naquela circunstância específica. Isto porque a subjetividade “está organizada por processos e configurações que permanentemente se interpenetram, estão em constante desenvolvimento e vinculados à inserção simultânea do sujeito em outro sistema igualmente complexo, que é a sociedade” (GONZÁLEZ REY, 1997, p. 83, tradução nossa). Neste trabalho, entendemos que os Estudantes Surdos participaram de processos subjetivos na relação com a Pessoa Intérprete Educacional. Esse processo relacional foi se constituindo como basilar para o desenvolvimento de seu próprio processo ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, de maneira dialética e interdependente, o seu processo ensino-aprendizagem foi se constituindo como basilar para o desenvolvimento do processo seu relacional com a Pessoa Intérprete Educacional.

Nesse caso, as ações pedagógicas, as expressões dos sujeitos e outras situações vividas pelos participantes neste espaço-tempo – que foram se tornando essenciais ao longo da nossa inserção empírica – se constituíram como delimitadoras da pesquisa. Com isso, o

corpo teórico foi sendo desenvolvido de maneira concomitante aos processos investigativos, em um processo vivo, que acompanhou os movimentos subjetivos do grupo e de cada participante da pesquisa, em movimento contínuo e dialético. Portanto, foi constituído um processo vivo, dinâmico, dialógico e autotransformador, em que sentidos subjetivos de diferentes procedências sociais se configuraram no processo dialógico do sujeito no espaço-tempo social da escola (GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Nesse sentido, como estratégias auxiliares para que tivéssemos acesso às produções subjetivas dos envolvidos nesta pesquisa e, considerando toda a perspectiva cultural-histórica dos Estudantes Surdos e da Pessoa Intérprete Educacional, foram utilizados indutores para favorecer a produção, o registro e a análise de informações produzidas por eles no espaço educativo. Assim, a caracterização descritiva indicou que:

- **a relação entre a Pessoa Intérprete Educacional e os Estudantes Surdos** pôde ser assim configurada: I) prevalência de expressões de afetividade; II) abertura ao diálogo, com foco nas possibilidades e não nas impossibilidades; III) apoio mútuo e exercício da interdependência; IV) foco na pessoa em processo de aprendizagem e não na tarefa a ser feita, com exigência contínua pela presença e participação dos Estudantes Surdos; V) valorização da individualidade;
- **o processo de criação de uma ambiência favorável à expressão da pessoa que aprende** pôde ser assim configurado: I) “incentivo contínuo” na perspectiva do Estudante Surdo; II) “incentivo contínuo” na perspectiva da Pessoa Intérprete Educacional; III) exercício da escuta sensível por parte da Pessoa Intérprete Educacional; IV) redistribuição dos espaços ocupados pelos estudantes no interior da sala;
- **as estratégias pedagógicas e os processos avaliativos** puderam ser assim configurados: I) “vocabulário; II) “compartilhamento de significado”; III) “gosto em estudar Ciências”; IV) “exercício da autonomia”.

Interpretamos, durante o ano e de acordo com o processo construtivo da nossa interpretação, que a ação pedagógica da Pessoa Intérprete Educacional constituiu e, ao mesmo tempo, foi constituída pelo processo ensino-aprendizagem, pois implicou mudanças em relação ao diagnóstico inicial dos Estudantes Surdos e no processo de avaliação, que “podem ser caracterizados de forma sistêmica pelos seguintes aspectos”: **o caráter qualitativo, o construtivo-interpretativo, o processual, o interativo, o singular** (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 135). Assim, em relação:

- **ao caráter qualitativo**, este espaço-tempo favoreceu a criação e desenvolvimento de estratégias de ensino e avaliação diferenciadas em que as necessidades educacionais de cada estudante surdo foram consideradas. Mitjás Martínez e González Rey (2017) afirmam que a avaliação qualitativa acompanha os posicionamentos dos estudantes em sala de aula e fora dela em que há um contexto lúdico carregado de imaginação. A análise das informações produzidas na fase empírica indica progresso na qualidade da aprendizagem e no desenvolvimento humano dos Estudantes Surdos que, de maneira dialógica e recursiva, subjetivaram – individual e socialmente – o processo avaliativo;
- **ao caráter construtivo-interpretativo**, foi um processo de construção de conhecimento sobre os conceitos que se pretendeu avaliar, enfatizando a participação ativa da Pessoa Intérprete Educacional e a “consideração de situações vividas em sala de aula, na escola e na vida familiar, como momentos relacionais essenciais no processo” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 137);
- **ao caráter processual**, não foram momentos estanques e descontextualizados, mas processos que foram se constituindo como integrantes do movimento subjetivo de planejamento e execução do trabalho pedagógico, assumindo-se a ação avaliativa como intrínseca ao fazer pedagógico e não apenas como uma situação para ser vivenciada no final do processo ensino-aprendizagem, isto é, momentos pedagógicos em

que estavam incluídas tarefas avaliativas contextualizadas, diálogos e registros. Assim, a avaliação formativa não foi considerada uma parte isolada e desconectada do processo, mas esteve, de fato, intrinsecamente relacionada ao próprio processo ensino-aprendizagem desenvolvido no contexto da sala de aula;

- **ao caráter interativo**, os Estudantes Surdos puderam se conhecer, interagir e assumir posturas diferentes diante das mais variadas situações, reconstruindo-se de maneira recursiva a partir do processo de subjetivação das ações pedagógicas das quais participaram, favorecendo a criação e o desenvolvimento de novas possibilidades de configurações/reconfigurações para as práticas avaliativas formativas;
- **ao caráter singular**, o Intérprete Educacional levou em consideração a constituição subjetiva, particular e individual dos Estudantes Surdos, ao desenvolver estratégias pedagógicas diferentes para cada Estudante Surdo, em seu trabalho educativo, especialmente naquelas que envolviam a perspectiva da avaliação formativa. Essa ação pedagógica de considerar a subjetividade individual dos Estudantes Surdos no espaço-tempo de planejamento e avaliação favoreceu a criação de uma ambiência favorável para o desenvolvimento da aprendizagem criativa e da aprendizagem compreensiva.

Ao final do ano, nossas análises indicaram que, ao longo da fase empírica, os Estudantes Surdos e a Pessoa Intérprete Educacional produziram e expressaram sentidos subjetivos em relação ao processo ensino-aprendizagem e assumiram novas posturas, novas possibilidades interpretativas da realidade vivida e novos compromissos pessoais e sociais, além de exercitarem processos de tomada de decisões no âmbito da sala de aula. Nessa direção, concordando com González Rey e Mitjans Martínez (2017, p. 72), nossa interpretação indica que é o indivíduo “configurado subjetivamente que gera sentidos subjetivos para além de suas representações, mas que, ao mesmo tempo, toma decisões, assume posicionamentos, tem produções intelectuais e compromissos, que são fonte de

sentidos subjetivos”, e assim se abre para novos processos de subjetivação, para o exercício da práxis e para as possibilidades de constituição de sua autonomia.

