

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL



CLEUZILAINE VIEIRA DA SILVA

A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE DE UM ALUNO SURDO BIMODAL NO
CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

BELO HORIZONTE
2023

CLEUZILAINE VIEIRA DA SILVA

**A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE DE UM ALUNO SURDO BIMODAL NO
CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19**

Versão final

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes

BELO HORIZONTE
2023

S586c
T

Silva, Cleuzilaine Vieira da, 1983-

A construção da subjetividade de um aluno surdo bimodal no contexto da pandemia da COVID-19 [manuscrito] / Cleuzilaine Vieira da Silva. -- Belo Horizonte, 2023.

412 f. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Maria de Fátima Cardoso Gomes.

Bibliografia: f. 379-398.

Apêndices: f. 399-412.

1. Educação -- Teses. 2. Educação especial -- Teses. 3. Surdos -- Educação -- Teses. 4. Crianças surdas -- Aprendizagem -- Teses. 5. Crianças surdas -- Ensino à distância -- Teses. 6. Surdos -- Comunicação -- Teses. 7. Surdos -- Linguagem -- Teses. 8. Linguagem e educação -- Teses. 9. Ensino à distância -- Teses. 10. COVID-19 (Doença) -- Quarentena -- Aspectos educacionais -- Teses. 11. COVID-19 (Doença) -- Quarentena -- Ensino à distância -- Teses.

I. Título. II. Gomes, Maria de Fátima Cardoso, 1955-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.912

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL



FOLHA DE APROVAÇÃO

A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE DE UM ALUNO SURDO BIMODAL NO
CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

CLEUZILAINE VIEIRA DA SILVA

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 28 de fevereiro de 2023, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Maria de Fatima Cardoso Gomes - orientadora - Orientador
UFMG

Prof(a). CRISTINA BROGLIA FEITOSA DE LACERDA
UFSCAR

Prof(a). Terezinha Cristina da Costa Rocha
UFMG

Prof(a). Taisa Grasiela Gomes Liduenha Goncalves
UFMG

Prof(a). Maria Jaqueline de Grammont Machado de Araújo
UFSJ

Belo Horizonte, 28 de fevereiro de 2023.

*Dedico esta Tese ao meu marido
Orisvaldo, ao meu filho Nicolas,
a minha irmã Cleusiane e a minha mãe
Creusa (in memoriam).*

AGRADECIMENTOS

Na minha trajetória de vida e no meu percurso acadêmico muitos estiveram comigo: alguns já se foram e deixaram lições que levo e levarei pelo resto de minha vida; outros permanecem me ensinando a cada dia e me lembrando do valor da vida e das pequenas e grandes conquistas.

Agradeço, primeiramente, a Deus, o autor da vida.

Agradeço à minha família, aos meus pais: minha mãe Creusa Vieira da Silva (*in memoriam*) e meu pai, José Gomes da Silva, que projetaram em mim e em minhas irmãs os sonhos de uma vida melhor. Agradeço minhas irmãs: Cleusiane, Cleusimar, Cleuzilene e Edna, preciosas joias com quem compartilhei a infância e são pessoas sempre presentes na minha vida, apoiando, me escutando e acolhendo., Amo vocês!

Agradeço ao meu marido, companheiro e amigo Orisvaldo, o amor da minha vida, que ouviu minhas ideias e embarca comigo nos planos e nos estudos. Ao meu filho Nicolas, com quem aprendo todos os dias e que tem me ensinado que a paciência é um dom que deve ser cultivado e regado com muito amor. Você será sempre o meu pacotinho de amor!

Agradeço a Mafá, pela orientação cuidadosa e competente, pela parceria e por acreditar no meu trabalho. Você tem minha admiração e reconhecimento. Agradeço à Banca de qualificação: professoras Taísa e Cristina Lacerda, pelas valiosas contribuições. À profa. Jaqueline Grammont e Bruna Sola, que me incentivaram durante o Mestrado e sempre torceram pelo meu sucesso. Agradeço à profa. Jaqueline Grammont, profa. Terezinha Rocha e aos suplentes profa. Mônica Rahme e prof. Marco Antônio Melo Franco, por aceitarem o convite e serem parte da Banca de defesa.

Agradeço àqueles que me acolheram nos momentos difíceis durante a jornada de doutoramento, sendo minha rede apoio: Rosania, amiga e pessoa querida que Deus colocou na minha família; Reginaldo e Claudineia; Kate e Sergio; Denise e Paulo; Anna Luiza e Gabriela Zambaldi, pelo cuidado, carinho e sensibilidade. Aos amigos Luiz Manuel e Silvia, Marcos Feitosa, Ana Paula Perovano, Lucimar, Daiane Bispo, Adalgisa e família, e todos que me deram suporte quando precisei e que sempre estão presentes na minha vida.

Às amigas que a Pós-Graduação me deu: Lisa Minelli, com quem dividi choros, lágrimas e sorrisos, uma pessoa com quem possuo uma conexão inexplicável; Danúbia e família, pelo carinho, amizade e acolhida; Aliene Villaça, uma pessoa que me inspira e com quem aprendi muito: obrigada pelo apoio e vivências compartilhadas. Elayne, pela amizade,

carinho e conversas. Kelly, Flávia, Fabiane e Marcos, colegas que me faziam sentir acolhida no jardim mandala da FaE e nos cafés, momentos que sinto saudades.

Agradeço aos participantes da pesquisa e a escola pesquisada, por me permitir adentrar espaços e relações para a produção de um material rico e importante para futuras pesquisas.

Agradeço ao GEPSA, pelos estudos, discussões e partilhas, que muito contribuíram para a produção deste trabalho.

À UFSJ e ao DELAC, que possibilitaram meu afastamento e contribuíram para minha formação profissional e acadêmica.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, por me possibilitar vivências, conhecimento e formação no curso de Doutorado.

Obrigada a todos e todas!

RESUMO

A presente tese investiga a construção da subjetividade de um aluno surdo bimodal, tendo como processos educacionais a implantação do Ensino Remoto Emergencial, e o retorno presencial das aulas na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais no contexto da COVID-19. Desta forma, tendo como arcabouço teórico-metodológico a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski em diálogo com a Etnografia em Educação como lógica de investigação guiada pela Análise do Discurso, foi produzido um material empírico denso durante o ano de 2021. Esse material e o contexto social situado nos levaram a eleger Otto, um aluno surdo bimodal, como caso expressivo, tendo como critérios: (I) a tomada de consciência de Otto, de si e dos outros; (II) a mediação das linguagens em uso, Libras e LO (Língua Oral), nas relações sociais e discursivas de Otto com sua mãe e com os profissionais da educação; e por fim, (III) a construção de conceitos, sentidos e significados por Otto a partir das práticas pedagógicas dos profissionais da educação nas aulas remotas e presencial. Nesse sentido, a partir do constructo teórico-metodológico ACCL – *Afeto-cognição social situada-culturas- linguagens em uso*, que abrange em sua totalidade como unidade os critérios que justificam Otto como caso expressivo, identificamos uma menor unidade de análise [*oralidade-gestualidade*] que é central na construção da subjetividade de Otto. A tese que defendemos é a construção de uma subjetividade a partir das relações sociais de Otto nos meios familiar e escolar. Mesmo que Otto entenda diferenças entre ele e os outros, a sua tomada de consciência sobre si e sobre os outros parece, a princípio, confusa, pois não lhe é oportunizado, pelas linguagens em uso, construir o conhecimento a partir das suas próprias vivências. Não lhes são abertas oportunidades de aprender em colaboração **com o outro**; o que há é uma imposição do conhecimento **pelo** outro, o que nos revela que a construção da subjetividade do estudante tem estreita ligação com as linguagens em uso, a língua de sinais (LS) e a língua oral (LO). Compreende-se também que o modelo de inclusão proposto nas escolas estaduais de Minas Gerais, ainda é precário no sentido de atender às peculiaridades educativas e linguísticas do estudante surdo e que a influência de correntes teóricas e práticas de ensino que foram identificadas no decorrer deste trabalho, dificultaram a construção de conhecimento com o aluno de forma colaborativa com os outros participantes por meio da relação instrução-desenvolvimento e da unidade de análise [*oralidade-gestualidade*]. Diante desse quadro, quando Otto pode se expressar, ser sujeito do discurso, ele diz preferir o uso da Libras para se comunicar com as pessoas e, ao fazer uso de gestos, sinais, oralizar, usar o corpo todo para se comunicar e produzir sentido para as ações de instrução-desenvolvimento que vivenciou, ele nos mostra que se vê como uma pessoa surda bimodal.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural. Etnografia em Educação. Aluno surdo bimodal. Oralidade/gestualidade. Subjetividade.

ABSTRACT

This doctoral thesis investigates the construction of a bimodal deaf student's subjectivity during the implementation of Emergency Remote Teaching in educational processes, and the return of traditional classes at Minas Gerais state schools in Brazil, during the COVID-19 pandemic. Thus, drawing on the theoretical-methodological framework of Vygotsky's Historical-Cultural Psychology in dialogue with Education Ethnographic as a logic for investigation, guided by Discourse Analysis, a dense empirical material was produced during the year of 2021. This material and the situated social context led to the selection of Otto, a bimodal deaf student, as an expressive case, regarding the following criteria: (I) Otto's acquisition of awareness of himself and others; (II) the mediation of the languages in use: Brazilian Sign Language and Portuguese (the oral language), in Otto's social and discursive relations with his mother and with education professionals; and, finally, (III) Otto's construction of concepts, senses, and meanings from educational professional's pedagogical practices in both distance (videoconferences) and traditional lessons (physically located in the classroom). In this sense, from ACCEL (Social Affect Cognition situated – cultures and languages in use) theoretical-methodological construct, comprehending as a unit all criteria justifying Otto as an expressive case, a smaller analysis unit was identified: oral-gesturing, which is central in Otto's subjectivity construction. This thesis defends the construction of a subjectivity from Otto's social relations in family and school environments. Even if Otto understands differences between himself and others, his emerging awareness of himself and of the others seems, at first, confusing, as he lacks the opportunity languages in use would provide so as to build knowledge from his own experiences. He cannot access learning opportunities in collaboration with the other; what is found is an imposition of knowledge by the other, which reveals the student's subjectivity construction is closely connected with the languages in use: Sign Language and the Oral Language. The model of social inclusion proposed in Minas Gerais state schools is still lacking in the sense of meeting deaf students' educational and linguistic peculiarities. The influence of theoretical currents and educational practices identified throughout this research made it difficult to build knowledge with the student collaboratively with the other participants by means of instruction-development relation and the unit of analysis (*oral-gesturing*). Facing this context, when Otto can express himself, as a subject of discourse, he expresses his preference for Sign Language to communicate with people. As he uses gestures, signs, speaks oral phrases, and uses his whole body to communicate and to produce meaning for the instruction-development actions he experiences, he shows he sees himself as a bimodal deaf person.

Keywords: historical-cultural psychology, ethnographic in education, bimodal deaf students, oral language and gesturing, subjectivity

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Representação da Unidade ACCL	149
Figura 2 - Plano de Estudo Tutorado (PET)	171
Figura 3- Programa “Se liga na Educação”	174
Figura 4 - Mapa de Minas Gerais – Macrorregiões com exemplo das cores por ondas.....	179
Figura 5 - Ondas da retomada econômica	180
Figura 6 - Linha do tempo da Observação Participante 2021	184
Figura 7- Representação da sala de aula pesquisada	192
Figura 8 -Transcrição <i>Sign Writing</i>	198
Figura 9 -Sinal desenhado	199
Figura 10 - Fotografia sequenciada com glosa.....	200
Figura 11 - Representação da lógica de investigação.....	204
Figura 12 - Sala de aula pesquisada durante o ensino híbrido	208
Figura 13 - Sala de aula pesquisada durante o ensino híbrido	209
Figura 14 - Biblioteca.....	209
Figura 15 - Sala de Recursos Multifuncionais.....	210
Figura 16 - Sala de Intervenção.....	210
Figura 17 - Mapeamento da escola.....	211
Figura 18 - Sala de aula pesquisada após Retorno Presencial Obrigatório	220
Figura 19 - Laudo médico de Otto.....	223
Figura 20 - Linha do tempo – Trajetória Escolar de Otto	247
Figura 21 - Linha do tempo – Aulas da instrutora de Libras.....	294
Figura 22 - O jogo do alce	313
Figura 23 - Texto-base - Migrações no Brasil.....	327
Figura 24 - Atividade do texto Migrações do Brasil	344
Figura 25 - Atividade do Evento Vizinhos de Minas Gerais.....	360
Figura 26 - Atividade realizada por Otto.....	362

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Revisões de Literatura sobre Educação de Surdos.....	24
Quadro 2 - Trabalhos obtidos na consulta 2008-2018 [1ª etapa de revisão de Literatura] - Professor ouvinte	53
Quadro 3 - Trabalhos obtidos na consulta 2008-2018 [1ª etapa de revisão de Literatura] – TILS e TILSP	64
Quadro 4- Contrastes entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação	143
Quadro 5 - Atendimento Educacional Especializado em Minas Gerais.....	167
Quadro 6 – Mapa de Eventos	194
Quadro 7- Convenções de Transcrição – Glosa	201
Quadro 8 - Sinais de transcrições para representação da oralidade.....	202
Quadro 9 - Relação de alunos considerados da Educação Especial pela Escola Estadual Joaquim Inácio Moreira (2022)	213
Quadro 10- Sequência Discursiva da entrevista com Kate, mãe de Otto *	223
Quadro 11 - Sequência Discursiva da entrevista com a profa. regente substituta *	224
Quadro 12- Sequência Discursiva da entrevista com Kate*.....	225
Quadro 13 - Sequência Discursiva da entrevista com Kate*.....	228
Quadro 14- Sequência Discursiva mesclada da entrevista com Otto*	229
Quadro 15 - Sequência Discursiva mesclada da entrevista com Otto*	231
Quadro 16- Sequência Discursiva da entrevista com Kate*.....	234
Quadro 17- Sequência Discursiva da entrevista com Kate*	235
Quadro 18- Sequência Discursiva da entrevista com Kate*.....	238
Quadro 19 - Sequência Discursiva da entrevista com Kate*.....	241
Quadro 20 - Profissionais da Educação que atenderam Otto no ano letivo de 2021.....	242
Quadro 21- Sequência Discursiva da entrevista com Sandro (IE)*	248
Quadro 22- Sequência Discursiva da entrevista com Sandro (IE)*	258
Quadro 23- Sequência Discursiva da entrevista com Sandro (IE)*	260
Quadro 24- Sequência Discursiva da entrevista com Sandro (IE)*	262
Quadro 25- Sequência Discursiva da entrevista de Keila, a instrutora de Libras*	263
Quadro 26 - Sequência Discursiva da entrevista com Jussara, a professora regente*	266
Quadro 27- Sequência Discursiva da entrevista com Jussara*.....	271
Quadro 28- Sequência Discursiva da entrevista com Aline, a professora regente substituta*	273

Quadro 29- Sequência Discursiva traduzida de Libras para Língua Portuguesa da entrevista com Keila, a instrutora de Libras*	275
Quadro 30 - Sequência Discursiva traduzida de Libras para Língua Portuguesa da entrevista com Keila*	277
Quadro 31- Sequência Discursiva da entrevista com Fabiana, a professora de AEE*	280
Quadro 32- Estrutura do PDI de Otto/2021	285
Quadro 33- Mapa de Eventos do subevento “O carneiro”	300
Quadro 34- Sequência Discursiva mesclada do Subevento “O carneiro”	303
Quadro 35 – Mapa de Eventos “O jogo do alce”	308
Quadro 36 – Sequência Discursiva mesclada da segunda parte do evento “O desenho de Otto”	314
Quadro 37– Sequência Discursiva mesclada com tradução para Libras, subevento “Eu, Otto ou ele, Otto?”	319
Quadro 38- Sequência Discursiva mesclada com tradução para Libras, entrevista com Otto	322
Quadro 39- Mapa de Eventos “Os negros escravizados”	328
Quadro 40 – Mapa de Eventos “O que eu sou?”	335
Quadro 41- Sequência Discursiva mesclada com tradução para Libras, subevento “Cópia”	345
Quadro 42- Mapa de Eventos “O Mapa do Brasil”	353
Quadro 43 - Mapa de Eventos “Vizinhos de Minas Gerais”	362

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACCL	Unidade Dialética de Análise: afeto-cognição social situada-culturas e linguagens em uso
ACLTA	Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APADA	Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ARPEF	Associação de Reabilitação e Pesquisa Fonoaudiológica
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAP	Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CBC	Conteúdos Básicos Comuns
CODAS	<i>Child of deaf adults</i>
COEP	Comitê de Ética e Pesquisa
COVID-19	<i>Corona Virus Disease</i> , ano 2019
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DESP	Diretoria de Educação Especial
EE	Escola Especial
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FAE	Faculdade de Educação
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GEPSA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula
GI	Guia-Intérprete
HUCFF	Hospital Universitário Clementino Fraga Filho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IE	Intérprete Educacional
IES	Instituições de Ensino Superior
ILS	Intérprete de Língua de Sinais
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LO	Linguagem Oral/Língua Oral
LP	Língua Portuguesa
LS	Língua de Sinais
NAE	Núcleo de Apoio Educacional
OMS	Organização Mundial de Saúde
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PET	Plano de Estudo Tutorado
PHC	Psicologia Histórico-Cultural
PI	Professor Interlocutor
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REANP	Regime Especial de Atividades Não Presenciais
REDALYC	<i>Red de Revistas Científicas de América latina y El Caribe, España Y Portugal</i>
SBCDG	<i>Santa Barbara Classroom Discourse Group</i>

SEDIN	Serviço de Educação Infantil
SEE/MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SW	<i>Sign Writing</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TILS	Tradutor Intérprete de Língua de Sinais
TILSP	Tradutor Intérprete Libras/Língua Portuguesa
UCPel	Universidade Católica de Pelotas
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação Seccional Minas Gerais
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIPAN	Centro Universitário de Patos de Minas
USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 REVISÃO DE LITERATURA.....	22
1.1 REVISÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	22
1.2 BIMODALISMO OU BIMODALIDADE – O SURDO NAS RELAÇÕES ENTRE/COM A LIBRAS E A LÍNGUA PORTUGUESA.....	37
1.2.1 Bimodalidade e novas concepções.....	46
1.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR OUVINTE.....	53
1.4 O INTÉRPRETE DE LIBRAS: CONCEPÇÕES SOBRE O INTÉRPRETE EDUCACIONAL	64
1.5 CONCEPÇÕES E DISCUSSÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE	77
2 BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS – A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	90
2.1 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL NO PENSAMENTO DE VIGOTSKI	90
2.2 AS CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI NO ESTUDO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	96
2.2.1 A Defectologia e seu objeto de estudo	96
2.2.2 Compensação e Supercompensação.....	97
2.2.3 Os surdos e o desenvolvimento cultural por meio das linguagens em uso.....	102
2.3 ETNOGRAFIA EM EDUCAÇÃO – LÓGICA DE INVESTIGAÇÃO GUIADA PELA ANÁLISE DO DISCURSO	115
2.3.1 Análise do Discurso e a Etnografia em Educação: uma investigação dialógica e dialética.....	122
2.3.2 Como o diálogo constrói a relação entre o eu e o(s) outro(s).....	124
2.3.3 O discurso constituído de muitas vozes	128
2.3.4 Os gêneros do discurso e sua contribuição para a linguagem em uso e os aspectos da cultura.....	131
2.3.5 Por dentro da Etnografia em Educação	135
2.3.6 A Psicologia Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação	143
2.4 UNIDADE DE ANÁLISE [ORALIDADE /GESTUALIDADE].....	146
3 UMA PESQUISA ETNOGRÁFICA NO CONTEXTO DA COVID-19	163
3.1 O PROCESSO DE INCLUSÃO NAS ESCOLAS DE MINAS GERAIS	163
3.2 EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	170
3.2.1 O processo de retomada do ensino presencial durante a pandemia.....	178
3.3 O DESENHO DA PESQUISA	182
3.3.1 A produção de material empírico no Ensino Remoto Emergencial	182
3.3.2 A produção de material empírico na modalidade presencial.....	191
3.3.3 O processo de transcrição e a lógica de investigação.....	193
4 O CAMPO DE PESQUISA – A ESCOLA E SEUS SUJEITOS	206

4.1 ENTRADA NO CAMPO: CONHECENDO A ESCOLA PESQUISADA	206
4.2 CONHECENDO OS PARTICIPANTES.....	220
4.2.1 Otto e sua família	221
4.2.2 Os profissionais da Educação.....	242
4.2.3 Os profissionais da Educação na trajetória escolar de Otto	246
4.3 PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL DE OTTO	283
5 PRÁTICAS DISCURSIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA – ANALISANDO OS	
EVENTOS.....	291
5.1 ANÁLISES DOS EVENTOS DAS AULAS REMOTAS - AS AULAS DA INSTRUTORA DE LIBRAS	292
5.1.1 O carneiro.....	300
5.1.2 O jogo do alce	307
5.2 ANÁLISES DOS EVENTOS DAS AULAS REMOTAS – AS AULAS DA PROFESSORA REGENTE.....	319
5.2.1 A visita da professora.....	319
5.2.2 Formação da população brasileira - A didática de ensino.....	326
5.2.3 Formação da população brasileira - O que eu sou?.....	334
5.2.4 Instrução, desenvolvimento, aprendizagem ou cópia?.....	343
5.3 ANÁLISES DOS EVENTOS DAS AULAS PRESENCIAIS.....	351
5.3.1 O Mapa do Brasil	351
5.3.2 Vizinhos de Minas Gerais	360
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	365
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	379
APÊNDICES.....	399

INTRODUÇÃO

Os caminhos que delineiam a construção da presente pesquisa de Doutorado são compostos de linhas e conhecimentos nas áreas da Linguagem, Educação e Psicologia. Caminhos que se fazem presentes na minha história acadêmica e profissional. Ao aprender a Libras – a Língua Brasileira de Sinais – em meados dos anos 2000, e ao buscar a formação como Intérprete de Libras/Língua Portuguesa, ingressei na Graduação em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM), quando tive meu primeiro contato com a pesquisa acadêmica e com trabalhos voltados para a área de ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos e para o uso da Libras na Educação Básica, também no meio acadêmico.

A fim de obter uma formação continuada na área de Libras, ingressei na Graduação em Letras/Libras Bacharelado, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Assim, pude estudar os aspectos da tradução Libras/Língua Portuguesa e, no exercício da profissão, como tradutora intérprete de Libras em escolas estaduais em Patos de Minas/MG, consegui aliar os conhecimentos da tradução e os desafios do processo de inclusão escolar de alunos surdos em escolas regulares. Ainda que fossem importantes a produção e a apresentação de trabalhos acadêmicos durante minha atuação profissional, meu aprofundamento no campo da pesquisa acadêmica se consolidou quando, ao ser aprovada no concurso da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) como professora de Libras, passei a vivenciar experiências não apenas como docente, mas como extensionista e pesquisadora.

Neste enfoque, novos olhares se despertaram para a pesquisa acadêmica, em especial para pesquisas na área de Libras, tradução e educação de surdos e, em conformidade com o ensino e a extensão universitária, foi possível vivenciar as dificuldades da comunidade surda nas suas relações familiares e educacionais, o que me levou a pesquisar, no Mestrado em Educação na UFSJ, o olhar que os surdos têm sobre si e sobre os outros. Diferentemente das outras abordagens sobre a Libras e o processo de inclusão escolar, o enfoque era sobre o sujeito surdo e suas relações interacionais e como isso influenciava seu modo de ser e perceber os outros. A partir da importância da temática abordada durante o Mestrado, começaram a surgir questionamentos acerca desses outros, o professor ouvinte e o IE, que interagem por meio dos discursos em sala de aula com o aluno surdo e que se constituem neste universo social e escolar por meio da linguagem em uso.

Como já havia adquirido, durante o Mestrado em Educação, o fio norteador sobre como os surdos se viam e viam os outros, profissionais da Educação e familiares, tendo como base a teoria bakhtiniana e, com um olhar mais apurado, foi possível compreender que se tratava da

tomada de consciência de si e dos outros, e que este é um processo histórico-cultural-social e linguístico – por isso a proposta inicial do trabalho de tese por meio do projeto de pesquisa era: **Que subjetividades são construídas a partir das interações discursivas entre o aluno surdo, o IE e o professor ouvinte, frente ao desafio de ensinar e aprender em uma sala de aula mista, surdos e ouvintes?** Ao ser submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais e aprovada em novembro de 2019, a pesquisa iniciaria em fevereiro de 2020. No entanto, com o surgimento da pandemia da COVID-19, o ano de 2020 que seria o ano de realização da pesquisa de campo ficou comprometido, pois foram necessárias estratégias emergenciais na contenção do vírus, como isolamento social, uso de máscaras e medidas de higiene adequadas no contato entre as pessoas e com objetos, sendo preciso uma mudança de perspectiva em nossa pesquisa, o que demandou repensar a temática abordada, a fim de uma adequação ao momento que estávamos vivendo.

Após conseguir iniciar a pesquisa de campo, em março de 2021, o estudante **Otto**¹ e suas vivências escolares e familiares passaram a ser protagonistas em nossa investigação, juntamente com os outros profissionais da escola e sua mãe, na modalidade do Ensino Remoto Emergencial (ERE). À luz da realidade encontrada e após reflexões sobre a construção da subjetividade, com o auxílio das orientações coletivas e individuais com minha orientadora, a professora Maria de Fátima Cardoso Gomes, e o Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula – GEPSA,² a proposta inicial sofreu transformações, sem perder a essência do que nos propomos a discutir e a investigar, ou seja, a construção da subjetividade de um aluno surdo bimodal.

Sendo assim, a questão norteadora do presente trabalho é: **Como é construída a subjetividade de um aluno surdo bimodal, por meio da formação de conceitos, sentidos e significados na linguagem oral e na Libras, a partir das práticas pedagógicas com os profissionais da Educação e com os seus familiares durante a pandemia da COVID-19?**

A fim de elucidar essa questão, as discussões teórico-metodológicas foram desenvolvidas a partir da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski e da Etnografia em Educação como Lógica de Investigação guiada pela Análise do Discurso. Nesse sentido, o presente trabalho tem como **objetivo principal** analisar como um aluno surdo bimodal constrói

¹ Nome fictício.

² O GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL NA SALA DE AULA (GEPSA) é coordenado pela professora titular da UFMG Maria de Fátima Cardoso Gomes. Ele foi criado em 2006 e desenvolve projetos que se voltam para os processos de instrução, desenvolvimento e aprendizagem e inclusão de diferentes alunos nas salas de aulas, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural e da Etnografia em Educação.

sua subjetividade, por meio da formação de conceitos, sentidos e significados nas linguagens em uso, Língua Portuguesa oral e Libras, a partir da prática pedagógica dos profissionais da Educação e nas relações com os seus familiares durante o contexto da pandemia da COVID-19.

Como **objetivos específicos** apresentamos as seguintes propostas: **a)** Discutir os aspectos linguísticos e culturais que abrangem as relações entre os participantes das aulas com o aluno surdo durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE); **b)** Analisar como o aluno surdo produz sentidos e significados na língua oral e na Língua de Sinais a partir da prática pedagógica dos profissionais da Educação (a instrutora de Libras, as professoras regentes efetiva e a substituta; e o – intérprete educacional); **c)** Discutir como a bimodalidade, processo de aquisição da Libras e da Língua oral, interfere juntamente com contextos sociais situados, históricos, culturais e discursivos na construção da subjetividade de uma criança surda, filha de pais ouvintes.

Para tanto, justificamos a importância da temática, bem como da investigação, devido à escassez de trabalhos que propõem o desenvolvimento da discussão em torno da bimodalidade e da construção da subjetividade de alunos surdos, enfatizando que, nas relações entre o “eu” e o(s) “outro(s)”, a dialética que envolve história, língua, cultura dos sujeitos na sala de aula é parte que constitui um todo que é o ensino/instrução, desenvolvimento e aprendizagem do aluno surdo. Com a pesquisa de campo, realizada durante o ano de 2021, foi produzido um material empírico denso, compreendendo 126 horas de gravação, abrangendo as modalidades de ensino remota e presencial no contexto da pandemia.

Entre exame de qualificação ocorrido em fevereiro de 2022 e o texto final da presente tese, o título do trabalho “A construção da subjetividade de um aluno surdo bimodal no contexto da pandemia da COVID-19” continuou o mesmo do material submetido ao exame de qualificação. No entanto, com base nos apontamentos das professoras Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves (FaE/UFMG) e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (PPGEES/UFSCar), houve uma ampliação da revisão de literatura abrangendo, principalmente no que se refere às concepções de “bimodalidade” e “subjetividade”, fundamentais para o desenvolvimento do presente trabalho como um todo. Além disso, as referidas professoras destacaram a necessidade de um trabalho mais crítico quanto à proposta de Educação Inclusiva implementada nas escolas estaduais mineiras, o que nos permitiu um olhar mais apurado para a análise do material empírico, no tocante às condições de trabalho e funções desempenhadas pelos profissionais da Educação que atenderam o aluno Otto no período crítico da pandemia da COVID-19.

Desta forma, propõe-se discutir no primeiro Capítulo, por meio da revisão de literatura, os trabalhos e pesquisas que abordaram temáticas sobre a educação de surdos, enfatizando aqueles que se embasaram na Psicologia Histórico-Cultural. Para tal fim foi proposta uma revisão crítica relativa aos trabalhos que vinculam de forma inadequada a teoria socioantropológica da surdez e a teoria histórico-cultural, em pesquisas sobre a educação de surdos. Discutimos e analisamos, com base no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e no banco de dados *Redalyc*, trabalhos que abordam os termos **bimodalismo** e **bimodalidade**; a prática pedagógica do professor ouvinte com alunos surdos, o intérprete de Libras e as diferentes siglas que denominam a função deste profissional e, por último, as concepções e discussões acerca da construção da **subjetividade**, com base na Psicologia Histórico-Cultural, além de trabalhos que desenvolveram pesquisas sobre a construção da subjetividade na área da surdez. A partir da ampliação da revisão de literatura sugerida pela banca de qualificação, definimos que o presente trabalho aborda a subjetividade como uma tomada de consciência de si e dos outros, por meio das vivências do aluno Otto, sendo o arcabouço teórico-metodológico que sustenta mudanças. A bimodalidade se refere à pessoa que está em fase de aquisição de duas línguas em modalidades diferentes.

O segundo Capítulo é dividido em duas partes: na primeira, propõe-se discutir a Psicologia Histórico-Cultural e, na segunda, a Etnografia em Educação estando as duas partes em diálogo, e compondo as bases teórico-metodológicas da presente investigação. Na primeira parte, portanto, são abordadas as contribuições de Vigotski, na educação dos surdos, adentrando estudos sobre a “Defectologia e seu objeto de estudo”; “A compensação e supercompensação” e, por fim, “Os surdos e o desenvolvimento cultural por meio das linguagens em uso” nas quais são destacadas a relação entre linguagens em uso, a cultura e a construção da subjetividade de um aluno surdo bimodal.

Na segunda parte do Capítulo 2, é apresentada a Perspectiva Etnográfica como lógica de investigação em que há “a combinação de perspectivas etnográficas com a análise do discurso” (GEE; GREEN, 1998), assim como as abordagens da Antropologia Cognitiva (SPRADLEY, 1980; GEERTZ, 1978/2019); da Sociolinguística Interacional (GUMPERZ, 1982); e da Análise do Discurso (AGAR, 1994/2002; BAKHTIN, 1929/2014 e 2011). Em seguida, são apresentadas as proposições de Bakhtin e seu círculo traçando uma relação dialógica e dialética da análise do discurso com a Etnografia em Educação, sendo tais bases teórico-metodológicas as premissas para a construção das nossas argumentações sobre a linguagem em uso, os estudos culturais e a relação da Etnografia em Educação com a Psicologia Histórico-Cultural, nos permitindo, por meio de aprofundamentos e da unidade dialética de

análise ACCL [afeto-cognição social situada-culturas e linguagens em uso], conforme Gomes (2020) e Gomes e Neves (2021), identificar uma unidade menor, a [oralidade-gestualidade], que nos auxiliou a compreender a construção da subjetividade de um aluno surdo e suas relações com a bimodalidade (Libras–Língua Portuguesa oral), as linguagens em uso e suas vivências nas aulas, durante a modalidade do ERE e no retorno presencial.

No terceiro Capítulo, apresentamos o processo de inclusão nas escolas estaduais de Minas Gerais, buscando destacar como ele se deu antes e durante a pandemia da COVID-19, a organização e a formação dos profissionais da Educação que integram a equipe destinada ao atendimento dos alunos com deficiência, em atenção ao aluno surdo, que é o nosso sujeito de pesquisa, e a relação com os demais participantes, familiares e profissionais da escola. Além disso, propomos discorrer sobre o desenho da pesquisa, abrangendo a produção de material empírico durante a pandemia ressaltando os desafios e as possibilidades de uma pesquisa etnográfica durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e no retorno graduado das aulas na modalidade presencial que se deu ainda durante o cenário pandêmico. Também são mostrados os tipos de transcrição adotados para as entrevistas e na elaboração dos Mapas de Eventos e das sequências discursivas.

No Capítulo 4, apresentamos a escola pesquisada e seus autores, além de analisarmos o Projeto Político Pedagógico da escola e, consoante às discussões sobre o processo de inclusão escolar nas escolas estaduais mineiras, analisamos criticamente os papéis, funções e proposições dos participantes da pesquisa, sendo este quarto Capítulo indispensável para se conhecer o contexto social situado dos participantes, tanto dos profissionais da Educação quanto do aluno surdo e sua família. Este Capítulo constitui uma análise inicial sobre as relações educativas, sociais e linguísticas em que nosso sujeito de pesquisa, o aluno surdo bimodal – Otto, está inserido.

No quinto Capítulo, procuramos analisar, por meio dos eventos, a prática pedagógica dos profissionais da Educação, que se desenvolveu em três níveis: o primeiro, ocorreu pelo conhecimento dos participantes, com vistas a contextualizar o que, quando e como o processo de educação do aluno surdo foi sendo desenvolvido antes e durante a COVID-19, por diversos profissionais na escola em processo de inclusão e na relação com os familiares ouvintes, especificamente a mãe que acompanhou as aulas no ensino remoto. A análise foi sendo construída à luz da unidade de análise ACCL [afeto-cognição social situada-culturas e linguagens em uso]. No segundo nível, que teve como guia os *rich points*, ou os pontos relevantes, tecemos uma argumentação sobre como a unidade de análise [oralidade-gestualidade] é construída e vivenciada no ensino da Libras, por meio da prática pedagógica da

instrutora da Libras, que é surda, revelando aspectos fundamentais sobre a unidade instrução-desenvolvimento e a oralidade/gestualidade do aluno surdo na relação com sua mãe. Por fim, analisamos no terceiro nível – que é a relação da prática pedagógica das professoras ouvintes, efetiva e substituta – abrangendo a modalidade remota e presencial. Neste nível, enfatizamos a unidade instrução-desenvolvimento e a relação da oralidade e da Libras, o que nos permitiu eleger o aluno surdo, Otto, como nosso caso expressivo, em busca da tomada de consciência de si e dos outros, ou seja, os participantes da pesquisa.

Por fim, concluímos nosso trabalho defendendo a tese de que a unidade de análise [oralidade-gestualidade] é central no processo de construção da subjetividade de Otto, um aluno surdo bimodal. Apresentamos as linguagens em uso, LO e LS, tanto no contexto social situado de Otto no ambiente familiar, na relação com a sua mãe, quanto nas práticas pedagógicas da instrutora de Libras e das professoras regentes. Constatamos que as linguagens LO e LS precisam ser vistas como uma unidade e não apenas como linguagens que se opõem, mas que se complementam, exercendo grande influência na construção da subjetividade de Otto, pois além de fazer a mediação de conhecimento com Otto, as linguagens em uso permitem que o garoto seja visto/ouvido como sujeito discursivo nas relações dialógicas. Enfatizamos que Otto, mesmo em fase de aquisição da Libras, nos mostra a necessidade de um olhar atento para a educação dos surdos, para as vivências de sujeitos afins, de forma que a relação instrução-desenvolvimento e aprendizagem seja construída não apenas a partir dos surdos, mas **com** eles.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 REVISÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Ao localizar o professor ouvinte na sala de aula em processo de inclusão escolar, apresentamos os medos e anseios deste profissional, frente ao desafio do ensinar e do aprender na perspectiva/visão do outro. Imagine-se enquanto professor que, ao ser designado para sua sala de aula, você descobre que possui um aluno que fala outra Língua (diferente da sua em modalidade e estrutura), e que este aluno possui um acompanhante que estará presente em todas as suas aulas, e mais, esse acompanhante possui um papel fundamental na construção de conhecimentos deste aluno, por meio da linguagem e da cultura que abrangem as peculiaridades linguísticas, sociais e cognitivas que cercam as vivências deste estudante. Tal situação se refere especificamente ao aluno surdo, ao intérprete de Libras, ao professor ouvinte e às relações discursivas em sala de aula, onde estes sujeitos são protagonistas. Nestas relações, o “eu” e o(s) “outro(s)” ganham importância, revelando quem são e como seus papéis e/ou funções que desempenham fazem parte de uma dialética que envolve história, língua, cultura e construção da subjetividade dos sujeitos na sala de aula.

Na tentativa de se compreender melhor sobre a proposta que têm caracterizado esta investigação sobre a construção da subjetividade de um aluno surdo, por meio das práticas pedagógicas, e as relações discursivas entre os atores mencionados, faz-se necessário olhar retrospectivamente para as pesquisas e investigações que abordaram temáticas relacionadas à educação de alunos surdos e sobre as relações entre alunos e familiares, professores ouvintes e Intérpretes de Libras. Ressalta-se a ampliação de conceitos e discursos e a análise das tendências teóricas e metodológicas que são parte do processo de sistematização do conhecimento produzido.

Dessa forma, essa revisão de literatura foi realizada em duas etapas: **a primeira etapa** foi durante a escrita do projeto de tese, com consulta no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes³, entre os meses de maio e junho de 2019. Para tanto, foram pesquisadas as palavras-chave: “TILS”; “TILSP” e “Professor Ouvinte”.

O recorte temporal definido foi de 2008 a 2018, marcando o ano de 2008 como inicial tendo como base a implantação da PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na

³ Sistema de informação online vinculado ao MEC, que reúne informações e resumos de dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação brasileiros desde 1987.

Perspectiva da Educação Inclusiva, que teve como objetivo “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir acesso ao ensino regular” (BRASIL, 2008b, p. 14). Além disso, a PNEEPEI marca uma mudança de visão a respeito do conceito de “deficiência” que, antes, era fundamentado no modelo clínico de terapêutico, em que a condição física da pessoa caracterizava um obstáculo para o paradigma da inclusão, passando para novas ações com a finalidade de promover as condições de acessibilidade necessárias para as pessoas com deficiência. Outro aspecto é que, por muito tempo, perdurou o entendimento de que a educação especial tinha de estar organizada de forma paralela à educação comum. Dessa forma, os alunos que apresentavam alguma deficiência, problemas de saúde ou qualquer forma de desenvolvimento atípico, relacionados à estrutura organizada pelos sistemas de ensino, eram encaminhados a instituições de Educação Especial.

Com a PNEEPEI, o aluno com deficiência passa a frequentar a escola comum junto com outros alunos, ou seja, a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas, sendo realizada com Atendimento Educacional Especializado, recursos e serviços no processo de ensino e aprendizagem nas turmas de escolas comuns, por meio do Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008a).

Após a mudança de perspectiva acerca do objeto de pesquisa inicial, que deixou de ser sobre as relações discursivas entre os atores, passando para a construção da subjetividade de um aluno surdo bimodal a partir da prática pedagógica com o professor ouvinte e, após a qualificação do presente trabalho, foi realizada uma **segunda etapa de consulta e análise** dos trabalhos, em que foram incluídas as pesquisas com as seguintes palavras-chave: “Intérprete Educacional”; “Bimodalismo”; “Surdo Bimodal” e “Subjetividade”.

Além disso, na segunda etapa, no intuito de buscar mais informações e complementar nossa discussão, realizamos um levantamento de publicações de artigos com consultas no banco de dados do *Sistema de Información Científica – Redalyc – Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*.⁴

A fim de complementar a primeira etapa de revisão de literatura (2008-2018), ampliamos nosso recorte temporal da segunda etapa até 2021, levando-se em consideração o último ano que teríamos disponíveis as informações. Portanto, nosso recorte temporal total

⁴ O nome *Redalyc* vem de Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal, e foi fundada por Eduardo Aguado López, Arianna Becerril García e Salvador Chávez Ávila, em 2003, como um **projeto acadêmico** da Universidade Autônoma do Estado do México. O objetivo era dar visibilidade, consolidar e melhorar a qualidade editorial das revistas de Ciências Sociais e Humanas da região latino-americana. Em 2006, foi aberto a todas as áreas do conhecimento e incluiu revistas da Península Ibérica (REDALYC, 2022).

(etapas 1 e 2) é de 2008 a 2021. A segunda etapa de consulta dos trabalhos ocorreu nos meses de março e abril de 2022.

Iniciamos nossa discussão a partir das revisões de literatura sobre educação de surdos. Alves-Mazzotti (2012, p. 44) afirma que “sempre que houver revisões de bibliografia recentes e de boa qualidade sobre o tema é conveniente começar por elas, e, a partir delas, identificar estudos que, por seu impacto na área e/ou maior proximidade com o problema a ser estudado, devam ser objeto de análise mais profunda.” Desta forma, um levantamento das produções acadêmicas, com recortes temporais e critérios que servem de filtro para determinadas temáticas, nos auxilia em uma visão panorâmica, histórica, social e linguística de fatos e acontecimentos, atualizando nossa leitura para a construção de uma pesquisa acadêmica que se apoia em pontos de vista de outros autores, estando em consenso ou apresentando controvérsias sobre a temática que nos propomos a debruçar que, no nosso caso, se refere à educação de surdos e, mais especificamente, à construção da subjetividade de um aluno surdo, tendo como fio condutor a linguagem, conforme apresentado no Quadro 1:

Quadro 1 - Revisões de Literatura sobre Educação de Surdos

Autores	Tipo de trabalho	Título do trabalho	Fonte de dados
Ramos (2013)	Dissertação	Análise da produção acadêmica constante no Banco de Teses da Capes, segundo o assunto educação de surdos (2005-2009)	Banco de Teses e Dissertações da Capes
Pagnez; Sofiato (2014)	Artigo	O estado da arte de pesquisas sobre a educação de surdos no Brasil (2007-2011)	Banco de Teses e Dissertações da Capes
Azevedo; Giroto; Santana (2015)	Artigo acadêmico	Análise dos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial, (1992- 2013)	Revista Brasileira de Educação Especial
Cavalcante (2016)	Tese	Educação de Surdos: um estudo das Teses e Dissertações (1990-2013)	Teses e Dissertações
Ramos (2017)	Tese	Educação de Surdos: Estudo Bibliométrico de Teses e Dissertações (2010-2014)	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Primeiramente, durante nossas buscas encontramos as pesquisas que estão explícitas no Quadro 1, e seguem uma linearidade temporal da data de publicação dos trabalhos, uma vez que encontramos citações dos primeiros em alguns trabalhos posteriores, formando assim, uma continuidade de análise.

Nota-se, ainda, no mesmo Quadro 1, que grande parte das revisões são voltadas para o levantamento de teses e dissertações – o que demonstra a importância da pesquisa na Pós-Graduação. Assim, destacamos os estudos de Ramos (2013); Pagnez e Sofiato (2014); Cavalcante (2016); e Ramos (2017), que analisaram a produção científica (dissertações e teses) no âmbito dos Programas de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) no Brasil, voltados especificamente à área da Educação de Surdos. Além disso, destacamos a revisão de literatura de Azevedo, Giroto e Santana (2015), que analisou artigos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial – RBEE sobre Educação de Surdos. Tais estudos permitiram mapear o desenvolvimento da área, desde os anos 1990, analisando sua configuração, abordagens metodológicas, implicações epistemológicas, temáticas mais abordadas e autores mais citados, contribuindo para análises mais profundas sobre a trajetória da educação de surdos no Brasil, bem como a fundamentação teórico-metodológica utilizada nos trabalhos acadêmicos.

Neste aspecto, Severino (2012, p. 87) afirma que “a apropriação de referências epistemológicas para que se possa construir o conhecimento no campo educacional é, pois, exigência intrínseca para o candidato a pesquisador que é o aluno de Pós-Graduação.” Para tanto, iniciamos nossa discussão com a tese *Análise da produção acadêmica constante no Banco de Teses da Capes segundo o assunto educação de surdos (2005-2009)*, de Ramos (2013), tendo em vista que a autora propõe uma investigação com recorte temporal de 2005 a 2009, e utilizou o Banco de Teses e Dissertações da Capes. Para a busca dos trabalhos, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: “Surdez”; “Educação de surdos”; “Inclusão de surdos”; “Língua Brasileira de Sinais (Libras)” e “Identidade surda”.

A autora realizou um mapeamento da produção acadêmica, a partir dos seguintes indicadores: Ano; Modalidade; Local; Universidade; Programa; Financiamento; e, posteriormente, identificou tendências temáticas da produção acadêmica no período de 2005-2009. Como resultado, Ramos (2013) verificou um crescimento constante no número de programas de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado no Brasil, enfatizando a prevalência de produções na modalidade de Mestrado Acadêmico, a distribuição geográfica e institucional dos estudos concentrada nas Regiões Sudeste e Sul; e a insuficiência de aportes financeiros, por meio da concessão de bolsas de estudos, destinados à produção científica.

Ramos (2013) afirma o percentual expressivo de instituições privadas; algumas das instituições com grande relevância na produção acadêmica acerca da temática da surdez e a prevalência de estudos vinculados a programas em Educação, Letras e Linguística. Sobre a identificação dos temas das produções acadêmicas, a autora identificou as seguintes categorias temáticas: “Linguagem”, “Processos educativos” e “Inclusão escolar/social”, e salienta que o número significativo de produções que abordaram temas referentes às especificidades linguísticas dos surdos, sobretudo no que concerne à Língua de Sinais e Língua Portuguesa, evidenciou outras tendências temáticas como “Intérprete”, “Letramento”, “Leitura e Escrita”, “Ensino e aprendizagem da língua escrita como segunda língua” e “Ensino e aprendizagem de Libras”. De acordo com Ramos (2013):

O atual discurso político de educação inclusiva para a educação de surdos ao propor um modelo educacional de abordagem bilíngue tem colocado no centro das discussões a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa, o que pode remeter ao número significativo de estudos que versam sobre tais temáticas. (RAMOS, 2013, p. 32)

Os resultados obtidos por Ramos (2013) corroboram os resultados alcançados por Pagnez e Sofiato (2014), no artigo *O estado da arte de pesquisas sobre a educação de surdos no Brasil de 2007 a 2011*, acerca do aumento da produção acadêmica nos programas de Pós-Graduação, tendo em vista que o período de pesquisa é semelhante ao de Ramos (2013), conforme podemos ver no Quadro 1. No entanto, Pagnez e Sofiato (2014) realizaram um estado da arte sobre a educação de surdos no Brasil, e mesmo desenvolvendo sua investigação também no Banco de Teses da Capes, as autoras nos trazem outras informações que complementam os estudos de Ramos (2013). Tendo em vista que as palavras-chave utilizadas foram “Educação de Surdos” e “Libras”, Pagnez e Sofiato (2014) informaram que foram defendidos 349 trabalhos, dentre os quais 281 dissertações de Mestrado acadêmico, 16 teses de Doutorado e 9 dissertações de Mestrado profissional. Nos resultados obtidos pelas pesquisadoras aparecem produções acadêmicas por universidades: PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; UnB - Universidade de Brasília; USP - Universidade de São Paulo, e a UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina, sendo que esta última, UFSC, aparece em destaque com 32 pesquisas no período.

Segundo Pagnez e Sofiato (2014), a maior parte dos trabalhos analisados estão concentrados na área da Educação, totalizando 129, e a escolarização de surdos apresenta-se como temática recorrente com 30 trabalhos defendidos. As temáticas abordadas em mais de 10 trabalhos são: Aquisição de Português por surdos; Bilinguismo; Concepções ou representações sobre pessoas surdas; Ensino de Libras; Ensino de Português escrito a alunos surdos; e

Linguística da Libras. Nota-se com os dados de temáticas relacionadas à construção da subjetividade, políticas educacionais e linguísticas, bem como ao ensino de línguas, se mesclam e se entrelaçam com a temática de Escolarização de Surdos, o que nos leva a considerar o espaço (contexto) e a linguagem em uso (relações discursivas) como fundamentos que subjazem ao desenvolvimento cultural, histórico, social e linguístico em que a pessoa surda está inserida.

Outro dado importante que Pagnez e Sofiato (2014) nos trazem é a predominância de pesquisas qualitativas, etnográficas e de estudo de caso, fato que demonstra que tais tipos de pesquisa podem ser os mais indicados para se investigar a temática de educação de surdos. As autoras ressaltam as limitações encontradas nos resumos das pesquisas analisadas que transparecem as fragilidades que o Banco de Teses da Capes apresenta, principalmente quanto a resultados de busca que não têm ligação com as palavras-chave; inexistência de resumos; resumos com apenas uma linha; resumos que não se relacionavam com o título proposto para a pesquisa. Entre outros aspectos que dificultam a análise do material de pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes, as autoras apresentaram problemas relacionados aos objetivos, procedimentos e referencial teórico adotados nos trabalhos. Neste ponto, Pagnez e Sofiato (2014) apresentam um dado importantíssimo para nossa pesquisa: as autoras consideram **Vigotski**⁵ como o autor mais citado nas produções acadêmicas e, por conseguinte, acrescentam que Carlos Skliar, Ronice Quadros e Gladis Perlin são os autores na área de estudos sobre surdos com o maior número de citações em trabalhos de pesquisa.

A apresentação de Vigotski como autor mais citado nos levou a questionar: Como e por que esse teórico se apresenta como o mais citado em teses e dissertações na área da surdez e educação de surdos? E mesmo que Pagnez e Sofiato (2014) não explorem este fato de forma a elucidar estas questões, encontramos algumas respostas no trabalho *Educação de Surdos: um estudo das Teses e Dissertações de 1990 a 2013*, de Cavalcante (2016), que busca, principalmente, identificar teses e dissertações que se sustentam em aportes teórico-metodológicos marxistas, mais especificamente na Teoria Histórico-Cultural, tendo como representante o psicólogo Vigotski.

⁵ O nome de *Lev Semyonovich Vigotski* tem sido grafado de diferentes formas na literatura científica. Prestes (2010) apresenta as diversas variações do nome: “Temos Vigotski, Vygotski, Vigotsky, Vygotskii, Wygotski, Vigotski, Vuigotskij ou, até mesmo, Vigôtski” (p. 90). Em Russo, o nome dele é Лев Семёнович Выгóтский. A grafia Vigotski é encontrada na maioria dos livros de Língua Portuguesa. Vigotski é usado em muitos livros de Língua Inglesa. Em Espanhol e em Francês, encontramos Vygotski e Vigotski. Em Alemão, é Vygotskij. No Brasil, com a entrada da letra Y na última reforma ortográfica, muitos cientistas optaram por espelhar as traduções inglesas e norte-americanas. Nesta tese, usaremos a forma **Vigotski**, seguindo o raciocínio de Zoia Prestes que foi alfabetizada em Russo e que defende que transliteração do nome “Vigotski” em Português – para a autora, “por mais que se tente diferenciar os três tipos de i do Russo, no Português temos um único som tanto para o i quanto para o y, portanto, para o leitor brasileiro, tanto faz se é i ou y, a pronúncia é a mesma” (PRESTES, 2010, p. 91).

Salientamos o trabalho de Cavalcante (2016), que serve de guia na apropriação de conhecimento crítico, sobre o uso indevido da teoria de Vigotski em diversas pesquisas na área da surdez e educação de surdos e à própria produção de conhecimento na área de estudos surdos aliados a uma visão redentora. Desta forma, a fim de produzir na presente pesquisa um trabalho sério, coeso e bem-fundamentado, esclarecemos alguns pontos destacados por Cavalcante (2016) que são relevantes em nossas discussões. O primeiro diz respeito ao consenso de Cavalcante (2016) com as outras autoras, especialmente Ramos (2013) e Pagnez e Sofiato (2014), no que se refere ao debate das pesquisas acerca da educação de surdos estar vinculado a temáticas como oralismo, comunicação total e bilinguismo, tendo discussões sobre o local mais adequado para a educação desses alunos (escola comum, especial ou para surdos) e quem seria a pessoa “mais adequada” (surdo ou ouvinte) para ministrar a disciplina de Libras. E o segundo ponto se refere às apropriações indevidas da Teoria Histórico-Cultural em teses e dissertações.

Sobre o primeiro ponto, relativo às temáticas Filosofias educacionais (oralismo, comunicação total e bilinguismo); local mais adequado para educação dos surdos; e a pessoa mais adequada para ministrar a disciplina de Libras (surdos ou ouvintes) serem os assuntos mais abordados nos trabalhos sobre educação de surdos, acreditamos que se deve, a princípio, a uma contextualização histórica, a fim de situar um assunto atual no caso das filosofias educacionais, e no caso das temáticas que envolvem os locais de escolarização para surdos, bem como quem pode ensinar a Libras, parece estar mais associado a uma questão de dominação, ou seja, qual Língua é mais dominante ou menos dominante, quem está neste lugar de dominação, se são os surdos ou se são os ouvintes. Neste aspecto, Bueno (1998) alerta sobre trabalhos que procuram analisar a história da educação dos surdos como o processo de dominação de uma cultura majoritária, que no caso seria a “cultura ouvinte”, sobre um grupo minoritário, membros da “cultura surda”. Para o autor, estes trabalhos possuem uma tese fundamental de que “o problema da surdez reside na imposição de uma língua (a dos ouvintes) para uma comunidade que não tem possibilidade de acesso a ela” (BUENO, 1998, p. 8). Ainda conforme o autor, as discussões nada mais representam do que a concepção “presentista e progressista”, em que “a sucessão de fatos históricos é uma constante progressão, do menos adequado ao cada vez mais adequado, ou seja, desde a imposição da língua oral e de sua progressiva e adequada substituição pelo sinal” (BUENO, 1998, p. 8).

Desta forma, a indagação sobre qual o local mais adequado para a educação dos surdos numa perspectiva atual se baseia na consequência do desenrolar dos fatos históricos, se antes houve uma imposição do método oral, atualmente este grupo quer impor o contrário, uma

imposição da Libras sobre a língua oral e, para que isso aconteça, o ensino de Libras precisa ser realizado por surdos e não por ouvintes, pois a representação de domínio e uso da Libras passa a ser do surdo e não do ouvinte. Sendo assim, a Libras seria um bem imaterial dos surdos, refletindo a chamada “cultura surda”, o modo surdo de ser.

Apesar das controvérsias, há uma legislação que permite este tipo de pensamento, ou seja, o decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta e amplia o âmbito da normatização da Lei Libras nº 10.436/2002 – dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências (BRASIL, 2002), afirma, no Cap. III - Da Formação do Professor de Libras e do Instrutor de Libras, parágrafo único do art. 4º: “As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação” e no inciso primeiro do art. 7º que “as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.”

Contudo, a “prioridade” é facilmente confundida com “exclusividade”, em que apenas o surdo pode lecionar a disciplina Libras, tendo por base que a Língua “pertence aos surdos e não aos ouvintes.” Bueno e Ferrari (2013) argumentam que a “prioridade” dada às pessoas surdas para ingressos nos cursos de formação docente para o ensino de Libras parece ferir o princípio constitucional de que o acesso ao Ensino Superior deve considerar, em primeiro lugar, o resultado do desempenho dos alunos nos sistemas de seleção, quer seja por exames vestibulares, quer por outros meios. Os autores ressaltam que, até mesmo os sistemas de quotas, hoje conhecido como ações afirmativas, que garantem percentual de pessoas negras e/ou oriundos de escolas públicas para acesso às universidades federais, adotam como critério o desempenho destes alunos no ENEM. Pensar a educação de surdos e analisar os fatos que abrem um precedente de um grupo com prioridade, sem levar em conta como se deu o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, parece continuar pautando a condição de deficiência ou surdez em discurso assistencialista e emergencial, sem definitivamente investir na aquisição do conhecimento destas pessoas.

O segundo ponto destacado por Cavalcante (2016) nos auxilia a refletir sobre as apropriações indevidas da Teoria Histórico-Cultural. Assim, Cavalcante (2016) explica que:

As teses e dissertações realizam uma apropriação indevida dos fundamentos da teoria histórico-cultural criada por Vigotski, não o indicando, na grande maioria dos trabalhos, como materialista histórico-dialético, nem tampouco, como sustentado no marxismo. As principais proposições dos trabalhos para a educação de surdos levam em conta: 1) Consolidação da educação bilíngue, por meio da aprendizagem da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa; 2) Centralidade do debate no papel do professor como principal responsável pelo (in) sucesso dos surdos; 3) Destaque para o respeito às diferenças; 4) Defesa de uma escola só para surdos; 5) Defesa de que mudanças atitudinais na prática pedagógica serviriam como meio de alcançar o êxito

na educação do surdo, e 6) Defesa de Língua como apropriação cultural para a humanização dos surdos. (CAVALCANTI, 2016, p. 8)

Um dos aspectos que a autora destaca para o uso indevido da Teoria Histórico-Cultural nos trabalhos sobre a educação de surdos está relacionado à vinculação errônea entre a teoria socioantropológica de Skliar (1997) e a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (1983). Dos 31 trabalhos analisados por Cavalcante (2016), 20 citam Skliar (1997) e, segundo a autora, os trabalhos fundamentam a concepção de educação de surdos nas visões de cultura, identidade, comunidade, defendidas pelo referido autor.

Para Cavalcante (2016), as duas correntes teóricas são completamente opostas e o uso de ambas, indistintamente, tem causado um erro de concepção da surdez e da educação de surdos, na educação especial e na educação inclusiva, produzindo um disparate de que o melhor seria uma educação “segregada”, ou seja, só de surdos, pautada em dicotomias surdo/ouvinte, LO – Língua Oral /LS – Língua de Sinais. Neste ponto, a autora considera que “a abordagem socioantropológica de Skliar (1997) é centrada no aspecto individual, relativista, enquanto que, a Histórico-Cultural de Vigotski (1983) é materialista. Não podem, assim, serem confundidas ou usadas indistintamente” (CAVALCANTE, 2016, p. 135).

Cavalcante (2016), após analisar os escritos de Skliar (1997), no livro *Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*, mais especificamente no texto *Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos*, explica que o autor aborda os escritos de Vigotski (1983) de forma descontextualizada, não levando em consideração a influência da época histórica, na qual as pesquisas linguísticas ainda não tinham sido desenvolvidas sobre a Língua de Sinais. Desta forma, Cavalcante (2016) destaca que Vigotski (1983) criticava as escolas especiais de sua época que separavam os surdos, de modo que eles só conviviam entre si, segregados. Para Vigotski, esse ambiente não possibilitava o desenvolvimento de crianças surdas, pois não se configurava como um ambiente estimulador e desafiador.

Em oposição, Skliar (1997/2013), após realizar um experimento em que o foco era um processo de colaboração entre pares, crianças e adultos surdos, acusa Vigotski de afirmar “que um ambiente de crianças surdas acentua a deficiência ou faz com que essas crianças fixem sua atenção só na surdez” (SKLIAR, 1997/2013, p. 131), e conclui que “esse estigma é estabelecido pelos ouvintes, ao explicitar aos surdos que são deficientes e que fariam bem em ser iguais a eles aprendendo a falar” (p. 132). Sendo assim, Skliar propõe a teoria socioantropológica da surdez, que é uma visão oposta à visão clínico-terapêutica, baseando-se na afirmativa de que os surdos formam comunidades cujo fator aglutinante é a Língua de Sinais. “A Língua de Sinais

anula a deficiência e permite que os surdos consigam, então, uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio da normalidade” (SKLIAR, 1997/2013, p. 134).

Cavalcante (2016) esclarece:

A afirmação de que a surdez anula a deficiência caracteriza-se por uma visão idealista e forte negação da condição biológica concreta da surdez, que pelo fato de ser real e fisiológica, não determina por essa constatação, o fracasso e a exclusão desse sujeito. A concepção de surdez, nesse caso, pauta-se no discurso e visão que se tem sobre a surdez e não nas condições materiais que a determinam. (CAVALCANTE, 2016, p. 139)

Em síntese, Cavalcante (2016) afirma que Skliar (1997/2013) faz uma análise radical da surdez, e indaga que, por ele ser ouvinte, como poderia influenciar tão fortemente as pesquisas no campo da surdez? A autora ressalta que há um forte radicalismo no campo da educação dos surdos, que tem promovido um isolamento destas pessoas, que discutem questões de língua, identidade, comunidade, não havendo maior preocupação com o processo social, político e econômico, que determinam os problemas educacionais brasileiros.

Concordamos com Cavalcante (2016), que muitas pesquisas reproduzem ciclicamente a visão exposta por Skliar (1997/2013), tanto que abordaremos melhor, ainda neste Capítulo, como essas pesquisas têm influenciado as políticas educacionais de educação bilíngue, a partir da Lei nº 14.191/2021 (BRASIL, 2021) - que Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), no subtítulo “A Educação de Surdos: indefinições de modelo de educação frente a uma política educacional e linguística”.

Embora Skliar (1997/2013) considere, no seu texto, que o modelo socioantropológico da surdez e a educação bilíngue refletem e respondem às próprias bases da Teoria Sócio-Histórica do psiquismo humano, são notórios seus apontamentos que contrapõem discursivamente ou alinham parcialmente a proposta de Vigotski, o que faz com muitos trabalhos utilizem as duas teorias, conforme afirma Cavalcante (2016):

Vigotski sustenta a concepção de linguagem, interação, mediação sem, no entanto, buscar as matrizes conceituais e sem a preocupação de serem coerentes com a sustentação teórico-metodológica adotada pelo autor. A psicologia histórico-cultural é adotada para atender a interesses particularizados e compreensões limitadas de teorias pautadas na diferença. (CAVALCANTE, 2016, p. 142)

Cavalcante (2016) assegura que as proposições de Skliar (1997/2013) são contraditórias à proposta de Psicologia criada por Vigotski, na Teoria Histórico-Cultural. Neste ponto, complementamos a análise da autora, afirmando que o autor faz presunções sobre a Teoria Histórico-Cultural sem contextualização dos fatos, além disso, afirma de forma leviana que

“Vigotski define as línguas de sinais como sistemas pobres, primitivos e limitados” (SKLIAR, 1997/2013, p. 118) sem, contudo, revelar em que texto ou obra tais afirmações se comprovam. Assim, discutiremos sobre a Teoria Histórico-Cultural, as contribuições dos estudos da Defectologia para a Educação dos Surdos, no Capítulo 2 desta tese, no subtítulo 2.2 - As contribuições de Vigotski no estudo das pessoas com deficiência e para a educação de surdos.

Outro ponto que Cavalcante (2016) destaca em seus estudos refere-se à análise desenvolvida por Newton Duarte sobre as apropriações indevidas da teoria de Vigotski, no livro *Vigotski e o aprender a aprender: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*.⁶ Nesta obra, Duarte (2001) afirma que “a aproximação entre as ideias vigotskianas e as ideias neoliberais e pós-modernas não pode ser efetuada sem um grande esforço por descaracterizar a Psicologia desse autor soviético, desvinculando-a do universo filosófico marxista e do universo político socialista” (p. 2).

O autor apresenta dois argumentos sobre a desvinculação de Vigotski às raízes marxistas: o primeiro diz respeito à aproximação entre a teoria vigotskiana e a concepção psicológica e epistemológica interacionista-constructivista de Piaget; e o segundo se refere à interpretação da teoria vigotskiana como uma espécie de relativismo culturalista centrado nas interações linguísticas intersubjetivas, bastante a gosto do niilismo pós-moderno. Cavalcante (2016) avalia que os trabalhos que ela analisou se concentram na segunda proposição destacada por Duarte (2001), pois os autores das teses e dissertações:

(...) para utilizarem Vigotski em suas pesquisas, se apropriam das contribuições do autor, tendo em vista os aspectos que discute sobre a linguística, a cultura e as interações. No entanto, tais pesquisas distanciam-se de qualquer base materialista dialética, claramente defendida por Vigotski (1983)⁷ e de sua sustentação marxista e compromisso com uma sociedade comunista. (CAVALCANTE, 2016, p. 143)

A mesma autora esboça argumentos de um dos trabalhos analisados em que os autores justificam que citam Vigotski não por ele assumir sua concepção materialista de homem e de sociedade, mas por reconhecer nele um teórico que contribuiu para a compreensão dos determinantes sociais que influenciam o desenvolvimento humano e, principalmente, pela sua contribuição para a “surdopedagogia”. Para Cavalcante (2016):

⁶ O núcleo definidor do lema “aprender a aprender” reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar.(...) O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites. (DUARTE, 2001, p. 8)

⁷ A autora se refere aos escritos de Vigotski em: *Obras Escogidas (V). Fundamentos de Defectología*.

Desvincular Vigotski e a Teoria Histórico-Cultural de suas raízes marxistas é desconsiderar a sua teoria na essência e não compreender o trabalho desenvolvido pelo autor que, objetivando estruturar uma psicologia marxista, condizente com a realidade da União Soviética da época, pós-revolução de 1917, buscava a reconstrução social e, no campo da educação, buscava a formação do homem novo, fortemente influenciado pelas concepções marxistas. (CAVALCANTE, 2016, p. 153)

Quanto à dissociação com o materialismo histórico-dialético, enfatizamos, junto com Cavalcante (2016), que se trata de uma incompreensão do trabalho de Vigotski e da relação com o momento histórico vivenciado pelo teórico na Bielorrússia na década de 1920. Ponzio (2021) afirma que autores tão diferentes como Vigotski, Bakhtin, Korlinov na Psicologia, Marr na Teoria da Linguagem, Kogen e Poljanski na Teoria da Literatura opuseram-se ao formalismo russo, em nome do marxismo. Freitas (1994) salienta que Vigotski construiu um novo caminho para a Psicologia, tendo por base o materialismo dialético. A autora responde à indagação: Qual era o marxismo de Vigotski?

O seu marxismo era uma construção que vinha sendo desenvolvida a partir do conhecimento de textos de Hegel, Marx e Engels, que eram familiares antes do início de seus estudos universitários. No decorrer de sua formação universitária, aprofundou-se nessa linha de pensamento, que conservou por toda vida, empregando sempre categorias intelectuais da dialética para abordar os problemas da Literatura e da Psicologia. (FREITAS, 1994, p. 106)

Sobre o uso indevido da teoria de Vigotski em algumas pesquisas, inclusive em teses e dissertações, concordamos com Cavalcante (2016), pois o fato também é destacado por Prestes (2010), que nos alerta sobre traduções pouco cuidadosas das obras de Vigotski, que levam muitos pesquisadores a terem diferentes interpretações dos seus escritos. Analisaremos este aspecto no Capítulo 2: Bases Teórico-metodológicas – A Psicologia Histórico-Cultural.

Cavalcante (2016) ainda destaca que as apropriações indevidas de Vigotski (1983) em muitos trabalhos têm servido para a **fetichização da surdez**, atendendo aos preceitos das teorias do “aprender a aprender”, fundamentadas no ideário neoliberal. A fetichização da surdez baseia-se no conceito de fetichismo da individualidade, chamado assim por Duarte (2004), e refere-se “à ação de naturalizar algo, como se fosse comandado por forças da natureza, como se tivesse vida própria. Os fetichismos são usados na sociedade capitalista para camuflar os seus efeitos nefastos para o homem e para a sociedade” (CAVALCANTE, 2016, p. 220). Nesse sentido, segundo Cavalcante (2016), a “fetichização da surdez” se refere:

À surdez concebida enquanto algo natural, que leva automaticamente os sujeitos a serem bilíngues, comporem uma comunidade e identidade surda. Ao detectar a surdez, dessa forma, já teria tudo predefinido para ele, única e exclusivamente por causa do

fator “surdez”. Essa visão é limitante e contraditória com a proposição de Vigotski e dos autores marxistas. (CAVALCANTE, 2016, p. 221)

Devido à importância desta temática, a discussão será retomada mais adiante neste estudo, de forma mais abrangente, na concepção da Libras como língua natural do surdo, no subtítulo 1.2.1 Bimodalidade e novas concepções.

Retornando a nossa análise sobre as revisões de literatura na área de educação de surdos, Azevedo, Giroto e Santana (2015), no artigo *Análise dos Artigos Publicados na Revista Brasileira de Educação Especial no Período de 1992 a 2013*, propuseram examinar os artigos publicados na área da surdez na Revista Brasileira de Educação Especial - RBEE, no período de 1992 a 2013. As autoras identificaram 49 artigos e consideraram a distribuição anual nessa produção científica: o tipo de autoria; a área de formação dos autores; o gênero textual empregado; o tipo de pesquisas realizadas; os temas relacionados à surdez; e as abordagens terapêutica/ educacional utilizadas. Desta forma, elas enfatizam que:

Os resultados demonstraram uma tendência de crescimento dessa produção, nos períodos associados com mudanças na legislação. Prevaleceu a autoria em duplas, e Educação, Fonoaudiologia e Psicologia como principais áreas de formação dos autores. Foram publicados, mais frequentemente, relatos de pesquisas, dos tipos avaliação, intervenção e descrição, seguidos por ensaios e artigos de revisão de literatura. O tema Letramento foi o mais ligado à surdez, e o Bilinguismo figurou como abordagem mais enfatizada. (AZEVEDO; GIROTO; SANTANA, 2015, p. 459)

Além disso, as autoras destacam que o aumento nas produções acadêmicas sobre a surdez e a educação de surdos deve-se ao crescimento do número de pessoas identificadas com alguma deficiência e à modificação das políticas públicas educacionais que visam atender a esse público. Desta forma, segundo Azevedo, Giroto e Santana (2015), as abordagens educacionais e clínicas (Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo); o desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento de novas tecnologias, como próteses auditivas e implantes cocleares; e o surgimento de novos profissionais legitimados para dar conta das especificidades da surdez, como o intérprete e o instrutor surdo, são partes de mudanças nas políticas públicas educacionais, em que as autoras citam:

A Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), que trata do reconhecimento da Libras como modalidade linguística e língua natural do surdo, com suas regulamentações posteriores; o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005); e a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), que conferiu à Educação Especial caráter complementar e/ou suplementar, transversal a todas as modalidades e níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, dentre outras modificações. (AZEVEDO; GIROTO; SANTANA, 2015, p. 463)

Discutiremos mais profundamente as políticas educacionais e as dimensões que elas favorecem ou não à educação de surdo no decorrer deste Capítulo. Por fim, a temática “Educação de Surdos” também é abordada na tese *Estudo Bibliométrico de Teses e Dissertações (2010-2014)*, de Ramos (2017). Na pesquisa, a autora mostra que questões relativas à educação de surdos são destaque nos debates políticos e educacionais tendo impacto nos trabalhos acadêmicos, o que confirma os dados de Azevedo, Giroto e Santana (2015). Devido ao seu estudo ser de natureza bibliométrica,⁸ Ramos (2017) optou por buscar as informações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT), analisou 62 dissertações de Mestrado e oito teses de Doutorado, e acrescenta que o número de produções, em 2014, foi menor, tendo em vista a distribuição constante das produções dos anos anteriores, conforme apresentado por Ramos (2013), Pagnez e Sofiato (2014). A autora ressalta que, em suas análises:

Houve um número maior de frequência de dissertações provenientes de mestrados acadêmicos; maior concentração de dissertações e teses nas Regiões Sudeste e Sul do país, em instituições de ensino superior públicas, com destaque para a Universidade Federal de São Carlos, e nas áreas de Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes; carência de bolsas de Pós-Graduação; prevalência de autores e orientadores do gênero feminino e um número notável de autores surdos, totalizando cinco autores. (RAMOS, 2017, p. 60)

Ao verificar a presença de autores surdos, é notório ressaltar as políticas educacionais, especificamente a Lei Libras nº 10.436/02, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras (BRASIL, 2021), e o decreto que regulamenta essa Lei, Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), conforme citados, que possibilitaram o acesso de surdos ao Ensino Superior, principalmente pela implantação da disciplina de Libras nas Instituições de Ensino Superior (IES) e providências para concursos de professores de Libras, em que candidatos surdos teriam prioridade o que, por conseguinte, favoreceu o aumento do número de surdos no quadro de professores nas IES. Entre as contribuições do trabalho de Ramos (2017), destacamos que a maior parte das dissertações e teses se pautaram na perspectiva socioantropológica da surdez e abordaram temas nodais na área, como: inclusão, linguagem, intérprete educacional, formação de professores e escola/educação bilíngue.

Notemos que as temáticas abordadas por Ramos (2017) estão em consonância com as outras revisões que discutimos e que, inclusive a temática da “perspectiva socioantropológica da surdez”, se apresenta como tema central nos trabalhos, alinhada a outras sobre inclusão e

⁸ A **bibliometria** pode ser compreendida como um conjunto de técnicas, quantitativas e estatísticas, aplicadas para medir e avaliar os aspectos da produção e comunicação científica. (RAMOS, 2017, p. 32)

linguagem – isso nos confirma os achados de Cavalcante (2016) e nos mostra a importância de uma discussão que envolve ideologias, linguagens e construção de subjetividade alinhada ao projeto político de educação no Brasil, não distanciando a educação de surdos dos problemas econômicos e sociais da Educação brasileira de forma geral.

Segundo Ramos (2017), os estudos focalizaram as escolas regulares⁹ em processo de inclusão e seus principais atores, como alunos surdos e ouvintes, professores ouvintes, intérpretes educacionais e equipe gestora. O trabalho ainda nos mostra uma questão polêmica sobre o “lugar” da educação de surdos, já que nos estudos analisados há posições contraditórias: de um lado, a escola regular é tida como o lugar mais apropriado para a escolarização do aluno surdo, devido a concepções de inclusão; e de outro, a escola ou classe específica para surdos é vista como a mais apropriada devido às condições linguísticas, culturais e políticas deste público. As discussões acerca do espaço apropriado para a Educação dos surdos foram retomadas, em 2021, com a aprovação da Lei nº 14.191/2021 - que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), tendo como pauta a inserção da modalidade de Educação Bilíngue de Surdos, abrindo um precedente para a criação das escolas bilíngues “para surdos”, assunto importante, mas que não é foco de nossas discussões.

Justificamos que as contribuições dos trabalhos de Ramos (2013); Pagnez e Sofiato (2014); Azevedo, Giroto e Santana (2015); Cavalcante (2016), e de Ramos (2017) nos auxiliam a analisar historicamente os avanços e/ou retrocessos das discussões, as mudanças de perspectivas a respeito de conceitos, atividades e implementações de políticas educacionais para surdos.

Para o presente trabalho, entendemos que as análises sobre políticas educacionais atravessam nossos sujeitos de pesquisa, principalmente o aluno surdo, professor ouvinte, intérprete de Libras, por isso levamos em conta pesquisas que abordaram a temática das políticas educacionais nos estudos que envolvem o aluno surdo, de preferência aquele que é filho de pais ouvintes e está em fase de aquisição da Libras, que tem uma relação direta com a cognição social situada, ou seja, com os espaços de vivências do aluno surdo como, por exemplo, a família e a escola que servem de pistas de contextualização para as linguagens em uso, LO - Linguagem Oral, e da LS - Língua de Sinais, trazendo à tona uma discussão sobre a

⁹ O termo **escola regular** é utilizado pelas autoras, no entanto, preferimos adotar neste trabalho o termo **escola comum** com o intuito de ressaltar o fato de que as escolas bilíngues são igualmente regulares como as demais escolas. Da mesma forma, Glat e Blanco (2007) destacam que as escolas especiais, desde que legalmente autorizadas pelos órgãos normativos de ensino, são também instituições regulares.

bimodalidade. Desta forma, pesquisamos a vinculação do professor ouvinte com o aluno surdo, por meio de sua prática pedagógica e do desenvolvimento de conceitos pelo aluno surdo, tendo em vista a família ouvinte.

Igualmente nos interessou os trabalhos envolvendo o intérprete de Libras, atentando para as variações que abrangem a profissão do tradutor intérprete, as mudanças históricas e conceituais que acompanham as siglas TILS - Tradutor Intérprete de Língua de Sinais, TILSP - Tradutor Intérprete do Par Libras/Língua Portuguesa, e IE - Intérprete Educacional. Focalizamos nossas buscas em trabalhos em que o aporte teórico-metodológico tenha sido embasado em Vigotski, na Etnografia, especialmente Etnografia em Educação e na análise do discurso, com foco em Bakhtin.

Portanto, definimos nossa discussão em cinco momentos que integram esse Capítulo. No primeiro momento, apresentamos revisões de literatura sobre educação de surdos, o que contribuiu para reflexões sobre o que já foi pesquisado e a relevância de um posicionamento crítico frente às produções acadêmicas que se embasam na teoria socioantropológica da surdez e na Teoria Histórico-Cultural. No segundo momento, apresentamos discussões sobre bimodalismo, bimodalidade e o surdo bimodal, em que nos apropriamos das contribuições a respeito dos conceitos destacados, enfatizando nosso posicionamento crítico frente às produções acadêmicas que focam suas abordagens na Língua e, não, nas relações sociais como preponderante para o desenvolvimento das linguagens em uso. No terceiro momento, centramos em trabalhos sobre a prática pedagógica do professor ouvinte no relacionamento com o aluno surdo e com o intérprete educacional, envolvendo concepções de inclusão escolar e educação bilíngue pautadas nas políticas educacionais e as inconsistências dessas modalidades de educação, nas proposições teóricas que guiam a reformulação dos sistemas educacionais para alunos surdos. No quarto momento, discutimos sobre o tradutor intérprete de Libras, sobretudo o IE - Intérprete Educacional e suas relações com o aluno surdo, com a escola e com o professor ouvinte e, por fim, propomos uma discussão sobre a construção da subjetividade, mais especificamente a construção da subjetividade de crianças surdas, com base nas relações discursivas e interacionais que as crianças surdas têm com seus familiares e com os profissionais da Educação.

1.2 BIMODALISMO OU BIMODALIDADE – O SURDO NAS RELAÇÕES ENTRE/COM A LIBRAS E A LÍNGUA PORTUGUESA

O tema **bimodalismo** ou **bimodalidade** faz parte da segunda etapa de pesquisa, conforme explicado no início do Capítulo. No catálogo de Teses e Dissertações da Capes, foram realizados dois tipos de consulta: a primeira, com a palavra-chave “bimodalismo”, no Catálogo da Capes; e a segunda, no banco de dados do *Redalyc*, com a palavra-chave “bimodal”. Na primeira consulta, encontramos quatro trabalhos, descartamos um trabalho por não apresentar diálogo com nossa investigação, já que abordava um ambiente multilíngue, ou seja, Libras, Português e mais dois idiomas. Desta forma, selecionamos três trabalhos, sendo uma tese e duas dissertações. Na segunda consulta, pelo *Redalyc*, estabelecemos os seguintes indicadores para refinamento nas buscas: (i) idioma – Português; (ii) Disciplinas – Educação; Comunicação; Língua e Literatura; Estudos Culturais; (iii) País – Brasil. Selecionamos apenas dois artigos de um total de 25 encontrados no banco de dados, isso porque preferimos concentrar nossa análise em trabalhos que abordam as concepções de bimodalidade, prática bimodal, aluno/criança surdo(a) bimodal. Para a seleção dos trabalhos, primeiramente elegemos o título, depois resumo e introdução, tendo como foco o objeto de estudo, ou seja, como prática bimodal auxilia na construção da subjetividade de um aluno surdo que vive em um contexto de bimodalidade. Nesse sentido, a revisão de literatura dos trabalhos acadêmicos contribui para a construção do conhecimento e ampliação de conceitos.

Portanto, iniciamos nossa discussão com os três trabalhos sobre bimodalismo, encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, ampliando nosso recorte temporal para analisar os trabalhos encontrados, sendo o primeiro do ano de 1998 e o último de 2011. Esse dado nos despertou o seguinte interesse: Por que não encontramos trabalhos recentes com o termo **bimodalismo**? Acreditamos que a resposta para este questionamento está no termo **bimodalidade** e, ao longo dessa investigação documental, tentaremos encontrar a resposta para o questionamento.

Ao analisamos a dissertação *A leitura, a escrita e a interação discursiva de sujeitos surdos: estigma, preconceitos e formações imaginárias*, de Botelho (1998), verificamos que a autora investigou seis alunos surdos com idades entre 14 e 20 anos, com níveis de escolaridade de 7º ano do Ensino Fundamental e o 1º ano do Ensino Médio, sendo que os atores da pesquisa são três surdos oralizados e três não oralizados, todos usuários de Libras. O trabalho discute práticas sociais e práticas escolares de leitura e escrita, tanto em uma escola regular quanto em uma escola especial. A autora analisa as relações entre oralização, leitura e escrita, uso de bimodalismo, Língua de Sinais e alfabeto manual.¹⁰

¹⁰ Notemos que, no período de escrita do trabalho, a Língua de Sinais ainda não havia sido oficializada e, portanto, o alfabeto manual não era incorporado a Libras.

O bimodalismo é definido por Botelho (1998) como Português sinalizado e uso de fala e sinais de forma concomitante. A menção sobre bimodalismo pela autora aparece, primeiramente, ligada à filosofia educacional, conhecida como **comunicação total**, que chegou ao Brasil nos anos 1980:

Segundo esta proposta, todos os recursos são importantes e indispensáveis para promover uma “comunicação total”: fala, leitura labial, escrita, desenho, dramatização, Língua de Sinais e alfabeto manual. Embora esses recursos sejam, realmente, recursos fundamentais, o problema reside na utilização de prática simultânea, ou bimodalismo. Também denominado português sinalizado, consiste na utilização concomitante de fala e sinais. A comunicação total preconiza que não importa como se diz, e sim o conteúdo a ser transmitido. Esta alegação é discutível, porque **como** se diz importa tanto quanto **o que** se diz. (BOTELHO, 1998, p.101, **grifos da autora**)

Nesta direção, no livro de sua autoria *Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas*, Botelho (2013) afirma que, além de dificultar a estruturação do pensamento, devido à busca constante de ajuste entre fala e sinais, percebe-se que a simultaneidade veiculada pelo bimodalismo deforma a enunciação (o sentido), e se torna uma montagem artificial, sempre baseada na língua oral. Ainda segundo a autora, embora a prática bimodal omita partes dos enunciados, isso não ocorre na maior parte da comunicação, o que faz com que o interlocutor dê continuidade àquilo que chama de conversa ou leitura, tentando corresponder sinais às palavras faladas e, mesmo com algum incômodo com relação à falta de entendimento do surdo, o interlocutor segue adiante.

Para Botelho (1998), os problemas na comunicação, em especial na leitura e escrita dos surdos, aumentaram com o bimodalismo. Neste aspecto, a autora afirma que, na interação face a face e em textos curtos e de pequena complexidade léxico-sintático-semântica, os problemas são menores, no entanto, à medida que se aumenta a complexidade da enunciação, vários fenômenos acontecem, ocorrendo mal-entendidos quanto à semântica de uma das línguas, omissão de sinais ou de palavra na fala e perda do fio condutor do assunto, trazendo dificuldades na construção de sentidos e significados para os surdos.

Mesmo que a prática bimodal seja ligada à comunicação total como uma filosofia educacional, acredita-se que ela tem se tornando uma ferramenta muito comum nas famílias de pais ouvintes e filho surdo:

Os proponentes do bimodalismo consideram que esse sistema facilita a comunicação, porque reúne duas possibilidades, fala e sinais, e assim beneficia surdos e ouvintes. Alegam que os surdos vêm de famílias que usam uma Língua na modalidade oral e que um modo simultâneo de comunicação leva em conta esse contexto, tendo como resultado uma interação facilitada. (BOTELHO, 1998, p.101)

No entanto, é preciso verificar qual forma de interação é promovida pelo bimodalismo, quem se privilegia desta interação, e se ela é benéfica para a construção de conhecimento do surdo. Em suas palavras, “o bimodalismo pretende resolver o problema do ouvinte, que nem sempre está disposto a alterar um cômodo e estabelecido lugar” (BOTELHO, 1998, p. 102), ou seja, o ouvinte não teria de se esforçar tanto em aprender a Libras ou mesmo ser fluente, já que o esforço maior seria do surdo tentar compreender gestos e sinais juntamente com a fala.

Concordamos com a autora que o uso da Libras junto com a fala pode ocasionar falhas no entendimento dos surdos e, principalmente, dificuldades de construir sentidos e significados para as suas práticas de letramento. E de que é preciso atentar para a importância de não se prender apenas aos aspectos linguísticos da LS e da LO, mas analisar os contextos e as vivências que os surdos constroem nas relações sociais e discursivas.

Ainda conforme Botelho (1998), os surdos oralizados tinham entornos familiares e extraescolares com maior oferta de materiais de leitura e de escrita. Esse grupo de surdos oralizados tinha em casa pais e irmão(s) que serviam de modelo para a leitura. Já na família dos surdos não oralizados, a autora afirma que havia menor oferta de materiais de leitura, os hábitos de leitura dos familiares eram poucos ou ausentes, e a leitura, escrita e escolarização assumiam um valor menor na vida dos membros das famílias. A autora avalia que os surdos oralizados pertenciam a frações sociais privilegiadas em capital econômico e cultural, comparativamente aos surdos não oralizados, que pertenciam a frações sociais menos favorecidas.

Outro aspecto importante na conclusão de Botelho (1998) diz respeito à escola regular e à escola especial. Segundo a autora, outro fator explicativo de melhores resultados de leitura e escrita por surdos oralizados é que as práticas escolares e a oferta de leitura e escrita nas escolas regulares eram qualitativamente superiores, se comparadas a escolas especiais onde estudavam os surdos não oralizados. Embora, as condições de permanência nas escolas regulares para os surdos, naquela época, fossem mínimas ou nulas.

A conclusão de Botelho (1998) nos auxilia no entendimento de que, além do debate referente ao uso da Língua Oral (LO) e da Língua de Sinais (LS), é preciso contextualizar o meio social em que muitos surdos vivem, tanto com relação à família, quanto à escola a que têm acesso, e os investimentos governamentais em educação para atendimento das especificidades deste grupo.

Quanto ao bimodalismo em família de pais ouvintes e filhos surdos, vale examinar a dissertação *Discurso da mãe ouvinte durante a interação com o filho surdo*, de Alves (2009), cujo objetivo foi analisar o discurso de mães ouvintes ao interagir com seus filhos surdos, abordando o modo comunicativo predominante, as características do discurso, as estratégias de

ganho, a manutenção da atenção e o estabelecimento de atenção conjunta das díades. Deste modo, a autora afirma que participaram da pesquisa 20 díades de mães ouvintes e filhos surdos inseridos em programas bilíngues, divididos em dois grupos: díades de 1 a 10 integrantes do grupo I (crianças de 2 anos e 2 meses a 4 anos e 11 meses) e díades de 11 a 20 integrantes do grupo II (crianças de 5 anos e 4 meses a 7 anos e 6 meses). Assim, a autora caracteriza as crianças participantes da pesquisa com faixas etárias entre 2 e 7 anos de idade; com diagnósticos de surdez neurossensorial bilateral, de grau moderado a profundo.

Para a investigação, Alves (2009) propôs para as mães e os filhos atividades de interação, por meio de brincadeiras, narração de história e conversa sobre fotos, sendo concedido um tempo de 5 minutos para cada atividade. Conforme a autora, as gravações foram realizadas com as 20 díades interagindo durante 15 minutos nas três atividades de comunicação citadas, sendo proposto um tempo de 5 minutos para cada atividade (brincadeira, história e foto). A autora descreve que o modo comunicativo predominante pelas mães foram fala, bimodalismo ou Língua Brasileira de Sinais - Libras. Entre os resultados obtidos na pesquisa, a autora destaca:

Oito tipos de características do discurso das mães (narrativa, descrição, nomeação, pergunta elucidadora, fala diretiva, referência ao passado, referência ao futuro e sugestões) e quatro estratégias de ganho e manutenção da atenção (tátil, visual, Libras no campo visual da criança e estratégia de espera) foram comparadas quanto à incidência em cada uma das atividades e entre as atividades, considerando-se dois grupos de díades distintos de acordo com a faixa etária das crianças. Mais da metade das mães usou a fala como modo comunicativo predominante ao interagir com seus filhos surdos, na maioria das vezes incluindo a Libras e gestos como sistemas auxiliares da comunicação. De maneira geral, as mães apresentaram discurso pouco elaborado, direcionando a atenção dos filhos sem promover informações linguísticas adequadas. (ALVES, 2009, n. p)

A pesquisadora relata que o uso da Libras e/ou da língua falada pelas mães mostrou-se limitado em termos de elaboração linguística, mas não explicita de que forma é tal limitação. Além disso, segundo ela, as crianças mal se comunicavam pela língua oral e participavam de programas de reabilitação bilíngue em diferentes instituições, sendo: cinco díades da Associação de Reabilitação e Pesquisa Fonoaudiológica (ARPEF), seis do ambulatório de surdez do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho (HUCFF-UFRJ) e nove do Serviço de Educação Infantil do Instituto Nacional de Educação de Surdos (SEDIN - INES). Embora a pesquisadora informe que as atividades de observação foram realizadas nas instituições, não são explicitados como eram realizados os programas tampouco a periodicidade das sessões.

Alguns dados que a autora nos apresenta nos propõem as seguintes reflexões sobre as línguas, as interações discursivas e o próprio trabalho: primeiro, o uso concomitante de Libras

e Língua Portuguesa, no caso do bimodalismo, demonstrou o uso maior da LO em detrimento da LS, durante as interações entre as mães ouvintes e os filhos surdos. No entanto, o que nos interessa é o quanto as crianças surdas entenderam o que estava sendo veiculado por meio das duas Línguas, ou seja, que sentidos e significados foram construídos durante as atividades e em que ponto é possível identificar o que as crianças entenderam. Infelizmente, o trabalho não faz nenhuma menção a esse tipo de questionamento.