Diante do exposto, a Tese aqui defendida, sustentada na Teoria da Subjetividade de González Rey, é a de que,

na perspectiva da dimensão subjetiva da aprendizagem e suas implicações para a ação docente, o processo avaliativo deve ser assumido como tendo um valor subjetivo – produzido individual e socialmente – para que a produção de novos sentidos subjetivos, que engendrem novas configurações/reconfigurações das práticas avaliativas, se constitua como locus privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento humano. Nesse sentido, a relação singular, tema deste trabalho, entre Estudantes Surdos-Pessoa Intérprete Educacional, no contexto da sala de aula, favoreceu a assunção de um processo de avaliação formativa com foco na qualidade da aprendizagem, no desempenho escolar integral e na singularidade das pessoas participantes.

A relação Estudantes Surdos-Pessoa Intérprete Educacional que favoreceu a produção de inteligibilidade que fundamentou a defesa desta Tese configurou-se assim: a afetividade era expressada no decorrer desta ação pedagógica, mas também havia aproximação intencional da Pessoa Intérprete Educacional para com cada estudante, por meio do diálogo, acompanhamento individualizado, apoio e incentivo. Ressaltamos que a ação pedagógica do Intérprete Educacional não teve impacto direto no resultado da ação de aprender dos Estudantes Surdos, pois, em verdade, segundo nosso entendimento, os Estudantes Surdos é que subjetivaram essas ações pedagógicas, conferindo a elas um valor subjetivo ou não. Nesse espaço-tempo, a relação subjetiva entre os participantes da pesquisa foi se constituindo como alavancadora de um processo de criação de uma ambiência de afetividade positiva e abertura ao diálogo e, simultaneamente, de modo interdependente e dialógico, a prevalência de uma ambiência de afetividade positiva e abertura ao diálogo foi se constituindo como alavancadora de uma relação subjetivada entre os participantes da pesquisa.

Os Estudantes Surdos e a Pessoa Intérprete Educacional desenvolveram uma dinâmica relacional, no contexto da sala de aula, repleta de diálogo e interação, em que foram produzidos e expressos sentidos subjetivos a partir de processos de auto-organização e autotransformação, o que favoreceu, aos pesquisadores, a produção de inteligibilidade em

relação aos processos sociais e individuais desenvolvidos no âmbito da sala de aula. Nesse caso, o apoio mútuo, o exercício da interdependência, o foco na pessoa e não nos resultados durante o processo ensino-aprendizagem também foram se desenvolvendo nesse espaço-tempo da sala de aula. Outra ação pedagógica que foi considerada como tendo valor subjetivo pelos Estudantes Surdos e que se tornou fonte geradora de múltiplas significações – singulares e ontológicas – foi a assunção da valorização da individualidade por parte da Pessoa Intérprete Educacional.

A partir da relação que foi estabelecida no contexto da sala de aula, houve produções e expressões de sentido subjetivos e desenvolvimento pessoal. Assim, em consonância com os princípios epistemológicos, os Estudantes Surdos e a Pessoa Intérprete Educacional foram transformados pela e, ao mesmo tempo, transformaram a realidade da qual participaram. Assim, a ação pedagógica não foi inerente a uma pessoa, mas constituída pela e, ao mesmo tempo, constituindo a complexa produção de sentidos subjetivos pelos Estudantes Surdos.

Notemos que a relação Estudante Surdo-Pessoa Intérprete Educacional se deu no contexto da sala de aula que acompanhamos, sendo, portanto, tanto específica quanto um processo de natureza particular. Dessa forma, em outro ambiente escolar, a partir de um outro contexto, essa relação poderia se constituir de maneira diferente, pois a constituição subjetiva de uma relação é plurideterminada e se dá na confluência de histórias de vida, de emocionalidades, de interesses, de valores, de especificidades dos sujeitos envolvidos no processo, da configuração individual e da configuração social. De outra maneira, em outras condições, podem ser expressos outros sentidos subjetivos, pois, como já assinalamos, a ação do docente não traz impactos de forma direta sobre o que um Estudante Surdo aprende ou expressa subjetivamente.

Nesse contexto, o processo de avaliação formativa com foco na qualidade de aprendizagem se apresentou assim: vocabulário, significado das palavras de maneira contextualizada e interação social subjetivada pelos envolvidos foram se tornando essenciais nesse espaço-tempo que acompanhamos. Os subsídios empíricos analisados ilustraram nossa compreensão de que as ações pedagógicas desenvolvidas pelo Intérprete Educacional foram se constituindo como tendo um valor subjetivo para os Estudantes

Surdos. Assim, essa ação de esclarecer para o estudante o significado das palavras desconhecidas constituiu e, ao mesmo tempo, foi constituída pela configuração subjetiva do processo ensino-aprendizagem vivenciado pelos Estudantes Surdos. Compreendemos que a avaliação se deu ancorada em um processo qualitativo que favoreceu a criação de um espaço-tempo em que os Estudantes Surdos interagiram com a Pessoa Intérprete Educacional. Assim, nesse cenário criado coletivamente, os participantes dialogaram, refletiram, repensaram posicionamentos e atitudes e, recursivamente, se constituíram subjetivamente.

O gosto em estudar Ciências também fez parte desse contexto, e os participantes subjetivaram episódios em sala de aula ao ponto de se tornar uma ação favorecedora da expressão de produção subjetiva. Assim, esse gosto em estudar Ciências constituiu-se como tendo um valor subjetivo para os Estudantes Surdos durante as aulas de Ciências que acompanhamos, em que a Pessoa Intérprete Educacional se relacionava e se envolvia com os estudantes de uma maneira dialógica e prazerosa. As interpretações a partir das expressões produzidas por eles ilustraram o exercício da criatividade e o desenvolvimento de uma aprendizagem compreensiva ao longo da fase empírica da pesquisa, vivenciados no cotidiano deles e no processo de configuração individual e social. Queremos enfatizar que, semelhantemente ao que aconteceu com os Estudantes Surdos, a Pessoa Intérprete Educacional também se transformou e foi transformada no processo de construção coletiva do processo ensino-aprendizagem. Mas não significa que todos foram transformados do mesmo jeito e no mesmo momento, pois são pessoas singulares que assumem posturas diferentes em situações semelhantes ou diferentes.

A redistribuição dos lugares que os estudantes surdos ocupavam em sala de aula também foi se constituindo como um momento rico em produção e expressão de sentidos subjetivos por parte dos participantes da pesquisa. Em sala de aula, os Estudantes Surdos tinham liberdade para se sentarem e estudarem onde quisessem. Assim, apesar das mudanças ocorridas durante o ano letivo, cada Estudante Surdo pôde ser tratado, pela Pessoa Intérprete Educacional, como um ser repleto de possibilidades e não como um ser de impossibilidades.

Nesse caminhar, o processo de avaliação formativa com foco no desempenho escolar integral configurou-se dessa maneira: a assunção de uma prática de escuta sensível pelo intérprete educacional Iago constitui-se como uma fonte produtora de sentidos e fez parte do processo de avaliação formativa. Ressaltamos que a prática da escuta sensível não provocou, diretamente, uma melhoria no processo de avaliação formativa que acompanhamos. Isto porque o processo de constituição da ambiência da sala de aula foi subjetivo e plurideterminado – resultado de uma complexa e interdependente relação entre diferentes conjunturas e histórias de vida. Sendo assim, em outro ambiente, a escuta sensível poderia não se constituir como sendo relevante para o desenvolvimento daquela situação em que se daria a avaliação formativa. Em nosso caso, a ação pedagógica de fazer uso da escuta sensível pela Pessoa Intérprete Educacional foi, de maneira recursiva e dialógica, retroalimentada pela ação de compreensão e de afetividade por parte de cada Estudante Surdo.

No processo de avaliação formativa, o foco na pessoa em processo de aprendizagem e não, prioritariamente, na tarefa a ser feita constituiu a ação pedagógica da Pessoa Intérprete Educacional e, recursivamente, também foi se constituindo como tendo um valor subjetivo para os Estudantes Surdos. Nessa direção, compreendemos que não só os Estudantes Surdos, mas também a Pessoa Intérprete Educacional, se desenvolveram subjetivamente com essa relação. Houve tomadas de decisão fora do processo ensino-aprendizagem estabelecido naquele espaço-tempo - o que possibilitou a emergência de sujeitos no espaço educativo, mas também em outros contextos sociais. A partir dos sentidos subjetivos expressados, os Estudantes Surdos auxiliaram uns aos outros, refletiram, isto é, desenvolveram e comunicaram interpretações a respeito de uma dada realidade, contribuindo para que o grupo de estudantes surdos finalizasse suas tarefas avaliativas com sucesso. Entretanto, a Pessoa Intérprete Educacional não tinha como prever o que aconteceria na sala de aula, a partir de suas opções e ações diárias, porém, organizava-se em relação à prática pedagógica e expressava-se tendo a compreensão de que poderia ajudar os Estudantes Surdos, mas eram eles que subjetivavam esses momentos, e assim sucessivamente.

Nessa direção, o processo de avaliação formativa com foco na singularidade das pessoas participantes foi se tornando constituinte do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e favoreceu a assunção do foco na qualidade da Educação em Ciências pela Pessoa Intérprete Educacional.

Nossa tese pode se desdobrar, no contexto do processo ensino-aprendizagem dos Estudantes Surdos, em diferentes tipos de contribuições que, dada à complexidade dos temas abordados, não se esgotam em si mesmos.

Sendo assim, nossa pesquisa, em uma perspectiva teórica, avançou na compreensão de como as configurações subjetivas presentes em uma determinada sala de aula – embora não sejam, aprioristicamente, determinantes para a melhora da qualidade do processo ensino-aprendizagem e dos processos avaliativos que se desenvolvem nesse contexto – contribuem para a criação de uma ambiência favorável à produção e à expressão de sentidos subjetivos que, a partir de uma tessitura complexa e imprevisível das singularidades, expectativas, desejos e necessidades, em nossa pesquisa, constituiu-se como lócus privilegiado de aprendizagem e de qualificação profissional.

Ao contrário, quando não são produzidas, no contexto das relações estabelecidas em sala de aula, uma ambiência favorável à produção e à expressão de sentidos subjetivos pelas pessoas participantes desse espaço-tempo, as ações pedagógicas desenvolvidas em uma perspectiva mecânico-reprodutivista não são assumidas pelas pessoas como tendo um valor subjetivo para elas, servindo apenas para justificar e indicar – de maneira burocrática e formal – os processos avaliativos. Assim, o aprofundamento teórico na categoria subjetividade social e individual, no contexto da sala de aula, e a compreensão da dimensão subjetiva da aprendizagem e suas implicações para a ação docente permitiram analisar o processo avaliativo e a produção subjetiva gerada em um grupo específico formado por Estudantes Surdos, familiares e profissionais da Educação como sendo constituídos pela e, ao mesmo tempo, constituindo a realidade escolar configurada socialmente.

De uma perspectiva metodológica, a pesquisa permitiu compreender que o processo construtivo-interpretativo relacionado à produção de informações relativas às expressões da subjetividade social e individual requer a criação de um espaço-tempo favorável ao diálogo e ao processo de interação entre pesquisador e as pessoas participantes da pesquisa. A

presença contínua da pesquisadora no campo tornou-se um recurso heurístico para a análise da realidade investigada, ficando os indutores como subsídios empíricos complementares para a construção e análise das informações produzidas ao longo da fase inserção empírica. As estratégias de aproximação e distanciamento em relação ao espaço-tempo escolar, caracterizados pela construção/reconstrução permanente do cenário social da pesquisa, favoreceu o desenvolvimento de um estreitamento dos vínculos afetivos de confiança mútua e cumplicidade entre os participantes, alavancando a produção, expressão, registro e análise de sentidos e emocionalidades por parte dos participantes da pesquisa.

Além disso, a criação e utilização de indutores constituíram-se como um espaço-tempo rico em possibilidades de aprendizagens para os pesquisadores. Criamos alguns indutores, como, por exemplo, o “Refazendo a escola”, em que os Estudantes Surdos e a Pessoa Intérprete Educacional, cada um em seu próprio momento, falaram sobre o que mudariam no colégio. O desenvolvimento desse indutor constituiu-se como favorecedor do processo investigativo sobre a subjetividade individual e social, mais especificamente, sobre o que os estudantes pensavam e o que estava relacionado à própria instituição escolar. Em outro indutor que foi realizado com os Estudantes Surdos, a “Dinâmica conversacional”, editamos três partes do filme “Como estrelas na terra” e passamos para os Estudantes Surdos e, ao mesmo tempo, foram feitas perguntas para que eles explicassem sobre o que tinham assistido. Compreendemos como eles valorizavam a Pessoa Intérprete Educacional, pois, repetidamente expressaram que quem os ajudava no cotidiano, assim como ao personagem do filme¹⁴, era a Pessoa Intérprete Educacional. Essas expressões ajudaram-nos pensar sobre a relação entre eles e ficamos mais curiosos para analisar como se dava o processo de subjetivação dessa relação.

Nesse sentido, em uma perspectiva profissional, os conhecimentos produzidos neste trabalho contribuem:

¹⁴ O menino Ishaan Awasthi se desenvolve bem melhor no contexto das produções subjetivas desenvolvidas durante a relação pedagógica estabelecida com o professor Nikumbh em comparação com seu desenvolvimento nas escolas anteriores, em que não havia essa relação.