Outra observação realizada na pesquisa de Alves (2009) é o resultado positivo no momento em que as mães interagiram com os filhos por meio de história e fotos, fazendo uso de narrativa e referindo-se ao passado. Neste ponto, embora a autora não traga este apontamento, destaca-se que as práticas discursivas citadas envolvem, principalmente, o uso da recordação de vivências, o que nos leva a pensar que o êxito em conseguir a atenção conjunta, mães e filhos, deve-se à própria relação prazerosa e afetiva por meio da recordação. É como assinala Vigotski (1926/2003):

Nada se recorda tanto como aquilo que, em um determinado momento, esteve ligado ao prazer. Esta parece ser a expressão da tendência biológica do organismo, ou seja, reter e reproduzir vivências relacionadas ao prazer. Por isso, transforma-se em regra pedagógica a exigência de uma certa vivência emocional, através da qual deve passar todo o material didático. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 149)

E, por fim, é notório no trabalho de Alves (2009) que a pesquisa tem como foco a comunicação com a mãe, não falando sobre as relações com os outros familiares, inclusive com os pais das crianças. De acordo com a autora, a justificativa é que “estudos sobre o desenvolvimento infantil têm se concentrado na interação e no diálogo entre mãe e filho, porque este é, geralmente, o contexto mais comum para a aprendizagem da linguagem” (ALVES, 2009, p. 10). Nas palavras da autora:

Durante o período de aquisição da linguagem infantil é comum observarmos a fala das mães de uma forma especialmente modificada ao se dirigirem aos filhos, denominada “maternalês”. As características do “maternalês” como o uso de uma intensidade da voz mais alta que a comum, as inflexões da voz exageradas e as emissões de frases mais simplificadas, tornam a voz da mãe mais musical e interessante para a criança, podendo repercutir na manutenção da atenção e na construção do vínculo afetivo. (ALVES, 2009, p. 11)

Retornando a questão da bimodalidade no campo educacional, propomos analisar a tese *Educação de Surdos e Preconceito - bilinguismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque*, de Witkoski (2011), em que a autora denomina sua pesquisa como etnográfica. A investigação foi realizada durante o ano de 2010, em uma turma de alunos surdos do 7º ano do Ensino

Fundamental, observando-se as disciplinas de Libras e Língua Portuguesa, numa escola de alunos surdos. Conforme ressalta a autora, “a escola observada, que representa o universo de outras escolas para surdos, caracteriza-se pela absoluta ausência de um ensino qualificado e diferenciado para os surdos, com o predomínio de práticas oralistas” (WITKOSKI, 2011, p. 7). Na tese, a autora se autodenomina surda e ex-ouvinte, afirmando possuir uma identidade híbrida, já que se identificou como surda na fase adulta. Em sua proposta de pesquisa, ressalta:

A tese que defendo nesta pesquisa é a de que o ensino público, oficialmente denominado bilingue, oferecido aos alunos surdos, em escola específica, tem produzido iletrados funcionais, devido ao preconceito contra os surdos; a não formação ou formação deficitária dos professores; ao estigma de que o surdo é um deficiente sem condições efetivas de desenvolvimento semelhante aos ouvintes; e às tentativas de normalização do surdo à cultura hegemônica (abafando os frágeis laços identitários que possui com seu grupo e consigo. (WITKOSKI, 2011, p. 13)

O trabalho se baseia na teoria socioantropológica sobre a surdez, que tem como representante Skliar (1997/2013). Desta forma, a autora afirma que, apesar de a Libras passar a ser utilizada a partir da introdução da comunicação total no Brasil, o seu uso para a educação de surdos não repercutiu significativa melhora nos níveis de aprendizagem dos alunos surdos. Isso porque, para ela:

A ausência de resultados positivos é derivada do fato de que, na comunicação total, o objetivo permanece sendo a oralização, de modo que a Libras constitui-se em apenas uma língua acessória a fim de ampliar as possibilidades de acesso à língua de prestígio. **Esta sujeição da Libras ao Português imposta pela cultura hegemônica, cultura dos ouvintes**, além de refletir numa desvalorização subliminar da Língua de Sinais, pelo uso concomitante das duas línguas, entende-se ser um fator prejudicial à compreensão e apropriação de ambas as línguas, na medida em que o uso bimodal desvirtua a ambas: não se fala o Português nem se sinaliza Libras em plenitude. (WITKOSKI, 2011, pp. 53-54, grifos nossos)

Pontos que não devemos deixar de destacar relacionado à citação anterior, além da questão do bimodalismo, é a argumentação da autora sobre a dualidade: a “Língua dos ouvintes” e a “Língua dos surdos”; a “cultura dos ouvintes” e a “cultura dos surdos”, que sugerem expressar uma ideologia que focaliza na separação dos dois públicos, evocando não apenas diferença mas certa rivalidade, característica que parece pertencer aos trabalhos que se apoiam em Skliar (1997/2013), conforme abordamos no início deste Capítulo. Neste aspecto, destaca-se a necessidade de uma análise crítica dos discursos que envolvem “comunidade, cultura e identidade surdas”, de acordo com Bueno e Ferrari (2013, p. 10): “Essas não são expressões absolutas da verdade, mas construções simbólicas decorrentes de conjunturas sociais, políticas e econômicas que podem e devem ser colocadas no crivo crítico.”

Após ressaltar a luta proveniente de políticas educacionais para a legitimação da Libras como Língua dos surdos brasileiros, e com a implantação do processo de inclusão escolar, a autora afirma que “apesar de todas as conquistas e avanços, é preciso salientar que a educação dos surdos ainda é marcada pelo fracasso escolar, inclusive de alunos provenientes de instituições que oficialmente se denominam como bilingues” (WITKOSKI, 2011, p. 54).

O trabalho de Witkoski (2011) é claramente uma crítica ao bimodalismo e às práticas de oralidade presentes em escolas ditas “bilingues”. A pesquisadora assegura ter presenciado, durante suas observações:

(a) o preconceito contra os alunos surdos que os estigmatiza como sendo deficientes e sem condições efetivas de desenvolvimento semelhante aos ouvintes; (b) a não formação ou formação deficitária dos professores; (c) as tentativas de normalização do surdo à cultura hegemônica, que repercutem negativamente na sua formação identitária e no seu sentimento de pertença. (WITKOSKI, 2011, p. 212)

A autora ainda afirma que, na referida escola em realizou sua investigação empírica, há uma hierarquização dos surdos pela oralidade: “falar bem” a Língua Portuguesa. Em um evento específico, em que os alunos questionam se a pesquisadora “fala bem a Língua Portuguesa”, fica em evidência que o **falar bem oralmente** segue um padrão de excelência exigido pela escola em detrimento dos alunos que utilizam apenas os sinais, mesmo sendo uma escola de surdos. Outro aspecto considerado pela autora são as práticas bimodais da professora de Português, que fala e sinaliza ao mesmo tempo para os alunos, sem trabalhar, no entanto, os sentidos e significados das construções conceituais nas duas línguas. Segundo a autora, “o que predominou em sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa foi a ênfase na cópia mecânica de conteúdos, seguida de exercícios de natureza mecânica” (WITKOSKI, 2011, p. 212).

Além disso, a autora ressalta o uso de Português sinalizado,¹¹ tanto pelos professores de Língua Portuguesa e Libras quanto por professores de outras disciplinas que lecionam na escola. Para Witkoski (2011), a justificativa de que a explicação para o uso do bimodalismo tem sido motivada devido à carência de professores com formação qualificada, incluindo a fluência em Libras não procede, já que as professoras pesquisadas eram fluentes em Libras, e alega que o que falta ao professor é consciência acerca da existência de preconceito contra os surdos e sua Língua. Ou seja, para a pesquisadora, há um interesse em colonizar os surdos, impondo-lhes a cultura e a Língua dos ouvintes. Em suas palavras:

¹¹ O Português sinalizado é o uso dos sinais da Libras na estrutura gramatical do Português.

[...] Como eliciadores da condição de iletrados funcionais destacam-se as tentativas de normalização do surdo à cultura hegemônica, que repercutem negativamente na formação identitária e de pertença. Tais tentativas estiveram presentes (a) no uso do bimodalismo em sala de aula, tanto dos professores das disciplinas de Língua Portuguesa quanto da Libras; (b) na hegemonia absoluta da língua de modalidade oral em ambas as disciplinas; (c) no fato de a Libras ser utilizada apenas como “língua”, a fim de acessar a língua de *status*, isto é, a língua dos ouvintes; (d) na “ouvintização” do currículo escolar marcado pela ausência absoluta do sujeito surdo e suas referências culturais. (WITKOSKI, 2011, p. 216)

Neste sentido, destacamos alguns aspectos relevantes para a discussão sobre a pesquisa de Witkoski (2011): ela não escreve o texto da pesquisa de campo em primeira pessoa, se referindo como “a pesquisadora”, o que, a nosso ver, parece querer estar ou se colocar distante dos fatos observados. Isso nos leva a identificar sua observação como não participante, já que a autora não define o tipo de observação realizada durante sua investigação. Além disso, afirma que nas situações conflituosas ocorridas dentro e fora da sala de aula “ficou literalmente olhando a paisagem, a fim de diminuir a pressão que a sua presença apresentava” (WITKOSKI, 2011, p. 57). Esta postura contradiz a proposta de um verdadeiro trabalho etnográfico em Educação, de acordo com Green, Dixon e Zaharlick (2005):

Observações etnográficas envolvem uma abordagem que centraliza suas preocupações em compreender o que de fato seus membros precisam, saber, fazer, prever e interpretar a fim de participar da construção de eventos em andamento da vida que acontece dentro do grupo social estudado. (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 18)

Outro ponto que nos chama a atenção é que não há uma caracterização detalhada dos participantes da pesquisa, quem são, suas formações, quantos anos trabalham na área, idades, enfim, as pessoas são apresentadas pelos conteúdos que lecionam, e se são surdos ou ouvintes. Embora a pesquisadora afirme ter realizado a observação durante o ano de 2010, não são apresentadas horas ou quantidade de aulas observadas, por mês nem no total, os episódios que são discutidos não têm justificativa de suas escolhas nem dos títulos escolhidos, o que nos leva a concluir que servem de exemplo para constatações, principalmente no que se refere à imposição da língua oral dos profissionais da Educação, que são ouvintes, sobre os alunos surdos que frequentam a escola. Nesse sentido, Green, Dixon e Zaharlick (2005) alertam:

A tarefa do etnógrafo é revelar as maneiras pelas quais os membros do grupo estudado percebem sua realidade e seu mundo, como eles constroem seus padrões de vida, e como, por intermédio de suas ações (e interações), constituem seus valores, crenças, ideias e sistemas simbólicos significativos. (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 30)

Ou seja, a partir da perspectiva êmica é que o pesquisador apreende a cultura com e por meio do outro, evitando ser levado apenas por um olhar que ele tem sobre o grupo pesquisado, mas construindo-o com os participantes. No caso da pesquisa de Witkoski (2011), a autora não questiona a postura dos professores ouvintes no que diz respeito aos alunos surdos e passa a relatar os acontecimentos por meio de um olhar particular, sem destacar quais as contribuições dos participantes da pesquisa, principalmente os professores ouvintes, no intuito de se repensar a educação de surdos, seja ela na escola especial ou na escola regular.

Desta forma, mesmo que a pesquisadora não se posicione contra as escolas especiais (escolas para surdos), a sua pesquisa nos mostra que o problema fundamental na educação dos surdos não é a língua oral ou o bimodalismo, mas é de outra ordem, que seria o acesso à Educação pública, de qualidade e laica para todos, um direito constitucional que não tem sido levado em conta pela administração pública de nosso país. Neste ponto, concordamos com Bueno e Ferrari (2013, p. 5) sobre o fracasso escolar de surdos, quando afirmam que: “Há que se relacionar esse fracasso a desigualdades econômicas, sociais e culturais, bem como a processos de escolarização, mais determinantes do que somente as questões linguísticas.”

1.2.1 Bimodalidade e novas concepções

Diante do que foi discutido na seção anterior, respondemos aqui o questionamento de porque não encontramos, em nossa consulta ao Portal de Teses e Dissertações da Capes, trabalhos recentes com o termo **bimodalismo**, que se refere a uma prática iniciada na comunicação total, em que o entendimento da educação dos surdos era baseado no modelo clínico-terapêutico, ou seja, voltado para a reabilitação da fala. Devido à historicidade que marca a memória dos estudiosos da área da surdez (BERNARDINO, 2000; BOTELHO, 2009, 2013; GÓES, 2012; GOLDFELD, 2002), ponderamos que o sufixo **-ismo** esteja relacionado a uma patologia, posicionamento problematizado na atualidade.

Moura (2018), no artigo, *Da morfologia ao discurso: o caso do sufixo -ismo para denominar práticas homossexuais*, discute o uso da palavra **homossexualidade**, ao invés de **homossexualismo**, porque de acordo com o autor a segunda palavra traz, no seu sentido, a ideia de que a prática homossexual é uma doença, já a palavra homossexualidade, reivindicada pela comunidade LGBTQI+, traz o sentido de diferença. Barbosa e Xavier (2021) explicam, no artigo *O caráter patológico na definição de homossexualidade em dicionários escolares*, que o termo **homossexualidade**, semanticamente, refere-se a um modo de ser e/ou de se relacionar.

Já **homossexualismo** é um termo da Medicina antiga, que via a homossexualidade como uma patologia, em outras palavras, como uma doença.

Mas o fato de a palavra **homossexualismo** se referir à patologia não é unicamente a questão do sufixo **-ismo**, mas também pela contextualização histórica por trás do termo. Conforme considera Moura (2018), “é através da memória do dizer, que podemos interpretar e ser interpretados. As palavras significam pela história e pela língua” (p. 104). Segundo o autor:

A historicidade dos sujeitos, dos sentidos é de extrema importância. Para atribuir sentido, devemos estar num momento, em determinadas condições de produção, o sentido não está nas palavras e nem nos sujeitos, mas numa fruição que atravessa os sujeitos e as palavras em um determinado momento em sociedade. A comunidade homossexual, ao reclamar do uso de homossexualismo, tem na memória aquilo que, no passado e nos dias atuais, colocou/coloca o sujeito homossexual à margem da sociedade do ponto de vista jurídico ao não atribuir os mesmos direitos que pessoas heterossexuais possuem. (MOURA, 2018, p. 105)

Neste enfoque, o uso da palavra **bimodalismo** parece estar atrelado ao sentido patológico, sendo marcada pelo sufixo **-ismo**, mas não se reduzindo apenas ao sufixo, pois há uma contextualização histórica que determina o sentido da palavra. A prática do bimodalismo está associada à reabilitação clínico-terapêutica durante a comunicação total. Diferente da palavra **Bilinguismo** que, mesmo tendo o sufixo **-ismo**, não é utilizada no sentido de reabilitação da pessoa surda, mas no sentido educacional, e ainda assim, a palavra tem sido substituída em muitos trabalhos, pelo termo **bilingue**. No caso do Bimodalismo, nota-se uma ligeira substituição pelas palavras Bimodalidade ou bimodal, buscando agregar o sentido de famílias nas quais os pais são surdos e os filhos ouvintes, tendo a presença de duas línguas de modalidades diferentes no ambiente familiar. Em alguns trabalhos analisados, os autores substituíram a palavra **bimodalidade** por **bilingue bimodal**, ou seja, “bilingue” por ser referente a duas línguas diferentes, e “bimodal” por essas línguas serem de modalidades diferentes, LO e LS.

No entanto, em que consiste a prática bimodal no caso do aluno surdo, já que houve uma mudança de perspectiva de clínico-terapêutica para educacional? De acordo com Cavalcante (2016, p. 118), “a prática bimodal fundamenta-se na necessidade de comunicação, geralmente estabelecida entre surdos e ouvintes que não dominam a Língua um do outro, centrando-se no conteúdo da informação e não em como ela será veiculada”. Nesse ponto, constata-se que surdo bimodal não é apenas aquele que consegue se comunicar fluentemente nas duas línguas, mas aquele que está em um processo de aquisição ou de comunicação bimodal, quando há duas modalidades diferentes e em que os usuários podem ou não possuir o

mesmo nível de conhecimento das línguas envolvidas. Este modelo de bimodalidade é o mais existente, pois se funde com a concepção de bilinguismo em muitas escolas comuns em processo de inclusão.

O termo **bilingue bimodal**, conforme veremos a seguir, parece estar voltado para pessoas ouvintes, filhas de surdos, e que são fluentes tanto em Libras quanto em LP, duas línguas com modalidades diferentes.

Durante a nossa consulta ao banco de dados *Redalyc*, encontramos grande parte dos trabalhos voltados para as políticas educacionais, sendo a bimodalidade ainda referenciada como prática da comunicação total, e a educação bilingue como filosofia educacional proposta atualmente. Neste sentido, selecionamos o trabalho *Sobreposição no desenvolvimento bilingue bimodal*, de Quadros, Lilo-Martin e Pichler (2014), a fim de compreender o uso do termo **bimodal** pelos autores. O trabalho é oriundo do Projeto *Desenvolvimento Bilingue Bimodal*, desenvolvido pelas professoras Diane Lillo-Martin (University of Connecticut/EUA), Ronice Quadros (Universidade Federal de Santa Catarina/Brasil) e Deborah Chen Pichler (Gallaudet University/EUA), entre 2010 e 2014.

No artigo, Quadros, Lilo-Martin e Pichler (2014) afirmam desenvolver um modelo para o bilingue bimodal: crianças que sejam bilíngues, com uma Língua de Sinais e uma língua falada. O público participante foi, em sua maioria, composto por crianças, estudantes e ouvintes (com famílias em que, pelo menos, um ou ambos os pais são surdos e usuários de Língua de Sinais), que os autores se referem no estudo como **Codas** (*Child of deaf adults*), criança filha de pais surdos. Desta forma, as autoras destacam que estas crianças adquirem a Língua de Sinais em casa e a língua falada com pessoas ouvintes, incluindo parentes. Assim, para elas, o objeto da pesquisa é a separação e mistura das línguas nos contextos de bimodalidade ou, como as autoras chamam, **bilingue bimodal**.

Notemos que, nestes casos, a bimodalidade se refere à aquisição e fluência na Libras e na Língua Portuguesa por crianças ouvintes, sendo desvinculado o sentido patológico que vimos no que concerne às crianças surdas. Quanto ao “bilingue bimodal”, as pesquisadoras buscam entender os seguintes aspectos: interferência, alternância e sobreposição de línguas. Segundo as autoras, os bilíngues bimodais, diferentemente dos bilíngues unimodais, têm a possibilidade de três modalidades de expressão: fala, sinais ou bimodal. Quando dirigindo a fala a vários interlocutores, as crianças podem usar seu conhecimento linguístico, buscando captar a linguagem, independentemente de cada modalidade. Em suas palavras:

Alguns pais surdos podem usar a fala ou sobrepor as línguas com as crianças ou, ainda, indicar algum entendimento da fala ou da sobreposição dos enunciados. Outros podem insistir na língua de sinais ou na sobreposição, que permite que a mensagem seja apresentada tanto em sinais, como na fala. Então, para a separação completa do discurso, as crianças bilíngues bimodais provavelmente não irão usar somente sinais nos contextos, mas uma combinação de sinais e fala. Dada a possibilidade de uma separação mais completa na língua dominante para a comunidade, é possível que a criança bilíngue bimodal desenvolva, usando mais a fala nos contextos de fala, mesmo se há uma variedade de escolhas feitas em contextos na Língua de Sinais. (QUADROS; LILO-MARTIN; PICHLER, 2014, p. 810)

As autoras afirmam que partem de uma perspectiva gerativista para suas discussões. Vale esclarecer sobre os reais aspectos da teoria gerativista, em que seu maior representante é Chomsky, estando esta teoria atrelada a muitos estudos na área da surdez, já que Ronice Quadros é uma das autoras/pesquisadoras de relevância em estudos linguísticos na área de Libras, sendo uma das referências em trabalhos tanto no campo educacional quanto linguístico, conforme revisões de literatura de Ramos (2013); Pagnez e Sofiato (2014); Ramos (2017).

Nesse sentido, discutimos brevemente os princípios da teoria gerativista em contraste com os princípios da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e enunciativa discursiva de Bakhtin, que orientam este trabalho de tese.

Gonçalves e Covezzi (2016), no artigo *O gerativismo e a teoria da linguagem bakhtiniana: o sentido em perspectiva*, afirmam que, para a perspectiva gerativista, embora o ambiente linguístico seja importante, é a capacidade inata do ser humano que garante toda e qualquer aprendizagem de línguas, ou seja, a linguagem é considerada uma capacidade inata do ser humano. “Tomado como um ser biológico, a hipótese de Chomsky é de que toda língua natural é baseada em princípios universais inatos no ser humano, que se desenvolvem na criança como qualquer outra função biológica” (GONÇALVES; COVEZZI, 2016, p. 7). Isso explica o fato de vermos, em muitos trabalhos sobre educação de surdos, a afirmação de que “a Libras é a língua natural dos surdos”, como se este grupo já nascesse com uma língua pronta, sem um processo ou relações sociais para o desenvolvimento da linguagem.

Retomando ao fetichismo da individualidade criado por Duarte (2004), que citamos no início desse Capítulo, temos que:

No caso do fetichismo da individualidade, o que ocorre é que em vez de a individualidade ser considerada fruto de um processo educativo autoeducativo deliberado, intencional, ela é considerada algo que comanda a vida das pessoas e, em consequência, comanda as relações entre as pessoas e a sociedade. (DUARTE, 2004, p. 11)

Conforme Cavalcante (2016), o fetichismo da individualidade que atua fortemente na concepção de surdez centra-se nos aspectos genético e biológico. A autora salienta que “a surdez é um fato na sua condição biológica, no entanto, não é determinante por si mesma, para o sucesso e/ou fracasso educacional e social do indivíduo surdo” (p. 220). Ainda conforme a autora, a ideia de surdos é fetichizada também pela idealização da surdez em si, e pela idealização do sujeito surdo. Em suas palavras:

A radicalização do “fetichismo da surdez” ocorre pela visão idealizada, romantizada e até mesmo sagrada do surdo, enquanto sujeito acima do bem e do mal, que estaria imune a qualquer determinante social, político, econômico e de classes. Além disso, a condição da surdez o “protegeria” das mazelas sociais e o abarcaria em uma comunidade, com uma cultura, com uma língua e pela relação restrita ao contato com seus pares. (CAVALCANTE, 2016, p. 221)

Embora as críticas da autora possam parecer fortes, são tecidas a partir do resultado de análise das teses e dissertações no campo da surdez que se fundamentam em bases marxistas – o que nos alertou sobre apropriações indevidas de diferentes correntes teórico-metodológicas que usam indevidamente autores como Vigotski e Bakhtin que são teóricos marxistas juntamente com concepções naturalistas e gerativistas.

Em contraposição ao pensamento gerativista, esclarecemos o posicionamento sobre a língua/linguagem para Vigotski e Bakhtin. Marques, Barroco e Silva (2013, p. 506) afirmam que “para a PHC,¹² a linguagem foi criada em estreita ligação com a vida prática, guardando caráter ‘simprático’, já que os homens, ao longo da História, designaram e nominaram o mundo em decorrência da atividade de trabalho e da cooperação que ela demanda.” Ainda conforme as autoras:

A criança nasce como um indivíduo da espécie, que traz consigo o desenvolvimento filogenético e, como se encontra em determinada cultura, a partir de vivências tem contato com seus pares e com mediações competentes, e assim internaliza a cultura em que está inserida e da qual é partícipe. As mediações, juntamente com as internalizações da cultura, são fundamentais para o seu desenvolvimento ontogenético, uma vez que a partir disso é possível a sua transformação de ser em *ser humano*. (MARQUES; BARROCO; SILVA, 2013, p. 506, grifo das autoras)

Conforme Freitas (1994), que afirma que Vigotski, à luz do pensamento dialético, compreendia que o sujeito não se constituía a partir de fenômenos internos nem se reduzia a um mero reflexo passivo do meio.

¹² Psicologia Histórico-Cultural.

Para ele, o sujeito se constituía na relação. A consciência também não era apenas a fonte dos signos, mas o resultado deles. Assim, as funções superiores não constituíam somente um pré-requisito para a comunicação, mas eram o próprio resultado da comunicação. (FREITAS, 1994, pp. 87-88)

Ou seja, para Vigotski, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores tem sua origem na cultura, elas aparecem primeiro **como** relações sociais e se transformam em funções mentais pela mediação de signos que compõem as diferentes linguagens em uso, não sendo a linguagem inata, mas desenvolvida por meio de instrumentos, da apropriação de signos com significados, a linguagem em uso pelas interações sociais.

A consciência e as funções superiores se originam no espaço exterior, na relação com os objetos e as pessoas, nas condições objetivas da vida social. (...) Vigotski chamava de internalização a reconstrução interna da atividade externa. Sem os signos externos, principalmente a linguagem, não seria possível a internalização e a construção das funções psíquicas superiores. (FREITAS, 1994, p. 91)

Freitas (1994) esclarece, ainda, que, para Bakhtin, o homem fora das condições socioeconômicas objetivas, fora de uma sociedade, não tem nenhuma existência. Nesta perspectiva, o sujeito não adquire uma língua e a consciência não se reduz a processos internos. “Bakhtin elaborou a sua concepção de consciência, considerando que os seus fundamentos não são fisiológicos, nem biológicos, mas históricos e sociológicos. Não via possibilidades na redução da consciência a processos internos” (FREITAS, 1994, p. 127).

Outro ponto em que a teoria enunciativa de Bakhtin contrasta com a teoria gerativista está relacionado à linguagem enquanto enunciado, com sentidos e significados e não apenas como uma linguagem estática, presa em regras, mas com variações, por isso a linguagem é um produto das interações, um produto ideológico, que reflete e refrata outra realidade que lhe é exterior (BAKHTIN, 1999).

Recuperando os resultados de busca no banco de dados *Redalyc*, encontramos também o trabalho *O processo de ensino-aprendizagem da leitura em uma turma de alunos surdos: uma análise das interações mediadas pela Libras*, de Silva (2014), no qual a autora, por meio de uma pesquisa de cunho etnográfico, observou durante três meses as aulas de Português de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, mantendo registros em notas de campo, filmagens e transcrições. A turma em questão era de uma escola pública, em Belo Horizonte, composta por sete alunos fluentes em Libras, com idades entre 14 e 27 anos, com exceção de uma aluna que apresentava dificuldades de comunicação, devido à aquisição tardia da Libras. Já a professora de Português era formada em Pedagogia e tinha fluência em Libras. Desta forma, Silva (2014) analisou as práticas de leitura de textos em Português, construídas pelo grupo, observando-se a

forma como os participantes usam a Língua de Sinais Brasileira (Libras) para ler e se referir ao texto escrito.

A pesquisa identificou padrões interacionais relativos ao uso do Português sinalizado e da Libras, contribuindo para a compreensão da importância de estratégias didáticas que considerem as diferenças entre as duas línguas e o uso sistemático de técnicas baseadas na alternância de línguas. Silva (2014) enfatiza que as práticas típicas da abordagem conhecida como comunicação total “privilegiam a representação visual da gramática do Português em detrimento do uso da Libras nas interações, levando ao uso de mesclas linguísticas que, não raras vezes, dificultam a compreensão pelos surdos e, conseqüentemente, sua aprendizagem” (SILVA, 2014, p. 906).

No entanto, a autora ressalta que no espaço da sala de aula a ligação entre as duas línguas torna-se bastante complexa e traz desafios para surdos e professores no processo ensino e aprendizagem da leitura. Ainda conforme Silva (2014), faltam trabalhos que abordem como as práticas de ensino têm sido consolidadas e como o acesso às duas línguas tem sido construído localmente no cotidiano da sala de aula. Após examinarmos alguns trabalhos sobre a educação de surdos, concordamos com a autora e complementamos nossa análise com as seguintes problematizações: Que ideologias estão manifestadas nos trabalhos sobre a educação de surdos que direcionam um olhar para a escola bilíngüe (só de surdos) como a solução do ensino para surdos, que seria diferente da escola especial dos anos de 1990 e da escola inclusiva dos anos 2000? Outra questão é: Que investimentos financeiros são feitos na formação e capacitação de professores levando em consideração duas línguas de modalidades diferentes na sala de aula? Não responderemos a essas perguntas, mas trazemos, em nossa pesquisa, a necessidade de repensar a educação, não somente a de surdos, mas de todos, a partir de um ponto de vista contextualizado social, cultural e linguístico.

Na conclusão de sua pesquisa, Silva (2014, p. 929) afirma que “ler para os alunos significa transitar constantemente entre as duas línguas e, ainda que parta do reconhecimento sinal-palavra nas atividades iniciais, avança na construção, em Libras, dos sentidos do texto escrito em Português.” A autora ressalta que em alguns eventos na sala de aula foi percebido o “conflito” nas escolhas linguísticas dos participantes, em que os alunos e a professora, além de usarem a mescla entre a Libras e o Português, usam, ao mesmo tempo, formas mais comuns da Libras, situando-se nesse “entre línguas”, seja pela falta de domínio do Português como L2 – no caso dos alunos – seja por falta da Libras, no caso da professora, porque os alunos estão cumprindo uma tarefa escolar e usam como referência o Português; entre outros.

A partir das contribuições teórico-metodológicas observadas em todos os trabalhos, buscamos tecer uma análise, tendo como objetivo compreender quais as concepções atuais que envolvem os termos bimodalismo, bimodal e bimodalidade, tendo como pressuposto a diferença histórica de concepção dessas palavras. Além disso, aproveitamos as abordagens teórico-metodológicas de alguns trabalhos para esclarecer e situar como nosso aporte teórico-metodológico se insere nas produções acadêmicas sobre a educação de surdos.

1.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR OUVINTE

A busca de pesquisa sobre **professor ouvinte** ocorreu durante a escrita do nosso projeto de tese, sendo realizada a consulta no Portal de Teses e Dissertações da Capes entre os meses de maio e junho de 2019, e contou com duas etapas, tendo como palavra-chave “professor ouvinte”. Para a construção da presente investigação, elegemos quatro trabalhos sobre a prática pedagógica do professor ouvinte com o aluno surdo. O recorte temporal desta primeira etapa de pesquisa foi de 2008 a 2018, conforme o Quadro 2, na página a seguir:

Quadro 2 - Trabalhos obtidos na consulta 2008-2018 [1ª etapa de revisão de Literatura] - Professor ouvinte

Autor /ano	Título	Tipo	Instituição
Rodrigues (2008)	Situações de incompreensão vivenciadas por professor ouvinte e alunos surdos na sala de aula: processos interpretativos e oportunidades de aprendizagem	Dissertação	UFMG Universidade Federal de Minas Gerais
Azevedo (2013)	Significado e comunicação: Compreendendo as mediações linguísticas entre professoras e alunos	Tese	UFBA Universidade Federal da Bahia

	surdos pelas vias da tradução e da etno-narrativa implicada		
Silva (2016)	O olhar do surdo sobre si e sobre os outros: identidade e alteridade nos processos de interação presentes na educação dos surdos	Dissertação	UFSJ Universidade Federal de São João del-Rei
Muniz (2018)	A inclusão de surdos nas aulas de Matemática: uma análise das relações pedagógicas envolvidas na tríade Professora - Intérprete - Surdo	Tese	UESC Universidade Estadual de Santa Cruz

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Embora o trabalho de Rodrigues (2008) nos apresente uma análise sobre o ensino do professor ouvinte em uma sala de composta por alunos surdos, verificaremos, por meio do trabalho do autor, o percurso histórico da educação especial em Minas Gerais, além do processo de implantação da inclusão escolar nas escolas mineiras, já que nossa pesquisa de campo se situa na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

Desta forma, no trabalho de Rodrigues (2008), *Situações de incompreensão vivenciadas por professor ouvinte e alunos surdos na sala de aula: processos interpretativos e oportunidades de aprendizagem*, o autor apresenta uma investigação sobre como os participantes de uma classe bilingue, constituída de alunos surdos e professora ouvinte que possuem domínio variado da Língua Brasileira de Sinais (Libras), lidam com as incompreensões entre si da Libras e da LP e como, a partir disso, constroem e se apropriam das oportunidades coletivas de aprendizagem e participação nesse contexto.

Rodrigues (2008) adota a Etnografia Educacional e Sociolinguística interacional, “para a investigação das interações discursivas na sala de aula de surdos, mais especificamente, das situações de incompreensão ocorridas durante as aulas e na construção das oportunidades de participação e aprendizagem” (pp.18-19). Para a investigação, o autor realizou observação

participante durante o ano de 2007 e o primeiro semestre de 2008, em uma turma do 2º ciclo da Educação Básica, em uma escola pública de Belo Horizonte.

Neste ponto, vale salientar que há uma aproximação entre a nossa proposta de pesquisa e o trabalho de Rodrigues (2008), relacionada ao pressuposto teórico-metodológico. Em nossa proposta, procuramos estabelecer um diálogo entre a Teoria Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação, que nos permite uma visão maior do nosso objeto de estudo do ponto de vista histórico, cultural, social e linguístico, uma vez que abordamos a análise do discurso como parte dos estudos.

A Etnografia Educacional, utilizada por Rodrigues (2008) em seu trabalho, e a Etnografia em Educação, que adotamos em nossa investigação, se baseiam na mesma perspectiva etnográfica, “a etnografia interacional”. Para entender melhor sobre esta etnografia, Green, Dixon e Zaharlick (2005) afirmam que o *Santa Barbara Classroom Discourse Group* desenvolveu uma abordagem da etnografia em educação que seus membros chamam de **Etnografia Interacional**, orientada por teorias da Antropologia cultural, análise do discurso, Sociolinguística interacional e teorias interpretativas do uso da linguagem. Desta forma, a Sociolinguística interacional é um dos aportes teóricos da Etnografia em Educação. Ampliaremos esta discussão no Capítulo 2 Bases teórico-metodológicas, no tópico 2.3 Etnografia em Educação – lógica de investigação guiada pela análise do discurso.

Ainda de acordo com Rodrigues (2008), a turma observada era composta por nove alunos e quatro alunas, com idades entre 13 e 15 anos. É imprescindível compreender a composição, tanto das turmas quanto da escola que o pesquisador selecionou, para a sua investigação. Assim, o autor definiu os seguintes critérios para a seleção da classe a ser investigada:

Os critérios utilizados para seleção da escola e, conseqüentemente, da sala de aula como o lócus em que se coletariam os dados para a pesquisa foram: (1) ser uma escola pública e comum, municipal ou estadual; (2) ter a presença de um número considerável de alunos surdos; (3) ter experiência de mais de três anos na educação de surdos; (4) contar com a presença do instrutor surdo de Libras; (5) adotar uma proposta educacional bilíngüe; (6) possuir salas de aulas do Ensino Fundamental compostas somente por alunos surdos; (7) contar com professores que ministram as aulas em Libras sem a presença de intérpretes de Libras-LP. (RODRIGUES, 2008, p. 118)

O estabelecimento de tais critérios tem uma história que buscamos compreender pelo olhar do autor de como se deu o processo de escolarização dos alunos surdos em Minas Gerais.

No caso da educação de surdos em Minas Gerais, Rodrigues (2008) afirma que esse processo educacional, das instituições particulares especializadas e das escolas públicas

especiais em Belo Horizonte, perdurou unânime e exclusivo até fins dos anos 1980, sendo que as primeiras iniciativas educacionais para os alunos surdos foram tomadas pelo Instituto Santa Inês e pelo Instituto Pestalozzi, na década de 1930, e pela Clínica Fono e Escola Estadual Francisco Sales – Instituto de Deficiência da Fala e da Audição, inaugurada em 1983, que tornou-se responsável pela escolarização inicial de crianças surdas na década de 1980. Ainda conforme o autor, “o objetivo central dessa educação especializada era proporcionar aos surdos um desenvolvimento sensorial, psicológico e cognitivo ‘normal’” (RODRIGUES, 2008, p. 104).

Desta forma, o autor marca o início de ações de integração de alunos surdos na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais durante a década de 1990, sendo que a Escola Especial Estadual Francisco Sales possuía matrículas apenas de alunos surdos e os encaminhava após concluírem a 4ª série para outras escolas comuns, marcando o início de classes especiais para surdos e salas mistas (de surdos e ouvintes) com a presença do intérprete de Libras. Em suas palavras:

Em Belo Horizonte, podemos citar: a Escola Estadual José Bonifácio que, em 1996, formou sua primeira turma de surdos; a Escola Estadual Maurício Murgel que, em 1999, formou suas primeiras turmas mistas; a Escola Municipal Arthur Versiani Velloso que, a partir do projeto piloto “Integração de alunos surdos no Ensino Regular,¹³” passou a atender alunos surdos; e a Escola Municipal Paulo Mendes Campos que, em 1998, passou a atender surdos, jovens e adultos, no noturno. (RODRIGUES, 2008, p. 53)

Já no ano de 2007, quando Rodrigues (2008) realizou sua pesquisa de campo etnográfica, o autor afirma que, nas escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte, havia cinco escolas com números superiores a 10 alunos surdos por escola. Na Rede Estadual de Ensino havia, na mesma época, duas escolas em destaque: uma escola especial, a Escola Estadual Francisco Sales de 1º ao 5º ano, com o total de 190 alunos surdos matriculados, e uma escola comum, a Escola Estadual José Bonifácio de Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, e Ensino Médio, com 88 alunos surdos matriculados. Segundo o autor, essas duas escolas eram as mesmas que, nos anos de 1990, concentravam o maior número de alunos surdos.

Para Rodrigues (2008), a situação da segunda escola, de Ensino Fundamental, era “atípica”, pois as turmas só de surdos eram comuns somente nas escolas de Ensino Fundamental do 1º ciclo, tanto na Rede Estadual quanto na Rede Municipal, sendo comum que, a partir do

¹³ O autor ressalta que o formato inicial do projeto era de agrupamento de 5 alunos surdos por turma, tendo como apoio pedagógico uma professora auxiliar intérprete de Libras, para interpretar os conteúdos desenvolvidos pelo professor regente.

6º ano do Ensino Fundamental, ou do Ensino Médio, os alunos surdos participassem de salas de aula mistas (surdos e ouvintes).

No entanto, conforme demonstrado, a situação não era “atípica”, ela já havia sido orientada nos anos de 1990, quando as escolas de Ensino Fundamental e Médio recrutava alunos da escola especial. Esse movimento continuou durante os anos 2000, já que essas escolas eram famosas por iniciar um processo de aceitação de matrículas de surdos e manter turmas somente de surdos.

A história de escolarização e enturmação de salas com alunos surdos, em Belo Horizonte, não acontece da mesma forma que em cidades do interior do estado. No caso dessa pesquisa de doutorado, a investigação foi realizada em uma cidade situada no interior do estado de Minas Gerais, com uma quantidade muito pequena de crianças surdas em idade escolar, não sendo possível estarem nas mesmas classes ou escolas. Por isso, os alunos estudavam em turmas mistas (surdos e ouvintes com a presença do intérprete de Libras). Devido à baixa demanda de alunos surdos nas cidades do interior do estado é possível que haja escolas que nunca tiveram matrículas de alunos surdos, ou que concentrem mais matrículas desses alunos do que outras escolas. Assim, nosso critério de investigação foi realizar uma pesquisa etnográfica em uma escola comum, numa cidade do interior estado de Minas Gerais, com um histórico de receber alunos surdos, ou seja, que já tivesse experiência em receber alunos surdos, podendo manifestar algum avanço no processo de inclusão escolar.

Problematizando a concentração de alunos surdos em poucas escolas no processo de inclusão escolar, embora nenhuma delas possa negar a matrícula de alunos com deficiência (MINAS GERAIS, 2020), apresentaremos a seguinte questão, que não será respondida neste trabalho, mas ficará para outros pesquisadores investigarem: “Quais as motivações para que certas escolas comuns recebam mais alunos com deficiência que outras?” É preciso considerar que as escolas que mais têm alunos com deficiência matriculados e possuem a sala de recursos devem ser as que têm maior arrecadação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Isso porque “serão contabilizados duplamente, no âmbito do Fundeb, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular que tiverem matrícula concomitante em sala de recurso”, conforme Resolução da SEE/MG nº 4.256/2020, Parágrafo Único do art. 22, seção I (MINAS GERAIS, 2020b).

No trabalho de Rodrigues (2008), o autor identificou algumas características da sala de aula comum, que ganharam um significado diferente na sala de aula com alunos surdos, oportunizando a aprendizagem: i) organização espacial da sala; ii) uso da Libras; (iii) uso do

espaço próximo ao quadro; iv) uso do próprio quadro; e v) a forma pela qual a leitura de textos da LP é vivenciada.

Sobre a organização espacial, o autor explica a necessidade de romper com a organização tradicional com carteiras enfileiradas, pois este modo limita o campo de visão dos alunos surdos, dificultando as interações em Libras. Outro ponto, segundo o autor, é o uso de Libras pelos participantes da sala de aula (professora ouvinte e alunos surdos):

Este tipo de ação possibilita que as interações entre os participantes sejam de fato significativas, já que a linguagem em uso pode incluir todos os participantes na conversação, diferente do que ocorrem em turmas mistas e em turmas onde atuam professores que não são usuários da LS. (RODRIGUES (2008, pp. 222-223)

Quanto aos espaços próximos ao quadro, o autor enfatiza que são utilizados pelos participantes da sala de aula como o “lugar” da socialização de informações e conhecimentos:

Aquilo que é considerado importante para todo o grupo é feito em frente ao quadro ou é registrado nele. O espaço da frente da sala é o espaço mais visível para todo o grupo e, além disso, as dúvidas da LP podem ser registradas no quadro. Esse espaço permite que as duas línguas sejam utilizadas e vistas por todos: a LP, registrada no quadro, e a Libras, sinalizada. (RODRIGUES, 2008, p. 223)

Sobre a leitura em Língua Portuguesa, Rodrigues (2008) ressalta que “ler” para o grupo significava transliterar o texto da LP por meio do uso de sinais da Libras, ou seja, era realizada uma leitura bimodal e, segundo o autor, esta prática está no rol de oportunidades de aprendizagem. No entanto, ele não afirma que, ao se utilizar soletração e sinais, os surdos estão compreendendo os sentidos e significados daquilo que estão lendo e, por esse motivo, enfatiza que os professores questionem se os alunos conseguem entender o que estão lendo.

Para as situações de incompreensão entre o professor ouvinte e alunos surdos, Rodrigues (2008) explica que:

A relação dos interlocutores, professora e alunos, com as situações de incompreensão, depende do conhecimento de mundo que possuem e, também, de diversos elementos contextuais e linguísticos, por exemplo, relacionados a suas estruturas de pressuposições e expectativas. (RODRIGUES, 2008, p. 225)

Nesse aspecto, ainda conforme Rodrigues (2008), quando ocorriam situações de incompreensão referentes a um “problema de comunicação”, os interlocutores buscavam construir outro enquadre interativo capaz de estabelecer o entendimento comum acerca do que está sendo dito ou acontecendo na interação, ou seja, os alunos tentavam uma nova explicação

a partir de situações de incompreensão, pois “a professora conta com a mobilização e apoio de alunos que, ao compreenderem sua proposta, se dirigem à turma e tecem uma nova explicação com o objetivo de contribuir com a compreensão do que foi dito e dar sequência ao processo de ensino-aprendizagem” (p. 226).

O que nos chama a atenção na conclusão de Rodrigues (2008) é que as características que oportunizaram a aprendizagem dos surdos não podem ser desvinculadas ou ir além da educação bilíngue (salas de surdos) e da inclusão escolar, pois nota-se que toda a dinâmica da sala de aula pesquisada é alterada em favor dos alunos surdos, gerando uma cultura de sala de aula diferenciada das turmas tradicionais.

Desta forma, incitamos algumas questões sobre o trabalho de Rodrigues (2008) e que propomos como aspectos para reflexão: Por que as características que o autor enfatiza como auxiliares de aprendizagem dos alunos surdos na classe especial não são aplicadas nas classes mistas das escolas comuns em processo de inclusão? Por que a escola especial ou classe especial tem professores ouvintes que sabem Libras, e a escola comum tem dificuldade em ter este profissional com conhecimento e fluência na Língua, e didáticas voltadas para o ensino dos alunos surdos e dos outros alunos com deficiência? Se nas escolas em processo de inclusão o aluno surdo estuda em uma sala de aula mista (surdos e ouvintes), por que a Libras não é oportunizada como disciplina para que os alunos ouvintes e toda a escola possam interagir com o aluno surdo por meio desta Língua?

Ainda sobre a reflexão apresentada, Angelucci e Luz (2010) são autores do artigo *Contribuições da escola para a (de)formação dos sujeitos surdos* e recorrem ao histórico da educação especial apresentando os aspectos de uma educação para poucos e o processo de democratização da escola durante as décadas de 1970, 1980 e 1990. Os autores reconhecem a conquista do direito à Educação para todos, no entanto, ressaltam a falta de planejamento e mudanças de todos os tipos (pessoal, formativa, atitudinal, entre outras) para que as escolas recebam, de forma acessível, as pessoas com deficiência, por meio do questionamento: Que socialização oferecemos quando recebemos pessoas com deficiência em salas regulares do modo como temos recebido, ou seja, sem transformações substantivas da escola?

Neste sentido, acrescentamos que a mudança não deve se restringir ao tipo de escolarização (inclusiva, bilíngue de surdos ou oral), mas no sentido de produzir conhecimentos necessários a uma grande parcela da população, que ainda – em pleno século XXI – continua à margem de uma educação de qualidade e acessível as todos e todas.

Desta forma, o trabalho de Rodrigues (2008) contribui com nosso estudo, por se tratar de uma pesquisa etnográfica com foco nas relações discursivas, por meio da Libras e da Língua

Portuguesa, e por apresentar análises importantes sobre a história da educação de surdos em Minas Gerais, em que pudemos considerar nossa pesquisa de campo, mesmo sendo em um contexto geográfico diferente, além de abranger aspectos que oportunizam o aprendizado de alunos surdos tendo um professor ouvinte fluente em Libras, mesmo que tais aspectos ainda sejam restritos a escolas e/ou classes especiais.

Outro trabalho que nos interessou foi a tese de Azevedo (2013) intitulada *Significado e comunicação: Compreendendo as mediações linguísticas entre professoras e alunos surdos pelas vias da tradução e da etno-narrativa implicada*, em que autor foca na relação entre professor e aluno surdo. Para tanto, adota a Etnopesquisa implicada¹⁴ e a epistemologia emancipatória, buscando, por meio da implicação na comunidade surda, o reconhecimento da diferença linguística do outro, o que possibilita desdobramentos epistemológicos e políticos próprios do ato de investigar com o outro e seu grupo.

De acordo com Azevedo (2013), o objetivo de seu trabalho foi compreender as mediações linguísticas entre professoras e alunos surdos. Assim como o trabalho de Rodrigues (2008), citado anteriormente, a pesquisa de Azevedo (2013) também se baseia na Sociolinguística interacional, que descreve/explicita as interações comunicativas face a face na sala de aula. Embora a temática da tese de Azevedo (2013) se reserve a professores e alunos surdos, o autor aborda a contribuição do Tradutor Intérprete de Língua de Sinais - TILS, durante o ato tradutório dos turnos de fala que compõem a sua pesquisa empírica e sobre um cenário em que há professores ouvintes e alunos surdos. Para Azevedo (2013):

Os TILS veem, ouvem e vivem nos dois mundos: dos ouvintes e dos surdos. São pessoas culturalmente híbridas, babélicas. São, antes de mais nada, **tradutores culturais**. Interessa-nos assinalar que eles são pessoas de fronteira e que nela vivem. Para essas pessoas, a própria interculturalidade é constitutiva. (AZEVEDO, 2013, p. 131, grifos do autor)

A partir desta citação, nota-se a importância do trabalho de Azevedo (2013) para a consolidação dos nossos conhecimentos e a construção da presente pesquisa, por apresentar informações sobre a função e constituição da profissão do intérprete de Libras, que faz a mediação – não feita fisicamente do ponto de vista de Vigotski – mas semioticamente. Portanto, o intérprete de Libras é um dos participantes da conversação, das interações discursivas, e sua mediação é construída semioticamente pelo diálogo. Segundo Azevedo (2013), na relação entre

¹⁴ **Etnopesquisa implicada** (MACEDO, 2012) é uma proposta de criação de saberes e de afirmação, marcada pela construção do pertencimento do pesquisador e pelo reconhecimento da “militância” como aspecto que possibilita uma compreensão a partir do ponto de vista do outro, do grupo do outro, com e pelas causas do outro. (AZEVEDO, 2013, p. 31)

professores e alunos surdos, “a formação de uma criança surda também passa pela via da identificação. Crianças surdas precisam da aprendizagem¹⁵ do que significa ‘ser surdo’ com surdos adultos” (p. 194). E, no caso de professores ouvintes e alunos surdos, as professoras ouvintes sinalizantes pesquisadas possuíam certos limites comunicativos, cuja origem se deve à falta de contato com a comunidade surda fora da escola, o que significava contato nenhum ou inexistente com as pessoas surdas.

Para dar continuidade à abordagem e à análise da tríade professor ouvinte, intérprete de Libras e aluno surdo, selecionamos o trabalho *A inclusão de surdos nas aulas de Matemática: uma análise das relações Pedagógicas Envolvidas na tríade Professora – Intérprete – Surdo*, de Muniz (2018), que analisou a inclusão de surdos nas aulas de Matemática, por meio das relações estabelecidas entre professora de Matemática, estudante surdo e tradutor intérprete de Língua de Sinais. O autor realizou a investigação em duas salas de aula em uma escola pública com perspectivas inclusivas, e foram feitas 16 observações não participantes, registro em um diário de campo das aulas de Matemática e uma entrevista semiestruturada com os dois grupos, formados por professor ouvinte, aluno surdo e intérprete de Libras. A partir de sua pesquisa, Muniz (2018) concluiu que: i) a formação é um ponto que precisa ser debatido dentro do paradigma da educação inclusiva, e inserir novas disciplinas, individualmente, nos cursos de licenciatura não garantirá uma formação para a inclusão, pois tanto o professor quanto o intérprete necessitam de formações específicas na área de educação inclusiva; ii) A prática de ensino da Matemática para surdos foi mais identificada no intérprete do que no professor, porque o intérprete se coloca como o protagonista do processo no contexto da inclusão; e iii) a necessidade imediata de pesquisas que abordem uma proposta de uma formação colaborativa junto aos professores de Matemática que atuam com estudantes surdos.

Ainda segundo Muniz (2018), a finalidade seria de construir com os professores materiais e metodologias que contemplem os estudantes surdos.

Embora o enfoque no trabalho de Muniz seja na tríade professor ouvinte, aluno surdo e intérprete de Libras, nota-se que o autor dá maior enfoque ao professor ouvinte e ao intérprete, não apresentando sua conclusão sobre o aluno surdo. A justificativa seria o fato de os estudantes

¹⁵ **Aprendência** é um neologismo criado pela educadora Hélène Trocmé-Fabre que propõe uma visão transdisciplinar sobre o aprender, a partir de questionamento, de autoposicionamento e de avaliação. Disponível em <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/ListarMensagensForum.html?topico=122>>

O(a) ensinante é aquele(a) que pode estabelecer relação de aprendizagem. É quem facilita, media, provoca a construção do conhecimento, possibilita que a construção se dê de forma significativa; o(a) aprendente é aquele (a) que pode buscar individual e/ou coletivamente a construção do conhecimento, estabelecendo possibilidades de significância no apreendido. Disponível em <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre>>.

surdos não produzirem discursos ativos durante as interações e/ou entrevistas. Em suas palavras: “Tivemos algumas dificuldades na obtenção das respostas dos estudantes que, em geral, respondiam com monossílabos, “sim”, “não”, “gosto”, “é bom”, e isso não nos permitiu a mesma profundidade de dados que obtivemos com os TILS e as professoras” (MUNIZ, 2018, p. 96). Nesta direção, trazemos as seguintes questões, que parecem ser observadas pelo autor: Os alunos pesquisados eram fluentes em Libras? Essa Língua constituía a linguagem em uso do grupo ou os estudantes só tinham contato por meio da tradução em sala de aula? Os alunos surdos pesquisados viviam em um contexto de bimodalidade, famílias ouvintes e pouco acesso à Libras? Tais questões nos auxiliam em nossa investigação como pistas de contextualização, para compor qual o cenário de vivências em que é construída a subjetividade do aluno surdo, por meio das linguagens LO e LS.

Por último, destaco a minha própria dissertação *O olhar do surdo sobre si e sobre os outros: identidade e alteridade nos processos de interação presentes na educação dos surdos*, que serviu de base introdutória para a presente pesquisa e que faz parte dos resultados encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Ao revisitar meus escritos, foi possível fazer uma análise comparativa sobre a proposta desenvolvida durante a pesquisa de Mestrado e o que se propõe na presente investigação. A pesquisa buscou:

Elucidar o olhar do sujeito surdo sobre si e sobre os outros, destacando a importância das relações interacionais para a constituição do sujeito surdo nas suas diferenças linguística e educacional. A fim de propor argumentações que fundamentem a enunciação, o processo dialógico e a interação nas relações entre os sujeitos surdos e os ouvintes, o arcabouço teórico foi ancorado na teoria discursiva de Bakhtin e seu Círculo. (SILVA, 2016, p. 8)

É notável que a proposta inicial do meu trabalho de Mestrado era no “Ser” surdo e nas suas relações com os ouvintes e com as pessoas surdas, assim como em alguns trabalhos citados. No entanto, o acesso foi apenas a um lado da história que, no caso em questão, é o lado dos surdos. Se no trabalho de Muniz (2018), os surdos que compunham o trio pesquisado não se colocou no discurso de forma ativa, no trabalho desenvolvido por mim, de 2014 a 2016, os surdos não só se colocaram no discurso, como puderam se sentir à vontade para relatar suas histórias e vivências pessoais e educacionais. O estudo propôs, com base nas categorias “eu para mim”, “eu para o outro” e “outro para mim”. como em Bakhtin (2011), analisar as relações interacionais e discursivas do sujeito surdo, sendo organizado um grupo focal com a comunidade surda de uma cidade do interior de Minas Gerais. A importância do trabalho reside no quanto os surdos possuem voz no discurso, ao utilizar os sinais, que embora fosse ocultada

na relação com os ouvintes, se entrelaça na vivência de outros surdos e na percepção que possuem dos ouvintes.

Em cada categoria investigada, as percepções surdas foram profundas, demonstrando como suas subjetividades foram construídas por meio das relações com familiares, professores e intérpretes de Libras. Assim, na categoria “*eu para mim*”, ficou destacado que:

[...] nas relações com os ouvintes, os surdos se veem com falhas e buscam copiar os ouvintes. Tentam ser como os ouvintes e até fingem ouvir. No entanto, somente com a percepção da diferença, buscam seus pares sociais e linguísticos. Isto é, encontram outros surdos que lhes sirvam de modelo e que os ajudem a construir uma identidade surda. (SILVA, 2016, pp. 88-89)

Na categoria “*eu para o outro*” e o “*outro para mim*”, de acordo com a pesquisa que desenvolvi no Mestrado, os relatos dos surdos constroem uma narrativa que começa no seio da família e chega à escola. “As relações do *eu para o outro* são marcadas pelas negativas, preconceitos e frustrações familiares” (SILVA, 2016, p. 89). Na escola, ainda sob um olhar de exclusão, os surdos contaram sobre a separação entre o grupo de surdos e o grupo de ouvintes, e que tal divisão era marcada pelo preconceito e pela banalização da Libras pelos colegas ouvintes, por meio de um olhar cômico. Nas relações com o professor ouvinte, de acordo com o estudo, a partir da sinalização dos surdos, os professores possuíam dificuldades em se relacionar com os alunos surdos pela Língua de Sinais, sentiam dificuldades quanto à didática em sala de aula voltada para os alunos surdos e, mesmo com a presença de intérpretes, não havia um ajustamento ou uma didática que favorecia o aprendizado do aluno surdo na sala de aula com os alunos ouvintes.

Na relação do professor ouvinte e o intérprete de Libras, foi ressaltado pelos surdos pesquisados que as atitudes diferem entre cada professor, já que alguns respeitavam a atuação do intérprete de Libras repetindo a explicação dos conteúdos quando solicitado, e outros, além de não repetirem a explicação, davam suas aulas como se não houvesse na sala o aluno surdo e o intérprete de Libras (SILVA, 2016).

Assim, nota-se que é imprescindível dar voz aos surdos, no sentido de abrir um espaço para que se coloquem no discurso e relatem suas vivências, porém é importante que se veja todo o contexto em que os surdos se constroem e se relacionam com o outro, por meio da linguagem em uso, e como esse outro responde aos discursos.

A partir dos resultados obtidos na pesquisa de Mestrado em 2016, surgiram inquietações, que culminaram na presente investigação, como por exemplo: Como o professor ouvinte e o intérprete de Libras atuam na formação da subjetividade do aluno surdo? Como as

linguagens em uso constituem as relações entre os profissionais da educação (professores, intérpretes, instrutores de Libras, professor de AEE) e o aluno surdo? Qual a atuação dos familiares na formação linguística e subjetiva do aluno surdo? Estas questões nos levaram a concluir que nosso objeto de estudo é a construção da subjetividade do aluno surdo, e o meio, as linguagens e as relações sociais em que o aluno surdo está imerso fazem parte de um cenário maior.

1.4 O INTÉRPRETE DE LIBRAS: CONCEPÇÕES SOBRE O INTÉRPRETE EDUCACIONAL

A análise dos trabalhos sobre o intérprete de Libras, conforme afirmado, faz parte da **primeira etapa** de revisão de literatura, 2008-2018, pelo Portal de Teses e Dissertações da Capes. Nesse caso, foram utilizadas como palavras-chave, as siglas TILS – Tradutor Intérprete de Língua de Sinais e TILSP- Tradutor Intérprete do par Libras/Língua Portuguesa.

Para a discussão, elegemos os trabalhos disponíveis no Quadro 3, que analisaremos a partir do artigo *Atuação do intérprete educacional: parceria com professores e autoria*, de Lacerda e Santos (2015), selecionado a partir da consulta no banco de artigos *Redalyc* e tendo como palavra-chave “Intérprete educacional” (IE).

Quadro 3 - Trabalhos obtidos na consulta 2008-2018 [1ª etapa de revisão de Literatura] – TILS e TILSP

Autor /ano	Título	Tipo	Instituição
Silva (2013)	Intérprete de Língua de Sinais: um estudo sobre suas concepções de prática profissional junto a estudantes surdos	Dissertação	UFU Universidade Federal de Uberlândia
Menezes (2014)	Diálogos com tradutores-intérpretes de Língua de Sinais que atuam no Ensino Fundamental	Tese	UFSCar Universidade Federal de São Carlos
Souza (2014)	A construção do <i>ethos</i> dos tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais e Português: concepções sobre a profissão	Dissertação	UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro
Castro (2016)	Um olhar para o discurso do aluno surdo interagindo em tarefas sobre	Tese	Universidade de Anhanguera de São Paulo

	medidas no sistema métrico decimal		
Lisboa (2017)	O tradutor-intérprete de Libras e Língua Portuguesa: visão de um grupo de professores do Ensino Superior	Dissertação	Universidade Tuiuti do Paraná
Salvador (2017)	Resoluções estaduais paulistas e o professor interlocutor: reflexões dos surdos sobre os processos de escolarização	Dissertação	USP Universidade de São Paulo
Philippsen (2018)	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	UnB Universidade de Brasília

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

No sentido de compreendermos o uso de siglas diferentes para a profissão de tradutor intérprete de Libras/Língua Portuguesa, analisamos o trabalho *A construção do ethos dos tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais e Português: concepções sobre a profissão*, de Souza (2014). O autor enfatiza que duas situações no contexto de sua pesquisa foram responsáveis por emergir seu interesse na construção do *Ethos* dos TILSP como objeto de estudo. De acordo com o autor, uma situação estava relacionada à construção da imagem do TILSP que atuava ou trabalhava em instituições de surdos, como FENEIS ou APADA. O autor afirma que “a imagem que se constrói do TILSP funde-se com a da instituição onde trabalha. Este fato parece cooperar com a construção da *imagem de si*. O *ethos* que cada um assume diante do outro” (SOUZA, 2014, p. 15). Na segunda situação, o autor afirma que as instituições públicas ou particulares contratavam os TILSP que atuavam ou possuíam certificações dessas instituições de surdos, os habilitando para o trabalho de tradução e interpretação. Para o autor, diante das duas situações: “Ao que tudo indica, a imagem dos TILSP, isto é, seu *ethos*, não está ligada somente ao que a classe profissional pensa de si, isto quer dizer que os imaginários sociodiscursivos que circulam a respeito da profissão parecem contribuir para esta construção” (SOUZA, 2014, p. 16).

Desse modo, o trabalho de Souza (2014) teve por objetivo identificar, na perspectiva dos TILSP e por meio dos documentos que legitimam sua atuação, a influência ou fragmentação da visão que os TILSP têm de si e o que as instituições onde eles atuam têm sobre a profissão. Souza (2014) realizou uma análise documental e entrevista com os TILSP, propondo discutir a

Lei Libras nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta e complementa essa Lei, e a Lei Federal nº 12.319/ 2010 (BRASIL, 2010), que regulamenta a profissão de tradutor intérprete de Libras/LP. Além disso, o autor analisou editais de concursos para o cargo de TILSP em instituições públicas da cidade do Rio de Janeiro, a fim de encontrar indícios que fornecessem aparatos para a construção de um *ethos* coletivo.

Para explicitar melhor a construção da imagem do “Ser”, tradutor intérprete do par Libras e Língua Portuguesa, Souza (2014, p. 27) afirma que “as siglas ILS e TILS mascaram uma concepção de que os surdos sempre estão ocupando posições sociais hierarquicamente inferiores”. O autor apresenta a justificativa da própria mudança de nomenclatura ILS e TILS para TILSP, informação relevante para a presente pesquisa.

Segundo Souza (2014):

As terminologias ILS e TILS têm sido amplamente utilizadas, sobretudo, nos estudos acadêmicos. Acreditamos que essas nomenclaturas constroem uma concepção de que o público-alvo da interpretação será sempre os surdos, ou seja, a língua de chegada será sempre a Língua de Sinais. Isso poderia ser verdade há alguns anos. No entanto, os surdos estão adentrando os espaços de produção de conhecimento como pesquisadores e professores, o que tem invertido o fluxo da interpretação. A partir do momento em que começa a ocorrer essa inversão no processo de interpretação, ou seja, a língua de chegada sendo o Português e o público-alvo as pessoas ouvintes, necessitamos considerar esse processo de mudança. (SOUZA, 2014, pp. 27-28)

A partir das argumentações de Souza (2014), é possível afirmar que a função dialética na tradução Libras/Língua Portuguesa e vice-versa demarca “lugares de fala” e posições nos discursos. Com a presença cada vez mais marcante de surdos palestrantes em diversos lugares, esses sujeitos começaram a conquistar o seu “lugar de fala” como produtores e disseminadores de discursos e conhecimentos, por meio da tradução Libras/Português.

Outro fato importante é a participação da comunidade surda em assuntos e debates que antes só contavam com uma presença maciça de pessoas ouvintes. Se antes, as pessoas surdas não possuíam voz, no sentido de oportunidade de se colocarem no discurso, seja pela falta do conhecimento da Libras ou pela falta de TILSP qualificado na tradução Libras/Português oral, sendo apenas receptores de informações no caso da tradução Português oral/Libras, nos tempos atuais, com uma difusão maior da Língua de Sinais, muitos surdos se fazem presentes, conquistando seu direito de posição discursiva em diversos temas. Com essa “virada discursiva”, os TILSP ascenderam, por se fazerem presentes, e buscarem a qualificação profissional para que sua tradução Libras/Português oral fosse cada vez mais adequada e condizente com as sinalizações das pessoas surdas.

A dissertação de Souza (2014) nos auxilia a compreender melhor a profissão do tradutor intérprete, identificar quais são os imaginários sobre este profissional que circulam na sociedade e que influenciam na construção do *ethos*, como “a imagem que o TILSP tem de si”. Como conclusão, o autor observou que a construção do *ethos* dos TILSP não depende somente dos próprios profissionais, mas, principalmente, das instituições que promovem os concursos e dos documentos oficiais. Ainda segundo Souza (2014), cada instituição constrói o cargo de TILSP de acordo com suas necessidades. “Isso significa dizer que o *ethos* dos TILSP é fragmentado pelas instituições, pois estas acomodam o cargo de acordo com suas próprias necessidades, violando, em alguns casos, a natureza da atividade de interpretação” (SOUZA, 2014, p. 119).

Embora o trabalho de Souza (2014) esclareça a mudança de siglas de ILS, TILS para TILSP, o autor não explica outro tipo de intérprete de Libras: o IE – Intérprete Educacional. Nesse sentido, encontramos no trabalho de Salvador (2017), *Resoluções estaduais paulistas e o professor interlocutor: reflexões dos surdos sobre os processos de escolarização*, outra concepção sobre o tradutor intérprete de Libras que nos amplia a visão sobre este profissional. A autora busca descrever como a função do IE no meio educacional foi estabelecida nas escolas estaduais de São Paulo. Segundo Salvador (2017), embora, desde 2005, a presença do tradutor intérprete de Libras tenha se tornado obrigatória nos espaços escolares que possuam alunos surdos matriculados, devido ao Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Lei Libras (Lei nº 10.436/2002), no estado de São Paulo o cargo de tradutor intérprete não foi criado, sendo esse profissional contratado na Rede Estadual de Ensino como professor interlocutor (PI).

A autora problematiza a atuação do TILS como um instrumento de trabalho do professor ouvinte, para a efetivação do ensino do aluno surdo, e acrescenta que o professor interlocutor se insere em outra realidade. Em suas palavras:

Entendemos que o trabalho do TILS se distancia da função reprodutora de discursos: ela é muito mais complexa do que se pensa. Defende-se que mais que reproduzir discursos, como uma atividade mecânica, o TILS constitui-se mediador das interações discursivas em sala de aula, prática que influencia, de maneira significativa, as práticas educacionais em desenvolvimento. E apesar de seu trabalho não poder ser confundido com o do professor, único responsável pela construção dos conhecimentos com os educandos, sua função, nas concepções de trabalho e de trabalhador na sociedade capitalista, pode ser compreendida como análoga a daquele profissional. Ou seja, o TILS, quando no espaço escolar, constitui-se um trabalhador a mais no coletivo de trabalhadores que atuam nos processos educacionais e, portanto, o produto do seu trabalho, assim como o do professor, constitui-se também em uma produção não-material. (SALVADOR, 2017, p. 76)

Embora não use o termo PI, Lacerda e Santos (2015), no texto *Atuação do intérprete educacional: parceria com professores e autoria*, concordam com Salvador (2017). As autoras propõem o termo IE – Intérprete Educacional, tendo uma visão de que este profissional atua em parceria com o professor, indo além do trabalho de interpretação de uma Língua para outra (Língua Brasileira de Sinais/Português). As autoras afirmam:

Comprendemos o ato de interpretação de/para Libras como uma atividade social, uma prática discursiva concreta, e não como um conjunto de técnicas linguísticas embasado na busca por sinais e palavras equivalentes entre línguas. É necessário compreender que a língua é um sistema em constante movimento, em que há significados mais ou menos estáveis, é claro, mas que para além deles é preciso se apropriar dos sentidos, das entrelinhas, do querer dizer – e isso só é possível em situações de uso da Língua (LACERDA; SANTOS, 2015, p. 511)

As autoras ressaltam a importância de um trabalho conjunto entre o IE e o professor ouvinte, a fim de que o aluno surdo alcance o conhecimento, construindo sentidos e significados para o que está sendo ensinado.

Lacerda e Santos (2015) ressaltam que:

O professor é responsável pelo ensino, por proporcionar o conhecimento científico ao aluno, e o IE é responsável por transformar a informação de uma para outra Língua. Quando da presença do aluno surdo, ambos são imprescindíveis: o professor precisa do IE para lhe auxiliar nas questões da surdez e da Libras (que ele desconhece), e o IE necessita da boa atuação e conhecimento do professor para que seu trabalho seja efetivo. (LACERDA; SANTOS, 2015, p. 514)

Identificamos a relação entre professores e intérpretes de Libras descrita por Lacerda e Santos (2015) nos trabalhos de Silva (2013), Menezes (2014), Castro (2016), Lisboa (2017) e Philippsen (2018). No entanto, os autores citados não utilizaram a sigla IE em seus trabalhos, mas toda a referência sobre a função desse profissional nos leva a crer que ele se enquadra na sigla IE - Intérprete Educacional. No trabalho intitulado *Um olhar para o discurso do aluno surdo interagindo em tarefas sobre medidas no sistema métrico decimal*, de Castro (2016), a autora buscou analisar as interações discursivas do professor e do intérprete de Libras numa sala de aula de alunos surdos enquanto trabalhavam com medidas usando o sistema métrico decimal. Conforme a autora, a pesquisa foi realizada com uma turma de alunos surdos do Ensino Médio que se comunicavam em Libras e contou com a participação de uma assistente educacional surda, que exerceu o papel de intérprete. Entre as concepções concluintes do trabalho, a autora destaca que o aspecto que se mostrou relevante foi a barreira de comunicação na aprendizagem da Matemática na sala de aula, uma vez que “a construção do conhecimento

matemático não ocorre sem a promoção do discurso na sala de aula, sem a possibilidade de interações, defesas de suas ideias, adesões às ideias de outros e mudanças no discurso matemático” (CASTRO, 2016, p. 120).

A autora avalia que a intérprete não se limitou a uma atitude passiva de tradutora, ela participou das interações discursivas, auxiliando e comentando, e que tais atitudes demonstraram a importância de pesquisas em que o intérprete participe junto do professor no planejamento da aula. É preciso atentar para o fato de que a tradutora intérprete da pesquisa de Castro (2016) era surda e não ouvinte e, desta forma, as vivências desta profissional se assemelhavam a dos alunos surdos, podendo ser o fator que influenciou as interações discursivas.

Outro trabalho encontrado sobre o IE, foi o *Intérprete de Língua de Sinais: um estudo sobre suas concepções de prática profissional junto a estudantes surdos*, de Silva (2013). A autora propõe os seguintes questionamentos em torno dos quais sustenta sua construção teórico-metodológica, análise e discussão das problematizações: Quais são as concepções do ILS a respeito de sua prática profissional? De que maneira esta atuação, segundo os ILS, pode ou não contribuir para o processo de ensino aprendizagem de estudantes surdos? A pesquisa abordou a prática profissional do intérprete que atua no contexto educacional de estudantes surdos em escolas regulares, em turmas de inclusão escolar. O trabalho teve como objetivo compreender as concepções que os intérpretes de Libras possuem a respeito da sua prática profissional, além de fatores e motivações que influenciam o exercício da profissão.

Silva (2013) expressa concordância com a concepção IE que já abordamos, inclusive diferencia a atuação do intérprete educacional e do intérprete de Língua de Sinais ao afirmar:

Entendemos que o ILS é, sim, aquele que realiza a interpretação entre línguas e culturas diferentes – no caso deste estudo a Língua Portuguesa/cultura ouvinte e a Libras/cultura surda – e, por essa razão, estabelece-se como um sujeito ativo na comunidade surda e sua prática permeia toda a história de luta e subjetividade do povo surdo. (SILVA, 2013, p. 28)

Ao passo que, sobre o IE, a autora salienta:

Corroboramos a concepção que percebe o intérprete educacional de maneira diferenciada do ILS que atua em outros contextos de interação, pois acreditamos que ele (o intérprete educacional) atua de um lugar diferenciado, com condições de trabalho diferentes, tais como o tempo e a possibilidade do contato antecipado com o emissor, por exemplo. (SILVA, 2013, pp. 28-29)

No entanto, a autora não desenvolve uma argumentação acerca da sigla IE, explicitando apenas o trabalho do ILS no contexto educacional. Para compor a investigação empírica, a autora realizou um grupo focal com oito ILS com atuação no contexto da educação inclusiva, abrangendo diferentes níveis (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior). E, como resultado consensual de sua investigação, Silva (2013) apresenta dois pontos que nos chamam a atenção, referentes à atuação deste profissional: os pesquisados se verem como “agentes” da inclusão e a concepção de mediação. Para o primeiro ponto, a autora justifica que:

O comprometimento do profissional com o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo ocorre de tal forma que ele sai da posição de simples **mediador da comunicação** entre línguas diferentes e passa a desempenhar a função de “**agente de inclusão**”, orientando e procurando outras estratégias, conjuntamente com o professor e coordenação pedagógica, para o melhor desenvolvimento do aluno surdo. (SILVA, 2013, p. 76, grifos nossos)

E o segundo ponto trata da concepção de mediação, ao afirmar que “o intérprete faz a mediação”. Quanto aos ILS/IE serem “agentes da inclusão”, a nosso ver, colocar sobre esse profissional grande parcela da responsabilidade por promover a inclusão escolar do aluno, é como se apenas a presença do intérprete de Libras na sala de aula já solucionasse todas as questões que envolvem a demanda de o aluno surdo estar incluído. Lacerda e Santos (2015, p. 514) afirmam que “apenas a presença do IE não garante a inclusão do aluno surdo; é preciso que as práticas em sala de aula sejam revistas, de forma a atender as necessidades do aluno.”

Embora a autora ressalte que apenas a presença do intérprete em uma sala de aula não soluciona a questão da inclusão escolar garantindo a aprendizagem do aluno surdo, a postura dos participantes de sua pesquisa denotam dificuldade na função que desempenham, na concepção que têm sobre “mediação”, que parece estar mais relacionada à “intermediação”, tanto que, no decorrer do texto da Silva (2013), encontramos algumas afirmações sobre a função desse profissional que destacamos:, “o ILS deve ser o elo da comunidade ouvinte com o ‘mundo’ surdo” (p. 34); “é mediador da comunicação entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte” (p. 37); “deve ser o mediador não só do conhecimento, mas também da autonomia do próprio surdo frente ao seu processo de construção de conhecimentos” (p. 69).

Sendo assim, buscamos o conceito de **mediação** na Teoria Histórico-Cultural, a fim de esclarecer tanto a função deste profissional, como o tipo de mediação que ele realiza, já que é visto como o “o elo” entre surdos e ouvintes ou, mais especificamente, entre o aluno surdo e os conceitos, sentidos e significados que são construídos na Libras e na Língua Portuguesa.

Seguindo a estrutura triádica do signo de Peirce,¹⁶ em que (x) é o signo, (y) é o objeto e (z) é o interpretante que está entre (x) e (y), Pino (2005) esclarece a função do interpretante. Conforme Pino (2005):

O interpretante é, ao mesmo tempo, condição e efeito da relação. Condição, porque é o *princípio* ou *razão* que a torna possível. Efeito, porque ele só existe na própria relação. O interpretante desempenha a função de mediação entre o signo e seu objeto, mas trata-se de uma mediação *semiótica*, diferente das outras formas de mediação em que a função do mediador é apenas de articulação de posições das partes (como o mediador diplomático). Na mediação *semiótica*, o *tertium* não ocupa lugar intermediário, pois sem se confundir com nenhum dos dois elementos da relação (x-y), está em cada um deles como princípio que os une. (PINO, 2005, p. 130, grifos do autor)

Ao apresentar a estrutura triádica de Vigotski, Pino (2005) ressalta a semelhança com a estrutura de Pierce, no entanto, enfatiza algumas diferenças entre os elementos que compõem a estrutura de Vigotski:

O primeiro elemento, a palavra, é um sinal (sonoro ou visual dependendo se se trata de fala ou escrita); o segundo, o *referente*, é uma realidade (material ou imaterial, concreta ou abstrata; e o terceiro, o *significado*, é aquilo em que o primeiro representa o segundo e este define sua natureza. Isso quer dizer que o significado neste modelo não é totalmente equivalente ao *interpretante* do outro, uma vez que o significado é dado pela própria Língua (“significado das palavras”) embora admita variações de sentido por parte de cada um dos locutores. (PINO, 2005, pp.141-142, grifos do autor)

Trazendo essa estrutura para nossa discussão, Pino (2004) ressalta que na Teoria Histórico-Cultural, por ter como base o materialismo histórico-dialético:

(...) o conhecer humano é um tipo de atividade que se assemelha, em vários aspectos, à atividade do trabalho, pois coloca um *sujeito* frente a um *objeto* cuja natureza, de caráter semiótico, ele deve desvendar, conferindo-lhe uma nova forma de existência: uma existência “para si” (ou seja, para o sujeito). Como tal, essa atividade envolve três elementos, não apenas dois: o sujeito que conhece, a coisa a conhecer e o elemento mediador que torna possível o conhecimento. (PINO, 2004, pp. 441-442, grifos do autor)

Ou seja, “o elemento mediador ‘z’ é aquilo que torna possível que um objeto de conhecimento (OC) possa ser conhecido por um sujeito qualquer (S)” (PINO, 2004, p. 442). O elemento mediador é a *significação* que a Libras e a Língua Portuguesa têm para o ILS, que se utiliza das duas línguas para fazer a interlocução de conhecimento entre o professor e o aluno

¹⁶ A classificação mais conhecida dos **signos** foi proposta por Charles **Peirce** e tem um efeito de tríade formada pelo *representamen* – aquilo que funciona como **signo** para quem o percebe; pelo objeto - aquilo que é referido pelo **signo** - e pelo interpretante – o efeito do **signo** naquele que o interpreta (GOIS; GIORDAN, 2007).

surdo, por isso a mediação do ILS é semiótica, tanto que, em muitos casos, o ILS solicita o material a ser traduzido ou interpretado com antecedência, para adquirir o conhecimento do conteúdo/informação e, então, processar o conhecimento da língua-fonte para a língua-alvo e vice-versa, para que surdos e ouvintes tenham acesso ao conhecimento. Porém, é preciso verificar a relação do ILS enquanto IE, ou seja, o que confere a este profissional uma função na atividade prática com o signo, em que Silva (2013) afirma: “(...) acreditamos que o ILS deva atuar como mediador das relações humanas entre o aluno surdo e o professor e os demais atores do cenário escolar, podendo, inclusive, incentivar situações de contato entre estes” (p.78).

Pino (2005) sintetiza o debate de Vigotski sobre mediação semiótica em três ideias principais, que nos permite compreender a afirmação de Silva (2013):

1) A união do *signo* (palavra) e da *ação prática* modifica radicalmente a relação entre o homem e a natureza (sentido do trabalho); 2) a presença do *signo* (palavra) na *ação prática* introduz nesta a mediação do Outro, ou seja, a mediação social; pois a palavra é palavra do Outro antes de ser palavra própria; 3) o controle da *ação prática* pelo *signo* (palavra) confere ao ser humano a autodeterminação, tornando-o senhor das suas ações, mas sem esquecer que a palavra foi antes controle social, ou seja, algo exercido pelo Outro. (PINO, 2005, p. 137, grifos do autor)

Neste aspecto, apresentamos a pesquisa de Menezes (2014), *Diálogos com tradutores-intérpretes de Língua de Sinais que atuam no Ensino Fundamental*, na qual a autora revela nos discursos de intérpretes educacionais, a compreensão e as concepções que eles têm acerca de seu papel no processo de formação do aluno surdo e da constituição de suas alteridades profissionais. A autora fundamenta seu trabalho no estudo da teoria enunciativo-discursiva da linguagem de Mikhail Bakhtin (1999), materializando conflitos, angústias e reflexões dos TILS no exercício da profissão.

Menezes (2014) ressalta que a escola é um território de negociações constantes sobre os sentidos dos lugares simbólicos que cada um dos sujeitos ocupará nas relações sociais, o lugar social de professores, alunos ouvintes, alunos surdos, intérpretes de Língua de Sinais, instrutores surdos, considerando-se a complexidade de cada papel e suas demandas.

O Trabalho de Menezes (2014) contribui, ainda, para o presente estudo, principalmente acerca da perspectiva enunciativa de Bakhtin, uma das bases teóricas da nossa investigação, e nos auxilia a entender o trabalho do IE numa perspectiva de Brasil, já que, segundo a autora, foram realizadas entrevistas e interações com 27 TILS, atuantes no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), em escolas das redes públicas municipais de oito estados brasileiros. A autora apresenta as seguintes (in)conclusões de sua pesquisa:

Destacamos que os cenários locais indicam mudanças significativas em curso no que tange à escolaridade de alunos surdos e, principalmente, na relação com os TILS. A pluralidade de vínculos profissionais e salários demonstrou que há muito a ser feito neste campo dos direitos e deveres. As situações indicadas pelos sujeitos apontaram também para a distância entre o que seria o ideal e o que é o real na implantação de projetos educacionais bilíngues. Vimos como indispensáveis a oferta de suporte ao corpo docente, assim como a necessidade dos TILS se sentirem parte da equipe de ensino e desenvolverem relações de parceria com os professores. Vimos, também, que as realidades e singularidades vivenciadas pela atuação em ambientes escolares dificultam sobremaneira a estes profissionais definirem seus papéis, os limites de suas responsabilidades no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos surdos. (MENEZES, 2014, p. 11)

Ainda conforme a autora, embora a atuação do IE seja importante para a promoção da acessibilidade para os alunos surdos, as relações de trabalho e discursivas entre este profissional, os professores ouvintes e a própria instituição educacional ainda estão em construção. Uma construção que, segundo Lacerda e Santos (2015), se apresenta dentro de uma posição hierárquica, porque “o IE atua em um ambiente onde prevalecem as relações de poder, em que a língua majoritária (o Português) determina as atividades a serem realizadas, um espaço de muitas vozes e embates” (pp. 513-514). Neste contexto, conforme explicamos, é preciso que tanto a escola quanto professores estabeleçam uma parceria com o IE, abrindo a possibilidade do diálogo e da dialética, enquanto movimento, nas relações entre os sujeitos: aluno surdo, professor ouvinte e intérprete educacional.

Por fim, selecionamos 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*, de Philippsen (2018), e a dissertação *O tradutor-intérprete de Libras e Língua Portuguesa: visão de um grupo de professores do Ensino Superior*, de Lisboa (2017), que são referências importantes na percepção dos professores ouvintes relativamente aos intérpretes de Libras e, sobre a necessidade de se conceber o tradutor intérprete de Libras como IE, embora os trabalhos abordarem a perspectiva educacional no Ensino Superior.

Mesmo que Philippsen (2018) utilize a sigla TILS - Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais, sua pesquisa sobre codocência se refere ao IE, principalmente por este profissional ir além do domínio da Libras. O autor procurou investigar em que medida a formação específica em Química contribui para a efetiva codocência do (TILS) em uma sala de aula mista (surdos e ouvintes), ou seja, como os dois profissionais tendem a se relacionar e colaborar na instrução e desenvolvimento do aluno surdo, possuindo a mesma formação acadêmica na área de licenciatura.

Para Philippsen (2018), os TILS formados nas diferentes áreas do conhecimento como Matemática e suas tecnologias; Ciências humanas e suas tecnologias; Linguagens, códigos e

suas tecnologias; e Ciências da natureza e suas tecnologias, a exemplo das quatro áreas oficiais do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), desempenhariam melhor a função de TILS interpretando nas suas áreas de formação, além do domínio de Libras. De acordo com o autor, com as formações nas áreas que vão interpretar, os TILS teriam um domínio conceitual das disciplinas, possuindo também o domínio da argumentação, das funções enunciativas e comunicativas em torno dos termos e do discurso produzido em uma sala de aula mista (surdos e ouvintes). Neste âmbito, o autor afirma que o TILS seria o segundo professor em sala de aula, tendo com o professor regente da disciplina uma relação de codocência. Segundo Philippsen (2018, p. 7): “A codocência é um modelo que permite interações sociais de formas variadas. Nos espaços de interação social são favorecidos os diálogos, viabilizada a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), além de possibilitar o exercício de habilidades no uso adequado dos recursos linguísticos.”

Embora o autor faça uso da Teoria Histórico-Cultural, é notável que se refira a esta como sociointeracionista. Em sua escrita, alguns conceitos não foram devidamente esclarecidos ou mesmo apropriados pelo autor, o que provocou uma divergência ao que é proposto na Teoria de Vigotski. Conforme nos alerta Prestes (2010), todos os conceitos na obra de Vigotski são de suma importância para o campo educacional, mas sofreram com a falta de cuidado nas traduções, acarretando distorções na interpretação de suas ideias. Assim, o não esclarecimento e uso correto dos termos pode dificultar ou mudar a compreensão de significados importantes na teoria vigotskiana. Entre os conceitos que o autor usa, tem-se a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), uma tradução para o Português do termo *zona blijaichego razvitia*. De acordo com Prestes (2010):

Tanto a palavra *proximal* como a palavra *imediate* não transmite o que é considerado o mais importante quando se trata desse conceito, que está intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa. Quando se usa *zona de desenvolvimento proximal* ou *imediate* não está se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento. (PRESTES, 2010, p. 180, grifos da autora)

É imprescindível perceber que o conceito de *zona blijaichego razvitia* está intimamente ligado à instrução, desenvolvimento e ação colaborativa, e como os três conceitos se entrecruzam nesta zona que, segundo Vigotski (1934/2014), é a distância entre o nível de desenvolvimento atual e o nível de desenvolvimento possível da criança. De acordo com Prestes (2010), aquilo que a criança consegue fazer sozinha, ou seja, sem colaboração de outro

é o que Vigotski chama de **zona de desenvolvimento atual**, pois não apenas revela as funções amadurecidas, mas as que estão em amadurecimento, já a *zona blijaichego razvitia* é exatamente aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda do adulto e em colaboração e convivência com outros colegas. Assim, a tradução defendida por Prestes (2010) é a que mais se aproxima do termo em russo, e com a qual concordamos:

Zona blijaichego razvitia é zona de desenvolvimento iminente, pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, porque se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento. (PRESTES, 2010, p. 173, grifos da autora)

Diante da explicação de Prestes (2010) e ao recorrer aos escritos de Philippsen (2018), verifica-se que o autor, ao escrever sobre a Zona de Desenvolvimento Iminente, a qual ele chama de Zona de Desenvolvimento Proximal, se refere ao “plano intersubjetivo, que é o plano das relações com o outro, e não pode ser reconhecido apenas como um reflexo do plano intrassubjetivo, que é o plano de ações individuais” (p. 58). Além disso, o autor afirma que “as ações internalizadas pelo sujeito no plano intrassubjetivo não são, meramente, uma reprodução das ações externas que foram mediadas socialmente, tampouco expressam o conhecimento na forma de uma cópia do outro” (p. 58). Realmente, não é mera reprodução, mas a criança, ao realizar a imitação de uma ação, esta ação ganha sentido e significado, quando possui a colaboração de alguém mais experiente ou com conhecimento daquela ação. O que nos chama a atenção é que o autor não apresenta um estudo que seja estabelecido por meio da instrução e do desenvolvimento. De acordo com Vigotski (2004), o desenvolvimento que parte da colaboração por meio da imitação é a fonte de todas as propriedades especificamente humanas da consciência da criança, sendo a **instrução** a principal base do desenvolvimento.

Porque na escola a criança não aprende a fazer o que é capaz de fazer por si mesma, mas a fazer o que ainda é incapaz de fazer, que está ao seu alcance em colaboração com o professor e sob sua direção. O fundamental na instrução é precisamente o novo que a criança aprende. Portanto, a zona de desenvolvimento iminente, que determina o campo das gradações disponíveis para a criança, acaba sendo o aspecto mais determinante em termos de instrução e desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2004, p. 241, tradução livre)

É notável que a partir desta visão, Philippsen (2018) teça argumentações em que as relações estabelecidas socialmente são mais importantes para o desenvolvimento, afirmando que a teoria vigotskiana é sociointeracionista. No entanto, há uma divergência ao que o GEPSA

compreende acerca da essência da Teoria Histórico-Cultural. Uma vez que, conforme Luria e Vigotski (1996):

O comportamento do homem moderno, cultural, não é só produto da evolução biológica ou resultado do desenvolvimento infantil, mas também é produto do desenvolvimento histórico. No processo do desenvolvimento histórico da humanidade, ocorreram mudanças e desenvolvimento não só nas relações externas entre as pessoas e no relacionamento do homem com a natureza; o próprio homem, sua natureza mesma, mudou-se e desenvolveu-se. (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 95, grifos nossos)

Em *VIGOTSKI – O Manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem*, publicado no Brasil no ano 2000, em edição especial do Centro de Estudos Educação e Sociedade/UNICAMP, n. 71, Vigotski apresenta a cultura e a história como essenciais na constituição do ser humano. Por isto a denominação de sua teoria como Histórico-Cultural e, não, sociointeracionista, ou sociocultural, ou ainda sócio-histórica. Isto será explicado no próximo Capítulo.

Enfim, enfatizamos que outros conceitos da Teoria Histórico-Cultural são importantes para a compreensão do que Vigotski abordou durante suas pesquisas. No próximo Capítulo, estes conceitos serão esclarecidos, a fim de se compreender também a aplicação deles na presente proposta.

Assim como o trabalho de Philippsen (2018), a pesquisa de Lisboa (2017) discorre sobre a relação professor ouvinte e intérprete de Libras. Em seu trabalho, Lisboa (2017) se propõe a analisar como o TILS é visto por um grupo de professores de instituições de Ensino Superior de Curitiba/PR. E, ao prosseguir com sua investigação, a autora esbarra no mesmo tema de Philippsen (2018), no qual a principal preocupação dos professores ouvintes sobre o TILS é como esse profissional interpretaria as aulas, já que ele não é, na maioria dos casos, um especialista na disciplina em que está atuando como tradutor intérprete e a falta de formação específica para determinadas áreas causam impactos na construção do conhecimento do aluno surdo. A autora constata que:

No que diz respeito aos tradutores-intérpretes de Libras e Língua Portuguesa (TILSP) e aos professores das instituições de ensino universitário, é preciso esclarecer que ambos devem compartilhar e construir sentidos e conhecimentos, por meio de uma parceria, sendo que os dois são responsáveis pelo desenvolvimento de um projeto comum que leve em consideração cada aluno surdo e suas particularidades. A partir disso, é preciso refletir sobre a relação construída entre professor/aluno surdo/TILSP, na qual todos os sujeitos se constituem como interlocutores do processo de ensino-aprendizagem, assumindo atribuições em um processo dinâmico, em que cada um represente seu papel dentro de sala de aula. (LISBOA, 2017, p. 9)

Além de concordar com a autora, ressaltamos que as relações entre o trio professor, TILS e aluno surdo devem ser construídas também no âmbito da Educação Básica, favorecendo a inclusão dos alunos surdos nas salas de aula das escolas comuns. Aqui, faz-se necessário repensar a função deste profissional no sentido de ele ser coprodutor de conhecimento, ou seja, que ele realmente seja visto como IE, concebendo que o foco de sua atuação não seja apenas a tradução de uma Língua para outra, mas que consiga produzir sentido e significados para as práticas de ensino do professor ouvinte, por meio da mediação semiótica, não sendo a Libras uma língua de tradução, mas uma das línguas em uso na sala de aula.

1.5 CONCEPÇÕES E DISCUSSÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE

Para compreendermos a complexidade da construção da subjetividade de surdos, primeiramente, selecionamos os trabalhos pelo título e pelo resumo, para então realizarmos leituras mais aprofundadas, a fim de conhecer melhor os textos que serão discutidos neste tópico.

Para a seleção dos trabalhos no banco de dados do *Redalyc*, utilizamos as palavras-chave: “subjetividade” e “surdo”; filtramos a busca na área de Psicologia, sendo obtidos 4.626 artigos. Grande parte dos artigos apresentavam no título o nome de Vigotski em associação com outros teóricos. Embora a maioria dos artigos não fossem relacionados aos surdos, a quantidade de trabalhos obtidos demonstra que Vigotski é o autor mais citado, inclusive para temáticas ligadas à subjetividade. A fim de obter resultados que nos auxiliassem na compreensão do conceito de **subjetividade** no meio educacional, realizamos a pesquisa com o indicador para a área da Educação, fazendo uso das mesmas palavras-chave. Foram encontrados 4.281 artigos, grande parte voltada para temáticas como inclusão de surdos, políticas educacionais, identidade cultural e comunidade surda.

Em meio à grande quantidade de resultados escolhemos, inicialmente, quatro artigos que nos auxiliam na construção do conceito de subjetividade, tendo como base a Psicologia Histórico-Cultural: *Conceito de Consciência em Vigotski*, de Toassa (2006); *O processo de exclusão/inclusão na constituição do sujeito*, de Molon (2008); *A consciência na obra de L. S. Vigotski: análise do conceito e implicações para a Psicologia e a Educação*, de Lordelo e Tenório (2010);¹⁷ *Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem*, de Molon

¹⁷ O objetivo do artigo é fazer uma análise do conceito de consciência, presente na obra de Vigotski, de um ponto de vista epistemológico. Os autores ressaltam a transformação do conceito ao longo dos anos, por meio do estudo de um conjunto de textos que fazem parte da obra *Teoria e Método em Psicologia*, de Vigotski, publicada no Brasil em 1999: *Os Métodos de Investigação Reflexológicos e Psicológicos* (publicação do original, 1924); *A*

(2011). Destacamos também a concepção de subjetividade em González Rey (2007a, 2007b, 2010, 2017) e os trabalhos desenvolvidos sobre subjetividade e sentidos subjetivos na área da surdez. Por fim, a tese de doutorado de Dominici (2021), membro do GEPSA, cuja pesquisa tem o título *Valéria e Henrique: o entrelaçar da constituição de suas subjetividades*.

No texto *Os Métodos de Investigação Reflexológicos e Psicológicos*, citados por Lordelo e Tenório (2010), os autores afirmam que Vigotski recomenda aos reflexólogos que abandonem o materialismo da fisiologia ao qual estão aprisionados e aceitem o desafio de serem materialistas na Psicologia (LORDELO; TENÓRIO, 2010).

No texto *A Consciência como Problema da Psicologia do Comportamento*, Lordelo e Tenório (2010) avaliam que Vigotski abandona a tentativa de buscar, dentro da reflexologia uma metodologia adequada para investigar os fenômenos da consciência, reconhecendo a necessidade de elaborar uma nova metodologia para investigar os reflexos inibidos.

Em *O Significado Histórico da Crise na Psicologia*, Lordelo e Tenório (2010) explicitam como a consciência é discutida por Vigotski:

Não só como objeto fundamental de estudo para a Psicologia, mas também na forma de um conceito que, quando examinado de perto, produz uma reflexão epistemológica abrangente, a qual compreende algumas antinomias típicas da ciência e da filosofia, outras correntes psicológicas e seus problemas metodológicos. (LORDELO; TENÓRIO, 2010, p. 81)

Com a análise dos autores, nota-se que, ao criticar a Psicologia da sua época, Vigotski compreendia a necessidade de reconhecer, no estudo da consciência, a chave para se perceber o desenvolvimento das funções psíquicas. Com este objetivo, ele clama aos teóricos da época que abandonem a teoria dos reflexos e desenvolvam um estudo da consciência de forma epistemológica e histórica.

Por fim, Lordelo e Tenório (2010) afirmam ainda que a proposição do conceito de consciência em Vigotski pode contribuir para reflexões no âmbito da Educação, o que nos interessa, principalmente por que vemos o ambiente escolar como um dos espaços em que a subjetividade é construída. Assim, eles destacam que:

Podemos, primeiramente, pensar na escola como um local privilegiado de desenvolvimento dos processos psíquicos que compõem a consciência, já que é no contexto escolar que as crianças passam grande parte de seu tempo. Aliado a isso, há a natureza material e objetiva do fenômeno da consciência e sua formação através da cultura e de seus instrumentos (físicos e simbólicos). Estes fatores ajudam-nos a

pensar na situação, no ambiente em que se dão os processos de ensino e aprendizagem, e podem significar que devemos estar atentos aos elementos que constituem essas situações pedagógicas e nas relações entre estes elementos. E, de forma mais geral, a ideia de uma consciência formada pela história em seus diferentes níveis pode auxiliar-nos a conceber também uma escola cuja análise histórica seja fundamental para sua compreensão e contínua transformação. (LODERLO; TENÓRIO, 2010, pp. 84-85)

Outro texto que nos esclarece sobre a consciência na obra de Vigotski e como a subjetividade se insere nos escritos do autor é *O processo de exclusão/inclusão na constituição do sujeito*, de Molon (2008). O trabalho faz parte da coletânea *Psicologia e práticas sociais*, organizado por Zanella *et al.* (2008), e nos traz algumas concepções que auxiliam na construção do conhecimento sobre subjetividade na perspectiva de Vigotski. De acordo com Molon (2008), as palavras “sujeito” e “subjetividade” não se encontram explícitas nos textos de Vigotski. Para a autora, a consciência e a relação constitutiva Eu-Outro sintetizam as principais reflexões de Vigotski sobre a questão da subjetividade. Em suas palavras, ela explica:

Na relação constitutiva Eu-Outro acontece o conhecimento do eu e do outro (eu alheio), porém o autoconhecimento implica primeiramente o reconhecimento do outro, isto é, temos consciência de nós porque temos dos demais, porque nós somos para nós o mesmo que os demais são para nós, reconhecemos quando somos outros para nós mesmos. Então o reconhecimento do outro – eu alheio – leva ao conhecimento do eu. O eu para se constituir enquanto sujeito, num processo de relação dialética. (MOLON, 2008, pp. 15-16)

Em sintonia com Molon, Toassa (2006), no texto *Conceito de Consciência em Vigotski*, aborda o conceito de subjetividade como processo de tomada de consciência da realidade externa e interna. Desta forma, “para nós, falar sobre processo externo significa falar em social. Qualquer função psicológica superior se for externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas” (VIGOTSKI, 2000, p. 24), ou seja, é por meio das relações com o outro, com o meio social, que nós nos reconhecemos como sujeitos, que tomamos consciência de quem somos.

A consciência de si implica, pois, uma relação de alteridade da pessoa para consigo mesma, adquirida através da autoestimulação produzida pela palavra. O conhecimento e o reconhecimento são funções da palavra, sendo que uma pessoa está sempre presente na sua formulação. (TOASSA, 2006, p. 64)

Ainda de acordo com a autora (2006):

Em Vigotski, na vida concreta o indivíduo pode modificar as condições que determinam sua conduta, criando uma nova solução; o processo de criação de sentido, de uma interpretação para o mundo e suas relações já seria uma forma de criação de

novas combinações: não é a realidade que simplesmente ‘se reflete’ na consciência, mas também o indivíduo que a reconstitui ativamente e nela interfere uma nova versão da realidade externa e das próprias vivências representadas na palavra. (TOASSA, 2006, pp.72-73)

A partir das citações, é possível destacar que Toassa (2006) introduz um aspecto importante na tomada de consciência que é a linguagem, o que nos leva ao nosso objeto de estudo sobre como é construída a subjetividade de um aluno surdo bimodal, por meio das linguagens em uso, duas línguas de modalidades diferentes, Libras e LP, expressas nas relações com a família ouvinte e com o meio escolar, que é misto (tendo pessoas que utilizam Libras/LP e outros que utilizam apenas LP). Molon (2008) afirma que, para Vigotski, a linguagem é constitutiva e constituidora do sujeito: “O sujeito é constituído pelas significações culturais e é constituinte de significações sociais. A mediação pelos signos possibilita e sustenta a relação social, pois é o processo de significação – significado e sentido – que permite a comunicação entre as pessoas” (p. 16).

Molon (2011) continua seu estudo analisando as relações entre a subjetividade, sujeito e linguagem. Assim, a autora afirma que:

A subjetividade é entendida nas mais diversas formas: como intrapsicológica, como referente ao mundo privado, por configurações subjetivas, intersubjetividade, como resultante de cruzamento de fluxos linguísticos e agenciamentos sociais – portanto, está submissa ou sobreposta às condições sociais, históricas, linguísticas e psicológicas. Dentro disso, indaga-se se o sujeito existe ou não; se a subjetividade interfere ou não nos processos de construção do conhecimento; e se a produção de sentido é uma dimensão subjetiva e individual ou relacional e coletiva. (MOLON, 2011, p. 614)

A partir da ampliação do tema subjetividade, a autora apresenta os seguintes questionamentos: Como a abordagem de Vigotski dá conta destas temáticas e de que maneira o faz? Como romper ou não com as visões subjetivistas e individualistas do sujeito e da subjetividade? Como superar ou não as dicotomias e os dualismos entre o individual e o coletivo, o biológico e o cultural, a emoção e a razão, a objetividade e a subjetividade? Como estão sendo produzidas as colaborações em torno destas questões, partindo-se do princípio de que as relações humanas são fundantes dos sujeitos? Para responder às questões, Molon (2011) propõe discutir a relação sujeito e produção de sentidos, levando em consideração as argumentações de González Rey sobre a dimensão subjetiva do sentido pessoal e a subjetividade individual e social.

González Rey, segundo Molon (2011), afirma:

(...) contribuiu para o debate da questão do sujeito e da subjetividade ao defender a noção de sentido pessoal, gerando uma distinção entre a dimensão social e coletiva do significado e a dimensão subjetiva do sentido, além de elaborar o seu marco conceitual criando uma distinção entre a subjetividade individual e a subjetividade social. (MOLON, 2011, p. 615)

Desta forma, buscamos nos textos de González Rey (2007a, 2007b, 2010), González Rey e Martínez (2017), como o autor aborda a concepção de subjetividade, sentido, sentido subjetivo, subjetividade individual e subjetividade social. Conforme González Rey (2007a), a subjetividade é parte de um sistema complexo:

Na Psicologia soviética, uma vez consolidada sua definição histórico-cultural, essencialmente com trabalhos de Vigotski e Rubinstein, foram criadas as condições para uma compreensão complexa da mente, que levava à compreensão de processos psíquicos que não puderam ser explicados, nem pela sua base fisiológica, nem pelas operações da atividade da pessoa, consideradas de forma abstratas, que constituíram um campo novo de definição ontológica que se diferenciava daqueles fenômenos e processos que estavam na sua gênese. A psique adquiria uma especificidade qualitativa como expressão da cultura, que não havia sido alcançada por nenhuma outra espécie animal. É precisamente esse nível qualitativo em que a psique adquire capacidade geradora e suas expressões são inseparáveis do sistema psíquico no qual estão organizadas - o que temos denominado, nos nossos trabalhos, como subjetividade. (GONZÁLEZ REY, 2007a, p. 119)

Ainda de acordo com o autor, o estudo da subjetividade se deu no desenvolvimento que a categoria de sentido toma na obra de Vigotski. Para ele, “o valor dessa categoria é representar uma alternativa para uma definição ontológica do subjetivo envolvida na cultura” (GONZÁLEZ REY, 2007a, p. 121). O autor explica que:

A subjetividade na perspectiva histórico-cultural, na qual defendemos seu valor heurístico para as ciências do homem, existe na sua dupla condição de processo e configuração, e está relacionada à configuração de todos os sistemas humanos, desde o sujeito concreto até as instituições e os espaços sociais que servem como cenários das diferentes atividades humanas. Toda produção humana é subjetiva, o que não significa “não real”, mas, sim, a emergência de um novo tipo de realidade. (GONZÁLEZ REY, 2007a, pp.141-142)

González Rey (2007a) salienta que o conceito de objetividade é de que as influências objetivas que atuam sobre o homem o determinam, desconsiderando o valor dos processos subjetivos na produção das experiências; já subjetividade, em contraposição à objetividade, nos permite fazer referência a algo mais complexo que a mediação. O enfoque é sobre a produção das próprias experiências subjetivas que não são definidas de forma linear por nenhuma influência externa sobre o sistema, mas são uma produção do sistema. Ou seja:

(...) a produção não se dá por meio de estruturas formadas *a priori* e que caracterizam o sujeito, mas é resultado de um processo que implica a organização atual do sistema subjetivo, que não é invariável e está em processo de desenvolvimento por meio da ação das pessoas envolvidas na experiência. (GONZÁLEZ REY, 2007a, p. 130)

A partir das considerações de González Rey, Molon (2011) conclui que, “psique, personalidade, subjetividade, configurações subjetivas, sentidos subjetivos são vistos como sistemas que têm formas de organização próprias e se apresentam relativamente estáveis, e cujo sentido é gerado pelo sujeito” (p. 616), ou seja, é a relação parte-todo e todo-parte, que explicaremos com mais profundidade no decorrer deste trabalho.

O conceito de sentido em Vigotski é um esforço por definir um tipo de unidade psicológica que está implicada de forma ativa com o sistema psíquico como um todo. Essa unidade integra o cognitivo e o afetivo em um novo nível, não com uma adição, mas em unidades psicológicas em que a integração desses processos marca uma nova forma de funcionamento psicológico. As funções tradicionais analisadas pela Psicologia como processos independentes passam a ser analisadas dentro do sistema da consciência, no qual seu funcionamento é inseparável das emoções que surgem nesse processo, assim como de novos conjuntos de funções que emergem à medida que as emoções se desdobram e se relacionam com outras funções psíquicas. É um verdadeiro sistema que se ativa e avança em uma multiplicidade de direções independentes dos elementos que participaram de sua gênese. (GONZÁLEZ REY, 2007a, p. 125)

Desta forma, González Rey (2007b) afirma que Vigotski sempre se preocupou, ao longo de sua obra, com a integração do afetivo e do cognitivo e que, mesmo propondo-se a desenvolver essa integração na categoria de vivência e de significado, só conseguiu evoluir em sua teoria por meio da categoria de sentido, apresentada na obra *Fala e Pensamento* (também conhecida como *Pensamento e Linguagem*):

O sentido toma forma na representação conceitual de Vigotski na relação com a fala interior, a qual ele apresenta como uma verdadeira produção psicológica, e não apenas como função, nem da linguagem, nem do pensamento tomadas isoladamente. Esse esforço para apresentar a complexa articulação entre pensamento, linguagem, fala, personalidade e consciência como sistema em movimento representa, em si mesmo, um novo caminho para a reconstrução do mental. Um caminho orientado, não pela análise das partes, mas pela compreensão delas numa relação dinâmica que passa a constituir uma unidade qualitativa diferenciada que só toma significado dentro do próprio processo de construção do problema. Este significado, porém, adquire um valor heurístico que vai além do problema que constituía seu foco naquele momento. (GONZÁLEZ REY, 2007b, p. 159)

González Rey (2007a) afirma que a categoria de sentido não passou despercebida por Leontiev (1974) que, embora nunca tivesse mencionado o antecedente da categoria em Vigotski, desenvolveu a categoria sentido pessoal, no qual definiu o sentido em termos de atividade, tomando um caminho diferenciado da categoria presente na obra de Vigotski.

Conforme abordado, a palavra **subjetividade** não é encontrada na obra de Vigotski, sendo mais frequente a referência aos termos “consciência” e “personalidade”. González Rey (2007a) considera que na obra de Leontiev *Atividade. Consciência. Personalidade*, publicado pela primeira vez em 1974, Leontiev parece expressar a transição do termo consciência para subjetividade na definição de sentido pessoal. Em suas palavras, González Rey (2007a) explica que Leontiev (1974):

(...) parece começar a definição de sentido pessoal na trama complexa do que chama de consciência, e que podemos entender como o sistema complexo da psique humana, que definido como consciência expressa mais a tradição objetivista hegemônica, da qual ele foi o representante de maior destaque, mas que perante as mudanças no país, assim como pelas pressões do próprio desenvolvimento da Psicologia, levaram-lhe a uma mudança em seu pensamento em direção ao tema subjetividade. (GONZÁLEZ REY, 2007a, p. 123)

Por esse ponto de vista, tendo como base a noção de **sentido pessoal** de Leontiev (1974), presente na Teoria da Atividade, e a noção de sentido proposta por Vigotski em suas obras (mesmo sendo uma teoria inacabada), González Rey (2007b) criou categorias que auxiliam no estudo da subjetividade, expressa pela categoria de **sentido subjetivo**. Em síntese, o autor e Martínez (2017), explicam:

Os sentidos subjetivos são unidades simbólico-emocionais, nas quais o simbólico se torna emocional desde sua própria gênese, (...). Os sentidos subjetivos emergem no curso da experiência, definindo o que a pessoa sente e gera nesse processo, definindo a natureza subjetiva das experiências humanas. Esse novo tipo de processo emerge na vida social culturalmente organizada, permitindo a integração do passado e do futuro como qualidade inseparável da produção subjetiva atual. Trata-se de um atributo fundamental na 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 subjetivos mais estáveis dos indivíduos no curso de uma experiência. (GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ, 2017, p. 63)

A partir do conceito de “sentido subjetivo” em sua organização como sistema nas configurações subjetivas, González Rey (2007a, p. 172) define a personalidade “como um sistema de configurações em desenvolvimento permanente, dentro do qual uma configuração pode, sob determinadas condições, se converter em um sentido subjetivo de outra”. O autor salienta, ainda, que o sentido subjetivo o permitiu compreender a personalidade como uma forma de organização da subjetividade individual. Para González Rey (2010, p. 21), “o sentido caracteriza o processo da atividade humana em seus diversos campos de ação.” Assim, o autor exemplifica:

Quando um aluno está em aula e o professor lhe chama a atenção, a reação do aluno, sempre que esta implique emoção, representará uma expressão de sentido, a qual não se evidencia somente pela ação do professor, mas também pelo que o aluno gera nesse contexto de relação a partir de outros sentidos atuantes, tanto em configurações de sua subjetividade individual, como em diferentes contextos atuais de sua vida social. (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 21)

Ainda conforme o autor, o desenvolvimento da categoria de sentido subjetivo facilita explicar a constituição da subjetividade individual como expressão da história do sujeito e de outros aspectos que aparecem por meio de suas ações concretas no processo de suas distintas atividades, ou seja, “o conceito de sentido subjetivo fundamenta uma concepção histórico-social da subjetividade” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 21). Com base nesta discussão, a análise de contextos históricos e sociais contribui para a compreensão de como o sentido subjetivo e as outras categorias (sujeito, subjetividade individual e subjetividade social) emergem fazendo com que a construção da subjetividade seja vista enquanto um sistema maior.

González Rey (2007a, p. 146) define que “o sujeito não é uma condição estática ou universal da pessoa”, sendo que “a pessoa na realidade atua como sujeito pelo modo como conduz seu envolvimento em uma atividade, por meio de um posicionamento crítico, de tomada de decisões no curso de uma atividade e ao assumir seu lugar em uma atividade,” assim, “o sujeito, de maneira permanente, produz novos espaços de subjetivação no decorrer de uma atividade, daí sua significação como momento constituinte da subjetivação social” (p. 146). Portanto, localizamos nossa pesquisa sobre o aluno surdo bimodal enquanto sujeito constituindo-se e sendo constituído *pelos e nas* relações sociais, nos contextos em que vivencia sua subjetividade individual como pessoa surda, que vive num contexto social de oralidade com a família ouvinte, e com a escola, tendo uma representação na relação *com e para* os protagonistas, por meio da subjetividade social.

A subjetividade está constituída tanto no sujeito individual, como nos diferentes espaços sociais em que este vive, sendo ambos constituintes da subjetividade. O caráter relacional e institucional da vida humana implica a configuração subjetiva, não apenas do sujeito e de seus diversos momentos interativos, mas também dos espaços sociais em que essas relações são produzidas. Os diferentes espaços de uma sociedade concreta estão estreitamente relacionados em suas implicações subjetivas. É esse nível de organização da subjetividade que denominamos subjetividade social. (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 24)

González Rey (2007a) considera a representação social como uma categoria aliada à subjetividade social enquanto sistema:

A representação social é sempre organizada em um espaço de práticas simbólicas compartilhadas, que estão envolvidas com os sistemas de sentidos subjetivos diferenciados de seus protagonistas. É no processo de estudo dessas práticas – no qual não é viável excluir o estudo de seus protagonistas – que emerge a possibilidade de novas construções, não apenas sobre representações sociais, mas também sobre o funcionamento da subjetividade social como sistema. (GONZÁLEZ REY, 2007a, p. 147)

Ainda conforme o autor, “o sujeito e a subjetividade social são duas categorias essenciais para se repensar o tema da subjetividade para o desenvolvimento de diversas questões associadas à ideia do próprio homem e das questões sociais e institucionais nas quais ele vive” (GONZÁLEZ REY, 2007a, p. 149). Molon (2011) complementa:

O sujeito se constitui pela mediação semiótica e por meio do processo de significação, mas essa constituição acontece no confronto eu-outro das relações sociais. Nesse sentido, a subjetividade e o sujeito são compreendidos na realidade social e na vida social, vista esta como, primordialmente, histórica. Nesta trama constitutiva do sujeito acontece o drama vivo do pensamento e da linguagem pelas mediações semióticas; assim, tanto os significados das palavras (zonas quase estáveis da significação) quanto os sentidos (zonas mais instáveis da significação) possibilitam processos de produção de subjetividade. (MOLON, 2011, pp. 617-618)

A partir da citação anterior, identificamos a relevância do nosso estudo, principalmente porque, embora o aluno surdo seja o nosso sujeito de pesquisa, toda a contextualização social que abrange sua construção como sujeito faz parte da nossa investigação, sua relação com as linguagens em uso toma sentido, por meio das relações e contextos sociais no qual está inserido. Por isso, o nosso trabalho é se debruçar em como esta subjetividade tem sido construída pelos sentidos subjetivos e das configurações subjetivas das linguagens envolvidas, que fazem a mediação de todo este processo complexo.

A constituição do sujeito não se esgota no privilégio de aspectos intrapsicológicos ou intersicológicos, mas no processo dialético de ambos, e ainda – o que é mais expressivo – a constituição do sujeito acontece pelo outro e pela linguagem em uma dimensão semiótica. (MOLON, 2011, p. 618)

Como forma de aprofundar nosso estudo da constituição da subjetividade de um aluno surdo bimodal, realizamos outra consulta no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, buscando encontrar trabalhos que abordassem a subjetividade na educação dos surdos, ou mesmo trabalhos que adotassem a concepção de subjetividade de González Rey, visto que o autor se embasa na Psicologia Histórico-Cultural e propõe categorias que auxiliam no desenvolvimento da Teoria da Subjetividade.

Desta forma, a partir das palavras-chave: “subjetividade”, “sentido subjetivo; “consciência”, encontramos um grande número de trabalhos, e filtramos a busca pelos seguintes indicadores: (i) recorte temporal de 2008 a 2021; (ii) trabalhos de Mestrado e Doutorado; (iii) área de conhecimento: Ciências Humanas; e (iv) área de concentração: Educação. Mesmo assim, encontramos 462 resultados. À vista de um número ainda elevado, foi necessário definir alguns critérios a fim de buscar resultados que, realmente, nos auxiliassem na construção da presente pesquisa. Então, foram propostos os seguintes critérios para a seleção dos trabalhos: (i) trabalhos que discutiam o conceito de subjetividade no campo educacional; (ii) trabalhos que dialogam com a Psicologia Histórico-Cultural (Vigotski, González Rey, Mitjans Martínez); (iii) análise teórica consistente sobre subjetividade, sentido subjetivo e consciência na educação dos surdos. De modo, encontramos dois trabalhos que, de fato, contribuíram para os estudos da subjetividade da educação de surdos: Sá (2010) e Freire (2012).

Na dissertação *O sentido subjetivo atribuído pelo aluno surdo ao processo de escolarização na escola regular*, Sá (2010) propôs investigar o sentido subjetivo atribuído pelo aluno surdo ao processo de escolarização no ensino regular. Para tanto, se embasou na Psicologia Histórico-Cultural, na Teoria da Subjetividade e a Epistemologia Qualitativa desenvolvidas por González Rey. Participaram da investigação três alunos surdos que cursavam o Ensino Médio em escola regular, na cidade de Teresina/PI.

Sá (2010) enfatiza que a visão de González Rey sobre a subjetividade é que ela constitui uma macrocategoria, que possibilita a compreensão e a representação da psique como sistema complexo, capaz de romper com as dicotomias existentes na Psicologia (individual x social; externo x interno; afetivo x cognitivo), tendo como premissa que não há separação ou oposição, mas, sim, complementação de maneira recíproca, ou seja, um constitui o outro, formando o que Vigotski chamou de **unidade**, conceito que explicaremos no próximo Capítulo. Em suas palavras:

Estudar o sentido subjetivo do aluno surdo em processo de escolarização não se restringe ao espaço simbólico da surdez e da escolarização, mas se integra a discursos de sentidos subjetivos produzidos em outras fases e contexto histórico-cultural da vida do sujeito, favorecendo a visibilidade das configurações subjetivas deste aluno e que se apresentam como aquelas de maior relevância em seu desenvolvimento atual. (SÁ, 2010, p. 75)

A autora assegura que os resultados obtidos quanto aos sentidos subjetivos atribuídos pelos surdos sobre processo de escolarização foram de lentidão no processo de aquisição do conhecimento, devido às dificuldades de comunicação entre os participantes e os profissionais

da Educação da escola, pois os alunos surdos não se sentem estimulados a respeito da aprendizagem ou a acontecimentos futuros, apresentando sentimentos ligados à frustração devido à exclusão e ao fracasso escolar, sendo expressas, pelos participantes, expectativas quanto a ser independentes, ajudar outras pessoas surdas e melhorar sua condição financeira.

Sá (2010) traz, no conjunto de observações dos sentidos subjetivos dos alunos, as seguintes reclamações sobre falhas na escolarização de surdos em escolas comuns: ausência de uma didática de ensino que contemple o aluno surdo e ausência de intérprete educacional e de acesso a LS, por meio de professores fluentes em Libras. Além disso, Sá (2010) demonstra que há, nos alunos, um anseio por uma sala de aula na qual o aluno surdo alcance a aprendizagem, tendo a Libras como Língua de instrução. Tal desejo é demonstrado tanto na realidade escolar dos participantes como em uma projeção futura de escolas só para surdos.

Outro trabalho que nos interessou foi a dissertação intitulada *Os sentidos subjetivos atribuídos ao bullying por discentes com surdez*, de Freire (2012). O trabalho apresenta a prática de *bullying* como responsável por gerar sentidos subjetivos em alunos surdos, fundamentados na teoria da subjetividade e epistemologia qualitativa, de González Rey. A pesquisadora propôs conhecer os sentidos subjetivos atribuídos ao *bullying* por duas discentes surdas. Especificamente, sua proposta é identificar e analisar as práticas e impactos do fenômeno na vida desses estudantes.

Freire (2012) relata que a pesquisa aconteceu em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual, no estado do Piauí, que possuía 23 alunos matriculados, sendo nove surdos, a maioria do sexo feminino, e apenas uma aluna surda oralizada. No entanto, devido à falta de interesse dos alunos surdos e à ausência nas aulas, a investigação contou com a participação de apenas duas alunas surdas, sendo uma oralizada, com idades de 14 e 17 anos, respectivamente. Para a realização da pesquisa, a autora fez observações, entre os meses de maio e novembro de 2011, e realizou entrevistas com as duas participantes.

Freire (2012) pretende trazer, na sua escrita, o histórico da vida das duas alunas, para relatar como as vivências que permeiam as trajetórias das pessoas tomam sentidos subjetivos que influenciam suas atitudes, frente aos desafios enfrentados na escola, como as práticas de *bullying* que sofrem dos alunos ouvintes. Como destaca Freire (2012), a aluna surda, oralizada, apresenta depoimentos da oralização com fonoaudiólogo afirmando que foi um processo doloroso, manifesta a aceitação da surdez, e avalia ter várias reprovações na escola devido a dificuldades na aprendizagem. Ela afirma ser vítima de *bullying* por parte dos ouvintes (com xingamentos, apelidos, palavrões). Os fatores apresentados pela aluna ganham sentidos

subjetivos, que são manifestados nas seguintes atitudes fundamentadas por Freire (2012): o *bullying* como empecilho nas relações com as pessoas ouvintes e o desrespeito à identidade surda (a aluna sente que não atende às expectativas dos ouvintes e não é considerada surda, por ser oralizada).

Quanto à outra participante que é surda, não oralizada, a autora afirma que sua evolução linguística se deu por meio da aprendizagem de Libras em uma APAE, e que o fracasso escolar era constante devido à falta de acessibilidade nas escolas por onde passou no decorrer de seu percurso escolar. Um fato que nos chama atenção é que, na escola pesquisada por Freire (2012), também não havia a presença do intérprete educacional e os professores é que sinalizavam, dando aula primeiro para os alunos ouvintes em LO e depois para os alunos surdos – o que demonstra a revolta dos alunos surdos relativa à falta de acessibilidade que os impede de prosseguir no desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, segundo a autora. De acordo com Freire (2012), a aluna relata práticas de *bullying* por meio das ofensas de alunos ouvintes, mas também pelos professores, o que gerou sentidos subjetivos de pouca autoestima e rejeição:

Esse descaso é sentido, inclusive, na postura de grande parte dos professores que, por não saberem comunicar-se em LIBRAS, termina por isolar os surdos, em sala de aula, ministrando suas aulas somente para os ouvintes. Esta atitude demonstra, de forma silenciosa, o preconceito e a displicência com que o sujeito surdo é tratado na escola e se caracteriza como uma espécie de violência simbólica. (FREIRE, 2012, p. 133)

Os resultados da investigação de Freire (2012) nos auxiliam na percepção de um universo escolar despreparado para o acolhimento e a inclusão do aluno surdo, demonstrando como afeta os alunos na construção das suas subjetividades, pois o sentido subjetivo, nas palavras da autora, “era uma miscelânea de raiva, dor, angústia, dispositivo de resiliência e enfrentamento diante das incontáveis situações de *bullying* vivenciadas por elas” (FREIRE, 2012, s./p).

Além disso, o trabalho de Freire nos permite localizar nossa investigação pelas relações que os surdos constroem com outros protagonistas por meio da linguagem em uso, e como a ausência de intérprete educacional impossibilita a mediação semiótica para a construção dos sentidos subjetivos e implicam olhar a escola com seu modo de funcionamento, as culturas socialmente estabelecidas, e os profissionais da Educação como parte da subjetividade social do aluno surdo. Isto nos levou a investigar qual o papel da linguagem LO e LS na trajetória do aluno surdo, constituindo sua subjetividade individual na trama tecida nas interações sociais. Por fim, o trabalho de Freire (2012) leva-nos a investigar a construção da subjetividade pelos

sentidos subjetivos expressos pelo aluno surdo nas suas linguagens verbais, não verbais e gestos coverbais (produzidos por outras partes do corpo).

Enfatizamos o desafio na elaboração desta revisão de literatura, principalmente por não encontrar trabalhos recentes que abordassem a construção da subjetividade de pessoas surdas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e no banco de artigos *Redalyc*, o que demonstra a escassez de produções acadêmicas sobre a temática no meio acadêmico. As dificuldades que encontramos para a elaboração de nossa revisão de literatura são também constatadas por Dominici (2021), em sua pesquisa de doutorado *Valéria e Henrique: o entrelaçar da constituição de suas subjetividades*, que revela o desafio de encontrar estudos sobre subjetividade de bebês na construção do seu trabalho. A pesquisa de Dominici (2021) tem como aporte teórico-metodológico a Psicologia Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação, e como objeto de estudo o processo de constituição da subjetividade de bebês. A autora enfatiza a escassez de pesquisas com a temática, o que de igual modo torna tanto o trabalho de Dominici (2021) quanto o nosso que desenvolve a temática da subjetividade no âmbito da surdez, investigações que apresentam análises relevantes que demonstram a necessidade de mais pesquisas que contribuam para a discussão do tema.

Dominici (2021) conclui “que o processo de constituição das subjetividades de Valéria e Henrique se constitui a partir da apropriação das vivências e que elas são marcadas por transformações, que são tanto biológicas quanto culturais, sociais e históricas” (p. 57).

A partir dos trabalhos e dos momentos apresentados nesta revisão, reafirmamos nosso embasamento teórico-metodológico na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski e na Etnografia em Educação guiada pela análise do discurso. Enfatizamos que a Etnografia em Educação nos fornece pistas de contextualização para compreender como as relações afetivo-cognitivas, histórico-culturais e sociolinguísticas podem constituir a construção da subjetividade do aluno surdo bimodal, que é o nosso sujeito de pesquisa, tendo como pressuposto o que afirma Dominici (2021), que a constituição de subjetividades é um processo complexo, social e dialético.

No próximo Capítulo, apresentaremos os pressupostos teórico-metodológicos em que nos embasamos para a presente pesquisa, parte importante que nos possibilitou construir nossas argumentações em diálogo com a produção de material empírico, bem como a análise dos resultados.

2 BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS – A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

2.1 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL NO PENSAMENTO DE VIGOTSKI

Partindo-se da Teoria Histórico-Cultural como imprescindível para a construção da presente pesquisa, a escolha desta abordagem como opção teórico-metodológica se justifica pelas contribuições e reflexões de Lev Semionovitch Vigotski [1896-1934], e seus seguidores, acerca do desenvolvimento, fundamento histórico e cultural do ser humano como um ser social, que se individualiza por meio da sua relação com o outro e com o meio. De acordo com Freitas (1994), ele sempre teve uma preocupação em relacionar Educação e Psicologia. Em conformidade com Freitas (1994), Moll (1996, p. 3) afirma que “Vigotski considerava a educação não apenas central para o desenvolvimento cognitivo, mas a quintessência da atividade cultural. Ou seja, considerava a capacidade para ensinar, e para se beneficiar da instrução, um atributo fundamental dos seres humanos.”

Embora já se tenha abordado superficialmente a teoria de Vigotski no Capítulo anterior, é necessário esclarecer por que chamamos sua teoria de **Histórico-Cultural** e, não, de sociointeracionista, sociocultural, ou mesmo sócio-histórica, conforme alguns autores (PHILIPPSEN, 2018; GOLDFELD, 2002). Um fato que explicaria o nome da teoria de forma equivocada seria a seleção de parte de seus escritos por alguns autores, fazendo com que a fragmentação se encaixe nas propostas de estudos, conforme demonstrado por Cavalcante (2016) no Capítulo anterior. Devido a diferentes interpretações, Prestes (2010) propõe alguns questionamentos relacionados aos escritos do autor, entre eles: “Por que no mundo ocidental o termo sócio-histórico ou sociointeracionista é usado com muita frequência para se referir à teoria de Vigotski?” (p. 126). A autora explica que:

Antes de Vigotski, o redentor era Piaget. A educação brasileira parece estar sempre em busca de um pensador que seja o redentor. Isso leva a crer que o pensamento de Vigotski, até os dias hoje, não foi de fato levado a sério no Brasil, no sentido de que suas ideias são empregadas apenas como maquiagem e não como eixo orientador para profundas transformações na escola, transformações essas que devem inverter a organização das atividades, não em função do professor, mas em função dos estudantes. (PRESTES, 2010, pp.196-197)

Fortalecendo a visão de Prestes, Rego (1995) argumenta que a definição da teoria de Vigotski como sociointeracionista se baseia na premissa de que o homem se constitui como tal por meio de suas interações sociais e, portanto, é visto como alguém que transforma e é

transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. No entanto, segundo a autora “Vigotski, inspirado nos princípios do materialismo histórico-dialético, considera o desenvolvimento da complexidade humana como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural” (REGO, 1995, p. 94), sendo assim, sua teoria não pode ser sociointeracionista, pois o que está no centro de suas preocupações é o ser humano que se apropria da cultura, produzindo sentido pessoal e significado social para sua existência, o que implica dizer que as interações sociais são pano de fundo para este estudo, mas não são o objeto de estudo do psicólogo. (GOMES, 2020).

Duarte (2007) salienta que, no Brasil, a escola de Vigotski foi chamada também de “construtivismo pós-piagetiano”. No entanto, segundo o autor:

Nenhuma dessas denominações aparece nas obras de Vigotski, Leontiev, Luria, Galperin, Elkonin, Davidov ou de qualquer outro membro dessa escola. Esses autores preocuparam-se sempre em caracterizar essa psicologia naquilo que ela tem de diferenciador em relação a outras, ou seja, sua abordagem histórico-social do psiquismo humano. Por essa razão, as denominações que eles mais utilizaram para se autocaracterizarem foram a de Teoria Histórico-Cultural e a de Teoria da Atividade, sendo a segunda denominação empregada para caracterizar especificamente o trabalho de Leontiev e seus seguidores. (DUARTE, 2007, p. 84)

Ainda para se aliar a teoria de Vigotski à teoria de Piaget, Prestes (2010) destaca diferenças na tradução da primeira edição brasileira de *Michlenie e retch* (traduzido para a versão norte-americana *Thought and language*, e para versão brasileira como *Pensamento e Linguagem*). Segundo a autora, um fato curioso seria um agradecimento dos organizadores da edição do livro, que data de 1987, a Piaget, por seus comentários às críticas tecidas por Vigotski às primeiras obras desse autor. No entanto, os comentários de Piaget não se encontram na edição do livro. Outro fato destacado por Prestes (2010) refere-se ao Capítulo 2 da mesma obra:

Enquanto no Capítulo 2, no original de Vigotski, que é um estudo crítico das ideias de Piaget a respeito dos problemas da fala e do pensamento na infância, contém 54 páginas, na versão norte-americana, o mesmo Capítulo 2, denominado pelos organizadores *A teoria de Piaget sobre a linguagem e o pensamento das crianças*,¹⁸ contém apenas 19 páginas. Seria uma mera condensação do texto do autor ou censura a algumas críticas que Vigotski faz a Piaget? (PRESTES, 2010, p. 67, grifos da autora)

Conforme salienta a autora, alguns conceitos da Teoria Histórico-Cultural, devido a traduções pouco cuidadosas ou a intenções de apresentar um Vigotski menos marxista, menos comprometido com o regime socialista, acarretaram distorções e interpretações equivocadas do

¹⁸ Título original: *Problema retchi e michlenia rebionka v utchenii J. Piaget - O problema da fala e do pensamento nos estudos de J. Piaget* (PRESTES, 2010, p. 67).

seu pensamento. A autora cita que, no obituário de Vigotski, publicado no nº 6 da Revista *Sovetskaia Psirronevrologia*, de 1934, aparece sob a responsabilidade de Alexis Nikolaevich Leontiev o nome “teoria histórico-social” em vez de histórico-cultural (PRESTES, 2010, p. 126). Embora a autora (2010) afirme que Vigotski não nomeou de forma clara sua teoria, acrescenta que em diferentes trabalhos de Leontiev, escritos em anos posteriores, ele se refere à teoria de Vigotski como “histórico-cultural”. Desta forma, em que momento a teoria passou a ser denominada, no Brasil, como **Histórico-Cultural** e quais são suas bases?

Em 1929, Vigotski escreveu um manuscrito, publicado em 2000, no Brasil, em edição especial do Centro de Estudos Educação e Sociedade/UNICAMP, n. 71, intitulado *VIGOTSKI – O Manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem*, que apresenta a essência da Teoria Histórico-Cultural, inclusive tendo como base o materialismo histórico-dialético, para se compreender o desenvolvimento das funções psíquicas superiores como fruto da evolução histórica que está sempre em movimento (dialética). De acordo com Gomes (2020), “o título do Manuscrito já nos sugere que a palavra **cultural** é central na obra de Vigotski para entender a constituição do ser humano como humano, e que esta centralidade deve ser incorporada na nomeação de sua teoria” (p. 62).

É perceptível que Vigotski, utilizando-se dos pressupostos de Marx e Engels, e, mais especificamente, do materialismo histórico-dialético, elabora com seus colaboradores (Luria, Leontiev, entre outros) a Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento humano. Prestes (2010, p. 55) afirma que “a Teoria Histórico-Cultural foi um marco para a Psicologia mundial e serviu de base para o desenvolvimento da Psicologia como Ciência.” Além disso, “o contexto histórico da época em que Vigotski desenvolveu suas ideias influenciou seu trabalho. O desejo de aprender com o método de Marx guiou seus estudos. Para ele, o importante era o que o Marxismo oferecia para a Psicologia constituir-se como Ciência” (p. 55).

[...] A primeira história – materialismo dialético; a segunda – materialismo histórico. As funções superiores diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas (veja o caráter dos gregos e o nosso). Toda a peculiaridade do psiquismo do homem está em que nele são unidas (síntese) uma e outra história (evolução + história). (VIGOTSKI, 2000, p. 24)

Conforme Mahn (2019, p. 4), para estudar a psique humana e seus sistemas, “Vigotski se apoia fortemente em Marx e Engels e desenvolve uma abordagem metodológica que analisa

fenômenos como processos, como sistemas dinâmicos nos quais a unificação com outros processos e sistemas é central para o desenvolvimento” (tradução livre).¹⁹

Nesse sentido, Prestes (2010) considera que:

O mais importante para Vigotski, ao elaborar a concepção histórico-cultural, era desvendar a natureza social das funções psíquicas superiores especificamente humanas. Para ele, a psiquê humana é a forma própria de refletir o mundo, entrelaçada com o mundo das relações da pessoa com o meio. Por isso, as peculiaridades do que é refletido pela psiquê podem ser explicadas pelas condições e visões de mundo do ser humano. Vigotski não negava a importância do biológico no desenvolvimento humano, mas afirmava que é, ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos, que as funções psíquicas biológicas se transformam em novas funções, em funções psíquicas superiores. Para ele, todo processo psíquico possui elementos herdados biologicamente e elementos que surgem na relação e sob a influência do meio. No entanto, as influências podem ser mais ou menos significativas para o desenvolvimento psicológico, dependendo da idade em que ocorrem. (PRESTES, 2010, p. 36)

A perspectiva histórico-cultural explica como a constituição biológica (genética), cultural e social contribuem de forma dialética para o desenvolvimento humano. De acordo com Gomes e Araújo (2019, p. 443), “do ponto de vista epistemológico, a Teoria Histórico-Cultural adota uma perspectiva genética de análise do desenvolvimento humano” trabalhando com quatro domínios genéticos: filogênese (estudo genético da espécie humana), ontogênese (estudo genético do ser humano), sociogênese (estudo da história cultural do homem) e microgênese²⁰ (estudo de um grupo cultural específico).

A análise de aspectos relativos à gênese dos processos psicológicos indica que Vigotski considerou o curso do desenvolvimento humano como produto da interação de quatro planos fundamentais: a *filogênese*, que consiste na herança genética dos indivíduos de uma determinada espécie. Ela confere à espécie base biológica que é refletida no desenrolar da *ontogênese*. Esta consiste no desenvolvimento do indivíduo de uma dada espécie animal ao longo do seu ciclo vital. A *sociogênese* é a experiência com os produtos de uma determinada cultura, aspecto que implica homogeneização determinística das sociedades humanas, uma vez que todos os indivíduos de uma certa comunidade cultural estão expostos às mesmas contingências culturais. Por fim, a *microgênese*,²¹ se atém aos processos de aprendizagem pontuais e idiossincráticos que são os focos de convergência dos outros três planos e se complementam ao longo do desenvolvimento humano. Esta é a porta para o não-determinismo na Teoria

¹⁹ Texto original: To study the human psyche and its systems, Vygotsky relies heavily on Marx and Engels and develops a methodological approach that analyzes phenomena as processes, as dynamic systems in which unification with other processes and systems is central to development.

²⁰ De acordo com Gomes e Araújo (2019, p. 444), **micro** não quer dizer pequeno, mas sim que o foco está estabelecido e que o fenômeno será estudado num tempo histórico definido, mas constantemente em movimento.

²¹ É imprescindível esclarecer que, embora Vygotsky tenha se preocupado em identificar geneticamente as minúcias do desenvolvimento infantil, segundo Tomio, Schroeder e Adriano (2017, p. 37), o termo **microgênese** foi cunhado por Werner, há 50 anos (FLYNN; PINE; LEWIS, 2006), para descrever o método denominado *of the microgenetic experimental tradition in psychology* (VALSINER, 2005, p. 11), e retomado por Wertsch (1978) como análise microgenética na pesquisa histórico-cultural.

Histórico-Cultural, pois os outros três âmbitos genéticos, em suas definições, trazem a marca dos determinismos biológico ou social. (SOUZA JÚNIOR; CIRINO; GOMES, 2010, p. 124, grifos dos autores)

Para explicar de forma resumida como Vigotski aborda estes domínios e a relação com o materialismo histórico e dialético de Marx e Engels, argumenta-se que “a partir da evolução das espécies, ocorre um momento de ruptura quando a espécie *homo* desenvolve novas capacidades que lhe permitem transformar a natureza pelo trabalho, criando suas próprias condições de existência” (PINO, 2000, p. 51). Ainda de acordo com Pino (2000), o momento de ruptura não interrompe o processo evolutivo, mas dá ao homem o comando da própria evolução. A história do homem é a história desta transformação, a qual traduz a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura – o que nos remete ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ou seja, a transformação da natureza pelo homem em atividades e produtos que servirão para alterar seu modo de vida, inclusive, produzindo uma cultura em torno da matéria produzida:

As funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturais, mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana. Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo. (PINO, 2000, p. 51)

A partir do desenvolvimento genético e na relação com o meio, o homem se constitui culturalmente, ou seja, transforma a natureza e é transformado por ela, ao ressignificar objetos e ações por meio de atividades conscientemente orientadas, sendo este o diferencial entre homens e animais. Embora o biológico e o cultural estejam presentes em todos os domínios genéticos, é no quarto domínio, a microgênese, que conseguimos respaldo para nossa investigação. De acordo com Gomes (2020):

Vigotski se dedica ao quarto domínio antes de morrer, ao rejeitar a visão determinista de desenvolvimento humano, tanto biológico quanto cultural, e, assim, procura compreender as idiosincrasias, o inesperado, as particularidades de cada grupo cultural ou comunidade cultural, aproximando-se dos estudos antropológicos de sua época. (GOMES, 2020, p. 42)

Por meio da microgênese, podemos investigar um grupo cultural, os surdos, com ênfase em suas diferenças e peculiaridades, que fazem deles um grupo cultural distinto do grupo de pessoas ouvintes. Conforme Góes (2000):

A análise microgenética é uma forma de construção de dados que requer atenção a detalhes e recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos. (GÓES, 2000, p. 9)

A microgênese nos possibilita abordar as necessidades e particularidades próprias do grupo de pessoas surdas, foco do presente trabalho, ao se propor a investigar a construção da subjetividade de um aluno surdo no processo de escolarização. Desta forma, abordamos os conceitos da Teoria Histórico-Cultural de que Vigotski faz uso e como podem ser aplicados na educação de surdos.

É fato que Vigotski iniciou estudos sobre Defectologia com pessoas cegas, surdas, ou ainda com pessoas surdas e cegas, descritos e explicados no livro V, do conjunto de suas *Obras Escogidas - Fundamentos da Defectologia*. Embora suas proposições estejam voltadas para estes grupos como “anormais” ou “criança com defeito”, uso comum dessas denominações para a época em que o texto foi escrito, Vigotski não estuda tais pessoas com o olhar de quem não é capaz, pelo contrário, as estuda a partir das possibilidades de desenvolvimento que poderiam acontecer. É com o mesmo olhar que ele faz uso do termo **Defectologia**, ao estudar o desenvolvimento da criança “anormal”, porém é necessário enfatizar que o termo utilizado por Vigotski equivale, hoje, ao que se denomina de Educação Especial ou Educação da Pessoas com Deficiência (GARCIA, 2015).

Ao longo da história da Educação Especial e mesmo atualmente, nos moldes da educação inclusiva, é possível ver a recorrente mudança de termos para identificar as pessoas que apresentam diferenças marcantes. Todavia, por trás de cada termo ou cada expressão, há um histórico, um pesquisador ou um movimento que busca classificar ou denominar essas pessoas com o objetivo de entendê-las, a fim de elaborar uma proposta clínica ou educativa. Segundo Garcia (2015), a grande contribuição de Vigotski para a educação especial ocorreu nas décadas de 1920 e 1930, quando teceu críticas contundentes à escola especial de sua época, tendo como convicção a necessidade de a escola ofertar um trabalho em condições diferentes às existentes, priorizando-se o desenvolvimento e a educação.

Com base nos volumes das suas *Obras Escogidas*, edição espanhola, fizemos a seleção das seguintes temáticas que marcam as contribuições de Vigotski na educação dos surdos e que serão abordados neste Capítulo, a saber: (i) A Defectologia e seu objeto de estudo; (ii) Compensação e Supercompensação; e (iii) Os surdos e o desenvolvimento cultural por meio das linguagens em uso.

Os textos serão analisados nas próximas sessões, no sentido de se compreender, por meio dos estudos de Vigotski, o papel da unidade fala-pensamento no desenvolvimento humano. E mesmo a “teoria de compensação”, que Vigotski aborda nos seus escritos.

2.2 AS CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI NO ESTUDO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS

2.2.1 A Defectologia e seu objeto de estudo

A partir da perspectiva histórico-cultural de Vigotski, é possível encontrar conceitos que incidem diretamente na educação dos surdos nos tempos atuais dos séculos XX e XXI, inclusive a relevância de seus escritos para a compreensão acerca da pessoa surda, o intérprete de Libras e o professor ouvinte na sala de aula como um ambiente onde se produz cultura. A própria constituição social e cultural do aluno surdo, embora inserido no mundo dos sons e com a linguagem oral dos ouvintes, possui uma própria cultura surda, por meio da Língua de Sinais e de aspectos visuais, que atendem às peculiaridades da ausência de audição.

Ao propor um estudo da Defectologia moderna, Vigotski (1929/2021) faz uma crítica ao conceito antigo e ultrapassado, que se dedicava ao estudo das pessoas ditas “anormais”, ou estudo do defeito, com base em concepções puramente quantitativas, como por exemplo: “a escala métrica”, desenvolvida por Alfred Binet (1857-1912)²² e o “perfil”, de Grigor Ivánovich Rossolimo (1860-1926).²³ De acordo com Vigotski (1929/2021), esses métodos conseguiam determinar o grau de insuficiência do intelecto, mas não a própria deficiência nem a estrutura interna da personalidade, que é caracterizada pela deficiência.

O estudo da defectologia proposto por Vigotski rompe com a noção de defeito/deficiência como limitação puramente quantitativa do desenvolvimento. Desse modo, afirma que, assim como a Pedagogia e a Psicologia infantil da época, a Defectologia considera que a criança não é um adulto em miniatura, ou seja, “a criança, cujo desenvolvimento é complicado pelo defeito, não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas desenvolvida *de outro modo*” (VIGOTSKI, 1929/2021, p. 148, grifos do autor).

²² Psicólogo francês. Ele se interessou pelos problemas da oligofrenia e fundou os princípios do trabalho com crianças com retardo mental (VIGOTSKI, 1929/2021).

²³ Médico psiquiatra soviético e neurologista, que também trabalhou no campo da Psicologia infantil e da Defectologia. Para o estudo das particularidades psicológicas individuais das crianças, elaborou a metodologia dos chamados “perfis psicológicos” (VIGOTSKI, 1929/2021).

E deixa claro nos seus escritos que, tanto as pessoas surdas quanto aquelas cegas não podem ser tidas como “normais”, pois, segundo o teórico, é necessário se entender tudo o que está vinculado à visão, à fala e à audição, inclusive a própria formação da personalidade da criança e os meios diferenciados que permitem sua formação.

Assim como a passagem do engatinhar para a marcha ereta e do balbucio para a fala é uma metamorfose, uma transformação qualitativa de uma forma em outra, a fala da criança surda-muda e o pensamento do imbecil são funções qualitativamente distintas, em comparação ao pensamento e à fala de crianças normais. (VIGOTSKI, 1929/2021, p. 150)

Para exemplificar, Vigotski afirma que, do mesmo jeito que o oxigênio e o hidrogênio quando se misturam não formam um gás, mas a água, a personalidade da criança deficiente é qualitativamente diferente da simples soma das funções e das propriedades subdesenvolvidas. Portanto, a importância de estudar o desenvolvimento das pessoas com deficiência é dupla: encontrar o papel que a insuficiência orgânica desempenha no processo de desenvolvimento e na formação da personalidade da criança. Sendo assim, a tese central da Defectologia proposta por Vigotski é de que a deficiência cria estímulos para elaborar uma compensação, ou seja, se por um lado a deficiência é tida como o mínimo, a limitação, a fraqueza, a diminuição do desenvolvimento, por outro lado, devido ao surgimento das dificuldades, estimula um avanço alto e intensificado.

O postulado central da defectologia contemporânea é o seguinte: todo defeito cria os estímulos para a realização de compensação. Por isso o estudo dinâmico da criança defectiva não pode limitar-se ao não estabelecimento do grau e da gravidade da insuficiência, mas inclui obrigatoriamente a consideração dos processos compensatórios, isto é, substitutos, superestruturados e niveladores, no desenvolvimento e comportamento da criança. (VIGOTSKI, 1929/2021, p. 153)

Portanto, o objeto de estudo da Defectologia não é o grau e o nível da deficiência que a criança possui, mas como se desenvolve a partir da sua diferença, das suas peculiaridades e que meios ou alternativas podem ser desenvolvidas ou aplicadas para que a criança compense o que lhe é insuficiente em comparação a outras crianças. “ (...) para a Defectologia, o objeto não é a insuficiência em si, mas a criança acometida por ela” (VIGOTSKI, 1929/2021, p. 153).

2.2.2 Compensação e Supercompensação

Não distante da discussão da deficiência como uma falha, um defeito, um déficit, Vigotski propõe uma análise em que vê a deficiência por um lado positivo, sendo parte da

formação da personalidade das pessoas, através de um processo de “compensação do defeito” por caminhos alternativos, superando a dificuldade causada pela deficiência:

(...) Se por um lado o defeito é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança, por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem. (VIGOTSKI, 2011, p. 869)

Para entendermos melhor como ele elaborou o conceito de **compensação do defeito** e como contribui nos estudos da educação de pessoas com deficiência na contemporaneidade, é necessário nos atentarmos que, para a formulação do conceito na Teoria Histórico-Cultural, Vigotski recebeu contribuições das ideias do psicanalista e filósofo austríaco Alfred Adler (1870-1937),²⁴ que se dedicou à Psicoterapia e que aborda a noção de compensação na formação da personalidade, e do psicólogo Alemão William Stern (1871-1938).²⁵ Entretanto, Vigotski estava em um contexto histórico diferente desses autores, pois sua ênfase era a construção de uma Defectologia moderna. Ao reelaborar o conceito de compensação, Vigotski discute as ideias de Adler e Stern propondo um olhar diferente e mais abrangente do termo **compensação**.

Neste sentido, Vigotski discute o conceito de compensação e as ideias de Adler no texto *El defecto y la compensación*, escrito em 1924 e publicado em 1927. De acordo com Dainez e Smolka (2014), Vigotski se entusiasmou com a teoria de Adler, por estar vinculada aos círculos da social-democracia alemã e à teoria do materialismo histórico-dialético, além de trazer contribuições da área da Pedagogia. Dainez e Smolka (2014, p. 1.099), afirmam que, para Adler “a compensação está relacionada à ideia de equilíbrio/adequação/acomodação do indivíduo ao meio.” Desta forma, a compensação para Adler está atrelada ao contexto de vida social e da superação das dificuldades que a pessoa encontra no meio em que vive, tendo o sentimento de inferioridade um papel fundamental neste processo, servindo de impulso para a busca da superação, adequação e acomodação do indivíduo ao meio. Conforme Dainez e Smolka (2014):

Enquanto, se para Adler a compensação é uma luta impulsionada subjetivamente pelo sentimento de inferioridade, para Vigotski, a compensação condiz com a produção de uma luta social que está relacionada com o modo como o meio social se organiza para receber a criança com deficiência e a forma de orientação das práticas educacionais. (DAINEZ; SMOLKA, 2014, p. 1.102)

²⁴ Psiquiatra e psicólogo austríaco, que fundou a escola de Psicologia individual (Psicologia da personalidade).

²⁵ Psicólogo alemão, que trabalhou no campo da Psicologia infantil e diferencial.

Já a ideia de supercompensação é formulada por Stern, desenvolvida também por Adler e, de acordo com Vigotski (1924/2021), é baseada em experimentos médicos, principalmente no que diz respeito à criação de vacinas. No corpo humano, os glóbulos brancos que são nosso sistema de defesa contra doenças, ao combater certos tipos de vírus, se alteram, se fortalecem, se recuperam e tornam imunes à nova contaminação do mesmo vírus. Ou seja, os glóbulos brancos são um exemplo de supercompensação principalmente porque conseguem superar a doença se tornando ainda mais fortes do que no início. Nesta visão, notamos que a **teoria da supercompensação** é formulada levando-se em consideração apenas os aspectos biológicos para a promoção da compensação, não considerando os aspectos sociais e culturais, importantes para a superação da deficiência.

Para Vigotski (1924/2021), o processo de compensação e supercompensação em crianças com deficiência não aparece simplesmente pela insuficiência da função ou desaparecimento de uma função orgânica, mas tende a aparecer por meio de um exercício de estimulação. Neste ponto, Vigotski afirma que a teoria da personalidade possui uma influência de Marx e de Adler, por unir duas características importantes: a primeira, se refere à dialética e a segunda está na base social da psicologia da personalidade. Pensando dialeticamente, Adler afirma que “o desenvolvimento da personalidade se move pela contradição; o defeito, a inadaptação e o sentimento de inferioridade não são apenas o menos, a insuficiência, uma valoração negativa, mas também um estímulo para a supercompensação” (VIGOTSKI, 1924/2021, p. 59). Já a lei psicológica da personalidade de Adler inclui a Psicologia principalmente com referência ao sentimento de inferioridade como preponderante no pensamento de superação.

Vigotski (1924/2021) destaca que Adler e Stern, baseando-se na teoria da compensação, tinham como premissa: “O que não me mata me fortalece”, sendo a compensação um caminho alternativo para as funções interrompidas. No entanto, conforme alerta, em qualquer processo de luta e superação a compensação também pode ter dois resultados extremos: vitória e derrota, ou seja, o resultado do processo de compensação depende de muitas causas, mas fundamentalmente da correlação entre o grau de insuficiência e a riqueza do fluxo compensatório:

O desenvolvimento dificultado por um defeito constitui um processo (orgânico e psicológico) de criação e recriação da personalidade da criança, e tem por base a reestruturação de todas as funções de adaptação, a formação de novos processos superestruturados, substitutos, niveladores, que são gerados pelo defeito, e o trilhar de novos caminhos confluentes de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 1924/2021, p. 157)

Para Vigotski (1924/2021), embora a origem do conceito de compensação de defeitos fosse diretriz, naquela época, para o desenvolvimento da criança com deficiência de algum órgão ou função, é preciso ter em mente que o desaparecimento de funções gera novas formações que representam a reação de personalidade ao defeito e compensação no processo de desenvolvimento. Assim, o processo de formação da personalidade e de compensação se dá de maneira diferente, dependendo da deficiência que a criança possui. A criança cega ou surda pode alcançar o mesmo desenvolvimento intelectual que a não deficiente, tendo recursos visuais e/ou sonoros e linguísticos apropriados. Já em crianças com outros tipos de deficiência ou insuficiência de funções, no entanto, isso ocorre por um caminho diferente, com outros meios, sendo importante que o professor esteja atento e/ou conheça as peculiaridades deste caminho, inclusive para crianças cegas, surdas ou surdocegas.

O que Vigotski destaca é que o processo de compensação não surge apenas devido a uma necessidade orgânica, mas também de adaptação sociocultural, intimamente ligada a formação da personalidade da criança, ou seja, “(...) não é o defeito que, por si só, resolve o destino da personalidade, em última instância, mas suas consequências sociais, sua realização sociopsicológica” (VIGOTSKI, 1924/2021, p. 62). Portanto, rejeita a ideia da compensação e supercompensação tendo como base apenas a superação orgânica e biológica da pessoa, uma vez que estão associadas a uma abordagem naturalista do desenvolvimento humano, retirando a importância histórica, social e cultural como preponderantes para o desenvolvimento da personalidade da criança. Dainez e Smolka (2014) afirmam que Vigotski trouxe como metodologia da educação social a compensação social, cujo princípio é a inserção da pessoa com deficiência na vida laboral, nos diferentes espaços de atividade do cotidiano, e este pressuposto ancora a contraposição a um ensino embasado no defeito orgânico.

Segundo Vigotski (1929/2021, p. 177), “na medida em que o desenvolvimento orgânico se realiza num meio cultural, ele se transforma num processo biológico, historicamente determinado.” Assim, o desenvolvimento da linguagem nas crianças pode ser um bom exemplo da fusão dos dois níveis de desenvolvimento: o natural e o cultural. Para o teórico, “a cultura da humanidade foi criada sob condições de certa estabilidade e constância do tipo biológico humano” (VIGOTSKI, 1929/2021, p. 177). Isso quer dizer que, em uma visão macro, as condições sociais não foram pensadas para as pessoas com deficiência, sendo necessárias adaptações que contemplem esse público. Neste sentido, Vigotski (1924/2021) destaca que a função da educação é a criação de novas formas de desenvolvimento, ou seja, a escola deveria fornecer às pessoas com deficiência o necessário para que elas se desenvolvessem, a fim de

compensar a deficiência, por meio de adaptações, recursos e instrumentos alternativos, possibilitando uma cultura gerada a partir da deficiência.

Quando surge diante de nós uma criança que se afasta do tipo humano normal, com o agravante de uma deficiência na organização psicofisiológica, imediatamente, mesmo aos olhos de um observador leigo, a convergência dá lugar a uma profunda divergência, uma discrepância, uma disparidade entre as linhas natural e cultural do desenvolvimento da criança. Por si só, entregue a seu desenvolvimento natural, a criança surda-muda nunca aprenderá a falar, a cega nunca dominará a escrita. Aqui a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal. (VIGOTSKI, 1924/2011, p. 867)

Vigotski (1924/2021) afirma, ainda, que as crianças cegas ou surdas, do ponto de vista pedagógico, podem ser, por razões de princípio, equiparadas a uma criança “normal” em questões de potencialidade de desenvolvimento do intelecto; que podem alcançar o mesmo nível de aprendizagem que a criança normal alcança, no entanto, o fazem de maneira diferente, por um caminho diferente, com meios diferentes. Evidentemente que o teórico afirma ter diferenças na educação das crianças cegas e das crianças surdas, mas tais diferenças se manifestam na forma peculiar de como têm acesso à informação e à educação.

Não se pode supor que, teoricamente, elimina-se qualquer diferença entre a educação da criança cega, surda e normal. Não se pode porque, na realidade, essa diferença existe e dá sinais de sua existência. Toda a experiência histórica da Pedagogia para surdos e da tiflopedagogia fala disso. É necessário ainda levar em consideração as especificidades do desenvolvimento da criança com defeito. (VIGOTSKI, 1924/2021, p. 74)

A contribuição do conceito de compensação que Vigotski nos traz, embora tenha se embasado na discussão de outros teóricos como Adler e Stern, parte de uma visão em que a compensação social do defeito está relacionada a um modelo de educação que auxilie os alunos com deficiência a superar a deficiência por meio de caminhos alternativos. Tais caminhos são os instrumentos ou meios que auxiliam a pessoa com deficiência no desenvolvimento pessoal, social, educacional e cultural, levando-se em consideração a deficiência que a pessoa possui, sendo aspectos essenciais para a formação da personalidade da criança com deficiência.

Para Vygotsky (1924/2012), um modelo de educação que se oriente a partir da deficiência não deve ser realizado em escolas especiais, tendo como premissa de que os alunos com deficiência serão rotulados como aqueles que não conseguem se desenvolver:

Orientar-se para a norma, banir por completo tudo o que agrava o defeito e o atraso – este é o objetivo da escola. Não deve ser constrangedor estudar lá e em suas portas

não deve estar escrito: “Perca toda a esperança, vocês que entram aqui.” (VYGOTSKY, 1924/2012, p. 93, tradução livre)²⁶

O autor defende que “o ensino ‘especial’ deve perder o seu caráter ‘especial’ e então passar a fazer parte do trabalho educativo comum” (VYGOTSKY, 1924/2012, p. 93, tradução livre).²⁷ Ainda segundo o teórico (1924/2012), a compensação não deveria ser vista como um suprimento à educação das pessoas com deficiência e muito menos como um tipo de filantropia ou caridade social na Educação, mas como um direito em um ambiente comum a todas as pessoas, por meio de caminhos alternativos ou, pode-se dizer, por caminhos acessíveis. Isso fica claro quando Vigotski (1924/2021, p. 50, grifos do autor) critica as ideias de educação do ocidente (norte-americana), ao citar que “lá, estes são problemas de **caridade social** e, para nós, se trata de questões de **educação social**.”

Enfim, é possível constatar que, para Vigotski, a problemática da deficiência e da compensação deve ser deslocada da ordem do orgânico, do patológico e natural, e colocada como um problema no campo da Educação, com o foco nos processos sociais de desenvolvimento, de formação da personalidade e considerando a escola como responsável por fornecer meios de compensar a deficiência. Além disso, Vigotski amplia nossa visão para a importância da relação todo-parte e parte-todo, ou seja, a formação da personalidade da criança com deficiência se constitui na deficiência, não como falta, mas como potencialidade, e a deficiência influencia na formação da personalidade, direcionando caminhos indiretos como subsídios para o seu desenvolvimento e aprendizagem: esta é a dialética que constitui a pessoa como um todo, pensando nas condições de vida e educação recebidas, na complexidade de seu funcionamento e nas suas possibilidades.

2.2.3 Os surdos e o desenvolvimento cultural por meio das linguagens em uso

Embora Vigotski não traga em seus escritos, de forma clara, o conceito de cultura, o autor associa a cultura ao social e versa como a história do desenvolvimento cultural passa pela relação com o meio, com o social, sendo o ser humano formado a partir do momento em que

²⁶ Texto original: Orientarse hacia la norma, desterrar por completo todo lo que agrava el defecro y el retraso - esto es el objetivo de la escuela. No debe ser vergonzoso estudiar ahí y sobre sus puertas no tiene que estar escrito: “Perded toda esperanza los que aquí entráis”.

²⁷ Texto original: La enseñanza “especial” debe perder su carácter “especial” y entonces pasará a ser parte de la labor educativa común.

transforma a natureza e produz significações para suas atividades sociais, sendo este um processo dialético (em movimento).

De acordo com Gomes, Dias e Vargas (2017, p. 119), “o entendimento de cultura em Vigotski passa pelas características culturais de todo *Homo Sapiens*, relacionando estágios de desenvolvimento com as tecnologias desenvolvidas nas sociedades, ou seja, faz uma íntima relação entre mente e cultura.” Neste sentido, as autoras afirmam que o termo **cultura** aparece na obra de Vigotski de três modos distintos:

1. Cultura é definida como produtos e processo de criação nos textos de psicologia da arte e de pensamento e palavra, em que ele faz referências às obras de Tolstói e Dostoiévski; 2. Para entender o funcionamento das funções psicológicas superiores, cultura aparece de duas formas: como uma construção “histórico-cultural” e como “desenvolvimento cultural”; 3. Encontram-se termos como “povo cultural” em contraposição a “povo primitivo”; ambos estão relacionados ao termo “histórico-cultural”. Temos que entender o uso dos termos “primitivo” e “histórico-cultural” na perspectiva da época da Revolução Russa. Houve principalmente na literatura e na arte uma tentativa de volta popularizada ao primitivismo, considerando-o natural e superior ao cultural, visto como artificial. Vigotski vai contra isso e assume uma quarta concepção de cultura que pressupõe que “a psicologia do homem cultural não é superior nem inferior, mas *diferente* da de um homem primitivo, assim como a psicologia de um adulto é diferente da de uma criança, especialmente uma criança não escolarizada. (GOMES; DIAS; VARGAS, 2017, p. 119)

É notável que, na perspectiva genética de análise, Vigotski afirme que já na filogênese há uma constituição das características do social/cultural, e que na ontogênese essas características sobressaem, não repetindo a filogênese, mas trazendo outras evoluções que permitem entender a importância do social para o desenvolvimento das funções superiores:

A palavra social em aplicação no nosso caso tem muitas significações: 1) mais geral – todo cultural é social; 2) sinais – fora do organismo, como instrumento, meio social; 3) todas as funções superiores constituíram-se na filogênese, não biologicamente, mas socialmente; 4) mais grosseira – significação – os mecanismos dela são uma cópia do social. Elas são transferidas para a personalidade, relações interiorizadas de ordem social, base da estrutura social da personalidade. (VIGOTSKI, 1931-2000, p. 26)

Desta forma, o homem produz o conhecimento a partir do momento em que está em contato com o meio, com a natureza, e com outros da sua espécie, quando são geradas experiências que são vivenciadas e transmitidas aos demais e, ao socializar o conhecimento, o seu modo de vida é transformado, gerando novas culturas a partir da atividade humana socialmente planejada. Em Vigotski (2009), o conceito de **atividade** refere-se “à atividade especificamente humana, conscientemente orientada, que só se tornou possível no âmbito das relações sociais, e emergiu na história, mediada por instrumentos e signos” (p. 11).

Para Vigotski (2011, p. 864), “a cultura também é produto da vida em sociedade e da atividade social do homem e, por isso, a colocação do problema do desenvolvimento cultural já nos introduz diretamente no plano social do desenvolvimento.” Conforme Pino (2000), neste enunciado tão simples, Vigotski está afirmando duas coisas: que a cultura é uma “produção humana” e que esta produção tem duas fontes simultâneas: a “vida social” e a “atividade social do homem”.

Pino (1995) afirma que o homem, ao agir sobre a natureza, com a ajuda de instrumentos técnicos e semióticos, a transforma em produções culturais, ao mesmo tempo em que ele se transforma adquirindo saberes. Portanto, os instrumentos técnicos e semióticos caracterizam a atividade humana, sendo os instrumentos técnicos aqueles diretamente ligados à relação produtor-produto, ou mesmo, sujeito-objeto, ou seja, é a produção de artefatos e de conhecimentos por meio da atividade. Já os instrumentos semióticos:

(...) são produções altamente inventivas que, através de processos de substituição ou representacionais (uma espécie de “jogo de simulação”), permitem ao homem conferir ao real outra forma de existência: a existência simbólica. Isto torna o real cognoscível e comunicável. Graças à invenção de sistema de signos, particularmente o linguístico, o homem pode nomear as coisas e as suas experiências (dizer o que elas são e pensá-las); compartilhar estas experiências com os outros e inter-relacionar-se com eles, afetando seus comportamentos e sendo por eles afetado; transformar-se ele mesmo e desenvolver diferentes níveis de consciência a respeito da realidade social-cultural e de si. (PINO, 1995, pp. 32-33)

Assim, é na relação fala-pensamento que reside o principal instrumento de produção cultural, a linguagem. Ainda conforme Pino (1995), a invenção de sistemas de signos é a mais importante de todas das produções humanas, pelo papel que desempenha na constituição e evolução social e cultural dos homens. Neste sentido, a construção de uma linguagem própria dos surdos é fundamental, pois a linguagem é um importante instrumento semiótico para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que nos constituem como humanos e possibilitam a produção de sentidos do mundo e de nós mesmos.

Vale destacar que, antes do século XVI, os surdos eram tidos como pessoas primitivas, sem uma perspectiva educacional. Segundo Goldfeld (2002), os surdos começaram a ser tidos como pessoas com potencial para a educação a partir do século XVI, com Girolamo Cardano afirmando que os surdos poderiam ser educáveis e instruídos. Lacerda (1998) nos informa que:

Nas tentativas iniciais de educar o surdo, além da atenção dada à fala, a língua escrita também desempenhava papel fundamental. Os alfabetos digitais eram amplamente utilizados. Eles eram inventados pelos próprios professores, porque se argumentava que se o surdo não podia ouvir a língua falada, então ele podia lê-la com os olhos. Falava-se da capacidade do surdo em correlacionar as palavras escritas com os

conceitos diretamente, sem necessitar da fala. Muitos professores de surdos iniciavam o ensinamento de seus alunos através da leitura-escrita e, partindo daí, instrumentalizavam-se diferentes técnicas para desenvolver outras habilidades, tais como leitura labial e articulação das palavras. (LACERDA, 1998, p. 69)

Podemos comparar os surdos que não têm acesso à linguagem ou a formas alternativas de linguagem às crianças primitivas. Vigotski (1924/2021) salienta que a criança primitiva é uma criança que não se submeteu ao desenvolvimento cultural. Para ele, a psique primitiva é saudável e isso distingue o primitivismo e a fraqueza mental. Neste sentido, salienta que “fraqueza mental” ou “deficiência intelectual” é o resultado do defeito orgânico; o seu desenvolvimento intelectual natural é limitado e, como consequência, em geral não cumpre totalmente o desenvolvimento cultural. Já a criança dita “primitiva” não se desvia da norma em relação ao desenvolvimento natural, seu intelecto prático pode atingir um nível muito alto, apenas é deixado de fora do desenvolvimento cultural. Logo, o primitivo é um tipo puro e isolado de desenvolvimento natural.

Vigotski (1924/2021, p. 179) chama a atenção para o conceito de “primitivismo da psique infantil”, pois de acordo com ele, “o conceito consiste na contraposição primitivismo-culturalização. Assim como a defectividade é o polo negativo da aptidão, o primitivismo é o polo negativo da culturalização.” E afirma: “Pode-se lutar contra o primitivismo, criando-se novos instrumentos culturais, cuja utilização incorporará a criança à cultura. Os caracteres de L. Braille e Dactilologia²⁸ são meios poderosíssimos para superar o primitivismo” (p. 184).

Embora Vigotski (1929/2021) afirme que a surdez como defeito orgânico, do ponto de vista do desenvolvimento e treinamento físico da criança, não seja uma deficiência séria, pois na maioria das vezes permanece mais ou menos isolada e que sua influência direta no desenvolvimento como um todo é relativamente pequena, o teórico ressalta que “a mudez provocada por este defeito, a ausência da fala humana e a impossibilidade de dominar a linguagem geram uma das complicações mais penosas de todo o desenvolvimento cultural” (p. 178).

Em conformidade com a Teoria Histórico-Cultural, Sacks (2010) afirma que a surdez pré-linguística é potencialmente muito mais devastadora que a cegueira:

Os que têm surdez pré-linguística, incapazes de ouvir seus pais, correm o risco de ficar seriamente atrasados, quando não permanentemente deficientes, na compreensão da Língua, a menos que se tomem providências eficazes com toda a presteza. E ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das calamidades mais terríveis,

²⁸ Nota-se que Vigotski, naquela época, não fazia distinção entre um código linguístico como o Braille e a Língua de Sinais, uma vez que utiliza a Dactilologia (alfabeto manual) como representante de toda a Língua de Sinais e não apenas como um aspecto da Língua.

porque é apenas por meio da Língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações. (SACKS, 2010, p. 19)

Em contrapartida, se os surdos têm acesso a uma forma de linguagem, que compense a perda auditiva e a linguagem oral, proporcionando o desenvolvimento linguístico e cultural, outra perspectiva pode ser adotada. É fato que Vigotski dava importância à Língua de Sinais como instrumento semiótico e que fosse a favor de um ensino que efetivasse o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, conseqüentemente, potencializasse o aprendizado.

Para Vigotski (1929/2021), a surdez não cria alterações ou atrasos particularmente graves no desenvolvimento geral, mas todo o desenvolvimento cultural da criança surda transcorre de forma diferente da criança ouvinte. Isso porque os gestos e a visualidade constituem uma grande influência no desenvolvimento da linguagem e, por conseguinte, nas formas culturais de comunicação dos surdos.

Vigotski (2011, p. 869) considera que “o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural.” Embora se tenha uma literatura que afirme a existência de uma “cultura surda”, tendo como definição a forma de o sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, abrangendo a Língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos das pessoas surdas (STROBEL, 2009), há algumas controvérsias:

Considerar a existência de uma cultura própria para surdos e outra para ouvintes é cindi-los pela diferenciação entre ouvir e não ouvir e homogeneizar culturalmente, de um lado, pessoas surdas e, de outro, pessoas ouvintes, com nacionalidades, condições econômicas e sociais, posição no espaço geográfico, assim como pertencimento étnico-racial, idade e sexo muito diferentes. (BUENO; FERRARI, 2013, p. 5)

Mesmo que haja diferentes posicionamentos sobre “cultura surda” e “cultura ouvinte”, para nós é importante situar a cultura como intimamente relacionada à Língua e como ela está intimamente relacionada à cultura, como uma *languaculture* (linguagemcultura),²⁹ central para nos ajudar a compreender a construção da subjetividade de um aluno surdo bimodal.

Neste aspecto, voltamos a nossa atenção para as interações sociais e discursivas em que a pessoa surda produz sentidos e significados para ações e objetos enquanto ser humano,

²⁹ **Linguagemcultura ou languacultura** é um termo que significa que uma Língua inclui não apenas elementos como gramática e vocabulário, mas também conhecimentos passados, informações locais e culturais, hábitos e comportamentos. O termo foi criado pelo antropólogo americano Michael Agar. (Fonte: Wikipedia)

consciente de si e dos outros, isto é, como uma **atividade humana**, como Zanella *et al.* (2007) defendem:

Toda e qualquer atividade humana foco de investigação psicológica requer, para sua compreensão e explicação, o olhar sobre os sentidos que têm para os sujeitos em relação, olhar esse que considere a indissociabilidade do sujeito, de suas condições de possibilidades e a realidade histórica do contexto do qual ativamente participam. (ZANELLA *et al.*, 2007, p. 31)

Para melhor entender a abrangência do desenvolvimento cultural é preciso compreender que as vivências – *perejivanie*, em russo – (PRESTES; TUNES, 2018) possibilitam analisar seu desenvolvimento por meio de unidades dialéticas que, por um lado, são opostas e, por outro, se constituem como Unidades de Análise: afeto/cognição; pessoa/meio; fala/pensamento; biológico/cultural. Para isto, há que se desenvolver um método próprio de compreensão deste desenvolvimento.

De acordo com Prestes e Tunes (2018), Vigotski afirma que **método** significa “caminho”, processo e produto, é o alfa e o ômega da investigação. Assim, “entende-se por método o modo de investigação ou de estudo de uma parte definida da realidade; é o caminho do conhecimento que traduz a compreensão de regularidades científicas em algum campo” (p. 37). Na presente pesquisa, a escolha do campo de investigação nos leva a eleger o método da **Unidade de Análise** como o mais propício para se entender as formas culturais de manifestações da criança surda, seu desenvolvimento cultural, linguístico e social, suas relações de vivência entre seus pares, com as pessoas ouvintes e o meio; e a construção da subjetividade.

De forma sucinta, como abordado, Vigotski criticou as teorias psicológicas de sua época, principalmente devido ao método adotado por essas teorias. Bernardes (2017) afirma que ele explicitava a necessidade de se chegar a uma Psicologia geral que superasse as explicações parciais da constituição e desenvolvimento psicológico. Segundo Vigotski (1931/2000), ambas as correntes teóricas da antiga Psicologia e mesmo da nova Psicologia, tinham a mesma atitude analítica na identificação das tarefas de pesquisa científica, como a divisão do todo nos elementos primários e na redução de formações e formas superiores a inferiores, a partir do desprezo pelo problema qualitativo, sendo este reduzido a diferenças quantitativas, ou seja, ambas as tendências coincidem em um pensamento científico que não é dialético. Deste modo, Vigotski, segundo Prestes e Tunes (2018), faz uma distinção entre a análise que decompõe o todo em elementos e a análise que decompõe o todo em unidades:

A análise que decompõe em elementos é definida pelo fato de o elemento não conter propriedades de um todo. Já a unidade é definida pelo fato de que é a parte de um todo

que contém, mesmo que de forma embrionária, todas as características fundamentais próprias do todo. (PRESTES; TUNES, 2018, p. 40)

Para esclarecer o que são as unidades e, de acordo com Prestes e Tunes (2018), Vigotski exemplifica:

Se tomamos uma fórmula bioquímica de alguma substância orgânica, isso será uma análise que decompõe em elementos. Se estudarmos a vida, a fisiologia da célula viva do organismo, isso será uma unidade, porque a célula viva conserva em si as propriedades fundamentais do organismo como um todo. Em termos gerais, a unidade é a célula viva, ou seja, ela nasce, se alimenta, metaboliza e morre, se altera, se transforma e pode também adoecer, etc. Em outras palavras, na pequena célula lidamos não com o elemento, mas com a unidade. (PRESTES; TUNES, 2018, p. 40)

Goldfeld (2002) e Gomes (2020) salientam que Vigotski critica as teorias na década de 1920 e 1930, tanto no campo da Linguística quanto no campo da Psicologia, pois essas teorias concebiam a relação entre fala e pensamento como iguais ou como independentes, sem ligação alguma. Estudava-se o som e o significado separadamente, causando a esterilidade da fonética e semântica clássicas. O estudo do desenvolvimento da linguagem infantil teve como base a decomposição desse desenvolvimento nos seus aspectos sonoros, fonéticos e semânticos (VIGOTSKI, 1934/2001). Sendo assim, Goldfeld (2002, p. 55) afirma que Vigotski conclui então que “os métodos de análise da relação pensamento e fala estavam errados e propôs que o estudo da relação entre essas funções fosse feito por sua unidade que, ao contrário dos elementos, conserva todas as propriedades básicas do todo.

Acreditamos que substituir este tipo de análise por outra muito diferente é um passo decisivo e crítico para a teoria do pensamento e da linguagem. Teria que ser uma análise que segmentasse o conjunto complicado em unidades. Por unidade entendemos o resultado da análise que, ao contrário dos elementos, goza de todas as propriedades fundamentais características do todo e constitui uma parte viva e indivisível da totalidade. (VIGOTSKI, 1934/2001, p. 20, tradução livre)³⁰

De acordo com Mahn (2019), Vigotski – ao propor o estudo da unidade fala-pensamento – estava pretendendo estudar o sistema de significação da fala/pensamento, as relações entre um e outro, e não cada um separadamente, como elementos. Salientamos que, quando apresentamos neste trabalho a abordagem “fala”, estamos nos referindo a todos os processos

³⁰ Texto original: Creemos que sustituir este tipo de análisis por otro muy diferente es un paso decisivo y crítico para la teoría del pensamiento y el lenguaje. Tendría que ser un análisis que segmentase el complicado conjunto en unidades. Por unidad entendemos el resultado del análisis que, a diferencia de los elementos, goza de todas las propiedades fundamentales características del conjunto y constituye una parte viva e indivisible de la totalidade.

envolvidos na recepção e produção da linguagem, seja oral, visual, escrita ou sinalizada. Isto porque, como esclarece Mahn (2019):

Vigotski concentra sua pesquisa na unidade como processo, desde o seu início quando os processos de fala e pensamento incluem percepção, memória, atenção e generalização; e os processos da fala incluem balbuciar, ouvir sons, usar o gesto de apontar como um símbolo representando a intenção de generalização. A generalização é central para falar e pensar desempenhando um papel fundamental em sua unificação. Vigotski argumenta que a capacidade de generalizar é a base da qual surge a capacidade para comunicar significando através da linguagem na interação verbal. Por esse motivo, ele coloca o significado no centro do sistema de fala/pensamento. (MAHN, 2019, p. 3, tradução livre)³¹

Conforme Gomes (2020):

O significado da palavra, que em seu aspecto psicológico é uma generalização, constitui um ato do pensamento. Ao mesmo tempo, o significado é parte integrante da palavra – sem significado a palavra é um som vazio – e deixa de pertencer ao domínio da fala. (GOMES, 2020, p. 53)

Da mesma forma temos o “sinal” das línguas de sinais como o equivalente à palavra, considerando que todo sinal é criado a partir de um elemento visual, seja na forma, na ação ou na atividade, e que possui um movimento com significado, formando conceitos.

Quando avaliamos a constituição dos sinais da Libras, é fato que o próprio sinal carregue, além da função comunicativa, os sentidos de toda a história de seu desenvolvimento nos contextos de uso da Libras. Um “sinal” nas línguas de sinais não é apenas um sinal, mas a expressão do pensamento, do sentimento, daquele que se apropria da Língua e da cultura dos usuários, o que demonstra que a Língua é por excelência, social e cultural.

A fim de que se realize o desenvolvimento cultural da criança defectiva, com frequência, são necessárias formas culturais peculiares especialmente criadas. A ciência conhece uma multiplicidade de sistemas culturais artificiais que oferecem interesse teórico. Do mesmo modo que o alfabeto visual, que é utilizado por toda a humanidade, criou-se para os cegos um alfabeto tátil de caracteres em pontos. Do mesmo modo que a fala sonora de toda a humanidade, criou-se a datilologia, isto é, o alfabeto datilológico e a fala mímico-gestual dos surdos-mudos. Os processos de domínio e utilização desses sistemas culturais auxiliares se distinguem por sua marcante peculiaridade, em comparação com o emprego dos recursos habituais da cultura. Ler com a mão, como faz uma criança cega, e ler com os olhos são processos psicológicos diferentes, a despeito de cumprirem a mesma função cultural do

³¹ Texto original: Vygotsky concentrates his research on unification as a process, starting at its inception when the thinking processes include perception, memory, attention, and generalization; and the speaking processes include babbling, attending to sound, using the pointing gesture as a symbol representing intent, and generalization. Generalization, which is central to both speaking and thinking, plays a key role in their unification. Vygotsky argues that the ability to generalize is the ground from which arises the capacity to communicate meaning through language in social interaction. For this reason, he puts meaning at the center of the speaking/thinking system.

comportamento da criança e terem, basicamente, um mecanismo fisiológico similar. (VIGOTSKI, 1924/2021, pp.178-179)

Notemos que, para Vigotski, as relações entre língua e cultura se encontram no desenvolvimento cultural da pessoa. Ele destaca o Braille para os cegos e a Língua de Sinais para os surdos, e coloca essas línguas no mesmo patamar das línguas orais, ao afirmar que foram criadas como sistemas culturais artificiais, ou seja, conforme já abordamos no Capítulo anterior, a Libras não é a língua natural do surdo, mais é a língua desenvolvida pelos surdos enquanto linguagem em uso, assim como as línguas orais são a linguagem em uso das pessoas ouvintes. Outro ponto destacado por Vigotski, é que ele coloca a linguagem como sistemas culturais auxiliares, quer dizer, é a função mediadora da linguagem enquanto instrumento que, mesmo as línguas sendo diferentes, elas desempenham o mesmo papel, qual seja, de mediar o conhecimento e estabelecer relações sociais.

Se, no caso das crianças ouvintes, a aquisição da linguagem se dá nas e pelas relações afetiva, cognitiva, cultural e linguística com os pais ouvintes, do mesmo modo com as crianças surdas filhas pais surdos a relação de aquisição da linguagem também se dá. No entanto, a diferença entre o primeiro grupo e o segundo é o canal de comunicação que, para a família ouvinte, é oral auditivo e para a família surda é visuoespacial e gestual. O que nos chama a atenção é quando os pais são ouvintes e o filho é surdo: neste aspecto, a aquisição da linguagem e o desenvolvimento cultural se mesclam, em alguns pontos, podendo ter defasagem de desenvolvimento da linguagem pelo surdo na língua oral e até mesmo na Língua de Sinais, já que o seu ambiente de convivência, ou seja, o seu meio, é majoritariamente ouvinte e, portanto, a linguagem em uso é predominantemente a língua oral. Esta é a questão que propomos como objeto de estudo: Como o aluno surdo pertencente a uma família ouvinte, que estuda numa escola comum, com pouco acesso a Libras, vai construir conceitos, sentidos e significados dos conteúdos estudados nas e pelas relações sociais, por meio da linguagem em uso?

O desenvolvimento da linguagem oral, mesmo em casos de surdos que possuem baixa audição ou que usam aparelhos auditivos, dependerá de métodos que incluem anos de tratamento com fonoaudiólogos para a realização de leitura labial e articulação oral das palavras, podendo, ainda, o surdo ler a palavra nos lábios, mas não estabelecer relação entre significante e significado, o que, conseqüentemente, acarreta prejuízos quanto ao uso das palavras na comunicação e no entendimento dos conceitos.

Compreender a diferença cultural e linguística dos surdos nos auxilia a entender como a formação de conceitos acontece para as pessoas na Língua de Sinais e na Língua Portuguesa. Além disso, é necessário nos atentar para o fato de que a formação de conceitos na linguagem

oral está atrelada à cultura oral e todo o sistema de significação que envolve a pessoa ouvinte. Na Língua de Sinais que, no Brasil, é a Libras, a formação de conceitos ainda está em processo, devido à recente oficialização da Língua no Brasil,³² sendo que o surgimento de palavras e/ou conceitos científicos, para algumas áreas de estudo, de formação escolar e acadêmica só ocorrem quando há uma demanda de surdos, conscientes de suas peculiaridades, e que reivindiquem e/ou se proponham a criar campos semânticos. Segundo Gomes (2020), a palavra num determinado campo semântico:

(...) carrega significado que é social, mutável, o que nos leva a constatar que, ao se aprender uma palavra, seu significado está apenas começando, não é fixo, pois mudará conforme o uso que se faz dela. E nessa dinâmica, as crianças atribuem sentidos pessoais às palavras, sentidos que são fluidos, dinâmicos e dependentes das vivências de cada uma delas. Os processos de significação são, portanto, dependentes das relações das crianças com o meio, de como elas sentem, se apropriam, pensam e manipulam a fala e as diferentes formas de linguagem nas diferentes situações sociais de desenvolvimento. (GOMES, 2020, p. 54)

Desta forma, a unidade fala/pensamento está interligada com as unidades afeto/cognição social situada, pessoa/meio e culturas/linguagens em uso, ou seja, o todo unificado nas inter-relações de todo o sistema de significados. De acordo com Mahn (2019), “Vygotski reconhece a importância das inter-relações de todos esses sistemas, mas seu foco está em como as inter-relações conduzem e aprimoram o desenvolvimento da psique humana” (p. 20).³³

Gomes (2020) destaca, ainda, que a unidade afeto/cognição social situada é a base de todas as outras unidades. Segundo a autora, tal unidade se faz pelo sistema de significados fala-pensamento e pela unidade pessoa-meio. Podemos dizer que, na unidade afeto-cognição social situada, reside a válvula motora que impulsiona a curiosidade, o conhecimento e a constituição da subjetividade, uma vez que somos seres movidos pela razão (consciência), emoção (sentimentos), e a ação, sendo que é por meio da atividade que nos diferenciamos dos outros animais e nos tornamos humanos.

Abordar a unidade de afeto-cognição na constituição da consciência significa dizer que o sujeito vivencia, percebe e interpreta as ações dos outros corpos, fenômenos e ideias sobre ele, determinando as possibilidades do conhecimento. A vivência ou aquilo que o sujeito experimenta, o que atravessa sua existência objetiva – transformando significados sociais em sentidos pessoais – constitui atividade. É por meio desta atividade que o sujeito responde às solicitações do meio circundante, e é também por meio dela que o sentido pessoal se realiza; o fato é que de uma dada

³² A oficialização da Libras ocorreu mediante a Lei nº 10.436/2002, e sua regulamentação foi dada pelo Decreto nº 5.626/2005.

³³ Texto original: Vygotsky recognizes the importance of the interrelationships of all of these systems, but his focus is on how these interrelationships lead to and enhance the development of the human psyche.

atividade sempre advém um sentido, que é conteúdo da consciência. (GOMES, 2014, p. 165)

A relação do homem com o meio, e vice-versa, constitui a unidade pessoa-meio. Conforme Vigotski, citado por Prestes e Tunes (2018), o meio se modifica para a criança a cada grau etário, desde o útero da mãe, pois a criança, à medida que se desenvolve atribui um significado para os momentos do meio que parecem inalterados.

O útero da mãe é o meio da criança que ainda não nasceu; após vir ao mundo, também dispõe, como meio próximo, de um ambiente muito pequeno. Como se sabe, o mundo distante não existe para o recém-nascido. Para esta criança, existe apenas o mundo que se relaciona diretamente com ela, ou seja, o que se articula em torno de um espaço estreito, formado por fenômenos e objetos ligados ao seu corpo. Aos poucos, o mundo distante começa a se aproximar. Contudo, no início, trata-se de um mundo muito pequeno: o mundo do quarto, do pátio mais próximo, da rua. Quando começa a andar, este mundo se expande e, cada vez mais, novas relações entre a criança e as pessoas que a circundam se tornam possíveis. Posteriormente, o meio se modifica por força da educação, o que o torna específico para a criança a cada etapa etária: na primeira infância, a creche; na idade pré-escolar, o jardim de infância; na idade escolar, a escola. (PRESTES; TUNES, 2018, p. 75)

Para Vigotski (PRESTES; TUNES, 2018), os eventos ou os momentos essenciais, a exposição da criança a uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio que tenha um significado e desempenha uma influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da personalidade consciente da criança são definidos como a vivência (*perezhivanie*, em russo). O termo *perezhivânie*, de acordo com Mahn (2019, pp. 22-23, tradução livre), “refere-se à maneira como as pessoas percebem, experimentam emocionalmente, se apropriam, internalizam e entendem as interações em suas situações sociais de desenvolvimento.”

Andrade e Campos (2019) complementam que o conceito de *perezhivânie* (vivência), articulado à Teoria Histórico-Cultural, refere-se à unidade sistêmica da vida consciente, compreendendo a integralidade entre afeto e cognição, e a relação dialética entre o indivíduo e seu meio, no estudo do desenvolvimento humano. Jerebtsov (2014) destaca quatro pontos-chave nas considerações de Vigotski sobre as vivências:

- 1) *as vivências se manifestam na qualidade de principal característica da situação social de desenvolvimento*; elas refletem a unidade do “interno” e do “externo” no desenvolvimento. As vivências como que revelam, usando as palavras de M. Cole, “a relação entre aquilo o que está contido na cabeça e aquilo em que consiste a cabeça.”
- 2) *as vivências são a unidade afeto-intelecto*. (...) As vivências possibilitam superar a separação entre a razão e os sentimentos, elas orientam o psicólogo para a realidade e a importância da experiência sem mediadores. Na vivência, há espaço para o entrelaçamento das linhas de desenvolvimento natural (necessidade, afeto) e cultural (reflexão fundamentada em conceitos).

3) *as vivências são uma unidade (indicador integrativo) de análise da consciência e do desenvolvimento da personalidade*, ou seja, com a ajuda do conceito de vivência Vigotski tenta entender as mudanças da personalidade como uma unidade completa. A vivência aparece como um perfil da regulação da atividade de vida. Nela estão apresentados todos os seus componentes.

4) *as vivências levam ao desenvolvimento da personalidade; é fator e, ao mesmo tempo, a condição interna de uma neoformação*. Vigotski diz que o desenvolvimento etário pode ser representado como história de vivências da personalidade em formação. As vivências são indicadores de diversas etapas da história da formação da personalidade. (JEREBTSOV, 2014, pp. 16-17, grifos do autor)

É expressivamente fundamental considerarmos as vivências nas relações sociais e como, ao vivenciarmos algo, nos apropriamos e passamos a incorporar aquela vivência na nossa constituição enquanto ser social. Mesmo que Jerebtsov (2014) afirme que as vivências possibilitam superar a separação entre a razão e os sentimentos e que elas orientam o psicológico para a realidade e a importância da experiência sem mediadores, é notório que há mediadores, pois nossas relações são mediadas pelas diferentes linguagens, incluindo fala, escrita, Libras, Braille e a linguagem do toque que, conforme Gomes (2020), constituem a unidade dialética [afeto-cognição social situada-culturas e linguagens em uso] (ACCL) na constituição do desenvolvimento cultural das crianças.