- **para a compreensão da relação entre os Estudantes Surdos e a Pessoa Intérprete Educacional** – destacamos situações educacionais que favorecem o acesso e a interpretação da complexidade em que se dá a relação ensino-aprendizagem de Estudantes Surdos em uma sala de aula de ensino médio;
- **para implementação de políticas públicas brasileiras** – por apresentar auxiliares na elaboração de estratégias de qualificação que sejam mais direcionadas e específicas às realidades vividas pelos Estudantes Surdos. Este trabalho indica a relevância da presença de uma Pessoa Intérprete Educacional formada na área de Ciências Naturais na sala de aula de Ciências, pois uma relação entre eles se constitui como sendo afetiva, cognitiva, volitiva ou não intencional — o que favorece a expressão e a produção de sentidos subjetivos que contribuam para o processo ensino-aprendizagem;
- **para o campo da Formação de Pessoas Intérpretes Educacionais** – por apresentar contribuição nessa área quando abordamos a relevância que existe na sua formação na área de Ciências Naturais. É essencial que se crie, no contexto da sala de aula, um espaço-tempo para que se desenvolvam expressões de afetividade, diálogo, apoio mútuo, foco na pessoa em processo de ensino-aprendizagem, acompanhamento no que concerne à participação dos Estudantes Surdos, assim como valorização da individualidade, atenção com eles, exercício da escuta sensível, dedicação ao ensinar o vocabulário para eles, e contextualização e revisão dos conteúdos. Sendo assim, a relação entre Estudantes Surdos e Pessoa Intérprete Educacional favorece o processo ensino-aprendizagem e, em especial, o processo de avaliação formativa com foco na qualidade da aprendizagem, no desempenho escolar integral e na singularidade das pessoas;
- **para o incentivo às Pessoas Intérpretes Educacionais em relação à sua própria atuação** – a partir deste trabalho, compreende-se a importância que elas têm como pessoas para o processo educacional e, mais especificamente, para o processo avaliativo formativo que ocorre no cotidiano de Estudantes Surdos;
- **para o corpo gestor de estabelecimento educativo** – pois podem auxiliar na organização e estratégias do projeto político pedagógico que contemple a produção e o fortalecimento de uma ambiência favorável para que a Pessoa Intérprete Educacional possa atuar com os estudantes;
- **para as instâncias superiores mediatas como a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e de outros estados do Brasil e as Coordenações Regionais e Centrais de todo o país e de outros países** – já que podem deles usufruir para fomentar a necessidade de Pessoas Intérpretes Educacionais com formação específica disponíveis em todos os colégios, com o propósito de favorecer a relação do Estudante Surdo com o conhecimento escolar, social e demais pilares da vida, já que os Estudantes

Surdos – cada um de maneira singular –, subjetivam e produzem sentidos subjetivos, levando para a vida, para seu cotidiano e para seu futuro como pessoa, assim como ocorreu com Estudantes Surdos desta pesquisa.

Como nossas considerações finais, queremos lembrar que na presente pesquisa, tivemos como objetivo compreender e analisar relações singulares entre Estudantes Surdos-Pessoa Intérprete Educacional estabelecidas no cotidiano das aulas de Ciências da Natureza – Química e Física/turma estudada – no contexto de processos avaliativos que compõem a ação docente desenvolvida na escola, bem como descrever relações singulares entre Estudantes Surdos-Pessoa Intérprete Educacional em processos avaliativos, no espaço-tempo das aulas de Ciências da Natureza em uma turma do ensino médio.

Compreendemos, durante o processo de análise construtivo-interpretativo, que a Pessoa Intérprete Educacional pode significar/ressignificar sua experiência de maneira que essa vivência se constitua como fonte geradora de sentidos subjetivos para a sua aprendizagem e qualificação profissional.

Em nossa pesquisa, as situações sociais de desenvolvimento da relação entre os envolvidos se constituíram como lócus privilegiado para a expressão do novo, para o exercício da autonomia, para a expressão de sentidos subjetivos, novos contextos e novas produções subjetivas. Todavia, ao notarmos que a Educação em Ciências é uma educação com inúmeras possibilidades subjetivas e que favorece o desenvolvimento integral da pessoa educacional, profissional e pessoalmente, a entendemos como essencial no processo de desenvolvimento do ser humano. Sabemos que este trabalho teve limitações, apesar de ter contribuído para o campo de estudos da subjetividade, da avaliação formativa e da educação de Estudantes Surdos e Ciências Naturais.

A partir desta pesquisa, como valor intrínseco para o processo ensino-aprendizagem de Estudantes Surdos e da Pessoa Intérprete Educacional, apontamos algumas possibilidades investigativas e novos desafios que podem se desdobrar a partir dos conceitos e resultados apresentados aqui. Uma pergunta que poderia surgir, para eventuais trabalhos, é a seguinte: como uma Pessoa Intérprete Educacional poderia agir para alcançar um Estudante Surdo que se apresenta infrequente? Outra pergunta provável: caso a Pessoa Intérprete Educacional não esteja em sala ou não entenda o conteúdo de Ciências Naturais,

como favorecer o acesso de Estudantes Surdos ao conhecimento científico desenvolvido? Mais uma possibilidade de investigação a partir desta pesquisa seria acompanhar Estudantes Surdos em um ambiente fora do contexto escolar para compreender como eles lidam com as aprendizagens fora do contexto escolar. Uma outra situação que pode ser estudada é a relação entre a Pessoa Intérprete Educacional e o Professor Regente de Química e/ou Professor Regente de Física, e a pesquisa relacionada à codocência.

Finalizando, apenas como forma de terminarmos a escrita deste trabalho, pois sabemos que existem demasiadas possibilidades de investigação, o desafio enfrentado por nós promove abertura para novas pesquisas, para fortalecer a área de Educação em Ciências. Continuaremos a construção do conhecimento científico, por meio de estudos e publicações, e ensinaremos tendo como base conhecimentos que foram, aqui, apresentados.

BIBLIOGRAFIA

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVER, O.; FERREIRA, W. IRELAND, T.; BARREIROS, D. (Orgs.) **Tornar a educação inclusiva**. Brasília, DF: Anped, v. 1, p. 11-24, 2009.

ALMEIDA S. A.; Implantação de uma Educação Bilíngue para Alunos Surdos na Escola Municipal Santa Luzia em Duque de Caxias – RJ. Nova Iguaçu, UFRRJ, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu - RJ, 2014.

ALVES, F. S.; CAMARGO, E. P. O atendimento educacional especializado e o ensino de física para pessoas surdas: uma abordagem qualitativa. *Abakós*, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 61–74, nov. 2013.

ANTONIO L. C. O.; MOTA, P. R.; KELMAN, C. A. A formação do intérprete educacional e sua atuação em sala de aula. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. 3, p. 1032-1051, 2015.

ARAÚJO T. C. S. O trabalho do intérprete de língua brasileira de sinais em escolas inclusivas: possibilidade e desafios. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador – BA, 2013

BACHERLARD, G. **A poética do espaço**. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BATISTA, A. S.; TACCA, M. C. V. R. Em MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M.C.V.R. (Orgs.). **Possibilidades de aprendizagem**: ações pedagógicas para surdos com dificuldades e deficiência. Campinas, SP: Alínea, 2011.

BEZERRA M. S.; Dificuldade de aprendizagem e subjetividade: para além das representações hegemônicas do aprender. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. MEC/SEESP, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica / Secretaria da Educação Especial** – MEC; SEESP, 2005.