Nesse sentido, é fundamental compreendermos o conceito de **cognição social situada** que, conforme Gomes (2020, p. 38), “parte do princípio de que é por meio das linguagens em uso – falada e escrita –, inseridas numa cultura, que desenvolvemos nossa cognição.” Ainda de acordo com a autora, esse conceito foi elaborado a partir do ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural, de Vigotski, em diálogo com a análise do discurso, de Bakhtin e Fairclough. Ressalta-se nesta abordagem conceitual que, sem as relações sociais situadas em contextos específicos, a cognição não se desenvolveria. Toassa e Souza (2010) acrescentam:

Um conceito-chave da Teoria Histórico-Cultural está implícito na discussão de Vigotski sobre as mudanças vivenciais ao longo de diferentes períodos de desenvolvimento: a lei genética geral de desenvolvimento humano. Esta lei define que qualquer processo psicológico começa *em si, torna-se para-os-outros e depois para-si (...)*, configurando uma tomada de consciência estreitamente dependente das relações sociais para que a criança possa formar conceitos sobre o todo de sua personalidade e a de outras pessoas. (TOASSA; SOUZA, 2010, p. 770, grifos das autoras)

Gomes (2020), acrescenta que o estudo das relações entre cultura, cognição e linguagem não é novo na pesquisa acadêmica, pois é encontrado em diversos estudos,³⁴ porém, sem uma compreensão dos conceitos na relação com as vivências e as emoções, não podemos entender o que se desenvolve quando as crianças estão numa situação social de desenvolvimento.

Conforme Jerebtsov (2014, p. 21), “as vivências são as relações com outros, reduzidas ao plano interno. Ou, para ser mais exato, sistemas desses relacionamentos. Diferentes mundos sociais, diferentes culturas constituem diferentes sistemas de vivência.”

Nas palavras de Vigotski:

Para nós, falar sobre processo externo significa falar social. Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas. Meios de influência sobre si – inicialmente meio de influência sobre os outros e dos outros sobre a personalidade. (VIGOTSKI, 2000, pp. 24-25)

Neste sentido, as vivências e relações sociais são mediadas pelas linguagens em uso, quer dizer, dos discursos, constituindo as relações discursivas que nos formam e formam os outros em um movimento histórico, cultural, social, dialógico, dialético e emocional, pois constituem a nossa subjetividade, por meio da unidade dialética ACCL. Ao contrário do discurso, a subjetividade sempre implica emoções:

A subjetividade não se reduz ao discurso nem à linguagem; envolve sempre emoções, que se baseiam no caráter imaginário dos processos subjetivos. (...) Sua unidade com processos simbólicos emerge de redes de construções simbólicas sociais como uma nova definição ontológica dos fenômenos humanos, indissociáveis do discurso, mas tendo uma qualidade diferente. Enquanto isso, os discursos são sistemas vivos de construções simbólicas e processos, que tomados em conjunto definem realidades sociais como elas são organizadas nas atividades comunicativas humanas. Subjetividade é a qualidade dos fenômenos humanos que permite ao indivíduo e instâncias sociais gerar sentidos subjetivos específicos e configurações dentro dessas atividades comunicativas humanas. (REY, 2017, p. 2, tradução livre)³⁵

Diante desta exposição, nossa investigação se debruça, no intento de avançar na questão: Como é formada a subjetividade do aluno surdo nas relações sociais e discursivas durante a pandemia da COVID-19, no ensino remoto e no retorno ao ensino presencial em uma sala de

³⁴ Estudos que abordam relações entre cultura, cognição e linguagem: Luria (1990), Cole (1996), Gerken (1999), Moura (1999), Oliveira (1999), Vóvio (1999) e Fonseca (2001).

³⁵ Texto original: Subjectivity does not reduce to discourse nor to language; it always involves emotions, which are based on the imaginary character of subjective processes. (...) Their unity with symbolical processes emerges within the networks of social symbolical constructions as a new ontological definition of human phenomena, inseparable from discourse, but having a different quality. Meanwhile, discourses are living systems of symbolical constructions and processes, which taken together, define social realities as they are organized in human communicative activities.

aula mista (surdos e ouvintes)? Neste sentido, a sala de aula é vista como um tempo e espaço onde se produzem e se relacionam diversas culturas. De acordo com Gomes, Dias e Vargas (2017), os modelos culturais são construídos pelos participantes, por meio das práticas sociais e os recursos comunicativos de grupos que se formam dentro e fora da sala de aula.

A seguir, será apresentado o outro pilar teórico-metodológico que é o da **Etnografia em Educação**, que dialoga com os aportes teóricos da Teoria Histórico-Cultural e da Análise do Discurso.

2.3 ETNOGRAFIA EM EDUCAÇÃO – LÓGICA DE INVESTIGAÇÃO GUIADA PELA ANÁLISE DO DISCURSO

Para mergulharmos no universo que abrange a Pesquisa Etnográfica, é preciso ter em mente que, ao delinear nossa pesquisa, optamos pela Perspectiva Etnográfica não apenas como um método de investigação, mas como uma prática de pesquisa, uma lógica de investigação que envolve observar, experienciar e escrever, a partir do ponto de vista do outro, do pesquisado, e de tudo o que envolve sua cultura, vivência e singularidades. Neste sentido, a lógica de investigação tem como característica “a combinação de perspectivas etnográficas com a análise do discurso” (GEE E GREEN, 1998). Para tanto, sistematizamos no presente estudo as abordagens teórico-metodológicas que são a base desta lógica de investigação, ou seja, da Antropologia Cognitiva (SPRADLEY, 1980; GEERTZ, 1989); da Sociolinguística Interacional (GUMPERZ, 2013); e por fim, da Análise do Discurso (AGAR, 1994/2002; BAKHTIN, 1929/2014; 2011). Estes suportes teórico-metodológicos constituem a **Etnografia em Educação**, que tem também o nome de Etnografia Interacional (SBCDG, 1992; GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005; GREEN; BLOOME, 1995; PUTNEY *et al*, 1998; CASTANHEIRA, 2010; GOMES, 2015; GOMES, 2020). Desta forma, analisamos a contribuição destes estudos para a reflexão sobre como a Etnografia se insere em nosso estudo, interligando a temática da Educação dos surdos com as culturas, a língua/linguagem em uso, a descrição densa, as relações discursivas e a análise do discurso.

Etnografia, de acordo com Erickson (1988/2004), significa literalmente **escrever sobre os outros**. O autor afirma que a palavra **Etnografia** foi inventada no fim do século XIX, para caracterizar cientificamente os relatos de narrativa sobre os modos de vida dos povos não ocidentais. Para Agar (1994/2002), o termo tem raízes gregas e significa “descrição popular”, portanto o autor conceitua etnografia como a atividade de sair e descrever a cultura de um determinado grupo.

Subjacente à concepção de Agar (1994/2002), Green, Dixon e Zaharlick (2005) avaliam a importância de um entendimento sobre as bases teóricas, bem como dos métodos que constroem uma pesquisa etnográfica. As autoras argumentam que, durante duas décadas, muitos trabalhos que se denominavam etnográficos eram, na verdade, pesquisas de observação participante ou abordagem de métodos qualitativos, que não levavam em consideração os critérios adequados à Etnografia.

Spradley (1980) afirma que a Etnografia é o trabalho de descrever uma cultura. Segundo o autor, em vez de estudar *as* pessoas, significa estudar *com* as pessoas, que inclui um estudo disciplinado de como é o mundo para as pessoas que aprenderam a ver, ouvir, falar, pensar e agir de maneiras diferentes:

O núcleo essencial da etnografia é essa preocupação com o significado de ações e eventos para as pessoas que procuramos compreender. Alguns desses significados são expressos diretamente na linguagem; muitos são tidos como certos e comunicados apenas indiretamente por meio de palavras e ações. Mas em todas as sociedades as pessoas fazem uso constante desses sistemas complexos de significado para organizar seu comportamento, para compreender a si mesmo e aos outros, e dar sentido ao mundo em que vivem. Esses sistemas de significado constituem sua cultura; a etnografia sempre implica uma teoria da cultura. (SPRADLEY, 1980, p. 5, tradução livre)³⁶

Green, Dixon e Zaharlick (2005, pp.18-19) salientam que, se o observador “não se basear em teorias da cultura para direcionar as escolhas do que é relevante observar e registrar, ou abranger sua interpretação pessoal a respeito da atividade observada, não se engajará numa abordagem etnográfica percebida do ponto de vista antropológico.” Para compreender melhor a pesquisa etnográfica e como ela se estrutura no campo da Linguagem e da Educação, tendo como origem a Antropologia, faz-se necessário discorrer acerca das bases da pesquisa etnográfica e os primeiros etnógrafos.

De acordo com Schefer e Knijnik (2015), a pesquisa etnográfica foi construída durante o século XX na tradição antropológica britânica e norte-americana e, ainda segundo as autoras, Franz Boas e Malinowski são considerados “os fundadores da Etnografia”:

O “Pai da Antropologia Social”, Malinowski, em 1922, reconheceu culturalmente as ações dos primitivos ao evidenciar e descrever a capacidade de representação de populações identificadas como exóticas, salientando, paralelamente, na construção de

³⁶ Texto original: The essential core of ethnography is this concern with the meaning of actions and events to the people we seek to understand. Some of these meanings are directly expressed in language; many are taken for granted and communicated only indirectly through word and action. But in every society people make constant use of these complex meaning systems to organize their behavior, to understand themselves and others, and to make sense out of the world in which they live. These systems of meaning constitute their culture; ethnography always implies a theory of culture.

uma metodologia para o trabalho de campo, a necessidade de verificar valores, costumes, crenças, ritos, objetos (artefatos) para a compreensão das práticas de um grupo. (SCHEFER; KNIJNIK, 2015, p. 105)

O principal legado deixado por Malinowski foi a criação do instrumento de investigação etnográfica – a “observação participante” – que redimensionou a atuação do pesquisador em campo, sendo o teórico uma referência científica para os intelectuais que priorizam pesquisas que envolvem este tipo de lógica de investigação até os dias atuais. Malinowski (1979) comparava a Etnografia com as Ciências Exatas, afirmando ser necessário o mesmo rigor em fornecer ao leitor todos os dados e condições em que se processou o experimento e se fizeram as observações.

A Etnografia, ciência em que o relato honesto de todos os dados é talvez ainda mais necessário que em outras ciências, infelizmente nem sempre contou no passado com um grau suficiente deste tipo de generosidade. Muitos dos seus autores não utilizam plenamente o recurso da sinceridade metodológica ao manipular os fatos e apresentam-nos ao leitor como que extraídos do nada. (MALINOWSKI, 1979, p. 18)

Outro fundador a quem as autoras fazem referência é Franz Boas, professor estadunidense, conhecido como “Pai da Antropologia Cultural”, e contemporâneo de Malinowski, foi um incentivador de toda uma geração de etnógrafos (SCHEFER; KNIJNIK, 2015).

Trazendo a Etnografia do campo da Antropologia para o campo da Educação e da Linguagem, Agar (1994/2002) avalia importância de etnógrafos que encontraram caminhos para fazer as pesquisas etnográficas por meio da linguística, inclusive ressaltando que a criação de dicionários e de gramáticas foi muito útil a esses pesquisadores. Entretanto, Agar defende que há que se quebrar o círculo em torno da Língua, por meio da entrada nas culturas dos povos, ir além dos dicionários e das gramáticas. Por isto ele cria o neologismo *languaculture* (línguagemcultura) para defender que “a linguagem cria a cultura e a cultura cria a linguagem, fazendo o caminho para a construção de múltiplas identidades que se modificam a qualquer tempo” (GOMES, 2020, p.60). Esta concepção será aprofundada mais adiante, neste Capítulo.

Spradley (1980) cita Malinowski para falar da importância de um estudo cultural construído a partir do ponto de vista dos membros do grupo pesquisado, ou seja, a perspectiva *ênica*. Nessa direção, esclarecemos a perspectiva ética e *ênica*, conforme Nascimento (2003, p. 37): o ponto de vista **ético** “carrega uma visão transcultural, a visão de quem observa do lado de fora, de longe e precisa estranhar o que está naturalizado.” Já o ponto de vista **ênico**, conforme a autora:

(...) apresenta uma visão específica de uma determinada cultura ou língua, na ótica de quem conhece o comportamento do sistema e está familiarizado com ele. O pesquisador estabelece uma relação mais próxima do contexto de pesquisa para compreender melhor o ponto de vista do pesquisado ou do objeto de sua pesquisa. (NASCIMENTO, 2003, p. 37)

Gomes (2020) considera que, desde a década de 1960, há uma mudança da perspectiva ética para uma perspectiva êmica, ou seja, uma mudança que ocorre quando os etnógrafos passam a se preocupar, essencialmente, com os pontos de vista dos membros dos grupos pesquisados. Desta forma, Oliveira (2013b) destaca que:

Deve-se reconhecer a necessidade de se articular à prática etnográfica o próprio escopo teórico ao qual ela se encontra atrelada, uma vez que a mesma não pode ser compreendida como simples “técnica” de coleta de dados, já que a tal coleta não existe; os dados são construídos no processo interativo com os sujeitos, com os lugares, com as experiências vividas por parte do “nativo” e do pesquisador. (OLIVEIRA, 2013b, p. 275)

Portanto, concordando com Oliveira (2013b), a construção de uma pesquisa etnográfica inclui o arcabouço teórico-metodológico e a produção de material empírico por meio da pesquisa de campo, tendo como principais instrumentos a perspectiva êmica e a observação participante. Segundo Freitas (2003):

O pesquisador está com os sujeitos produzindo sentidos dos eventos observados. De fato, o que se busca com esta observação não é realizar uma análise, entendida em seu sentido etimológico (ana = semelhança e lise = quebra, fragmentação), mas uma compreensão marcada pela perspectiva da totalidade construída no encontro dos diferentes enunciados produzidos entre pesquisador e pesquisado. (FREITAS, 2003, p. 31)

Gomes, Dias e Vargas (2017, p. 122) afirmam que, para dar conta desse tipo de observação participante, a Etnografia em Educação abrange os pressupostos teórico-metodológicos da “Antropologia cognitiva e sociolinguística interacional que, embora possuam focos analíticos diferentes, partilham uma visão de cultura, linguagem e discurso como sendo construídos contextualmente, uma vez que as pessoas interagem entre si em diferentes espaços sociais.”

Conforme Leite (2011):

Levando-se em conta a natureza social da linguagem, as áreas de interesse da Sociolinguística incluem alguns fenômenos sociais e culturais, tais como as estruturas e padrões sociais, as variedades linguísticas como os dialetos e estilos, grupos sociais como as comunidades linguísticas, as funções da linguagem na sociedade, mudança linguística, o sentido sociocultural e a interação social. (LEITE, 2011, p. 33)

Green (2018) afirma que John J. Gumperz (2013) foi uma figura central na interseção de pesquisas nas áreas da Antropologia, Linguagem e Educação. Segundo a autora, ao longo de seis décadas, de 1950 a 2013, Gumperz buscou desenvolver uma metodologia sistemática replicável etnograficamente, para estudar o discurso *em* e *através* de comunidades de fala e eventos comunicativos interculturais dentro de contextos sociais específicos (por exemplo, casa, negócios, jurídico, sala de aula).

A Sociolinguística interacional de Gumperz se diferencia das teorias que a precederam por ocupar-se do comportamento do indivíduo numa situação de comunicação face a face ao tratar a linguagem enquanto fenômeno social, prática que até então não havia sido levada em conta por Labov e outros nomes da sociolinguística, preocupados especialmente com os “agregados populacionais”. (LEITE, 2011, p. 35)

A importância da Sociolinguística interacional como uma das bases da Etnografia interacional é que ela nos orienta para uma análise contextualizada da língua em uso e em ambientes específicos, pelo estudo da enunciação, do dialogismo, da polifonia e da análise do discurso (BAKHTIN, 2011; BAKHTIN, 1929/2014).

Conforme Gomes (2020), um grupo de professores da *University of California*, Santa Barbara, o *Santa Barbara Classroom Discourse Group*, desenvolveu a lógica de investigação da então denominada *Interactional Ethnography* que, durante um tempo era traduzido como Etnografia Interacional e que, hoje, sob orientação do próprio grupo (PUTNEY *et al*, 1998), é traduzido como Etnografia em Educação.

A Etnografia em Educação surgiu tendo como marco específico a discussão, em 1954, na Conferência na Universidade de Stanford, sob os auspícios da Escola de Educação e do Departamento de Sociologia e Antropologia daquela Universidade, em conjunto com a Associação Americana de Antropologia, na Califórnia (GOMES, 2020; GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005). Assim, “o objetivo da Conferência era explorar as inter-relações entre a Educação e a Antropologia” (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 25).

Ainda segundo as autoras, com o resultado da Conferência, foi publicado um dos primeiros livros sobre as inter-relações potenciais das disciplinas *Education and Anthropology*, organizado por George Spindler (1955), numa sessão isolada com o tema “Etnografia das Escolas” organizada por John Singleton, e noutra sessão com a temática “Estudos de Sociedades Complexas”, organizada por Fred Gearing nos encontros de 1968 da Associação Americana de Antropologia, e a formação do Conselho sobre Antropologia e Educação (CAE), que levou ao surgimento do periódico *Anthropology and Education Quarterly*, que publica estudos de

antropólogos sobre Educação e estudos em educação por educadores com formação em Antropologia, segundo informam Green, Dixon e Zaharlick (2005).

Desta maneira, é preciso distinguir a pesquisa etnográfica *da* educação e a pesquisa etnográfica *na/em* educação. Conforme Green, Dixon e Zaharlick (2005), a principal distinção se refere aos objetivos/meta que os educadores e os antropólogos têm quando se engajam na pesquisa etnográfica em Educação.

Ainda de acordo com Green e Bloome (1995), a Etnografia da Educação envolve antropólogos e sociólogos usando a educação como um estudo local, para o qual eles trazem quadros teóricos, ferramentas de investigação e a história de sua área e da disciplina com o campo, para construir uma compreensão do que conta como educação para um grupo local. Sob este aspecto, de acordo com os autores, as instituições educacionais, como escolas, por exemplo, são os principais lugares para as pesquisas em Ciências Sociais, por meio de Etnografia e da pesquisa etnográfica. “As teorias, questões e objetivos das pesquisas são enquadrados pelas disciplinas de origem e campos acadêmicos do pesquisador, e não necessariamente pelas necessidades, questões ou preocupações do educador” (GREEN; BLOOME, 1995, p. 8, tradução livre).³⁷

Já a Etnografia e estudos etnográficos em Educação, Green e Bloome (1995) salientam que podem ser heurísticamente definidos como estudos fundamentados nos saberes oriundos da área da Educação e no percurso histórico da Etnografia em Antropologia e Sociologia. Para os autores, tais estudos são orientados por questões educacionais, propósitos, necessidades e preocupações, que moldam o caráter específico da **Etnografia na/em Educação**.

Assim, a Educação é um local físico e intelectual, com sua própria base de conhecimento, questões e propósitos. “A Etnografia *na/em* educação é conduzida por aqueles dentro deste campo acadêmico, por exemplo, professores, alunos, formadores de professores, administradores, usando perspectivas e ferramentas etnográficas para fins educacionais” (GREEN; BLOOME, 1995, p. 8, tradução livre).³⁸

Green, Dixon e Zaharlick (2005, p. 21) afirmam que, do ponto de vista antropológico, a Etnografia “é um conhecimento cultural necessário para situarmos os desenvolvimentos atuais

³⁷ Texto original: Theories, questions and goals of this research are framed by the home disciplines and academic fields of the researcher, and not necessarily by educator's needs, issues or concerns.

³⁸ Texto original: These studies, however, are guided by educational questions, purposes, needs and concerns, which, as argued previously, shape the specific character of ethnography in education. From this perspective, education is both a physical site and an intellectual one with its own knowledge base, questions and purposes. Ethnography in education is conducted by those inside this academic field, e.g., teachers, students, teacher educators, administrators, using ethnographic perspectives and ethnographic tools for Education's purposes.

da Educação dentro da história intelectual mais ampla da Etnografia por entre as disciplinas”. Ainda conforme as autoras, o conceito de Etnografia continua a se desenvolver à medida que novas disciplinas progridem dentro e fora do campo da Educação. Portanto, a Etnografia *da* Educação é feita por antropólogos, e a Etnografia *em* Educação é feita por educadores, como nós. A Etnografia interacional é o outro nome da Etnografia em educação, porque foi pensada para se compreender as culturas das salas de aula.

Tendo como premissa que “o etnógrafo ‘inscreve’ o discurso social: *ele anota*. Ao fazê-lo, o transforma de acontecimento passado, que existe em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, (...) que pode ser consultado novamente” (GEERTZ, 1989, p. 14, grifo do autor). Geertz (1989) nos traz ainda a concepção de Etnografia como uma “descrição densa”, tendo a visão de que “o dever da teoria é fornecer um vocabulário no qual possa ser expresso o que o ato simbólico tem a dizer sobre ele mesmo – isto é, sobre o papel da cultura na vida humana” (p. 19).

Nesta direção é que ressaltamos a terceira abordagem que sustenta nossa lógica de pesquisa, “a análise do discurso” que, conforme Gee e Green (1998), combinada com abordagens etnográficas permitem:

(...) examinar questões sobre o que conta como aprendizagem em um ambiente local, como e quando a aprendizagem ocorre e como o que é aprendido em um determinado momento se torna um recurso sociocultural para o aprendizado futuro, tanto para o grupo quanto para o indivíduo. Por meio dessa abordagem combinada, os pesquisadores educacionais são capazes de examinar como os processos e práticas educacionais são construídos ao longo do tempo por membros da sala de aula; como os alunos assumem, resistem ou deixam de aprender o conteúdo acadêmico por meio desses processos e práticas; e como os processos de discurso e práticas moldam o que conta como saber, fazer e estar dentro e entre eventos em salas de aula e outros ambientes educacionais. (GEE; GREEN, 1998, pp. 119-120, tradução livre).³⁹

Gee e Green (1998), consoante Birdwhistell (1977), elaboraram uma lógica de investigação e/ou lógica de uso, para estudar a aprendizagem em ambientes sociais por uma perspectiva etnográfica guiada pela análise do discurso. Para os autores, com esta lógica de investigação, a linguagem é vista como prática sociocultural e recurso social de um grupo. Deste modo, a análise do discurso envolve mais do que escrever um discurso e ler a transcrição:

³⁹ Texto original: Through this combined approach, educational researchers are able to examine how educational processes and practices are constructed across time by members of the classroom; how students take up, resist, or fail to learn academic content through these processes and practices; and how discourse processes and practices shape what counts as knowing, doing, and being within and across events in classrooms and other educational settings.

Uma abordagem etnograficamente fundamentada na análise do discurso envolve uma perspectiva particular sobre o discurso e a ação social por meio da linguagem que forma uma estrutura orientadora para o projeto e implementação da pesquisa (por exemplo, ciclos ou processos de coleta de dados), bem como para análise, interpretação de dados e explicação. (GEE; GREEN, 1998, p. 121, tradução livre)⁴⁰

Ao focalizar nossos estudos dando ênfase à perspectiva etnográfica guiada pela análise do discurso, mais do que analisar textos e seus conteúdos, visamos analisar a linguagem em uso e sua relação com as mudanças sociais e culturais, ou seja, é o contexto de produção dos discursos, o diálogo que, conforme Bakhtin (1929/2014), constitui uma das formas mais importantes de interação verbal, não sendo apenas a comunicação em voz alta de pessoas colocadas face a face, mas toda a comunicação verbal de qualquer tipo que seja (o olhar, gestos, palavras orais, escritas e sinalizadas, enunciados) com sentidos e significados para o grupo social.

Em nossa pesquisa, os sinais da Libras e a linguagem não verbal, que também chamamos de **expressões não manuais**, constituem a forma de comunicação da comunidade surda. É por meio das manifestações linguísticas que se dão as relações discursivas e interacionais que constituem os surdos, formando a sua subjetividade, e a daqueles que estão ao seu redor. É esta relação entre o eu e o(s) outro(s), com os discursos produzidos pelos participantes da pesquisa, que nossa investigação ganha relevância, para discutir a unidade dialética de análise que será apresentada mais adiante neste texto.

2.3.1 Análise do Discurso e a Etnografia em Educação: uma investigação dialógica e dialética

Sendo a análise do discurso uma das bases da Etnografia em Educação, abordaremos, aqui, a análise do discurso fundamentada em Bakhtin (1929/2014) e em Agar (1994/2002), tendo como premissa a linguagem em uso e os estudos culturais embasados para a construção das nossas argumentações.

Fiorin (2016, p. 18) afirma que, para Bakhtin, “o outro é uma posição social, expressa num texto. As relações dialógicas de que ele se ocupou não são o diálogo face a face, mas as relações entre posições sociais.” Desta forma, nos interessa no presente texto o Bakhtin que propõe a discussão sobre o materialismo histórico-dialético, utilizando a palavra, o discurso e

⁴⁰ Texto original: We show that an ethnographically grounded approach to discourse analysis involves a particular perspective on discourse and social action through language that forms and orienting framework for research design and implementation (e.g., data collection cycles or process) as well for data analysis, interpretation, and explanation.

a linguagem como instrumentos, para significar e ressignificar as construções ideológicas, sociais e culturais em um fluxo contínuo na História humana. Sob a lente da perspectiva histórico-cultural e pela análise do discurso aliadas à Etnografia em Educação, construímos a presente investigação teórico-metodológica, traçando uma visão sobre a linguagem e a cultura nas relações sociais com vistas à construção da subjetividade do aluno surdo pesquisado. Gee e Green (1998) ressaltam que o estudo do discurso se tornou uma importante perspectiva teórico-metodológica para aqueles que se preocupam com o estudo da aprendizagem em ambientes sociais.

As abordagens de análise de discurso foram desenvolvidas para examinar as maneiras pelas quais o conhecimento é socialmente construído em salas de aula e outros ambientes educacionais. Ao estudar a atividade discursiva nas salas de aula e em outros ambientes sociais, os pesquisadores forneceram novas intuições sobre as relações complexas e dinâmicas entre o discurso, as práticas sociais e o aprendizado. (GEE; GREEN, 1998, p. 119, tradução livre)⁴¹

Além disso, segundo Gomes, Dias e Vargas (2017), a análise do discurso aliada à Etnografia pode nos levar a entender uma determinada lógica de investigação que influencia a forma como a aprendizagem poderá ser estudada, as questões que podem ser formuladas, as decisões e procedimentos de pesquisa usados, e a maneira de apresentar e representar os resultados.

Assim, apresentamos os aspectos do dialogismo e a relação entre a análise do discurso e a perspectiva etnográfica. Tendo em vista que Bakhtin, mesmo sendo considerado o teórico do diálogo e do discurso, também aborda a metodologia das Ciências Humanas, tal aspecto justifica nossa escolha, por aliar seu arcabouço teórico-metodológico à nossa investigação

É importante esclarecer que, embora nossos estudos estejam embasados na Perspectiva Histórico-Cultural, mais precisamente na Teoria de Vigotski, e que nele não há um trabalho específico sobre o termo “sujeito”, mas o uso da palavra “pessoa”, optamos por dialogar como a teoria bakhtiniana, utilizando o termo **sujeito**, no sentido de designá-lo como produtor da linguagem, na relação com o outro, por meio do discurso e das práticas sociais:

Em Bakhtin, o sujeito não é assujeitado, ou seja, submetido às estruturas sociais, nem é uma subjetividade autônoma em relação a sociedade. O princípio geral do agir é que o sujeito atua em relação aos outros; o indivíduo constitui-se em relação ao outro. (FIORIN, 2016, p. 60)

⁴¹ Texto original: Discourse analysis approaches have been developed to examine ways in which knowledge is socially constructed in classrooms and other educational settings. By studying discursive activity within classrooms and other social settings, researchers have provided new insights into the complex and dynamic relationships among discourse, social practices, and learning.

2.3.2 Como o diálogo constrói a relação entre o eu e o(s) outro(s)

Quem é o aluno surdo diante dos outros? Como ele se vê, se percebe? O que conta para ele como ser surdo? E como ser ouvinte? O que é o sinal⁴² e como ele designa os falantes/sinalizantes no discurso? Como as relações discursivas com os outros (membros da família) que se fazem presentes no ensino remoto – IE, professora regente, instrutora de Libras) – ligam o aluno com seu contexto linguístico, social e cultural, construindo sua subjetividade? Essas perguntas emergiram durante a pesquisa etnográfica e nos serviram de guia na análise do discurso, para investigar a construção da subjetividade do aluno surdo bimodal, tendo como central a LO e LS que mediam o conhecimento e a construção de conceitos.

Oliveira (2013b) corrobora nossas indagações ao questionar: Como compreender os significados das práticas constituídas entre os sujeitos que estão envolvidos na cultura escolar, sem inseri-los em contextos próprios? A Etnografia nos possibilita responder às perguntas: O que conta como aluno(a)? O que conta como professor(a)? Para responder a tais questões Oliveira (2013b) nos alerta para:

(...) o fato de que os atores sociais estão sempre posicionados e é a partir destas posições que eles produzem seus discursos e suas práticas. Compreender o que os sujeitos produzem e fazem pressupõe uma apreensão “de onde” eles falam. Mais que isso, leva-nos a reconhecer que todos os pontos de vista colhidos, no trabalho etnográfico, são sempre parciais, incompletos, de modo que a Etnografia não se limita a uma descrição da realidade, mas é também uma interpretação da mesma. (OLIVEIRA, 2013b, p. 275)

E no processo de investigação etnográfica a **palavra** da Língua Portuguesa e o **sinal** da Libras são os signos que ganham sentidos e significados para o aluno surdo no processo de interação social com o(s) outro(s) que, em nossa pesquisa, são os familiares que participam das aulas na modalidade remota e os profissionais da Educação: a professora ouvinte, o IE e a instrutora de Libras – membros de uma comunidade escolar que se constituem social e culturalmente, ao mesmo tempo em que transformam a realidade uns dos outros, produzindo sentidos e significados para as suas práticas culturais de ensino, desenvolvimento e aprendizagem por meio dos tempos e eventos durante o contexto da pandemia da COVID-19 e no retorno das aulas presenciais.

⁴² O sinal na Libras é uma identificação da pessoa a partir de características físicas, podendo também expressar atividades ou interesses que a identificam no grupo de pessoas surdas.

Além disso, destacamos que, em função de a maior parte da carga horária das aulas ocorrerem de forma remota, tendo como espaço o ambiente familiar do aluno surdo, os familiares que acompanham as aulas se tornaram parte do processo de ensino, desenvolvimento e aprendizagem, ao orientarem a realização das atividades escolares por meio da LO, da LS, e da Linguagem não verbal e co-verbal.

Deste modo, o diálogo constituído nas interações discursivas se tornou fundamental em nossa investigação, por estabelecer não apenas a comunicação entre os sujeitos, mas por se constituir na relação com o outro, com os contextos de produção discursiva, com os eventos no tempo, “aula”, e no espaço, “casa”. Assim, enfatizamos, como é também para Bakhtin, que o diálogo é a mais importante forma de interação verbal:

Pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior. (BAKHTIN, 1929/2014, p. 127)

Faraco (2009) afirma que para os membros do “Círculo de Bakhtin”⁴³ não interessa o estudo da forma composicional do diálogo em narrativas escritas ou a sequência de fala dos personagens no texto dramático, nem mesmo o desenrolar da conversação face a face. “O Círculo de Bakhtin não se ocupa com o diálogo em si, mas com o que ocorre nele, isto é, com o complexo de forças que nele atua, condiciona a forma e as significações do que é dito ali” (FARACO, 2009, p. 61). A partir desta visão, nota-se que o diálogo face a face vai interessar a Bakhtin e seu Círculo como um espaço de interação dialógica, histórico-cultural e de consciência socioideológica, no qual o intercruzamento de múltiplas verdades sociais é expresso em enunciados.

Na pesquisa etnográfica, o diálogo e a produção de discursos pelos sujeitos de pesquisa possibilitam a identificação de eventos em que o encontro de diferentes vozes constrói relações e posições ideológicas que refletem e refratam a realidade da qual todos fazemos parte. Nós buscamos investigar a construção da subjetividade do aluno surdo, produzida por meio das relações discursivas com todos os que estão à sua volta dialogando, significando e resignificando as atividades humanas, pois:

⁴³ Valentin Volóchinov (1895-1936) e Pável Medviédev (1891-1938) são integrantes do **Círculo de Bakhtin**, dentre diversos autores/pensadores que atentaram para as relações entre o “eu” e “o outro”. Mikhail Bakhtin se destaca como um dos que pensaram tal relação, sob o viés da linguagem em seu caráter filosófico.

(..) sem o outro não há consciência, pois, eu não posso construir a minha consciência por mim mesmo. A consciência é um presente do pai, da mãe, dos vizinhos, do médico, daquelas pessoas que vão interagindo com a gente desde o momento do nascimento, até que alguma hora o homem começa a rir e quando ele ri ele se constitui humano. (MIOTELLO, 2018, p. 67)

É nesta relação com o outro que o sujeito, além de se constituir socialmente, se transforma, estando permanentemente em mudança. Geraldi (2003) salienta que o pensamento bakhtiniano alicerça-se em dois pilares: o da alteridade e o da dialogia, sendo que o primeiro pressupõe o outro como existente e reconhecido pelo “eu” como o outro que “não eu”. No segundo pilar pela dialogia, é que se qualifica a relação essencial entre o eu e o outro. Em conformidade com tal lógica, Freitas *et al.* (2015) afirmam que, para ser sujeito, é necessário haver um outro que o constitua, e que Bakhtin em seus textos não se restringe ao movimento de um “eu” que se orienta para o “outro”, mas concebe o “outro” como condição necessária para a constituição do “eu”.

Neste ponto é que destacamos a dialética dialógica de Bakhtin, na qual o diálogo por meio da enunciação é um processo ininterrupto e infindável, pois toda palavra, toda pergunta, toda enunciação requer uma resposta, uma “contrapalavra”, e todo locutor também é receptor, sendo as relações sociais a arena onde o “eu” e os “outros” travam seus debates e se constituem pelas relações discursivas:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1929/2014, p. 117)

Para Bakhtin (2011, p. 274), “o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva”, e o enunciado é a unidade desta comunicação discursiva, na qual os falantes assumem uma posição responsiva frente à fala do outro, ou seja, as relações pergunta-resposta, afirmação-objeção ou afirmação-concordância, entre outras que, para Bakhtin, “são relações que só são possíveis entre enunciações de diferentes sujeitos do discurso, pressupõem *outros* (em relação ao falante) membros da comunicação discursiva” (p. 276). Portanto:

Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros

enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2011, p. 297, grifos do autor)

Tendo em vista que nosso processo de investigação parte de uma perspectiva êmica, salientamos que fazer Etnografia está relacionado com aprender **sobre** e **com** o outro, e produzir uma descrição densa das práticas culturais do grupo pesquisado, nos construindo também por meio do encontro das diferentes visões e diferentes enunciados produzidos sobre a realidade vivenciada.

A Etnografia é um processo dinâmico, que envolve uma abordagem iterativa-responsiva de pesquisa, uma disposição reflexiva e um processo analítico recursivo. Neste processo, questões são propostas, redefinidas e revisadas e decisões sobre entrada em novos espaços e acesso a determinados grupos, assim como coletas de dados e análises são feitas à medida que novas questões e temas emergem *in situ* e demandam atenção. (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 48)

Por isso, entendemos que os participantes do grupo investigado assumem entre si uma posição iterativa-responsiva, frente a enunciações produzidas durante as aulas de ensino remoto e presenciais, quer dizer, há uma responsividade diante das posições discursivas em que os sujeitos se colocam em relação uns aos outros. Neste caso, o pesquisador também se transforma na relação com os pesquisados, pois, ao estranhar o familiar e familiarizar-se com o estranho (DA MATTA, 1978), há uma mudança de visão, de postura frente à realidade observada. Conforme Oliveira (2013b), a própria Etnografia é construída nesta problematização da relação do eu com o outro; em última instância, da minha cultura com a cultura que me proponho a investigar.

Goldman (2006) afirma que a alteridade é o princípio que orienta e inflete, mas também limita a nossa prática etnográfica, porque uma parte da tarefa do etnógrafo consiste em descobrir por que aquilo que as pessoas que estudamos e observamos fazem e dizem parecem-lhes mais coerente, conveniente, razoável. A outra parte, conforme o autor:

Consiste em estar sempre se interrogando sobre até que ponto somos capazes de seguir o que as pessoas investigadas dizem e fazem, até onde somos capazes de suportar a palavra nativa, as práticas e os saberes daqueles com quem escolhemos viver por um tempo. E, por via de consequência, até onde somos capazes de promover nossa própria transformação a partir dessas experiências. (GOLDMAN, 2006, p. 167)

2.3.3 O discurso constituído de muitas vozes

Bakhtin (2011) vê a Língua como ininterrupta, um fluxo contínuo de enunciados que sempre se renovam, pois eles estão vivos nas interações sociais e discursivas dos falantes. Desse modo, a Língua sempre existiu e continuará a existir sempre que houver sujeitos que interagem por meio da Língua, do diálogo e do discurso, ou seja:

Todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). (BAKHITIN, 2011, p. 272)

Tendo em vista que, para (BAKHITN, 2011), cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados, que são constituídos na interação entre os falantes a partir da realidade que vivem, vale concordar com a definição de Leite (2017, p. 219) ao afirmar que “o discurso é um lugar abstrato, acolhedor e organizador de vozes, ações e costumes, no qual os enunciados se concretizam. É, portanto, um espaço preenchido, mas que se renova sem cessar, sempre com base nas práticas sociais e discursivas.” Nesta perspectiva, é necessário salientar que:

Bakhtin admite que a palavra não pertence ao falante unicamente. É certo que o autor (aquele que fala) tem seus direitos inalienáveis em relação à palavra, mas o ouvinte também está presente de algum modo, assim como todas as vozes que antecederam aquele ato de fala ressoam na palavra do autor. Tudo que é dito está situado fora da alma do falante e não pertence somente a ele. (SOUZA, 2005, p. 324)

De acordo com Souza (2005), Fiorin (2016) explica que o sujeito não absorve apenas uma voz social, mas várias, que estão em relações diversas entre si, pois a realidade é heterogênea. Segundo o autor, neste processo de construção da consciência, as vozes são assimiladas de diferentes maneiras, algumas são impermeáveis e resistentes à incorporação de outras vozes, outras são permeáveis à impregnação por outras vozes e estão abertas às mudanças e à hibridização.

Souza (2005) avalia que o dialogismo e a polifonia constituem características essenciais e necessárias, a partir das quais o mundo pode ser compreendido e interpretado de diferentes maneiras, tendo em vista seu estado de mutação e inacabamento. O conceito de **polifonia** está intimamente ligado ao conceito de **dialogismo**, pois “o sujeito vai se constituindo

discursivamente, apreendendo as vozes sociais que compõem a realidade em que está imerso, e ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas” (FIORIN, 2016, p. 61).

Neste sentido, a polifonia, em Bakhtin (2011), são as vozes sociais que constituem o sujeito a partir de seu contato com o outro. Neste processo, o sujeito nunca está acabado, mas em constante construção social, por meio do diálogo e da apropriação de novas vozes que ele se constitui e altera sua consciência de forma responsiva, porque ele aprende a falar com o outro, se apropria do discurso do outro, refletindo e refratando a realidade:

Qualquer texto (tanto oral como escrito) comporta, claro, grande quantidade de elementos heterogêneos, naturais, primários, alheios ao signo e que escapam ao campo das Ciências Humanas (à análise linguística, filológica ou outra) e que, não obstante, a análise leva em conta (defectividade de um manuscrito, má dicção, etc.). Não há textos puros, nem poderia haver. Qualquer texto comporta, por outro lado, elementos que se poderiam chamar técnicos (aspecto técnico da grafia, da elocução, etc.). Assim, por trás de todo texto encontra-se o sistema da língua; no texto, corresponde-lhe tudo quanto é repetitivo e reproduzível, tudo quanto pode existir fora do texto. Porém, ao mesmo tempo, cada texto (em sua qualidade de enunciado) é individual, único e irreproduzível, sendo nisso que reside seu sentido (seu designio, aquele para o qual foi criado). (BAKHTIN, 2011, p. 332)

Quando Bakhtin (2011) afirma não haver textos puros, ele mostra que os textos são constituídos de outros textos, de outros discursos e, para tanto, são compostos de tudo o que pode existir fora do texto. Putney *et al.* (1998) discutem a relação entre discurso e ação social dentro de uma perspectiva etnográfica, e argumentam que o diálogo é expresso em comportamento, palavras, símbolos e na aplicação do conhecimento cultural, para fazer com que atividades instrumentais e situações sociais funcionem. Neste sentido, o diálogo está em constante mudança de acordo com as circunstâncias, ou seja, com o contexto das situações de fala. “A enunciação é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de determinada comunidade linguística” (BAKHTIN, 1929/2014, p. 126).

Aqui, vale discutir, de forma breve, o conceito de **intertextualidade**, no sentido de atentar como as outras vozes constituem os textos (orais e escritos) e como esta prática auxilia a análise dos discursos produzidos no contexto escolar e durante aulas entre e com os participantes.

A intertextualidade, conforme Koch (2020):

Significa que todo texto é um objeto heterogêneo que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior; deste exterior, evidentemente, fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que retoma, a que alude, ou a que se opõe. (KOCH, 2020, p. 59)

Bloome e Bailey (1992, p. 198)⁴⁴ veem a intertextualidade como “um conceito-chave na compreensão das relações entre textos (incluindo textos conversacionais e escritos), entre eventos, entre eventos e ideologia cultural, e como um ponto de partida para compreender a educação como o desenvolvimento da competência comunicativa.” Desta forma, a intertextualidade não é apenas uma construção heterogênea de textos, mas uma construção social, pois estas justaposições de diálogos, de escritas, de textos devem ser reconhecidas interativamente pelos participantes de um evento, tendo significado social no evento (BLOOME; BAILEY, 1992).

Outro conceito importante, inclusive para compreender de que forma se dão algumas práticas culturais e discursivas durante os eventos observados na aula, é o de **intercontextualidade**. Castanheira (2010, p. 61) afirma que “a concepção de contexto como ambiente constituído interacionalmente sugere que, além de serem definidos pelas ações (verbais e outras) dos participantes em determinado ambiente, os contextos têm várias camadas e estão ligados uns aos outros”. Putney *et al* (1998), em conformidade com Floriani (1993), afirmam que a intercontextualidade é mais do que ambiente ou pessoas em interação. Para os autores, a intercontextualidade se refere a um texto construído em um contexto anterior que, ao se tornar significativo do ponto de vista de práticas culturais, é usado como recurso que os participantes de grupo recorrem para interagir e construir outro texto, no contexto subsequente que participam.

Castanheira (2010) argumenta que os contextos locais são influenciados e delineados pelas decisões produzidas em outras esferas sociais, assim, os significados construídos pelos membros de uma sala de aula específica podem ser influenciados por outros significados, produzidos ou experimentados em outros cenários, como é o caso de parâmetros fornecidos por departamentos do governo. Outras produções textuais que abrangem aspectos sociais da vida humana, entre outros, e que são levados para a sala de aula, ao serem discutidos, produzem outras leituras, outras visões, outros textos sobre a realidade que os participantes estão vivenciando naquele momento. Portanto, a intertextualidade e a intercontextualidade são importantes ferramentas na Etnografia, sobretudo na produção de materiais empíricos e na análise do material. Segundo Heath (1982):

⁴⁴ Texto original: We view intertextuality as a key concept in understanding relationships between texts (including conversational and written texts), between among events, between events and cultural ideology, and as a starting place for understanding education as the development of communicative competence.

A Etnografia fornece um banco de dados empírico, obtido por meio da imersão do pesquisador nos modos de viver do grupo. Essa imersão permite a percepção da interdependência das partes e retornos frequentes aos dados. O poder descritivo, a capacidade de incorporar aos dados a forma, a função e o contexto do comportamento de um grupo social específico e a retenção dos dados para análises consideradas e repetitivas são os principais pontos fortes da Etnografia. Os dados etnográficos muitas vezes podem ajudar a fornecer o contexto para interpretações ampliadas de estudos feitos por outros pesquisadores. (HEATH, 1982, p. 44, tradução livre)⁴⁵

Considera-se, por conseguinte, a esfera social, o contexto imediato e o contexto mais amplo, que marcam a heterogeneidade dos sujeitos, os lugares e as posições sociais historicamente construídos e que atuam sobre as relações estabelecidas na interação dialógica, determinando as condições de produção verbal e não verbal.

2.3.4 Os gêneros do discurso e sua contribuição para a linguagem em uso e os aspectos da cultura

Para Bakhtin (2011), a língua/linguagem não é um evento isolado a ser estudado, mas a linguagem em uso, concreta, real nas relações sociais e discursivas que temos uns com os outros e, por isso, ele separa a **oração** – unidade da língua, e a **enunciação** – unidade da comunicação discursiva/linguagem em uso. De acordo com Bakhtin (2011) “o discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso e fora desta forma não pode existir” (p. 274). Ainda conforme o autor, os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância de falantes. Já a oração, conforme Bakhtin (2011):

(...) não é delimitada de ambos os lados pela alternância dos sujeitos no discurso, não tem contato imediato com a realidade (com a situação extraverbal) nem relação imediata com enunciados alheios, não dispõe de plenitude semântica nem capacidade de determinar imediatamente a posição responsiva do outro falante, isto é, de suscitar resposta. A oração enquanto unidade da língua tem natureza gramatical, fronteiras gramaticais, lei gramatical e unidade. (BAKHTIN, 2011, p. 278)

Bakhtin (2011) nos mostra que “a Língua passa a integrar a vida através dos enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através dos enunciados concretos que a vida entra na Língua” (p. 265), numa relação dialética e dialógica por excelência, em que os falantes se

⁴⁵ Texto original: Ethnography provides an empirical data base, obtained through immersion of the researcher in the ways of living of the group. This immersion allows perception of the interdependence of parts and also permits frequent returns to the data. The descriptive power, the ability to incorporate in data the form, function, and context of the behavior of a specific social group, and retention of the data for considered and repetitive analysis are the major strengths of ethnography. Ethnographic data can often help provide the context for expanded interpretations of studies done by other researchers.

constituem e são constituídos por meio da linguagem em uso. “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (p. 261). E ainda:

Para se tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas devem, como já dissemos, materializar-se, ou seja, devem passar a outro campo da existência, devem tornar-se discurso, ou seja, enunciado e ganhar autor, criador de dado enunciado cuja posição ele expressa. (BAKHTIN, 2002, p. 184)

Desta maneira, Bakhtin (2011) define os gêneros do discurso como “campos de utilização da Língua que elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262, grifos do autor). Ele explicita que existem os gêneros primários (os tipos do diálogo oral: linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica, etc.) e os gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos).

As formas da Língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que, em seguida, apenas se diferencia no processo da fala. (BAKHTIN, 2011, p. 283)

Ao fundar a teoria do signo e do significado, Bakhtin (1929/2014) faz críticas à teoria de Saussure, linguista e filósofo suíço, justamente porque concebe a Língua por meio de um sistema de normas imutáveis. Neste sentido, Bakhtin faz a separação entre **signo** e **sinal**, mostrando que “todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim; toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da Língua” (p. 15). Já sobre o sinal, pode-se dizer que:

É uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável). O sinal não pertence ao domínio da ideologia; ele faz parte do mundo dos objetos técnicos, dos instrumentos de produção no sentido amplo do termo. (BAKHTIN, 1929/2014, pp. 96-97)

Em conformidade com Bakhtin (1929/2014), Agar (1994/2002) tece uma argumentação sobre a análise do discurso, buscando entender os diversos contextos em que as pessoas falam,

inclusive levando em consideração os contextos culturais. Para tanto, Agar (1994/2002) critica o linguista Saussure, por propor a distinção entre Língua e fala, criando um círculo em torno da Língua, em que, como sistema, é mais valorizada do que a fala, pois, para Saussure, representa o padrão, é regida por regras, enquanto a fala é uma desordem, já que é inesperado o que os falantes dirão.

Para Agar (1994/2002), as tentativas de Saussure em padronizar a Língua enquanto sistema não é aplicável. Ele cita exemplos de como a diferença entre significante e significado proposta por Saussure nem sempre é aplicada a todos os contextos. De acordo com Agar (1994/2002), o símbolo é a unidade de estudo que Saussure chamou de **signo**, no entanto, Agar argumenta que a Língua não é apenas um depósito de símbolos, é necessário que as construções textuais façam sentido para o falante e isso só pode ser construído por meio do uso da linguagem nas relações entre as pessoas, levando-se em consideração os seus contextos culturais.

Assim, na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística. (AGAR, 1994/2002, p. 98)

Deste modo, Agar (1994/2002) afirma que, embora Saussure tenha fornecido importantes contribuições para a linguística moderna do século XIX, ele estabeleceu o círculo em torno da Língua, quando rejeitou a fala em favor da Língua. Segundo Agar (1994/2002), ao criar um estudo descritivo e sincrônico de sistemas simbólicos, Saussure se limita à gramática e ao dicionário, desconsiderando a fala ou, podemos dizer, a linguagem em uso. No entanto, para apagar este círculo em torno da língua, criado por Saussure, Agar (1994/2002) salienta que “a visão de linguagem de Saussure se estende facilmente a uma visão de cultura” (p. 48). Neste sentido, para o autor, é preciso relacionar a linguagem em uso dentro do círculo com o mundo fora dele. Ele postula que a cultura se encontra na Língua, e que a ela carrega a cultura, que ele chama de (*Languaculture*), traduzido para o Português como **linguagemcultura**.

A linguagem é reconectada às situações de seu uso. Palavras e frases ainda existem, mas agora elas se encaixam no contexto do discurso que as contém. A *língua* na linguagemcultura é sobre discurso, não apenas sobre palavras e frases. E a *cultura* na linguagemcultura é sobre significados que incluem e vão muito além do que o

dicionário e a gramática oferecem. (AGAR, 1994/2002, p. 96, grifos do autor, tradução livre)⁴⁶

Agar (1994/2002) avalia que a “linguagem cultura” é um lembrete da conexão necessária entre as duas partes de um todo. Em sintonia com Agar (1994/2002), buscamos o conceito de cultura em Geertz (1989) que defende que a cultura é essencialmente semiótica, pois o homem está amarrado a teias de significados e, desta forma, o autor assume “a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (p. 4). Agar (1994/2002) salienta que o significado é o fio condutor que liga linguagem e cultura, quer dizer, fazer uma interpretação da cultura é fazer uma análise das diferentes formas em que os signos se manifestam (escrito, orais, gestuais, etc.), é fazer análise dos enunciados, é fazer análise do discurso.

Para Agar (1994/2002), quando a gramática e o dicionário se conectam com o que está fora do círculo, a linguagem em uso, os contextos reais de fala com aspectos culturais das pessoas e os gêneros do discurso do cotidiano formam um todo, que se conecta com suas partes, e não somente as partes, como elementos, são analisadas. A análise do discurso sendo uma das bases da Etnografia em Educação tem como foco a linguagem em uso, ou melhor, a “linguagem cultura”, que implica a análise de todo o contexto de produção discursiva. “A linguagem carrega padrões de visão, conhecimento, fala e ação. Não padrões que o prendem, mas padrões que marcam as trilhas mais fáceis para o pensamento, a percepção e a ação” (AGAR, 1994/2002, p. 71, tradução livre).⁴⁷ Assim, “a *languaculture* forma a *consciência*, forma o modo de ver e agir, o modo de pensar e sentir” (p. 71, grifos do autor, tradução livre).⁴⁸

Vale ressaltar que, segundo Gee e Green (1998), a pesquisa etnográfica guiada pela análise do discurso envolve mais que escrever um discurso e ler a transcrição; por isso, ao nos apropriarmos desta lógica de investigação e dos seus conceitos para construirmos uma pesquisa etnográfica, levamos em consideração as bases da Antropologia cognitiva, da Sociolinguística interacional e da análise do discurso, buscando fazer uso da interpretação das culturas, sem separação entre linguagem e cultura, mas discutindo as duas perspectivas e realizando análise

⁴⁶ Texto original: Language is reconnected to the situations of its use. Words and sentences are still around, but now they sit in the context of the discourse that contains them. The *lingua* in languaculture is about discourse, not just about words and sentences. And the *culture* in languaculture is about meanings that include, but go well beyond, what the dictionary and the grammar offer.

⁴⁷ Texto original: Language carries with it patterns of seeing, knowing, talking, and acting. Not patterns that imprison you, but patterns that mark the easier trails for thought and perception and action.

⁴⁸ Texto original: Languaculture, as I want to start saying now – shapes consciousness, shapes ways of seeing, and acting, ways of thinking and feeling.

contrastiva do material empírico (GEERTZ, 1989; BAKHTIN, 2011; AGAR, 1994/2002; GEE; GREEN, 1998) – o que nos leva a adentrar os pressupostos da Etnografia em Educação.

2.3.5 Por dentro da Etnografia em Educação

Tendo como premissa a Etnografia em Educação e a abrangência dos estudos antropológicos, estudos culturais, análise do discurso, Antropologia cognitiva e a Sociolinguística interacional, Green, Dixon e Zaharlick (2005) apresentam três princípios básicos da Etnografia: a Etnografia como o estudo de práticas culturais; como início de uma perspectiva contrastiva; e como início de uma perspectiva holística. O primeiro princípio – **Etnografia como o estudo da prática cultural**, considera que “etnógrafos norteados por conhecimentos teóricos particulares buscam compreender os padrões culturais e as práticas da vida diária dos integrantes do grupo estudado a partir de uma perspectiva êmica, ou de um membro do grupo” (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 28). Como já mencionado, o etnógrafo procura conhecer o grupo que vai pesquisar de forma teórica e, na prática, avalia elementos da vida cotidiana dos sujeitos, a fim de participar como membro do grupo, e ver, pelo olhar do grupo, como ele se constitui culturalmente. Nesse ponto, Spradley (1980) afirma:

Quando os etnógrafos estudam outras culturas, eles devem lidar com três aspectos fundamentais da experiência humana: o que as pessoas fazem, o que as pessoas sabem, e as coisas que as pessoas fazem e usam. Quando cada um desses aspectos é aprendido e compartilhado por membros de algum grupo, falamos deles como comportamento cultural, conhecimento cultural e artefatos culturais. (SPRADLEY, 1980, p. 5)

Segundo Green, Dixon e Zaharlick (2005), um pesquisador que adentra o campo de investigação com uma lista de itens predefinida, com questões e hipóteses predeterminadas, ou com esquemas de observação que definam todos os comportamentos ou eventos que serão registrados, não está se engajando na Etnografia, não se permite revelar algo dos pesquisados que eles não podem ver de suas práticas e de si mesmos. Neste contexto, interessa-nos descrever, interpretar e analisar a relações discursivas entre os protagonistas da pesquisa do ponto de vista êmico. Conforme Putney *et al.* (1998), a perspectiva etnográfica fornece uma abordagem conceitual para analisar dados do discurso (orais e escritos) que, em nossa pesquisa, podemos acrescentar também os gestuais, a partir de uma perspectiva êmica (interna). Para examinar como o discurso molda tanto o que está disponível para ser aprendido quanto o que é exibido como aprendido dentro e fora por meio de tempos e eventos, Green, Dixon e Zaharlick (2005) nos alertam:

Ao se engajar em um processo de desenvolvimento inicial das categorias que os membros do grupo adotam, os etnógrafos identificam as formas pelas quais esses membros nomeiam suas atividades, espaços, atores, objetos (artefatos) e intenções com os atores, portanto, identificando categorias a partir de uma perspectiva êmica ou de um membro do grupo. (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 31)

Da mesma maneira, as autoras afirmam a necessidade de o pesquisador se basear em teorias da cultura, para direcionar as escolhas do que é relevante observar e registrar, ou abranger sua interpretação pessoal a respeito da atividade observada. Desta forma, destacamos dois pontos em que nos baseamos e tecemos nossa investigação: a linguagem e a cultura que se desdobram em outros aspectos da Etnografia relativos à linguagem em uso como ação social, gerando os significados situados e a interpretação das práticas culturais *dos* e *com* os participantes, por meio de modelos culturais. Gee e Green (1998, p. 122)) argumentam que “um significado situado é uma imagem ou padrão que nós (participantes de uma interação) montamos ‘no local’ à medida que nos comunicamos em um determinado contexto, com base em nossa interpretação deste contexto e em nossas experiências anteriores.”

A perspectiva contextualizada dos espaços interacionais, conforme examinada na *intertextualidade* e na *intercontextualidade*, possibilitada pela análise do discurso, nos permite vislumbrar o contexto social e situado da relação cultura, linguagem e discurso construído no espaço da sala de aula. Neste ponto, tendo como base a Sociolinguística interacional, Gomes, Dias e Vargas (2017, p. 122) afirmam que “a sala de aula é construída por meio das conversações instrucionais que transmitem mais do que conteúdo. Processos sociais são também construídos, modificados, selecionados, checados, suspensos, terminados e recomendados pelos participantes da conversação.” Além disso, Gumperz (2013) acrescenta que, no processo interativo, os participantes de uma conversa marcam suas intenções comunicativas por meio das chamadas “pistas de contextualização”:

As pistas de contextualização são todos os traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais. Tais pistas podem aparecer sob várias manifestações linguísticas, dependendo do repertório linguístico, historicamente determinado, de cada participante. (...) Embora as pistas sejam portadoras de informação, os significados são expressos como parte do processo interativo. Ao contrário das palavras, que podem ser discutidas fora de contexto, os significados das pistas de contextualização são implícitos. Geralmente, não nos referimos a eles fora do seu contexto. O valor sinalizador depende do reconhecimento tácito deste significado por parte dos participantes. (GUMPERZ, 2013, p. 152)

Ainda conforme o autor (2013), os participantes de uma conversa têm expectativas convencionais sobre o que é considerado normal e o que é marcado em termos de ritmo, volume

da voz, entonação e estilo de discurso. Gee e Green (1998) afirmam que os significados situados não residem simplesmente nas mentes individuais, pois frequentemente eles são negociados entre as pessoas *na e por meio* da interação social. Gomes, Dias e Vargas (2017) acrescentam que este aspecto da comunicação com a análise do discurso permite examinar as formas em que o conhecimento é socialmente construído, principalmente na sala de aula, quando os conteúdos discutidos são compartilhados entre os membros, que revisitam constantemente seus significados situados nas vivências com os familiares, com os colegas e comunidades da qual fazem parte.

A partir deste ponto, podemos relacionar como os modelos culturais delineados por Gee e Green (1998) nos auxiliam na compreensão das salas de aula como espaços onde se produzem culturas, pois “os modelos culturais são ‘linhas de história’, famílias de imagens conectadas (como um filme mental) ou ‘teorias’(informais) compartilhadas por pessoas pertencentes a grupos sociais ou culturais específicos” (p. 123, tradução livre).⁴⁹ Nesta direção, ainda de acordo com as autoras, os modelos culturais podem explicar os padrões (normas) de um determinado grupo social; moldar a capacidade dos membros de construir novos significados; e servir de recursos que os membros de um grupo usam para orientar suas ações e interpretação em novas situações.

Associados aos aspectos da análise do discurso e da etnografia estão os conceitos de modelos culturais construídos pelos membros participantes da sala de aula e de outros espaços sociais, próprios da Antropologia cognitiva. Esses modelos culturais permitem-nos analisar as salas de aula como *culturas*. (GOMES; DIAS; VARGAS, 2017, p. 123, grifo das autoras)

Quando falamos de uma cultura da sala de aula, temos em mente que o conceito abrange regras, modos de comportamentos, dizeres e artefatos que fazem parte do universo da escola e da sala de aula, assim como os sentidos e significados das práticas culturais produzidos pelos participantes, por meio dos seus discursos. Além disso, Oliveira (2013b) avalia que a escola pode ser um universo de cultura, porque possui uma dinâmica singular, a qual se entrecruza com outras culturas presentes na sociedade envolvente. Neste enfoque, Green, Dixon e Zaharlick (2005) afirmam que os etnógrafos se preocupam em desenvolver um estudo no tempo, a partir de pontos de vista diferentes, por isso é preciso ver a cultura como um conjunto de princípios de práticas:

⁴⁹ Texto original: Cultural models are “story lines,” families of connected images (like a mental movie), or (informal) “theories” shared by people belonging to specific social or cultural groups.

A cultura não é uma variável, ou mesmo um conjunto de variáveis, mas um conjunto e princípios de práticas que são construídos por seus membros à medida que estabelecem papéis e relações, normas e expectativa, direitos e obrigações que constituem o sentimento de pertença ao grupo local. (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 30)

Por isso, concordamos com Agar (1994/2002, pp.20-21, tradução livre):⁵⁰ “A cultura não é apenas algo que o grupo tem; é o que acontece com você quando encontra diferenças, toma consciência de algo em si mesmo e trabalha para descobrir porque as diferenças surgiram.” Se a cultura é algo que acontece com você, ela não é fixa, e traz sempre novos olhares e perspectivas, portanto, é preciso fazer os contrastes que tornam visível o que está invisível nestas práticas culturais. Deste modo, Oliveira (2013a) argumenta que:

Ao nos depararmos com uma realidade com a qual estamos familiarizados, no caso o universo escolar, algumas questões parecem ser minimizadas em termos de interpretação; todavia, não nos enganemos, pois nem tudo que nos é familiar é realmente conhecido. Se por um lado a etnografia busca trazer esses agentes “reais” para o nosso campo de pesquisa, proporcionando uma aproximação entre pesquisador e pesquisado, entre o pesquisador e o cotidiano daqueles que ele observa e investiga, por outro, a etnografia deve ser pensada como processo de estranhamento da realidade, de desnaturalização desta. (OLIVEIRA, 2013a, p. 171)

A partir deste ponto é que enfatizamos o segundo princípio básico delineado por Green, Dixon e Zaharlick (2005) – **a Etnografia como início de uma perspectiva contrastiva**, que permite ao pesquisador identificar novos locais e grupos para observar, possibilitando analisar o repertório de práticas culturais que os diferentes membros do grupo necessitam e, explorar as consequências, os diferentes posicionamentos, tanto dentro quanto pelos grupos. Neste princípio básico, é relevante que o etnógrafo busque analisar e contrastar a produção cultural do grupo que está inserido com a de outros grupos, para conhecer o padrão das práticas culturais observadas. Assim, as autoras apresentam três formas de perspectivas contrastivas: o contraste como uma base de perspectiva de triangulação dos dados, métodos e teoria; a relevância contrastiva como forma fundamentada de se tornar visíveis práticas e processos ênicos e, por último, as diferenças de enquadre e pontos relevantes como espaços contrastivos para a identificação do conhecimento cultural (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005). Tais formas de contraste nos direcionam a olhar o material empírico a partir das ações dos participantes e

⁵⁰ Texto original: Culture is no longer just what some group has; it's what happens to you when you encounter differences, become aware of something in yourself, and work to figure out why the differences appeared. Culture is an awareness, a consciousness, one that reveals the hidden self and opens paths to other ways of being. Culture happens when you learn to use a second language. (...) Culture starts when you realize that you're got a problem with language, and the problem has to do with who are. Culture happens in language, but consciousness it inspires goes well beyond it.

como as ações podem ser contrastadas dentro grupo observado e fora dele, em relação a outros grupos.

Green, Dixon e Zaharlick (2005, p. 35) mostram que o contraste como base de perspectiva de triangulação, ao “justapor diferentes perspectivas, dados, métodos e teorias, permite ao etnógrafo dar visibilidade aos princípios de práticas comuns invisíveis que norteiam as ações, interações, produção de artefatos e construção de eventos e atividades da vida diária dos membros.” Já a relevância contrastiva como um princípio de explicitação de práticas e processos ênicos “proporciona uma maneira de examinar e identificar o que é realmente visto como conhecimento cultural, prática e/ou participação que constituem particularmente, uma ‘parte da vida’ de um grupo” (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 39). Ainda segundo as autoras (2005), o uso constante desta relevância contrastiva auxilia o pesquisador a construir interpretações fundamentadas de suas análises das escolhas das palavras e das ações em que os membros do grupo observado se engajam uns com os outros em situações sociais da vida diária.

Por fim, os pontos relevantes (ou *rich point*) e as diferenças de enquadre vistos como espaços contrastivos para identificação de conhecimento cultural possibilitam tornar visível uma manifesta diferença em relação a outra “linguagem cultura”, para encontrar um ponto relevante que gera mudanças na forma de pensar, agir e sentir. Em outras palavras:

Os pontos relevantes na Etnografia são aqueles em que as diferenças de entendimento, ação, interpretação e/ou participação se tornam marcadas. Nestes pontos, as práticas e fontes culturais que os membros delineiam tornam-se visíveis em seus esforços para a manutenção da participação. (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 40)

O *rich point* é um conceito elaborado por Agar (1994; 1994/2002 e 2006), que está relacionado à surpresa, ao estranhamento. Agar (1994, 1994/2002), para explicar os pontos relevantes, utiliza-se de algumas histórias que vivenciou enquanto etnógrafo, entre elas, a história do pedaço de carvão que um cozinheiro colocou no prato de Agar quando ele fazia pesquisa no sul da Índia. Aquilo lhe causou estranhamento, pois não conhecia o significado do carvão na comida. Tempos depois, descobriu que na aldeia onde estava desenvolvendo a pesquisa etnográfica, havia uma crença de que os espíritos eram atraídos pela comida, então o pedaço de carvão servia como repelente eficaz contra os espíritos (AGAR, 1994). Para o autor, este acontecimento pode servir para dar exemplo sobre o que são os pontos relevantes e como têm relevância na mudança de perspectiva do etnógrafo quando vai para o campo fazer uma observação participante.

Segundo Agar (1994):

A história do carvão contém em si, então, três importantes peças de Etnografia. Você faz a observação participante para estabelecer as situações em que os pontos relevantes podem ocorrer e, quando ocorrem, você assume coerência por parte de quem o produziu e se propõe a reconstruí-lo. A observação participante torna a pesquisa possível; pontos relevantes são os dados nos quais você se concentra; e a coerência é o pressuposto orientador para iniciar a pesquisa que os pontos relevantes inspiraram. (AGAR, 1994, p. 11, tradução livre)⁵¹

Rocha (2020, p. 89) afirma que “os *rich points* podem ocorrer não apenas com um pesquisador, mas com qualquer pessoa que se desloca para o contexto de uma nova língua ou de uma cultura diferente.” No entanto, o que Agar (1994) nos chama a atenção é que, quando os pontos relevantes acontecem com um observador participante, serve de guia para o surgimento de outras questões, ou seja, o estranhamento suscita no pesquisador a necessidade de usar outros métodos, observar outros pontos que auxiliem na compreensão de que, quem e como o objeto da investigação está funcionando.

Em outra literatura, Agar (1994/2002) discorre sobre os pontos relevantes em associação com um conceito cunhado por ele, a linguagemcultura (*languaculture*), que já explicamos neste texto. Para Agar (1994/2002, p. 106), “a linguagem é carregada de pontos relevantes, uma vez que carrega a maior parte da carga simbólica rica e complicada que os humanos trocam” (tradução livre).⁵²

Além disso, como o autor vê, na linguagemcultura, uma junção de linguagem e cultura em que um não é separado do outro, quando duas linguagemculturas se encontram os contrastes e semelhanças podem produzir pontos relevantes não relacionados apenas à tradução de uma língua para outra, mas uma relação social, histórica e cultural entrelaçada nas duas línguas. Neste aspecto, Agar (1994/2002) assegura:

Os pontos relevantes são fáceis de encontrar. Eles acontecem quando, de repente, você não sabe o que está acontecendo. Várias respostas são possíveis. Você pode ignorá-la e esperar que o próximo passo faça sentido. Você pode numerar um até a morte, tomar isso como evidência de que o ponto rico apenas confirma que quem o produziu é deficiente de alguma forma. Ou você pode perguntar ou se perguntar por que você não entende, se alguma outra línguacultura não está em jogo, se como você pensava que o mundo funcionava não é apenas uma variação sobre incontáveis temas. Se você se pergunta, naquele momento e também mais tarde, você assumiu a cultura, não como algo que “aquelas pessoas” têm, mas sim como um espaço entre você e eles, um

⁵¹ Texto original: The charcoal story contains within it, then, three important pieces of ethnography. You do participant observation to establish the situations where rich points can occur, and, when they do occur, you assume coherence on the part of those who produced it and set out to reconstruct it. Participant observation makes the research possible; rich points are the data you focus on; and coherence is the guiding assumption to start you off on the research that those rich points inspired.

⁵² Texto original: Language is loaded with rich points, since language carries most of the rich and complicated symbolic freight that humans exchange.

espaço no qual você também está envolvido, um isso pode ser superado. (AGAR, 1994/2002, p. 106, tradução livre)⁵³

A partir da entrada no campo e com o desenvolvimento da pesquisa, não se imagina que acontecimentos estranhos sejam o guia para novas questões, no entanto, conforme valida Agar (2002), é por meio do inesperado, daquilo que nos surpreende, que podemos encontrar a chave para nossas perguntas, o ponto relevante (*rich point*). Desse modo, foi a partir dos pontos relevantes que alguns eventos chamaram mais a atenção que outros e, por conseguinte, foram adicionadas novas questões para as entrevistas. Pelos pontos relevantes identificados na linguagem e cultura, ou seja, a linguagem cultura da Libras e a da língua oral, é que conseguimos contrastar como as duas línguas se opõem e, ao mesmo tempo, se juntam, para constituir a subjetividade de um aluno surdo, por meio das suas vivências, da formação dos seus sentidos subjetivos, seus sentimentos e como esta relação entre línguas e culturas é manifestada nas relações do aluno com os outros, a família e os profissionais da Educação.

Por corroborar Green, Dixon e Zaharlick (2005), Gomes (2020) resume que:

Os *rich points* são aqueles momentos em que os participantes de uma conversa assumem posições diferenciadas em relação a uma mesma situação. Tais diferenças causam estranhamento, ou mesmo desconforto, e estão apoiadas no contexto cultural vivenciado por cada um dos participantes e, nesse sentido, dão visibilidade a contextos diversos. (GOMES, 2020, p. 64)

Quanto ao terceiro princípio da Etnografia – enfatiza-se a **perspectiva holística**, que analisa as relações parte-todo e todo-parte, nesta pesquisa. Segundo Green, Dixon e Zaharlick (2005), a natureza holística da Etnografia não significa que um simples evento possa ser analisado e apresentado como Etnografia, ou que uma unidade de análise possa ser vista como variável a ser quantificada e utilizada em uma equação estatística. O que as autoras nos chamam a atenção é que, para analisar os eventos que acontecem na sala de aula, é preciso considerar como as partes se relacionam com o todo, e vice-versa. Do mesmo modo, Gomes (2015) avalia:

A sala de aula não é um conjunto de pessoas que executam atividades isoladas, mas sim, um conjunto único, holístico, constituindo culturas, pois é somente quando alunos e professores entram para a sala, que elas se constituem como classe, com

⁵³ Texto original: Rich points are easy. They Happen when, suddenly, you don't know what's going on. Several responses are possible. You can ignore it and hope that the next thing will make sense. You can number- one it to death, take it as evidence that the rich point only confirms that whoever producer it is deficient in some way. Or you can wonder – wonder why you don't understand, wonder is some other languaculture isn't in play, wonder if how you thought the world worked isn't just one variation on countless themes. If you wonder, at that moment and later as well, you 've taken culture, not as something that "those people" have, but rather as a space between you and them, one that You're involved in as well, one that can be overcome.

características próprias dos grupos culturais, aos quais eles pertencem. (GOMES, 2015, pp. 29-30)

Para Green, Dixon e Zaharlick (2005, p. 43), “o conceito holístico traz implicações para o estudo da vida cotidiana em contextos culturais.” As autoras ressaltam que as “observações de um determinado ‘todo’ sejam comparadas a outros ‘todos’ semelhantes e a ‘todos’ mais abrangentes dentro do grupo estudado” pp. 43-44). Isto significa que não são observações isoladas, mas um conjunto de ações e eventos que ocorrem durante todo o percurso da investigação, mantendo uma relação entre os fatos e acontecimentos da vida cotidiana, que são analisados.

Nessa pesquisa de Doutorado, para mapear os aspectos relevantes foi necessário, durante a observação participante, registrar em notas de campo, ver e rever as gravações em vídeos, para identificar os pontos significativos e como nosso estranhamento serviu de guia para outras questões que ganharam importância na pesquisa, se desdobrando a partir dos contextos, na unidade de análise ACCL (afeto-cognição social situada-culturas e linguagens em uso), que serviram para identificarmos uma unidade menor e central na constituição da subjetividade do aluno surdo pesquisado – que é a unidade de análise (oralidade-gestualidade). A menor unidade de análise está intimamente relacionada ao ACCL, pois oralidade/gestualidade estão repletas de afeto que carregam a cognição social e situada, na linguagemcultura (*languaculture*), quando pessoas e meio estão vivenciando a indivisível relação entre culturas e linguagens em uso.

Portanto, entendemos a complexidade que envolve a pesquisa etnográfica, uma vez que ela não se caracteriza apenas como forma de técnica de coleta de dados, mas de produção de informações a partir de um processo interpretativo. Concordamos com Oliveira (2013b, p. 276), ao ressaltar que “a pesquisa educacional lida com uma realidade delicada, sutil, que envolve não só um espaço institucional de formação intelectual e profissional, como também um espaço de sociabilidade e de construção de subjetividades.”

Ao adentrar no universo simbólico do outro, nós nos lançamos numa atividade perigosa, em que nos arriscamos. A subjetividade é um risco, inegavelmente, mas também é um meio. É por meio dela que abrimos novas possibilidades e nos abrimos para elas. Subjetividades não só nossas, mas também as do “outro”, daquele que é o nosso sujeito de investigação, e tal feito demanda um esforço metodológico que não pode ser confundido com uma saída da objetividade científica por completo: adentrar na subjetividade não implica uma reprodução da fala nativa como uma verdade incontestável, pois, como já exposto, há necessidade de interpretar. (OLIVEIRA, 2013b, p. 277)

Por conseguinte, investigar a realidade escolar é um desafio sobretudo por se tratar de ambiente institucionalizado no qual as posições que os sujeitos ocupam são demarcadas, hierarquizadas e verticalizadas, no entanto, é o espaço em que a tomada de consciência pelos participantes se faz presente, dado que a escola é um ambiente de ensino, de desenvolvimento e de aprendizagem. Logo, o nosso material empírico é produzido por meio da observação participante, da perspectiva êmica, propondo uma reflexão sobre a realidade vivenciada pelos participantes, e a pesquisa realizada, em grande parte, de forma remota, mas com encontros presenciais no ano de 2021.

2.3.6 A Psicologia Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação

A relação entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação, segundo Gomes (2020) deve ser abordada considerando-se as diferenças e semelhanças entre os dois aportes teórico-metodológicos (Quadro 4, abaixo), num processo de diálogo em que um interroga o outro. Isso porque, ao mesmo tempo que as duas abordagens apresentam diferenças, elas se assemelham e se complementam. Para Gomes (2020), no campo da Psicologia da Educação, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula (GEPSA) construiu uma lógica de investigação calcada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Etnografia em Educação, “que se constitui como uma forma de se fazer pesquisa original no campo psicológico e implica um processo longo de apropriação de seus pressupostos teórico-metodológicos, que vêm se constituindo desde o final dos anos 1980, do século XX” (p. 70). No Quadro 4, a seguir, encontra-se um esboço de contraste e semelhanças entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação:

Quadro 4- Contrastes entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação

Etnografia em Educação	Psicologia Histórico-Cultural
Diferenças	
Enfatiza a construção de oportunidades de aprendizagens para todos nas salas de aula.	Enfatiza a unidade instrução-desenvolvimento que envolve: ensino-desenvolvimento-aprendizagem, com vistas a se produzir algo novo na mente do estudante.
Etnografia em Educação	Psicologia Histórico-Cultural
Diferenças	
Lida com conceito de contexto de aprendizagem	Trabalha com o conceito de meio como fonte de

contextualizada situada.	desenvolvimento que constitui a unidade pessoa-meio, as relações entre as pessoas e o meio, social e situado.
Enfatiza os estudos das interações sociais para se analisar eventos e subeventos dos ciclos de atividades (instrução).	Analisa eventos e subeventos dos ciclos de atividades (instrução), considerando, além das interações, as unidades de análise construídas nas interações sociais.
Semelhanças	
Ambas as abordagens buscam a superação de dicotomias: indivíduo-coletivo, parte-todo, interno-externo, por meio de uma visão holística, contrastiva e interpretativa da sala de aula, de uma análise histórica do que acontece nas salas, no tempo e por meio de eventos. Tanto a Psicologia Histórico-Cultural quanto a Etnografia em Educação colocam a cultura no centro da compreensão das salas de aula e realizam a análise da linguagem em uso/discurso, ou seja, da <i>languaculture</i> .	
As duas abordagens adotam como procedimento de análise dos eventos de sala de aula, a análise crítica do discurso. A análise crítica do discurso está associada a dois outros pressupostos: Antropologia cognitiva e Sociolinguística interacional.	

Fonte: Elaborado pela autora a partir das diferenças e semelhanças identificadas por Gomes (2020), 2022.

Ao colocar em diálogo as duas abordagens que dão suporte ao trabalho do GEPSA – Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e a Etnografia em Educação – Gomes (2020) argumenta que “uma abordagem interrogando a outra e permitindo-nos a construção da síntese de análise e interpretação das salas de aulas” (p. 14), implicou a construção da “*unidade afeto-cognição social situada-culturas e linguagens em uso* (ACCL) que é constituída por atividades humanas que possibilitam o desenvolvimento das pessoas concretas, particulares, de carne e osso” (GOMES, 2020, p. 83, grifos da autora).

No caso do aluno surdo, a proposta da unidade de análise (ACCL) permite compreender como ele se desenvolve na relação com o meio social, em casa com a família e na escola com os profissionais da Educação. Nisto, buscamos analisar como a relação afetiva e cognitiva do aluno surdo se constrói por meio das linguagens em uso, Libras/Língua Portuguesa, na vivência com o IE, nas relações sociais com a professora ouvinte e a instrutora de Libras, nas relações afetivas, sociais e discursivas com a mãe, que está presente na aula remota durante a pandemia da COVID-19, e com os outros alunos ouvintes no retorno das aulas presenciais na escola. O IE, ao fazer a tradução de LP – Língua Portuguesa para Libras e vice-versa, faz escolhas linguísticas nas duas línguas levando em consideração quem é o aluno surdo, que conhecimentos culturais ele já se apropriou, como construir uma relação ética e afetiva respeitando sua singularidade. De acordo com Gomes e Neves (2021):

Afeto e cognição social situada são constitutivos das pessoas em suas relações com as culturas, com o mundo, intersubjetivamente, discursivamente. Isto é, há que se tomar consciência de si e do mundo pela produção de sentidos e significados, por meio das linguagens falada, escrita, do corpo, do olhar, dos símbolos e signos culturais. (GOMES; NEVES, 2021, p. 11)

Ao propor a ACCL como unidade, uma totalidade indivisível que serve de base para produção e análise de material empírico, buscamos compreender como o aluno surdo, nas suas relações sociais e discursivas com o professor ouvinte, o IE, a instrutora de Libras e a mãe, constrói a sua subjetividade, ou seja, como ele toma consciência de si, por meio das culturas, linguagens em uso, interações e discursos.

À vista disso, vislumbramos no presente trabalho compreender como as culturas da sala de aula são construídas com os alunos, surdos e ouvintes, com o IE e na própria condução do professor ouvinte ao estabelecer o *modus operandi* na rotina da sala de aula. Ao adentrar no espaço escolar, são estabelecidos modos de comportamento, regras e combinados da sala de aula, que passam pela linguagem em uso e em muitas situações levam em consideração apenas a pessoa ouvinte, como por exemplo: corrigir oralmente uma atividade ou escrever no quadro e falar ao mesmo tempo. Porém, que culturas são construídas na sala de aula levando em consideração o aluno surdo? Quando se trata de sala de aula mista (surdos e ouvintes), é efetivo pensar que as atividades e modos de condução do ensino para os alunos são levados em consideração? De acordo com Lacerda, Santos e Caetano (2013, p. 185), “ser professor de alunos surdos significa considerar suas singularidades de apreensão e construção de sentidos quando comparados aos alunos ouvintes.” No entanto, é preciso ter em mente que a cultura surda, embora diferenciada por se apoiar em aspectos visuais da Língua de Sinais, está inserida na cultura do ouvinte, por se estabelecer também a partir dela. Agar (2006) avalia:

A cultura é sempre plural. No mundo de hoje, temos que nos treinar para dizer, pensar e escrever com um “s” no fim. Nunca cultura. Sempre culturaS. Sempre que usamos o conceito com referência a um idioma de origem e de destino, temos que entender que funcionará apenas em parte, parte do tempo, em qualquer situação específica ou para qualquer pessoa em particular quando tentamos aplicá-lo. (AGAR, 2006, p. 9, tradução livre)⁵⁴

⁵⁴ Texto original: Culture is always plural. In today’s world we have to train ourselves to say, think and write it with an “s” at the end. Never culture. Always cultureS. Anytime we use the concept with reference to a specific source and target languaculture, we have to understand that it will work only in part, some of the time, in any specific situation or for any particular person when we try and apply it.

Gomes, Dias e Vargas (2017) afirmam que, para a abordagem histórico-cultural, a observação participante está recheada de muitas vozes, de muitos discursos e gêneros discursivos, assim como para a Etnografia em Educação. O que nos faz estabelecer nosso pressuposto teórico-metodológico na Teoria Histórico-Cultural, na Etnografia em Educação e a teoria enunciativa de Bakhtin (2011; 1929/2014), com o objetivo de investigar a unidade de análise ACCL, como uma unidade **maior** nas relações entre os participantes, favorecendo a construção da subjetividade do aluno surdo e a oralidade-gestualidade como uma unidade **menor** na construção de sentidos e significados de conceitos dos conteúdos escolares pelo aluno, a partir das relações discursivas entre os participantes (professora ouvinte, IE, instrutora de Libras e a mãe do aluno). “Pesquisar as práticas discursivas em sala de aula consiste em entender como a linguagem funciona, numa atitude iterativo-responsiva, valendo-se de interações entre o professor e os estudantes na sala de aula, no pátio da escola, em casa, na comunidade” (GOMES; DIAS; VARGAS, 2017, p. 124). Ainda conforme as autoras, “a sala de aula deve ser vista como um todo integrado, como um sistema cultural que não pode ser explicado apenas pela soma do que acontece na sala, mas por meio da análise de suas partes que compõem o todo, sendo que o todo é que determina as ações das partes” (p.130).

Gomes, Dias e Vargas (2017) também enfatizam que é preciso articular o conceito de “cultura” nas duas perspectivas: na Etnografia em Educação, conforme abordamos, em que o pesquisador que se propõe a fazer uma pesquisa etnográfica seja guiado por teorias da cultura para construir seus dados a partir do ponto de vista do pesquisado fazendo uma interpretação das culturas e pela análise do discurso; e na Psicologia Histórico-Cultural, que desloca “o foco da análise psicológica do campo biológico para o campo da cultura, da linguagem, ao mesmo tempo que abre o caminho para uma discussão do que se constitui a essência do social enquanto produção humana” (GOMES; DIAS; VARGAS, 2017, p. 131).

Enfim, buscamos demonstrar que construímos uma lógica de investigação em que a Etnografia em Educação constituísse não apenas uma metodologia de produção dos dados empíricos, mas uma perspectiva teórico-metodológica que, associada a outras bases teóricas, como a Antropologia cognitiva, a Sociolinguística interacional e a análise do discurso, nos fornece embasamento teórico e empírico, principalmente quando aliada à Psicologia Histórico-Cultural, para uma investigação relacionada às práticas culturais da sala de aula, da linguagem em uso e da formação do ser humano, além da construção da subjetividade.

2.4 UNIDADE DE ANÁLISE [ORALIDADE /GESTUALIDADE]

Como apresentado, nossa pesquisa traça uma argumentação teórico-metodológica a partir da Psicologia Histórico-Cultural, sobre a construção da subjetividade de um aluno surdo bimodal, inspirada principalmente nas obras de Vigotski e analisa a Etnografia em Educação, guiada pela análise do discurso, com base em Bakhtin.

Sendo a Psicologia Histórico-Cultural alicerçada nas ideias do materialismo histórico-dialético, é notável a influência das ideias de Marx incorporadas às construções teórico-metodológicas de Vigotski. Bulhões e Silva (2020) destacam que:

A construção lógica do método marxiano envolve a progressiva revelação do movimento essencial no qual as diferenças, antíteses e contradições categoriais internas se realizam a partir de sua exteriorização em relações sucessivamente mais complexas. Tais relações ocultam em si e, ao mesmo tempo, movem-se por meio das negações que sustentam e fragilizam o modo de produção do capital. Ou seja, as oposições intrínsecas às categorias econômicas burguesas não se resolvem, tampouco se superam; seu movimento alimenta-se da metamorfose das formas sociais, impondo-se e se diluindo à medida que as variáveis da superfície fenomênica se tornam mais concretas. (BULHÕES; SILVA, 2020, p. 348)

Freitas (2007) afirma que as teorias de Vigotski, embora fundamentadas no materialismo histórico-dialético, foram gestadas a partir das suas insatisfações e críticas relativas aos reducionismos das concepções empiristas e idealistas, buscando perspectivas de superação.

Vigotski (1991), insatisfeito com o que chamou de a “crise da Psicologia” de seu tempo, cindida entre a mente e o corpo, entre os aspectos internos e externos, propõe uma teoria psicológica capaz de conceber consciência e comportamento como elementos integrados de uma mesma unidade. Em sua crítica aos modelos psicológicos objetivistas e subjetivistas, apresentou mais do que uma terceira via, um caminho que constituía uma verdadeira ruptura, mostrando a necessidade de um paradigma unificador que restabelecesse a integração ausente. (FREITAS, 2007, p. 6)

Zanella *et al.* (2007) evidenciam que, para superar a crise da Psicologia de seu tempo, Vigotski cria a Psicologia geral, mudando o curso de suas investigações, rompendo com as tendências materialistas, mecanicistas e idealistas da velha Psicologia. Para tanto, Vigotski reelabora a forma de estudar Psicologia, traçando um novo método para o estudo do homem como ser humano, conforme avaliam Zanella *et al.* (2007):

Vigotski, a partir da análise empreendida, concluiu que as diferentes propostas não ofereciam base para uma Psicologia geral, uma vez que trabalhavam com diferentes objetos e por diferentes caminhos, ora numa tendência materialista mecanicista, ora idealista, sendo que ambas podem ser caracterizadas como tendências metafísicas em contraposição a uma Psicologia concreta. Para superar essa crise, era necessária a criação de uma Psicologia geral, social e dialética, em que a investigação do humano superasse a determinação mecanicista da materialidade sobre o homem sem, contudo,

encerrá-lo nos desmandes de uma instância intrapsíquica individual. Na criação dessa Psicologia, necessário se fazia redefinir seu objeto, delineando de modo claro o problema a partir do qual o ser humano poderia ser investigado em sua totalidade, assim como o método apropriado para tanto. (ZANELLA *et al.*, 2007, p. 27)

Com este ponto de vista, buscamos entender a construção da subjetividade do aluno surdo no contexto escolar e familiar, a partir da relação dialética, dialógica e social. Por isso, a Etnografia em Educação se apresenta não apenas como método apropriado, mas como teoria que delineia os caminhos da investigação, por meio da historicidade em que a pessoa se constitui *com e por* sua relação com os outros, familiares e profissionais da escola, bem como com o contexto e a realidade que vivencia, como membro de uma comunidade cultural.

A tarefa daquele que realiza a análise é conhecer os movimentos do sujeito nas relações que este estabelece e, ao mesmo tempo, as condições das mesmas relações que possibilitam a emergência de algumas possibilidades para os sujeitos em relação. Afirma-se, assim, a mútua constituição de sujeito e realidade, pois cada pessoa é dinâmica, é síntese aberta que se realiza constantemente em movimentos de apropriação de aspectos da realidade e objetivações que modificam esta realidade. (ZANELLA *et al.*, 2007, p. 28)

Desta forma, para a análise do material empírico adotamos o método da unidade de análise, que abordamos no tópico 2.2.3 “Os surdos e o desenvolvimento cultural por meio das linguagens em uso” e retomamos, aqui, a fim de ampliar nossa explanação sobre como este método de análise nos auxilia na compreensão da subjetividade de um aluno surdo bimodal, a partir da relação parte-todo e todo-parte, central em nossa discussão teórica e empírica.

Conforme Monteiro (2015), o método de unidade de análise ou de união dos contrastes foi embasado em filósofos como Aristóteles, Kant, Hegel, Feuerbach e Spinoza, para verificar as interlocuções entre aspectos de seus postulados com a obra marxiana. No caso da Psicologia Histórico-Cultural, o método da unidade de análise foi apropriado a partir da Filosofia, de Espinosa, influenciada pela teoria de análise de Karl Marx. Gomes (2020) afirma que:

A concepção de unidade de análise tem suas raízes no materialismo histórico-dialético e na visão monista de mundo de Espinosa. Teorias que fizeram com que Vigotski buscasse a superação da visão cartesiana de mundo que pressupõe a divisão entre corpo e mente e, portanto, instaura a análise de elementos nas investigações. (GOMES, 2020, p. 44)

Para Zanella e colaboradores (2007):

O foco nas relações é de suma importância, pois ao isolar elementos perde-se a compreensão tanto das partes que compõe o todo, quanto da própria totalidade. Isto significa dizer que cada fragmento é constituído por meio das relações que estabelece

com os demais, em movimento de mutualidade. De igual maneira, compreende-se a totalidade, pois é justamente a maneira como os elementos se relacionam que configura o quadro total: qualquer mudança na composição dos mesmos altera o todo. Vale ressaltar que o termo totalidade deve remeter sempre a uma totalidade aberta, pois a dialética leva sempre ao devir próprio do movimento. (ZANELLA *et al.*, 2007, p. 28)

Nesta direção, Vigotski (2018) atesta que a unidade de análise é a parte que contém as características ou propriedades do todo, mesmo que seja de forma embrionária, além de ser definida por dois traços opostos. Gomes (2020), ao escrever o *Memorial: Trajetórias de uma pesquisadora e suas apropriações da Psicologia Histórico-Cultural e da Etnografia em Educação*, elabora uma síntese (como criação de algo novo) do diálogo que construiu entre as duas abordagens, denominada como um construto teórico-metodológico – a unidade de análise (afeto-cognição social situada-culturas e linguagens em uso - ACCL), tendo em vista que tal unidade possibilita a compreensão do ser humano em sua totalidade e singularidades, em sintonia com a busca de Vigotski por uma compreensão das relações entre as funções psíquicas superiores em um sistema complexo (GOMES; NEVES, 2021). Essa unidade de análise foi discutida em profundidade por Gomes e Neves (2021), em que as autoras explicitam que “não se trata, portanto, de tomarmos essas dimensões como elementos isolados; mas, ao contrário, elas constituem uma unidade indivisível” (p. 8), conforme a representação da Figura 1, a seguir, que demonstra como as autoras explicitam a indissociabilidade das dimensões que compõem a unidade ACCL.

Figura 1- Representação da Unidade ACCL



Fonte: Reproduzido de Aliene Villaça, 2021.

Gomes e Neves (2021, p. 8) explicam que, “por meio das manifestações corporais das emoções, em situação social e situada de desenvolvimento nos meios familiares e escolares, constituímos-nos pessoas com possibilidades de pensar, falar e compreender o mundo.” Além disso, “o processo de atribuição de sentidos ao que acontece no meio implica, necessariamente, o desenvolvimento do significado das palavras, dado que nos relacionamos com as pessoas pela

mediação da fala (ou da mediação da Língua de Sinais ou tátil)” (p. 7). Neste aspecto, fica evidente que as relações do aluno surdo por meio da oralidade e da gestualidade com os profissionais da Educação e com sua família carregam marcas afetivas e cognitivas que demonstram como ele vivencia a bimodalidade, ao mesmo tempo que a LO com a família é a linguagem em uso, é ressignificada na Libras, construindo sentidos e conceitos, quando contextualizada pelo IE e pela professora regente, demonstrando a relação inseparável de linguagem e cultura, afeto e cognição social situada.

Desta forma, a relação todo-parte e parte-todo, na presente pesquisa, a partir da unidade de análise ACCL, possibilita uma análise macro da formação subjetiva do aluno surdo na relação afetivo-cognitiva com sua mãe nas aulas remotas, bem como nas culturas e linguagens em uso da família como círculo social do qual o aluno faz parte. Esta mesma unidade de análise, ACCL, também é macro na relação entre o aluno surdo e os demais profissionais da Educação – IE; instrutora de Libras, professora ouvinte, durante as aulas remotas e no retorno presencial, pelas vivências estabelecidas com esse grupo. Também realizamos uma análise micro, recorrendo à menor unidade de análise [oralidade-gestualidade],⁵⁵ que possibilita investigar como se dão as práticas pedagógicas dos profissionais da Educação, a fim de propiciar que o aluno surdo construa sentidos e significados na LO e na LS, para o conteúdo escolar que lhe foi ensinado durante as aulas remotas e presenciais. Para a construção de nossa argumentação, levamos em consideração “a gênese das funções psicológicas” que, segundo Góes (2000, p. 12), “está nas relações sociais e que a constituição do funcionamento humano é socialmente mediada, num curso de desenvolvimento que abrange evoluções e, sobretudo, revoluções.”