_____. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 11 jul. 2017.

_____. MEC. **Decreto n. 5.626** - Regulamenta 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 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

BARBIER, R. **L'écoute sensible dans la formation des professionnels de la santé.** Conférence à l'École Supérieure de Sciences de la Santé, Brasília, 2002.

BRITO, R. A. S.; Desafios da inclusão: Vivências de educadores com deficiência ou com surdez. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba -PA, 2014.

BUARQUE, Cristovam. **O que é educacionismo.** São Paulo: Brasiliense, 2008.

CERQUEIRA, T. C. S. O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. +**Revista de Psicologia da Vetor Editora PSIC**, 2006, v. 7, nº 1, p. 29-38.

CARDOSO, D. P. R.; Sentidos subjetivos relacionados à motivação de alunos para participarem do clube de pesquisador mirim do museu paraense Emílio Goeldi. **Dissertação** (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Pará, Belém – Pará, 2014

CHARALLO, T. G. Elaboração de um glossário de para apoio na aprendizagem de conceitos químicos para surdos. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina – PA, 2016.

COELHO, F. L. R.; Sentido subjetivo sobre docência inclusiva: Um estudo de caso. **TCC** (Trabalho de conclusão de Curso) – Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2012.

CORDOVA, B. C; TACCA, M. C. V. R. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M.C.V.R. (orgs.). **Possibilidades de aprendizagem:** ações pedagógicas para surdos com dificuldades e deficiência. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

COSTA M. F. A inclusão escolar sob a ótica do aluno com surdez: subsidiar reflexões para a psicologia e a educação. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho - RO, 2013.

DECHICHI, C.; SILVA, L. C.; FERREIRA, J. M.;. **Educação especial e inclusão educacional.** Uberlândia: EDUFU, v. 2, 2011.

DINIZ, D. **O que é deficiência.** São Paulo: Editora brasiliense, 2007.

DORZIAT, A.; ARAUJO, J. R.. O intérprete de língua de sinais no contexto da educação inclusiva: o pronunciado e o executado. **Rev. bras. educ. espec.**. 2012, vol.18, n.3, p. 391-

410.

DUARTE, E. R.; FERREIRA, M. E.. Panorama da inclusão de surdos com deficiência no ensino superior em Juiz de Fora, MG. **Educação Especial**, Minas Gerais, p. 57-72, 2010.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”** - crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, S. M. P. G.; COSTA, C. J. CRIAÇÃO E GESTÃO DE RECURSOS DE APRENDIZAGEM, PARA UM CURSO, UTILIZANDO O CLASS SERVER. In: **Actas da conferência IADIS Ibero-Americana www/Internet**. 2004.

DURLI, T. M. B. **Avaliação Escolar e aprendizagem da criança com Deficiência Intelectual**. Alto Uruguai: Revista de Educação do IDEAU, 2012.

DYSON, A.; MILLWARD, A. **Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion**. London: Paul Chapman, 2000.

FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T.; BARREIROS, D (Orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2016.

FAZENDA, I. C. A.; KIECKHOEFEL, L.; LUIZA, L. P. P.; SOARES, A. Z. Avaliação e interdisciplinaridade. **Interdisciplinaridade**. 2010.

FERRACIOLI, L. Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento na obra de Jean Piaget: uma análise do processo de ensino-aprendizagem em Ciências. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 80, n. 194, 2007.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte." **Educação & sociedade**, 2002.

GALVÃO E. C.; O compromisso formativo na avaliação da aprendizagem em Química: das concepções às abordagens do erro. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina – PA, 2013.

GAUCHE, Ricardo. **Avaliação da Aprendizagem no Contexto Escolar** – AACE. Brasília: CEAD/UnB, 2008.

GESSER, A. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 47, n. 1, p. 223-239, 2008.

GOLDFELD, M.. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva**

sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 1997.

GONÇALVES, E. C. HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, v. 9, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://revistas.facecla.com.br/index/reped>>. Acesso em: 21 Fev. 2017.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Subjetividade**: teoria, epistemologia e método. Campinas: Alínea, 2017.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. 1. ed. São Paulo: EDUC, 1997.

_____. O valor heurístico da Subjetividade na Investigação Psicológica. In: GONZÁLEZ REY, F. **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2005a.

_____. **Pesquisa qualitativa e Subjetividade**: os processos de Construção da informação [tradução Mareei Aristides Ferrada Silva]. — São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005c.

_____. **Sujeito e Subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005d.

_____. As representações sociais como produção subjetiva: seu impacto na hipertensão e no câncer. **Psicologia: teoria e prática**, v. 8, n. 2, 2006.

_____. A pesquisa qualitativa no campo da saúde: o estudos dos aspectos sociais e subjetivos da saúde humana. In: PEREIRA, M. F.; SILVA, M. D. F. (org.) Recortes do pensamento marxista em saúde. Brasília: Dreams, 2006b. p. 61-86.

_____. As categorias sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, v. 24, 155-179, 2007a.

_____. Social and individual subjectivity from an historical cultural standpoint. **Critical Social Studies**, v.2, p.3–14, 2007b.

_____. As configurações subjetivas do câncer: um estudo de casos em uma perspectiva construtivo-interpretativa. **Psicol. cienc. prof.** 2010, vol.30, n.2, pp. 328-345. Acesso em: 26 dez. 2017.

_____. Os Aspectos Subjetivos no Desenvolvimento de Crianças com Necessidades Especiais: além dos limites concretos do defeito. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M.C.V.R. (orgs). **Possibilidades de aprendizagem**: ações pedagógicas para alunos com

dificuldades e deficiência. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

_____. **O social na psicologia e a psicologia social:** a emergência do sujeito. [tradução de Vera Mello Joscelyne]. 3. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Lúcia

_____. A imaginação como produção subjetiva: as ideias e os modelos de produção intelectual. In: Albertina Mitjás; Patricia Alvarez. (Org.). **O sujeito que aprende:** diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural. 1ed. Brasília: Liber Livro, 2014a, v., p. 35-62.

_____. Ideias e Modelos Teóricos na Pesquisa Construtivo-Interpretativa. In: MITJÁS MARTÍNEZ, A.; NEUBERN, M.; MORI, V. D. (orgs). **Subjetividade Contemporânea:** discussões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Alínea, 2014b.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos Surdos.** São Paulo: Plexus, 2007.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. **Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

JESUS, E. S. Práticas pedagógicas no ensino de ciências/biologia desenvolvidas com estudantes surdos: o desafio para uma escola inclusiva. **Monografia** (Trabalho de Conclusão do Curso) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas – BA, 2014.

KARNOPP, L. B.. Produções culturais de Surdos: análise da literatura surda. **Cadernos de Educação**, n. 36, 2010.

KELMAN, C. A. O intérprete educacional: quem é? O que faz? In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E.G.; HAYASHI, M. C. P. I. (Org.). **Temas em educação especial:** deficiências sensoriais e deficiência mental. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 71-79.

KELMAN, C. A., SOUSA, M. do A. Sociedade, Educação e Cultura. In: ALBUQUERQUE, D.; BARBATO, S (orgs). **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar.** Brasília: Editora UnB, 2015.