Para Goés (2000), Vigotski concebe o estudo do homem enquanto ser que se constitui imerso na cultura – nas experiências coletivas e práticas sociais – e como produtor-intérprete de sistemas semióticos. Ainda conforme a autora:

Na obra de Vigotski são recorrentes, e por vezes densas, as discussões sobre o signo, a palavra e a linguagem, temas que o ajudam a configurar a especificidade do humano e que, como ele ressalta, demandam caminhos metodológicos diferentes daqueles utilizados nas Ciências Naturais. Portanto, no que concerne ao método, a investigação não pode descolar-se de uma visão sociogenética, histórico-cultural e semiótica do ser humano, sendo que as proposições conceituais e metodológicas devem ser interdependentes e congruentes teoricamente. (GÓES, 2000, p. 12)

⁵⁵ Gestualidade aqui é compreendida como a modalidade da Língua e não como mímica, ou gestos aleatórios, inclusive a Libras é parte da gestualidade por ser gestual-visual-espacial.

É com base nesta visão de Vigotski que desenvolvemos a unidade de análise: Oralidade/gestualidade – como linguagemculturas (*languacultures*), destacando a relação fala⁵⁶ e pensamento na formação de conceitos e o desenvolvimento cultural, por meio de linguagemculturas, Libras e Língua Portuguesa. Para Vigotski, a linguagem ocupa papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança e se consolida nas relações sociais e na participação do sujeito na cultura, como ele afirma:

O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da fala interior depende de fatores externos: o desenvolvimento da lógica na criança, como os estudos de Piaget demonstraram, é uma função direta de sua fala socializada. O crescimento intelectual da criança depende do seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem. (VIGOTSKI, 1998, pp. 62-63)

Ainda para Vigotski (1998), a função social da fala na criança é aparente no primeiro ano de vida, e já nos primeiros meses a criança faz contato social, por meio de risadas, sons inarticulados, movimentos, entre outros. Para ele, no seu desenvolvimento ontogenético, o pensamento e a fala têm raízes diferentes, no entanto, em uma certa altura do desenvolvimento, as linhas se encontram; conseqüentemente, formam um sistema de sentidos e significados que já não é só fala nem só pensamento, mas a unidade fala-pensamento (MAHN, 2019).

No caso do desenvolvimento da *languaculture* na pessoa surda, podemos sublinhar que Góes (2012) afirma que há diferentes interpretações quanto às possibilidades e limites dos processos psicológicos, sendo tradicionalmente associadas visões estereotipadas a pessoa surda, enquanto consequências típicas da surdez, ou mesmo, inerentes a ela, como exemplifica a autora: traços como o pensamento concreto, elaboração conceitual rudimentar, baixa sociabilidade, rigidez, imaturidade emocional, entre outras. Segundo Góes (2012):

Havia interpretações com relação de que o atraso de desenvolvimento no surdo poderia ser decorrente da pobreza de experiências de trocas comunicativas por conta da limitação da linguagem, mas não porque esta fosse essencial enquanto meio organizador do pensamento. Tratava de uma linha de estudos baseada no pressuposto de que a linguagem tem posição subordinada em relação ao pensamento, de que este se constrói, em grande medida, independentemente daquela. (GÓES, 2012, p. 29)

Góes (2012) salienta que a concepção da linguagem como subordinada ao pensamento, assim como discussões teóricas sobre cognição e linguagem, começou a se alterar a partir da década de 1980, com base em outros aportes teóricos, sendo uma grande contribuição

⁵⁶ A fala aqui inclui todos os processos envolvidos na recepção e produção da linguagem oral, escrita e sinalizada.

encontrada na Psicologia Histórico-Cultural proposta por Vigotski, nas discussões sobre o lugar da linguagem no funcionamento humano. Ainda segundo Góes (2012, p. 33), “contra a ideia de processos paralelos, é apresentado o argumento de que fala e inteligência prática têm raízes distintas, seguem cursos distintos até o momento do desenvolvimento, mas depois passam a se inter-relacionar de modo dinâmico e complexo.” Conforme a autora, Vigotski se baseia numa situação típica do modelo zoológico, para analisar o entrelaçamento da fala com a ação prática sobre objetos, como o caso ilustrativo em que uma criança tenta alcançar um doce não diretamente acessível, situação que se assemelha a experimentos em que o chimpanzé passa a usar instrumentos que estão na natureza para alcançar frutas, sendo que a criança utiliza as mãos e a fala como instrumento para organizar suas ações e pensamentos:

No ser humano, o mecanismo da fala está longe de desempenhar somente um papel de reações expressivas. Estes (mecanismos) diferem de todas as demais reações por desempenharem um papel funcional específico: sua ação transforma-se na organização do futuro comportamento da personalidade. E, de fato, as formas culturais superiores da atividade intelectual são alcançadas pelo planejamento verbal preliminar do homem. Passando de fora para dentro, a fala constitui a função psicológica mais importante, como acreditam vários autores, lançando os alicerces para o desenvolvimento da consciência. (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 213)

Góes (2012, p. 33) considera que “não se trata da inteligência prática de uma criança que, por acaso, fala; trata-se de uma inteligência prática que assim se estrutura, porque a criança fala.” Tendo a visão do entrecruzamento entre fala e pensamento, Mahn (2019) chama a atenção para o que Vigotski mostra em suas discussões, como a unificação da relação pensamento e fala, em que a significação é central entre os dois processos. Por isso, Mahn (2019) nomeia esta relação de **sistema de significação fala /pensamento**.

Vigotski concentra sua pesquisa na unidade como um processo, desde o seu início quando os processos de pensamento incluem percepção, memória, atenção e generalização; e os processos de fala incluem balbuciar, ouvir sons, usar o gesto de apontar como um símbolo representando intenção e generalização. A generalização, que é central para ambos fala e pensamento, desempenha um papel fundamental nessa unificação. Vigotski argumenta que a capacidade de generalizar é a base da qual surge a capacidade de comunicar o significado através da linguagem na interação social. Por esse motivo, ele coloca a significação no centro do sistema de fala/pensamento. (MAHN, 2019, p. 3, tradução livre)⁵⁷

⁵⁷ Texto original: Vygotsky concentrates his research on unification as a process, starting at its inception when the thinking processes include perception, memory, attention, and generalization; and the speaking processes include babbling, attending to sound, using the pointing gesture as a symbol representing intent, and generalization. Generalization, which is central to both speaking and thinking, plays a key role in their unification. Vygotsky argues that the ability to generalize is the ground from which arises the capacity to communicate meaning through language in social interaction. For this reason, he puts meaning at the center of the speaking/thinking system.

Portanto, a significação das coisas, dos objetos é que faz a mediação semiótica, realizada com o uso da Libras ou da linguagem oral. Vigotski (1998) afirma que “o pensamento tem que passar primeiro pelos significados que estão por detrás das palavras” (p. 186). Desta forma, esclarece que, quando desejamos comunicar algum fato ou acontecimento, concebemos tudo em um só pensamento, expressamos tudo em palavras da LO ou em sinais da Libras, que estão carregados de sentidos e significados.

Um interlocutor, em geral, leva vários minutos para manifestar seu pensamento. Em sua mente, o pensamento está presente em sua totalidade e num só momento, mas a fala tem que ser desenvolvida em sequência. Um pensamento pode ser comparado a uma nuvem descarregando uma chuva de palavras. Exatamente porque um pensamento não tem um equivalente imediato em palavras, a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado. (VIGOTSKI, 1998, p. 186)

Vale explicitar destacar, conforme Pino (2000, p. 53), que “as funções elementares se propagam por meio da herança genética; já as superiores propagam-se por meio das práticas sociais.” Para Mahn (2019), as funções mentais elementares são moldadas pela situação sociocultural na qual as crianças nascem, bem como por meio de suas interações com outras pessoas e com o meio. Nesse sentido, o desenvolvimento da percepção, da atenção e da memória leva à comunicação entre a criança e os cuidadores, atribuindo a última intenção comunicativa aos gestos e sons da criança. Assim, Mahn (2019) afirma:

A interação social precoce fornece uma base para o desenvolvimento da intencionalidade comunicativa e da representação simbólica das crianças – elementos-chave na aquisição da linguagem. À medida que as crianças se desenvolvem, ocorre uma transformação qualitativa na interação social, e, enquanto o significado é aprimorado na comunicação, elas desenvolvem a capacidade de generalizar. (MAHN, 2019, p. 16, tradução livre)⁵⁸

No caso de crianças surdas, há exemplos que demonstram como a relação com o meio influencia a aquisição da linguagem, principalmente porque, conforme afirmam Guarinello e Lacerda (2014), na maioria das famílias a primeira Língua da criança é a Língua dos seus pais. Desta forma, Guarinello e Lacerda (2014) constataam que as crianças surdas com pais surdos são expostas à Língua de Sinais muito cedo, adquirindo-a sem esforços. Para as autoras, muitos pesquisadores reconhecem que as crianças surdas, filhas de pais surdos, têm melhor desempenho acadêmico e psicológico que as crianças surdas, filhas de pais ouvintes. A

⁵⁸ Texto original: This early social interaction provides a foundation for the development of children’s communicative intentionality and symbolic representation – key elements in the acquisition of language. As children develop, a qualitative transformation in social interaction takes place as communication of meaning is enhanced once they develop the ability to generalize.

justificativa seria que os pais surdos têm melhor aceitação da surdez e possuem expectativas mais realistas sobre o filho surdo, aceitando como ele é.

Outro fator de extrema relevância é o uso da Língua de Sinais entre os pais e a criança, o qual favorece sua constituição enquanto sujeito social de forma harmoniosa. Apesar da importância da Língua de Sinais, a maioria dos surdos é exposta primeiramente à linguagem oral, Língua de seus pais ouvintes e não à Língua de Sinais. Em muitos casos, o fato de a criança surda não dominar a linguagem oral nem ter experiências linguísticas ricas na Língua de Sinais, pode causar um significativo atraso de linguagem. Pelo fato da maioria das famílias serem ouvintes, as crianças surdas acabam tendo poucas oportunidades para adquirir a Língua de Sinais. (GUARINELLO; LACERDA, 2014, p. 517)

Goldfeld (2002) assegura que a relação do surdo com o meio promove uma grande problemática, na qual percebe-se que os problemas comunicativos e cognitivos da criança surda não têm origem na criança e, sim, no meio social em que está inserida, pois, de acordo com a autora, esse meio “não é adequado, ou seja, não se utiliza uma Língua que esta criança tenha condições de adquirir de forma espontânea, a Língua de Sinais” (p. 56).

Com foco na questão familiar, Goldfeld (2002) enfatiza que, no caso de a criança surda adquirir como primeira Língua, uma Língua diferente daquela de seus pais, no caso a Libras, e mesmo após adquirir uma segunda Língua, no caso a LO, a forma de pensar e de ser não deixarão de ser marcadas pela primeira Língua, que foi utilizada para o desenvolvimento das funções mentais superiores. Nesse sentido, “a situação dos surdos filhos de ouvintes é bastante singular, já que a criança não consegue adquirir espontaneamente, por meio da relação dialógica, a Língua dos pais que, na maioria das situações, é a Língua materna dos filhos” (GOLDFELD, 2002, p. 113).

Ainda segundo Goldfeld (2002), quando a aquisição espontânea da Língua de Sinais ocorre em idade semelhante a que as crianças ouvintes adquirem a LO, evita-se o atraso na linguagem e todas as suas consequências, em nível de percepção, generalização, formação de conceitos, atenção, memória, na evolução das brincadeiras e na educação escolar, desde que a escola utilize a Libras como principal instrumento linguístico. Neste sentido, a autora afirma:

Provavelmente, a Língua de Sinais será a mais utilizada na construção da fala interior e exercerá a função planejadora da linguagem, já que ela é mais fácil e natural⁵⁹ para o surdo. No período da fala egocêntrica,⁶⁰ as crianças surdas ainda não dominam a língua oral, por isso a Língua de Sinais também é a mais utilizada. Isso não significa

⁵⁹ “Natural” não em sentido biológico, mas no sentido de adequada à peculiaridade linguística do surdo.

⁶⁰ Para Vigotski (1998), a fala egocêntrica, enquanto uma forma linguística separada, é o elo genético de extrema importância na transição da fala oral para a fala interior, um estágio intermediário entre a diferenciação das funções da fala oral e a transformação final de uma parte da fala oral em fala interior.

que a língua oral não possa servir como instrumento do pensamento para as crianças surdas. Se a criança já possui uma língua para pensar e não sofre nenhum dano cognitivo, ela poderá mais tarde também utilizar a língua oral com este objetivo, se assim o desejar. (GOLDFELD, 2002, p. 111)

Por conseguinte, Goldfeld (2002) afirma que a dificuldade de acesso da criança surda a uma Língua que seja oferecida de forma constante e espontânea, leva a criança a um tipo de pensamento mais concreto. Para a autora, é pelo diálogo e aquisição do sistema conceitual que ela pode se desvincular cada vez mais do concreto, internalizando conceitos abstratos. Isso porque, conforme Vigotski (1998):

A fala interior é uma fala quase sem palavras. Com a sintaxe e o som reduzidos ao mínimo, o significado passa cada vez mais para o primeiro plano. A fala interior opera com a semântica, e não com a fonética. A estrutura semântica da fala interior também contribui para essa abreviação. A sintaxe dos significados na fala interior não é menos original do que a sua sintaxe gramatical. (VIGOTSKI, 1998, p. 181)

Deste modo, Vigotski (1998) estabelece três peculiaridades semânticas da fala interior: a primeira, é predomínio do sentido de palavra sobre o significado; a segunda é a aglutinação ou a combinação de palavras para formar uma única; e a terceira, é o modo pelo qual os sentidos das palavras se combinam e se unificam. No predomínio dos sentidos das palavras, Vigotski afirma que “o sentido de uma palavra é um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa” (p. 181). Ainda segundo Vigotski (1998), o significado dicionariza uma palavra, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala, já o sentido precisa do contexto, tendo em vista que “uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, ela altera seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações” (p. 181). Nesse sentido, “na fala interior, o predomínio do sentido sobre o significado, da frase sobre a palavra e do contexto sobre a frase constitui regra” (p. 182).

Na aglutinação de palavras, com referência na primeira peculiaridade, Vigotski (1998) explicita que, em algumas línguas primitivas, a aglutinação de palavras constitui uma regra, “quando diversas palavras se fundem numa única, a nova palavra não expressa apenas uma ideia de certa complexidade, mas designa todos os elementos isolados contidos nessa ideia” (p. 182), ou seja, “à medida que a fala egocêntrica se aproxima da fala interior, a criança passa a utilizar cada vez mais a aglutinação, como uma maneira de formar palavras compostas para expressar ideias complexas” (p. 182).

Já a terceira peculiaridade semântica da fala interior é o modo pelo qual os sentidos das palavras se combinam e se unificam. Vigotski (1998), nesta peculiaridade, considera que “os

sentidos de diferentes palavras fluem um dentro do outro – literalmente “influenciam-se” – de modo que os primeiros estão contidos nos últimos, e os modificam” (p. 183). Para exemplificar tal peculiaridade, ele destaca que o título de uma obra literária exprime o seu conteúdo e completa o seu sentido como, por exemplo, *Dom Quixote*, *Hamlet* e *Ana Karenina*, em que o próprio título dos livros ilustram seu conteúdo. Na fala interior, Vigotski afirma que “o fenômeno atinge o seu ponto máximo, uma única palavra está tão saturada de sentido, que seriam necessárias várias palavras para explicá-la na fala exterior” (p. 183). Como conclusão, e que nos ajuda a entender a formação de conceitos, inclusive quanto aos surdos, Vigotski (1998) constata que a fala exterior contém, ao menos potencialmente, os traços característicos da fala interior, pois as peculiaridades observadas na fala interior aparecem sob certas condições também na fala exterior, uma vez que a fala interior se origina da diferenciação entre a fala egocêntrica e a fala social primária da criança.

Góes (2012) sublinha que, em textos elaborados por Vigotski no final da vida, fica ressaltada a ideia de que a criança não significa o mundo para então nomeá-lo com a linguagem:

O conceito não se reduz a um conjunto de impressões (pela percepção, pela memória), que é, na sequência, representado ou designado pela palavra. Ele forma-se na relação com a palavra. Esta, ao permear a vivência com o objeto, ou ao estabelecer enlaces com outras palavras, permite recortar as coisas do mundo, abstrair e generalizar suas propriedades, ou seja, implica um processo de significar, e não apenas de representar algo já significado e o processo de significar abrange a constituição de sentidos, e não apenas a operação com um significado das palavras. (GÓES, 2012, p. 36)

Nesta perspectiva, é necessário investigar como a oralidade e a gestualidade, ou melhor, a LO representada pela Língua Portuguesa, e a LS representada pela Libras – linguagens em uso – podem contribuir na formação de conceitos pela criança surda, já que a bimodalidade está presente nas relações escolares do aluno surdo com o IE e a instrutora de Libras, com a professora ouvinte e com os familiares do aluno, que utilizam a LO, ou seja, verificar como a cognição social situada e a mediação da *languaculture* atuam na construção da subjetividade da criança surda.

Se ao nascer, o bebê humano é um ser desprovido dos meios simbólicos necessários para ingressar no mundo cultural construído pelos homens e assim ter acesso à condição humana, parece razoável imaginar que ele só possa ingressar no mundo da cultura por intermédio do Outro (o que implica, necessariamente, a sua progressiva inserção nas relações humanas e nas práticas sociais). (PINO, 2000, p. 54)

Notemos que oralidade/gestualidade como uma unidade de análise é de suma importância para compreendermos a formação ou não dos conceitos na criança surda, inclusive

sabendo-se que não se nasce bimodal, este é um processo construído na relação pessoa-meio, por meio das vivências da criança surda com a família e com os diversos espaços em que se faz presente e, por isso, entendemos que as modalidades fazem parte do processo de constituição da subjetividade com a qual a pessoa surda se posiciona, ora como surdo, ora como ouvinte, frente à linguagem em uso e à construção do conhecimento, buscando se fazer entender pelos ouvintes e/ou pelos surdos com quem convive.

Bueno e Ferrari (2013) destacam⁶¹ um conjunto de contrastes na educação dos surdos, tecendo argumentações sobre normalidade/deficiência/diferença; oralidade/gestualidade; surdo/ouvinte. Neste enfoque, vale salientar que a oposição oralidade/gestualidade é histórica na educação dos surdos, principalmente tendo como marco o Congresso de Milão -1880, com a adoção do método oral e a proibição da Língua de Sinais em todo mundo.

Conforme Góes (2012), o oralismo, nas suas diversas configurações, passou a ser amplamente criticado pelo fracasso em oferecer condições efetivas para a educação e desenvolvimento da pessoa surda. Nesse sentido, a autora argumenta sobre o método do oralismo:

Dificulta ganhos nas esferas linguísticas e cognitivas, por exigir do surdo a incorporação da linguagem exclusivamente numa modalidade à qual este não pode ter acesso natural. E, na tentativa de impor o meio oral, interditando formas de comunicação gestual-visual, reduz as possibilidades de trocas sociais, somando assim, obstáculos à integração pretendida. (GÓES, 2012, p. 46)

Segundo Fernandes (2012), o oralismo prevaleceu como filosofia educacional no período de 1880 até meados dos anos 1960, fazendo com que toda a escolarização dos surdos, bem como o acesso ao conhecimento (informal ou científico), fosse dependente da possibilidade de oralização que, na maioria dos casos, não acontecia. Devido às indicações de fracassos educacionais advindos do oralismo, teve início uma proposta de ampliação de recursos comunicativos, que ficou conhecida como **comunicação total**. Nessa filosofia, as comunicações oral e gestual eram usadas de forma conjunta, mas outros tipos de alternativas também eram utilizados.

De acordo com Goldfeld (2002), na comunicação total, para transmitir a linguagem às crianças surdas de forma contextualizada, fugindo ao ensino formal de Língua, eram criados códigos visuais que acompanhavam a linguagem oral do adulto ouvinte, que poderiam ser uma Língua artificial, o Português sinalizado, os sinais que representam fonemas (*cued-speech*),

⁶¹ Artigo: *Contrapontos socioeducacionais da surdez para além da marca da deficiência*.

letras (alfabeto manual) ou, ainda, gestos espontâneos que não caracterizam uma Língua. Para Goldfeld (2002, p. 103), “os códigos não podem exercer as funções de uma Língua, assim podemos considerar que a criança surda exposta a este tipo de estimulação não tem contato com uma Língua que possa ser adquirida, como a Língua de Sinais.” Além disso, devido à multiplicidade de soluções e com uso de diversos sistemas e códigos que não constituem uma Língua, a comunicação total acabava dando enfoque para uma Língua majoritária que, no caso, é a LO.

No Brasil, essa filosofia educacional durou até meados dos anos 1990, quando começaram a emergir debates sobre a formação bilíngue da pessoa surda, em que o uso da Libras seria a primeira Língua e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, a segunda Língua – debate que se estende até os dias atuais, devido à dificuldade de efetivação prática.

Embora a gestualidade tenha sido uma conquista da comunidade surda, no sentido de ser reconhecida a partir das investigações de Stokoe (1960), com relação à Língua de Sinais Americana, no Brasil, somente a partir de 2002 houve a oficialização da Libras como Língua oficial dos surdos brasileiros. É fato que há diferenças entre língua reconhecida e língua usada por toda sociedade, porque este modo diferente de conceber a Língua restringe e cria oposições, relacionadas à acessibilidade do grupo de pessoas surdas, como exemplo, em muitos espaços de atendimento ao público ainda não há tradução para Libras ou mesmo pessoas que tenham conhecimento da Língua para atendimento a pessoas surdas, o que inclui os profissionais da área da Saúde, da Educação e do Direito, entre outras áreas.

No entanto, conforme mostramos, na própria relação familiar a oposição entre a LO e a LS é marcada, uma vez que se os pais são ouvintes e o filho é surdo, automaticamente, os meios de comunicação familiar já se diferenciam e acabam por chegar na bimodalidade. Segundo Goldfeld (2002), a relação da criança surda e pais ouvintes é complicada, nos casos em que os pais demoram para aprender a Língua de Sinais e a criança ainda não compreende a linguagem oral, a tendência é que misturem as linguagens para que consigam se comunicar. Desta forma, a oralidade e a gestualidade, ao mesmo tempo que são contrárias, constituem uma à outra, se transformando na unidade de análise [oralidade/gestualidade], que carrega características de todo o desenvolvimento cultural das pessoas surdas.

As referências à “comunicação bimodal” podem variar entre pesquisadores e educadores, estendendo-se à noção de um instrumento de comunicação em que se inserem parâmetros de uma Língua de Sinais para acompanhar a fala. Neste caso, não subentende o envolvimento de uma só Língua, já que os recursos comunicativos se compõem a partir de uma língua falada e uma Língua de Sinais. Estas práticas, realizadas de formas muito variáveis, são qualificadas como bimodais, por envolverem combinações de uso concomitante de duas modalidades, relativas aos

sinais e à fala. E são denominadas, também, de práticas simultâneas. (GÓES, 2012, p. 48)

Sobre a eficácia de recursos comunicativos usados por professores, Góes (2012) sublinha que os resultados indicam que os enunciados dos usuários são, na grande maioria, agramaticais, consideradas as regras de uso tanto da Língua de Sinais quanto da linguagem oral. Além disso, são constatados diversos tipos de omissão em sinais, em relação ao fluxo da fala (omissões referentes a termos conectivos e a outras partes fundamentais do enunciado), justamente porque não há sequer uma correspondência entre as duas modalidades envolvidas.

Todavia, há discussões favoráveis ao uso da bimodalidade como recurso instrumental ou suporte para a aprendizagem da Língua majoritária, como avalia Góes (2012, p. 60, grifos da autora): “Ainda que esta não permita a realização plena da estrutura da Língua majoritária, seria instância eficaz, não como *modelo*, mas como *meio* para o aluno aprender (e realizar outras aprendizagens).” A autora afirma que, mesmo considerando-se por este ângulo, o tema da eficácia comunicativa, por meio da prática de bimodalidade, ainda é controverso, no entanto, são muito frequentes nos diversos espaços do cotidiano da pessoa surda.

Segundo Lodi e Luciano (2009), nas famílias em que os pais e os filhos são surdos, há um compartilhamento da mesma Língua, uma vez que o processo de aquisição da linguagem é o mesmo entre as crianças ouvintes e surdas, independentemente da modalidade da Língua.

Cabe enfatizar, aqui, outro ponto da unidade de análise oralidade/gestualidade, que acontece por meio da indivisível ligação entre culturas e linguagens em uso, o que nos permite analisar esta unidade como *languaculture*. Agar (1994/2002) e suas relações com a Libras e a Língua Portuguesa para uso pela/com a criança surda e com as culturas, afirma que, quando olhamos para esses dois mundos que se dividem e se fundem, constitui-se a subjetividade da criança surda, filha de pais ouvintes.

Assim como os grupos ou comunidades que falam outras línguas, diferentes da Língua Portuguesa, é preciso entender que a Libras, embora seja a Língua de Sinais dos surdos brasileiros, não é uma variante da Língua Portuguesa, mas outra Língua, com outra modalidade, com estrutura e gramáticas próprias.

Os gestos são visuais e representam a ação dos atores que participam da interação por meio da imitação do ato, simbolizando as relações com as coisas. As línguas de sinais aproveitam esse potencial dos gestos trazendo-o para dentro da Língua, fazendo com que sinais visuais representem palavras envolvendo a organização da Língua. (QUADROS; PIZZIO; REZENDE, 2009, p. 15)

Outro exemplo é que, enquanto na Libras, os tempos verbais são contextualizados pelos advérbios de tempo, por formas pronominais de referenciais presentes e ausentes no espaço,⁶² o número (singular e plural) é definido pelo processo de duplicação do sinal (BERNADINO, 2000; QUADROS; KARNOPP, 2004; QUADROS; PIZZIO; REZENDE, 2009), em Português há uma lista enorme de conjugações verbais que levam em consideração pessoa, tempo, número, gênero e grau.

Agar (1994/2002) salienta que é preciso ver a cultura como algo que acontece a uma pessoa, em vez de algo que as pessoas têm. Neste ponto, atentamos para o fato de que pessoas ouvintes ou surdas não nascem com uma cultura e Língua prontas, já que são construídas pelas relações da criança com aqueles que estão ao seu redor.

A criança nasce imersa em relações sociais que se dão na linguagem. O modo e as possibilidades dessa imersão são cruciais na surdez, considerando-se que é restrito ou impossível, conforme o caso, o acesso a formas de linguagem que dependam de recursos da audição. Nas situações de surdez congênita ou precoce em que há problemas de acesso à linguagem falada, a oportunidade de incorporação de uma Língua de Sinais mostra-se necessária para que sejam configuradas condições mais propícias à expansão das relações interpessoais, que constituem o funcionamento nas esferas cognitiva e afetiva e fundam a construção da subjetividade. Portanto, os problemas tradicionalmente apontados como característicos da pessoa surda são produzidos por condições sociais. Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo dependendo das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem. (GÓES, 2012, p. 43)

Góes (2012), reafirmando as ideias de Lachance (1993), avalia que, embora os processos de identificação de um membro da comunidade de surdos possam se assemelhar àqueles implicados na configuração de grupos étnicos, há diferenças importantes no caso das pessoas surdas: “(...) como a grande maioria das crianças surdas tem pais ouvintes, a transmissão cultural não se dá geralmente dos adultos para a criança, num movimento vertical, mas entre pares, num movimento horizontal” (p. 50).

O ponto de vista de Góes (2012) sugere a necessidade de ambientes que proporcionem o uso da Libras na interação entre as pessoas surdas, a fim de que a criança surda tenha pleno desenvolvimento linguístico e cultural, possibilitando a construção da sua subjetividade. Desse modo, a escola seria um ambiente propício para a interação de surdos, por meio da Libras, mas Góes (2012) considera que a implementação de uma abordagem que favoreça a efetiva formação bilíngue da pessoa surda envolve problemas complexos, principalmente relacionados

⁶² O referencial é realizado apontando-se para diferentes locais no espaço, estabelecidos para identificá-los quando não estão presentes no discurso. No caso de referenciais presentes, direciona-se para a posição real do referente (QUADROS; PIZZIO; REZENDE, 2009, p. 34).

a mudanças de concepção e organização de modos de atendimento em várias esferas institucionais. Ademais, é preciso pensar não apenas em uma visão bilíngue, mas bilíngue-bicultural. Ainda conforme a autora (2012): “Embora possam ocorrer separadamente, esses dois fenômenos entrelaçam-se, no caso da surdez, pela vinculação de considerações sobre Língua e identidade cultural, sobre participação em comunidades de ouvintes e de surdos” (p. 51). No que se refere à educação bilíngue, Guarinello e Lacerda (2014) afirmam que:

A legislação pressupõe o bilinguismo como filosofia norteadora da prática de ensino que dá vida ao currículo da escola regular, levando em consideração as necessidades dos estudantes. No entanto, há que se pressupor uma série de adaptações curriculares sob uma visão que incorpore a identidade do surdo como constituinte dos processos de ensino e de aprendizagem. Entre essas, cabe enfatizar a necessidade do aluno surdo desde os primeiros anos de escolaridade ter garantido seu direito a conviver e interagir com outros alunos que também usam a Língua de Sinais em situações espontâneas, o direito linguístico da pessoa surda de ter acesso aos conhecimentos sociais e culturais em uma Língua na qual seja proficiente. (GUARINELLO; LACERDA, 2014, p. 519)

À vista disso, as autoras salientam que há aqueles que defendem que a proposta educacional citada, só pode se consolidar efetivamente numa escola de surdos, ou seja, na qual todos os estudantes sejam surdos e a Libras seja a língua de instrução e de circulação majoritária, sendo o Português ministrado como segunda Língua, num projeto próprio, considerando as diferentes materialidades das línguas envolvidas. Guarinello e Lacerda (2014) ratificam o argumento central para esta defesa, que está na dificuldade/impossibilidade de tornar a escola comum em uma escola bilíngue, já que o projeto educacional da escola comum “é fortemente monolíngue, centralizado no ensino do Português, por meio de materiais concebidos e organizados sob a perspectiva daquele que ouve e usa uma língua oral para ensinar àquele que também ouve e que é usuário de uma língua oral” (p. 520). Conforme as autoras (2014), há outras pessoas que “defendem que a transformação de uma escola regular⁶³ – hoje monolíngue – em uma escola bilíngue traria benefícios a todos os envolvidos e que a perspectiva de uma inclusão bilíngue é possível, desde que respeitadas as premissas apresentadas anteriormente” (p. 520). Por isso, a escola como espaço que propicia o encontro entre os surdos, beneficiando o uso da Libras como Língua de instrução, comunicação e produção cultural continuará em processo enquanto não houver uma definição sobre uma Educação efetivamente bilíngue e bicultural.

⁶³ Como afirmado no Capítulo 1, o termo “escola regular” é utilizado pelas autoras, no entanto, preferimos utilizar neste trabalho o termo **escola comum**, com o intuito de ressaltar o fato de que as escolas bilíngues são igualmente regulares como as demais escolas. Da mesma forma, Glat e Blanco (2007) destacam que as escolas especiais, desde que legalmente autorizadas pelos órgãos normativos de ensino, são também instituições regulares.

Com base em Agar (1994/2002), o que nos chama a atenção é como a relação língua/linguagem e cultura se entrelaçam, para definir quem somos, como nos relacionamos uns com os outros e como a cultura acontece no encontro com o outro.

É preciso ter clareza de que a cultura não é única, mas atravessada por diversas culturas – a cultura dos povos indígenas, dos negros, dos nordestinos, etc. Não há cultura menor ou maior, há um misto de cultura que molda, que se desenvolve nos encontros das línguas, das diferenças e semelhanças no modo de vida de cada pessoa, por isso não definiremos, neste trabalho, um posicionamento se há ou não cultura surda ou cultura ouvinte, mas entendemos que existem culturas que se mesclam, principalmente porque vivemos em um meio social no qual somos formados e transformados no contato com o outro. Desta maneira, salientamos a concepção de Gomes (2015):

Cultura, para nós, representa os processos heterogêneos de construção de artefatos, de pensamentos, ideias, conceitos, sentimentos. Portanto, são processos que demandam ações e interações entre pessoas, pressupõem aspectos materiais e mentais, ferramentas e signos construídos por um povo. Assim, a cultura não é monolítica, nem está dentro da cabeça das pessoas somente, mas também fora, nos materiais/artefatos construídos coletivamente. (GOMES, 2015, p. 27)

Enfim, com base na unidade de análise ACCL, construímos nossa unidade de análise [oralidade-gestualidade], entendendo que tal unidade constitui-se parte de um todo do processo de constituição da subjetividade do aluno surdo bimodal, que é o nosso *telling case*, ou caso expressivo, etnograficamente identificado. Um *telling case* é uma narrativa detalhada de casos etnograficamente identificados por elementos e informações que dão consistência às análises do que contou como [oralidade/gestualidade] na constituição da subjetividade do aluno surdo, foco de nossa investigação. Enfatizamos, portanto, que somente na pesquisa de campo, com um olhar atento no que aconteceu em cada aula gravada, nas anotações de campo é que foi possível elaborar esta unidade de análise, por meio de uma visão holística entre parte-todo e todo-parte, estranhando o familiar e familiarizando-nos com o estranho.

No próximo Capítulo, destacaremos a pesquisa etnográfica no contexto da pandemia da COVID-19, e discutiremos o modelo de Educação inclusiva implantado nas escolas mineiras, e as estratégias adotadas pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) no contexto da pandemia, além de apresentarmos a produção do material empírico a partir da perspectiva teórico-metodológica da Etnografia em Educação.

3 UMA PESQUISA ETNOGRÁFICA NO CONTEXTO DA COVID-19

3.1 O PROCESSO DE INCLUSÃO NAS ESCOLAS DE MINAS GERAIS

Bueno (2008) avalia que **inclusão escolar** e **educação inclusiva** não são sinônimos. Na visão do autor, a “inclusão escolar refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, enquanto a educação inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançado” (p. 49). Tendo como base esta distinção de inclusão escolar e educação inclusiva, utilizamos neste trabalho, o termo **escolas em processo de inclusão** ou **inclusão escolar**, porque, embora se tenha documentos oficiais que buscam legitimar a inclusão nas escolas, ou mesmo, mudanças de perspectivas de que a educação das pessoas com deficiência deva se dar nas escolas comuns, o que se vê é uma inclusão que ainda é muito excludente, conforme vamos abranger ao longo desta pesquisa.

Para nós, a inclusão escolar é um processo do qual é impossível premeditar seu fim. Ferraro (2008, p. 275) afirma que “o direito à Educação é apenas um dentre toda uma série de direitos que integram o conjunto dos direitos sociais, e estes, no contexto da globalização e da ideologia neoliberal estão em baixa”. Para este autor, “por escolarização, se deve entender não só o acesso, mas também a continuidade bem-sucedida na escola” (p. 275).

O que Ferraro (2008) considera está intimamente ligado à inclusão escolar enquanto processo, condições necessárias e acessíveis para a formação humana por meio do ensino, desenvolvimento e aprendizagem. Com este enfoque, apresentaremos neste Capítulo o processo de inclusão nas escolas estaduais de Minas Gerais, a fim de destacar como ele se deu antes e durante a pandemia da COVID-19, bem como a organização e a formação dos profissionais da Educação que integram a equipe destinada ao atendimento dos alunos com deficiência, em atenção ao aluno surdo, que é o nosso sujeito de pesquisa, e a relação com os demais participantes, familiares e profissionais. Além disso, propomos descrever no Capítulo a produção de material empírico durante a pandemia, ressaltando os desafios e as possibilidades de uma pesquisa etnográfica durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e no retorno graduado das aulas na modalidade presencial, que se deu ainda durante o cenário pandêmico.

O processo de inclusão escolar no Brasil inicia-se, efetivamente, em 1990, quando o país participou da *Conferência Mundial de Educação para Todos*, ocorrida em Jomtien, Tailândia, quando aderiu à carta decorrente daquele encontro: a *Declaração Mundial de Educação para Todos*. E depois, em 1994, ao participar da *Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais*, na Espanha, em que assumiu também os preceitos da

Declaração de Salamanca e a linha de ação sobre as necessidades educativas especiais, resultante do evento, sendo um dos principais documentos que norteiam a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas brasileiras.

Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que dedica um capítulo à educação especial, mostrando a importância de alunos com deficiência estudarem em escolas regulares. Atualmente, essa Lei foi alterada no caso da educação dos surdos pela Lei nº 14.191/2021 (BRASIL, 2021), que dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, entendendo-se por educação bilíngue de surdos no seu art. 60-A:

A modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em Português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (BRASIL, 2021)

No entanto, antes da alteração da LDBEN nº 9.394/96, pela nova Lei, já havia uma disposição sobre a educação bilíngue no Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta e amplia a Lei de Libras (BRASIL, 2002). De acordo com o Decreto, “são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005, Cap.VI, § 1º).

O ponto conflitante entre a Lei nº 14.191/2021 e o Decreto nº 5.626/2005 é justamente porque, com a alteração da LDBEN, existe uma possibilidade maior de que se tenha escolas voltadas para atender apenas alunos surdos – o que contradiz a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), pois se há possibilidade de existir uma escola de surdos, quer dizer que a Educação para este público pode ser desenvolvida de forma segregada, ou seja, é de novo a educação especial (educação de surdos), paralela à educação comum, o que significa – conforme já vimos no trabalho de Witkoski (2011) – separar o público surdo dos demais e não solucionar os problemas na Educação de surdos, especificamente as questões das linguagens em uso (LO e LS) e de apropriação da Língua Portuguesa escrita.

Todavia, destacamos que a política de educação inclusiva implementada no estado de Minas Gerais levou em consideração a trajetória das discussões sobre o processo de inclusão que ocorreram no país desde os anos 1990. Conforme Santos (2013), a partir dos anos 2000, a

Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) organizou a Diretoria de Educação Especial (DESP), com o intuito de desenvolver políticas públicas inclusivas. Entre as políticas, a autora destaca o chamado *Projeto Incluir*, com ações e diretrizes subsidiadas, a partir das orientações do MEC, para a execução do *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, em 2003.

O *Projeto Incluir* tinha o objetivo de “criar um padrão de acessibilidade para toda a Rede pública de ensino, através da construção ou adaptação das instalações físicas das escolas para permitir o acesso dos alunos, e da capacitação de profissionais para o bom atendimento nas escolas” (SEE/MG, 2008)⁶⁴, sendo implantado nas escolas mineiras a partir de 2005. A SEE/MG publicou a Orientação SD nº 01/2005 (MINAS GERAIS, 2005b), na qual consta que, “em termos ideais, as escolas deveriam acolher todos os alunos nas várias etapas e níveis de Educação Básica, promovendo o desenvolvimento de suas potencialidades, mediante processos de ensino coletivos, e garantindo atenção individualizada” (p. 1).

Entre as diretrizes do *Projeto Incluir*, estava a necessidade de garantir que, pelo menos, uma escola em cada município fosse preparada para ações inclusivas, a fim de receber alunos com alguma necessidade especial. As ações previstas para a implementação das políticas de inclusão nas escolas estaduais mineiras concentraram-se na capacitação de educadores, na promoção da acessibilidade arquitetônica e tecnológica, na formação de redes de apoio para os alunos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades nas escolas dos municípios mineiros e na garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além disso, estava prevista a reorganização do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, tendo como instrumento o *Plano de Desenvolvimento Individual* (PDI). Segundo a Orientação SD nº 01/2005, o PDI é um tipo de avaliação que auxilia “na definição de metodologias e estratégias de ensino e para a apreciação e análise do desempenho dos alunos” (p. 5). Desta forma, para alcançar sua finalidade, a avaliação tinha que ser “dinâmica, contínua, mapeando o processo de aprendizagem dos alunos em seus avanços, retrocessos, dificuldades e progressos e assumindo, muitas vezes, a forma de relatórios circunstanciados” (p. 5). Ainda conforme o documento:

A organização do Plano de Desenvolvimento Individual – PDI, para o aluno com deficiência e condutas típicas, pode constituir-se em instrumento importante para a escola e a família no acompanhamento da trajetória do aluno. As escolas, ao organizarem o PDI, devem fazê-lo desde o início da vida escolar, para cada aluno com deficiência e condutas típicas, e atualizá-lo continuamente, em função de seu desenvolvimento e aprendizagem alcançados para que a sua ação educacional tenha um plano norteador e as informações sobre o aluno sejam discutidas e registradas

⁶⁴ Informação disponível em <<https://www2.educacao.mg.gov.br/ajuda/page/1207-projeto-inclui>> Acesso em: 10 maio 2022.

sistematicamente. A organização do PDI vem criar para as escolas a oportunidade de ouvir o aluno, a família e, mediante parceria, outros profissionais que atuam com o aluno, também durante o processo avaliativo. (MINAS GERAIS, 2005b, p. 5)

Na Orientação SD nº 01/2005 consta que, em Minas Gerais, no ano de 2005, a maioria das pessoas com deficiência estavam matriculadas na Rede pública e em instituições conveniadas, sendo que o atendimento aos alunos era dividido entre as escolas comuns, centros de educação especial, escolas especializadas e serviços especializados. Embora, em Minas Gerais, as preparações para o processo de inclusão escolar tenham iniciado com o *Projeto Incluir*, a proposta, ganhou mais relevância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008a, documento criado por um grupo de trabalho da Política Nacional de Educação Especial que guiou a implementação das políticas de inclusão no Brasil e o público da educação especial passou a constituir a proposta pedagógica da escola, com o Atendimento Educacional Especializado.

Em cumprimento às políticas educacionais – Decreto nº 6.571/2008, sobre o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008) e Decreto nº 7.611/2011, sobre o atendimento educacional especializado e a educação especial (BRASIL, 2011) – foram criadas nas escolas mineiras as *Salas de Recursos Multifuncionais*⁶⁵ onde os alunos com deficiência, inclusive os surdos, fossem atendidos por professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE). De acordo com o art. 3º, do Decreto nº 7.611/2011, são objetivos do AEE:

- I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011)

Em conformidade com *Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais* (MINAS GERAIS, 2014, p. 16), o atendimento educacional especializado (AEE) tem como função “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.” Para tanto, os profissionais foram divididos em dois tipos: o *professor de AEE*, que atende os

⁶⁵ As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011).

alunos no contraturno na sala de recursos multifuncionais; e o *professor de apoio*, que acompanha o aluno durante as aulas. As atribuições de cada tipo de atendimento estão apresentadas no Quadro 5, abaixo:

Quadro 5 - Atendimento Educacional Especializado em Minas Gerais

AEE – Apoio	AEE – Complementar
<p>- Acompanha os alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento, matriculados em escolas regulares comuns, no turno de escolaridade do aluno.</p> <p>- São considerados profissionais de apoio:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Professor intérprete de Libras; ➤ Professor guia intérprete; ➤ Professor de apoio à comunicação, linguagem e tecnologias assistivas. <p>- Local de atuação: Sala de aula, junto com o professor regente.</p>	<p>- Visa à complementação do atendimento educacional comum, no contraturno de escolarização, para alunos com quadros de deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados em escolas comuns, em quaisquer dos níveis de ensino.</p> <p>- Nesse atendimento, devem ser abordadas as questões pedagógicas que são diferentes daquelas oferecidas em escolas comuns e necessárias para melhor atender às especificidades dos alunos. As atividades da Sala de Recursos não podem ser confundidas com uma mera aula de reforço, com o atendimento clínico, tampouco como um espaço de socialização.</p> <p>- Local de atuação: Sala de Recursos Multifuncionais.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022, a partir do *Guia de Orientação da Educação Especial Minas Gerais, 2014*.

No caso de o aluno surdo, ele conta com o intérprete de Libras, que é seu professor de apoio na sala de aula; com o professor de AEE da sala de recursos; e com o instrutor de Libras. Os instrutores de Libras, de acordo com o mesmo *Guia de Orientação* (MINAS GERAIS, 2014), são profissionais surdos, que ministram o *Curso Básico de Libras* no contexto escolar, tanto a alunos surdos quanto a ouvintes e professores da Rede pública de Ensino.

Para que as escolas tivessem uma equipe de professores do AEE, foi criada, pela SEE/MG, uma rede de apoio interinstitucional, a fim de produzir novos conhecimentos, por meio de cursos, de forma a incrementar as ações educacionais. Essa rede de apoio era formada da seguinte forma:

Núcleo de Apoio Educacional – NAE – destina-se ao oferecimento de apoio e complementação curricular a alunos com deficiências e condutas típicas, matriculados em escolas comuns.

Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual – CAP – destina-se ao oferecimento de recursos específicos, quanto à produção e distribuição de materiais didático-pedagógicos e capacitação de profissionais das escolas com alunos com quadros de cegueira, baixa visão e surdocegueira matriculados.

Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS – destina-se ao oferecimento de recursos específicos necessários ao atendimento educacional, capacitação de educadores, produção e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos, específicos para alunos surdos e surdocegos.

Escola Especial – EE – pretende-se que, em escola especial, o atendimento educacional de alunos com deficiências e condutas típicas tenha caráter transitório, o que exige a adoção de programas e procedimentos metodológicos diferenciados, apoiados em equipamentos e materiais didáticos específicos. Somente os alunos que apresentarem níveis maiores de comprometimento é que deverão ter sua escolarização restrita à escola especializada. (MINAS GERAIS, 2005b, p. 7)

O Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), de acordo com a Cartilha⁶⁶ da Secretaria de Estado da Educação (2017), foi implantado, em 2002, na cidade de Belo Horizonte, anos após seu funcionamento, a fim de descentralizar a demanda da Capital mineira e atender, especificamente, aos municípios de outras regiões. O CAS foi ampliado, por meio da Resolução nº 2.903/2016 (MINAS GERAIS, 2016), que dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e Núcleos de Capacitação e Apoio Pedagógico às Escolas de Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais que, além de Belo Horizonte, passou a abranger outras quatro cidades mineiras: Diamantina, Montes Claros, Uberaba e Varginha. Outro ponto a ser destacado é que os CAS se vinculam administrativamente às escolas estaduais e às respectivas Superintendências Regionais de Ensino (SREs). Os CAS, em Minas, estão distribuídos da seguinte forma:

- I. CAS Belo Horizonte – Escola Estadual Francisco Sales - SRE Metropolitana A;
- II. CAS Diamantina – Escola Estadual Professor Aires da Mata Machado - SRE Diamantina;
- III. CAS Montes Claros – CESEC de Montes Claros - SRE Montes Claros;
- IV. CAS Uberaba – Escola Estadual Quintiliano Jardim - SRE Uberaba;
- V. CAS Varginha – Escola Estadual Afonso Pena - SRE Varginha. (MINAS GERAIS, 2016, p. 1)

As principais ações dos CAS, conforme Resolução da SEE/MG nº 2.903/ 2016, são:

- I. oferecer curso de Libras para os profissionais da Educação;

⁶⁶ Cartilha - CAS - Centro de Capacitação de profissionais da Educação e Atendimento as Pessoas com surdez: Histórico e Diretrizes de Funcionamento (2017).

- II. oferecer cursos de Língua Portuguesa como segunda língua, para estudantes surdos, destinados aos profissionais de Educação, regentes de turma e de Língua Portuguesa;
- III. fornecer apoio aos estudantes e familiares no aprendizado de Libras;
- IV. produzir materiais didáticos acessíveis ao estudante surdo (vídeo didáticos em Língua de Sinais e legendados, dicionários de Português/ Língua de Sinais, textos adaptados, mapas, jogos pedagógicos adaptados e outros);
- V. promover a formação continuada dos profissionais da Educação para oferta da educação bilíngue;
- VI. capacitar professores de AEE (Atendimento Educacional Especializado) - Sala de Recursos para o atendimento adequado ao estudante surdo;
- VII. capacitar tradutores e intérpretes de Língua de Sinais para atuarem nas escolas;
- VIII. realizar avaliação das competências e habilidades tradutórias e interpretativas de candidatos a tradutor e intérpretes de Libras para atuarem nas escolas estaduais; e
- IX. promover capacitação de professores surdos para o ensino da Libras. (MINAS GERAIS, 2016, pp. 1-2)

Embora as ações formativas do CAS e as providências tomadas para a implantação do processo de inclusão nas escolas comuns no estado de Minas Gerais como um todo pareçam demonstrar um modelo de inclusão bem-sucedido, evidenciamos, em nossas discussões, como tais ações chegam na escola pesquisada, pois, além do exposto por meio da literatura, é preciso analisar a distância entre o que é legislado e o que realmente é aplicado no campo educacional.

Nosso objeto de pesquisa – a construção da subjetividade de um aluno surdo – está atravessado por várias questões intimamente relacionadas ao processo de inclusão escolar e que, de certa forma, influenciam a construção da subjetividade do aluno, principalmente voltadas para linguagens em uso.

A partir do modelo de inclusão escolar idealizado pela SEE/MG, propomos as seguintes indagações: O modelo de inclusão escolar, conforme proposto nas escolas estaduais de Minas Gerais, é o mais adequado? De fato, os profissionais avaliados e capacitados nos centros de formação favorecem o processo de ensino, desenvolvimento e aprendizagem dos alunos surdos como humanos? Com base no conceito de compensação de Vigotski (1934/2012), o meio, a inclusão escolar na escola comum, da forma como foi implantada pela SEE/MG, impulsiona a compensação da surdez por caminhos que forneçam acesso ao conhecimento de forma diferenciada e adequada às peculiaridades deste público? A resposta para estas questões serão apresentadas no decorrer da apresentação e análise do material empírico, que demonstra a

trajetória escolar de um aluno surdo bimodal, já que, de acordo com Marques, Barroco e Silva (2013):

A maneira como os indivíduos surdos são percebidos e tratados é que favorece ou não o seu processo de desenvolvimento, e a Educação precisa estar centrada no potencial que o ser humano possui para desenvolver-se, e não na deficiência apresentada. Assim, a insuficiência estaria na sociedade, e não na pessoa com deficiência. (MARQUES; BARROCO; SILVA, 2013, p. 513)

Para pesquisar sobre a subjetividade do estudante surdo, focamos nosso estudo no aluno, que é o nosso protagonista, e suas relações sociais com o intérprete de Libras, que, neste trabalho, serão referidos como intérprete educacional (IE); e com a instrutora de Libras, que são os profissionais que desempenham um papel mais direto com o aluno durante o ensino remoto. Evidenciamos os sentidos subjetivos, ou seja, as vivências do aluno, principalmente nas práticas de ensino da mãe e da professora regente, que participaram da modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Tendo como ponto relevante a Educação, em Minas Gerais, propomos na próxima seção verificar como se deu a educação em tempos de pandemia, com o ERE e o retorno gradual ao ensino presencial, constituindo o recorte temporal em que realizamos nossa pesquisa de campo.

3.2 EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

No final de 2019, um acontecimento adverso surpreendeu a todos. Ninguém imaginava a tamanha proporção que um vírus tomaria em nível mundial, interrompendo modos de convivência, de trabalho, de viver e respirar. A pandemia do novo coronavírus, conhecida como COVID-19, surgiu na cidade chinesa de Wuhan e logo se espalhou para outros continentes, países e cidades, afetando a vida de todos, inclusive dos brasileiros. Tal situação exigiu várias mobilizações e uma série de estratégias individuais e coletivas, para proteger a saúde e a vida das pessoas, tais como a adoção do isolamento social, o uso de máscaras e a frequente higienização das mãos.

Diante do cenário pandêmico da COVID-19, a rotina de funcionamento de comércios mudou, modos e formas de trabalhar de várias pessoas foram alteradas, inclusive o funcionamento das escolas, com a suspensão das aulas presenciais e a adoção de medidas preventivas do isolamento social. Em Minas Gerais, conforme a Resolução nº 4.310/2020 (MINAS GERAIS, 2020a), as aulas nas escolas estaduais foram suspensas a partir do dia 22 de

março de 2020, sendo adotado o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP)⁶⁷ e implementado o Ensino Remoto de Emergência (ou, Emergencial). Conforme (HODGES *et al.*, 2020), há uma diferença entre a educação *on-line* de qualidade e o ERE, uma vez que a educação *on-line* é realizada com mais tempo de planejamento, levando-se em consideração vários fatores importantes de ensino e aprendizagem centrados no aluno; já o ERE é uma solução temporária, com um tempo de planejamento curto e com poucos recursos:

Ao contrário das experiências planejadas desde o início e projetadas para serem *on-line*, o Ensino Remoto de Emergência (ERE) é uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para o ensino que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos híbridos, e que retornarão a esses formatos assim que a crise ou emergência diminuir ou acabar. O objetivo nestas circunstâncias não é recriar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise. (HODGES *et al.*, 2020, p. 6)

Sobre a organização do ERE, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais informa⁶⁸ que foram desenvolvidos três tipos de estratégias durante a pandemia da COVID-19: as apostilas de conteúdo *Plano de Estudo Tutorado* (PET); o Programa de TV *Se liga na Educação* e o aplicativo *Conexão Escola*. O Plano de Estudo Tutorado (PET) é um material educativo, desenvolvido especificamente para o contexto do Ensino Remoto Emergencial, representado na Figura 2, abaixo:

Figura 2 - Plano de Estudo Tutorado (PET)



Fonte: Minas Gerais, *site* da SEE/MG, 2020.

⁶⁷ Procedimentos específicos, meios e formas de organização das atividades escolares obrigatórias destinadas ao cumprimento das horas letivas legalmente estabelecidas, à garantia das aprendizagens dos estudantes e ao cumprimento das Propostas Pedagógicas, nos níveis e modalidades de Ensino ofertados pelas escolas estaduais (MINAS GERAIS, 2020a).

⁶⁸ Disponível no *site* da Secretaria de Estado Educação de Minas Gerais <

Conforme a Resolução da SEE/MG nº 4.310/2020, em seu Cap. 1, art. 1º, parágrafo 1º:

§1º O Plano de Estudo Tutorado (PET) consiste em um instrumento de aprendizagem que visa permitir ao estudante, mesmo fora da unidade escolar, resolver questões e atividades escolares programadas, de forma autoinstrucional, buscar informações sobre os conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes curriculares, de forma tutorada e, possibilitar ainda, o registro e o cômputo da carga horária semanal de atividade escolar vivida pelo estudante, em cada componente curricular. (MINAS GERAIS, 2020a)

Porém, somente o envio dos PETs, por *e-mail* e a entrega do material impresso pelas escolas não garantia uma interação rápida entre professores e alunos, principalmente no que se refere ao retorno das respostas dos alunos. Por conseguinte, e de forma complementar ao PET, os alunos podiam assistir as teleaulas no Programa de TV *Se liga na Educação*, exibido de segunda a sexta-feira, no período da manhã, pela emissora de televisão da *Rede Minas*. Além disso, foi desenvolvido o aplicativo *Conexão Escola* que podia ser acessado via celular ou computador, com uso da internet. O aplicativo era uma das ferramentas complementares ao Plano de Estudo Tutorado, e possibilitava as interações entre professores e alunos por meio da plataforma do Google Meet e via *chat*, contendo também as teleaulas do programa *Se Liga na Educação*.

Entretanto, as estratégias adotadas pela SEE/MG durante a pandemia não obtiveram tanto sucesso. Conforme Costa (2021), os materiais e as videoaulas produzidas não eram de boa qualidade:

A proposta do estado de Minas Gerais apresentou algumas fragilidades, causando inconsistências no prosseguimento de algumas ações por um período, pois havia muitas dúvidas sobre como funcionaria e também porque poucos foram os suportes oferecidos aos professores. (COSTA, 2021, p. 101)

Cabe destacar como foram realizadas as estratégias e porque elas não se constituíram ferramentas suficientes para que os alunos tivessem acesso ao ensino de qualidade: o material constava de quatro apostilas, e cada PET dispunha de 60% da carga horária total, sendo que outros 40% eram atividades complementares desenvolvidas pelos professores; os conteúdos curriculares e atividades eram divididos em semanas, sendo especificado em cada disciplina o conteúdo que deveria ser trabalhado pelo professor.

No entanto, há alguns aspectos sobre o material que propomos registrar: o primeiro diz respeito à elaboração do material. De acordo com Silva, Caputo e Azevedo (2020), o PET foi disponibilizado pela SEE/MG sem registro de referências bibliográficas e autorias. Ainda conforme as autoras, embora a SEE/MG, após questionamentos, tenha publicado um *site*

contendo as referências, nenhuma autoria ou revisor do material foi citado. No documento *Guia de Utilização do PET*, consta que “as habilidades e objetos de conhecimento trabalhados no PET seguem o *Currículo Referência de Minas Gerais* (CRMG) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e os *Conteúdos Básicos Comuns* (CBC) para o Ensino Médio” (MINAS GERAIS, 2020e, p. 2). A SEE/MG (MINAS GERAIS, 2020c) afirma que o material segue a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), e foi elaborado por professores da Rede estadual de ensino, com a colaboração de educadores municipais e da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime), seccional Minas Gerais.

O segundo aspecto sobre o PET apresentado por Silva, Caputo e Azevedo (2020) é que o material contém problemas de ortografia, gramática, definições equivocadas, descontextualizado dos níveis de ensino e da realidade escolar dos alunos. Destacamos que o material não foi elaborado levando-se em consideração o público da educação especial e/ou inclusiva, de acordo com a Resolução nº 4.310/2020, Cap. 3, que define em seu artigo 18:

Art. 18. Os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), quais sejam professor de apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia (Assis ACLTA), professor da Sala de Recursos, tradutor intérprete de Libras (TILS), guia-intérprete (GI), em articulação com o professor regente e a equipe pedagógica da unidade escolar, ficarão responsáveis pelas adequações das atividades e dos materiais dos estudantes público da educação especial, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). (MINAS GERAIS, 2020^a, s/p.)

Com o artigo 18 da Resolução 4.310/20 (MINAS GERAIS, 2020a), é importante enfatizar que, ao incumbir a responsabilidade de adaptação dos materiais, mesmo com o apoio da equipe pedagógica, aos professores de AEE, abre-se um precedente para se discutir até que ponto o professor de apoio é visto realmente como apoio. Como estabelecer limites e garantir que este professor não vai assumir inteiramente a responsabilidade do ensino ao aluno, já que teria que adaptar o material padrão e ainda estabelecer formas de repassar o material ao aluno no ERE? Quanto aos alunos surdos e o intérprete de Libras, como o intérprete educacional conseguiu realizar suas funções/adaptar o material a partir da Resolução citada? Que diretrizes foram traçadas pelos profissionais, tendo como guia o PDI (documento que registra a trajetória de vida do aluno) e outros profissionais (equipe pedagógica e professor regente)? Se o sentido restrito da função (adaptação do material) pelo intérprete for passar de uma Língua para outra, será possível o ensino, o desenvolvimento e a aprendizagem ao aluno surdo?

Santos, Diniz e Lacerda (2016, p. 150) afirmam que “o IE tem um lugar de destaque em sala de aula, pois é necessário que apresente domínio de diversos conceitos, e esteja atento ao desempenho do aluno, de forma a favorecer e propiciar a compreensão/o aprendizado por ele.”

Contudo, quando se trata de realizar este trabalho no Ensino Remoto Emergencial fazendo a adaptação do material, como pode ser desenvolvido? Estas questões serão discutidas quando apresentarmos o IE participante de nossa investigação e a discussão sobre a trajetória escolar do aluno, nosso sujeito de pesquisa.

Sobre o Programa de TV *Se liga na Educação*, Figura 3, na página a seguir, que constituía uma estratégia complementar ao PET, é visível que foi alvo de críticas, uma vez que o Programa era transmitido pela *Rede Minas*, que não possuía a cobertura do sinal em todas as localidades. E mesmo o programa sendo disponibilizado pelo aplicativo *Conexão Escola* e pela página *Estude em casa*, do governo de Minas Gerais,⁶⁹ os alunos tinham dificuldades de acesso à internet de qualidade. De acordo com Menezes (2020)⁷⁰ e, em segundo Silva, Caputo e Azevedo (2020), a cobertura do sinal da *Rede Minas* chegava a 186 dos 853 municípios mineiros, o que representa uma cobertura de 22% das cidades de Minas Gerais. Dos 1,7 milhões de estudantes mineiros, 700 mil não tinha acesso à internet, ou seja, foram 700 mil estudantes excluídos por falta de acesso tecnológico.

Figura 3- Programa “Se liga na Educação”



Fonte: Site da SEE/MG, 2020.

No que se refere às atividades do PET e sua relação com os conteúdos produzidos no Programa *Se Liga na Educação*, Silva, Caputo e Azevedo (2020) afirmam que:

As atividades do PET organizadas por semana, por vezes, se apresentaram em desacordo ao tema abordado na aula transmitida pela Rede Minas através do programa *Se Liga na Educação*. Para aquelas/es estudantes que detêm acesso apenas às aulas pelo canal televisivo e ao PET impresso, não contando com a interação que pode ser

⁶⁹ Disponível em: “Estude em Casa” agora é “Se Liga” (educacao.mg.gov.br).

⁷⁰ Informações divulgadas em reportagem do Jornal *O Tempo*, em 20 de abril de 2020, disponível no *link*: Em Minas Gerais, 700 mil alunos devem ficar sem acessar aulas remotas | O TEMPO.

realizada com as/os docentes da escola no chat Conexão Escola ou por plataformas independentes do governo, este cenário pode comprometer o desenvolvimento da atividade. (SILVA; CAPUTO; AZEVEDO, 2020, p. 2)

Neste sentido, destacamos que, relativo à acessibilidade para o público surdo, o Programa de TV *Se liga na Educação*, embora apresente o enquadramento do intérprete e dos sinais da Libras, o que possibilita uma boa visualidade, observamos que a Libras, neste caso, é língua de tradução e não leva em consideração o nível de conhecimento e fluência dos alunos. Por este motivo, acreditamos que aqueles alunos surdos que ainda se encontravam em fase de aquisição da linguagem (Libras) não se beneficiaram com as teleaulas e continuaram dependentes do IE (intérprete educacional) para adquirir conhecimento, principalmente as crianças da Educação Infantil, porque apenas receber um material adaptado sem que o aluno pudesse interagir e/ou tirar suas dúvidas seria insuficiente, tanto para o ensino, desenvolvimento e aprendizagem quanto para a fluência em Libras.

Uma das visões difundidas em alguns trabalhos acadêmicos e em muitos discursos de circulação social é a de que o papel do TILS [IE], quando no espaço educacional, seria apenas o de transmitir aos alunos surdos, em Libras, os conteúdos desenvolvidos pelos professores de Língua Portuguesa. Se assim for concebida sua prática, o TILS pode ser entendido como mais um *instrumento de trabalho* utilizado pelo professor para efetivar o ensino do aluno surdo em sala de aula e/ou em outras atividades pedagógicas. No entanto, entendemos que o trabalho do TILS se distancia da função reprodutora de discursos: ela é muito mais complexa que se pensa. (SALVADOR, 2017, p. 76, grifos da autora)

Por mais que as videoaulas ou teleaulas sejam vistas como acessíveis por ter a tradução em Libras, é preciso ter em mente que, quando se trata do ambiente educacional, há uma diversidade de surdos com diferentes níveis de fluência em Libras. Isso se dá pelo fato de esta não ser a língua de instrução no sistema educacional. E em alguns casos, a Libras não é sequer a linguagem em uso no ambiente familiar e social da pessoa surda. Portanto, apenas fornecer uma tradução dos conteúdos escolares de LP para Libras não quer dizer, necessariamente, que todos os surdos estão sendo atendidos em suas peculiaridades linguísticas e culturais, quando pensamos na *linguagemcultura* proposta por Agar (1994/2002), que abordamos no Capítulo anterior. Por esse motivo, se antes, nas aulas presenciais, alunos e professores frequentavam o mesmo espaço físico, no ERE era preciso que se tivesse uma estrutura tecnológica tanto para alunos quanto para professores, e com o IE, de modo que todos pudessem ter interações de forma rápida e simultânea.

Da mesma maneira, para que os alunos ouvintes tivessem acesso a aulas de qualidade durante o ERE, seria necessário mais recursos tecnológicos e qualidade dos serviços de internet.

No caso dos docentes, eles também precisariam estar devidamente familiarizados com as tecnologias e preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais, a fim de se manter uma rotina eficaz de estudos. E mesmo assim, como sublinham Saviani e Galvão (2021), a educação, porque se constitui necessariamente como uma relação interpessoal, implica a presença simultânea dos dois agentes da atividade educativa: o professor com seus alunos, sendo preciso ter em mente elementos constitutivos da prática pedagógica, a tríade: conteúdo – destinatário – forma. O **destinatário** – ao qual se dirige o trabalho educativo; o **conteúdo** – que a escola precisa selecionar como elemento cultural fundamental para humanização dos indivíduos e a **forma** – como meio que proporciona ao indivíduo singular a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Ainda conforme os autores (2021):

Não há, pois, uma forma exclusiva de ensinar e aprender e as formas ficam muito restritas quando estamos diante de um modelo em que a aula virtual – atividade síncrona –, que se desdobra em atividades assíncronas, oferece pouca (ou nenhuma) alternativa ao trabalho pedagógico. (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 41)

O insucesso na implantação dos diversos recursos pela SEE/MG trouxe para a vida de muitos professores a busca por diversos outros meios (Facebook, WhatsApp, Zoom Meeting), fora das determinações da SEE/MG, para que os alunos não ficassem ainda mais excluídos do direito à Educação. No caso da escola estadual onde realizamos nossa investigação, as interações inicialmente eram realizadas por grupos de WhatsApp, tendo em vista as dificuldades tecnológicas das famílias dos alunos e, até mesmo, de alguns professores em manusear e entender o *modus operandis* do aplicativo do *Conexão Escola*. Além disso, as dificuldades de conexão de internet, entre outros problemas de ordem técnica, impediam que as aulas ocorressem de forma apropriada. Desta maneira, os professores enviavam as atividades do PET por mensagem de WhatsApp com explicações em áudio e pediam que os alunos encaminhassem fotos das atividades respondidas, por meio de mensagens privadas.

Os alunos que não conseguiam participar da dinâmica de aula, pegavam o material impresso disponível nas escolas e entregava para a professora as atividades de cada semana por fotos, *e-mail* ou impressas. Vale acrescentar que nem todos conseguiam entregar as atividades, seja pela dificuldade em realizá-las, pela falta de acesso às explicações dos professores ou por falta de acompanhamento dos pais, já que a eles, mesmo que de forma indireta, foi incumbida a tarefa de ensinar ou de promover o acesso às tecnologias para os filhos em casa. Em conversa com a diretora da escola onde realizamos a pesquisa, uma das justificativas é que muitos pais

precisavam dos aparelhos celulares para trabalhar, não sendo possível dividi-lo com o filho para os estudos em atividades síncronas e/ou assíncronas.

Nesse sentido, destacamos a exclusão não somente tecnológica, mas social, já que a grande barreira de acesso ao conhecimento está relacionada às condições socioeconômicas das famílias. Aqueles que possuíam acesso à internet, computadores e telefones celulares, e sabiam operar tais equipamentos, sendo letrados digitais, conseguiam ter acesso ao conhecimento, porém aqueles que não os possuíam ou que tinham dificuldades em manipular as ferramentas ficaram à mercê de apostilas impressas, sem orientações ou explicações, e ainda tinham de devolver o material respondido. Por isso, concordamos com a avaliação de Vaz, Barcelos e Garcia (2021):

As atividades por meio de tecnologias digitais são tratadas como oportunidade de redução das desigualdades educacionais, com vistas a garantir padrões básicos de qualidade mediante as competências e objetivos de aprendizagem previstos na Base Nacional Comum Curricular. Para tanto, indica a necessidade de mobilizar professores e familiares para o enfrentamento dos desafios educacionais no Brasil, sem considerar as condições de trabalho docente, as condições estruturais das instituições educacionais escolares e das famílias para a realização e o acompanhamento das atividades educacionais realizadas de forma domiciliar. Sem criar condições para o desenvolvimento de uma formação humana substancial, esse discurso alimenta o imaginário contábil de habilidades e competências previstas pelo mercado para a formação de uma força de trabalho flexível, resiliente e empreendedora. Afirma uma concepção simplificada do trabalho pedagógico, tratado como adaptável a toda e qualquer condição, inclusive podendo ser transferido às famílias, em especial no que se refere à educação especial. (VAZ; BARCELOS; GARCIA, 2021, p. 5)

Com a obrigatoriedade das aulas pelo aplicativo *Conexão Escola*, no qual o professor precisava se manter *on-line* para atender os alunos que conseguiam utilizar esse recurso, muitos professores se mantinham conectados, mas continuavam enviando atividades e ensinando via grupo de WhatsApp, por exemplo.

Duas considerações tiramos destas ações dos professores: a primeira é que muito do que é realizado na Educação pública, diga-se de passagem, na busca de fornecer o mínimo de conhecimento aos alunos, é porque há professores que estão empenhados em realizar a tarefa de ensinar. A segunda, diz respeito ao quanto os professores tiveram de provar, para a sociedade e para o próprio governo, que estavam trabalhando durante o ERE.

Saviani e Galvão (2021) fazem a seguinte reflexão sobre o Ensino Remoto Emergencial: “A tecnologia, desde a origem do ser humano, não é outra coisa senão extensão dos braços humanos, visando facilitar seu trabalho” (p. 38). Ainda conforme os autores, “o avanço da tecnologia vem para propiciar a liberação e, portanto, a possibilidade de que nos encontremos

mais entre as pessoas e não para separar e isolar cada uma no seu computador” (p. 38). No entanto, consideram:

O que impede a generalização desse estágio de aumento do tempo livre para usufruto do lazer e o cultivo do espírito é a apropriação privada dos meios de produção e dos produtos do trabalho, fazendo com que, de meios de libertação dos indivíduos humanos do trabalho pesado e meio de redução do tempo de trabalho socialmente necessário, a tecnologia se converta em instrumento de submissão da força de trabalho a um tempo sem limite, conduzindo o ser humano à exaustão. (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38)

Saviani e Galvão (2021) ainda fazem uma comparação que diz muito sobre o período que vivenciamos atualmente e que ficou mais evidente durante a pandemia:

Foi isso o que aconteceu na Revolução Industrial, com a introdução da maquinaria, que levou os trabalhadores a destruírem as máquinas. Mas as máquinas viriam a facilitar seu trabalho, portanto, não eram suas inimigas. Seus inimigos eram os donos das máquinas, que se serviam delas para impor um ritmo alucinante à atividade dos trabalhadores. É esta situação que se manifesta agora, com as novas tecnologias expressando-se no fenômeno que vem sendo chamado de “uberização do trabalho”. (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39)

O mesmo podemos dizer sobre o governo na representação da SEE/MG, e das demais empresas públicas e privadas que, diante de um cenário pandêmico triplicou a carga horária de trabalho, fazendo com que a jornada ultrapasse 8, 10, 15 horas diárias, já que os trabalhadores ficavam com a internet, computadores e telefones de uso pessoal disponíveis em qualquer hora do dia ou da noite.

3.2.1 O processo de retomada do ensino presencial durante a pandemia

Antes que fosse realizada a retomada do ensino presencial, foi implementado o ensino híbrido como modelo educacional para as escolas estaduais mineiras, por meio da Resolução nº 4.506/2021, que explicita, em seu art. 1º, § 1º:

Art. 1º - (...)

§1º - O Ensino Híbrido é um modelo educacional constituído por mais de uma estratégia de acesso às aulas, em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre em formato presencial e não presencial, com o retorno gradual e seguro dos estudantes às atividades presenciais. (MINAS GERAIS, 2021c. s/p.)

Neste sentido, há dois fatores importantes para a retomada do ensino presencial na Rede estadual de Minas Gerais: a vacinação em massa de grande parte da população; e o

monitoramento das condições sanitárias do estado (quantidade de contágio e óbitos ocasionados pela COVID-19).

Para a verificação do contágio, o governo do estado criou o programa Minas Consciente,⁷¹ tendo como premissa os impactos na economia do estado, apresentado em abril de 2020 e aberto à consulta pública entre 16 e 22 de julho de 2020. O programa teve como objetivo auxiliar os 853 municípios mineiros no combate à disseminação da COVID-19, por meio de acompanhamento dos protocolos de funcionamento das atividades de diversos setores, visando verificar a diminuição do contágio do coronavírus e, conseqüentemente, o retorno seguro das atividades econômicas. Para tanto, o estado de Minas Gerais foi dividido em macrorregiões (Figura 4), sendo a liberação das atividades em “ondas” (Figura 5), conforme o impacto na sociedade.

As ondas para monitoramento das atividades econômicas foram dadas em cores: onda roxa, funcionamento apenas das atividades essenciais; onda vermelha, funcionamento com maior nível de restrição; onda amarela, funcionamento com nível de restrição intermediário; onda verde, funcionamento com menor nível de restrição.

Figura 4 - Mapa de Minas Gerais – Macrorregiões com exemplo das cores por ondas



Fonte: Secretaria Estadual de Saúde (MINAS GERAIS, 2020e).

⁷¹ Informações obtidas no *site* do governo de Minas Gerais. Disponível em <<https://www.mg.gov.br/minasconsciente>>

Figura 5 - Ondas da retomada econômica



Fonte: Secretaria Estadual de Saúde (MINAS GERAIS, 2020e).

Desta forma, foi implementado o retorno presencial gradativo, sendo necessário observar a classificação do município nas ondas estabelecidas pelo Plano Minas Consciente. Sendo assim, conforme a Resolução nº 4.506/2021, alterada pela Resolução nº 4.590, art. 4º:

I - O retorno será progressivo, conforme o avanço da classificação do município nas ondas estabelecidas pelo Plano Minas Consciente.

II - Nos municípios de regiões qualificadas na Onda Vermelha ou Amarela as escolas estaduais poderão iniciar o ensino híbrido para as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, observados os protocolos de biossegurança definidos pela Secretaria de Estado de Saúde. A cada 14 dias deverá ser avaliado o início progressivo do ensino híbrido para os demais anos de escolaridade, com base no relatório técnico do Centro de Operações de Emergência em Saúde - COES.

III - Nos municípios de regiões qualificadas na Onda Verde as escolas estaduais poderão iniciar o ensino híbrido progressivamente para as turmas de todos os anos de escolaridade, observados os protocolos de biossegurança definidos pela Secretaria de Estado de Saúde.

Parágrafo Único. Escolas localizadas em municípios qualificados na onda vermelha com cenário desfavorável não devem retornar. (MINAS GERAIS, 2021b)

Além do Programa Minas Consciente (MINAS GERAIS, 2005f) como ferramenta de monitoramento das condições sanitárias das cidades mineiras, o retorno das atividades presenciais foi condicionado à vacinação em massa da população, que ocorreu em três ou quatro etapas em diversas cidades do estado de Minas Gerais. Seguindo a ordem prioritária de vacinação, a primeira etapa da imunização dos trabalhadores da Educação ocorreu em grande parte durante o mês de junho, e a segunda etapa durante o mês de setembro de 2021. Após a primeira etapa de imunização, foi deliberada a volta das aulas nas escolas estaduais por meio do ensino híbrido, o retorno dos professores realizado em 03 de agosto de 2021, e dos estudantes em 16 agosto de 2021, conforme Memorando-Circular nº 18/2021 (MINAS GERAIS, 2021a).

O que nos chama a atenção a partir do que se vê na Resolução nº 4.506/2021 é que mesmo os municípios em que as ondas eram qualificadas como vermelha e amarela poderiam iniciar o ensino híbrido para os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que a vacinação contra a COVID-19 para crianças de 5 a 11 anos de idade foi a última a ser aprovada pela Organização Mundial de Saúde (OMS),⁷² Portanto, a partir disso, indagamos: há retorno seguro para quem?

Sobre o funcionamento do ensino híbrido, disposto na Resolução nº 4.506/2021, Cap. 1, da organização das aulas optativas:

Art. 6º - O ensino híbrido será iniciado por meio de aulas optativas para os estudantes, organizadas conforme os seguintes critérios:

I) a escola permanecerá aberta para atendimento aos estudantes durante uma semana e permanecerá fechada para atendimento aos estudantes na semana seguinte, observando a constante alternância entre as semanas de abertura e fechamento;

II) a presença nas aulas optativas não será considerada no cômputo da carga horária obrigatória;

III) o retorno será facultativo aos estudantes que assim o desejarem;

IV) estudantes do grupo de risco, definidos conforme critérios estabelecidos pela Secretaria de Estado de Saúde, permanecerão realizando apenas atividades não presenciais;

V) cada escola deverá organizar o atendimento às turmas observando-se o distanciamento previsto pelo protocolo sanitário da Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais, devendo o Gestor Escolar organizar revezamento dos estudantes de maneira que cada grupo possa participar do mesmo número de aulas por componente curricular. (MINAS GERAIS, 2021c)

Na prática, cada escola propôs um tipo de ensino híbrido, pois havia aquelas que optaram por um rodízio de alunos por semana, dentro da mesma turma; outras faziam o rodízio por turmas diferentes ou turnos diferentes. No caso de a escola da nossa pesquisa, o ensino híbrido foi realizado por rodízio semanal, no qual o professor lecionava uma semana na modalidade presencial e na outra semana na modalidade remota e, sendo assim, os alunos que optaram em continuar na modalidade remota tinham aulas apenas na semana remota, e aqueles que optaram pela modalidade presencial podiam participar das aulas presenciais, mas caso quisessem, podiam participar das aulas remotas, porém todo o conteúdo ensinado na semana de aula presencial era repetido na semana de aula remota. O que ressaltamos é que, como a frequência nas aulas presenciais eram facultativas ao aluno, novamente o professor ficava sobrecarregado, uma vez que, além de trabalhar presencialmente com os alunos que frequentavam as aulas, também tinha de dar assistência àqueles que continuaram no ERE e sem

⁷² Notícia veiculada pela *CNN Brasil*, em 21/01/2022. Disponível em <<https://www.cnnbrasil.com.br/saude/conselho-da-oms-recomenda-vacina-pfizer-de-covid-19-para-criancas-de-5-a-11-anos/>>

muito avanço, já que era praticamente obrigado a repetir o conteúdo para aqueles que continuavam na modalidade remota.

O que se teve foi um retorno presencial precário, em que tanto alunos como professores correram riscos de contágio da COVID-19 e, mesmo que não tenha sido “escancarado” na mídia o número de contaminados após o retorno presencial das aulas, é notório que a quantidade de vítimas pela COVID-19 supera, e muito, aquela noticiada pelos informativos de notificação. O que, em resumo, podemos dizer é que a Educação no contexto da pandemia, por meio das resoluções e estratégias adotadas pelo governo de Minas Gerais, novamente, foi pauta de um discurso vazio por detrás do *slogan*: “A Educação não pode parar”! Nota-se a falta de subsídios de ordem social, econômica e organizacional para que a oferta de ensino (remoto, híbrido ou presencial) no período cumprisse o mínimo de condições necessárias, para que, tanto alunos quanto professores, pudessem ter interações educacionais de qualidade e em segurança.

A seguir, apresentaremos as informações sobre a produção do material empírico durante o ERE e no retorno presencial, já que no ensino híbrido o aluno surdo optou por participar da semana remota.

3.3 O DESENHO DA PESQUISA

3.3.1 A produção de material empírico no Ensino Remoto Emergencial

A pesquisa de campo foi dividida em dois momentos: o primeiro, de março a outubro de 2021, no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE), e o segundo, de novembro a dezembro de 2021, na modalidade de ensino presencial, na escola investigada. Tendo a divisão de modalidades de ensino, destacamos que os meios de produção de material empírico diferem e, por isso, primeiro apresentaremos a produção de material empírico durante o ERE, e na próxima seção será apresentada a produção de material empírico na modalidade presencial.

A presente investigação, por focalizar a linguagem em uso, faz um registro histórico e detalhado da trajetória do desenvolvimento das linguagens e como elas se relacionam com a construção da subjetividade de um aluno surdo bimodal, por meio da análise microgenética ou microanálise etnográfica. Para Mattos (2011):

A microanálise etnográfica é um instrumento da Etnografia, frequentemente utilizada nos estudos da linguagem, sendo considerada como micro, porque estuda-se particularmente um evento ou parte dele, ao mesmo tempo em que se dá ênfase ao estudo das relações sociais em grupo como um todo, holisticamente. (MATTOS, 2011, p. 55)

Neste enfoque, propõe-se analisar como as relações discursivas entre o aluno surdo e seus familiares, durante o ERE, e entre o aluno surdo e os profissionais da Educação que atuaram durante todo o ano de 2021, tanto na modalidade do ERE como na modalidade de ensino presencial. No momento da pesquisa, o aluno cursava o 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual no interior de Minas Gerais; suas aulas eram dívidas em dois períodos – a tarde a aula com a professora regente junto com o IE e o aluno e sua mãe – e no contraturno, uma vez por semana, a aula era lecionada pela instrutora de Libras, com a presença do aluno e, em alguns momentos, a mãe estava presente. Assim, buscamos investigar o processo de desenvolvimento da LO e da LS, sendo tais linguagens parte importante na construção da subjetividade do aluno surdo bimodal.

Enquanto as escolas de todo Brasil, inclusive do estado de Minas Gerais, estavam preocupadas em como continuar tendo aulas, porém de forma remota, o nosso desafio enquanto pesquisadora era, além do contato inicial com as escolas, fazer uma pesquisa de campo etnográfica, tendo acesso às aulas do Ensino Remoto Emergencial, por um extenso período – no caso desta pesquisa, por 10 meses. Conforme Green, Dixon e Zaharlick (2005), uma observação participante, como parte de uma pesquisa etnográfica, é realizada em um longo período, sendo orientada por teorias da cultura. Em concordância, Mattos (2011) afirma que, preferencialmente, o período pode compreender entre um e dois anos de observação. Ainda segundo a autora:

Este período se faz necessário para que o pesquisador possa entender e validar o significado das ações dos participantes, de forma que este seja o mais representativo possível do significado que as próprias pessoas pesquisadas dariam à mesma ação, evento ou situação interpretada. (MATTOS, 2011, p. 51)

Para a construção do material empírico, foram adotados os seguintes recursos: observação participante; entrevistas com os participantes via videoconferência; vídeo gravação via *notebook* das aulas; anotações em diários de campo, no computador, acompanhando as ações dos participantes; coleta e análise de artefatos do grupo; e fotografias.

Para a **observação participante**, foram realizadas filmagens durante a modalidade do ERE, junto com as anotações em diários de campo. Mas o que é uma observação participante? O que diferencia um observador comum de um observador participante? Spradley (1980) faz esta distinção a partir dos seguintes aspectos: a) Duplo propósito (*Dual Purpose*); b) Atenção explícita (*Explicit Awareness*); c) Lente de ângulo aberto (*Wide-angle lens*); d) A experiência

de dentro e fora (*The Insider/Outsider Experience*; e) Introspeção (*Introspection*); e f) Anotações (*Record Keeping*).

O papel do observador participante varia de uma situação social para outra, e cada investigador deve permitir que a maneira como trabalha evolua. Mas à medida que seu papel se desenvolve, você terá que manter um **duplo propósito**: desejará procurar participar e observar a si mesmo e aos outros ao mesmo tempo. Torne-se **explicitamente ciente** de coisas que os outros consideram garantidas. Será importante tirar fotos mentais com uma **lente grande angular**, olhando além do foco imediato da atividade. Você experimentará a sensação de ser tanto um **insider quanto um outsider** simultaneamente. Ao participar de atividades de rotina, você precisará se envolver em **introspecção** para entender melhor suas experiências. E, finalmente, precisará manter um **registro** do que vê e experimenta. Estas seis características do papel de observador participante o distinguem do que você já conhece como participante comum. (SPRADLEY, 1980, p. 58, grifos nossos, tradução livre)

A partir dos seis aspectos enfatizados por Spradley (1980), nota-se que o observador participante busca ver e registrar tudo aquilo que acontece, tem a pretensão de descrever todos os atores presentes e toma nota de todos os aspectos do meio, ou seja, dentro (*insider*) e fora (*outsider*) das atividades, ele é o observador e, ao mesmo tempo, membro do grupo que desenvolve uma atividade, consciente de seu papel e do papel dos outros. Desta forma, minha observação participante foi realizada no período de 10 meses – de março a dezembro de 2021. Nesse período, além da observação, foram utilizados recursos metodológicos: videogravação, entrevistas, anotações em diários, entre outros.

Na Figura 6, a seguir, é possível ver o período de observação, bem como os meses em que foram realizadas as entrevistas e obtidos documentos institucionais durante o processo de investigação.

Figura 6 - Linha do tempo da Observação Participante 2021





Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

As **entrevistas** de quase todos os participantes foram realizadas de forma individual. A entrevista com o estudante surdo, nosso sujeito de pesquisa, foi a única realizada com a participação do intérprete educacional e da mãe do aluno – isso se justifica principalmente pelas suas peculiaridades linguísticas, por já estar habituado à tradução e interpretação do IE que, neste caso, preferi que estivesse presente. E quanto à presença da mãe, devido à relação afetiva com o aluno e pelo fato de que pudesse entender algo que o IE e/ou a pesquisadora conseguissem entender. Para a organização da entrevista com o aluno, além de um roteiro semiestruturado, foram propostas, em um primeiro momento, as perguntas para o aluno apenas na presença da pesquisadora e do intérprete; e em um segundo momento, foram apresentadas as mesmas perguntas, porém, com a mãe participando. O fato de realizar a entrevista com o aluno em dois momentos se deve primeiro, à possibilidade de verificar qual língua o aluno usaria sem a presença da mãe; segundo, constatar o que o aluno conseguiria responder sem a presença da mãe-relação de dependência; terceiro, comparar o contexto situado com a mãe e sem a mãe, levando em conta as linguagens: verbal, não verbal e coverbal.

As demais entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro semiestruturado, com a finalidade inicial de conhecer os participantes. No decorrer das observações, foram sendo inseridas perguntas relacionadas aos contextos situados de cada participante. Para a família, o roteiro de entrevista abordou mais as relações interacionais e discursivas. Para os profissionais da Educação o roteiro já foi elaborado, buscando-se compreender as rotinas e as percepções no desenvolvimento do trabalho educativo.

O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceptuais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos. (GASKELL, 2002, p. 65)

Deste modo, a maior parte das entrevistas foi realizada durante o ERE, com horário agendado e por meio da plataforma Google Meet. Conforme foi possível ver na Figura 6, no decorrer de 2021, alguns participantes foram entrevistados duas ou três vezes. A partir do momento em que um novo acontecimento incitava outros caminhos e percepções da pesquisadora para a construção de material empírico que contribuísse para o cenário investigativo, um novo roteiro era elaborado, buscando complementar as informações.

De acordo com Green, Dixon e Zaharlick (2005):

Um motivo que pode levar a estudos adicionais é o fato de que o indivíduo com o qual o etnógrafo estiver interagindo pode não ter acesso às práticas culturais, ao conhecimento necessário ou ao processo no qual esteja envolvido, ou não estar ciente deles. Circunstâncias desse tipo provêm do fato de que *nenhum indivíduo* detém todo o conhecimento cultural, uma vez que o conhecimento cultural é, na verdade, produto do grupo como um todo, e dos membros em particular, dado que indivíduos dependem das atividades e práticas culturais às quais eles têm acesso. Assim, o conhecimento das práticas culturais torna-se *conhecimento particular de aspectos particulares* de uma cultura. Portanto, o etnógrafo não pode depender apenas de um único informante para ter acesso às adequações da interpretação de seus dados. Múltiplos pontos de vista ou perspectivas são, de fato, necessários. (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 29, grifos nossos)

Embora a mãe do aluno não fizesse parte do corpo docente ou discente da escola, durante o ERE, ela se fazia presente nas aulas. Desta maneira, foram realizadas duas entrevistas com a mãe do aluno, buscando-se conhecer melhor as relações do aluno com a família e os contextos de produção comunicativa em LS e LO. Após a qualificação do presente trabalho de tese, notou-se a necessidade de uma nova entrevista com a mãe do aluno, buscando verificar o contexto familiar situado, acrescentando dados à pesquisa, que contribuíssem para as análises dos eventos, portanto, foram três entrevistas com a mãe do aluno.

Sobre **videogravação**, Baker, Green e Skukauskaite (2008) afirmam que o uso do vídeo como parceiro em uma pesquisa etnográfica auxilia o “etnógrafo em diferentes pontos de um estudo para apoiar formas particulares de (re) coleta e análise de dados dentro e através dos tempos, atores e eventos” (p. 79). Além disso, de acordo com os autores, o vídeo combinado com outras fontes de dados (por exemplo, entrevistas, artefatos, incluindo registros escritos) possibilita afirmações justificadas sobre a construção do cotidiano da vida em sala de aula e

outros ambientes sociais. O uso do vídeo com artefatos relacionados auxilia na análise do trabalho de campo, possibilitando “pesquisar, selecionar e recuperar segmentos específicos da vida social para a análise, seja durante o estudo ou para um novo estudo” (p. 80).

O registro em vídeos ainda pode servir de âncora para análises em diferentes níveis da escala analítica como, por exemplo, explorar relações macro e micro entre eventos da vida dentro do grupo e entre outras dimensões da atividade humana (BAKER; GREEN; SKUKAUSKAITE, 2008). Neste ponto é possível comparar, inclusive, a quantidade de tempo em que o aluno está exposto à LO e a quantidade de tempo que ele tem contato com a LS que, no caso, se dá por meio da instrutora de Libras, que é surda, e o IE – intérprete educacional, e como esta exposição maior ou menor interfere na construção da linguagem e da subjetividade do aluno. Esta análise poderá ser obtida pelas transcrições em mapas de eventos, em sequências discursivas que abordaremos ainda neste texto.

Assim, a videogravação foi um dos recursos utilizados no intuito de capturar as práticas culturais durante o ensino remoto e, para tanto, as gravações ocorreram nas plataformas digitais em que as aulas eram realizadas. Inicialmente, como o aluno possuía celular, se utilizava o aplicativo/plataforma Zoom, para as videoconferências das aulas e reuniões com a professora regente e a instrutora de Libras.

A plataforma Zoom, além de possuir uma versão gratuita de 40 minutos por reunião, oferecia algumas vantagens que outros aplicativos não possuíam, como exemplo: nas salas de reuniões – tanto na tela de celulares como em telas de computadores – aparecem todos os participantes da reunião no mesmo tamanho, vantagem fundamental para a escolha do aplicativo, ou seja, o IE aparecia na tela com um tamanho que era possível visualizar os sinais da Libras.

Outra vantagem é que, quando as reuniões são gravadas, a tela em que todos apareciam ficava gravada exatamente da mesma forma que no momento da reunião, sendo possível visualizar todos, e suas falas também. A principal desvantagem deste aplicativo para a gravação das reuniões é que, ao término de cada encontro, o vídeo gravado é processado, fazendo com que o computador no qual foi realizada a gravação fique lento e trave as telas da próxima reunião, que acontece em momento simultâneo. Esse fato prejudicava bastante as reuniões subsequentes. Além disso, tinha outro problema que era a variação da velocidade da internet de cada participante, o que também era um fator que fazia com houvesse travamento/congelamento das transmissões em vídeo, e muitas informações da reunião fossem perdidas pelos participantes, uma limitação constante durante a pesquisa de campo.

Quando a família do aluno pesquisado conseguiu um *notebook* no final do mês de junho de 2021, foi possível realizar as reuniões escolares do ERE com melhor qualidade, o que consequentemente auxiliou na melhoria da produção do material empírico. Desta forma, foi possível trocar o Zoom, pelo aplicativo Google Meet, e a principal vantagem do novo aplicativo, naquela época, era não haver limite de tempo, fornecer imagem e som de melhor qualidade, e não sobrecarregar os computadores, já que o armazenamento de dados era realizado em “nuvem”, ou seja, no espaço do *e-mail*, e eu conseguia realizar as gravações, pois possuía *e-mail* institucional cadastrado na plataforma Google.

A última consideração sobre os desafios tecnológicos era ensinar à família do aluno a utilizar o aparelho em casa e solucionar problemas de conexão de internet – questões tratadas a distância, por meio de videochamadas, em que pude guiar a família na configuração dos aparelhos de *notebook* e informações sobre internet. Uma desvantagem para a realização de uma pesquisa remota é que não podemos movimentar a câmera, com a finalidade de direcionar o que gravar no momento da aula. Mesmo orientando o participante sobre o foco diante das câmeras de celular e *notebooks*, em alguns momentos há perda de partes da imagem de materiais e/ou das ações dos participantes, devido à falta de mobilidade do equipamento de gravação pela pesquisadora.