KRAEMER, M. E. A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer. **Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 137-147, 2005.

KROEFF, A. M. S. **Construindo Trilhas para a Inclusão.** Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

LACERDA, C. B. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos Surdos. **Cadernos Cedex**, v. 19, p. 68-80, 1998.

LIMA, L. O. **A construção do homem segundo Piaget:** (uma teoria da educação). Grupo Editorial Summus, 1984.

LIMA, M. S. C. Surdez, bilinguismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas – SP, 2004.

MACIEL, D. A.; BARBATO, S. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar.** Brasília, UnB: 2010.

MACIEL; D. A., RAPOSO, M. B. T. Metodologia e construção do conhecimento: contribuições para o estudo da Inclusão. Em ALBUQUERQUE, D.; BARBATO, S (orgs). **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar.** Brasília: Editora UnB, 2015.

MADEIRA-COELHO, C. M. Sujeito, linguagem e aprendizagem. Martínez A. M., Tacca M. C. V. R, organizadores. **A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior.** Campinas, SP: Editora Alinea, 2009.

MARTINEZ, I. G. O desenvolvimento dos conteúdos atitudinais e procedimentais utilizando um jogo no ensino de astronomia. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Distrito Federal – DF, 2014.

MARTINS, V. R. O. Posição-mestre: Desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas – SP, 2013

MILLER, A. A Inclusão do Aluno Surdo no Ensino Médio. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória - ES, 2013.

MEDEIROS M. L. G.; A percepção dos professores sobre o processo de inclusão escolar de alunos com deficiências no ensino regular da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2015.

MEDEIROS, D. M.. Coordenação Pedagógica: elementos instituintes e instituídos na construção da profissionalidade docente no Distrito Federal. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2017.

MEIRELES-COELHO, C.; IZQUIERDO, T.; SANTOS, C. **Educação para todos e sucesso de cada um:** do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. J. M. Sousa (Org.). Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores. Vol. 2. Universidade da Madeira, 26 a 28 de abril de 2007. (Porto): SPCE, 178-189. ISBN 978-989-8148-21-6.

MENESES U. S. Os desafios dos professores de Química na perspectiva da educação inclusiva: entraves ante (des) preparo pedagógico. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão – SE, 2017.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Aprendizagem criativa: desafios para a prática pedagógica. In: NUNES, C. P. (Org.). **Didática e formação de professores**. Ijuí: Unijuí, 2012a. p. 93-124.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.. Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz Judith Lima; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira (Orgs.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília, DF: Liber, 2012b. p. 85-109.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas**. São Paulo: Alínea, 2015.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. L. **Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica**. São Paulo: Cortez, 2017.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. **Possibilidades de Aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência**. Campinas: Alínea, 2011.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MORAIS, R. C. O.; ROCHA, A. C. S.; MENDONÇA, S. R. D. Redes sociais e aplicativos como ferramenta de comunicação dos alunos surdos. **Atas Educere 2013**. Curitiba, 2013.

MOREIRA, M. A.; BUCHWEITZ, B. **Novas estratégias de ensino e aprendizagem: os mapas conceituais e o Vê epistemológico**. 1993.

MORTIMER, E. F. Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos? **Investigações em ensino de ciências**, v. 1, n. 1, p. 20-39, 2016.

MOURA, C. E. B. S. de. Mediação e prática docente: o papel do professor. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Licenciatura em Ciências Naturais, Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Texto disponível em: <http://bdm.unb.br/handle/10483/8190>. Acessado em 20.02.2015.

MUNIZ, L. S.; MITJÁN MARTÍNEZ, A. **A expressão da criatividade na aprendizagem da leitura e da escrita: um estudo de caso**. São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 41, n. 4, p. 1039-1054, 2015.

NÉBIAS, C. Formação dos conceitos científicos e práticas pedagógicas. **Saúde e Educ**, v. 3, p. 133-140, 1999.

NÓVOA, A. **Para uma análise das instituições escolares: As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, v. 3, p. 13-43, 1992.

OLIVEIRA, A. P. Sobre a ação mediada: intervenções pedagógicas no ensino de ciências

para surdos em sala bilíngue. **Dissertação** (Mestrado em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia - GO, 2016.

OLIVEIRA, C. L. R. Reflexões sobre a formação de professores de Química na perspectiva da inclusão e sugestões de metodologias inclusivas aos surdos aplicadas ao ensino de Química. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora – RJ, 2014.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, Direcção-Geral da Saúde. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Lisboa, 2004.

PAGAN, A. A.; BOTON, J. M. **Desempenho Escolar Inclusivo**: construindo um projeto em parceria. Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC. Águas de Lindóia, SP, 10 a 14 de Novembro de 2013(São Paulo).

PAGNEZ, K. S.; GECIAUSKAS SOFIATO, C. O estado da arte de pesquisas sobre a educação de surdos no Brasil de 2007 a 2011. **Educar em revista**, n. 52, 2014.

PEREIRA, G. A.; RIZZATTI, I. M. **Avaliação do processo do Ensino de Química Inclusivo na perspectiva da aprendizagem do aluno**. Atas do X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC. Atas, Águas de Lindóia, SP, 24 a 27 de Novembro de 2015 (São Paulo).

PEREIRA, A. B. M.; CONCEIÇÃO, M. I. G.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Epistemología Cualitativa de González Rey: Una forma diferente de análisis de datos. **Tecnia**, v. 1, n. 1, p. 17-32, 2016.

PEREIRA, M. C. C.. O ensino de português como segunda língua para Surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educação [online]**. n.spe-2, pp. 143-157, 2014. Acesso em: 04 Jul. 2017.

PERLIN, G. O Lugar da Cultura Surda. In: THOMA, Adriana da Silva e LOPES, Maura Corcini (orgs) **A Invenção da Surdez**: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul-RS: EDUNISC, 2005.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Artmed, 2009.

PHILIPPSEN, E. A. **Formação inicial de professores de Química em uma perspectiva de atuação profissional como tradutor e intérprete de língua de sinais — um estudo sobre a Codocência**. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade de Brasília. DF, 2018.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A aprendizagem e o ensino de Ciências, do Conhecimento cotidiano ao Conhecimento científico, **Artmed**, Porto Alegre, v.5, 2009.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev

Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional. 2010. 337f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB), 2010.

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

_____. **tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. SEESP, 2004.

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

RAAD, I. L. F.; TUNES, E. Deficiência como Iatrogênese. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M.C.V.R. (orgs). **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para surdos com dificuldades e deficiência**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

RAZUCK, R. C. S. R.; RAZUCK, F. B.; TACCA, M. C. V. R. Vocabulário e alunos surdos no ensino médio. Atas do V Congresso brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial 2009. Londrina, PR, - ISSN 2175-960X.

RESENDE, M. M. P. Avaliação do uso de modelos qualitativos como instrumento didático no ensino de ciências para estudantes surdos e ouvintes. 2010. **Tese de Doutorado**. Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

ROSSATO, M. O movimento da subjetividade no processo de superação as dificuldades de aprendizagem escolar. 2009. 257 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) -Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

ROSSATO, M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Desenvolvimento da subjetividade: análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 2, 2013.

_____. A metodologia construtiva-interpretativa como expressão da Epistemologia Qualitativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. **Atas CIAIQ 2017**. Universidade de Brasília, 2017.

SÁ, A. L. F. “Tenho um aluno com transtorno de aprendizagem”: a subjetividade social de uma escola do Distrito Federal. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2014.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem: Aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas

sociais e teóricas. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, 2005.

SANTOS, A. "Cego, o espaço, o corpo e o movimento". **Revista entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 3, 2007.

SANTOS, A. J. P. Discurso da escola e constituição da subjetividade de estudantes com TDAH. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador – BA, 2015.

SANTOS, E. B. O professor em situação social de aprendizagem: autoctonia e formação docente. 2013. 285 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SANTOS, V. T. S.; MADEIRA-COELHO, C. M. Sentidos subjetivos da relação entre um intérprete educacional e Estudantes Surdos em contexto escolares. **EDUCERE**, 2015.

SANTOS, W. L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista brasileira de educação**, v. 12, n. 36, 2007.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de ciências. **Ciênc. educ.** 2001, vol.7, n.1, pp. 95-111. Acesso em: 11 jul. 2017.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999a.

_____. Mesa Redonda: Inclusão no trabalho. **Anais I Seminário Internacional Sociedade Inclusiva**, p. 1-7, 1999b.

_____. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro, 2010.

SILVA, C. M. Processos de escolarização no Distrito Federal: o que dizem os profissionais da escola sobre a inclusão dos surdos? **Dissertação** (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2014a.

SILVA, V. A supervalorização do diagnóstico de autismo na escola: um estudo sobre subjetividade social. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2014b.

SIMONELLI, A. P.; CAMAROTTO, J. A.. Análise de atividades para a inclusão de pessoas com deficiência no trabalho: uma proposta de modelo. **Gestão e Produção**, v. 8, n. 1, p. 13-26, 2011.

SINPRO- DF. Debate Abordará Trabalho, Adoecimento e Direitos da Profissão, 2016. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/debate-aborda-condicoes-de-trabalho-adoecimento-e-direitos-trabalhistas-dos-professores-readaptados/> Acesso em: 11 jun. 2018.

SKLIAR, C. A. **Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, v.3, 2005.

SOUZA, I. G. C. Subjetivação docente: a singularidade constituída entre o professor e a escola. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, 2012.

SOUZA, P.; BERTOLDI, M. O DIREITO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AÇÕES AFIRMATIVAS. **JUSFARESC - Revista Jurídica Santa Cruz**, 2015. Disponível em: <<http://www.santacruz.br/ojs/index.php/JUSFARESC/article/view/1941/1732>>. Acesso em: 21 Fev. 2017.

SOUZA S. V. O estudante (in)visível na queixa escolar visível: um estudo sobre a constituição do sujeito na trajetória escolar. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, 2013.

STROBEL, K. L. **História da educação de Surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

TACCA, M. C. V. R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Editora Alínea, 2006.

TACCA, M. C. V. R.; GONZÁLEZ REY, F. L. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 28, n. 1, p. 138-161, 2008.

TAVEIRA N. C. Inclusão educacional de surdos: um estudo sobre o ensino de Ciências Biológicas na E.E.M. **Monografia** (Trabalho de conclusão do Curso) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Acarapé - CE, 2016.

TELES A. M. O. Por uma pedagogia com foco no sujeito: um estudo na licenciatura em educação no campo. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2015

TERRA, M. R. **O Desenvolvimento Humano na Teoria De Piaget**. 2010. Acesso em: 04 Fev. 2018.

THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Orgs) **A Invenção da Surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul-RS: EDUNISC, 2005.

TUAN, Y. Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1980.

TUNES, E.; BARTHOLO, R. O trabalho pedagógico na escola inclusiva. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**, v. 2, p. 129-148, 2006.

TUXI, P. **A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental**. Brasília: UnB

Universidade de Brasília, 2009.

VAZ, L. A sala de aula como espaço relacional: o olhar do professor para as singularidades dos alunos. **Dissertação** (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2017.

VARGAS, J. S.. ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE SINAIS ESPECÍFICOS PARA OS CONCEITOS DE MASSA, FORÇA E ACELERAÇÃO EM LIBRAS. DISSERTAÇÃO (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 118p. Campo Grande, 2014.

VIGOSTSKY, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 861-870, 2011.

VILLAS BOAS, B. M. F. Avaliação Formativa e Formação de Professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**, Brasília, v.12, n.22, jan./jun. 2006, p. 75-90.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papyrus, 2008.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Interações com o trabalho pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2017.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS RESPONSÁVEIS DOS ESTUDANTES SURDOS



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação
Instituto de Ciências Biológicas
Instituto de Química
Instituto de Física
Faculdade UnB Planaltina
Faculdade de Educação

Você está sendo convidado(a) a autorizar a participação do/da seu/sua filho/filha na parte empírica da pesquisa de doutoramento da ISABELLA GUEDES MARTÍNEZ cujo título é: EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, DIMENSÃO SUBJETIVA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A AÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DE PROCESSOS AVALIATIVOS A PARTIR DA RELAÇÃO ESTUDANTES SURDOS-PESSOA INTÉRPRETE EDUCACIONAL. Para poder participar, você precisa ler este documento com atenção.

Esta pesquisa está sendo desenvolvida no âmbito das atividades de pesquisa do PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, sob a orientação do Professor Dr. Ricardo Gauche, em coorientação do Professor Dr. Elias Batista dos Santos, e tem o propósito de estudar a relação estabelecida entre um estudante surdo e o seu intérprete, e suas consequências. Ao assinar, você autoriza a participação do seu/sua filho/filha, expressando seu consentimento a esta situação. Sua decisão é voluntária, pode recusar, caso queira, como também pode interromper a participação do/da seu/sua filho/filha a qualquer instante, sem nenhuma penalidade. Suas contribuições serão colocadas por meio de um nome fictício para substituir o nome do/da seu/sua filho/filha. Todas as informações produzidas serão mantidas sob forma confidencial e utilizadas tão somente para fins científicos a respeito do assunto investigado.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, RG _____, li este documento e entendo que sou livre para aceitar ou recusar ou interromper a participação do/da meu/minha filho/filha, sem nenhuma penalidade. Eu concordo com os materiais produzidos durante a pesquisa e autorizo para que sejam utilizados para o propósito descrito. Eu entendi a informação apresentada neste termo de consentimento e tive oportunidade para sanar dúvidas, as quais foram respondidas de forma devida.