Para facilitar a comunicação e a produção do material empírico, foi criado um grupo de WhatsApp, onde as seguintes informações eram postadas, diariamente: *link* das aulas, fotografias das atividades, figuras que seriam trabalhadas nas aulas, avisos, entre outros. A partir do material compartilhado no grupo de WhatsApp, ficava mais fácil acompanhar as aulas e juntar as peças do quebra-cabeça que compunha os assuntos trabalhados durante as aulas, bem como entender as estratégias de ensino utilizadas pela professora. Algumas fotos eram tiradas no momento da aula e compartilhadas com todos, principalmente nas aulas de Matemática, com as representações do material dourado e orientações de como a mãe do aluno poderia auxiliá-lo na realização das atividades durante a aula e com o dever de casa.

Um etnógrafo que escreve sobre uma escola particular pode, por exemplo, aprender muito com fontes documentais e relatos não publicados da escola. A natureza, extensão e acessibilidade destes materiais variam de acordo com fatores como o tempo, a finalidade e os agentes de sua preparação. Muitos outros materiais relevantes são de domínio público: superintendentes, relatórios, procedimentos de reuniões do conselho escolar local, biografias de indivíduos influentes no desenvolvimento da escola ou de seu sistema e relatos de jornais. (HEATH, 1982, p. 36)

Em consonância com Heath (1982), consegui, após a qualificação desse trabalho de tese, o acesso a alguns **documentos escolares**, que viabilizaram a análise documental, a fim de

agregar pistas de contextualização tanto sobre a organização da escola, do corpo docente e discente, quanto ao aluno pesquisado. Dessa forma, foram analisados o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do aluno. Embora tais documentos tenham sido cedidos pela escola apenas após o período de observação, constituíram uma rica fonte de análise do nosso objeto de estudo.

As observações, conforme apresentamos, se deram nas aulas da professora regente e nas aulas da instrutora de Libras. Nas duas observações foram utilizadas as mesmas formas de registro de gravação em videoconferência. Quando houve o retorno das atividades para a modalidade presencial, as aulas da instrutora de Libras continuaram na modalidade do ERE, durante o período de observação participante, pois havia essa flexibilidade, ou seja, os profissionais poderiam optar por continuar a trabalhar na modalidade ERE. As aulas da instrutora de Libras ocorriam apenas uma vez por semana, geralmente às sextas-feiras, às 10 horas. Para essas aulas a Instrutora utilizava o aplicativo Zoom.

Tabela 1 - Observação participante nas aulas da instrutora de Libras - Aulas Remotas

Meses/ 2021	Conteúdo das aulas de Libras	Dias letivos observados	Horas por mês
Abril	Sinais de times de futebol e Sinais de cores	2	3h
Mai	Sinais de Higiene Pessoal	2	2h45min
Junho	Sinais das Redes Sociais	1	1h20min
Julho	Sinais das Disciplinas/Conteúdos Sinais de Identificação e Apresentação Pessoal	2	2h15min
Agosto	Animais	3	3h50min
Setembro	Animais e início de frases	2	2h10min
Outubro	Animais e início de frases	2	2h15min
Novembro	Brinquedos e Brincadeiras	2	1h30min
Dezembro	Alimentação	4	4h42min
Total		20	23h47min

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

A rotina das aulas da instrutora de Libras era assim constituída:

- Às 9h50min ela enviava o *link* da reunião;
- Às 10 horas todos entravam na sala virtual;
- A instrutora cumprimentava Otto e iniciava a aula;
- Primeiro, ela ensinava os sinais da Libras;
- Depois, ela mostrava as imagens e perguntava para Otto os sinais da Libras;
- Em casos de objetos de fácil acesso ao aluno, ela mostrava o sinal e Otto precisava mostrar o objeto a ela;
- Geralmente, as aulas terminavam perto do horário do almoço, a pedido da mãe de Otto, ou quando ele começava a reclamar de fome.

No horário da tarde, de segunda a sexta-feira, aconteciam as aulas da professora regente com a participação do IE. Como as aulas da instrutora de Libras e da professora da Sala de Recursos aconteciam uma vez por semana, no contraturno, ou seja, no período da manhã, por esse motivo, as aulas das duas profissionais não contavam com a presença do IE.

A fim de buscar pistas de contextualização, de forma a produzir um material denso e que fornecesse informações que contribuíssem para a investigação, observei as aulas da professora todos os dias, tendo acesso a todas as disciplinas e aos conteúdos abordados que seguiam o planejamento das semanas da apostila do PET.

As aulas seguiam a seguinte ordem: na segunda-feira, Língua Portuguesa; na terça-feira, Matemática; na quarta-feira, Ciências; na quinta-feira, Geografia; na sexta-feira, História. No ensino presencial, outras disciplinas foram acrescentadas no quadro de horários, como: Artes, Religião e Educação Física, no entanto, continuei a observação na modalidade presencial, das mesmas disciplinas que foram lecionadas para o aluno durante o ensino remoto, a fim de garantir coerência e consistência das análises.

Tabela 2 - Observação participante nas aulas da professora regente (Modalidade ERE)

Meses/ 2021	Dias letivos observados	Horas por mês
Março	1	2h14min
Abril	16	15h26min
Mai	18	18h18min
Junho	14	16h11min
Julho	11	12h
Agosto	10	13h21min

Setembro	2	2h30min
Outubro	5	4h30min
Total	77	84h27min

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Com o ensino híbrido a partir de agosto, com uma semana de aula na modalidade remota e uma semana de aula na modalidade presencial, as aulas para o aluno surdo pesquisado continuaram apenas na semana de aulas remotas, por isso registrou-se uma queda no número de aulas lecionadas para ele, pois houve semanas em que ele não participava, devido a outros motivos. De modo geral, ao longo das 77 aulas do ERE lecionadas para o aluno e que eu estive presente observando e participando, as rotinas das suas aulas eram:

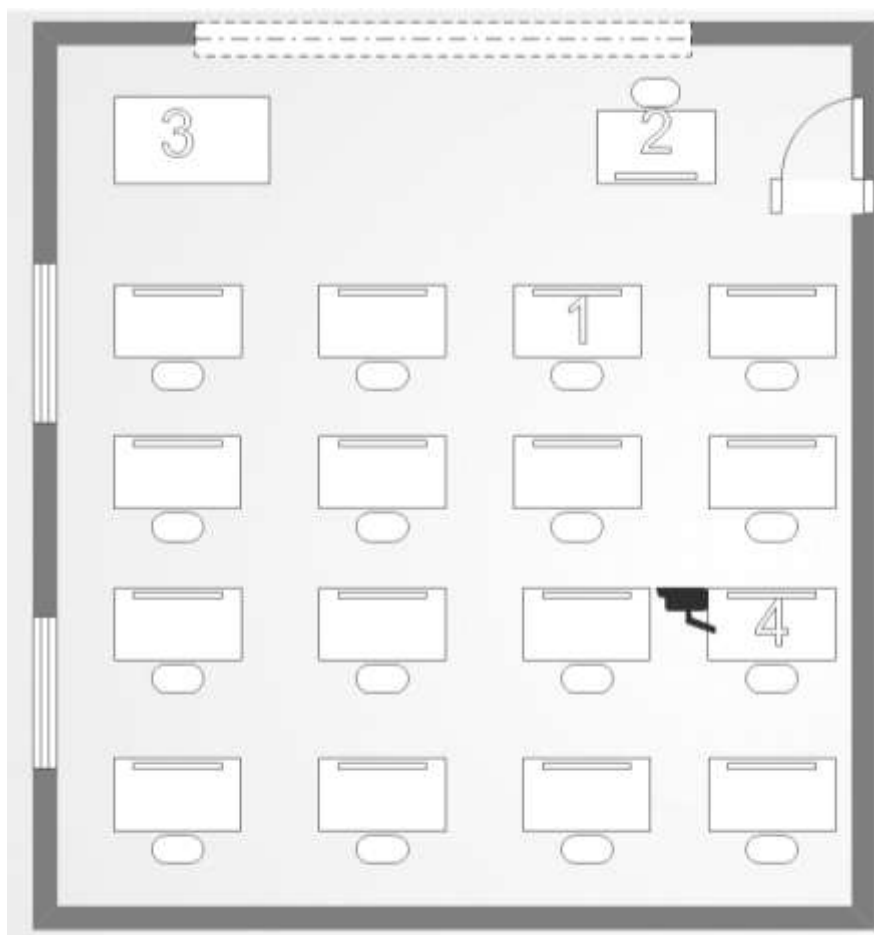
- Envio pelo grupo do WhatsApp do tema da aula com base no Plano de Estudo Tutorado (PET), semana do estudo, páginas da apostila, como por exemplo: PET volume 3 de Português, 5ª semana, páginas 68 até 71;
- Envio do *link* da reunião antes do horário da aula no grupo do WhatsApp;
- Entrada de todos na sala virtual;
- Cumprimentos iniciais da professora;
- Apresentação do conteúdo do PET com o vídeo indicado (com tradução para Libras) ou com a leitura introdutória;
- Discussão/explicação do vídeo ou da leitura do tema da aula;
- Realização das atividades com o aluno;
- Indicação de dever de casa (quando havia);
- Despedidas e encerramento da reunião virtual.

3.3.2 A produção de material empírico na modalidade presencial

Com o retorno das aulas na modalidade presencial, foi preciso reorganizar o planejamento de produção do material empírico. Desta forma, foi necessário, além dos cuidados sanitários; como uso de máscara e utilização de álcool em gel, manter distanciamento dos participantes e da comunidade escolar dos alunos e professores que não eram sujeitos da pesquisa, além de pensar na dinâmica das filmagens das aulas na escola pesquisada. Para tanto, foi utilizada uma câmera Canon Rebel SL2 Semiprofissional, com microfone acoplado para captar as imagens de vídeo e áudio, direcionamento e/ou sustentação com um tripé profissional

e, em vez de utilizar o *notebook* para fazer as notas de campo, usei o caderno de anotações. A posição da câmera de filmagem está representada na Figura 7, na página a seguir:

Figura 7- Representação da sala de aula pesquisada



Legenda: 1 – aluno pesquisado; 2 – intérprete educacional; 3 – professora regente;
4 – pesquisadora e câmera. Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Embora a turma tivesse 33 alunos matriculados, geralmente a frequência era em torno de 15 a 18, devido à pandemia, muitos pais não conseguiam transporte para levar os filhos para a escola porque as vans escolares estavam suspensas, para adequar-se às condições sanitárias de funcionamento. É possível notar na Figura 7, a posição onde eu me sentava com a câmera, marcada pelo número 4, que permitia uma boa visualização dos sinais do intérprete e, em aulas mais dinâmicas, por exemplo, eu buscava focalizar o aluno e suas ações, retirando a câmera do tripé.

Na turma, tive boa receptividade dos alunos. De início, eu me apresentei e expliquei o motivo da minha presença nas aulas. Em pouco tempo, os alunos já me chamavam pelo nome e a professora incluía meu nome nos assuntos, quando dava algum exemplo ou quando pedia

que a turma se mantivesse em silêncio e organizada nos momentos de explicação de conteúdo, dizendo que eu estava filmando e que tudo ficaria gravado na minha câmera.

A rotina na escola era estabelecida da seguinte forma:

- os alunos entravam às 12h55min;
- formavam filas no refeitório, em frente aos respectivos professores de turma;
- ao soar da sirene, dirigiam-se até suas salas de aula acompanhados dos professores;
- na sala de aula, a partir das 14 horas, podiam ir ao banheiro e encher a garrafinha d'água em duplas e por fileira;
- Às 15h25min formavam uma fila na sala de aula para o recreio;
- Das 15h30min às 15h45min faziam o intervalo do recreio;
- Às 16h50min guardavam os materiais e novamente faziam fila para irem embora.

Embora o período de observação no retorno presencial tenha sido de, aproximadamente, dois meses – novembro e dezembro de 2021 – ainda foi possível realizar uma devolutiva de pesquisa com a direção da escola, o que auxiliou na obtenção de informações adicionais que, mesmo durante as observações, ainda não haviam sido mencionadas. Entre as informações relevantes foi explicitado, com mais clareza, o contexto escolar do aluno, bem como sua trajetória escolar; as frequências de participação da família na escola, entre outras informações que serão explicitadas e analisadas com a análise das entrevistas e dos documentos escolares. Ao todo, foram observadas 18 horas de aulas presenciais.

3.3.3 O processo de transcrição e a lógica de investigação

Para capturar as práticas escolares do aluno investigado durante o ensino remoto, e também na modalidade presencial, adotamos dois instrumentos muito importantes para a produção e a análise do material empírico: as transcrições em mapas de eventos e a análise do discurso dos ciclos de atividades, por meio da transcrição das unidades de mensagens (*message units*), em que é possível representar o evento ou evento discursivo.

Gomes, Dias e Vargas (2017) e Gomes (2020) salientam que os **Mapas de Eventos** simbolizam como alunos e professores constroem, na ação e interação de cada mensagem, as

regras sociais de funcionamento da sala e a definição do contexto possível do que significou tal aprendizado. Desta forma, “o Mapa de Eventos permite-nos também mostrar o tempo gasto em sala de aula e as fases de atividades, da sala toda e dos pequenos grupos, numa perspectiva de analisar as relações entre todo-parte” (p. 125). As autoras ainda afirmam que, ao selecionar os eventos para analisar, são realizadas transcrições de unidades de mensagem (*message units*) (GREEN, WALLAT, 2002), que representam a unidade mínima de significação codificada no sistema de mensagens produzido nas interações discursivas que constituem os eventos:

A unidade de mensagem, portanto, é a menor unidade de significação conversacional produzida pelos falantes. Cada unidade de mensagem é definida em termos de sua origem, forma, propósito, nível de compreensão e das ligações entre elas. A fronteira de uma unidade de mensagem é linguisticamente marcada pelas pistas de contextualização. (GOMES; DIAS; VARGAS, 2017, p. 125)

Abaixo, segue um modelo de Mapa de Eventos utilizado para demonstrar os ciclos de atividades, tempos e eventos das aulas, bem como a contextualização dos comentários.

Quadro 6 – Mapa de Eventos

Data: 14 de abril de 2021 Disciplina: Língua Portuguesa Participantes: A pesquisadora; a mãe do aluno; o IE e a professora regente Início do Ciclo de atividades: 16h48min Turma: 4º ano do Ensino Fundamental Modalidade: Remota Plataforma: Zoom Meeting Término do Ciclo de atividades: 17h8min Tempo de Gravação: 50 min21seg				
Evento: nome e tempo dos eventos	Subeventos: nome e tempo	Contextualização: descrição dos eventos ou subeventos	Tradução dos participantes (glosa) e tempo	Comentários da pesquisadora

Vídeo 1 ⁷³ Chegada Início: 00:00:00 Término: 00:02:27	Cumprimentos Início: 00:00:00 Término: 00:01:08	Na tela do computador aparecem três pessoas: o IE, em cima à esquerda; a professora embaixo à esquerda e o aluno embaixo à direita. A Letra C do nome da pesquisadora aparece em cima, à direita. Todos olhando para a câmera.	Trad ⁷⁴ - 00:00:07 [OI] Trad. Profa. 00:00:32 [OI] Trad. Profa. 00:01:04 [JOIA---?---] Trad. Mãe 00:001:05 [TUDO BEM]	A mãe do aluno não aparece no vídeo, mas é possível ouvir sua voz cumprimentando os participantes.
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

No Quadro 6, anterior, é importante ressaltar que, além do cabeçalho contendo as informações iniciais como a data e o nome dos participantes, também é disponibilizado um campo para o nome e a duração do evento, sendo que um evento pode ter dois ou três subeventos, ou seja, são atividades que estão relacionadas com os assuntos abordados pelos participantes no momento da aula. De acordo com Castanheira (2010):

Um evento não é definido *a priori*, mas é o produto da interação dos participantes. É identificado analiticamente observando-se como o tempo foi usado, por quem, em quê, com que objetivo, quando, onde, em que condições, com que resultados, como os membros sinalizam mudança na atividade. Os mapas de eventos são construídos analisando-se o discurso e as ações dos membros de um grupo num lugar e tempo específicos. Isso permite ao pesquisador examinar retrospectivamente o fluxo de interação. (CASTANHEIRA, 2010, p. 79)

A divisão entre um evento e outro se dá a partir da mudança do ciclo de atividade, e no caso dos subeventos, pela relevância daquela atividade dentro do evento. A seleção de eventos ou subeventos para descrição, análise e interpretação é feita com base nas informações relevantes de acordo com objetivo da investigação. No presente trabalho, nos interessa investigar a construção da subjetividade do aluno bimodal, por meio da formação de conceitos, sentidos e significados na LO e na LS, a partir das relações discursivas do aluno pesquisado e os profissionais da Educação, e com os seus familiares, durante a pandemia da COVID-19. Portanto, focalizamos nosso olhar nas práticas pedagógicas, principalmente da professora regente, da relação da mãe do aluno e ele, a partir do contexto familiar; como as práticas

⁷³ Devido a um momento de desconexão da internet houve a divisão desta filmagem em três vídeos, por isso, utilizo vídeo 1, vídeo 2, vídeo 3. Neste Mapa aparece o vídeo 1.

⁷⁴ Sempre que o intérprete está traduzindo a fala de um participante será indicado quem ele está traduzindo representado por *Trad +* (indicativo da pessoa com o nome ou papel social); no momento que o IE está sinalizando sua própria fala, será apresentado apenas como *Trad.*; a professora será representada pela abreviatura *Profa.*

pedagógicas da instrutora de Libras, que é uma pessoa surda, favorecem ou não o desenvolvimento da linguagem ao aluno surdo, e como o IE auxilia na mediação semiótica da Libras e LP. Destacamos que as relações do aluno com os participantes desempenham um papel importante na constituição das vivências e formação subjetiva do aluno surdo.

Por se tratar de duas Línguas em uso durante as aulas, e de momentos diferentes com uso de mais de uma Língua que outra, pensamos ser oportuno inserir, no Quadro 6, a coluna *Tradução dos participantes (glosa) e tempo*, campo que nos permite identificar quem está sinalizando, se a sinalização está condizente com a *contextualização e descrição dos eventos*, se há alguma omissão de sinais e como pode ou não modificar os discursos ou ações dos participantes. Ainda no Quadro 6, na coluna *Comentários da pesquisadora* são descritas as percepções sobre as ações dos participantes, ou mesmo, informações relevantes que contextualizavam a participação de todo o grupo; esta coluna nos auxilia na identificação de pontos relevantes e facilita a análise dos eventos e subeventos.

Para mapear as ações dos participantes, as primeiras ideias sobre o que, com quem, para quê, sob quais condições, com quais resultados e quando estava acontecendo os eventos, busquei rever as gravações, adicionando no diário de campo, notas sobre as ações não verbais e traduções de Libras para Português, que serviram de pistas de contextualização, complementando as falas verbais dos participantes em cada evento ou subevento, na perspectiva de entender o que olhar e como olhar, levando-se em conta a unidade de análise [oralidade-gestualidade].

Por meio de videogravação, foram selecionados os eventos mais significativos, voltando sempre que possível nos momentos em que não há falas, mas há gestos, expressões ou olhares, ou seja, linguagens não verbais que constroem o contexto do evento, como, por exemplo, quando o aluno olha para a mãe, esperando que ela lhe dê as respostas, ou quando ele apenas faz o gesto de balançar a cabeça, concordando com tudo que lhe era colocado como alternativa. Porém, quando questionado, ele balança os ombros e as mãos e fala que não sabe. De acordo com Erickson e Schultz (2013), “um contexto se constitui pelo que as pessoas estão fazendo a cada instante e por *onde* e *quando* elas fazem” (p. 217, grifos dos autores).

Considerando-se a diversificação dos participantes quanto às línguas e culturas envolvidas durante o processo de investigação etnográfica, vale salientar o que Green, Franquiz e Dixon (1997) destacam como questões importantes na transcrição, principalmente relativa a um grupo diversificado de falantes/sinalizantes, em que há mais de um idioma envolvido no processo:

Quem estará envolvido em construir a transcrição? Como a “fala” será selecionada, de que maneiras e para qual propósito? Qual nível de informação contextual será fornecido para que os “leitores” possam “ouvir” ou “ver” a interpretação do pesquisador nos processos? Como as pessoas e suas conversas e ações relacionadas serão representadas na transcrição? O que é invisível na transcrição que precisa ser articulado na narrativa? (GREEN; FRANQUIZ; DIXON, 1997, p. 174, tradução livre)⁷⁵

Neste aspecto, é necessário levar em consideração como fazer a transcrição em Libras, tendo por base, como destacam McCleary, Viotti e Leite (2010) que, no caso das línguas orais, a transcrição da linguagem em uso é facilitada pela disponibilidade do sistema alfabético, pois há milhares de anos, este sistema quase fonológico vem sendo adaptado para a representação da fala em diversas línguas. Já no caso das Línguas de Sinais, a questão é mais complexa. Segundo os autores (2010):

Até hoje, não existe um sistema de escrita de línguas de sinais que seja amplamente aceito e que possa servir de base para o desenvolvimento de um sistema de transcrição apropriado para essa modalidade de Língua. Por um lado, essa falta de um sistema de escrita preserva a corporalidade original das línguas de sinais, por não fixar uma imagem gráfica e estática como ortografia padrão para sinais essencialmente dinâmicos. Por outro lado, no entanto, esta falta dificulta a análise linguística, na medida em que o sistema de escrita serviria de ferramenta básica para o início da construção de um sistema de transcrição, e na medida em que não existe *corpora* de textos escritos em línguas de sinais por onde começar a investigação. (MCCLEARY; VIOTTI; LEITE, 2010, p. 266)

Ainda conforme estes autores, desde os anos de 1960, várias propostas de representação da escrita da Língua de Sinais têm sido apresentadas, porém muitos sistemas de representação tiveram dificuldades de aceitação das comunidades surdas, levando muitos pesquisadores a adotarem o sistema de **transcrição em glosa**.⁷⁶ Entre os pesquisadores que buscaram formas de representar a Libras em suas pesquisas, podemos citar: Souza (1998), que utilizou uma forma de transcrição na qual um item lexical marcava quais as palavras em Português eram sinalizadas em Libras; Bernardino (2000), que usou o sistema de glosas para representar os estudos linguísticos da Libras; Quadros e Karnopp (2004), que utilizaram fotos acrescidas de

⁷⁵ Texto original: Who will be involved in constructing the transcript? How will “talk” be selected, in what ways, and for what purpose? What level of contextual information will be provided, so that “readers” may “hear” or “see” the researcher’s interpretive processes? How will persons and their talk and related actions be represented in the transcript? What is invisible within the transcript that needs to be articulated in the narrative.

⁷⁶ Sistema em que uma palavra em Inglês (ou em outra língua oral) é grafada em maiúsculo como representação do sinal manual com sentido equivalente. Sinais não manuais podem ser representados por códigos sobrescritos, e usos do espaço de sinalização podem ser indicados por letras ou números subscritos (MCCLEARY; VIOTTI; LEITE, 2010).

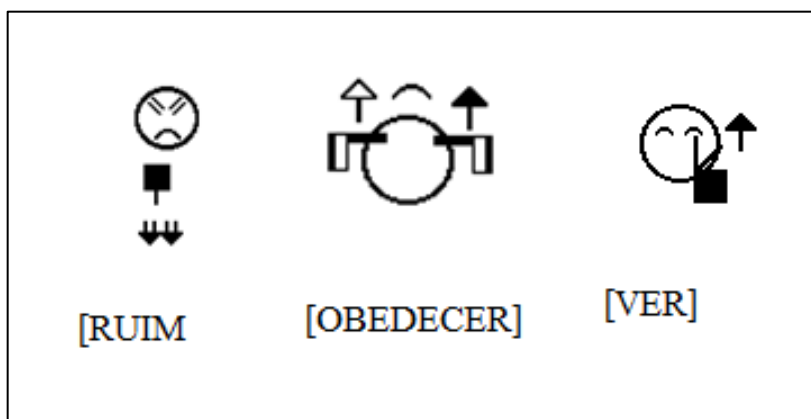
setas que indicam movimentos, direção, a direção do olhar, etc., acompanhadas da transcrição com o sistema de glosas e de tradução.

Entre as opções de transcrições, Rocha (2021) apresenta cinco tipos de transcrição e de registros impressos para as Línguas de Sinais: o sistema *Sign Writing*, o sinal descrito, o sistema de notação em palavras (glosas), o sinal desenhado e a fotográfica sequenciada.

O sistema *Sign Writing* (SW) é um tipo de escrita de sinais desenvolvido, em 1974, pela coreógrafa norte-americana Valerie Sutton (2014), para representar passos de dança, sendo depois adaptado para a Língua de Sinais, evoluindo para um sistema de escrita dos sinais, adaptado no Brasil para a Libras, pela professora da Universidade Federal de Santa Catarina, Marianne Stumpf (2002):

Em 1974, Valerie Sutton, coreógrafa americana, criou um sistema (*Dance Writing*) para escrever os movimentos das danças. Esse sistema despertou o interesse dos dinamarqueses da universidade de Copenhague, uma vez que parecia ser possível utilizá-lo para escrever os sinais. Eles, então, pediram que Valerie Sutton registrasse a língua de sinais baseada no mesmo sistema. Sutton começa a trabalhar com os surdos, e suas notações gráficas evoluem para um sistema, o *Sign Writing*, que pode registrar qualquer língua de sinais sem passar pela tradução da língua falada. O fato de o sistema representar unidades gestuais faz com que ele possa ser aplicado a qualquer língua de sinais do mundo. (STUMPF, 2002, p. 62)

Figura 8 -Transcrição *Sign Writing*



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

A transcrição, por meio do sinal descrito/a descrição do sinal, trata-se da maneira como cada sinal é realizado, e são descritos cinco parâmetros da Libras de forma a descrever o sinal como, por exemplo, o sinal de cobra – Configuração da mão em “V”, orientação da palma da mão para baixo, ponto de articulação tocando abaixo do queixo, movimento circular várias vezes.

Já o sistema de notação em palavras chamado **glosas**, conforme Rocha (2021, p. 82) “trata-se de um sistema no qual as palavras escritas em letras maiúsculas representam um ou mais sinais da Libras”.

Exemplo 1: [CRIANÇA ESTUDAR MUITO] (a criança estuda muito)

- Em Libras, os artigos não são transcritos, e o verbo não tem flexão, estando sempre no infinitivo.

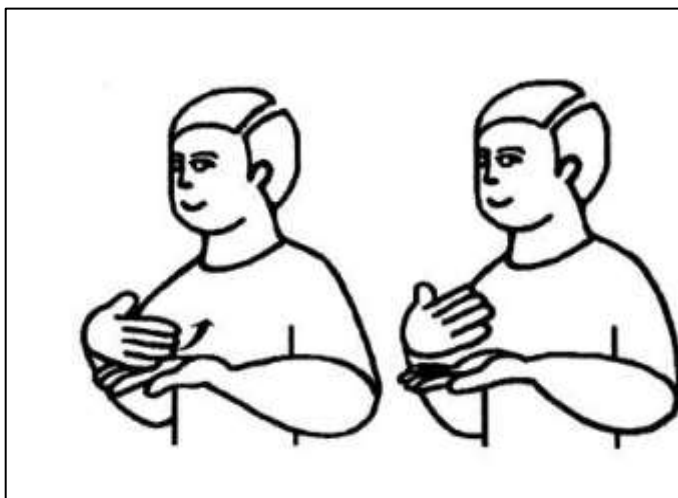
Exemplo 2: [NÃO-GOSTAR]; [NÃO- QUERER]; [NÃO PODER]

- Separam-se duas palavras por hífen, quando elas são necessárias, para representar um sinal.

Embora este sistema seja considerado razoavelmente apropriado, McCleary, Viotti e Leite (2010) afirmam que, para a apresentação e análise de trechos de discurso espontâneo ou semiespontâneo, o sistema de glosas simples é bastante limitado, mesmo que “sejam os recursos utilizados para a complementação das informações trazidas pelo sistema de glosas, na maioria das vezes, os fenômenos sob análise acabam por não ser registrados de forma sistemática, prejudicando a sustentação empírica dos trabalhos” (p. 297).

Já a transcrição do **Sinal desenhado**, segundo Rocha (2021), trata-se de um modo de representar os sinais no qual, além do desenho das formas assumidas pelo corpo e pelas mãos, há também o uso de setas para indicar a direção dos movimentos.

Figura 9 -Sinal desenhado



Fonte: CAPOVILLA; RAPHAEL (2001); reproduzida pela pesquisadora (2022).

E a **transcrição por fotografia sequenciada** é uma técnica de fotografar “passo a passo” a execução de cada sinal em sua forma real, ou seja, do mesmo modo em que é executado, podendo ser usadas sobreposições de imagens ou o desenho de setas em cima de cada fotografia para indicar determinado movimento ou a direção deles (ROCHA, 2021).

Na Figura 10, a seguir, encontra-se o exemplo de fotografia sequenciada com a legenda em glosa, utilizada por Quadros e Karnopp (2004).

Figura 10 - Fotografia sequenciada com glosa



Fonte: QUADROS; KARNOPP (2004); reproduzida pela pesquisadora (2022).

Conforme Ochs (1979) “as transcrições são um processo seletivo que reflete os objetivos e as definições teóricas do pesquisador” (p. 44, tradução livre).⁷⁷ Desta forma, vale citar alguns trabalhos que utilizaram os sistemas de transcrição para a Libras, tendo no escopo do trabalho a pesquisa etnográfica em Educação, a Sociolinguística interacional e a análise do discurso: Rodrigues (2008), no desenvolvimento de sua pesquisa, voltada para aspectos interacionais e interpretativos numa sala de aula de alunos surdos, optou pela utilização do *Sign Writing (SW)* e para complementar esse tipo de transcrição em seus registros, inseriu, abaixo do *SW*, uma transcrição por glosas.

Silva (2010) propôs, na sua pesquisa, fazer uma análise etnográfica sobre as práticas de leitura em Português de uma turma de alunos surdos, utilizando a transcrição em glosas e, embora tal sistema sozinho seja limitado, a pesquisadora justifica sua escolha, devido à

⁷⁷ Texto original (completo e com grifos da autora): We consider this process (a) because for nearly all studies based on performance, **the transcriptions are the researcher’s data**; (b) because **transcription is a selective process reflecting theoretical goals and definitions**; and (c) because, with the exception of conversational analysis (SACKS, SCHEGLOFF, and JEFFERSON, 1974), **the process of transcription has not been foregrounded in empirical studies of verbal behavior**.

simplicidade e à possibilidade de leitura por um público mais amplo, além de acrescentar que a utilização de outros sistemas, tais como o *SW*, demandaria algum tempo de aprendizagem e de registro de que não dispunha no momento da análise dos dados e da redação de seu texto.

Já Rocha (2021), que pesquisou na área da Educação sobre Libras e Língua Portuguesa em sala de aula e a participação de estudantes surdos em práticas de Letramentos Acadêmicos, optou pelo sistema de fotografia sequenciada, alegando limitações de acesso a alguns tipos de tradução e acrescentando que o sistema escolhido possui, como vantagem, a visão clara da execução dos sinais, como, por exemplo, as configurações das mãos e, principalmente, das expressões faciais e corporais.

Nesse sentido, considerando-se as concepções apresentadas, optamos, nesse estudo, pela transcrição da Libras em glosas, já que muitos ouvintes ainda desconhecem ou possuem dificuldades com a transcrição da Libras em *SW*. Conforme Stumpf (2002, p. 62), “para usar o *Sign Writing* é preciso saber bem uma Língua de Sinais. Cada Língua de Sinais vai adaptá-lo à sua própria ortografia.”

Para fazer a transcrição em forma de glosa das sentenças e enunciados, seguem as convenções das glosas, apresentadas no Quadro 7, na próxima página:

Quadro 7- Convenções de Transcrição – Glosa

Sistema de transcrição em glosa
Letra maiúsculas em LP para registrar conceitos da Libras, com os verbos sempre no infinitivo.
Palavras ligadas por um hífen, quando o conceito da Libras exigir mais de uma palavra da LP.
Letras separadas por hífen, quando se tratar do uso da datilologia. Os empréstimos linguísticos que já tiverem sido incorporados a Libras aparecem marcados por #.
No caso dos verbos direcionais, com marcação de sujeito e objeto, usa-se os números 1, 2 e 3 para marcar as pessoas no singular e 1p, 2p e 3p para marcar as pessoas do plural.
Os intervalos e as pausas curtas, mas significativas, estão marcadas por ... durante sua ocorrência. E as pausas mais longas por
No sistema de notação, as frases escritas em maiúsculas estão entre colchetes.
O uso de classificadores está indicado por CL junto à palavra.
As expressões corporais ou faciais que constituem os sinais seguem marcadas da seguinte maneira: interrogação ---?---; exclamação ---!---; negação ---ñ--- ou por palavras que remetam a elas, tais como felicidade, tristeza, dúvida, etc. E virão subscritas as notações dos sinais.

Fonte: RODRIGUES, 2008.

Para as entrevistas e em momentos de oralidade, outro tipo de transcrição será adotado, no intuito de representar as sequências interacionais de fala e ações dos participantes, conforme abordado, e realizada a transcrição em *Message Units*, tendo as seguintes convenções:

Quadro 8 - Sinais de transcrições para representação da oralidade

Ocorrências	Sinais	exemplos
Unidades de mensagem	/	ô Joana / pega a cadeira / que tá ali
Qualquer pausa	aquí nesse cantinho ó
Alongamento de vogal ou consoante, podendo aumentar para :: ou mais	:	a Carolina tava aqui ::
Truncamento	//	a minha tá ali ó //
Incompreensão de palavras ou segmentos	(inaudível)	vamos assentar / (inaudível) / pessoal
Interrogação	?	tem gente que tá / insistindo / né?
Entonação enfática	Maiúsculas	eu vou pedir / DE NOVO
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto	(...)	mas sempre quando (...) / quando eu apagar
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	não / (essa tá virada)

Fonte: CASTILHO; PRETI *apud* GOMES; DIAS; VARGAS, 2017, p. 12.

Todas as formas de transcrição visam capturar os momentos e contextos de falas e ações, buscando o máximo possível representar o estava acontecendo, como, quando, como e por quê. Com um público tão diverso, com duas línguas diferentes e momentos diferentes de observação, o cuidado com a produção do material empírico da pesquisa e a forma de analisá-los são fundamentais.

Nos próximos capítulos desta tese, naqueles quadros em que a sequência discursiva dos participantes foi representada com a transcrição em unidades de mensagem, tendo uso de Libras e Língua oral, optou-se por registrar:

- **Sequência discursiva traduzida de Libras para LP-Língua Portuguesa**, quando todos os participantes utilizam Libras na comunicação;
- **Sequência discursiva mesclada**, em que há uso de Libras e LP pelos participantes, sendo realizada a transcrição em LP e em glosa, sendo utilizado o símbolo [], para mostrar quando há linguagem não verbal ou expressões não manuais, como, por exemplo: [balançando a cabeça].
- **Sequência discursiva mesclada com tradução para Libras**, em que a transcrição da fala dos participantes será realizada em LP e em glosa, com marcação e indicação de tradução do IE.

Para Green, Franquiz e Dixon (1997), a transcrição é um ato político e um processo representacional: “(...) a transcrição é um texto em que (re)representa um evento; não é o evento em si. Seguindo esta lógica, o que é (re)representado são dados construídos por um pesquisador para um propósito específico, não apenas palavras escritas” (p. 172, tradução livre).⁷⁸ Neste sentido, Green, Dixon e Zaharlick (2005) descrevem o processo iterativo-responsivo que os etnógrafos usam quando esboçam um estudo etnográfico, tendo como conjunto de ações: a negociação e renegociação da entrada no contexto pesquisado, registros etnográficos, coletas de dados e análise das questões que lhe interessam, que constitui a “lógica-em-uso”. Por este ponto de vista, as autoras enfatizam:

(...) uma maneira de representar essa *lógica-em-uso* para que leitores não familiarizados com a pesquisa etnográfica possam compreender como as decisões de teoria-método são tomadas relativas às questões, antecipadas ou não, que se desenvolvem à medida que o etnógrafo tenta fazer com que os membros entendam o que eles precisam saber, compreender, produzir e prever. (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 28)

A visão das autoras está em consonância com Gomes, Dias e Vargas (2017) e Castanheira (2010), que propõem uma representação da lógica de investigação com base na combinação da análise do discurso com as abordagens etnográficas, que permite evidenciar os modelos culturais construídos nas interações sociais das salas de aula. Nesta perspectiva, tendo em vista a nossa unidade de análise, [oralidade-gestualidade], e a pergunta de pesquisa de como é construída a subjetividade do aluno surdo a partir das interações discursivas com o outro (o IE e o professor ouvinte, a instrutora de Libras e a família), construímos uma lógica de investigação, que está representada na Figura 11, na página seguinte.

⁷⁸ Texto original: We discuss two key issues: transcript is a text that “re”-presents an event; it is not the event itself. Following this logic, what is re-represented is data constructed by a researcher for a particular purpose, not just talk written down.

Figura 11 - Representação da lógica de investigação

Questão geral: Como é construída a subjetividade de um aluno surdo bimodal a partir das relações discursivas com os profissionais da educação e com seus familiares?

Propondo questões: como a subjetividade do aluno é construída no contato e na relação com o outro: IE, instrutor de Libras, professor ouvinte e /ou aluno ouvinte e seus familiares (que participam das aulas na modalidade remota) por meio do discurso no contexto das aulas? Quais são as ações que são desenvolvidas por esses atores?

Representando os dados: transcrições de entrevistas (com os participantes das aulas: professora regente, intérprete de Libras, Instrutora de Libras, aluno surdo e familiares); representação das observações feitas; organização de documentos institucionais coletados e mapeamento das interações dos participantes.

Analisando os eventos: exame do mapeamento das interações dos participantes, análise dos documentos institucionais, triangulação dos dados: análise contrastiva da percepção dos diferentes atores por meio de seus relatos, análise das observações e da discussão teórica -metodológica apresentada neste estudo.

~~**Propondo questões:** Que sentidos e significados foram construídos pelo aluno surdo bimodal nas suas atividades durante as aulas no contexto do ERE? E no contexto do ensino presencial? O que conta como conceito construído pelo aluno surdo bimodal que nos permite eleger esse aluno como um caso expressivo?~~

Representando os dados: mapeamento das ações identificadas e registradas em notas de campo a partir das observações no contexto do ERE e na modalidade presencial em sala de aula. Tradução e transcrição das interações discursivas em *message units*, mapa de eventos com a glosa em que a oralidade e a gestualidade influenciaram a fala expressiva ou intenção comunicativa do aluno surdo.

Analisando os eventos: Análise dos mapas de eventos e identificação das aulas em que ocorreram essencialmente eventos de construção de conceitos na Libras e na Linguagem oral; exame de atividades escritas pelo aluno, análise contrastiva das “linguagemculturas” (*languacultures*), ou seja, as línguas em uso e na relação das culturas na formação de sentido e significado pelo aluno surdo bimodal.

~~**Propondo questões:** como o aluno surdo vivencia sua bimodalidade? Como a unidade de análise [oralidade-gestualidade] contribui para a construção da subjetividade do aluno surdo bimodal?~~

Representando os dados: transcrição e descrição das interações filmadas na modalidade remota e na modalidade presencial em sala de aula; tradução e transcrição das interações; e mapeamento de eventos em que é possível identificar os *rich points* que demonstram a relação culturas e linguagens em uso na construção da subjetividade de um aluno surdo bimodal.

Analisando os eventos: identificação, análise e contextualização de *rich points* ocorridos nos eventos discursivos, exame dos aspectos identificados e discussão com base nos referenciais teóricos deste estudo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

A questão geral apresentada orienta o processo de produção do material empírico que se divide em outras questões mais específicas: Como as linguagens em uso envolvem a construção da subjetividade? Qual o contexto social situado dos participantes? Essas questões foram emergindo durante a pesquisa de campo e guiaram as formas de análise a partir de

diferentes pontos de vista, por exemplo, auxiliando a observação participante e ampliando o ângulo de visão sobre o quê, quando e onde observar, e como a atividade ou ação observada respondia a algumas perguntas e faziam emergir outras.

Na Figura 11, na página anterior, o entrelace e as diferentes cores das linhas tracejadas na representação da lógica de investigação buscam deixar mais claro, ao leitor, que a ampliação das perguntas que se iniciam com uma questão mais geral, ao mesmo tempo que expandem a proposta de investigação com o olhar de fora (*outsider*), também nos possibilita um olhar de dentro do grupo pesquisado, (*insider*), fazendo um movimento dialético de parte-todo e todo-parte.

Se as práticas pedagógicas guiam as ações dos participantes tanto para o desenvolvimento quanto em resposta a elas, foi preciso analisar os eventos, buscando compreender quais as propostas dos ciclos de atividades e como eles podem responder a outras questões, como por exemplo: Que sentidos e significados foram construídos pelo aluno surdo bimodal nas suas atividades durante as aulas, no contexto do ERE? E no contexto do ensino presencial? O que conta como conceito construído por um estudante surdo bimodal, que nos permite eleger este aluno como um caso expressivo? Vimos na representação da lógica de investigação que estas questões ocupam a localização central na Figura, sendo entrelaçada por quase todas as linhas tracejadas.

Para demonstrar os sentidos subjetivos, o aluno precisa das diferentes linguagens em uso. Qual Língua o possibilitou expressar seus sentidos subjetivos? Como a unidade de análise [oralidade-gestualidade] contribuiu para a construção da subjetividade do aluno surdo pesquisado? Para responder a essas questões, voltamos nosso olhar para os contextos sociais situados, buscamos nas entrevistas, nos mapas de eventos, nas transcrições em unidade de mensagens, nos documentos institucionais que nos contaram sua trajetória escolar, a compreensão para o problema de pesquisa desta tese. Foi por meio desses procedimentos analíticos que encontramos os (*rich point*) que traduzimos para a pesquisa como pontos relevantes.

Desta forma, no próximo Capítulo, apresentaremos a entrada no campo de pesquisa, a escola pesquisada e os documentos da instituição, desenvolveremos uma análise sobre a caracterização dos participantes e suas relações com o aluno surdo bimodal que é o nosso sujeito expressivo – o Otto –, buscando nos relatos dos participantes situar histórica-social-cultural e linguisticamente suas contribuições, por meio das atividades realizadas durante o ano de 2021, quando fizemos a pesquisa de campo.

4 O CAMPO DE PESQUISA – A ESCOLA E SEUS SUJEITOS

4.1 ENTRADA NO CAMPO: CONHECENDO A ESCOLA PESQUISADA

Tendo em vista que o processo de negociação para a entrada no campo de pesquisa constitui mais uma tarefa para o pesquisador, na qual nos tornamos e somos desafiados quanto à abordagem na comunicação e na interação com as pessoas do ambiente pesquisado, discurso aqui – em primeira pessoa – sobre os desafios e as possibilidades da entrada no campo de pesquisa.

Devido à pandemia da COVID-19, foram diversas tentativas, sem sucesso, para realizar a pesquisa de campo em escolas, no ano de 2020, em função das regras de isolamento social. Em 2021, depois de novas tentativas por meio de ligações e conversas pelo WhatsApp, foi possível negociar a pesquisa de campo na **Escola Estadual Joaquim Inácio Moreira**,⁷⁹ viabilizando esta etapa de investigação que constitui parte importante para a continuidade das análises e discussões propostas.

A escola pertence à Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Em 1990, de acordo com informações da diretora da unidade, foi a primeira instituição a iniciar o processo de inclusão escolar, fornecendo atendimento educacional especializado (AEE), em uma cidade no interior do estado, que possui 90,8 mil de habitantes, pelos dados estimados para 2021, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021).

Paro (2012, p. 606) afirma que “espaço e tempo oferecidos ao professor da escola fundamental são dois elementos importantíssimos para o desenvolvimento de um trabalho em que as potencialidades físicas e intelectuais dos docentes sejam postas a serviço de um bom ensino.” Para o autor, as acomodações e o mobiliário, bem como a organização do espaço da sala de aula contribuem para a prática pedagógica do professor. Neste sentido é que apresentamos a escola, a partir de imagens, informações sucintas obtidas em entrevista com a diretora e uma análise histórica por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que teve sua última alteração no ano de 2020.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade educacional em que a escola se encontra. O PPP sistematiza, organiza e integra – de forma contínua e, portanto, nunca definitiva – o processo de planejamento democrático e participativo da escola, definindo a ação educativa que se quer realizar. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2020, p. 3)

⁷⁹ Nome fictício.

O documento informa que a intencionalidade educativa da escola se alinha às diretrizes da SEE/MG, definindo como é realizado o trabalho, a fim de se alcançar a aprendizagem dos estudantes. É ressaltado o planejamento democrático e participativo de todos os segmentos da comunidade escolar, tendo abertura para mudanças, ou seja, o documento é atualizado sempre que questões relevantes precisem ser repensadas e incorporadas ao PPP.

Em linhas gerais, o primeiro item do PPP traz a identificação da escola, a escola em números (dados de 2021), seu histórico e os marcos referenciais, situacionais, filosóficos e operativos.

A Escola Estadual Joaquim Inácio Moreira tem como público os estudantes do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais), contando com, aproximadamente, 320 alunos. O horário de funcionamento das aulas é dividido em dois turnos: 117 alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), no turno da tarde; e 155 alunos dos Anos Finais (6º ao 9º ano) no turno da manhã; 41 alunos são do tempo integral, sendo 17 do 6º ano e 24 do 7º ano. Na distribuição dos estudantes por cor (OSÓRIO, 2013) foram mantidos os critérios de autodeclaração designada pelos responsáveis no ato da matrícula, conforme Tabela 3, a seguir:

Tabela 3 - Autodeclaração dos estudantes

Cor	Porcentagem
Branca	37%
Preta	13%
Parda	25%
Amarela	0
Indígena	0
Não declarada	25%

Fonte: Elaborada pela autora a partir do acervo da escola, 2021.

Pelas informações, a escola utiliza, em seu formulário de matrícula, a mesma categoria de classificação para autodeclaração (branca, preta, parda, amarela e indígena), adotada pelo IBGE. Nota-se que, entre as pessoas que fizeram a autodeclaração, a somatória de pretos e pardos chega a 38%, e brancos são 37%. Como a escola fica próxima do centro da cidade, a distribuição de estudantes por localização/zona de residência é caracterizada por de 6% da zona rural e 94% residem na zona urbana.

Quanto aos trabalhadores em Educação, em 2021, a escola possuía 28 professores, sendo: cinco professores regentes do 1º ao 5º; 13 professores do 6º ao 9º ano e 10 professores apoio. Entre os professores de apoio estão um professor da Sala Recurso, um tradutor intérprete de Libras/Português e oito professores de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistida. No momento da investigação, a escola contava com uma diretora, a vice-diretora, dois supervisores (um para cada turno) e duas bibliotecárias (uma para cada turno).

Sobre o espaço físico, a escola sempre passa por pinturas ou conserto de mobiliários e reparos técnicos, não havendo pichações e espaços depredados. A escola é dividida em três blocos, possuindo ao todo oito salas de aula equipadas com armários, mesa e cadeira para os professores, carteiras com cadeiras para os alunos, quadro de giz, cartazes educacionais, conforme imagem da Figura 12, abaixo.

Para o ensino híbrido, desde agosto de 2021, as salas estavam organizadas, a fim de atender às normas de distanciamento, com demarcação dos lugares das carteiras e fita zebraada, isolando mesas e cadeiras não utilizadas (Figura 13, na próxima página).

Figura 12 - Sala de aula pesquisada durante o ensino híbrido



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Figura 13 - Sala de aula pesquisada durante o ensino híbrido



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Há na escola, uma biblioteca (Figura 14), um laboratório de informática, que conta com 24 computadores para atender os alunos que precisam realizar algum trabalho escolar ou para uso nas aulas com os professores regentes, mediante reserva de horário, uma Sala de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (Figura 15) e uma Sala de Intervenção (Figura 16), em fase de implantação na escola. Nesta sala, a partir de um projeto do supervisor do período vespertino, será desenvolvido um trabalho com os alunos considerados com dificuldades de aprendizagem pelo professor eventual.

Figura 14 - Biblioteca



Fonte: Acervo pessoa, 2022.

Figura 15 - Sala de Recursos Multifuncionais



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

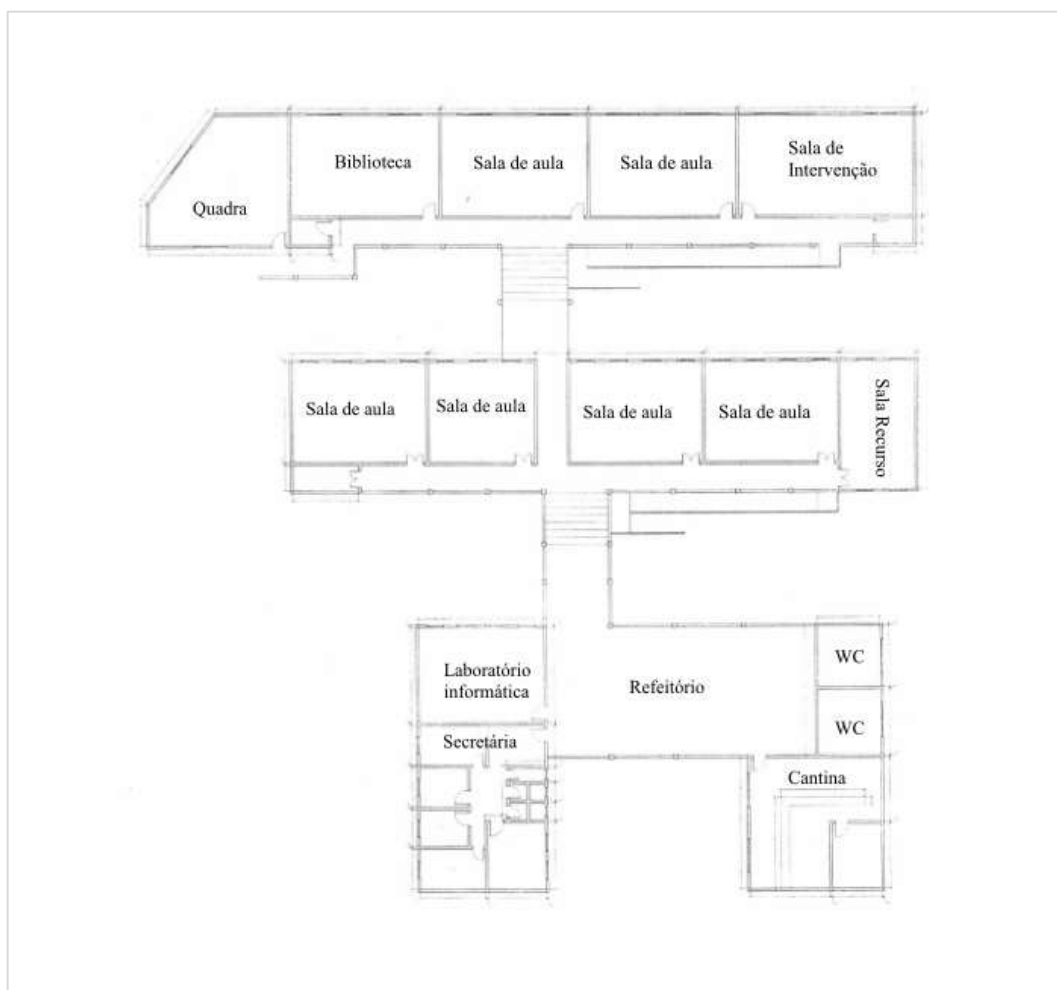
Figura 16 - Sala de Intervenção



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

A escola possui uma quadra coberta, banheiros masculino e feminino para funcionários e banheiros masculinos e femininos para os estudantes, um refeitório, uma cantina/cozinha, laboratório de informática, secretaria e salas de aula, conforme o mapeamento da escola:

Figura 17 - Mapeamento da escola



Fonte: Arquivo da escola, 2022.

De acordo ainda com o PPP, a escola pesquisada foi fundada em 1965 e os trabalhos escolares iniciados em 07 de fevereiro de 1966, contando com oito turmas formadas por alunos residentes nas proximidades da escola e que frequentavam, anteriormente, duas escolas municipais. Destacamos no marco situacional que a escola utiliza a nomenclatura **alunos com diversidade funcional** para se referir a alunos com deficiência, afirmando que “um dos aspectos positivos da escola é sua capacidade de acolhimento, devido principalmente à sua

considerável experiência com a inclusão de alunos com diversidade funcional” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2020, p. 9).

O termo **diversidade funcional** é utilizado por Carvalho-Freitas e Silva (2021) em substituição ao termo “pessoa com deficiência”, porque para os autores:

A terminologia pessoa com deficiência tem sido amplamente utilizada nas pesquisas e políticas públicas nacionais e internacionais, compreendendo a deficiência como um resultado da articulação entre uma lesão ou comprometimento físico, sensorial ou intelectual que, combinados com as condições sociais e ambientais, produzem desvantagens para as pessoas. (CARVALHO-FREITAS; SILVA, 2021, p. 1.519)

Já o termo **pessoa com diversidade funcional** ou aluno com diversidade funcional, segundo os autores, compreende-se que:

Assim como tem-se diversidade de gênero, racial, etc. tem-se a diversidade funcional. As pessoas que fazem parte deste grupo possuem diferença funcional. Nesse sentido, a diversidade se refere a um fenômeno grupal e a diferença funcional, a uma característica individual. (...) A escolha por esta terminologia objetiva provocar uma reflexão em torno da deficiência, não como um defeito ou déficit, mas como uma forma distinta de funcionar. (CARVALHO-FREITAS; SILVA, 2021, p. 1.519)

As mudanças terminológicas são resultado de construções históricas das lutas e discussões, que levam determinados grupos a escolher uma terminologia que melhor os represente. Nesse sentido, vemos que a escola se apropria desse termo na redação do PPP, o que mostra uma atualização com relação as discussões que envolvem o público da educação especial e inclusiva.

Conforme já explicitamos, um marco situacional afirma que escola oferece atendimento educacional especializado há 30 anos. No entanto, conforme o PPP:

Esta experiência gera, muitas vezes, no imaginário das pessoas, a ideia de que a escola é melhor preparada para a efetivação da educação inclusiva. Quando na verdade todas as escolas da rede estadual possuem a mesma preparação e condições para esse atendimento. Essa situação, muitas vezes, gera uma grande demanda por vagas para alunos especiais e o atendimento acaba perdendo em qualidade. *A própria história de inclusão da escola, muito positiva e de sucesso, gera em muitas famílias da comunidade uma certa aversão a matricular seus filhos colocando-os em escolas vizinhas, mas fora do zoneamento, por causa da experiência com a educação inclusiva*, a escola tem um olhar atento e mais personalizado para com seus alunos, seus contextos e etapas do desenvolvimento e formação acadêmica, construindo uma ponte entre o conhecimento e a vida. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2020, p. 9, grifos meus)

A partir dos grifos na citação anterior, buscamos esclarecer que, embora a escola, por meio do projeto pedagógico, afirme ser inclusiva, tendo uma história positiva e de sucesso,

indagamos se, realmente o modelo de inclusão escolar proposto pelo governo do estado de Minas Gerais, atende às peculiaridades dos alunos matriculados. Esta é uma questão que nos leva a observar, além das relações discursivas que favoreçam a construção da subjetividade do aluno, os aspectos relativos à inclusão na referida escola.

Conforme analisamos e continuaremos mostrando no decorrer deste trabalho, a efetivação da educação inclusiva acaba sendo uma utopia, algo ainda no campo da imaginação, na busca de uma sociedade ideal, como afirma Bueno (2008, p. 56, grifo do autor): “[...] se o norte é a *educação inclusiva* como meta a ser alcançada, significa que a projeção política que se faz do futuro é de que continuarão a existir alunos excluídos, que deverão receber atenção especial para deixarem de sê-lo.”

Desta forma, sigo afirmando que as escolas estão em processo de inclusão escolar, pois dificilmente haverá uma escola capaz de incluir a todos, abrangendo uma visão de igualdade e de equidade, de diferença e de potencialidade. Ademais, como consta no PPP da escola, sobre uma preferência da comunidade em matricular os filhos na escola, foi possível obter informações referentes à quantidade de alunos com deficiência matriculados:

Quadro 9 - Relação de alunos considerados da Educação Especial pela Escola Estadual Joaquim Inácio Moreira (2022)

Série/ano	Matrículas 2022	Diagnóstico	Turno de escolarização
1º	2	Deficiência intelectual	Tarde
		TEA - Transtorno do Espectro Autista	
2º	2	Dislexia/TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade	
		Deficiência Intelectual	
3º	2	Deficiência Intelectual	
		TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade	
4º	-	TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade	
5º	1	Deficiente auditivo	
	2	TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade	
	1	TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento	

(continua)

Série/ano	Matrículas 2022	Diagnóstico	Turno de escolarização
6º	1	Deficiência Intelectual	Manhã
	1	Síndrome de Down	
	1	TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade	
	1	Síndrome Tricorrinofalangiana	
7º	3	TEA - Transtorno do Espectro Autista	
8º	2	Deficiência Intelectual	
	3	TEA - Transtorno do Espectro Autista	
	1	TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade	
	1	Déficit Psicomotor	
	1	DEL - Distúrbio Específico de Linguagem	
9º	1	TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade	
	1	Dislexia	
	1	TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento	
Total	29		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados fornecidos pela escola pesquisada, 2022.

Notemos que TDAH, TEA e Dislexia mesmo não sendo consideradas deficiências, a escola considera esse público como pertencente a Educação Especial e/ou inclusiva, pois a própria concepção da escola sobre deficiência está em consonância com a visão de diversidade funcional, ou seja abrangendo não apenas pessoas com deficiência, mas pessoas que necessitam de alguma necessidade especial e que são diferentes. Desta maneira, nos chama a atenção como são realizados os atendimentos especializados em uma escola que tem 29 alunos com deficiência matriculados. Embora o questionamento seja intrigante, focaremos no aluno surdo, que é nosso caso expressivo. A escola informa o aluno como deficiente auditivo e não como

aluno surdo, nesse sentido, vale ressaltar que deficiente auditivo é aquela pessoa que tem perda auditiva, ou seja, em maior ou menor grau a pessoa já ouviu e já o caso do surdo, é aquela pessoa que tem ausência de audição, sendo a surdez congênita ou não, que se comunica em Libras ou com outras formas de comunicação não verbais. Nosso participante parece se situar entre os dois casos, pois embora use aparelho auditivo parece desejar o uso da Libras e se vê como surdo, conforme veremos ainda neste capítulo. Com relação aos atendimentos ao aluno surdo poderemos verificar ao longo das discussões de forma empírica como o processo de inclusão escolar vem sendo desenvolvido. Quanto ao marco filosófico, a escola afirma a necessidade de contribuir com a construção dos saberes reconhecidos pela sociedade, e enfatiza a importância de políticas públicas para mudar a realidade dos estudantes:

Muita coisa o professor pode fazer em sala, mas precisa que políticas públicas para a educação que garantam uma estrutura adequada, formação continuada, material moderno e que valorize as novas tecnologias da comunicação e da informação – linguagem de nossos alunos. Não adianta mudar o currículo se todo o resto continuar o mesmo, é preciso pensar a educação como uma prática libertadora e progressista, que trate o aluno como um sujeito histórico que tem acesso às informações, mas precisa de orientação para saber lidar com elas. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2020, p. 10)

Esta afirmação do PPP nos incita a avaliar a qualidade da Educação pública, sobretudo quanto aos “remendos” que vão sendo realizados e que não conseguem, de fato, resolver os problemas educacionais e oferecer uma Educação de qualidade. Mudam-se os currículos, mudam os ciclos, e o aluno passa pela escola com registro de aprovações, porém, com defasagem de conhecimento, que não o leva a desenvolver um pensamento crítico no que se refere às organizações sociais e às ideologias dominantes.

Se, em épocas passadas, os processos de seletividade escolar eram mais visíveis, como, por exemplo, a não oferta de vagas a todos ou os processos de reprovação nas séries iniciais, com a pressão dos órgãos centrais para a diminuição da reprovação e consequente repetência escolares, hoje, uma parcela significativa do alunado tem permanecido na escola sem que dela tenha usufruído, ou melhor, de forma ainda mais explícita, as crianças permanecem na escola, obtêm registros de progresso escolar (como, por exemplo, a passagem de uma série para outra mais avançada), mas praticamente nada aprendem. A quantidade de analfabetos funcionais é a comprovação mais evidente deste processo. (BUENO, 2001, p. 4)

Quando trazemos este discurso para a educação especial e/ou inclusiva, encontramos um cenário ainda pior, que mostra muito o que se tem feito para incluir este grupo de alunos na escola comum, mas não é ressaltada a efetividade das ações. Conforme abordamos, sobre a implantação da inclusão em Minas Gerais, hoje, o aluno surdo possui à sua disposição o

intérprete de Libras, o instrutor de Libras, o professor de AEE e o professor regente, mas qual a efetividade das atividades desenvolvidas por estes profissionais relacionadas à inclusão do aluno surdo? Devido a tantos fracassos escolares, foi reivindicado e apoiado pelas lideranças surdas de diversos estados a alteração da LDBEN – Lei nº 14.191/2021 (BRASIL, 2021b), a fim de que se tenha escolas de surdos para a oferta de um ensino bilingue. Por que, depois de 20 anos de promulgação da Lei Libras – Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) e 17 anos da regulamentação desta Lei pelo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), a Libras ainda não é disciplina obrigatória nos currículos das escolas que ofertam as etapas da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino? Tais perguntas incidem sobre outros pontos destacados no PPP da Escola Estadual Joaquim Inácio Moreira relativas ao Marco operativo, que apresentamos a seguir:

- É preciso que o novo currículo reavalie os conteúdos considerando ainda mais as características locais e que, portanto, fazem sentido para os alunos.
- A escola precisa ter mais autonomia e cumprir menos tarefas burocráticas para ter tempo para pensar e realizar ações pedagógicas, sua função natural.
- O currículo precisa pensar na formação integral dos alunos e não apenas nos saberes reconhecidos pela sociedade, mas também aqueles que surgem das próprias histórias de cada indivíduo e faz sentido para ele.
- É preciso pensar o aluno e o mundo do trabalho, garantindo que tenha acesso a oportunidades e possa fazer escolhas de forma livre e consciente, portanto, um currículo que respeite a diversidade e a democracia.
- É fundamental um clima organizacional horizontal, em que as decisões sejam sempre tomadas de forma colegiada, discutida e refletida em grupo.
- Se tornam necessárias turmas menores, para que o professor possa conhecer melhor cada aluno, variar ainda mais sua prática e atingir os sujeitos de forma que a aprendizagem se efetive, mas acima de tudo, que a aprendizagem estimule o surgimento de sujeitos que pensem, criem e transformem.
- É gritante que se apresentem oportunidades culturais, de desenvolvimento lógico-matemático, linguístico, geo-histórico, de cidadania e ética e artístico, com atividades dinâmicas, interativas e além dos muros da escola, assim, caminharemos para uma formação integral de nossas crianças e jovens, desde que a escola tenha também o apoio necessário por parte dos representantes legais e instituídos pelo voto democrático. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2020, p. 11)

O que as escolas salientam como marco operativo está em consonância com políticas públicas necessárias para a formação escolar, mas sobretudo que visem à formação humana. Verifica-se que, no PPP, a escola afirma a necessidade de mais autonomia para o desenvolvimento de atividades que façam sentido para seus alunos, e isso só pode ser possível por meio das vivências de cada um. Neste ponto, nota-se também a necessidade da construção de um currículo que parta da história do aluno, considerando o Ser histórico-social-cultural em uma relação com as linguagens em uso, por meio da mediação semiótica, com sentido para a

construção de conhecimento. É o que Vigotski nos traz na Psicologia Histórico-Cultural, conforme Duarte (1996):

O indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano. Neste sentido, reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando do trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente. (DUARTE, 1996, p. 35)

Se a escola expõe a necessidade de autonomia para realizar ações pedagógicas, é porque há um excesso de trabalho burocrático e normativo criado justamente para ocupar os profissionais da Educação, a fim de que prestem conta do trabalho desenvolvido, precarizando-se a qualidade do ensino em razão do controle dos funcionários – e isso é realizado com aumento do número de alunos, implementação de um currículo que serve para alienar os mesmos e outras ações que não contribuem para o desenvolvimento do ensino. Bueno (2001) avalia que, a partir da década de 1960, foi-se construindo no Brasil a escola de massas:

O acesso generalizado à escola fundamental trouxe, é claro, um problema grave, qual seja, o da ampliação rápida da quantidade de alunos que passaram a frequentar a escola que, por falta de uma política educacional que realmente privilegiasse a qualidade do ensino, foi atendida por meios, sobejamente conhecidos, que comprometeram o que havia sido construído em termos de qualidade de ensino: ampliação do número de turnos diários, ampliação do número de alunos por turma. (BUENO, 2001, p. 3)

Ainda conforme o autor (2001):

[...] parece que a “cultura de escola de baixa qualidade” passou a fazer parte do imaginário tanto dos profissionais quanto dos estudiosos da Educação brasileira. E, é claro, esse imaginário não foi construído com base em quimeras, mas corresponde a resultados de políticas educacionais demagógicas, que se utilizaram do discurso de priorização da escola pública para promoção da deterioração das condições de trabalho dentro das escolas: ampliação do número de turnos e de alunos por turma; ampliação do número de horas de trabalho dos professores para compensar as perdas do poder de compra oriundas de política de arrocho dos salários dos servidores públicos; absoluta falta de política de formação docente, etc. (BUENO, 2001, p. 4)

A respeito dos alunos com deficiência e ao Atendimento Educacional Especializado, conforme o PPP, a escola busca cumprir os procedimentos relativos ao processo de inclusão escolar em Minas Gerais, por meio de reuniões com a Superintendência Regional de Ensino (SRE). Quando as barreiras são arquitetônicas, a escola procura fazer adaptações de acordo com as verbas destinadas a fatores internos. Se as barreiras são acerca da aprendizagem dos alunos,

a escola utiliza o preenchimento bimestral do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), documento em que é possível conhecer o histórico familiar do aluno e mantê-lo atualizado.

Além do PDI, no PPP da escola é informado outro tipo de documento: O Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), que “consiste na descrição das características do desenvolvimento do aluno e propostas de atendimento: objetivos, plano de ação/atividades, período de duração, resultados esperados, resultados obtidos e observações complementares” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2020, p. 31). A elaboração desse documento deveria envolver o professor de apoio, professores das disciplinas, equipe pedagógica, profissionais externos à escola que acompanham o desenvolvimento do aluno, além dos familiares e, de acordo com o PPP, também é um documento importante para que a escola e a família acompanhem a trajetória do aluno.

No entanto, mais à frente, abordaremos o PDI e PAEE, buscando compreender como tais instrumentos são usados e o que podem fornecer de subsídios para o trabalho dos profissionais da Educação. Sobre o atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais, o PPP define:

Na sala de recursos, o trabalho desenvolvido pela escola com seus estudantes do AEE é: Tecnologias assistivas e jogos voltados para o desenvolvimento cognitivo e motor do aluno. Este trabalho tem impactado na aprendizagem dos estudantes atendidos da seguinte forma: autoestima, socialização, desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e linguístico, coordenação motora e no desenvolvimento da criatividade. Para uma boa qualidade do atendimento educacional especializado, é necessário que os professores regentes e o professor do AEE (sala de recursos e/ou professor de apoio) trabalhem sinergicamente. Por isso, estes profissionais têm se articulado da nas reuniões pedagógicas, módulos coletivos e em momentos necessários. O professor regente se relaciona com os estudantes com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tendo um bom relacionamento com os estudantes com deficiência, adaptando suas aulas de acordo com as necessidades dos discentes. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2020, p. 32)

Nota-se, no PPP, uma breve explicação do que é desenvolvido na sala de recursos, mas sem detalhamentos. O aluno surdo não é citado, e esse ponto me chamou a atenção, ele é atendido pelo intérprete de Libras, que é seu professor de Apoio em sala de aula, pelo professor de AEE na sala de recursos e, ainda, pelo instrutor de Libras, que é surdo. A partir deste aspecto, indagamos: Por que os profissionais da educação especial e /ou inclusiva e o trabalho desenvolvido por eles não são citados no Projeto Pedagógico da escola? Mesmo sabendo que o PPP é uma construção coletiva, a ausência de registros mais detalhados no documento sobre os profissionais da educação especial e/ou inclusiva e os trabalhos que desenvolvem com os alunos, de modo geral, levantam dúvidas se tais profissionais são ou não chamados para a

construção do PPP. E, embora, seja questão interessante do ponto de vista da discussão das políticas educacionais mineiras, buscaremos conhecer o trabalho dos profissionais da Educação que atuam com o aluno surdo, a partir das pistas de contextualização, da trajetória escolar do estudante e das relações discursivas, por meio das entrevistas e observações participantes nas aulas da professora regente e da instrutora de Libras.

No PPP, há referência às estratégias adotadas pela escola durante o ano de 2020, de acordo com Regime de Estudo Não Presencial para alunos da Rede Estadual de Ensino instituído pela Resolução SEE/MG nº 4.310, de 17 de abril de 2020 (MINAS GERAIS, 2020a). Sendo assim, a escola seguiu as determinações do retorno híbrido e do retorno presencial no ano 2021, ainda durante o cenário pandêmico.

Na Escola Estadual Joaquim Inácio Moreira, a modalidade de ensino híbrido se constituiu da seguinte forma: o aluno que aderisse à essa modalidade de ensino deveria comparecer presencialmente à escola uma semana sim e outra não, sendo facultativa a adesão à modalidade, conforme mencionamos. Além disso, os conteúdos trabalhados durante as aulas presenciais eram repetidos nas aulas remotas, com a finalidade de respeitar aqueles que não aderiram à modalidade híbrida e para que não houvesse perda de conteúdo; a carga horária do aluno permaneceu vinculada à realização das atividades do PET (Plano de Estudo Tutorado) e do material complementar, não à sua presença na escola.

Após a implementação do ensino híbrido, segundo a diretora da escola, a maior parte dos pais não aderiu à modalidade. No caso de o aluno pesquisado, a mãe não concordou em aderir à modalidade híbrida, então o aluno continuou na modalidade do ERE, porém seguindo o cronograma da alternância de semana do modelo híbrido. A modalidade híbrida de ensino permaneceu até 29 de outubro de 2021.

Em 03 de novembro de 2021, foi retomado o ensino presencial obrigatório, conforme mostra a Figura 18, a sala de aula da turma do 4º ano do Ensino Fundamental onde realizamos nossa pesquisa.

Figura 18 - Sala de aula pesquisada após Retorno Presencial Obrigatório



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Na Figura 18, é possível notar a flexibilização de distanciamento entre os estudantes, contrastando com as quantidades de carteiras nas figuras 12 e 13, bem como o espaçamento entre as carteiras durante o ensino híbrido. Notamos que, no retorno presencial, foi flexibilizado o distanciamento entre as carteiras dos alunos e, embora a imagem não mostre, o uso de máscaras continuou obrigatório dentro da sala de aula. Com as aulas presenciais, os alunos podiam fazer as refeições/lanches no refeitório da escola no horário do recreio, o que no ensino híbrido não era permitido, sendo restrita esta ação dentro da sala de aula.

4.2 CONHECENDO OS PARTICIPANTES

Conforme Green, Skukauskaite e Baker (2012), em uma pesquisa etnográfica, os pesquisadores compartilham um objetivo comum, qual seja aprender com as pessoas que estão dentro de uma comunidade, o que conta como conhecimento cultural (sentidos pessoais e significado social), para então identificar o que os membros precisam conhecer, compreender, prever e produzir. Neste sentido, além da observação participante, procuramos, por meio de entrevista com os participantes, conhecê-los, entender seus pontos de vista, buscando construir, por meio do diálogo, uma identificação, um cenário onde os atores atuam ocupando posições, discursos e ações, peças importantes para a composição de um quebra-cabeça, ou seja, eles são os protagonistas de nosso estudo e só poderemos decifrar o todo, se soubermos onde e quando encaixar as peças.

Assim, vale enfatizar, de acordo com Green, Skukauskaite e Baker (2012), que é preciso identificar o conhecimento de “dentro”, “interno”, “a partir dos participantes”, com perguntas que contemplem:

O que está acontecendo aqui? O que está sendo realizado, por e com quem, como, de que maneiras, quando e onde, em que condições, para quais fins, baseando-se em quais conhecimentos e recursos históricos ou atuais (por exemplo artefatos, significados, ferramentas), com quais resultados ou consequências para os indivíduos e o grupo? O que torna alguém de dentro ou de fora de grupos específicos (de dentro de uma classe, grupo de pares ou de convívio social). O que conta como conhecimento disciplinar (Matemática, Ciências, Ciências Sociais, ou Arte) neste grupo ou na sala de aula em particular? Que papéis e relacionamentos, normas e expectativas, direitos e obrigações são construídos e concedidos aos membros? Como o conhecimento apoia ou restringe a participação, ou cria confrontos com o conhecimento local que está sendo construído em um determinado evento (ou grupo social)? Como as decisões além do grupo apoiam e ou restringem as formas de conhecer, ser e fazer adoção de membros? (GREEN; SKUKAUSKAITE; BAKER, 2012, p. 310)

Essas questões serviram de guia tanto para a realização da observação participante quanto para a composição de questões para a entrevista, notas de campo, documentos escolares, com a finalidade de construir um conhecimento *dos* e *com* os participantes. Desta forma, a fim esclarecer mais detalhadamente sobre eles, seus papéis, dividimos a caracterização dos participantes em dois grupos, sendo o primeiro para descrever o aluno surdo e sua família, que participaram do Ensino Remoto Emergencial no contexto da pandemia da COVID-19. E o segundo grupo é composto pelos profissionais da Educação que acompanharam o aluno durante o ano letivo de 2021.

4.2.1 Otto e sua família

O nosso sujeito de pesquisa e protagonista é Otto, um aluno surdo, bimodal, (LS - Libras e LO - Língua Portuguesa, conforme analisamos no Capítulo 1, ou seja, um surdo que está em processo de aquisição ou comunicação bimodal, já que há acesso em maior ou menor grau às duas Línguas). Otto é declarado branco, de acordo com a mãe, tinha 9 anos de idade à época da pesquisa, filho único e, em sua família, todos são ouvintes, não havendo histórico de surdez em outros membros.

Os pais de Otto são nomeados aqui com os pseudônimos de Kate e Marcos. A mãe de Otto, Kate, tem 45 anos, possui Ensino Médio completo e encontrava-se desempregada durante o ano de 2021. Já o pai, Marcos, tem 36 anos, Ensino Fundamental incompleto e trabalha com carteira assinada em uma empresa de mineração e metais, na cidade onde moram. O rendimento mensal da família é de um 1,5 salário-mínimo. Ambos se autodeclararam brancos. Sobre a

moradia, Otto e sua família residem em casa própria, cujo terreno é fruto de uma herança, e compartilhado com outras quatro moradias, onde residem tios, primos e o avô paterno de Otto – por esse motivo, conforme afirma Kate, os familiares paternos são mais próximos de Otto e convivem mais com ele.

As informações mais precisas do diagnóstico médico de surdez de Otto se deram durante a primeira entrevista com a mãe, quando ela me enviou o laudo médico, conforme mostra a Figura 19. Ao questionar a origem da surdez de Otto, a mãe informou que Otto nasceu com 26 semanas, sendo prematuro extremo, ficou três meses internado e, alguns meses após sair do hospital, os pais tiveram o diagnóstico de surdez do filho.

Embora o diagnóstico de Otto fosse apenas de surdez, segundo discursos da mãe, quando bebê, Otto teve muitas limitações físico-motoras como, por exemplo: abrir e fechar a mão, segurar objetos, sustentar a cabeça, movimentar o pescoço, sentar-se, engatinhar, e demorou a andar.

Conforme avalia a mãe de Otto, o desenvolvimento do filho só foi possível com acompanhamento de fisioterapeutas e após se matricular em uma escola de Educação Infantil (creche). Além disso, pelo fato de não estar com o pulmão completamente formado quando nasceu, a mãe enfatiza que o filho teve e, de vez em quando ainda tem, crises de bronquite.

Figura 19 - Laudo médico de Otto

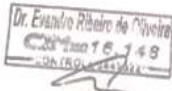
LAUDO

Declaro aos devidos fins que _____ está
 Inscrito(a) no Projeto de Saúde Auditiva, da Portaria 589/R de outubro de 2004, do
 Ministério da Saúde na Clínica Dr. Evandro Ribeiro de Oliveira, localizada no
 Município de Juiz de Fora.

O (a) paciente apresenta perda auditiva semelhante neural
 CID H90.3

O setor se disponibiliza para maiores informações.
 Recemta de acompanhamento criança

JUIZ DE FORA, 30 DE maio DE 2016.



Fonte: Reprodução de documento fornecido pela mãe de Otto, Kate.⁸⁰

Ainda quanto à surdez, ao notar que Otto utiliza uma prótese auditiva, pergunto à mãe qual o nível de surdez do filho e ela afirma que ele possui surdez profunda e só consegue ouvir acima de 80 decibéis, conforme apresentado no Quadro 10 (linhas 59 e 63), na próxima página.

A mãe diz que, se falar mais alto, Otto escuta o que é dito, mas admite que não fica gritando com o filho e que o uso da prótese é para que se tenha um equilíbrio entre o que ele consegue ouvir ou não (Quadro 10, linha 66), a seguir.

Quadro 10- Sequência Discursiva da entrevista com Kate, mãe de Otto *

Contextualização: Faço perguntas sobre a perda auditiva de Otto e como é a comunicação em casa.		
Linha	Participante	Unidade de Análise

⁸⁰ Imagem com alteração, ocultando o nome da criança.

58	Pesquisadora	Eu notei/ que ele usa aparelho auditivo/ você sabe me dizer /qual o tipo de surdez que ele possui/ se é leve, moderada ou se a profunda? /
59	Kate	Profunda! /
60	Pesquisadora	Profunda?
61	Kate	No laudo fala profunda. /
62	Pesquisadora	Olha...
63	Kate	Ele escuta só acima de 80 decibéis, / então se a gente falar mais alto com ele:: /
64	Kate	mais gritado:: ele escuta/ mas a gente não vai ficar/ gritando com ele, né?
65	Pesquisadora	É, claro.../
66	Kate	É por isso que ele usa aparelho/ para ver se tem esse equilíbrio, né? /
67	Pesquisadora	E com aparelho ele consegue ouvir? /
68	Kate	Ouve, / mas não acho que é 100%, / porque eu acho assim... /
69	Kate	A gente fala porque a gente escuta, / já a fala dele é muito atrasada, / ele usa aparelho desde um ano e meio. /

Fonte: * Entrevista realizada em 06/05/2021. Elaborado pela autora, 2022.

Embora a mãe afirme que não fica gritando com o filho, (Quadro 10, linha 64), durante as aulas é perceptível que ela fala mais alto com o aluno, e talvez por já ter naturalizado o tom da voz, não tenha a percepção de falar mais alto com Otto durante o diálogo com ele. Outros participantes afirmam que a mãe grita com Otto durante as aulas e que se sentem incomodados, como, a professora regente substituta explicita na sequência discursiva apresentada no Quadro 11, a seguir:

Quadro 11 - Sequência Discursiva da entrevista com a profa. regente substituta *

Contextualização: Pergunto para a professora regente substituta quais percepções dela sobre as aulas no ERE com Otto e a mãe.		
Linha	Participante	Unidade de Mensagem

55	Professora regente substituta	A mãe... eu achava /a participação dela boa/ só acho que /ela não tinha paciência/
56	Professora regente substituta	para estar passando para ele, / eu vi que era uma forma de grito/ tipo::
57	Professora regente substituta	faz rápido! / eu acho que o ensino para ele /
58	Professora regente substituta	tinha que ser /de uma forma mais demorada,/ mais tranquilo /.

Fonte: * Entrevista realizada em 18/11/2021. Elaborado pela autora, 2022.

No que se refere à leitura orofacial, embora a mãe não soubesse dizer se o filho a faz, durante as aulas com a professora regente, em alguns eventos, Otto pareceu conseguir fazer leitura labial olhando para a mãe e, em certos momentos, para a professora regente. Além disso, é possível perceber que Otto consegue falar algumas palavras e pequenas frases de forma clara.

Conforme Kate, o filho, durante a época da pesquisa, não fazia nenhum acompanhamento com fonoaudiólogo, devido às condições financeiras da família e, por isso, os acompanhamentos foram realizados dos 2 aos 4 anos de idade apenas. No Quadro 12, ela relata melhor sobre o desenvolvimento da comunicação oral com Otto.

Quadro 12- Sequência Discursiva da entrevista com Kate*

Contextualização: Na primeira pergunta, questiono a mãe se, durante o acompanhamento com o fonoaudiólogo no período citado, ela notou se Otto desenvolveu mais a fala (LO). E a outra questão se refere à comunicação dos pais com Otto, se o pai e a mãe notam alguma dificuldade na comunicação com o filho.		
Linhas	Participantes	Unidade de Mensagem
75	Pesquisadora	Otto já fez algum acompanhamento com fono, com algum fonoaudiólogo?
76	Kate	Uhum... / fez. /Muito tempo/ mas como meu marido /na época tinha outro trabalho,/
77	Kate	Lá/ tinha plano de saúde que cobria,/ aí depois os serviços /que foi arranjar não tinha plano de saúde,/
78	Kate	Aí ficava muito caro/ uma sessão de fonoaudiólogo era R\$ 70,00,/ a gente não tinha condições de pagar./
79	Pesquisadora	E foi/ quanto tempo/ você lembra?(continua)

Linhas	Participantes	Unidade de Mensagem
80	Kate	Foi uns dois anos/ até os quatro anos/ ele foi./
81	Pesquisadora	E você sentiu/ que ele estava/ desenvolvendo a fala?/
82	Kate	Muito pouco,/ muito pouco, /quase nada/.
83	Pesquisadora	Eu queria que você falasse/ se você ou se seu marido,/ se vocês têm alguma dificuldade/ com Otto devido/ à questão da surdez/
84	Pesquisadora	Tem alguma dificuldade/ de interagir com ele/ ou de falar com ele enfim...
85	Kate	Nós?/ Nós com ele?/
86	Pesquisadora	É!/ você e seu marido,/ vocês têm alguma dificuldade/ de comunicação com ele ?/
87	Kate	Não!/
88	Pesquisadora	É tranquilo?/
89	Kate	Nenhuma dificuldade. / Primeiro que/ mãe é mãe né?/
90	Kate	(Se ele respirar diferente) /eu já sei, / mas a Libras ajuda demais a gente/
100	Kate	Porque às vezes ele quer falar /e eu não tô entendendo/ o que ele tá falando/
101	Kate	Porque está falando embolado/, se ele faz o gesto em Libras /eu já compreendo, / a Libras é muito importante./
102	Pesquisadora	Você acha/ importante aprender Libras?/
103	Kate	...Demais./ Eu, ele, o pai dele, /eu acho que o Brasil,/
104	Kate	O mundo inteiro tinha que ter no currículo/ lá da escola, /todo mundo/.
105	Kate	E você acha que/ ele aprende mais/ com Libras/ ou com a linguagem oral?/
106	Pesquisadora	Mas demais com Libras, / demais /mas demais mesmo/.

Fonte: * Entrevista realizada em 06/05/2021. Elaborado pela autora, 2022.

Neste sentido, no Quadro 12, a mãe informa que não notou muito avanço na linguagem oral de Otto quando ele fez o acompanhamento com um profissional de Fonoaudiologia, como ela afirma na linha 82: *Muito pouco, /muito pouco, / quase nada/*. Já na questão sobre a comunicação com o filho, Kate avalia não ter dificuldades de se comunicar com Otto e que, quando não compreende a fala dele, (LO) ela entende pelos sinais da Libras, (linhas 87, 89 e 101). No entanto, destaca-se que, à medida que a pesquisa de campo foi sendo realizada durante

o ano de 2021, nota-se em Kate uma mudança de perspectiva relacionadas às percepções do desenvolvimento da linguagem de Otto, o que isso ficou mais claro após a entrevista com o aluno, em que a mãe pôde presenciar com mais clareza as dificuldades comunicacionais do filho.

Durante as observações participantes nas aulas do ERE, é notável que Kate acompanha mais Otto nas atividades rotineiras, além disso, a mãe confirma que assumiu o acompanhamento das atividades escolares de Otto durante o ERE. Sendo assim, Kate assume que é a favor do uso de Libras na comunicação com Otto e que busca usar o que sabe da Língua na comunicação com o filho. Já o pai de Otto não tem muito interesse na aprendizagem da Libras e utiliza mais a LO para comunicar-se com o filho. Quando perguntei a mãe por que ela repetia as falas da professora em LO nas aulas do ERE, ela afirmou que não tinha certeza se Otto estava entendendo o que a professora explicava durante as aulas, porque, quando a professora fazia as perguntas, Otto apenas balançava a cabeça afirmando, mas ele não explicitava se entendeu o que foi ensinado por meio da LS ou LO, (Quadro 13, linha 174). Além disso, Kate afirma que, devido ao uso do celular pela família no ERE, ela achava que a visualização das aulas era difícil para Otto, e que repetia as falas para ter certeza de ele entendia o que estava sendo ensinado, (Quadro 13, linhas 177, 178 e 179).

Sobre a prática de repetir tudo o que era ensinado para o filho em voz alta, ou seja, Kate sendo uma “repetidora”, Laguna (2015) e Salvador (2017) dizem que, na história da profissão de intérpretes de Libras, havia a dos repetidores de classe, durante o período Imperial no Brasil, que atuavam no Imperial Instituto para Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). O fato é que a mãe de Otto foi uma repetidora durante as aulas do ensino remoto e, em parte, isso ajudava quando o garoto falava algo que apenas ela compreendia, e que repassava para os outros participantes da aula. Mas em parte atrapalhava o andamento das aulas, porque em alguns momentos a fala da mãe fazia com que Otto prestasse mais atenção nela do que no intérprete educacional. Por isso, a professora regente precisou organizar, de certa forma, os momentos de fala e tradução durante as aulas.

Mesmo que Kate afirme ser a favor da Libras como modalidade de comunicação para Otto, percebe-se uma preocupação maior se o filho ouve e se ele fala, estando ainda muito apegada à expectativa de que ele fale e escute como as crianças ouvintes, como apresentado:

Quadro 13 - Sequência Discursiva da entrevista com Kate*

Contextualização: Por que durante as aulas no ERE, mesmo com a presença do intérprete de Libras, a mãe de Otto, Kate, repete tudo o que a professora fala?		
Linhas	Participantes	Unidade de Mensagem
169	Kate	Porque eu tenho uma preocupação/ porque ele não fala direito/
170	Kate	se ela transmite para ele/ não sei se ele escudou o suficiente /
171	Kate	para depois ele repetir a palavra/ Entendeu?
172	Pesquisadora	sim
173	Kate	tanto é / que eu fico repetindo com ele/ FALA! / FALA OTTO!/
174	Kate	porque ele só faz assim/ (balançando a cabeça afirmando) / e tipo assim/
175	Kate	ele escudou/ beleza! / eu quero que ele/ reproduza a palavra/
176	Kate	pra ele aprender a falar/ que a minha preocupação maior é essa/
177	Kate	Outra coisa/ é que nosso celular não é muito bom, né?/
178	Kate	Aí eu fico com medo / dele não estar enxergando a professora/
179	Kate	Aí por isso que eu vou / e repito tudo(...)/
180	Pesquisadora	sim, sim
181	Kate	dele não estar escutando ela direito/

Fonte: * Entrevista realizada em 06/05/2021. Elaborado pela autora, 2022.

A preocupação da mãe com a fala e a audição de Otto na comunicação parece estar relacionada ao próprio contexto da família, de produção discursiva, já que sua maior parte é ouvinte e sem conhecimento da Libras. E, embora a mãe explicita uma preocupação devido ao uso do celular, suas atitudes relacionadas à ênfase no ouvir e falar de Otto parecem denotar atitudes capacitistas. Segundo Segalla (2021, p.19), “o conceito de capacitismo se pauta na construção social da ideia de um corpo (em tese) ‘perfeito’, denominado como ‘normal’ e da subestimação da capacidade e das aptidões das pessoas em virtude de suas deficiências.”

Na entrevista com Otto, no dia 22/09/2021, foi possível notar um pouco das dificuldades comunicacionais do aluno. Conforme explicitado no Capítulo anterior, a entrevista foi realizada em dois momentos, sendo que no primeiro momento contou com a presença do IE e com a pesquisadora. Já no segundo momento, foram apresentadas as mesmas questões, além do IE e da pesquisadora, a mãe também se fez presente. Esta dinâmica da entrevista em dois momentos

se justifica pela necessidade de contrastar a linguagem e o comportamento de Otto, com e sem a presença da mãe.

De início, perguntei para Otto seu nome completo e sinal, e foi possível notar muita dificuldade em articular o nome todo nos momentos perguntados, pois ele usava a LO para dizer o primeiro nome e, às vezes, fazia a datilologia, mas parecia confundir nome e sinal. As perguntas foram feitas em LS e LO, tanto por mim quanto pelo intérprete de Libras, que trabalhava com ele na escola, conforme a sequência discursiva do Quadro 14:

Quadro 14- Sequência Discursiva mesclada da entrevista com Otto*

Contextualização: Busquei fazer perguntas simples e que fossem de fácil resposta para uma criança 9 anos de idade, sendo a primeira o seu nome completo e o sinal.		
Linhas	Participantes	Unidade de Mensagem
1	Pesquisadora	Você sabe seu nome?/ seu nome?/
2	Otto	Otto
3	Pesquisadora	nome/ todo?
4	Pesquisadora	[NOME TODO]
5	Pesquisadora	[QUAL SEU NOME---?---]
6	Otto	[O-T-T-O]/[datilologia]
7	Pesquisadora	e o resto?
8	Otto	Otto
9	Pesquisadora	só?/ Não tem mais nada?/
10	Pesquisadora	olha para mim/
11	Pesquisadora	[MEU NOME É: /]
12	Pesquisadora	[C-L-E-U-Z-I-L-A-I-N-E V-I-E-I-R-A D-A S-I-L-V-A]/[datilologia]
13	Pesquisadora	[SEU NOME---?---]/
14	Otto	[Z]/
15	Pesquisadora	meu sinal tem o Z/
16	Pesquisadora	[MEU SINAL Z TEM]/
17	Pesquisadora	[SEU NOME---?---]/
18	Pesquisadora	[SEU NOME---?---]/
19	Otto	Eu?/
20	Pesquisadora	é!/ o nome todo/(continua)

Linhas	Participantes	Unidade de Mensagem
21	Otto	[OTTO] [faz o próprio sinal]
22	Pesquisadora	esse é o sinal/ mas o nome?
23	Otto	[O-T-T-O] [datilologia]
24	Pesquisadora	e mais?... ..
25	Pesquisadora	acabou? /Acabou o nome?/
26	Otto	Acabou!/ [sob e abaixa os ombros]
27	Pesquisadora	olha para o Sandro/
28	Pesquisadora	[OLHA SANDRO]
29	IE	[OTTO CONTINUAR/ MAIS---?---]
30	IE	seu sinal ?... .. /
31	Pesquisadora	meu sinal tem o Z./ [faz o sinal em Libras]
32	IE	meu sinal tem S/ [faz o sinal em Libras]
33	Pesquisadora	seu sinal ?... .. /
34	Otto	[O-T-T-O] [datilologia]
35	Pesquisadora	[SINAL]
36	Otto	não tem!
37	Pesquisadora	não tem sinal?
38	Otto	[balança a cabeça que não]
39	Pesquisadora	esse é o meu sinal [faz o sinal em Libras]
40	Intérprete	esse é o meu sinal / [faz o sinal em Libras]
41	Otto	Otto
42	Pesquisadora	Esse é seu nome,/ e o seu sinal ?
43	Otto	... Não sabe (LO)

Fonte: * Entrevista realizada em 22/09/2021. Elaborado pela autora, 2022.

A partir do Quadro 14, nota-se que, no início da entrevista, quando pergunto para Otto o seu nome, ele responde o primeiro nome corretamente (linha 2); depois pergunto o nome completo, e ele continua respondendo o primeiro nome corretamente, só que desta vez em datilologia (linha 6). A questão é que Otto parece não compreender o significado das palavras “nome todo” e, após algumas tentativas, ele assume que acabou o nome (linha 26). Então o IE volta a sinalizar o que mais tem após o nome Otto (linha 29) e pergunta qual é o sinal de Otto (linha 30). É possível perceber uma confusão de Otto para o que é pedido, ele confunde o sinal com a datilologia e, por fim, acaba dizendo que não sabe o próprio sinal (linha 43). Durante a

entrevista, busquei não fornecer respostas para Otto, mas propus, por assimilação de exemplos com meu nome e sinal, e o intérprete também, que Otto buscasse entender o que estávamos lhe pedindo, embora em alguns momentos ele tenha respondido parcialmente ao que foi perguntado e, em outros momentos, se confunde, dando a entender que o conceito de “nome todo”, “sinal”, “datilologia” ainda parecem confusos para ele.