Local e data

Participante

Pesquisador

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO PARA A PESSOA INTÉRPRETE
EDUCACIONAL E PARA PROFESSORES DE QUÍMICA E
DE FÍSICA**



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação
Instituto de Ciências Biológicas
Instituto de Química
Instituto de Física
Faculdade UnB Planaltina
Faculdade de Educação

Você está sendo convidado(a) a participar da parte empírica da pesquisa de doutoramento da ISABELLA GUEDES MARTÍNEZ cujo título é: EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, DIMENSÃO SUBJETIVA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A AÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DE PROCESSOS AVALIATIVOS A PARTIR DA RELAÇÃO ESTUDANTES SURDOS-PESSOA INTÉRPRETE EDUCACIONAL. Para poder participar, você precisa ler este documento com atenção.

Esta pesquisa está sendo desenvolvida no âmbito das atividades de pesquisa do PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, sob a orientação do Professor Dr. Ricardo Gauche, em coorientação do Professor Dr. Elias Batista dos Santos, e tem o propósito de estudar a relação estabelecida entre um estudante surdo e o seu intérprete, e suas consequências. Ao assinar, você autoriza a sua participação, expressando seu consentimento a esta situação.

Sua decisão é voluntária, pode recusar, caso queira, como também pode interromper a sua participação a qualquer instante, sem nenhuma penalidade. Suas contribuições serão colocadas por meio de um nome fictício para substituir o seu nome. Todas as informações produzidas serão mantidas sob forma confidencial e utilizadas tão somente para fins científicos a respeito do assunto investigado.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, RG _____, li este documento e entendo que sou livre para aceitar ou recusar ou interromper a minha, sem nenhuma penalidade. Eu concordo com os materiais produzidos durante a pesquisa e autorizo para que sejam utilizados para o propósito descrito. Eu entendi a informação apresentada neste termo de consentimento e tive oportunidade para sanar dúvidas, as quais foram respondidas de forma devida.

Local e data

Participante

Pesquisador

APÊNDICE C – INDUTOR NÃO ESCRITO PARA ESTUDANTES SURDOS “COMO EU ME VEJO”

- 1) Como você se sente **hoje?**
- 2) Como você se sente **com o barulho da turma?**
- 3) Como você se sente quando assiste **aulas com eslaides?**
- 4) Como você se sente **na hora da avaliação?**
- 5) Como você se sente **no final de semana?**
- 6) Como você se sente **no meio da semana?**
- 7) Como você se sente **na hora de chegar no colégio?**
- 8) Como você se sentiu quando houve a **troca dos professores de Química?**

Abaixo de cada pergunta estava uma tabela igual a esta:

1) Alegria	2) Tristeza	3) Satisfação	4) Preocupação	5) Admiração
<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>
6) Terror	7) Medo	8) Nojo	9) Raiva	10)Surpresa
<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>

APÊNDICE D – INDUTOR ESCRITO PARA ESTUDANTES SURDOS “COMPLEMENTAMENTO DE FRASES”

1) Eu gosto _____

2) Felicidade _____

3) Eu quero saber _____

4) Não gosto _____

5) Eu tenho medo _____

6) Na escola _____

7) Quero muito _____

8) Mudança _____

9) Aula sem o intérprete _____

10) Prova sem o intérprete _____

11) Sorri _____

12) Chorei _____

13) Nunca _____

14) Quero ser _____

15) Que dia _____

16) Eu não tenho _____

17) Na sala de aula _____

18) Na Sala de recursos _____

19) O intervalo escolar _____

20) Eu não posso _____

21) Eu tenho _____

22) Algumas vezes _____

23) O significado das palavras _____

24) O professor de Química _____

25) Eu preciso _____

26) Eu não consigo _____

27) Meu futuro _____

28) Amo _____

29) O intérprete _____

30) O amigo _____

31) A prova da escola _____

32) As aulas de Química _____

33) Odeio _____

34) Eu quero _____

35) Meu pai _____

36) Minha mãe _____

37) A surdez _____

38) Meu passado _____

39) Minha família _____

40) Meu caderno _____

41) O estudo _____

42) A língua de sinais _____

43) A nota _____

43) Meu sonho _____

44) As pessoas _____

45) Surdos _____

46) Não é futuro _____

47) O que fazer diferente _____

48) Ouvintes _____

APÊNDICE E – INDUTOR ESCRITO PARA ESTUDANTES SURDOS “COMPLEMENTAMENTO DE FRASES”

1) Avaliação de Química _____

2) Avaliação de Física _____

3) O professor de Física _____

4) O professor de Física _____

5) O intérprete _____

**APÊNDICE F – INDUTOR NÃO ESCRITO PARA
PESSOA INTÉRPRETE EDUCACIONAL “COMO EU ME
VEJO”**

- 1) Como você se sente **hoje**?
- 2) Como você se sente **com o barulho da turma**?
- 3) Como você se sente quando participa de **aulas com eslaides**?
- 4) Como você se sente **na hora da avaliação**?
- 5) Como você se sente **no final de semana**?
- 6) Como você se sente **no meio da semana**?
- 7) Como você se sente **na hora de chegar no colégio**?
- 8) Como você se sentiu quando houve a **troca dos professores de Química**?

Abaixo de cada pergunta estava uma tabela igual a esta:

1) Alegria	2) Tristeza	3) Satisfação	4) Preocupação	5) Admiração
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
6) Terror	7) Medo	8) Nojo	9) Raiva	10)Surpresa
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____

APÊNDICE G – INDUTOR ESCRITO PARA PESSOA INTÉRPRETE EDUCACIONAL “COMPLEMENTAMENTO DE FRASES”

COMPLETE AS FRASES, ABAIXO:

1) Eu gosto _____

2) Felicidade _____

3) Eu quero saber _____

4) Não gosto _____

5) Eu tenho medo _____

6) A escola _____

7) Quero muito _____

8) Mudança _____

9) Casamento _____

10) Estudante surdo _____

11) Sorri _____

12) Promover estudante surdo _____

13) Nunca _____

14) Quero ser _____

15) Momento inesquecível _____

16) Eu não tenho _____

17) Na sala de aula _____

18) Na sala dos professores _____

19) O intervalo escolar _____

20) Avaliação de Física _____

21) Eu não posso _____

22) Eu tenho _____

23) Algumas vezes _____

24) Prova para estudante surdo _____

25) O significado das palavras _____

26) O professor de Química _____

27) Eu preciso _____

28) Eu não consigo _____

29) O professor de Física _____

30) Meu futuro _____

31) A avaliação _____

32) Amo _____

33) A formação _____

34) O amigo _____

35) Meu passado _____

36) As aulas de Química _____

37) Odeio _____

38) Avaliação de Química _____

39) Eu quero _____

40) Avaliação de Ciências _____

41) Meus pais _____

42) Minha profissão _____

43) As aulas de Física _____

44) Minha família _____

45) Conselho de classe _____

46) O quadro da sala de aula _____

47) Minha cidade _____

48) A língua de sinais _____

49) Chorei _____

50) A nota _____

51) Meu sonho _____

52) Reprovar estudante surdo _____

53) As pessoas _____

54) Surdos _____

55) Não é futuro _____

56) Os valores _____

57) Ouvintes _____

58) Ser intérprete _____

59) Todo dia _____

60) Todos _____

61) Relacionamentos _____

62) Na coordenação pedagógica _____

63) Avaliação de estudantes surdos _____