A pergunta do nome completo foi repetida na presença da mãe, e nota-se que Otto faz o primeiro nome em datilologia e usa a LO, da mesma forma que mostramos no Quadro 14, mas quanto ao sobrenome, ele espera a mãe dizer e, então, tenta repetir oralmente o que a mãe diz, mas não conseguindo. Percebe-se que a todo instante, ele espera que a mãe lhe dê as respostas, quando responde usa mais a língua oral, mas não consegue dizer seu nome completo. No Quadro 15, apresento a transcrição na qual a mãe enfatiza, gritando que ele fale alto, para que o IE e eu escutemos o que Otto tem a dizer.

Quadro 15 - Sequência Discursiva mesclada da entrevista com Otto*

Contextualização: Perguntei ao Otto o nome completo, desta vez na presença da mãe, Kate.		
Linhas	Participantes	Unidade de Mensagem
846	Pesquisadora	Qual seu nome/ completo/
847	Pesquisadora	[SEU NOME TODO---?---]
848	Otto	TODO?/
849	Kate	É !/ Todo!/ faz direito!
850	Pesquisadora	Em datilologia/ seu nome todo/
851	Otto	Otto
852	Pesquisadora	Otto e mais?/
853	Otto	[O-T-T-O]
854	Pesquisadora	pode continuar!/
855	Kate	FALA ALTO! /... .../
856	Otto	Otto... ..
857	Kate	RESTO DO NOME GENTE!/
858	Otto	Otto... .../
859	Kate	Otto/ Francisco/
860	Otto	Otto Francisco/(continua)

Linhas	Participantes	Unidade de Mensagem
861	Kate	MAIS TEM QUE FALAR ALTO!/SENÃO ELA NÃO ESCUTA/
862	Pesquisadora	Pode fazer/ a datilologia para mim/ [PODE SINAIS]
863	Kate	FALA ALTO! /
864	Otto	Otto (inaudível)/... .. que?/
865	Kate	FALA ALTO OTTO/ SENÃO ELES NÃO ESCUTAM UAI (...)/
866	Pesquisadora	Ou então faz a datilologia/
867	Pesquisadora	[PODE SINAIS NOME]/
868	Otto	Otto (inaudível) (inaudível)
869	Kate	hum hum
870	Pesquisadora	Olha se esta certo:/ [O-T-T-O F-R-A-N-C-I-S-C-O S-O-U-ZA]
871	Pesquisadora	Otto Francisco Souza ⁸¹ ?/
872	Pesquisadora	é isso ?
873	Otto	[balança cabeça que não e olha para a mãe]
874	Pesquisadora	não?
875	pesquisadora	sinaliza pra mim?: / [SINAIS para MIM]
876	Otto	NÃO SEI!/[Otto fala olhando para a mãe]
877	Kate	FALA GENTE! /
878	Kate	ELA TA PERGUNTANDO / É OTTO FRANCISCO SOUZA PEREIRA?/ É?/
879	Otto	É/
880	Kate	ENTÃO FALA COM ELA QUE É!/

Fonte: * Entrevista realizada em 22/09/2021. Elaborado pela autora, 2022.

A partir do Quadro 15, na linha 861 - *MAIS TEM QUE FALAR ALTO! /SENÃO ELA NÃO ESCUTA* e na linha 865 - *FALA ALTO OTTO/ SENÃO ELES NÃO ESCUTAM UAI (...)*, nota-se ainda que o foco de comunicação da mãe é a LO, mesmo eu fazendo ressalvas de que Otto podia se expressar também pela LS a resposta para a pergunta do nome completo. Percebe-se que Otto diz seu primeiro nome de forma clara, mas sussurra o restante. Quando tento verificar se o nome que ele diz está completo (linha 871), ele balança a cabeça discordando e

⁸¹ Nome fictício completo.

olha para mãe à esperada resposta. Neste momento, a mãe grita (linha 877): *FALA GENTE!* E Otto somente confirma o nome completo após a mãe falar o nome de frente para ele, em tom alto (linha 878).

O que se entende, pela entrevista transcrita nos Quadros 14 e 15, é que parece haver uma dependência de Otto à mãe, pois ele espera que ela lhe dê as respostas o tempo todo, algo que é verificado também nas aulas, quando a mãe responde às perguntas para que ele repita. Talvez a relação de dependência tenha sido construída devido ao ensino remoto na pandemia da COVID-19, ou tenha sido estabelecida no contexto familiar em que Otto por ser filho único e surdo, vendo na repetição da mãe uma forma de estabelecer algum tipo de comunicação, mesmo que esta comunicação seja repetindo a fala dos ouvintes ou balançando a cabeça, concordando com o que lhe é proposto.

Quando pergunto para Otto, sem a presença da mãe, como ele se vê e que Língua ele prefere, ele responde em LO que é surdo e que prefere a Libras, essa resposta de Otto nos possibilita pensar que sua preferência por Libras está ligada ao vislumbre de se comunicar fluentemente e poder se colocar nos discursos sem a dependência da mãe, ou mesmo de se estabelecer socialmente nas relações por meio de uma linguagem em uso que lhe forneça a possibilidade de construção de conceitos, um espaço em que a linguagem seja o caminho para interações discursivas mais acessíveis. Isso porque, nota-se que há dificuldades para Otto para se comunicar, seja em LS e/ou LO – o que nos leva à seguinte questão: Há uma língua materna para Otto? Que sentidos são construídos por Otto, por meio das suas vivências com a LO e a LS? De acordo com Marques, Barroco e Silva (2013, p. 516), “como primeira língua para sujeitos surdos, a Libras é a porta de entrada para as informações do ambiente em que vivem e para a apropriação de conceitos que estimulam e movimentam o desenvolvimento das funções propriamente humanas.” Mas se a Libras não for a primeira Língua de surdos filhos de pais ouvintes?

Na última entrevista com a mãe de Otto, Kate, em 09/05/2022 (Quadro 16), questiono sobre as práticas de conversação em casa, com Otto, o quanto de LO e o quanto de LS é utilizada. E suas respostas especificam mais sobre a comunicação em casa em LO (linha 145).

No mesmo Quadro 16, ela justifica que não sabe ao certo o quanto o filho sabe de LS, que acredita que o Otto saiba mais, e sendo a linguagem em uso em casa a LO, consegue notar que ele usa mais a Libras com a instrutora de Libras e com o intérprete (linha 157), como demonstrado na página seguinte.

Quadro 16- Sequência Discursiva da entrevista com Kate*

Contextualização: Nas práticas de conversação em casa, o quanto de língua oral é utilizada? E o quanto de Libras é utilizada?		
Linhas	Participantes	Unidade de Mensagem
145	Kate	A família em peso /é linguagem oral/eu acho que eu / sou a única que uso Libras com ele /
146	Kate	Eu tento falar/ e tento sinalizar em Libras/quando eu não sei Libras /
147	Kate	eu faço gestual / (mas eu acho que eu sou a única)/
148	Pesquisadora	Você faz a datilologia? /
149	Kate	Isso!
150	Pesquisadora	De 0 a 10, /você pode definir/ o quanto você sabe de Libras?/
151	Kate	... 4,5 / é muita coisa/ e eu não tenho curso/
152	Kate	ele que me ensina/ às vezes/ então é 4 ou 5 pontos/eu acho muito pouco/
153	Pesquisadora	E Otto?/ O quanto você acredita/ que ele sabe de Libras?/
154	Kate Ah uns 6!/ ele pode até saber mais/ mas como a gente / não comunica com ele /
155	Kate	pode ser que/ ele não esteja comunicando / com a gente por Libras/
156	Kate	eu acredito / que ele saiba mais/
157	Kate	porque igual/ com a instrutora/ e com o intérprete/ eu percebo que flui o diálogo/
158	Kate	mas com a gente/ é uns 6 pontos/
159	Pesquisadora	e o seu marido / o quanto ele sabe de Libras?/
160	Kate	acho que 2 / dois!.

Fonte: * Entrevista realizada em 09/05/2022. Elaborado pela autora, 2022.

Com base no Quadro 16, o discurso da mãe nos mostra que, para Otto, a Libras não é a linguagem em uso. É preciso compreender que, se a mãe – em uma escala de 1 a 10 – se classifica com conhecimento em Libras de 4 a 5, isso diz muito sobre as dificuldades comunicacionais em Libras com Otto, inclusive a própria mãe considera seu nível de conhecimento da Língua insuficiente, se comparado a um conhecimento mais aprofundado, da língua.

Neste sentido, diante do contexto situado na família de Otto, sua mãe explica a dificuldade de comunicação com o garoto por meio da Libras e, segundo ela, o pouco que sabe aprendeu com o filho, mas que sente desejo de aprender mais sobre a LS, no entanto, esbarra em outros fatores, como pouco tempo e dificuldades financeiras para fazer cursos. As consequências, conforme Kate relata, é a dificuldade de comunicação entre ela e o filho, e o pouco desenvolvimento da Libras como linguagem em uso, já que na família todos utilizam a LO e se comunicam com Otto também em LO.

De outra forma quando a mãe enfatiza que aprende com Otto, (quadro 16, linha 152), acreditamos que mais do que aprender a Libras, se é que podemos considerar assim, ela aprende afetivamente na relação com o filho o modo de comunicação verbal, não-verbal, co-verbal e, nessa relação, ela, a mãe também vai se constituindo como sujeito, em uma relação dialógica e dialética entre o eu e o outro. O que nos leva aos seguintes questionamentos: Se apenas a mãe tem algum conhecimento da Libras e se a família, incluindo seu pai, tios, primos, que convivem com Otto, utilizam a LO, como é estabelecido para o garoto essas interações discursivas com seus familiares? Que sentimentos subjetivos são gerados em Otto? Qual a efetividade da comunicação de Otto com aqueles que estão ao seu redor, inclusive com a mãe, que afirma ser a única que usa Libras com ele?

Algumas respostas para tais questões são apresentadas na sequência discursiva no Quadro 17, em que a mãe apresenta outra perspectiva sobre a comunicação com Otto, diferente do Quadro 12, em que ela afirmava não ter dificuldades em comunicar-se com o filho.

Quadro 17- Sequência Discursiva da entrevista com Kate*

Contextualização: Pergunto para a mãe sobre a efetividade da comunicação com Otto em casa, se ela vê que o uso da linguagem oral pela família prejudica a interação ou o desenvolvimento de uma linguagem mais expressiva de Otto.		
Linhas	Participantes	Unidade de Mensagem
166	Kate	eu acho que prejudica/ eu acho que ele /iria desenvolver melhor/ e mais / (se todo mundo/ trabalhasse junto com ele)/
167	Kate	na Libras/ porque muitas vezes ele quer falar/ ele não sabe falar / o que ele quer falar/
168	Kate	e a gente não entende/ o que ele quer falar/ então isso daí deixa ele frustrado/
(continua)		

Linhas	Participantes	Unidade de Mensagem
169	Pesquisadora	você acredita/ que Otto consegue construir/ conceitos e significados /por meio da comunicação/ que é oferecida em casa?
170	Kate	Consegue/ consegue sim/ mas mesmo que /as palavras não saem/ tão claramente / o Português/ por exemplo/
171	Kate	mas de uma certa forma/ ele consegue passar pra gente/
172	Kate	o que ele anseia/ o que ele deseja/ ele não consegue / é contar fato/
173	Kate	eu tô puxando isso dele/ tentando não dar a história pronta/ como você me disse/
174	Kate	pra ver se ele/ me conta/ o que aconteceu/
175	Kate	e eu vejo dificuldade/ ele fala: /eu não sei! /
176	Kate	eu vejo dificuldade nisso/igual teve um aniversário/ da professora/
177	Kate	aí eu perguntei/ como foi o aniversário? /o que que teve lá/ no aniversário?
178	Kate	ele falou muito pouco/ falou que gostou/ que tava legal/
179	Kate	mas não contou o que ele viu/ o que tinha/ o que tinha de comer/ como que foi/
180	Kate	aí ele falava: / eu não sei!/

Fonte: * Entrevista realizada em 09/05/2022. Elaborado pela autora, 2022.

Após a entrevista com Otto, a mãe me perguntou o que poderia fazer para que filho se expressasse sem depender dela, e uma das coisas que talvez facilitasse a comunicação entre a mãe e Otto seria permitir que ele contasse, do jeito dele, acontecimentos ou atividades de que participa, de modo a não falar por ele, que a mãe buscasse fazer indagações ao garoto, procurando extrair do filho informações, histórias ou fatos que o fizessem desenvolver mais a linguagem em uso, seja a LO ou a LS. Como vimos no Quadro 15, Otto espera que a mãe responda às perguntas para ele repetir e, de certa maneira, ele acaba ficando dependente das respostas, da linguagem e até do posicionamento da mãe sobre algum questionamento. Por este motivo, nas linhas 173 e 174, do Quadro 17, a mãe afirma que tenta “puxar” informações de Otto e não lhe dar a história pronta, como eu havia dito a ela.

O que foi apresentado até aqui sobre Otto e sua família nos permite identificar a unidade de análise maior, ACCL – [afeto-cognição social situada-culturas e linguagens em uso] – um constructo teórico elaborado por Gomes e Neves (2021). De acordo com as autoras, para a construção dessa unidade de análise, elas partiram “do pressuposto de que os afetos são a

essência do humano, que deles deriva nossa cognição, nossa capacidade de conhecer o que se produz como culturas, pela mediação semiótica, pelas linguagens em uso, em situações sociais de desenvolvimento” (GOMES; NEVES, 2021, p. 1).

Desta forma, a relação de [afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso] é encontrada na relação de Otto com a mãe, o que lhe proporciona maior acesso às vivências na rotina diária. Nestas vivências, a cultura produzida pela mãe junto com LO, por meio da linguagem em uso, a *linguagem cultura*, na relação familiar nos pareceu um misto de [oralidade-gestualidade], devido à própria constituição biológica do garoto, que é surdo, e seus familiares não fazerem uso da Libras.

A mãe afirma que Otto não tem contato com outros surdos, como em associações, por exemplo, e suas amizades se restringem aos familiares, ou seja, o único contato com a Libras neste caso, parece ser com a instrutora de Libras na escola e com o intérprete educacional, que serão apresentados mais adiante, neste texto. Com base nos Quadros 16 e 17, vale acrescentar que as relações de Otto com a família, por meio da LO, que é a linguagem em uso, parecem restringir as formas de Otto se colocar no discurso. No Quadro 17, pergunto à mãe se ela acredita que Otto consegue construir conceitos e significados, por meio da comunicação oferecida em casa. Logo seria a língua oral e as misturas de gestos, mas, para a mãe, Otto consegue construir conceitos, contudo não consegue comunicá-los, não consegue contar fatos (linhas 170, 171 e 172).

Por que Otto não consegue contar o que aconteceu? Faltam-lhe palavras? Sinais? Aqui, identificamos a menor unidade de análise [oralidade-gestualidade] como central na construção da subjetividade de Otto, pois embora ele tenha vivências que são constituídas nas interações e eventos sociais, como por exemplo, a festa de aniversário da professora (Quadro 17, linhas 177, 178 e 179), percebe-se ele tem dificuldades em detalhar para a mãe o que aconteceu, mesmo tendo experienciado um evento social, lhe faltam palavras e sinais. Desta forma, inserimos nossa pergunta da lógica de investigação: **Como Otto vivencia sua bimodalidade? Como a unidade de análise [oralidade-gestualidade] contribui para a construção da subjetividade do aluno surdo bimodal?**

A partir do discurso da mãe, ela responde de forma prévia, que acredita que Otto se desenvolveria mais e melhor se todos os familiares possuísem conhecimento de Libras para se comunicar com o garoto. A mãe ressalta que o não desenvolvimento efetivo de uma bimodalidade tanto pelos familiares, quanto de Otto, gera no filho sentidos subjetivos de frustração, por não conseguir se comunicar pela oralidade nem pela gestualidade (Quadro 17, linhas 166, 167 e 168).

Tendo em vista que a mãe participou de grande parte das aulas na modalidade remota, sua presença tem uma grande importância na construção da subjetividade de Otto. Por isso, buscamos compreender a constituição socio-histórica-cultural de Kate.

Kate foi adotada aos 5 anos idade, por um casal, que já possuía outra criança adotada na mesma faixa etária, uma que o casal não tinha filhos biológicos. Kate relata que, quando foi adotada, não tinha nenhum outro bem, além da roupa que vestia e uma caixa de sapatos com sandálias. Sua infância foi marcada por um cenário de fragilidade social, pois antes de ser adotada ela se lembra de que vivia com sua mãe em uma casa de prostituição, como fica evidenciado no Quadro 18.

Quadro 18- Sequência Discursiva da entrevista com Kate*

Contextualização: Pedi para que Kate falasse da sua vida pessoal, buscando conhecer um pouco mais sobre ela.		
Linhas	Participantes	Unidade de Mensagem
44	Kate	Então /eu sou filha adotiva/ mamãe me adotou /com 5 anos/
45	Kate	eu sou de Divinópolis/ depois a gente mudou / pra cá eu tinha uns 9 anos
46	Kate	Ela sempre foi professora né?/ela conseguiu transferência pra cá/
47	Kate	tenho uma irmã / que é adotiva também/ mais nova do que eu/
48	Kate	mas ela chegou primeiro/ ela chegou /com uns dias de vida/
49	Kate	Eu é que/ cheguei com 5 anos/
50	Kate	E mais o quê? /
51	Pesquisadora	Seus pais adotivos / tinham filhos biológicos? /
52	Kate	Não/ meu pai adotivo é que/ não podia ter filhos/ mas ansiavam muito /por aumento da família/
53	Kate	daí eles procuraram/ naquela época era/ através da Igreja né?/
54	Kate	dava o nome na Igreja/ e esperava / minha mãe adotiva falou que esperou muito ansiosamente /
55	Kate	pela minha chegada /quando minha irmã chegou /
56	Kate	minha mãe falou/ que a sensação/ era de como se ela estivesse/ grávida/
57	Kate	como se viesse da barriga dela/e quando minha irmã/ (continua)

Linhas	Participantes	Unidade de Mensagem
58	Kate	tinha uns 3 anos/ ela falou que queria muito/ ter uma irmã/
59	Kate	e que essa irmã se chamasse Kate/ ela colocava o nome na boneca de Kate/
60	Kate	mamãe sempre foi /muito religiosa/ sempre temente a Deus /
61	Kate	falava assim: /na hora certa vai aparecer / uma irmã pra você/
62	Kate	e apareceu / e era eu e o meu nome era Kate/ tanto é que /
63	Kate	permaneci com o mesmo nome/ da certidão / só mudou no caso o sobrenome né?/
64	Kate	mas continuei/ com o mesmo nome/
65	Pesquisadora	Qual a diferença de idade entre você e sua irmã?
66	Kate	11 meses só / ela é 11 meses mais nova / eu cheguei lá com 5 anos/
67	Kate	eu cheguei/ daí ela abriu o guarda-roupas/ deu todas as roupas dela/ pra mim / os brinquedos /
68	Kate	eu não tinha nada / era pobreza mesmo né?/
69	Kate	é porque a gente sabe/ quem vai para adoção/ é porque é precário/
70	Kate	então / eu só cheguei / com a roupa do corpo/ e com uma caixinha de sapato /
71	Kate	que era uma sandália/
72	Pesquisadora	Você se lembra/ da sua vida/ antes de ser adotada?
73	Kate	Lembro!/ Hurum !/ era sofrida/ muito sofrimento / eu lembro sim!/ Infelizmente/
74	Kate	Era uma casa de prostituição/ a minha mãe biológica era prostituta/ eu lembro do ambiente/
75	Kate	eu lembro das músicas/ daquele ar de bebedeira/ me lembro de tudo/ Infelizmente eu lembro/
76	Pesquisadora	E sobre / seu pai adotivo?
77	Kate	Então o meu pai adotivo/ não valia nada. / Infelizmente a minha mãe/ era minha mãe e meu pai/
78	Kate	meu pai era alcoólatra/ vivia nas custas da mamãe/tanto é/
79	Kate	que ela dava conta da casa/ de nós/ de tudo/ ele na bebedeira/
80	Kate	ela tentando achar é .../ o que poderia fazer/ ele mudar/(cont.)
81	Kate	crendo que ele ia ser restaurado/ mas só que não foi / tanto é que quando / eu tinha 18 anos/ ele tinha amante/ (continua)

Linhas	Participantes	Unidade de Mensagem
82	Kate	nossa !/ era uma loucura/ xingava minha mãe/ batia nela / batia em mim/ era uma loucura!/
83	Kate	Daí eu falei:/ mamãe/ separa dele mamãe/ você merece ser feliz!/
84	Kate	só que ela era/ tão assim com a Igreja/ que ela não aceitava separação/
85	Kate	como ela jurou no altar/ até que morte nos separe/ ela achava que tinha que ser / até que a morte nos separe/
86	Kate	e naquela época / ela era muito amiga / do padre João / ele era mais velhinho/
87	Kate	ele deu muita força / pra ela separar/
88	Kate	Então/ ela conseguiu sair dessa/ mas aí/ a gente já tinha 18 anos/

Fonte: * Entrevista realizada em 09/05/2022. Elaborado pela autora, 2022.

Segundo Kate, o pai adotivo vivia desempregado, era alcoólatra, e a mãe adotiva era professora de Educação Infantil. Sendo assim, toda a despesa e responsabilidade pela família ficava sob os cuidados da sua mãe adotiva. Kate ainda relata que, por diversas vezes, ela, a mãe e a irmã foram vítimas de violência doméstica por parte do pai e que, no entanto, a mãe manteve-se casada por 33 anos, na esperança de que o marido largasse a bebida e auxiliasse no sustento da família.

Quando Kate tinha 18 anos, os pais se separaram, e aos 36, a mãe se casou novamente, o padrasto assumiu a família e acolheu Kate e a irmã durante os cinco anos que passou casado com sua mãe, vindo a falecer em 2018. Já sobre a vida profissional, após terminar o Ensino Médio, Kate trabalhou por 14 anos em um estúdio de fotografia e quando a empresa encerrou as atividades, ela começou a trabalhar em diversos lugares, de forma temporária.

Segundo Kate, devido ao trabalho do marido e à pouca disponibilidade de tempo dele, ela é quem ficava encarregada de acompanhar Otto durante as aulas no Ensino Remoto Emergencial. Além de acompanhar Otto nas atividades remotas, Kate auxiliava a irmã, que sofre de esquizofrenia e é bipolar, e nos cuidados da mãe adotiva, que sofre com Alzheimer.

A história de Kate e sua mãe nos traz algumas pistas de contextualização do modelo de família brasileira de baixa renda, que enfrenta diversos problemas sociais, entre eles o sexismo a que é exposta a figura feminina, o sustento da família, o acompanhamento das atividades escolares dos filhos, bem como da educação como um todo. E ainda, há os casos de violência

doméstica que algumas mulheres são submetidas junto com seus filhos. A partir dos sentidos subjetivos que percebemos na história de vida Kate, é possível afirmar que sua vivência com seus pais teve uma influência também no seu modo de vida, em destaque no seu contexto social situado, na relação afetivo-cognitiva, por meio da sobrecarga de atividades: diante do trabalho do marido e da pouca disponibilidade de tempo que ele possuía, Kate além dos afazeres domésticos era cuidadora da mãe e acompanhava Otto nas aulas do ERE.

No entanto, durante o ano de 2021, em função dos cuidados com a mãe acamada, Kate justificou diversas vezes a ausência de Otto nas aulas, teve meses que Otto chegava a faltar uma semana das aulas, e quando retornava à escola, apresentava muitas dificuldades, pois esquecia os sinais e/ou conteúdo ensinados. Sobre as consequências no desenvolvimento de Otto, principalmente pelo isolamento social na pandemia, questiono Kate sobre o que ela pensa do momento vivido em 2021. A conversa está apresentada no Quadro 19.

Quadro 19 - Sequência Discursiva da entrevista com Kate*

Contextualização: Você concorda que o isolamento social na pandemia atrapalhou o desenvolvimento da comunicação de Otto, devido à falta de convívio com outras crianças na escola?		
Linhas	Participantes	Unidade de Mensagem
402	Kate	Atrapalhou! muito/porque eu acho assim/o contato com as outras crianças/
403	Kate	aquele contato diário / a rotina/o desenvolvimento acho que/ seria um pouco diferente/
404	Kate	não sei / eu gostei assim/ há males que vêm para o bem/
405	Kate	a gente sempre/ tem que olhar /o lado positivo também/
406	Kate	pra mim/ minha relação com ele / melhorou muito/
407	Kate	porque eu não tinha noção/da Libras/ da comunicação/
408	Kate	do que eu poderia/ fazer de bom pra ele/
409	Kate	pensava levou pra escola/ pronto acabou/ sabe?/ aí , não é assim/
410	Kate	é diário/ é todo dia/ toda hora / tanto é que a gente ficava/
411	Kate	diariamente nas aulas/ eu acabei aprendendo mais/
412	Pesquisadora	você não o acompanhava antes, como no ensino remoto?
413	Kate	Não! Não tinha isso!

Fonte: * Entrevista realizada em 09/05/2022. Elaborado pela autora, 2022.

Kate, tão presente durante o Ensino Remoto Emergencial nas aulas de Otto, afirmou, em entrevista, que só passou a acompanhar o filho durante a pandemia, pois não imaginava que seria necessário ensiná-lo a fazer os deveres ou mesmo que ele apresentava dificuldades com a comunicação e os conteúdos escolares. A partir da realidade escolar do filho, presenciada por Kate durante o ERE, nota-se o empenho dela em corrigir a defasagem de Otto, com as participações nas aulas de forma assídua, a busca por auxiliar Otto na realização das atividades durante as aulas. Esta relação nos mostra que a construção da subjetividade de Otto passa pela mãe também no meio escolar, e a expressão disso é o uso da linguagem LO, junto ao seu filho, por meio da repetição dos conteúdos escolares durante as aulas do ERE.

Desta forma, a partir de outra pergunta da nossa lógica de investigação, **como a subjetividade do aluno é construída no contato e na relação com o outro: professora regente, professora regente substituta, IE, instrutor de Libras e o professor de AEE?** Em busca de respostas para este questionamento, conheceremos a seguir os profissionais que atenderam Otto no ano de 2021, quando o aluno cursava o 4º ano do Ensino Fundamental. A partir de entrevistas com estes profissionais, discutiremos as consequências da pandemia, a trajetória escolar de Otto, buscando pistas de contextualização sobre o trabalho desenvolvido pelos profissionais, que nos auxiliarão na análise sobre a construção da subjetividade de Otto durante as aulas no ERE e no retorno presencial.

4.2.2 Os profissionais da Educação

No período de nossa investigação, Otto contava, além da professora regente, com um intérprete educacional durante as aulas, sendo atendido no contraturno, uma vez por semana, por uma instrutora de Libras e uma professora de AEE. Sobre a caracterização dos profissionais que atenderam Otto durante o ano de 2021, segue abaixo o Quadro 20:

Quadro 20 - Profissionais da Educação que atenderam Otto no ano letivo de 2021

Pseudônimo/ idade	Autodeclaração de cor	Formação	Atuação profissional com Otto / regime de trabalho
Jussara 40 anos	Parda	Pedagogia; Pós-Graduação lato sensu em Alfabetização e Letramento.	Professora regente (efetiva) Aulas para Otto: 2º ano (2019); 4º ano (2021 (continua))

Pseudônimo/ idade	Autodeclaração de cor	Formação	Atuação profissional com Otto / regime de trabalho
Aline 47 anos	Branca	Normal superior; Pedagogia; Educação Especial. Pós-Graduações <i>lato sensu</i> em Orientação, Inspeção e Supervisão Pedagógica; em Alfabetização e Letramento.	Professora regente substituta (Designação/Contrato) Aulas para Otto: 2 meses (2021)
Sandro 30 anos	Preta	Pedagogia; Letras-Libras. Especialização em tutoria e docência do Ensino Superior, Pós-Graduação <i>lato sensu</i> em tutoria e docência do Ensino Superior.	Intérprete educacional (Designação/Contrato) Aulas para Otto: 3º ano (2020); 4º ano (2021)
Keila 35 anos	Branca	Pedagogia; Letras-Libras em andamento; Pós-Graduação <i>lato Sensu</i> em Libras, em andamento.	Instrutora de Libras (Designação/Contrato) Aulas para Otto: 3º ano (2020); 4º ano (2021)
Fabiana 27 anos	Branca	Graduação em Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Transtornos Globais do Desenvolvimento; Graduação em Educação Especial.	Professora de AEE (Designação/Contrato) Aulas para Otto: 4º ano (2021)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Conforme o Quadro 20, foram seis profissionais que atenderam Otto durante o ano letivo de 2021. O fato de Otto ter tido duas professoras regentes se deve ao motivo de a professora Jussara, que era a professora efetiva, ter entrado em licença saúde nos meses de outubro e novembro de 2021, portanto, a professora Aline lecionou para Otto durante aquele período. Em dezembro de 2021, a profa. Jussara voltou a lecionar, mas já na modalidade de ensino presencial.

A fim de entendermos como se dava o trabalho dos profissionais da Educação, apresentamos a formação de cada um e suas experiências profissionais:

A **professora regente efetiva** – Jussara é formada em Pedagogia, iniciou sua trajetória profissional no ano de 2008, na Educação Infantil; de 2010 até 2014, trabalhou no Ensino Fundamental, fez uma pausa no trabalho nos anos de 2015 e 2016 e voltou a dar aulas no Ensino Fundamental da Rede Estadual de Minas Gerais em 2017, ano em que, ao ser aprovada em

concurso público efetivo para professor regente, começou a trabalhar na Escola Estadual Joaquim Inácio Moreira. A professora lecionou no 2º ano do Ensino Fundamental e voltou a lecionar no 4º ano para a mesma turma (a turma em que Otto estudava).

A **professora regente substituta** – Aline tem Graduação em curso Normal superior; Graduação em Pedagogia e em Educação Especial. A professora ainda possui três Pós-Graduações *lato sensu*: em Orientação e Inspeção Escolar; Supervisão Pedagógica; e em Alfabetização e Letramento. Aline atua como professora de apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas⁸² em outra escola, situada na mesma cidade. Há cinco anos, atua como professora regente em escolas estaduais e, há 9 anos, trabalha na área de Educação Especial, entre escolas estaduais, municipais e particulares. A professora Aline já teve alunos surdos em anos anteriores, na mesma escola pesquisada, mas com Otto foi o primeiro contato. A professora lecionou para a turma do 4º ano, durante o ensino híbrido (remoto e presencial) e no ensino presencial obrigatório.

O **intérprete educacional (IE)** – Sandro é formado em Pedagogia e em Letras-Libras, bacharelado, ambas as formações foram concluídas no ano de 2017. Ele possui ainda uma Pós-Graduação *lato sensu* em tutoria e docência do Ensino Superior, concluída em 2018. Assim como grande parte de intérpretes de Libras, Sandro buscou a profissão de IE devido a uma questão religiosa. Sua formação inicial em Libras foi a partir de uma iniciativa da instituição religiosa que frequenta e, após contato com surdos em diversos locais, desenvolveu a fluência na Língua, que mais tarde foi aprimorada por meio da formação universitária e no contato com surdos acadêmicos. Na trajetória de sua formação, Sandro ainda com Ensino Médio, foi aprovado pela Superintendência Regional de Ensino do Estado de Minas Gerais para atuar como intérprete de Libras com “autorização especial”, ou seja, podia atuar como tradutor intérprete, porém essa atuação era restrita a alunos surdos que ainda não sabiam Libras ou não eram fluentes na Língua. Nesse caso, o IE tinha de fazer a prova todo ano para obter autorização. Depois de ser aprovado em uma segunda prova, pelo CAS,⁸³ para trabalhar como IE, Sandro conseguiu a autorização como “Apto”, e com ela, era possível trabalhar com alunos surdos mais fluentes em Libras no Ensino Médio.

⁸² O Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas oferece o apoio pedagógico ao processo de escolarização do aluno com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla e (ou) transtornos globais do desenvolvimento. Este apoio pressupõe uma ação integrada com o(s) professor(es) regente(s), visando favorecer o acesso do aluno à comunicação, ao currículo, por meio de adequação de material didático-pedagógico, utilização de estratégias e recursos tecnológicos. (MINAS GERAIS, 2014, pp. 20-21)

⁸³ Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez.

A **instrutora de Libras** – Keila é pedagoga, formada em uma instituição privada de Nível Superior e está fazendo sua segunda Graduação em Letras-Libras, na modalidade a distância, além de uma especialização em Libras em andamento, também na modalidade a distância. Keila foi designada/contratada pela SRE/MG como instrutora de Libras em 2020 e, em 2021, trabalhou com Otto e com outros cinco alunos surdos de outras escolas nas cidades vizinhas. Com surdez congênita, Keila se considera bimodal, por pertencer a uma família de ouvintes, por utilizar Libras e falar, principalmente quando os ouvintes não a entendem, no entanto, quando está no meio de surdos ela utiliza apenas Libras.

A **professora de AEE** – Fabiana é pedagoga e tem uma Especialização em Psicopedagogia Institucional Clínica e Transtornos Globais do Desenvolvimento e tem uma Graduação em Educação Especial, ambos os cursos oferecidos em uma instituição privada, na modalidade a distância. Teve aulas da disciplina de Libras em um semestre, durante a Graduação em Pedagogia, mas sem aprofundamento, tendo conhecimento apenas da datilologia/alfabeto manual na área de Libras. O ano de 2021 foi o primeiro de Fabiana trabalhando como professora da Sala de Recursos, na Escola Estadual Joaquim Inácio Moreira. A professora mora em uma cidade vizinha da que fizemos a pesquisa, já havia trabalhado como professora no projeto “escola em tempo integral” de 1º ao 5º ano na Rede Municipal, e trabalhou na biblioteca de uma escola estadual, ambas as experiências na cidade onde mora.

Conforme apresentado no Quadro 20, com as informações sobre os profissionais que atenderam Otto no ano de 2021, nota-se que apenas a professora regente, Jussara, ocupa um cargo efetivo. Todos os outros profissionais, que são da educação especial e inclusiva, seguem no modelo de contrato conhecido como *designação*, que é anualmente rotativo, não oferecendo aos profissionais um incentivo na carreira, tampouco motivações para desempenhar um trabalho vislumbrando continuidade no ano seguinte. Além disso, ao relegar aos profissionais da educação especial e inclusiva a um lugar temporário nas escolas, indagamos que tipo de inclusão é esta, se os próprios profissionais da área são excluídos do quadro efetivo de profissionais da Educação? “Num momento de dispensa em massa do trabalho, fala-se o tempo todo em incluir. Resta saber em que termos” (PATTO, 2008, p. 26). Esta autora critica o uso epidêmico da palavra “inclusão” no Brasil, que está na mídia, no discurso de políticos, em documentos oficiais, na produção acadêmica e no senso comum, sendo que há exclusão de um contingente enorme de pessoas, cujo trabalho se tornou desnecessário, e que acrescentamos, aqui, em destaque, **se tornou temporário**.

As políticas econômicas atuais, no Brasil e em outros países, que seguem o que está sendo chamado de modelo neoliberal, implicam a proposital *inclusão precária e instável, marginal*. Não são propriamente políticas de exclusão. São políticas de inclusão das pessoas nos processos econômicos, na produção e na circulação de bens e serviços, estritamente em termos daquilo que é racionalmente conveniente e necessário à mais eficiente (e barata) reprodução do capital. E também ao funcionamento da ordem política, em favor dos que dominam. (MARTINS, 1997, pp.18-19, grifos do autor)

O que Martins (1997) explicita nos alerta sobre como foi implementada a política de educação inclusiva em Minas Gerais, na qual são fornecidos professores de apoio para atender os alunos com deficiência nas escolas, de forma temporária, ou seja, o próprio estado, enquanto órgão governamental, afirma estar cumprindo o dever de incluir aqueles que estavam excluídos, no entanto, as próprias medidas para a inclusão não são propostas a ponto de manter um quadro de servidores efetivos para o atendimento da demanda.

Neste sentido, se os profissionais não são efetivos, como poderão contribuir para a escrita do Projeto Político Pedagógico? O que nos permite perguntar se tais profissionais foram e/ou são chamados para auxiliar na construção do PPP da Escola Estadual Joaquim Inácio Moreira. Sendo assim, enfatizamos a importância de pesquisas com viés crítico para elucidar os modelos de inclusão propostos nos diferentes estados brasileiros, pois, ao aprofundarmos nas investigações acadêmicas, principalmente naquelas que podemos acompanhar de perto o que está acontecendo na escola pública, por período de tempo maior, como é o caso das etnografias, é que nos permite dizer, junto com José Martins (1997, p. 21, grifos do autor), “[...] discutimos a *exclusão* e, por isso, deixamos de discutir as formas pobres, insuficientes e, às vezes, até indecentes de *inclusão*.”

Na próxima sessão, vamos analisar como é desenvolvido, na prática, o trabalho destes profissionais e como a consequência de uma falsa inclusão incide sobre a constituição da subjetividade de Otto, em particular ao desenvolvimento da sua linguagem (LS/LO).

4.2.3 Os profissionais da Educação na trajetória escolar de Otto

O IE, Sandro, e a instrutora de Libras, Keila, trabalharam com Otto durante dois anos de forma contínua, 2020 e 2021; já a professora regente, Jussara, lecionou para Otto em 2019 e depois em 2021. Tais informações nos trazem a necessidade de mostrar a trajetória escolar de Otto, a fim de contextualizar o trabalho desenvolvido pelos profissionais citados, antes e durante o período pandêmico.

Conforme vemos na linha do tempo apresentada na Figura 20, a seguir, Otto só passou a ter o atendimento com os professores de apoio (IE, instrutor de Libras, professor de AEE), a partir do 2º ano do Ensino Fundamental, quando mudou de escola, da Rede Municipal para a Rede Estadual. Conforme abordamos, a Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais criou centros responsáveis por formações para atender os alunos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, todavia, parece que, nas escolas da Rede Municipal de Ensino o processo de contratação do professor de apoio é mais demorado, o que traz muitas consequências para o público da Educação Especial e/ou Inclusiva. Segundo a mãe de Otto, foi justamente devido à escassez de profissionais para atender Otto na escola municipal, que ela transferiu o filho para a Escola Estadual Joaquim Inácio Moreira. No entanto, como a transferência de Otto só foi realizada no final do ano de 2018, ele só conseguiu o professor apoio no início de 2019.

Figura 20 - Linha do tempo – Trajetória Escolar de Otto



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2022.

Em 2021, ano da pesquisa de campo, novamente a professora Jussara lecionou para a turma de Otto e, a partir do acompanhamento das aulas, é que vamos discutir o desenvolvimento das atividades com o aluno e como o processo de inclusão escolar.

Os apontamentos nos fornecem pistas de contextualização, para identificar e discutir nossa unidade de análise ACCL [afeto-cognição social situada-culturas e linguagens em uso], também com o objetivo de verificarmos a menor unidade identificada [oralidade-gestualidade] – parte de um todo – que é a construção da subjetividade de Otto, um aluno surdo bimodal.

Tendo por base a Psicologia Histórico-Cultural, para que consigamos compreender Otto enquanto sujeito histórico, cultural e social, faz-se necessário que busquemos os fatos que

servem de pistas que contextualizaram a nossa pesquisa no ano de 2021. Sendo assim, propomos a discussão das atividades dos profissionais da Educação em dois momentos:

- O primeiro, refere-se ao ano de 2020, em que Otto estava no 3º ano do Ensino Fundamental, mas com o início da pandemia da COVID-19 as aulas foram suspensas e uma nova organização de ensino (ERE) foi implementada pela SEE/MG;
- O segundo, refere-se ao ano de 2021, em que Otto cursava o 4º ano do Ensino Fundamental, e diante de um cenário pandêmico menos conturbado, as escolas fazem o retorno do ensino na modalidade presencial.

Pelas reflexões, análises e questionamentos que já apresentamos neste trabalho, sobre a função do intérprete de Libras, faz-se necessário discutir a atuação deste profissional antes, durante e após a pandemia. Para tanto, faremos nossas investigações a partir dos relatos e práticas do IE, Sandro, profissional que atuou com Otto no 3º ano e no 4º ano do Ensino Fundamental na escola pesquisada.

O IE Sandro afirma que, antes de atuar com Otto, já havia passado por seis escolas estaduais no Norte de Minas Gerais, em sua cidade natal, e que a diferença é que, nas escolas onde atuou, devido ao pouco conhecimento que os alunos tinham da Libras, ele também exercia a função de professor e não apenas como intérprete, pois, auxiliava os alunos durante as aulas, indo além da tradução de Português para Libras e vice-versa. Porém, segundo o IE, ele teve de aprender a ser “neutro” para desenvolver seu trabalho, porque alguns professores preferiam que ele fizesse apenas a tradução de uma Língua para outra, com o objetivo de que os alunos desenvolvessem autonomia para a realização das atividades. Na sequência discursiva da entrevista de Sandro, é possível verificar que o IE coloca o que chama de “neutralidade” como essencial na sua função.

Quadro 21- Sequência Discursiva da entrevista com Sandro (IE)*

Linhas	Participantes	Unidade de Mensagem
224	Pesquisadora	Dentro deste universo/ que é a sua profissão/ gostaria que você falasse/ o que você considera /
225	Pesquisadora	como essencial/ que todo intérprete tem que ter/ para atuar no ambiente educacional?/(continua)

Linhas	Participantes	Unidade de Mensagem
226	Sandro	eu penso que o intérprete / precisa ter empatia
227	Sandro	/ no sentido de fazer adaptações mesmo! /
224	Sandro	Na aula de Português/ nós estamos falando sobre / aquelas famílias silábicas/
225	Sandro	vamos por partes/ vamos ensinar por partes mesmo/ é o A/ a junção do B com o A/ BA
226	Sandro	Sabe aquele processo/ que às vezes é lento/ é cansativo/ denota tempo/
227	Sandro	e o intérprete poderia / passar bem rápido/ porque a professora às vezes/
228	Sandro	ela passa rápido/porque ela quer acompanhar a turma/ porque a turma já está/ num processo diferente/
229	Sandro	então eu penso que /essa empatia / é fundamental/
230	Sandro	mas ser neutro também/ eu costumo dizer
231	Sandro	que eu acho que é /muito importante o intérprete ser neutro/
232	Sandro	porque assim, / no início da minha profissão / já aconteceu a falta de neutralidade/
233	Sandro	de falta de experiência sabe/ esta falta de experiência / gera impactos na sala de aula/
234	Sandro	então/ eu acho que é importante/ a gente ser neutro/
235	Sandro	pensar mesmo/ no ensino e aprendizagem do aluno/é fundamental/ eu concordo/
236	Sandro	e eu penso nessa questão/ da sensibilidade do intérprete/eu acho assim/
237	Sandro	essa sensibilidade de realmente/ tentar passar o que ele precisa/ e como ele precisa/
238	Sandro	eu acho que faz toda a diferença/na formação do intérprete/ na atuação do intérprete/
239	Pesquisadora	você falou sobre neutralidade/ o que é neutralidade para você?/
240	Pesquisadora	Como se manifesta esta neutralidade/ na sala de aula?(continua)

Linhas	Participantes	Unidade de Mensagem
241	Sandro	eu costume dizer/ que é muito daquela questão de/ de não querer/
242	Sandro	como eu posso colocar/ não querer dominar mesmo o aluno/ como eu posso dizer/
243	Sandro	tem hora que ele tá ali fazendo/ tem hora que ele para/ não quer fazer/
244	Sandro	fica lá ele brincando/ e o intérprete tá frente dele/)
245	Sandro	o intérprete tem toda oportunidade de / virar e falar com ele / volta/
246	Sandro	bora/ rápido/ não sei o quê/
247	Sandro	aí não/ é o professor que está ali/ ele está olhando para toda turma/ ele passa/
248	Sandro	e o intérprete tem de dar/ aquele tempo de o professor ir lá/
249	Sandro	e já acontece sempre / o professor vai e/Sandro fala com ele / pra ele continuar/
250	Sandro	escrever voltar escrever (LS)/ pra escrever/
251	Sandro	então assim é a neutralidade/
252	Sandro	eu tive um choque de experiência/ que eu não sei
253	Sandro	se seria bom contar agora?/
254	Pesquisadora	pode contar!/ Pode contar!/
255	Sandro	que foi com uma aluna/ ela estava iniciando / eu comecei a pegar na mão dela/
256	Sandro	pra ela escrever/ eu me lembro da professora/ da disciplina de Geografia/ eu não me esqueço/
257	Sandro	ela falou alto na sala/ ela falou:::/ perai! /E ela era aquela professora/ rígida/
258	Sandro	ela disse assim::: / Sandro! Não faz isso!/não faça !/
259	Sandro	eu falei/ é porque às vezes ela / não está conseguindo (...) /NÃO! /NÃO FAZ!/(continua)

Linhas	Participantes	Unidade de Mensagem
260	Sandro	pediu pra tirar a mão/ falou assim:::/ fala com ela para pegar o lápis/
261	Sandro	eu fui lá falei com ela / para pegar o lápis/
262	Sandro	ela vai escrever só o que ela conseguir/ eu quero no caderno dela/ só o que ela conseguir/
263	Sandro	o que você iria pegar/ na mão dela / que ela não estava conseguindo/
264	Sandro	não é para fazer!/ Só o que ela conseguir!/
265	Sandro	foi um choque pra mim/ porque os outros professores/ estavam assim:::/
266	Sandro	nossa que legal/ o Sandro tá até pegando na mão dela/ pra dar aquela ajuda/ que ela não está conseguindo/
267	Sandro	essa outra professora /chegou para mim e disse: / NÃO!/
268	Sandro	Aí/fui eu pesquisar a autonomia do aluno/ não estava ajudando o aluno a ter autonomia/
269	Sandro	eu pensei: / gente eu estou fazendo errado agora/ eu quero que o aluno /tenha autonomia/
270	Sandro	e foi dito e certo/ depois que eu fui perceber que a aluna/ parava ali/
271	Sandro	alguém ia pra ajuda/ ela até conseguia fazer/ mas parecia um ritual/
272	Sandro	De ela não fazer/ e daí ela parava/
273	Sandro	ai a professora depois me explicou/ essa questão mesmo da neutralidade/
274	Sandro	se a professora achar / que ele tem que ir lá / e pegar na mão do aluno/
275	Sandro	ele vai lá/pega na mão do aluno/este é o ponto né/
276	Sandro	e já aconteceu/ os próprios professores/ viram que ela não estava conseguindo/
277	Sandro	e foram lá pegaram na mão dela/esta neutralidade ela é fundamental/ (continua)

Linhas	Participantes	Unidade de Mensagem
278	Sandro	e eu trabalhei muito isso/ o aluno pedia: / posso ir no banheiro/
279	Sandro	eu apontava para o professor/ e fala:?:? Vai lá/
280	Sandro	e ele levantava e ia pedir ao professor.

Fonte: * Entrevista realizada em 01/04/2022. Elaborado pela autora, 2022.

Diante do relato do IE, Sandro, alguns pontos nos chamam a atenção: o primeiro está relacionado à **neutralidade** no ato interpretativo; o segundo é sobre a **zona de desenvolvimento iminente**, proposta por Vigotski (2014/1934) e, por último, o **capacitismo**.

Sandro ressalta no Quadro 21, que a “neutralidade” é fundamental no ato tradutório (linha 231): *que eu acho que é /muito importante o intérprete ser neutro/*. Desta maneira, lançamos mão do questionamento de Leite (2004, p. 51), quando questiona “como pode o intérprete regular ser neutro quando interpreta? Como pode, sendo humano, tornar sua participação isenta de interferências pessoais?” Semelhante a Leite (2004), durante a entrevista com Sandro, também faço este questionamento no Quadro 21, na linha 239: *Você falou sobre neutralidade/ o que é neutralidade para você?/*, e é notável uma contradição do IE, que afirma, na linha 226: *Eu penso que o intérprete / precisa ter empatia /*; na linha 227: *! no sentido de fazer adaptações mesmo! /* e, depois, na linha 234: *Eu acho que é importante/ a gente ser neutro/*.

Os discursos do IE, bem como sua concepção de neutralidade (linha 242 até a linha 251), se assemelham aos modelos de IE que Leite (2004) investigou:

Através dos diversos discursos de pessoas que têm desempenhado a função de intérprete de Libras, que elas, de acordo com suas crenças, demonstram entender como sendo características próprias de sua função, ser: um elemento neutro na interação, invisível e imparcial quando interpreta; e que para ser fiel ao texto original, deve funcionar como máquina (transferir o produto de uma Língua para outra), deve ser um mediador, facilitador e condutor da comunicação. (LEITE, 2004, p. 49)

Ainda segundo Leite (2004), sobre o paradoxo de ser “neutro” e ser “fiel” no ato de tradução e interpretação desempenhado pelo intérprete, resultam os seguintes modelos de profissional: 1) ajudador; 2) condutor; 3) facilitador da comunicação; e 4) especialista bilíngue e bicultural.

Consoante a Leite (2004), Marques (2012, p. 65) explica que o **ajudador** se refere àquele que “adota uma postura assistencialista, caritativa, que surgiu antes que a interpretação

fosse encarada como profissão. Nessa época, a maioria dos intérpretes eram amigos, professores, religiosos ou familiares de pessoas surdas.” O **facilitador de comunicação** é um entremeio do modelo ajudador para o modelo condutor, que Marques (2012, p. 65) explicita de forma mais clara que “este teve início como reação ao ‘modelo ajudador’ indo para um extremo totalmente oposto em que os intérpretes queriam um tratamento mais profissional e se achavam na obrigação de serem invisíveis, neutros e distantes.”. O modelo **condutor** “projeta o intérprete como se fosse máquina e aparece ao longo dos últimos estágios de profissionalização” (LEITE, 2004, p. 50). Por fim, Leite (2004, p. 50) define o **especialista bilingue e bicultural** como sendo “um modelo que leva em consideração a cultura das partes envolvidas no processo comunicativo e encara como relevante a situação ou o contexto em que o processo se dá.” Nas palavras de Marques (2012):

Ao contrário do que muitos pensam, esses modelos, apesar de terem surgido em diferentes épocas e em diferentes contextos históricos, coabitam o cenário atual e ora se fundem uns nos outros, ora se mostram em toda a sua essência. Contudo, independente da postura que o ILS⁸⁴ adota, segundo esses modelos, um ponto resultante de todos eles se apresenta na realidade desse profissional contemporâneo: a necessidade desse sujeito ser neutro durante o ato interpretativo. (MARQUES, 2012, p. 66)

De acordo com a autora, fidelidade e neutralidade são divulgadas por literaturas oficiais, como no livro de Quadros (2004), intitulado *O tradutor/intérprete de Língua de Sinais Brasileira e Língua Portuguesa*:

Qual o papel do intérprete?
Realizar a interpretação da língua falada para a língua sinalizada e vice-versa, observando os seguintes preceitos éticos:
a) confiabilidade (sigilo profissional);
b) imparcialidade (o intérprete deve ser neutro e não interferir com opiniões próprias);
c) discricção (o intérprete deve estabelecer limites no seu envolvimento durante a atuação);
d) distância profissional (o profissional intérprete e sua vida pessoal são separados);
e) fidelidade (a interpretação deve ser fiel, o intérprete não pode alterar a informação por querer ajudar ou ter opiniões a respeito de algum assunto, o objetivo da interpretação é passar o que realmente foi dito). (QUADROS, 2004, p. 28)

Note que, conforme essa publicação divulgada pelo MEC, a visão de **neutralidade** significa que o ILS não deve interferir com opiniões próprias. Marques (2012) defende, no artigo *O mito da neutralidade e o intérprete de Língua de Sinais*, a tese de que tal neutralidade

⁸⁴ ILS - Intérprete de Língua de Sinais - engloba todas as siglas referentes a este profissional: IE, TILS, TILSP.

plena é impossível, pelo fato de o intérprete ser humano, com toda a sua subjetividade. Nas palavras da autora:

Afirmar que a neutralidade no ato interpretativo é um mito não significa isentar o intérprete de suas responsabilidades durante o processo de interpretação, ao contrário, visa a que esse intérprete tenha consciência de suas responsabilidades e ações embasadas nas possibilidades reais que o próprio corpo o permite. (MARQUES, 2012, p. 68)

Ainda conforme a autora, nota-se “o conflito, na maioria das vezes interno, dos profissionais que se julgam e sentenciam por sua prática não ser íntegra aos princípios que concebem sobre a ética da neutralidade” (p. 68).

Neste sentido, a função do IE na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais que, antes de 2020, não havia uma resolução da SEE/MG sobre a função do intérprete de Libras, era utilizado, pelo CAS/MG e pelas escolas, um documento norteador chamado *Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais*, (MINAS GERAIS, 2014). Possivelmente, as escolas onde Sandro atuou como intérprete seguiam esse Guia, já que o trabalho desenvolvido pelo IE em outras escolas era anterior a 2020. Verificando as atribuições do cargo, era estabelecido que o profissional atuasse como um instrumento didático-pedagógico, sendo sua função voltada basicamente para tradução e interpretação de uma Língua para outra, prevalecendo o modelo de **condutor**:

- a. ser fiel à interpretação, não omitindo nenhuma fala do diálogo estabelecido entre o ouvinte e o aluno surdo;
- b. redirecionar ao professor regente os questionamentos, dúvidas, sugestões e observações dos alunos a respeito das aulas, pois aquele é a referência no processo de ensino-aprendizagem;
- c. estimular a relação direta entre alunos surdos e professor regente, ou entre alunos surdos e outros participantes da comunidade escolar, nunca respondendo por nenhuma das partes;
- d. esclarecer e apoiar o professor regente no que diz respeito à escrita dos surdos, acompanhando o professor, caso necessário, e mediante solicitação, na correção das avaliações e na leitura dos textos dos alunos;
- e. esclarecer aos alunos somente as questões pertinentes à Língua e ao processo interpretativo, salvo em casos extraordinários em que a instituição o incumbir de algum aviso específico aos surdos;
- f. buscar, quando necessário, o auxílio do professor regente, antes, durante e após as aulas, com o objetivo de garantir a qualidade de sua atuação, bem como a qualidade do acesso dos surdos à Educação;

- g. traduzir todas as questões da avaliação – do Português escrito para a Língua de Sinais – sem acréscimo de esclarecimentos, adendos, exemplificações ou demais auxílios, pois esses, quando necessários, dizem respeito somente ao professor;
- h. auxiliar os alunos, durante a avaliação, no que se refere, exclusivamente, à Língua Portuguesa: significado, estrutura, léxico, contexto;
- i. oferecer ao professor regente, quando esse solicitar, informações do processo de ensino-aprendizagem decorrente de sua intermediação interpretativa sem, contudo, assumir qualquer tipo de tutoria dos alunos;
- j. informar ao professor regente as particularidades dos surdos, com ele reconsiderando, sempre que necessário, a adequação da forma de exposição dos conteúdos a tais especificidades, com o intuito de garantir a qualidade do acesso dos surdos a esses conteúdos escolares;
- k. estar presente às reuniões pedagógicas e administrativas, limitando sua participação aos seus interesses profissionais, às questões de comunicação e acessibilidade dos surdos, bem como àqueles que se referem à sua função interpretativa e educativa;
- l. reunir-se com um representante da instituição escolar e com os demais intérpretes, sempre que surgir uma questão inusitada e complexa relacionada à sua atuação profissional e ética, para discuti-la e, só então, emitir um posicionamento. (MINAS GERAIS, 2014, pp.19-20)

Como consta no documento norteador (MINAS GERAIS, 2014), a função do intérprete na Rede Estadual de Ensino era voltada, especificamente, para as questões referentes à “comunicação”, à “neutralidade” e à “fidelidade” no ato tradutório da LO para a LS. E como mostramos, o “mito da neutralidade”, nas literaturas⁸⁵ sobre o trabalho do intérprete de Libras, em que ele é visto como condutor entre uma Língua e outra, sendo estabelecido como instrumento de tradução, é de pouca valia quando abordamos a realidade escolar, principalmente no caso do ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Por conseguinte, é preciso enfatizar que existem expressões e conhecimentos da Língua Portuguesa veiculados entre os estudantes ouvintes, mas que nem sempre chegam até os alunos surdos, justamente devido à diferença de modalidades linguísticas, e realizar uma tradução literal, buscando ser fiel ao que é dito na LO, pode não atender às peculiaridades linguísticas e culturais dos surdos, ou seja, as *linguagemculturais* da LO e da LS.

A mudança de perspectiva relacionada à função do intérprete de Libras em Minas Gerais é recente, de acordo com a Resolução da SEE/MG nº 4.256/2020 (MINAS GERAIS, 2020b),

⁸⁵ QUADROS (2004); CORACINI (2005).

que institui as Diretrizes para Normatização e Organização da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, na qual as atribuições do intérprete educacional são:

Art. 28 - O intérprete educacional é aquele que ocupa o cargo de professor na função de tradutor e intérprete de Libras na escola comum e tem a função de mediar a comunicação entre os usuários de Língua de Sinais e os de Língua Oral no contexto escolar, traduzindo/interpretando as aulas, com o objetivo de assegurar o acesso dos surdos à Educação.

§ 1º - Será autorizado 1 (um) profissional para acompanhar até 15 (quinze) estudantes surdos matriculados no mesmo ano de escolaridade e frequentes na mesma turma.

§ 2º - Às populações indígenas que possuem Língua de Sinais própria será autorizada a atuação de profissional apto a estabelecer a mediação comunicativa do estudante indígena surdo.

Art. 29 - O tradutor e intérprete de Libras deve trabalhar em conjunto com os regentes de turma e de aula no planejamento de suas aulas, orientando-os quanto às especificidades da Libras e do Português como segunda Língua na modalidade escrita. (MINAS GERAIS, 2020b, p. 6)

Nota-se que as concepções de “neutralidade” e “fidelidade” advêm de concepções teóricas que são apropriadas pelos sistemas e regimentos educacionais, e que seguem guiando a prática educacional dos IEs- Intérpretes educacionais. Mesmo que a Normatização e Organização da Educação Especial proponha um trabalho conjunto entre os IEs e os professores, o trabalho previsto se resume ao planejamento das aulas e orientações linguísticas, não dão orientações mais específicas sobre como esse trabalho pode ser colaborativo em caso de alunos não fluentes em Libras. Ressalta-se que o trabalho do intérprete de Libras não se resume apenas à tradução de uma Língua para outra, mas ambos, professor regente e IE e alunos devem atuar em colaboração no desenvolvimento das aulas.

Cabe salientar ainda que o professor não ensina sozinho, é um trabalho coletivo e colaborativo, e o IE faz parte deste trabalho, que pode ou não criar Zonas de Desenvolvimento Iminentes para os diferentes alunos. De acordo com Vigotski (2014/1934), a Zona de Desenvolvimento Real é quando o indivíduo já se apropriou de um conhecimento e consegue resolver sozinho uma atividade, já a Zona de Desenvolvimento Iminente diz respeito ao que a pessoa faz em colaboração com a outra, ou seja, que demanda o auxílio de outro indivíduo mais experiente, é uma zona de possibilidades de desenvolvimento para todos. Esse indivíduo mais experiente não necessariamente é o professor ou o intérprete, lembrando que o aluno também pode trazer para o ambiente escolar conhecimentos que auxilia na forma de pensar e de construir o saber de todos.

Quando se trata do aluno surdo em processo de aquisição das linguagens, seja ela LO ou LS, ou as duas ao mesmo tempo, precisamos ter em mente que apenas a tradução de uma Língua para outra não resolverá a atividade, pois é preciso que o aluno compreenda o que está

sendo pedido, que a atividade faça sentido para ele. Neste aspecto é que destacamos a importância da Zona de Desenvolvimento Iminente no processo. O que o aluno surdo faz em colaboração com aquele que é mais experiente na Libras, o IE e/ou instrutor de Libras, e com aquele que é mais experiente no conhecimento, o professor, seus colegas e sua mãe, cada um contribuindo com o seu conhecimento – usando a Libras ou outro instrumento semiótico para mediar o conteúdo científico e/ou escolares – é que seu desenvolvimento pode acontecer.

No entanto, quando retomamos o relato de Sandro no Quadro 21, questiono o IE sobre a qual forma de “neutralidade” que ele enfatiza, manifestada na sala de aula, os exemplos que fornece explicitam, ainda mais, que suas ações são voltadas para o ajudador e para o condutor, dois extremos. Concordamos em parte com o IE, quando diz na linha 233, que “gera impactos na educação do surdo”, mas não pela falta de “neutralidade” e sim pelo não esclarecimento do que conta ou não como neutralidade, e o não conhecimento de qual é o papel da Zona de Desenvolvimento Iminente e como ela se insere no contexto escolar do surdo, para que possa haver desenvolvimento cultural de Otto e seus colegas, indo além do capacitismo.

Assim como sublinhamos o capacitismo na relação de Otto com sua mãe, conseguimos identificar nas intervenções de Sandro exemplos de atitudes capacitistas. Diferentemente da Zona de Desenvolvimento Iminente, o capacitismo está voltado para “enxergar e/ou entender a pessoa com deficiência como incapaz” (SEGALLA, 2021, p. 19). A partir declaração do intérprete no Quadro 21, na linha 255 até a linha 264, o IE afirma que pegava na mão de uma aluna para ajudá-la na escrita, sua ação não proporcionava uma colaboração para o aprendizado da aluna, mas ocultava para o professor o conhecimento sobre o que a aluna poderia fazer sozinha. É esta concepção de aquisição de habilidades individuais que prevalece para a maioria dos professores, o que se faz com a ajuda de outros não tem valor.

De acordo com Segalla (2021, p. 19): “As atitudes capacitistas passam despercebidas para a maioria das pessoas, pois a ideia de deficiência como sinônimo de incapacidade/impossibilidade é enraizada no imaginário popular.” Desta forma, percebe-se no discurso do IE, quando ele afirma que outros professores elogiavam suas atitudes de pegar na mão da aluna, (Quadro 21, linha 265) *que foi um choque pra mim/ porque os outros professores/ estavam assim:::/*; (linha 266) *nossa que legal/ o Sandro está até pegando na mão dela/ pra dar aquela ajuda/ que ela não está conseguindo/*, e algumas professoras também pegavam na mão da aluna; (linha 276) *e já aconteceu/ os próprios professores/ viram que ela não estava conseguindo/*; (linha 277) *e foram lá pegaram na mão dela*. No entanto, tempos depois, o próprio IE percebeu que a aluna parava de escrever esperando que alguém fosse lhe ajudar (linha 270): *e foi dito e*

certo/ depois que eu fui perceber que a aluna/ parava ali;/ alguém ia pra ajudar/ ela até conseguia fazer/ mas parecia um ritual/ (linha 271).

O capacitismo é um dos aspectos que verificaremos se ocorre nas aulas com Otto na modalidade do ERE e presencial, por meio das sequências discursivas e da transcrição em Mapas de Eventos, a fim de identificar como este aspecto pode dificultar a aquisição de LO e LS do garoto, bem como a construção da sua subjetividade.

Retomando o trabalho de Sandro, em 2020, ele conta que atuou como IE no 3º ano do Ensino Fundamental com Otto. E que, nos dois meses antes da suspensão das aulas, o desenvolvimento do trabalho era bem diferente do que ele vivenciou em outras escolas, relato apresentado no Quadro 22, na próxima página.

Quadro 22- Sequência Discursiva da entrevista com Sandro (IE)*

Contextualização: Como foi desenvolvido o trabalho com Otto no início de 2020?		
Linhas	Participante	Unidade de Mensagem
344	Sandro	Eu cheguei aqui/a professora já/ tinha o material do Otto/
345	Sandro	a professora preparava/ a aula do Otto/
346	Sandro	O que não acontecia lá/ lá quem fazia o material dos alunos/
347	Sandro	era Sandro né?/ o aluno era quase que/ o aluno de Sandro/
348	Sandro	aqui não / eu cheguei / a professora já tinha / o material preparado/
349	Sandro	Então, o que acontecia/ na hora de distribuir/ as folhas/
350	Sandro	as atividades/ o Otto ganhava/ uma atividade específica/
351	Sandro	pra ele / os outros alunos ganhavam/ talvez a mesma atividade/
352	Sandro	mas a atividade de Otto era diferenciada/
353	Sandro	ou até atividade diferente/ porque ela estava trabalhando/
354	Sandro	a alfabetização de Otto/
355	Sandro	e o meu papel era ::/ apenas passar /
356	Sandro	o que a professora estava passando/(continua)

Linhas	Participantes	Unidade de Mensagem
357	Sandro	ela falava:::/ seu nome/ para ele escrever/
358	Sandro	eu sinalizava / seu nome escrever
359	Sandro	a professora apontava o local pra escrever o nome/
360	Sandro	eu apontava / ele escrevia o nome
361	Sandro	eu quero a data de hoje!/ /
362	Sandro	a gente passava pra ele a data de hoje/
363	Sandro	então seguia tudo bonitinho/
364	Sandro	eu de fato :::EU ERA O INTÉRPRETE!/ /

Fonte: * Entrevista realizada em 01/04/2022. Elaborado pela autora, 2022.

De acordo com o Quadro 22, o IE compara a escola que Otto estuda com outras escolas onde trabalhou em sua terra natal. Segundo ele, na linha 344: *eu cheguei aqui/a professora já tinha o material do Otto*; na linha 345: *a professora preparava/ a aula do Otto*; na linha 346: *o que não acontecia lá/ lá quem fazia o material dos alunos*; linha 347: *era Sandro né?/ o aluno era quase que/ o aluno de Sandro*; na linha 348: *aqui não / eu cheguei / a professora já tinha / o material preparado*. Segundo Sandro, no início de 2020, nas aulas com Otto, ele apenas traduzia o que era falado nas aulas pelo professor, ou seja, o seu trabalho se restringia a ser tradutor intérprete de Libras/Língua Portuguesa, conforme Quadro 22, linha 355: *e o meu papel era::/ apenas passar*; linha 356: *o que a professora estava passando*. Logo, o IE trabalhava como condutor de uma Língua para outra, e continuou se embasando nessa atitude como uma “neutralidade”, para exercer sua função.

Ainda no Quadro 22, da linha 350 até a linha 356, o IE fala de um material elaborado pela professora regente da época, especificamente para Otto, no entanto, quando houve a suspensão das aulas, em 18 de março de 2020, a realidade que o IE descreve em sua avaliação mudou, e ele passou a fazer adaptações e até mesmo elaborar as atividades para Otto. Com base na Resolução SEE/MG nº 4.310/2020 (MINAS GERAIS, 2020a), em que a adequação de material para os alunos durante a pandemia da COVID-19 passou a fazer parte das funções dos professores de apoio, apresentamos as seguintes questões:

- Até que ponto o professor apoio é visto realmente como apoio?
- Como estabelecer limites de que o professor não vai assumir inteiramente a responsabilidade do ensino do aluno, já que teria de adaptar o material-padrão e ainda estabelecer formas de repassá-lo ao aluno no ERE?
- Como o intérprete educacional conseguiu realizar suas funções/adaptar o material a partir da resolução SEE/MG nº 4.310/2020?
- Que diretrizes foram traçadas pelos profissionais, tendo como guia o PDI (documento que registra a trajetória de vida do aluno) e outros profissionais (equipe pedagógica e professor regente)?
- Se o sentido restrito da função (adaptação do material) pelo intérprete for passar de uma Língua para outra, será possível o ensino, o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno surdo?

No Quadro 23, na página a seguir, o IE responde parte dos nossos questionamentos sobre as adequações de material para Otto durante o ERE, o que nos leva a pressupor que muitos professores de apoio assumiram o ensino dos alunos surdos e dos demais alunos com deficiência que contavam com o AEE.

Quadro 23- Sequência Discursiva da entrevista com Sandro (IE)*

Contextualização: Como foi desenvolvido o trabalho com Otto durante a pandemia, em 2020?		
Linhas	Participante	Unidade de Mensagem
392	Sandro	Agora/ quando chegou o período remoto?/
393	Sandro	eu passei um pouco/ a assumir aquela função de ter que/
394	Sandro	até ensinar mesmo/teve uma resolução/
395	Sandro	nós temos um grupo/ WhatsApp/ e vimos que começou/
396	Sandro	a distorcer um pouco / a função do intérprete né?/
397	Sandro	diz que o intérprete/ tem de fazer a adaptação do PET também/
398	Sandro	isso não era esperado por nós/(continua)
Linhas	Participantes	Unidade de Mensagem

399	Sandro	mas aí a gente aceitou sabe/ era um momento novo/ diferente/
400	Sandro	fomos fazendo adaptações/ tanto que eu criei duas revistas/
401	Sandro	mais focada para a vivência/ do Otto/
402	Sandro	teve uma revista que assim/
403	Sandro	era praticamente/ uma revista para ele né?
404	Sandro	colocava na revista / quem eram os novos colegas/
405	Sandro	a cachorrinha dele / quem era a nova coleguinha da escola/
406	Sandro	que a casa era a escola/ que a mãe estava no papel de professora/
407	Sandro	e a gente vai listando ali/ as pessoas e colocando na revista né?/
408	Sandro	é muito interativa a revista/ a mãe disse que foi incrível/
409	Sandro	que ele respondeu a revista toda/

Fonte: * Entrevista realizada em 01/04/2022. Elaborado pela autora, 2022.

Ou seja, o que houve foi uma inversão de papéis em que o IE ficou responsável pelo aluno, já que era ele quem traduzia o material, repassava para o aluno, e buscava formas de desenvolver o aprendizado de Otto. Nas palavras de Salvador (2017):

Entende-se que esta prática ocorre porque, ao receber um aluno surdo, nem a escola nem os profissionais que nela atuam estão aptos para lidar com a educação dos alunos surdos, atribuindo a eles, muitas vezes, a obrigação de se adequarem a um processo educativo que não lhes proporciona possibilidade de aprendizagem. A entrada do PI [IE] em sala de aula, profissional que, potencialmente, domina a Libras, e por se acreditar que a língua, como instrumento, é suficiente para a aprendizagem dos alunos, promove, no professor regente o sentimento de não ser mais o responsável pelos processos educacionais dos estudantes surdos, atribuindo, desse modo, ao PI [IE], o lugar de professor dos surdos. (SALVADOR, 2017, p. 80)

O IE não cita o PDI para fazer as adaptações, e conta que elaborou uma revista para explicar sobre o cenário pandêmico para Otto, que segundo relata foi baseada nas vivências do aluno. Não conseguimos acesso às revistas citadas nas linhas 402 e 403 do Quadro 23, mas o IE explica de forma mais detalhada no Quadro 24 como foi realizado o trabalho de adaptação das aulas da professora regente da época.

Quadro 24- Sequência Discursiva da entrevista com Sandro (IE)*

Contextualização: Como eram realizadas as adaptações durante o ERE?		
Linhas	Participante	Unidade de Mensagem
412	Sandro	daí passei a combinar com a instrutora/ uma aula porque /
413	Sandro	eu achava que era fundamental / ter uma aula com a instrutora/
414	Sandro	porque eu estava sentindo/ que a mãe não /
415	Sandro	vendo a Língua de Sinais é uma impressão pessoal minha/
416	Sandro	Então falei com a instrutora/ vamos combinar um horário/
417	Sandro	pra fazer a videoconferência /
418	Sandro	Nos reuníamos com a instrutora/toda quinta-feira/
419	Sandro	eu fazia todas as adaptações/ a professora fazia um texto/
420	Sandro	eu interpretava o texto/ enviava o texto com a tradução/
421	Sandro	e eu sempre falava com a professora/ textos longos/
422	Sandro	não é possível fazer interpretação/ para mandar pelo WhatsApp/
423	Sandro	porque o texto é /grande e eu não conseguia interpretar /
424	Sandro	e o único meio de comunicação/ com a família era o WhatsApp.

Fonte: * Entrevista realizada em 01/04/2022. Elaborado pela autora, 2022.

De acordo com o Quadro 24, o IE revela que buscou fazer as traduções levando-se em consideração o nível de conhecimento de Otto, buscando mostrar imagens durante a tradução, e que orientava a professora regente para não lhe enviar textos longos para realizar traduções, porque Otto só dispunha de aparelho celular para receber os vídeos, (Linhas 419-420). Quando os textos eram longos, os vídeos com a tradução para Libras eram divididos em muitas partes para serem enviados pelo WhatsApp, além disso, Otto tinha dificuldades tanto em receber muitos vídeos devido à capacidade de armazenamento do telefone, quanto em acompanhar as

sequências de sinalização (linhas 421 até 424). Ou seja, em resumo, Otto não teve aulas dialógicas com a professora regente durante o ano de 2020.

Ressalta-se que mesmo que o IE fizesse mais do que as traduções de uma Língua para outra, diante do repasse de um material sinalizado no qual o aluno não tivesse a chance de interagir, seria realmente difícil que Otto, ou qualquer outro aluno que não fosse público da educação especial e/ou inclusiva, aprendesse. A ausência de aulas dialógicas com Otto em 2020 trouxe muitas consequências para ele, em 2021, entre elas uma descontinuidade dos conteúdos do 2º ano do Ensino Fundamental para o 3º ano e, conseqüentemente, para o 4º ano que Otto estava cursando no período da pesquisa.

Outro ponto que o IE destaca (Quadro 24, linhas 413, 414 e 415), é que pediu à instrutora de Libras para acompanhar as aulas dela no contraturno, sendo assim, o IE fazia a tradução de Libras para LP, a fim de que a mãe acompanhasse as aulas de Libras ministradas pela instrutora em Libras e, também, para resolver a dificuldade de comunicação entre a instrutora e Kate, mãe de Otto.

Em entrevista com a instrutora de Libras, Keila ressalta que, em 2020, teve muitas dificuldades com as aulas no ERE, referentes às tecnologias, e em manter contato com os alunos surdos que ela atendia. As declarações da instrutora corroboram o que IE já havia explicitado, a instrutora conta que atendia Otto uma vez por semana, no turno da tarde, já que Otto não tinha aulas nesse horário, por videoconferência, assim ela podia contar com o auxílio do IE Sandro para fazer a mediação, de LS para LP e vice-versa, entre Keila (instrutora) e Kate (mãe de Otto) durante as aulas de Libras.

A instrutora reclama sobre o posicionamento da mãe de Otto durante as aulas do ERE, no quadro 25, segue a sequência discursiva da entrevista com Keila em 30/09/2021, (traduzida de Libras para Português).

Quadro 25- Sequência Discursiva da entrevista de Keila, a instrutora de Libras*

Contextualização: Como era realizado o trabalho com Otto antes e após a pandemia?		
Linhas	Participante	Unidade de Mensagem
32	Keila	os pais levavam Otto para a escola / quando era presencial/(continua)
Linhas	Participantes	Unidade de Mensagem

33	Keila	eles aguardavam / enquanto eu ensinava para Otto/
34	Keila	eu ensinava os sinais por grupos :::/ animais / frutas/
35	Keila	em um outro ano /eu não trabalhei com Otto/
36	Keila	outro instrutor/ assumiu as aulas Libras para Otto /
37	Keila	e eu fui trabalhar/ em outra escola/
38	Keila	depois voltei a trabalhar com Otto /na Escola Estadual Joaquim Inácio Moreira/
39	Keila	Ano passado /eu lecionei para Otto/ juntamente com/
40	Keila	Sandro/Otto e sua mãe/
41	Keila	havia muita dependência /de Otto/ com a mãe/
42	Keila	nas interações / eu ensinava os sinais/
43	Keila	e a interferência da mãe /com a língua oral/
44	Keila	atrapalhava bastante as aulas/ Otto ficava disperso nas aulas/
45	Keila	e não prestava atenção/ no que estava sendo ensinado/
46	Keila	ele lembrava pouco/ os sinais / tudo não /
47	Keila	a dependência da mãe /atrapalhava bastante/
48	Keila	na verdade/ melhorou um pouco/ mais ainda não está 100%/
49	Keila	por causa da pandemia/ isso agravou ainda mais /
50	Keila	a dependência de Otto/ com relação à mãe/
51	Keila	esse é o problema/ Otto tinha desenvolvido /mais a Libras
52	Keila	/ ele estava desenvolvendo uma independência da mãe /
53	Keila	Mas devido à pandemia/ ele regrediu /
54	Keila	vamos ver se /no ano que vem/ com ele sozinho /(continua)
Linhas	Participantes	Unidade de Mensagem

55	Keila	as aulas de Libras /sejam melhores/
56	Keila	no remoto / a mãe atrapalha a aula de Libras/

Fonte: * Entrevista realizada em 30/09/2021. Elaborado pela autora, 2022.

Além da instrutora de Libras, outros participantes da pesquisa afirmaram que Otto teve um professor de AEE no ano de 2020. No entanto, não foi possível obter informações sobre as práticas pedagógicas desse professor durante a pandemia da COVID-19, e a mãe de Otto não se recorda do trabalho desenvolvido pelo professor de AEE com Otto em 2020. Desse modo, o garoto teve mais contato no ano de 2020 com o IE, que fazia as adaptações dos materiais elaborados pela professora regente, e com a instrutora de Libras que atendia Otto uma vez por semana, durante 50 min a 60min, com aula de Libras.

No ano de 2021, o ensino para Otto envolveu a equipe de profissionais que atenderam o aluno, conforme apresentado no Quadro 20: Sandro continuou como IE de Otto; a instrutora de Libras, Keila, continuou a atendê-lo; a professora de AEE, Fabiana, atuou pela primeira vez em 2021 na Escola Estadual Joaquim Inácio Moreira, com atendimentos a Otto; a professora regente, Jussara, que lecionou para Otto em 2019, quando o aluno cursava o 2º ano do Ensino Fundamental, voltou a lecionar para ele e sua turma no 4º ano do Ensino Fundamental.

A aulas da professora Jussara foram realizadas por videoconferência, contando com a presença do IE Sandro; Otto e sua mãe; e eu, a pesquisadora. Por determinação da SRE, a instrutora de Libras e a professora de AEE da sala de recursos atenderam Otto uma vez por semana, no contraturno, sendo assim, o IE não acompanhou mais as aulas da instrutora de Libras.

Durante as aulas de 2021, o IE, Sandro, fazia as traduções para Libras e, às vezes, ensinava algum sinal quando lhe era solicitado pela professora, mas seu papel era mais de condutor, ou seja, ele passava o conteúdo de uma Língua para outra, e nem sempre sua Língua de Sinais era adequada à realidade linguística de Otto. Quando Jussara sinalizava, o IE optava por não sinalizar junto, visto que a professora falava e fazia alguns sinais, a mãe de Otto, que participava das aulas, repetia a fala da professora, o que aconteceu em grande parte das aulas na modalidade remota, ou seja, havia um excesso de informações para Otto em alguns momentos das aulas, o que suponho que o deixava confuso sobre o que estava sendo ensinado. Quando a professora e a mãe de Otto utilizavam apenas a língua oral, o IE fazia a tradução para LS. Depois de algum tempo, a professora estabeleceu uma organização para as aulas: ela

ensinaria o conteúdo, o IE fazia a tradução e depois ela permitia que a mãe de Otto repetisse para ele a explicação em LO.

Ainda relacionado à atuação do IE Sandro durante as aulas de Otto no ERE, seguindo a orientação da SEE/MG de que os professores de apoio, no caso o IE, deviam adaptar materiais para as aulas do ERE, Sandro buscava incentivar Otto para acesso ao conhecimento, por meio de brincadeiras e jogos do interesse do aluno. O IE criava os jogos e disponibilizava o *link* para Otto no grupo do WhatsApp. Alguns jogos eram criados a pedido da professora Jussara e, nesse caso, Sandro atuava como ajudador, sendo visto por Otto como amigo. Fora das aulas no ERE com Otto, a professora Jussara combinava o dia e horário para planejar as aulas juntamente com o IE, e quando havia textos, vídeos ou assuntos de difícil interpretação, a professora enviava para o IE com antecedência, ela pesquisava imagens que poderiam auxiliar na compreensão de Otto e fazer sentido para ele durante as aulas. Nota-se, nesse ponto, que nas aulas com as professoras regentes (Jussara e Aline) era estabelecida uma relação de colaboração com o IE. Contudo, o exercício da função por Sandro no ERE e no ensino presencial oscilava entre os modelos de tradutor intérprete, como apresentamos: condutor, facilitador de comunicação, ajudador e bilingue/ bicultural, pois em alguns momentos das aulas ele também buscava adaptar a sua sinalização aos conhecimentos de Otto. Portanto, sua função variava de acordo com o que as professoras estabeleciam, por meio de colaboração, delegação de função ou facilitador de comunicação.

Para a professora regente, Jussara, que voltou a lecionar para Otto em 2021, por já ter tido um contato com o garoto no 2º ano do Ensino Fundamental, ciente das dificuldades do aluno com a Língua Portuguesa e notando o déficit de conhecimento também dos conteúdos de Matemática, de anos anteriores, foi preciso trabalhar com Otto os conteúdos de Português e de Matemática do 2º ano e os demais conteúdos – Ciências, Geografia, História do 4º ano do Ensino Fundamental. No Quadro 26, com a sequência discursiva da entrevista com a professora regente, ela esclarece melhor sobre por que fez essa divisão dos conteúdos, na linha 19 até a linha 27, e depois na linha 32 até a linha 43.

Quadro 26 - Sequência Discursiva da entrevista com Jussara, a professora regente*

Contextualização: No início das aulas no ERE, a professora separou os conteúdos, Português e Matemática do 2º ano; Ciências, Geografia e História do 4º ano, para lecionar para Otto. Questionei a professora sobre quais os motivos a levaram a fazer tal escolha, e como ela achava que essa forma de ensino iria auxiliar Otto nas séries futuras.

Linhas	Participante	Unidade de Mensagem
8	Jussara	eu acredito que/ para a criança dar/
9	Jussara	sequência na aprendizagem/ ela precisa de ter/
10	Jussara	uma base, né? /e o Otto não teve/
11	Jussara	oportunidade de ter essa base/
12	Jussara	porque no primeiro ano/ ele não teve intérprete/
13	Jussara	e no segundo ano/ele teve / a gente conseguiu trabalhar/
14	Jussara	algumas coisas/ depois teve a pandemia/
15	Jussara	e ele não teve condições/de acompanhar /
16	Jussara	da mesma forma/então/ como ele não tinha/
17	Jussara	os requisitos/ ele não estava alfabetizado/
18	Jussara	nem em Português / nem em Matemática/
19	Jussara	eu acreditava que /era necessário/
20	Jussara	avaliar a base da alfabetização/para que ele pudesse/
21	Jussara	dar sequência/porque como ele /daria sequência /
22	Jussara	sem os pré-requisitos/ necessários para continuar? /
23	Jussara	diferente das disciplinas de Geografia/ História/ e Ciências/
24	Jussara	porque ele é/ capaz de compreender os conteúdos/
25	Jussara	quando a gente / ensina pra ele/ ele compreende/
26	Jussara	ele interage/ tanto que são as aulas/
27	Jussara	que ele costuma/ interagir mais/
28	Jussara	mesmo ele não sabendo/ registrar na prova/
29	Jussara	se eu perguntar pra ele / a questão na hora da prova/(continua)

Linhas	Participantes	Unidade de Mensagem
30	Jussara	ele sabe responder/porque ele entende o conteúdo/
31	Jussara	ele é capaz de compreender/
32	Jussara	o Português e a Matemática/ em relação a turma/
33	Jussara	ele tem um déficit/então eu acredito / que o Otto/
34	Jussara	está no nível do 2º ano/
35	Jussara	e por isso eu fiz essa opção/
36	Jussara	não adianta eu trabalhar/ com o livro de Português/
37	Jussara	do segundo/ igual nós estamos trabalhando /
38	Jussara	com a turma palavras com X/ se as palavras/
39	Jussara	mais simples / ele ainda não conhece/ ele ainda não lê/
40	Jussara	e se isso não for feito/ em algum momento/
41	Jussara	as lacunas vão ficar/ pra depois/ e elas precisam/
42	Jussara	ser preenchidas/ senão ele não vai /
43	Jussara	conseguir ter a base necessária/.

Fonte: * Entrevista realizada em 29/11/2021. Elaborado pela autora, 2022.

Esse tipo de abordagem pela professora visava melhorar o conhecimento dos conteúdos de Português e de Matemática, já que, para ela, tais conteúdos seriam as bases necessárias para que Otto pudesse desenvolver outros conhecimentos futuramente. Nessa direção, a professora buscou trabalhar os conteúdos de Matemática utilizando o material dourado, e a alfabetização, como aquisição da habilidade individual do sistema de escrita, diferentemente de uma concepção de letramento, que leva em consideração as práticas sociais e culturais do educando a fim de que ele produza sentidos para o que lê e escreve coletiva e individualmente (STREET, 2014). Entretanto, consideramos que a professora teve a sensibilidade de dar continuidade ao processo de formação de Otto e partiu de onde ela considerou necessário para o desenvolvimento nas aulas.

Durante o primeiro mês de aulas, no ERE, a professora regente, Jussara, só lecionou conteúdos de Português, para continuar o processo de alfabetização de Otto tinha iniciado em 2019, no 2º ano do Ensino Fundamental, quando lecionou para o aluno pela primeira vez. A professora buscou trabalhar atividades de alfabetização por meio do método que ela chamou de “famílias silábicas”, que tem base no método de alfabetização sintético, silábico. Esta prática tem os métodos de alfabetização como centrais e, segundo Gomes e Monteiro (2005, p. 27), “métodos convencionais de ensino-aprendizagem da linguagem escrita se baseiam na concepção de que a Língua é um sistema fechado, cujo ensino demandaria apenas transmissão e memorização.” As autoras afirmam que, no âmbito da Psicologia, esta orientação é **associacionista**.

A teoria da associação defende que ideias simples podem ser vinculadas para formar ideias complexas. Propõe duas leis da associação: a semelhança ou similaridade, e a contiguidade no tempo e no espaço. Quanto mais semelhantes e contíguas duas ideias, tanto mais prontamente elas se associam. (...) Nessa perspectiva, institui-se um trabalho que vai das partes para o todo (letras, sílabas, palavras, frases e pseudotextos) e do simples para o complexo (de sílabas simples para sílabas complexas), com o objetivo de ensinar a decifrar palavras escritas por meio da repetição mecânica de partes e conseqüente memorização, supondo-se que, somadas, as partes vão formar o todo que é o texto. (GOMES; MONTEIRO, 2005, p. 27)

O método da silabação ou método sintético/silábico pertence à corrente da teoria da associação, ou seja, “a cópia mecânica de algo que não se entende e sobre o qual não se faz nenhuma reflexão torna-se uma prática diária” (GOMES; MONTEIRO, 2005, p. 27). Em concordância, Carvalho (2014, p. 22) afirma que o método de silabação “baseia-se na associação de estímulos visuais e auditivos, e valendo-se da memorização como recurso didático, o nome da letra é assimilado à forma visual, as sílabas são aprendidas de cor e com elas se formam palavras isoladas.” No caso das aulas de Otto, a professora utilizava estímulos visuais, por meio de imagem do objeto, depois a palavra inteira, separada por sílabas; e a soletração em datilografia era solicitada em quase todas as aulas.

Desta maneira, há uma excessiva preocupação com a decodificação e codificação mecânica da linguagem escrita, com perda quase total do significado no processo de aprendizagem. O conhecimento anterior dos estudantes sobre a linguagem é ignorado no processo, bem como o contexto familiar e social de onde eles vêm. A leitura e a escrita são vistas como um fim em si mesmas, sem nenhum caráter funcional. (GOMES; DIAS; VARGAS, 2017, p. 282)

A professora Jussara justifica que a utilização do método se deve à demanda de alunos que chegavam ao 4º ano do Ensino Fundamental ainda sem ler. Na visão da professora, ao

trabalhar com o método silábico, notou uma evolução nos alunos relacionada à leitura, por isso ela escolheu esse método para trabalhar com Otto, já que ele também, mesmo estando no 4º ano, ainda não estava lendo.

Já a opção de ensinar os conteúdos de História, Ciências e Geografia do 4º ano, conforme a professora relata no Quadro 27, se justificava porque Otto demonstrava interesse pelos assuntos ensinados nesses conteúdos, mesmo sendo temas do 4º ano e não do 2º ano do Ensino Fundamental. Além disso, ela percebeu uma interação discursiva maior com os conteúdos citados. As aulas de Ciências chamavam a atenção de Otto, pois explicava atividades e ações que ele vivenciava em casa. Para investigar por que Otto tinha mais interesse nessas aulas, analisaremos alguns eventos das aulas de História e de Ciências, por meio dos Mapas de Eventos das aulas da professora regente no ensino remoto.

Com o objetivo de atender Otto e sua turma durante o ERE, a professora estabeleceu com a turma o combinado de que entre 13h e 16h, a aula seria para os alunos ouvintes via WhatsApp e/ou no *Conexão Escola*, e a partir das 16h até às 17h30, a professora dava aulas apenas para Otto, por videoconferência, utilizando o aplicativo Zoom Meeting. A professora justificou que o modo de organização proposto era devido à impossibilidade de utilizar o aplicativo *Conexão Escola* de forma ideal, ou seja, com todos os alunos presentes no modo virtual. Por causa das estratégias insuficientes adotadas pela SEE/MG, conforme explicitamos, nem todos os alunos conseguiam ter acesso ao aplicativo. No caso da Escola Estadual Joaquim Inácio Moreira, de acordo com a professora, na turma de Otto havia 33 alunos matriculados, 10 a 15 conseguiam acompanhar as aulas via WhatsApp, e apenas cinco conseguiam participar utilizando o aplicativo *Conexão Escola*.

No WhatsApp, as interações da turma ocorriam por mensagens de áudio. Diante dessa “exclusão escancarada” de Otto, a mãe preferiu que ele não participasse do grupo. Por esse motivo, a professora pediu que apenas a mãe participasse do grupo para ter acesso às informações no início do ano letivo, quando Otto ainda estava sem o IE. Após a contratação do IE (Sandro), foi criado outro grupo de WhatsApp com Otto e sua mãe, o IE, a professora regente, a instrutora de Libras e a pesquisadora. Nesse grupo, eram comunicados repasses de informações, material didático e avisos referentes às aulas para Otto.

Quanto ao contraste do ensino para Otto no ERE e o ensino presencial, a professora revela que havia vantagens relacionadas ao ERE e desvantagens no presencial, conforme sequência discursiva no Quadro 27, a seguir.

Quadro 27- Sequência Discursiva da entrevista com Jussara*

Contextualização: Gostaria que você relatasse quais as diferenças que notou entre o ensino para Otto no ERE e o ensino presencial.		
Linhas	Participante	Unidade de Mensagem
50	Jussara	No remoto/ eu tinha condição/ de me dedicar/
51	Jussara	só a ele/ aquele tempo que estava com Otto/
52	Jussara	a minha atenção/ o meu esforço / era para ele /
53	Jussara	aqui na sala de aula / é diferente/
54	Jussara	antes eu tinha um horário/ pra trabalhar só com ele/
55	Jussara	diferente/ daqui da sala/
56	Jussara	então tenho que intercalar/ dar atenção para a turma/
57	Jussara	dar atenção para Otto/
58	Jussara	até mesmo/as disciplinas de História/ Ciências/ Geografia/
60	Jussara	que é o mesmo conteúdo/ tem um momento/
61	Jussara	que eu preciso parar /e dar mais atenção a ele/
62	Jussara	essa questão de/ ter minha atenção/ toda voltada pra ele/
63	Jussara	na sala / eu não tenho essa possibilidade/
64	Jussara	só que a interação na sala / é mais próxima/
65	Jussara	então eu vejo/ tanto aspectos/ negativos/
66	Jussara	quanto positivos/
67	Jussara	de eu estar mais perto/ isso é bom!/
68	Jussara	e o fato de eu não conseguir/ dar atenção exclusiva/
69	Jussara	para ele/ também é uma dificuldade.

Fonte: * Entrevista realizada em 29/11/2021. Elaborado pela autora, 2022.

Sobre a proposta de ensino para Otto no ERE e no retorno presencial, a professora Jussara avalia, como afirmado no Quadro 27, linha 50: *No remoto/ eu tinha condição/ de me dedicar/; só a ele/ aquele tempo que estava com Otto/;* linha 52: *a minha atenção/ o meu esforço / era pra ele /* (linha 51). Para a professora, a separação de um horário para trabalhar exclusivamente com Otto era um aspecto positivo: *na antes eu tinha um horário/ pra trabalhar só com ele/* (linha 54). Em contraste com o ensino presencial, a professora explica que, na sala de aula, combinava com os alunos ouvintes uma dinâmica parecida de atendimento a Otto, em que ela atendia a turma e atendia a Otto em momentos separados. No entanto, mesmo sobre o conteúdo do 4º ano, de Ciências, História e Geografia, que eram os mesmos para a turma toda (inclusive para Otto), a professora afirma que era mais difícil manter uma exclusividade para o garoto.

Neste ponto, destaca-se que, durante o ERE – o período mais longo de aula exclusiva para Otto –, a professora assumiu o compromisso de ensinar, buscava atender às peculiaridades do aluno, levava até a casa de Otto o material impresso e outros materiais que fossem necessários à aprendizagem dele. É notável que a professora Jussara se empenhou nas elaborações das atividades quanto em busca por possibilitar o conhecimento de Otto sobre o conteúdo escolar, tanto no ERE quanto nas aulas na modalidade presencial.

Todavia, apesar de todo o esforço da professora nas práticas pedagógicas, repetimos aqui outro questionamento da nossa lógica de investigação e acrescentamos mais algumas questões: **Que sentidos e significados foram construídos pelo aluno surdo nas suas atividades durante as aulas no contexto do ERE? E no contexto do ensino presencial? O que conta como conceito construído por um aluno surdo bimodal que nos permitiu elege-lo tal aluno como um caso expressivo?**

O que possibilitou ou não essa construção do conhecimento? Estas questões mostram que a prática pedagógica da professora com Otto pode auxiliar na construção da subjetividade do aluno, por isso as aulas em que identificamos pontos relevantes (*rich point*) serão apresentadas e discutidas a partir das transcrições em Mapas de Eventos, e das *Message Units* (Unidades de Mensagens), no Capítulo 5, quando faremos análises dos eventos nas aulas remotas e presenciais.

Durante os meses de outubro e novembro de 2021, a professora Jussara permaneceu afastada por motivo de saúde, sendo assim, a professora Aline foi designada/contratada como professora substituta para dar continuidade às aulas durante esse período. Aline atuou como professora regente na transição do período híbrido e depois para o presencial até o retorno da professora Jussara em 29/11/2021.

No ensino remoto, as percepções da professora Aline acerca da mãe foram, principalmente, a respeito da fala gritada com Otto e da ansiedade para que o filho resolvesse as atividades de forma rápida, já demonstrado na sequência discursiva no Quadro 12. Além disso, para a professora Aline, era difícil perceber o que Otto realmente sabia ou entendia, pois durante as aulas, a mãe respondia às perguntas no lugar do filho (Quadro 28, linhas 94 até 98), como veremos a seguir.

No Quadro 28, abaixo, é apresentada a sequência discursiva em que a professora Aline relata o contraste que ela percebeu do ensino para Otto no ERE e no retorno presencial.

Quadro 28- Sequência Discursiva da entrevista com Aline, a professora regente substituta*

Contextualização: O que você notou de diferente no Otto, das aulas remotas para as aulas presenciais?		
Linhas	Participantes	Unidade de Mensagem
81	Aline	Eu acho que/ ele está interagindo mais/ com a turma/comigo/
82	Aline	acho legal a interação/ que ele tem com o Sandro/
83	Aline	teve um dia/ que eu perguntei / ao Sandro/
84	Aline	se realmente / o Sandro dá as respostas para Otto/
85	Aline	daí Sandro me explicou/ que não / que ele que fala as respostas/
86	Aline	por eu não saber a Língua né?/ então às vezes/
87	Aline	eu fico fora do ar/
88	Pesquisadora	você não sabe/ o que ele está dizendo/ em Libras?/
89	Aline	Isso!/
90	Aline	mas eu vi essa interação dele/
91	Aline	não vou dizer que ele/ capta tudo que você /
92	Aline	tenta passar pra ele/mas pelo menos/
93	Aline	um pouco/ eu acho que ele tá levando com ele/
94	Aline	em casa a mãe fazia tudo/ do jeito que ela queria /
95	Aline	/ da forma que ela queria/(continua)

Linhas	Participantes	Unidade de Mensagem
96	Aline	ela fazia tudo para ele/ até as respostas era ela quem dava/
97	Aline	eu ficava sem entender/ se realmente Otto entendia/
98	Aline	ou não entendia/
99	Aline	no presencial / pelo menos eu posso mudar /
98	Aline	estratégia/
99	Aline	no presencial / ele mesmo pega o lanche/
100	Aline	sabe o lugar dele na fila/

Fonte: * Entrevista realizada em 18/11/2021. Elaborado pela autora, 2022.

Nessa sequência discursiva, no ensino presencial, a professora Aline notou uma melhora de Otto no que se refere à autonomia em fazer as atividades, mas ainda com dificuldade em se manifestar sobre os conteúdos escolares. A professora afirmou que deu continuidade ao trabalho com Otto, conforme proposto pela professora Jussara, sendo Português e Matemática do 2º ano e os outros conteúdos do 4º ano, respeitando o que a professora efetiva já havia planejado e que, devido ao pouco tempo que ficaria como substituta, não quis alterar a forma de ensino.

Ainda no Quadro 28 (linhas 84, 85 e 86), a professora verifica se o intérprete está falando por Otto, em vez de fazer a tradução, e este é um ponto relevante, pois coloca à prova a “fidelidade” no ato interpretativo, conforme discutimos. Uma fidelidade e neutralidade total no ato interpretativo é difícil, no entanto, o intérprete pode manter um nível de distanciamento que possibilite uma colaboração com o professor regente, e que auxilie na criação da Zona de Desenvolvimento Iminente, favorecendo a aprendizagem do aluno. No caso de Otto, que às vezes se comunica oralmente, em outras faz algum sinal, a suspeita da professora tem respaldo também no comportamento da mãe que responde por ele nas aulas, conforme relatado pela professora Aline. Por este ponto de vista, nota-se que, coerente com o que apresentamos até aqui, é preciso se discutir como as práticas observadas durante no ensino remoto e no ensino presencial contrastam e nos fornecem indícios do processo de construção da subjetividade de Otto, diante dos contextos sociais e situados no ERE e ensino presencial, nas aulas da professora Aline, considerando que o olhar da professora Aline sobre o ensino para Otto se difere do olhar da professora Jussara.

Quanto à instrutora de Libras, Keila, durante o ano de 2021, ela continuou a atender Otto uma vez por semana, no entanto, foi estabelecido que seus atendimentos seriam no

contraturno, período da manhã, já que Otto estudava no horário da tarde. Para entender sobre a forma de ensino de Keila, faço questionamentos sobre sua didática e como ela elabora suas aulas, conforme a sequência discursiva da entrevista com a instrutora de Libras de 30/09/2021:

Quadro 29- Sequência Discursiva traduzida de Libras para Língua Portuguesa da entrevista com Keila, a instrutora de Libras*

Contextualização: Como é sua didática de ensino? Como você elabora as aulas para Otto?		
Linhas	Participantes	Unidade de Mensagem
117	Keila	Eu escolho /os conteúdos para ensinar/ para Otto,)
118	Keila	animais/ frutas / eu mostro os sinais/
119	Keila	pergunto se ele entendeu ?/ Se ele não entendeu/
120	Keila	eu repito os sinais/ se ele entendeu/ ok!/ eu faço outro sinal/
121	Keila	animais/ sinais/ sinais / pergunto se entendeu /
122	Keila	não entendeu / faço repetição / se ele entendeu/ faço frases/
123	Keila	depois contextualizo/ explico uma/ duas/ três vezes/
124	Keila	até eu perceber a sinalização/ eu percebo na sinalização /
125	Keila	Se ele entendeu/só sinais/ eu sei que tem prejuízo/
126	Keila	preciso que ele sinalize/ para eu perceber / se ele entendeu/
127	Keila	quando vejo que ele / conseguiu fazer o sinal/
128	Keila	mudo para outro assunto/ da aula / é um processo/
129	Keila	eu não faço o sinal / uma vez / ensino uma vez/
130	Keila	e mudo para outro sinal/ senão ele não vai entender/
131	Keila	é um processo lento/
132	Pesquisadora	Mas como você / planeja sua aula? /
133	Pesquisadora	você escolhe os assuntos/ para trabalhar /
134	Pesquisadora	pela série/ que ele está cursando? /
135	Keila	Ela está no 5º ano?/(continua)

Linhas	Participantes	Unidade de Mensagem
136	Pesquisadora	não ! / ele cursa o 4º ano/
137	Keila	então/ no 4º ano/ o assunto é mais sobre/
138	Keila	animais/ esportes/livros didáticos/ assuntos básicos/
139	Keila	ano que vem / mudo/ é diferente
140	Keila	eu não ensino a/ mesma coisa/eu pego apostila/
141	Keila	nela tem o planejamento/ é melhor presencial/
142	Keila	pois posso mostrar/na apostila tem as atividades/
143	Keila	com a pandemia/ não consigo trabalhar/
144	Keila	as atividades da apostila/ remoto é ruim/
145	Keila	melhor é presencial/ é mais fácil/
146	Keila	pois o aluno vê a apostila/ e posso mostrar/ como fazer/
147	Keila	no remoto/ não adianta pedir o aluno/
148	Keila	pra imprimir apostila/quando voltar no presencial/
149	Keila	vou fazer isso!/ensinar com apostila/

Fonte: * Entrevista realizada em 30/09/2021. Elaborado pela autora, 2022.

De acordo com Keila, ela utiliza uma apostila de Libras e ensina os alunos por meio deste material, seguindo o modelo ensino de palavra-sinal ou imagem-sinal (quando o instrutor tem dificuldade com as palavras, ele utiliza apenas a figura e realiza o sinal). Neste modelo, a metodologia é voltada para a ampliação de vocabulário em Libras, o instrutor apresenta imagens e o sinal do objeto. As aulas são divididas em um grupo de assuntos que abrangem: higiene pessoal, animais, redes sociais, frutas, entre outros, conforme a instrutora explica no Quadro 29, linhas 138 a 141. Além disso, a didática de ensino é voltada para repetição/memorização do sinal, mostrado no Quadro 29, nas linhas 119 a 122. Mesmo com a instrutora afirmando que contextualiza os sinais em frases (linhas 123, 124 e 125), é importante atentar se a contextualização faz sentido para Otto, ou seja, se são parte das vivências do aluno, e se forem, em que ponto ele mesmo pode contextualizar o sinal no seu dia a dia e em suas relações sociais? Apenas esperar que o aluno repita o sinal, e balance a cabeça afirmando que entendeu, não quer

dizer que ele realmente compreendeu. Ou seja, que produções discursivas ele faz usando o sinal ensinado? Nesse sentido, inserimos, aqui, mais uma questão da nossa lógica de investigação:

Como Otto vivencia sua bimodalidade? Como a unidade de análise [oralidade-gestualidade] contribui para a construção da subjetividade do aluno surdo bimodal?

O que propomos com estas questões não é apenas a repetição do sinal em aula, mas a apropriação do sinal na sua rotina comunicativa. Só poderemos discutir e responder aos questionamentos aqui propostos a partir da análise pela transcrição em Mapas de Eventos, que apresentaremos no Capítulo 5, quando verificaremos como a instrutora propõe os contextos, e se leva em consideração as vivências de Otto, para a construção de conceitos na Libras, fazendo com que os sinais façam sentido para o garoto.

Além de Otto, Keila atendia mais três alunos surdos, oriundos de outras escolas estaduais de municípios vizinhos. Nesse aspecto, questionei a instrutora se ela já havia pensado em marcar um encontro de conversação entre os alunos surdos que atendia, inclusive com Otto, a fim de auxiliar o desenvolvimento da LS. A instrutora respondeu, de acordo com a sequência discursiva da entrevista, traduzida de Libras para a Língua Portuguesa, no Quadro 30, a seguir:

Quadro 30 - Sequência Discursiva traduzida de Libras para Língua Portuguesa da entrevista com Keila*

Contextualização: Você já pensou em marcar um encontro entre os alunos surdos, que você atende, para que eles desenvolvam mais a Libras? Como, por exemplo, Otto?		
Linhas	Participante	Unidade de Mensagem
327	Keila	Na verdade/ eu acho difícil conciliar/ os horários de todos/
328	Keila	acho confuso/
329	Keila	acho que é importante/ os surdos encontrarem/)
330	Keila	mas eu queria / que Otto/ tivesse contato / com surdos/
331	Keila	que estivessem na mesma fase/
332	Keila	com a mesma faixa etária/ os alunos que atendo/
333	Keila	um tem 14 anos/outro tem 15/ outro tem 16 anos/ (continua)
Linhas	Participantes	Unidade de Mensagem

334	Keila	eu acho que/ não combina/
335	Keila	ele é criança/ precisa ter contato com criança/
336	Keila	com a mesma idade/mas é difícil /
337	Keila	acho difícil fazer esse contato/ o jeito é esperar/
338	Keila	quem sabe no futuro? / quando aumentar/
339	Keila	a quantidade de surdos/

Fonte: * Entrevista realizada em 30/09/2021. Elaborado pela autora, 2022.

No Quadro 30, nas linhas 330 até 335, a instrutora Keila afirma que não propunha uma interação entre Otto e os demais alunos atendidos por ela, devido à diferença de idade e de fases. Na concepção da instrutora, Otto devia encontrar-se com crianças que estivessem na mesma faixa etária. No entanto, pelo contexto situado dos alunos atendidos pela instrutora, que são surdos com famílias ouvintes, em cidades em que o número de habitantes gira em torno de 4 mil, 10 mil habitantes, e mesmo na cidade onde ocorreu a pesquisa (que possui um total de 90 mil habitantes), nem sempre é possível encontrar pessoas surdas numa mesma faixa etária.

Porém, ressaltamos que “a linguagem se origina em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertida em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece meios fundamentais ao pensamento da criança” (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 114), quando estão se relacionando com os outros. Dessa forma, a instrutora não buscou proporcionar um convívio dos diferentes alunos surdos que ela atendia, a fim de promover o contato e a fluência por meio da Libras. Um movimento de extrema importância para o desenvolvimento da Libras por Otto, e para os outros alunos, que segundo a instrutora também eram pertencentes as famílias ouvintes.

Portanto, se a criança surda não está inserida em um meio em que a Libras é linguagem de uso, dificilmente conseguirá construir sentenças na Libras ou usar os sinais ensinados, se não há com quem utilizá-los. Ou seja, são as unidades pessoa/meio; afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso, ACCL que formam o todo que é o sujeito, pela dialética, externo/interno, em movimento contínuo que produz na consciência da pessoa sua subjetividade. Segundo Leontiev (2004, p. 254), “o indivíduo, a criança, não é apenas ‘colocada’ diante do mundo dos objetos humanos. Para viver, deve agir (ativamente) e

adequadamente neste mundo, [...] a ideia do indivíduo criança, a sós com o mundo objetivo, é uma abstração totalmente artificial.”

A partir disso, enfatizamos: não adianta expor a criança ao vocabulário da Libras, se tal vocabulário não faz parte do seu cotidiano. Sendo assim, concordamos com Vigotski e colaboradores, quando formulam a lei fundamental de desenvolvimento das funções psíquicas superiores:

Podemos formular a lei fundamental deste desenvolvimento do seguinte modo: *Todas as funções psíquicas superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções interpessoais: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.* (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 114, grifos dos autores)

Entendemos que o professor surdo possui um papel importante na Educação, e que muitos alunos surdos se identificam quando são atendidos por este profissional. No entanto, é preciso fornecer aos profissionais, de forma equitativa, subsídios formativos para que ensinem a Libras com qualidade. Nas palavras de Santos, Diniz e Lacerda. (2016, p. 129), “o instrutor surdo é um educador que deve trazer para o espaço escolar os valores, aspectos culturais, emoções e percepções da ótica da pessoa surda; ele é o representante da Língua, da cultura e da identidade surda no espaço escolar.” Um professor de Libras que só ensina palavra-sinal, independentemente se são surdos ou ouvintes, é a *ponta de um iceberg*⁸⁶ de uma política linguística ainda muito frágil e pouco eficiente.

Nesta direção, enfatizamos a necessidade de desenvolver nos surdos uma consciência crítica sobre sua educação, não por meio de uma Educação que exclua ou segregue ainda mais este grupo, como aparentemente é o caso das escolas de surdos, mas que busque oferecer uma formação humana adequada. Desta forma, concordamos com Tuleski, Chaves e Barroco (2012, p. 42), quando manifestam: “A defesa é de uma escolarização que conceba a linguagem numa perspectiva histórica, que a tenha como processo e produto da atividade humana, por isso, viva e contendo em si uma vivacidade que deve envolver professores e alunos.”

Por fim, além dos profissionais citados, Otto foi atendido durante o ano de 2021 pela professora de AEE, Fabiana, também conhecida como professora da Sala de Recursos. O ano de 2021 foi o primeiro de Fabiana trabalhando como professora da Sala de Recursos na Escola

⁸⁶ Utilizo a expressão *ponta de um Iceberg*, porque acredito que há muito a se fazer na educação dos surdos como um todo, começando pela formação do professor de Libras que ainda, nos dias atuais, é muito voltada para a linguística, para a construção de uma gramática da Língua, mas pouco envolve a linguagem em uso pelos surdos e uma relação multidisciplinar com outras áreas.

Estadual Joaquim Inácio Moreira. Ela informou que não tinha experiência na área de Educação Especial, e só conseguiu ser contratada no cargo de professora de AEE, após concluir uma Graduação na área, já que o curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Transtornos Globais do Desenvolvimento tinha o número inferior de horas necessárias para a contratação no cargo de professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas, em 2020.

Os atendimentos de Fabiana com os alunos da Sala de Recursos aconteciam uma vez por semana, com a duração de 50 minutos, de forma individual via WhatsApp. No entanto, a professora relata que não sabia Libras e que, no caso de Otto, interagira por gestos soltos e a datilologia. Por falta de conhecimento na área de Libras, as aulas de Fabiana por Web conferência ficavam confusas, então foram poucas com o uso de plataformas de interação com vídeo, ficando as aulas e atividades para Otto restritas ao que era desenvolvido pela mãe, com orientação da professora, por meio de áudio, como mostra o Quadro 31 (linhas 14 até 22):

Quadro 31- Sequência Discursiva da entrevista com Fabiana, a professora de AEE*

Contextualização: Como são realizadas as aulas com Otto?		
Linhas	Participante	Unidade de Mensagem
11	Fabiana	As minhas aulas/ com ele eu não costumo/
12	Fabiana	de fazer /nem pelo Google Meet/ nem pelo Zoom/
13	Fabiana	nem outro aplicativo/
14	Fabiana	eu vou/ pelas conversas mesmo /pelo WhatsApp/
15	Fabiana	através do diálogo/ porque eu não sou formada/em Libras/
16	Fabiana	eu assim tenho/ uma pequena noção básica/
17	Fabiana	então pra mim/ ficar comunicando com ele/
18	Fabiana	é muito complicado/
19	Fabiana	às vezes que participei com ele/ no Google Meet/
20	Fabiana	a mãe sempre me ajudava/ (continua)

Linhas	Participantes	Unidade de Mensagem
21	Fabiana	mas assim / eu vi que tava ficando /muito confuso pra ele/
22	Fabiana	porque assim/ eu não manejo bem / a Libras né/
23	Fabiana	então eu pensei/ ao invés de ajudar/
24	Fabiana	eu estou piorando/ a situação/

Fonte:* Entrevista realizada em 19/10/2021. Elaborado pela autora, 2022.

Na devolutiva de pesquisa com a direção da escola, questionei o fato de a professora da Sala de Recursos não saber Libras e como eram dados os atendimentos já que, de acordo com Fabiana, seu trabalho se realizava com a dependência da mãe. Conforme a diretora da escola, a contratação da professora seguia a Resolução da SEE/MG nº 4.256/2020 e que, nesse caso, a direção não poderia interferir para a admissão de profissional de AEE que fosse fluente em Libras. Desta forma, o fato de Fabiana não ter formação em Libras não é um caso isolado, pois não há providências sobre a contratação ou a exigência formativa do professor de AEE em Libras, conforme a citada Resolução, que institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Do mesmo modo, o *Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais* (2014) segue a seguinte determinação:

Para atuar como professor de AEE é exigido do candidato a habilitação de docente e a formação especializada de acordo com a deficiência que irá atender. O candidato deve apresentar o comprovante de sua licenciatura e, também, a comprovação de sua formação especializada conforme regras estabelecidas pela Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos. A habilitação para atuar como docente e a formação em educação especial são requisitos imprescindíveis, sendo necessária sua comprovação por meio de certificados emitidos pelos Sistemas de Ensino (Instituições de Ensino Superior e de Educação Básica, Secretarias de Ensino) e por instituições credenciadas pelos Sistemas de Ensino. (MINAS GERAIS, 2014)

Ainda conforme o Guia, a exigência “imprescindível” para a atuação como professor de AEE é que se tenha a formação docente e a formação em educação especial, mas não é destacada a formação em Libras, sendo possível que o candidato alegue possuir a Libras na formação por ter tido uma disciplina no Curso Superior, ou até mesmo que apresente um curso de Libras básico – o que não quer dizer que o profissional seja fluente na Língua. Além disso, pelo fato de a Rede Estadual de Ensino contar com o Centro de Capacitação para professores (CAS/MG), que realiza a capacitação de profissionais, nota-se que as formações estão bem-

explicitadas nos documentos institucionais da Rede regular de ensino do Estado de Minas Gerais, mas na prática a realidade que encontramos é muito diferente: o que se mostra é uma precária formação do professor de AEE para o atendimento de alunos surdos, como é o caso de Fabiana.

Na Resolução da SEE/MG nº 4.256/2020 (MINAS GERAIS, 2020b), o artigo 19 trata da oferta do Atendimento Educacional Especializado:

Art. 19 - O Atendimento Educacional Especializado (AEE) consiste na utilização de métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos desenvolvidos nas diferentes modalidades, anos de escolaridade e níveis de ensino para complementar ou suplementar a formação dos estudantes da educação especial para garantir o acesso ao currículo e qualidade no processo de ensino aprendizagem. (MINAS GERAIS, 2020b, p. 4)

Entre as atividades desenvolvidas pela professora Fabiana, constam vídeos de contação de histórias com tradução em Libras, que a professora pesquisava pela internet e enviava o acesso para que Otto e sua mãe assistissem; atividades de Libras pesquisadas pela professora e outras de alfabetização que acompanhavam o planejamento da professora regente. Os retornos das atividades de Otto eram realizados com a mediação da mãe. No entanto, indagamos, se a professora não sabia Libras, como poderia interagir com o aluno? Como complementar ou suplementar a formação do estudante, se não são desenvolvidas atividades dialógicas que realmente o auxiliem na construção de conceitos, sentidos e significados na LS e na LO? Além disso, se fosse para Otto e sua mãe, apenas assistirem a vídeos em Libras sem uma atividade que favoreça um olhar crítico e objetivo sobre o que estão vendo, proporcionando aprendizado, seria necessário um professor de AEE? Por mais que a professora necessitasse da função para obter seus rendimentos mensais, precisamos ter a consciência de que **a Educação pública de qualidade é um direito e, não, uma caridade.**

Para o professor, diferentemente do trabalhador comum, a atividade que desenvolve não tem (não deve ter) por motivo apenas o salário. Portanto, para o bom êxito do trabalho pedagógico, o salário não pode ser uma simples compensação pelo trabalho (forçado) como acontece com todo trabalho capitalista. Em vez disso, a remuneração justa do trabalho do professor é um dos requisitos necessários para que ele tenha condições objetivas adequadas à realização da atividade que ele tem por incumbência desenvolver. (PARO, 2012, p. 601)

Outro ponto é que, se a Política de Educação Especial de Minas Gerais, que rege a contratação de professores, não busca meios de fornecer aos profissionais uma capacitação que, realmente, os prepare para atender os alunos que são o público do AEE, então deveriam propor

uma seleção de profissionais que fossem de fato qualificados para o cargo, garantindo estabilidade nas funções que ocupam e planos de carreira que sirvam de incentivo à prática docente.

Como vimos, os professores que atuam na educação especial e inclusiva não são efetivos e, por isso, não possuem nenhum incentivo para a realização de um trabalho contínuo com os alunos com deficiência nas escolas públicas estaduais. Visto desta maneira, constatamos que o modelo de inclusão escolar implementado pela Secretaria de Educação em Minas Gerais está muito longe de promover igualdade e equidade de acesso ao conhecimento para alunos com deficiência.

4.3 PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL DE OTTO

Conforme já explicitamos, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é um dos instrumentos que compõem o conjunto de estratégias da política de inclusão escolar implementada pela SEE/MG nas escolas públicas mineiras. Nesse sentido, buscando compreender melhor como este Plano auxilia o atendimento educacional especializado de Otto, bem como serve de guia nas ações e atividades de todos os profissionais da Educação que atendem o aluno. Assim, propomos discutir a aplicação deste documento além de apresentar uma breve análise do conteúdo, a fim de obter mais pistas sobre a contextualização, que nos permita compor o cenário constitutivo da vida escolar do aluno pesquisado.

Hudson (2020) e Tannús-Valadão (2013) explicam que os planos de acompanhamento do percurso escolar do estudante é um dispositivo legal em países como Estados Unidos da América, França, Suíça, Itália, Portugal, Alemanha, entre outros, recebendo diferentes nomes. No Brasil, esse Plano foi adotado a partir dos anos 2000, sendo estabelecido principalmente por meio de leis e decretos municipais e estaduais.

No entanto, “no Brasil, não há um regulamento nacional que institui a obrigatoriedade na utilização do PDI” (HUDSON, 2020, p. 54). Tannús-Valadão (2013) ressalta que a referência de planejamento para o público a Educação Especial na legislação brasileira é feita pelo plano de AEE. Ainda conforme a autora, esse plano se refere apenas às ações do aluno na Sala de Recursos Multifuncionais e não está relacionado a todo o percurso escolar do estudante, como prevê uma proposta do Plano Educacional Individualizado (PEI). Tannús-Valadão (2013) afirma que o PEI é semelhante ao Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), já Hudson (2020) afirma que o PDI constitui uma versão atualizada do PEI:

O PEI era baseado no modelo médico-pedagógico, com foco em diagnósticos e nos impedimentos apresentados pela pessoa. Depois, esteve direcionado para um modelo centrado na instituição e, com o passar dos anos, surgiu uma pedagogia voltada para as diferenças individuais, que ganhou espaço e passou a preocupar com a sistematização do ensino. A nova proposta passou a reforçar a ideia de um planejamento de trabalho para a individualidade que, ao mesmo tempo, possa organizar e otimizar o percurso dos estudantes quanto guiar as práticas em sala de aula. (HUDSON, 2020, p. 53)

Tannús-Valadão (2013) afirma que, embora a legislação federal não faça uma indicação explícita do PEI e do PDI, alguns estados aderiram a esses instrumentos: Minas Gerais, Goiás, Santa Catarina, São Paulo e Rondônia. Em Minas Gerais, a Resolução SEE/MG nº 4.256/2020 (MINAS GERAIS, 2020b), que institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino, define o PDI da seguinte forma:

Art. 13 - O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é documento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do estudante público da educação especial.

§1º - O PDI deve ser construído por todos os atores envolvidos no processo de escolarização do estudante, sendo o Especialista da Educação Básica o profissional responsável por articular e garantir a sua construção. Na ausência desse profissional na escola o gestor escolar deve indicar o professor responsável por essa articulação.

§2º - O PDI deve ser construído com base no histórico de vida do estudante, avaliação diagnóstica pedagógica, planejamento, acompanhamento e avaliação final.

§3º - O PDI deverá acompanhar o estudante nos casos de transferência, a fim de subsidiar a continuidade dos trabalhos pedagógicos na escola que receberá sua matrícula. (MINAS GERAIS, 2020b, p. 3)

Portanto, o PDI, além de conter um histórico da vida escolar do aluno com deficiência, deve ser consultado para a condução de ações e práticas sobre a vida escolar do aluno. Entre elas, pode-se citar que, para proceder à flexibilização do tempo de escolarização, são levadas em consideração – no caso de retenção do estudante – as habilidades e competências ainda não consolidadas e elencadas no PDI, e no caso de altas habilidades/superdotação é garantida a possibilidade de avanço/aceleração. Para a elaboração de avaliações dos conteúdos escolares dos estudantes da educação especial e/ou inclusiva, o PDI serve como guia, contendo as especificações e as potencialidades de cada estudante.

Além do PDI, conforme já visto no PPP da Escola Joaquim Inácio Moreira, outro tipo de documento utilizado nas escolas é, ainda segundo Resolução SEE/MG nº 4.256/2020 (MINAS GERAIS, 2020b), o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), de competência dos professores que atuam nas Salas de Recursos. Este Plano é elaborado pelos professores, que precisam apresentar também, as atividades a serem desenvolvidas, o cronograma de atendimento, as necessidades educacionais do estudante e a definição dos recursos a serem utilizados.

Em nossa investigação, tivemos acesso ao PDI de Otto, documento atualizado anualmente, e o PAEE preenchido pela professora de AEE. Neste aspecto, Hudson (2020) argumenta, com base nos dados de sua pesquisa sobre o PDI nas escolas estaduais mineiras, que “familiares do aluno, outros profissionais que o acompanham, como os intérpretes e aqueles que atuam na área da Saúde, e os professores de AEE apresentaram uma maior diferenciação entre quem preenche e quem deveria preencher o PDI” (p. 113). O PDI de Otto foi preenchido pela professora regente Jussara, junto com a mãe de Otto, Kate, na presença do intérprete educacional, Sandro.

Desta forma, propomos analisar, contrastar e/ou confirmar algumas informações sobre Otto, de acordo com o PDI, por meio de uma síntese das informações apresentadas no Plano, com o que já apresentamos até aqui.

Quanto ao PDI de Otto, vale acrescentar que se trata de um quadro, com a seguinte estrutura e divisões:

Quadro 32- Estrutura do PDI de Otto/2021

I - Dados Institucionais
II - Dados do Estudante
III - Considerações da Família
IV - Histórico de Escolarização
V - Aspectos comportamentais
VI - Aspectos psicomotores observados
VII - Aspectos pedagógicos/cognitivos observados
VIII - Comunicação e Linguagem
IX - Planejamento Bimestral
X - Avaliação
Relatório Pedagógico do desenvolvimento do Estudante/Semestral 1º Semestre
Relatório Pedagógico do desenvolvimento do Estudante/Semestral 2º Semestre

Fonte: Adaptado pela autora do original fornecido pela escola, para essa pesquisa, 2022.

Para a nossa discussão, daremos ênfase aos seguintes itens do PDI: III - Considerações da Família; VIII - Comunicação e Linguagem e, por fim, os Relatórios Pedagógicos do desenvolvimento do Estudante do 1º e 2º semestres de 2021.

No item III - Considerações da Família, foram solicitadas apenas três informações:

A primeira informação é sobre a interação de Otto com os membros da família: *É boa. Interage bem com todos os membros da família, não se limita apenas à mãe e ao pai. Apesar da limitação da fala, a comunicação é eficiente, garantindo expressar suas necessidades e emoções* (PDI, 2021, p. 2).

A segunda informação, sobre atividades de vida diária, as informações solicitadas foram acerca das tarefas básicas de autocuidado: *É capaz de realizar sua higiene pessoal com autonomia. Troca-se sozinho e se alimenta sem ajuda* (PDI, 2021, s/p.).

A terceira refere-se a outras informações que a família ache relevante: *É uma criança sociável, alegre, carinhosa e comunicativa* (PDI, 2021, s/p.).

Notemos que as questões solicitadas e as informações dadas pela mãe, enfatizam o que tem de positivo na pessoa de Otto. Ela não fornece contextualizações sobre o ambiente familiar, se há limitações na fala de Otto e quais seriam elas. Em contraste com a entrevista realizada pela pesquisadora, a mãe de Otto explicita dificuldades comunicacionais de Otto com os outros membros da família, e esta deveria ser uma informação relevante. A informação fornecida pela mãe durante o preenchimento do PDI se apresenta contraditória comparada às informações que obtivemos nas entrevistas com Otto e Kate.

Para que o PDI realmente cumpra seu propósito, que é guiar as atividades dos profissionais da Educação a fim de elaborarem atividades condizentes como o nível de conhecimento do aluno por meio de adaptações ou adequações, faz-se necessário seu preenchimento não apenas para cumprir uma exigência normativa, mas, sim, para que o documento seja utilizado como ferramenta que possibilite aos profissionais exercerem políticas de inclusão escolar de forma coletiva.

No campo da comunicação e linguagem, o formulário do PDI é composto de respostas objetivas, sendo assim destacamos aqui apenas as opções marcadas pela professora regente (de acordo com a mãe de Otto):

- **O aluno apresenta intenção argumentativa e utiliza a comunicação para:**
 - fazer comentários; solicitações; necessidades básicas; obter atenção; realizar escolhas e realizar pequenas narrativas.
- **O aluno utiliza os seguintes recursos para comunicação suplementar alternativa:**
 - alta tecnologia (não há exemplos no formulário); figuras avulsas e fotos.
- **O aluno se expressa por:**

➤ gestos caseiros; Libras; palavras; sons; descreve gravuras; nomeia objetos; conversa espontaneamente e demonstra entender o que é proposto.

- **Sobre a escrita:**

➤ escrita silábica-alfabética; reconhece todas as letras; reconhece a letra inicial de seu nome; reconhece seu nome em frases; procura formar palavras e tenta ler; letra impressa; letra legível e relaciona letra de vários tipos e tamanhos.

- **Quanto à leitura:**

➤ lê palavras.

No PDI, embora se tenha afirmado que Otto utiliza vários recursos linguísticos para se expressar, não é mostrado se o aluno utiliza os recursos de forma clara, ou se mistura todos os recursos, tentando empreender uma comunicação efetiva. Outro aspecto é que, se Otto entende o que é proposto, não é detalhado como ele demonstra o entendimento, se explicando, apenas balançando a cabeça, questionando, dialogando ou dando exemplos. Esse aspecto talvez ajudaria a resolver o enigma sobre o que e como Otto entende o que lhe é proposto.

Sobre os recursos para o desenvolvimento da unidade fala-pensamento, Vygotsky (1924/2012, p. 88, tradução livre) afirma que: “(...) de todos os modos, ensinar a fala a um surdo-mudo implica não só dar-lhe a possibilidade de comunicar-se com as pessoas, mas de desenvolver a consciência e o pensamento, a autoconsciência. É restituir-lhe a condição humana.”⁸⁷ Marques, Barroco e Silva (2013) explicam que, inicialmente, Vigotski acreditava que a mímica (hoje vemos que ele se referia à Língua de Sinais) não auxiliava na formação das funções psicológicas superiores, além de impedir a aquisição da fala. No entanto, os autores também afirmam que, aproximadamente uma década depois, após constatações da insuficiência da língua oral para o desenvolvimento intelectual do surdo, Vigotski passa a considerar a “mímica” e a linguagem escrita como um caminho alternativo para o desenvolvimento das crianças surdas, e que o meio social, as relações sociais auxiliam no desenvolvimento da linguagem em uso.

(...) a criança surda-muda aprende a pronunciar palavras, mas não aprende a falar, a empregar a fala como meio de convivência e de pensamento. Por isso, paralelamente à fala artificialmente inculcada, ela se vale com mais vontade da mímica que lhe é própria e que cumpre, para ela, as funções vitais da fala. Apesar das boas intenções dos pedagogos, a luta da fala oral contra a mímica, como regra geral, sempre termina com a vitória da última, não porque, do ponto de vista psicológico, ela seja a

⁸⁷ Texto Original: (...) de todos modos, enseñar el habla a un sordomudo implica no sólo darle la posibilidad de comunicarse con la gente, sino también de desarrollar en él la conciencia, el pensamiento, la autoconciencia. Es restituirlo a la condición humana.

verdadeira língua do surdo-mudo nem porque seja mais fácil – como dizem muitos pedagogos –, mas porque constitui uma autêntica fala em toda a riqueza de seu significado funcional, enquanto a pronúncia oral das palavras, inculcada artificialmente, carece da riqueza viva e é apenas uma cópia morta da fala viva. (VIGOTSKI, 1924/2021, pp. 230-231)

O que Vigotski (1924/2021) enfatiza é justamente a construção de sentidos e significados, por meio da linguagem em uso, e que para os surdos a Língua que vai fornecer essa funcionalidade é a Língua de Sinais e não a língua oral. Por este motivo, destaca que, em uma luta entre a LO e a mímica, que na verdade é a LS, a LS vence, porque é a autêntica Língua dos surdos, a que eles vão construir sentido e significado e conseguir usar de modo funcional nas interações sociais, fazendo com que a Língua seja viva e tenha funcionalidade.

Diante do que abordamos neste trabalho, explicamos que a linguagem em uso é o instrumento que faz a mediação entre a pessoa e o objeto. Portanto, enfatizamos que o uso funcional da linguagem em uso requer que a pessoa consiga construir sentidos e significados, para os signos, seja em LO ou LS, e que somente assim será possível a mediação semiótica, o que faz com que este movimento constitua uma dialética.

É claro que mesmo essa descoberta do uso funcional da palavra como recurso para dar nome a um objeto, para expressar determinado desejo, e assim por diante, não tem lugar imediatamente. Ao observar uma criança, percebemos, por volta de um ano de idade, o surgimento de uma tendência de imitar os sons que ouve. É assim que o cão recebe o nome de “au-au”, a vaca de “mu” e que obtém toda uma série de sons imitativos apresentado pelos adultos; exatamente esta tendência é que cria as primeiras condições para o início do uso funcional das palavras, causando uma enorme reviravolta na vida da criança. (...) Estas possibilidades são incorporadas à fala, à medida que a criança se vê subitamente capaz de vincular a seus desejos e necessidades uma forma verbal clara que a capacita a satisfazê-lo mais facilmente. Todas as observações indicam que essa função da fala é precisamente primordial e a mais urgente e persistente. Tendo compreendido o sentido de uma palavra, como forma de expressão, como um meio de adquirir controle sobre as coisas que lhe interessam, a criança começa a juntar palavras tumultuadamente e começa a utilizá-las com esse objetivo. (VIGOTSKI; LÚRIA, 1996, p. 110)

Se Otto nomeia objetos, conforme o PDI apresenta, estes objetos então são conhecidos por ele, no entanto, é preciso que ele utilize as palavras ou sinais para nomear os objetos de forma funcional, tanto na Libras quanto na Língua Oral, desde que possibilite a ele construir conhecimento, compartilhar seu conhecimento com outras pessoas e se apropriar deste conhecimento. Todavia, para que ele consiga usar estas línguas ele precisa estar em um meio social que lhe forneça condições para o uso consciente da Língua, favorecendo a formação de conceitos e, conseqüentemente, as frases enquanto enunciado.

A história completa do desenvolvimento psicológico da criança revela que, desde o nascimento, sua adaptação ao ambiente só passa a ser alcançada por meios sociais. Dito de outro modo, a senda de sua humanização conta, desde o início, com as pessoas que a rodeiam, que oportunizam o caminho do objeto a ela, à sua mente. Por meio da fala, a criança faz a descrição verbal da ação com o enunciado, antes de executar a própria ação. Ao fazer isso, socializa seu pensamento prático, compartilhando sua ação com outros sujeitos, de modo que sua atividade entra em novas relações com a própria fala. Assim, ao introduzir intencionalmente a ação de outros em suas tentativas de resolução de um problema, a criança pode não somente planejar mentalmente uma atividade, mas também organizar o comportamento do outro, de acordo com as exigências da tarefa, em um movimento que acaba criando condições seguras para a sua resolução. (BARROCO; LEONARDO, 2020, p. 328)

A respeito do PDI enquanto instrumento para auxiliar na inclusão de alunos com deficiência, parece ser uma boa estratégia, por ter como objetivo registrar o histórico da vida escolar do estudante, para que os profissionais da Educação possam se adequar e adaptar as aulas e os materiais didáticos e pedagógicos segundo as peculiaridades do público do atendimento. Entretanto, especificamente no trabalho sobre Otto, notamos que o PDI apresenta diversas falhas quanto à realidade do aluno, não fornecendo subsídios específicos para a elaboração de práticas pedagógicas consistentes, pois algumas perguntas se apresentam de forma vaga, o contexto familiar se apresenta de forma superficial, sem determinar como as informações poderão ser utilizadas no sentido de melhorar as condições de acessibilidade e/ou acesso ao conhecimento para o aluno da educação especial/inclusiva.

Outra questão é que não é explicitado em qual aporte teórico se baseia o Plano, o que deixa transparecer se tratar de um documento sem fundamentação teórica para que os profissionais pudessem embasar suas práticas, a fim de se obter melhores resultados. O que Barroco e Tada (2022) advertem sobre os relatórios de queixa escolar pode ser considerado em relação ao PDI. Nas palavras das autoras:

O processo de se avaliar e de se acompanhar formalmente o aluno, (...) com emprego de protocolos para levantamento de informações e de produção de dados sobre as áreas intelectual, afetiva e social pode se dar de modo pouco articulado – algo recorrente quando não se tem uma teoria que subsidie o pensamento científico na atuação profissional. O pensamento teórico é que lhe possibilita sustentar a indivisibilidade afetivo-cognitiva do ser humano e, portanto, do aluno; de evidenciar o papel fundante do ensino escolar sobre o desenvolvimento do seu psiquismo e da sua personalidade. (BARROCO; TADA, 2022, p. 73)

Em consonância com nossas percepções sobre o uso do PDI, quanto à efetividade deste instrumento para auxiliar na inclusão escolar, Hudson (2020), que realizou uma pesquisa com os profissionais da Educação da Rede de Ensino Estadual de Minas Gerais, revela que a maioria considerou que PDI é instrumento excelente e facilita o processo de inclusão escolar do aluno; a autora também ressalta que um grupo mediano de professores avaliou que “a ferramenta

precisa ser aprimorada, é demorada de se preencher e, muitas vezes, os docentes não têm disponibilidade de tempo para um trabalho em equipe” (p. 116). A autora ainda divulga, como resultado da pesquisa, que:

Com menor incidência, houve aqueles que assinalaram que não conseguem entender as orientações de preenchimento, apresentando dificuldades em assimilar os itens cobrados com a realidade do aluno. Poucos afirmaram que o instrumento não auxilia nas práticas pedagógicas e que é um documento desnecessário. (HUDSON, 2020, p. 117)

Ainda de acordo com Hudson (2020), falta aos professores conhecimento teórico-metodológico sobre como os alunos aprendem e como o professor pode ensinar de forma diferenciada. Além disso, a autora ressalta a importância de o professor conhecer sobre os tipos de deficiência, bem como as necessidades dos seus alunos e, caso o docente não saiba como definir estratégias para superá-las, saberá quando e onde pedir ajuda.

No Capítulo 5, apresentaremos as práticas discursivas em tempos de pandemia. Para tanto, serão discutidos os eventos e subeventos das aulas da instrutora de Libras, no ERE, e das professoras regentes, no ensino remoto e no ensino presencial, a fim de demonstrar a unidade de análise ACCL [afeto-cognição social situada-culturas e linguagens em uso] e a centralidade da unidade de análise [oralidade/gestualidade] na construção da subjetividade de Otto nas suas relações com os profissionais da Educação.

5 PRÁTICAS DISCURSIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA – ANALISANDO OS EVENTOS

No Capítulo anterior buscamos conhecer a Escola Estadual Joaquim Inácio Moreira, bem como os seus documentos institucionais. Logo após conhecemos Otto, nosso sujeito de pesquisa, e seus contextos discursivos no ambiente familiar, principalmente relacionados à sua mãe, que participa das aulas na modalidade do ERE. Apresentamos, também no Capítulo anterior, os outros participantes da pesquisa, que são os profissionais da Educação e, a partir de discursos desses participantes, realizamos uma síntese das atividades educacionais desenvolvidas com Otto, nos anos de 2020 e 2021.

Para o presente Capítulo buscamos compreender o processo de construção da subjetividade de Otto, entendida como tomada de consciência de si e dos outros, por meio das vivências, enfatizando a construção de conceitos na LO e LS, a produção de sentidos e significados desses conceitos por Otto nas relações sociais com sua mãe, por meio da prática pedagógica dos profissionais da Educação durante o ERE e na modalidade de ensino presencial. Nas palavras de Toassa (2011):

As impressões sensoriais externas e internas que bombardeiam o cérebro são trabalhadas pelas funções psíquicas superiores, cuja atividade principal consiste em atribuir-lhes sentido. O caráter voluntário e criativo da atividade cerebral permite, assim, dizer que a realidade se reflete não apenas *no*, mas também *pelo* cérebro. Esse processo desenvolve-se graças à mediação da experiência acumulada e sintetizada na linguagem. Vivências e ações são a expressão sistêmica dessa atividade consciente, a um só tempo ativa e passiva, mediata e imediata, como relação interna entre pessoa e meio. As vivências englobam tanto a tomada de consciência quanto a relação afetiva com o meio e da pessoa consigo mesma, pela qual se dispõem, na atividade consciente, a compreensão dos acontecimentos e a relação afetiva com eles. (TOASSA, 2011, p. 186, grifos da autora)

Sendo assim, propomos neste Capítulo 5 analisar, por meio dos eventos das aulas remotas e presenciais, as práticas pedagógicas à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Etnografia da Educação, a fim de discutir a formação de conceitos por Otto em LS e na LO, colocando em discussão as vivências, as unidades fala-pensamento; pessoa-meio; instrução e desenvolvimento, a partir das relações interacionais e discursivas de Otto e dos demais participantes, além de verificar como estes aspectos contribuem para a construção da subjetividade de Otto na relação parte-todo e todo-parte.

Enfatizamos que, mesmo o ano de 2021, sendo o segundo ano de atuação do IE, o profissional atuou fazendo a tradução e criando jogos interativos durante o período que atendeu Otto, mas manteve um nível de distanciamento do aluno durante as aulas do ERE, sendo as

interações discursivas mais relevantes entre a instrutora de Libras e as professoras regentes, Otto e sua mãe. Por esse motivo, não nos detivemos muito nas interações do IE nas aulas na modalidade do ERE. No entanto, buscaremos abordar a contribuição deste profissional, por meio de comentários ou quando se apresentar algum ponto relevante em que ele esteja. Já nas aulas presenciais, nota-se um envolvimento maior do IE com o aluno, atuando não apenas como condutor, mas auxiliando na produção do conhecimento do estudante.

5.1 ANÁLISES DOS EVENTOS DAS AULAS REMOTAS - AS AULAS DA INSTRUTORA DE LIBRAS

Em 2021, foram observadas as aulas da instrutora de Libras e revelados *rich points* (pontos relevantes), conforme Agar (1994/2002), para se eleger os eventos e/ou subeventos que mais contribuem para nossa investigação, fornecendo subsídios para a análise e a discussão da unidade de análise maior ACCL [afeto-cognição social situada-culturas e linguagens em uso], e da unidade de análise menor identificada como [oralidade/gestualidade], para responder à nossa questão geral da lógica de investigação: **Como é construída a subjetividade de um aluno surdo bimodal a partir das relações discursivas com os profissionais da Educação e com seus familiares?**

Buscando uma visibilidade das aulas da instrutora de Libras, construímos uma linha do tempo com todas as aulas lecionadas pela instrutora durante o ano de 2021 (Figura 21). Para facilitar a identificação das aulas, com base na didática palavra-sinal, em cada aula a instrutora propunha ensinar a Libras por temáticas ou grupos de assuntos e por este motivo, na linha do tempo, serão apresentados o assunto da aula o dia e um pequeno resumo do foi trabalhado naquela oportunidade.

Conforme mostramos no Capítulo 4, e retomamos aqui, a instrutora de Libras afirma que faz uso de contextualizações ao ensinar os sinais da Libras e, a partir destas informações, elaboramos as seguintes questões: Essas contextualizações levaram em consideração as vivências de Otto? Elas fizeram sentido para o aluno? São parte de sua vivência? Em que ponto ele mesmo pode contextualizar o sinal no seu dia a dia por meio da linguagem em uso? Ou seja, que produções discursivas ele fez, usando o sinal ensinado? Embora tenhamos algumas pistas, precisamos ampliar nosso ângulo de visão, já que, segundo Spradley (1980, p. 56), “o observador participante não apenas tem um senso de consciência elevado, mas também deve abordar a vida social com uma lente grande angular, captando um espectro muito mais amplo de informações.” Em concordância, Gumperz (2013) afirma que:

Os procedimentos de buscas de respostas produzem hipóteses sobre as verdadeiras alternativas em termos das quais os interlocutores fazem as avaliações. O analista pode, então, usá-las para reanalisar a passagem em questão, para lidar com dados adicionais e desenvolver outros procedimentos de busca de respostas que sejam mais específicos para certos tipos especiais de situação. O objetivo principal de todos esses procedimentos não é julgar o valor de verdade absoluta de determinadas avaliações, mas relacionar as interpretações aos traços identificáveis na forma de mensagem e identificar as cadeias de inferências. (GUMPERZ, 2013, p. 161)

A partir da linha do tempo, (Figura 21), conseguimos ampliar nosso ângulo de visão quanto às aulas da instrutora de Libras e a sua didática como, por exemplo, algumas tentativas de Otto de contar fatos, relações com suas vivências, e a insistência de memorização dos sinais pela instrutora de Libras. Algumas pistas de contextualização foram ressaltadas no Capítulo anterior: a interferências da mãe de Otto, Kate; a não- possibilidade de interação por meio da Libras com outros alunos surdos e, a princípio, a didática de ensino da Libras pela instrutora baseada na palavra-sinal.

Figura 21 - Linha do tempo – Aulas da instrutora de Libras



Linha do Tempo das Aulas de Libras

Assunto : Animais I

A Instrutora ensinou os sinais de animais junto com a datilologia com Otto. A mãe de Otto participou da aula o tempo todo, então, é possível notar uma maior oralidade por parte de Otto mesmo com a sinalização da instrutora de Libras.

13/08/2021

Assunto: Animais III

A professora volta nos sinais de animais, há muitas dificuldades de entendimento entre a instrutora e Otto. Acontece o evento **O carneiro** e Otto tenta contar sobre **O Jogo do Alce** mas apresenta diversas dificuldades.

27/08/2021

Assunto : Frases com animais

Nesta aula a instrutora tenta introduzir algumas frases usando os sinais de animais que já foram ensinados nas aulas anteriores. A Otto repete os sinais ensinados, mas não lhe é possibilitado desenvolver enunciados referentes as suas vivências.

17/09/2021

Assunto: Brinquedos e brincadeiras

Otto lembra quase todos os sinais de animais ensinados nas aulas anteriores. A instrutora ensina os sinais de brinquedos e de brincadeiras em Libras.

29/10/2021

20/08/2021

Assunto : Animais II

Dando continuidade a aula anterior, a Instrutora repete os sinais de animais, ela tenta trabalhar os sinais com frases, mas não leva em consideração as vivências de Otto. A mãe de Otto participa da aula com muita oralidade.

03/09/2021

Assunto :Animais IV

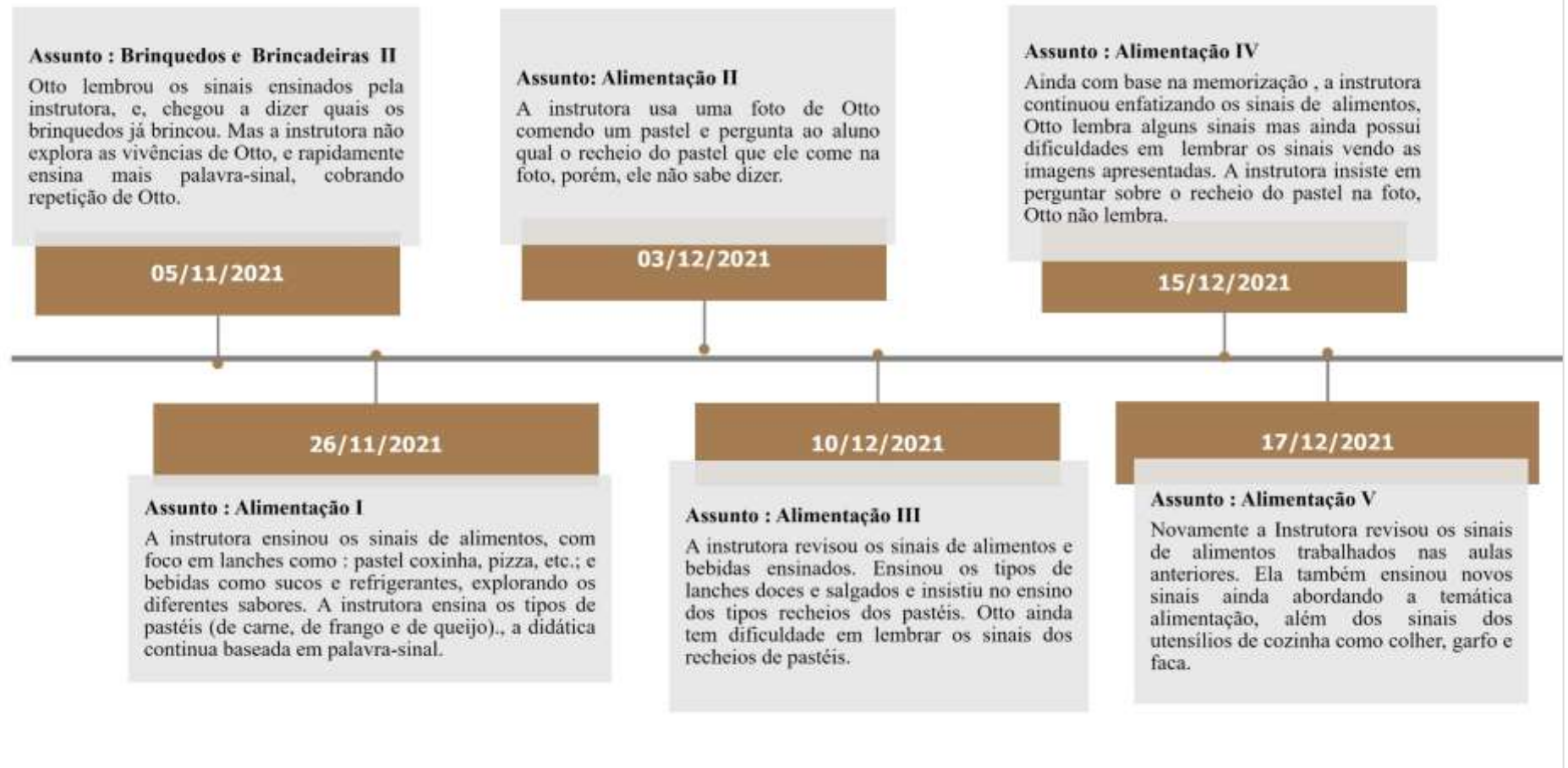
O evento importante nesta aula é a continuação do "Jogo Alce". A instrutora impõe um fim para a história que Otto quer contar sobre **O jogo do Alce**, Otto concorda com a instrutora depois de algumas tentativas.

08/10/2021

Assunto : Frases com temática de fazenda

Nesta aula a instrutora apresenta um video de tourada para mostrar a diferença entre touro e vaca. Ela busca ensinar sinais de animais da fazenda, mas sua didática de palavra - sinal não favorecer a sinalização para Otto.

Linha do Tempo das Aulas de Libras



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Ao representar as aulas da instrutora na linha do tempo na Figura 21, notamos que alguns assuntos abordados não desenvolviam as produções discursivas de Otto. Como, por exemplo, o assunto “animais” que é ensinado em seis aulas (de 13/08/2021 a 08/10/2021), a instrutora utilizava boa parte do ensino para apresentar o sinal do animal, pedia que Otto repetisse o sinal, e depois sinalizava algo como: se o animal era bonito, ou se Otto gostava ou não do animal. O que nos chama a atenção é que a instrutora de Libras nunca perguntou ou buscou saber, durante as aulas sobre o assunto “animais”, quais os bichos Otto já teve, ou quais gostaria de ter. Ressaltamos que tais fatos são importantes, pois partem das vivências que Otto tem com animais e que poderia ajudá-lo na construção de sentidos e significados para os sinais da Libras.

Além disso, se olharmos atentamente os assuntos abordados na aula, veremos que a instrutora não usa os verbos, que são mais condizentes com a idade de Otto e relativos às atividades ou ações que ele realiza no seu cotidiano. As ações enquanto atividades escolares ou mesmo as atividades simples como jogar, brincar, fazer, dormir seriam importantes para que Otto se situasse entre aquelas que ele desenvolve no seu dia a dia, sozinho ou acompanhado e que, possivelmente, poderiam, por meio das suas vivências fazer sentido para suas produções discursivas em Libras.

Outro assunto que nos chamou a atenção refere-se às aulas com a temática “alimentos”, quando a instrutora mostrava imagens de alimentos e depois apresentava os sinais. Sublinhamos que, em todas as aulas referentes a esse assunto, a instrutora ensinava o sinal de alimentos e mostrava uma foto de Otto comendo um pastel, sem contextualizações (lugar, pessoas com quem ele estivesse, ou alguma outra pista) e depois perguntava para Otto qual era o recheio do pastel que ele comia na foto. Ou seja, como lembrar-se do sinal de um recheio de pastel, que embora tivesse saboreado o gosto do alimento, nos pareceu não fazer sentido para Otto naquele momento? As aulas poderiam ser mais proveitosas se, junto com a mãe, a instrutora ensinasse os sinais do almoço do dia da aula, ou seja, partindo de algo que Otto vê, come, gosta em sua casa e/ou na escola.

O que podemos inferir a partir da didática da instrutora de Libras é que sua proposta de ensino advém de construções sociais, metodológicas e até acadêmicas na área de Libras, que pressupõem que uma pessoa surda, apenas por ser surda, já possui um conhecimento maior da Libras, tendo como base teorias naturalistas e gerativistas e até de senso comum de que “Libras é a Língua natural do surdo e, por este motivo, este sujeito é o mais capacitado para o ensino desta Língua.”

Conforme já explicitamos, tal afirmativa é uma falácia, pois nossa constituição psíquica advém das relações históricas, sociais, culturais e linguísticas que desenvolvemos uns com os

outros, em uma relação dialética entre o eu e o outro, pela atividade humana, que nos diferencia de outros animais.

Sob este ponto de vista, a instrutora, conforme analisamos no Capítulo 4, utiliza uma apostila para o ensino de Libras, que prevê o ensino de sinais por assuntos, mesmo que os assuntos não façam parte das vivências do aluno surdo. Não há uma adaptação para o tempo e para a realidade em que o estudante surdo vive, o que há são sinais, imagens e palavras. O que está no centro deste ensino são os assuntos, os conteúdos e não as pessoas que devem aprender os conteúdos. Desta forma, se objetiva a aquisição de habilidades individuais de sinais da Libras não como atividades humanas, tendo Otto como central no processo de instrução-desenvolvimento de sua subjetividade.

A criança surda vai interagindo, ao longo da infância, com inúmeras pessoas, em diferentes “esquemas” comunicativos. Ela interage necessariamente com ouvintes e, por certo, de modo intenso com a mãe ouvinte. Cruzam-se, pois, as configurações de experiências linguísticas, por estar a criança necessariamente imersa num mundo de língua oral e de aproximar-se – mais cedo ou mais tarde, conforme o caso – das possibilidades de interação com os surdos que dialogam efetivamente na Língua de Sinais. Como a Língua tem um papel constitutivo da subjetividade, este cruzamento é complexo e torna-se complicado se a Língua de Sinais, que realmente permite à criança significar o mundo e a si própria, for adquirida tardiamente ou for adquirida de maneira mais ou menos descaracterizada, devido à ausência dos interlocutores legítimos para esta aquisição. (GÓES, 2000, pp. 40-41)

Quando verificamos as aulas dos alunos ouvintes, o conhecimento escolar que lhes é imposto, em muitos casos, também é uma educação pautada em livros didáticos, com conteúdo pronto, que nem sempre fazem parte das vivências dos estudantes. A diferença está nas linguagens em uso, pois o que o aluno ouvinte não aprende na escola, vai aprender em colaboração com os colegas e familiares que compartilham com ele das mesmas linguagens em uso – a fala e a escrita do Português. Já no caso de Otto, o que ele não aprende em Libras com a instrutora, dificilmente terá oportunidade de aprender em colaboração com outras pessoas, porque seu contexto social situado se restringe à família ouvinte usuária da linguagem oral, uma vez que ele não tem contato com outros surdos usuários da Libras.

A fim de buscar respostas para nossos questionamentos, por meio dos Pontos Relevantes, selecionamos a aula do dia 27/08/2021, em que a professora ensina os sinais referentes a animais.

A aula é a terceira que abrange o mesmo assunto e, por este motivo, o evento que identificamos como mais amplo no ciclo de atividades é nomeado como “Animais: palavra-sinal”.

Dois pontos relevantes foram identificados nesta aula: o primeiro é o subevento – **O carneiro** – que consideramos relevante por demonstrar, de forma clara, a relação da didática e da suposta “contextualização” que a instrutora afirma realizar em suas aulas; o segundo ponto relevante é o evento **O jogo do alce**, com subevento – **O alce** – considerado relevante justamente por Otto se propor a contar uma vivência.

5.1.1 O carneiro

Quadro 33- Mapa de Eventos do subevento “O carneiro”

<p>Data: 27 de agosto de 2021 Disciplina: LIBRAS Participantes: Otto (aluno surdo); Keila (instrutora de Libras); Kate (mãe de Otto) Pesquisadora: Cleuzilaine Escola: Escola Estadual Joaquim Inácio Moreira Turma: 4º do Ensino Fundamental Modalidade: Remota Plataforma: Zoom Meting Horário de início da atividade: 10h9min Tempo de Gravação: 1h6min</p>				
Evento: nome e tempo dos eventos	Subeventos: nome e tempo	Contextualização dos subeventos	Tradução dos participantes (glosa) e tempo	Comentários da pesquisadora
<p>Vídeo 1⁸⁸ Chegada Início: 00:00:00 Término: 00:02:13</p>	<p>Cumprimentos Início: 00:00:00 Término: 00:00:15</p>	<p>Na tela do computador aparecem três pessoas: a instrutora, a pesquisadora e Otto. Além dos participantes, a instrutora compartilha uma apresentação em Power Point com a imagem de um carneiro; todos se cumprimentam com um [BOM DIA]</p>	<p>00:00:02 - Instrutora: [DIA] 00:00:05 - Pesquisadora: [BOM DIA JOIA] 00:00:09 - Instrutora: [OTTO BEM---?---] 00:00:14 - Instrutora: [BEM ---?--- JOIA---?---BOM DIA]</p>	<p>A mãe de Otto está sentada do lado do filho, no entanto, é possível ver apenas parte do seu cabelo ou do braço.</p>

⁸⁸ Devido ao limite de tempo permitido pelo Zoom Meeting, as filmagens foram divididas em vídeo 1 e vídeo 2.

<p>Animais- palavra Sinal</p> <p>Início:00:02:14 Término: 04:50</p>	<p>O Carneiro Início: 00:02:15 Término:00:04:48</p>	 <p>A instrutora mostra a imagem de um carneiro, ela aponta para a imagem e olha para Otto. Ela sorri, coloca a mão na boca e pede para Otto o sinal. Otto olha e sorri.</p> <p>A instrutora aponta para a imagem e faz o sinal de carneiro. Otto repete o sinal. A instrutora novamente faz o sinal e Otto repete o sinal. A instrutora aponta para a imagem Otto e balança a cabeça afirmando.</p> <p>A instrutora faz uma frase perguntando para Otto se ele gosta de carneiro. [VOCÊ GOSTAR VOCÊ CARNEIRO GOSTAR] ela aponta para o carneiro que aparece na imagem. Otto olha para a mãe que está ao lado e olha para frente.</p> <p>Otto coloca a palma das mãos para cima e coça o olho esquerdo. A instrutora repete a pergunta fazendo os sinais de forma mais lenta: [VOCÊ --- ---GOSTAR--- --- CARNEIRO ---?---] Ao final da sinalização da frase, Otto se vira para a mãe e a chama: <i>Mãe ! Esse aqui gosto não?</i> Otto fala com uma dicção arranhada e faz o sinal de gostar ao falar com a mãe. A mãe responde: <i>Você? Você viu?</i> Otto responde de forma que não consigo identificar.</p>	<p>00:03:13 - Instrutora: [CARNEIRO] 00:03:20 - Instrutora: [CARNEIRO] 00:03:26 - Instrutora: [VOCÊ ---!---] 00:03:33 - Instrutora: [CORRETO] 00:03:35 - Instrutora: [VOCÊ GOSTAR VOCÊ CARNEIRO GOSTAR ¹APONTAÇÃO² ---?---] 00:03:40 - Instrutora: [---AFIRMAÇÃO ---? ----] 00:03:43 - Instrutora: [VOCÊ --- ---GOSTAR--- --- CARNEIRO ---?---]</p>	<p>Otto parece não saber o que responder diante da pergunta da instrutora se ele gosta de carneiro. E tenta dizer à instrutora que nunca viu um carneiro, mas a instrutora confunde o <i>num vi</i> que Otto diz, com o fato de ele não ter visto ou entendido a pergunta <i>se ele gosta de carneiro</i>. A instrutora repete a pergunta três vezes, pensando que Otto não tinha entendido o que ela estava perguntando, mas foi a instrutora quem não entendeu que Otto nunca tinha visto um carneiro.</p>
--	--	---	---	--

		<p>A instrutora fica olhando para a tela. A mãe de Otto continua a resposta ao filho: <i>Fala que nunca viu!</i> E Otto fala para a instrutora: <i>Num vi!</i> Ele sinaliza junto com a fala apenas o sinal [VER], mas faz uma expressão, balança a cabeça que não. A instrutora sinaliza: [OLHAR REPETIR]. Ela repete a pergunta de forma pausada: [VOCE] Ela passa a seta do <i>mouse</i> na imagem do carneiro e faz o sinal de carneiro [CARNEIRO VOCÊ GOSTAR ---?--- NÃO GOSTAR ---ñ-- Otto olha para mãe e resmunga: <i>Não vi!</i> Movimenta a mão virando as palmas para acima e diz sorrindo: <i>Uai!</i> A instrutora faz uma expressão de indagação e repete o movimento das mãos que Otto usou. A mãe sorri. E vendo a posição da instrutora a mãe de Otto fala: <i>Tanto faz né?</i> E a instrutora pergunta: [VOCÊ ENTENDER - Otto faz um sinal de joia e balança a cabeça. A mãe confirma também: <i>Entendeu!</i> A instrutora mexe no <i>mouse</i> e aponta a seta para o filho de carneiro que aparece na imagem, ela pede que Otto olhe para a imagem. A instrutora faz o sinal [BEBÊ MAMA LEITE MAMA ENTENDER---?---] Otto olha para mãe e sorri e no final quando a instrutora pergunta se ele entendeu, ele balança a cabeça afirmando, com uma expressão séria, sem sorriso. A instrutora faz um [JOIA] sinal positivo com polegar para cima.</p>	<p>00:04:04 - Otto: [VER] 00:04:06 - Instrutora: [OLHAR REPETIR] 00:04:09 - Instrutora: [VOCÊ --- ---] 00:04:14 - Instrutora: [CARNEIRO VOCÊ GOSTAR -- -?--- NÃO GOSTAR ---ñ---] 00:04:18 - Otto: [CARNEIRO] 00:04:29 - Instrutora: [VOCÊ ENTENDER ---?---] 00:04:40 - Instrutora: [BEBÊ MAMA LEITE MAMA ENTENDER ---?---] 00:04:46 - Instrutora: [JOIA]</p>	
--	--	---	---	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Neste subevento, não há contextualização de sinais por meio das vivências de Otto. A instrutora, ao perguntar se Otto gosta do carneiro, ela insere uma lacuna na parte de construção dos conceitos relacionada à vivência. Ou seja, para se gostar de algo, é preciso ter tido contato, ter vivenciado algo com aquele objeto ou animal que desperte emoções. Apenas ver a imagem do carneiro, sem ter tido uma vivência significativa do que é, qual a textura, qual a finalidade, onde vivem, não traz para Otto o real sentido do que é o carneiro e como este animal o faz se sentir, pois os significados não foram construídos numa vivência com o animal. Além disso, quando a instrutora pergunta se Otto gosta de carneiro, ela não explica em qual sentido é o gostar, ou seja, ele gosta da imagem do carneiro, da carne, da lã? De que modo Otto poderia gostar de um animal com o qual nunca teve contato e que não sabe nada sobre o animal?

Quadro 34- Sequência Discursiva mesclada do Subevento “O carneiro”

Contextualização: Essa é a terceira aula, ocorrida em 27/08/2021, com o assunto animais; a instrutora sempre pergunta para Otto se ele gosta ou não do animal, mas não desenvolve o “gostar de”, ou seja, ela pergunta se gosta ou não, mas não desenvolve a resposta de Otto, se gosta por que gosta? Se não gosta por que não gosta?			
Linha	Participantes	Unidade de Mensagem	Comentário
20	Keila	[O QUE É ?]/	A instrutora pergunta a Otto apontando para a imagem.
21	Keila	[CARNEIRO]/	A instrutora faz o sinal em Libras
22	Otto	[CARNEIRO]/	Otto repete o sinal
23	Keila	[CARNEIRO]/	
24	Otto	[CARNEIRO]/	
25	Keila	[VOCÊ SINAL---?---]/	A instrutora aponta para a tela do computador esperando que Otto faça o sinal
26	Otto	[CARNEIRO]/	Otto olha para a mãe tentando fazer o sinal
27	Keila	[CERTO]/	
28	Keila	[VOCÊ GOSTAR]/ [CARNEIRO---?- --GOSTAR---?---]/	Otto olha para a mãe
29	Keila	[JOIA]/	A instrutora faz o sinal de positivo com o polegar para cima(continua)

Linha	Participantes	Unidade de Mensagem	Comentário
30	Keila	[VOCÊ GOSTAR CARNEIRO---?---]/	A instrutora pergunta de novo sinalizando mais lentamente
31	Otto	mãe, /esse aqui /gosto não?/	Otto fala com a mãe e aponta para a imagem de carneiro no computador
32	Kate	Você?/ Você viu?/	
33	Otto	(inaudível)	Otto fala algo com a mãe, mas não é possível compreender
34	Kate	fala :/ num vi/	
35	Otto	num vi/ /Vi/[VER NÃO]	Otto repete a fala da mãe
36	Keila	[OLHAR REPETIR]	A instrutora diz que vai repetir o sinal
37	Keila	[VOCÊ GOSTAR CARNEIRO---?---]	A instrutora mostra a imagem do carneiro com o <i>mouse</i> na tela do computador e faz a pergunta
38	Keila	[GOSTA OU NÃO GOSTA---?---]	Otto olha para a mãe e diz que não viu
39	Kate	Ué!/	A mãe fala com Otto
40	Otto	Uai!... .../	Otto levanta os ombros e as palmas das mãos para cima
41	Keila	[Repete a expressão e gestos de Otto]	
42	Kate	tanto faz né?/	A mãe sorri
43	Keila	[ENTENDER---?---] / [TUDO BEM---?---]/	
44	Otto	[balança a cabeça, afirmando]	
45	Kate	Entendeu!	

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

O ponto relevante (*rich point*) nesse subevento está na busca de Otto em tentar responder às indagações da instrutora de Libras e, ao mesmo tempo, entender por meio da LO com a mãe qual resposta seria adequada para o questionamento da instrutora. Nota-se que a unidade [oralidade-gestualidade] está intensamente implicada na construção de sentidos e significados de Otto. No entanto, é visível que a construção encontra alguns obstáculos: a não consideração

das vivências de Otto pela instrutora e sua confusa didática, que não auxilia a produção de conhecimento pelo aluno. Isso porque, ao perguntar se Otto “gosta do carneiro”, a professora incita uma resposta que abrange sentimentos, uma relação afetiva com o animal. Entretanto, quando Otto pergunta à sua mãe se ele “gosta” do carneiro e a mãe pergunta se ele “viu” o carneiro, temos outro aspecto incitado pela mãe, que abrange se Otto teria alguma vivência com o animal.

Neste sentido, o subevento nos mostra a relação de afetividade e a conseqüente dependência de Otto com sua mãe. Ao perguntar para a mãe se ele gosta do carneiro, Otto deposita nela afetividade e confiança, de que ela o conhece tão bem que poderia dizer do que ele gosta ou não. Ao mesmo tempo, diante da indagação da mãe, se ele viu o carneiro, a mãe direciona Otto para uma relação consigo mesmo, ela não responde se ele gosta ou não, mas propõe a ele responder com base na palavra “ver”, que já possui para Otto um significado. Nota-se então, a relação inter e intrapsíquica é a relação do eu, Otto, e do outro, a mãe, e a unidade fala-pensamento mediando este conhecimento. Ao perguntar se ele viu o carneiro, a mãe, mesmo não percebendo, propõe para Otto que se ele não viu não pode dizer que gosta. Neste aspecto, “ver” significa o que é concreto, e “gostar” o abstrato. O que se pressupõe que é preciso ver, é preciso conhecer, vivenciar, e a partir de então gerar sentidos subjetivos, ou seja, sentimentos despertados pela experiência, pela vivência que é o gostar.

A partir deste ponto, Otto se volta para a instrutora com uma resposta, a de que ele não viu o animal. No entanto, conforme se vê no Quadro 34, nas linhas 37 e 38, a instrutora insiste na pergunta (linha 37): *Você gosta/ do carneiro?* E na linha 38: *Gosta?/ ou não gosta?* E o que se nota a partir da resposta de Otto, “não sei”, por meio da linguagem não verbal (Otto levanta os ombros e as palmas das mãos para cima) e da linguagem verbal expressa na linha 40: *Uai... ..*, ou seja, Otto usa a unidade de análise [oralidade-gestualidade] para expressar para a instrutora que ele nunca viu um carneiro e não sabia mais o que responder a ela. Entretanto, o posicionamento da instrutora é de ignorar o que Otto está tentando dizer, pois na linha 41, ela simplesmente repete o gesto dele, porém, no caso da instrutora, podemos inferir que seu posicionamento não auxilia Otto com relação a construção de conceitos, além disso ela não conseguiu compreender qual a posição discursiva de Otto, de que o questionamento se gosta ou não do carneiro está distante da vivência de Otto.

A fala da mãe de Otto, que acompanha a aula, ao verbalizar na linha 42: *Tanto faz né?*, o “tanto faz” da mãe de Otto nos possibilita diversas interpretações: “tanto faz que Otto aprenda”; “tanto faz que a Libras faça sentido”; “tanto faz que a instrutora ensine com base nas vivências de Otto”; “tanto faz que o ensino para Otto não seja de qualidade”, entre outros. Este

“tanto faz” nos mostra, sobretudo, que, para a instrutora, tanto faz construir os sentidos e significados com Otto na Libras, desde que ele memorize os sinais. Nesse ponto, é preciso se discutir sobre que tipo de formação dos profissionais da educação, o seja, as atitudes da instrutora demonstram que estamos diante de um cenário formativo em que decorar, memorizar código são mais importantes do que fazer com esses tenham sentido e significado para o aluno, ou seja, foca-se em habilidades individuais e não em construções coletivas.

Ainda com base na sequência discursiva apresentada no Quadro 34, a instrutora pergunta na linha 43: *Entendeu? /Tudo bem?* Otto responde na linha 44, balançando a cabeça afirmativamente. O que esta expressão não manual e não verbal representa é mais do que apenas um simples concordar., A manifestação diante do contexto social situado em que Otto se encontra demonstra que ele concorda mesmo discordando, que quando os assuntos ou questões não ficam claros basta “balançar a cabeça confirmando”, mesmo que não faça sentido, mesmo que não esteja entendendo, mesmo que seja renunciar ao acesso ao conhecimento. Esta posição é marcada também na voz da mãe, que afirma na linha 45: *Entendeu!* Aqui notamos que as dúvidas de Otto sobre o carneiro foram silenciadas, e as oportunidades de desenvolvimento sobre o conceito de carneiro ficaram restritas à palavra-sinal.

Além da palavra-sinal, poderiam ser desenvolvidas atividades contextualizadas com Otto, a fim de construir com o aluno o conceito de carneiro, considerando as características físicas do animal, benefícios e utilidade de sua lã, carne e leite. Para contextualizar uma vivência, a instrutora poderia perguntar para a mãe se em casa teria algum objeto que fosse feito de lã. Pedir que Otto pesquisasse sobre quais os objetos são feitos a partir da lã do carneiro, bem como em que localidades este animal é encontrado; quais os animais são semelhantes ao carneiro e quais são as diferenças, ou seja, seria apresentada ao aluno a estrutura de generalização dos conceitos.

Os conceitos não ficam guardados na mente da criança como ervilhas em um saco, sem qualquer vínculo que os una. Se assim fosse, nenhuma operação intelectual que exigisse coordenação de pensamentos seria possível, assim como nenhuma concepção geral do mundo. Nem mesmo poderiam existir conceitos isolados enquanto tais; a sua própria natureza pressupõe um sistema. O estudo dos conceitos da criança em cada faixa etária mostra que o grau de generalidade (planta, flor, rosa) é a variável psicológica básica segundo a qual podem ser significativamente ordenados. Se cada conceito é uma generalização, então a relação entre conceitos é uma generalidade. (VIGOTSKI,1987/1998, p. 138)

O que Vigotski (1987/1998) nos diz então, sobre os conceitos, é que devem, a partir de generalizações, se ligar a estruturas intelectuais do pensamento, fazendo sentido para a criança. Se o objetivo da instrutora era ensinar para Otto o grupo de animais que pertence à categoria de

caprinos (bodes, ovelhas, carneiros, entre outros), já que antes de ensinar o sinal de “carneiro” ensinou o sinal de “bode” e, ao dar continuidade às aulas, ensina o sinal de “alce”. Vale registrar que alce e carneiro são animais não vistos em qualquer lugar (refiro-me a lugares concretos da vida real) e que não fazem parte das vivências de muitas crianças, então construir com Otto o conceito destes animais, mais do que imagem e palavra-sinal é preciso fazer com que Otto saiba onde vivem, o que comem, que animais são semelhantes, buscando o máximo possível entender que, mesmo sem uma vivência com o animal, é possível conhecê-lo de outra forma, fazendo sentido. Para Vigotski (1987/1998), os conceitos da criança se formam no processo de instrução-desenvolvimento, como atividades humanas, em colaboração com o adulto e colegas, e esta colaboração permite à criança resolver mais cedo problemas que dizem respeito à vida cotidiana.

5.1.2 O jogo do alce

Ainda na aula do dia 27/08/2021 – Animais III – no evento que, de forma êmica, é nomeado de **O jogo do alce**, a instrutora, após ensinar o sinal de carneiro, ensina o sinal de alce, ela apresenta a foto do alce, da mesma forma que fez com o carneiro. Neste evento, nota-se maior compreensão de Otto ao sinal ensinado, pois ele já conhecia a imagem do alce a partir de um jogo de videogame. Durante a aula em que a instrutora ensina o sinal de alce, Otto comenta com a mãe sobre o jogo, e fala com a mãe que está sentada ao seu lado. As dificuldades de produção discursiva de Otto neste evento são mais evidentes, conforme o Quadro 35, na próxima página, embora ele já tivesse algum conhecimento do animal estudado – o alce.

Quadro 35 – Mapa de Eventos “O jogo do alce”

<p>Data: 28 de agosto de 2021 Disciplina: LIBRAS Participantes: Otto (aluno surdo); Keila (instrutora de Libras); Kate (mãe de Otto) Pesquisadora: Cleuzilaine Escola: Escola Estadual Joaquim Inácio Moreira Turma: 4º ano do Ensino Fundamental Modalidade: Remota Plataforma: Zoom Meeting Horário de início da atividade: 10h09min Fim da Atividade: 11h15min Tempo de Gravação: 1h6min</p>				
Evento: nome e tempo dos eventos	Subeventos: nome e tempo dos subeventos	Contextualização dos subeventos	Tradução dos participantes (glosa) e tempo	Comentários da pesquisadora
<p>O jogo do alce Início: 00:04:49 Término: 00:11:02</p>	<p>O alce Início: 00:04:50 Término: 00:11:02</p>	<p>Após o Carneiro, a instrutora apresenta a imagem de um Alce. Ela aponta para a imagem e coloca a mão tapando a boca, depois faz o sinal de [ALCE]</p>  <p>Otto olha para a imagem e fala algo com a mãe que não consigo entender. Otto faz o sinal repetindo a instrutora, e a mãe diz: <i>Ah! Este é legal!</i> Ao repetir o sinal de alce, Otto diz: <i>Assim!</i> A instrutora movimenta a cabeça e os dedos que</p>	<p>00:04:52 - Instrutora: [¹APONTAÇÃO²] 00:04:57- Instrutora: [ALCE] 00:05:00 - Otto: [ALCE] 00:05:10 - Instrutora: [ALCE BRAVO] 00:05:30 - Instrutora: [¹APONTAÇÃO²]</p>	<p>A proposta de ensinar o sinal de alce talvez fosse semelhante à do sinal do carneiro, mas este evento se desenrola de outra forma.</p>

		<p>simbolizam os chifres do alce de baixo para cima. Ela faz expressão de bravo e sinaliza [BRAVO]. Otto olha para o lado, chama a mãe: <i>Mamãe!</i> Ele fala, porém, sua fala é embolada e difícil de entender, ele faz gesto com o braço, tentando referenciar o alce com algum fato, mas sem sucesso quanto ao entendimento de sua mãe, que responde: <i>Quê? Esse?</i> Otto diz: <i>é!</i> A mãe continua: <i>O cavalo matou ele?</i> Otto responde: <i>Não!</i> A instrutora vê a cena sem se pronunciar. Otto fala novamente, tentando explicar, porém sua fala é embolada e difícil de entender. A mãe então diz: <i>Esse?</i> E Otto responde: <i>é!</i></p> <p>A instrutora tenta chamar Otto, ela tenta avisar que não consegue ver o que está acontecendo, mas Otto está em diálogo com a mãe.</p> <p>A mãe de Otto fala: <i>No desenho? No joguinho?</i> e Otto responde: <i>é!</i> A mãe diz a Otto: <i>Então conta pra ela, no joguinho o alce bateu, aí, ele morreu.</i> Nesse mesmo momento, Otto repete a fala da mãe e faz o sinal também [JOGO ALCE BATER MORRER].</p> <p>Porém, no momento da sinalização de Otto, a câmera no computador não pega os sinais, pois Otto faz os sinais abaixo do nível da mesa, sendo difícil ver a sinalização. A instrutora tenta alertá-lo sobre o espaço de sinalização, mas ele continua a sinalizar, e quando ele termina, ela diz que não entendeu o que foi dito.</p>	<p>00:05:41- Instrutora: [OTTO NÃO VÊ]</p> <p>00:05:46 - Otto: [JOGO ALCE BATER MORRER]</p> <p>00:05:54 - Instrutora: [DE NOVO, NÃO ENTENDER ALTURA MESA]</p> <p>00:06:05 - Instrutora: [ABAIXAR]</p>	<p>É possível notar uma dificuldade de comunicação entre Otto, a mãe e a instrutora. Essa dificuldade é marcada pela conversa da mãe e de Otto na língua oral diante da instrutora surda, e também pela dificuldade de Otto em conseguir contar um fato sobre uma vivência em Libras e na língua oral (o jogo do alce).</p>
--	--	---	---	---

		<p>A mãe de Otto continua falando com o filho: <i>Ele bateu onde? Ele bateu onde?</i> Otto tenta explicar, porém a única palavra que se entende é: <i>Uai!</i> No momento em que Otto fala, tentando explicar, a instrutora também sinaliza, e a mãe de Otto fala, e desta forma ninguém consegue se entender, há muita sobreposição de falas e sinais.</p> <p>A instrutora pega o celular para mostrar a Otto que a posição da câmera está impedindo que ela veja a sinalização dele, mas no momento ele está conversando com a mãe tentando explicar onde o alce bateu. A instrutora para de sinalizar e tenta entender o que Otto está conversando com a mãe.</p> <p>A instrutora explica: o Otto está com a mesa tapando o sinal e eu não consigo ver. [MESA ABAIXAR NÃO VÊ SINALIZAÇÃO MESA ACIMA]. Na hora que a instrutora está sinalizando, Otto entende o que ela diz e rapidamente arruma a câmera. E a instrutora agradece a Otto com joia. A mãe diz para Otto: <i>Hoje você está mais perto da mesa.</i></p> <p>Otto diz para sua mãe: <i>Faz de novo!</i> A mãe pergunta: <i>Fazer o quê?</i> Otto tenta explicar para a mãe, mas se embola na fala. A mãe então diz: <i>Explicar ela?</i> Otto confirma: <i>é!</i> E a mãe diz: <i>Então você vai falar, não é do joguinho?</i> Otto fala: <i>Joguinho</i>, junto com a mãe e faz o sinal de jogo. Ele tenta falar para a mãe sobre sua dificuldade de falar do joguinho, mas sua fala</p>	<p>00:06:22 - Instrutora: [MESA ABAIXAR NÃO VÊ SINALIZAÇÃO MESA ACIMA]</p> <p>00:06:27 - Instrutora: [JOIA OBRIGADO]</p> <p>00:06:45 - Instrutora: [EXPLICAR ENTENDER NADA OTTO DE NOVO]</p> <p>00:06:59 - Otto: [ALCE BATEU]</p> <p>00:08:40 - Otto: [JOGO ALCE]</p> <p>00:08:49 - instrutora: [VOCÊ JOIA ENTÃO ---?---]</p>	<p>Outros fatores contribuem para a falta de comunicação entre o trio: ângulo de visão dos sinais feitos por Otto, interferências da LO na comunicação com a mãe e depois a dificuldade de Otto em passar o que conversa com a mãe na LO para LS e, por fim, dificuldade da instrutora em entender o que está sendo dito.</p> <p>Otto pede que a mãe explique para a instrutora sobre o jogo do alce, mas ao usar a língua oral sua fala sai embolada, ele tenta explicar sua dificuldade de falar sobre o jogo, mas sua fala continua embolada e, neste momento, a mãe gargalha. Ela não consegue dar andamento sobre o que Otto quer dizer.</p>
--	--	---	---	---

	<p>continua embolada, a mãe dá gargalhada e diz: <i>No jogo o alce bateu.</i></p> <p>Otto sinaliza e fala junto com a mãe: [ALCE BATEU], ele não faz o sinal de jogo. A mãe pergunta para Otto: <i>Bateu, bateu onde?</i> Otto fala: <i>Grandão.</i> E a mãe fala, complementando: <i>E morreu.</i></p> <p>A mãe de Otto pergunta para ele: <i>Onde o alce bateu pra morrer?</i> Ele olha para a mãe fala: <i>Uai pra morrer.</i></p> <p>Otto começa a sinalizar: [JOGO ALCE]</p> <p>A mãe pergunta: <i>O que aconteceu? Conta!</i> Otto olha para a mãe, ele começa a tossir, ele olha para a mãe e para frente com um sorriso.</p> <p>A instrutora pergunta para Otto: [VOCÊ JOIA--?--- ENTÃO---?---]</p> <p>Instrutora: [ALCE]</p> <p>De repente, a mãe dá um grito: <i>Anda, menino desenvolve!</i> Otto se assusta e mexe na cadeira, sorrindo, sem graça.</p>		<p>Diante das dificuldades comunicacionais, peço permissão para a instrutora e para a mãe, a fim de dar uma sugestão: que Otto faça um desenho do que ele quer contar sobre o jogo, sobre o alce e complete a frase, dizendo onde o alce bateu e o que aconteceu, tendo como base o desenho para sua explicação. Todos concordam, Otto sorri.</p>
--	---	--	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

O evento **O jogo do alce**, e no subevento “o Carneiro”, que apresentamos por meio dos Mapas de Eventos e sequências discursivas, é possível relacionar, de forma clara, a unidade de análise maior: [afeto-cognição social situada-culturas e linguagens em uso] (ACCL), conforme Gomes (2020) e a unidade de análise [oralidade-gestualidade]. É possível ver que Otto busca auxílio na mãe para contar a história, e podemos argumentar que a construção de sua subjetividade passa pela relação que Otto tem com sua mãe, devido à afetividade que une mãe e filho, que gerou uma linguagem comum entre eles, facilitando a compreensão dos conceitos por Otto.

No jogo do alce, embora Otto busque novamente o apoio e o conhecimento da mãe para auxiliar na sua produção discursiva, impulsionado pela relação afetiva, e pelo contexto situado, de que talvez a mãe fosse a pessoa que lhe conhecesse e o auxiliasse na produção discursiva por meio das vivências de Otto com o videogame, este plano é frustrado –o que nos permite relacionar as culturas e linguagens em uso por parte da mãe de Otto e do próprio Otto. A *linguagemcultura*, na casa de Otto, envolve tanto as atitudes de Otto quanto as da mãe. No caso de Otto, nota-se uma dependência, que não o permite ter autonomia sobre o que gosta ou mesmo o que quer dizer, provocando uma ação de capacitismo ao não perceber que Otto precisa ser capaz de produzir seus próprios discursos, mesmo que não seja na linguagem oral e que, para isso, é necessário que se busque apoio de uma comunidade linguística de surdos fluentes, para o acesso à *linguagemcultura* da Libras, tendo esta Língua como linguagem em uso.

Dessa forma, no evento **O jogo do alce** que muito nos explicita sobre como a unidade de análise [oralidade/gestualidade] está implicada nas vivências de Otto. E, por isso, além da unidade de análise poder possibilitar a ele construir os conceitos, as duas práticas discursivas – oralidade e gestualidade – ora se opõem, como se disputassem qual deveria ocupar a centralidade na mediação de conhecimento de Otto, de si mesmo e dos outros, ora se complementam, formando um todo indivisível, ou seja, uma prática não existe sem a outra.

Diante de tantos aspectos que impediam a comunicação de Otto no subevento **O jogo do alce** (posição da câmera; ângulo de visão dos sinais; conversas paralelas entre a mãe e Otto sem o entendimento da instrutora, entre outros) e, mediante a não-compreensão da mãe e da instrutora do que estava acontecendo, sugeri que Otto fizesse um desenho onde pudesse esclarecer sua produção discursiva. A ideia era que, talvez tendo uma referência visual produzida pelo próprio Otto, isso pudesse, de alguma forma, mediar o que ele já sabia e o que desejava comunicar, ou seja, uma relação de sentido e significado, por meio de outro signo visual, o desenho, apresentado na Figura 22, a seguir.

Figura 22 - O jogo do alce



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

É possível notar, no desenho de Otto, que há palavras escritas em Inglês e Português: “RED DEAD 2 ALCE”. O desenho de um alce caindo de um lugar alto, possivelmente um morro e a palavra “MORREU”, sugerindo que, ao cair do morro, o alce morre. Ao verificar as palavras em Inglês que Otto escreveu no desenho, “RED DEAD 2 ALCE”, consegui descobrir que se tratava de um jogo de *videogame* que, possivelmente, Otto joga em casa, já que ele possuía um aparelho de *X-Box* e jogar em casa era uma das atividades que ele desenvolvia fora de suas tarefas escolares. Ao conversar com Otto no ensino presencial, mostrei o que havia encontrado do jogo e ele, animado, me confirmou ter o jogo em casa, embora ainda não conseguisse contar a ação descrita no desenho, ele mostrou as expressões faciais de alegria, por eu ter compreendido sua intenção referente à aula da instrutora de Libras. Por este desenho, pode-se ver que Otto sabe muito mais do que consegue demonstrar por meio das linguagens em uso – falada e da Libras – portanto, é preciso construir uma linguagem comum entre professora, instrutora de Libras, intérprete educacional, Otto e familiares, para que ele avance no processo de instrução-desenvolvimento de sua subjetividade e na compreensão dos conceitos que permeiam a sala de aula.

Aqui, cabe uma reflexão: Se Otto possuía esse jogo em casa, ou se tinha acesso a esse tipo de atividade, por que para a mãe foi tão difícil compreender o que Otto queria dizer? O que parece é que ela não se engaja nas atividades de jogo desenvolvidas por Otto, o que é muito comum acontecer nas famílias, considerando-se diferentes gerações em que os filhos conhecem mais do letramento digital do que seus pais. Vamos analisar com mais profundidade a sequência discursiva sobre o evento “O desenho de Otto” na aula do dia 03/09/2021:

Quadro 36 – Sequência Discursiva mesclada da segunda parte do evento “O desenho de Otto”

Linhas	Participantes	Unidade de Mensagem	Comentário
228	Keila	[O QUE É---?---] / [EXPLICAR] [O QUE VOCÊ QUER DIZER--?---]/	A instrutora abre a imagem do desenho na tela e pede para Otto explicar
229	Otto	Isso aí, / (inaudível) /	Otto aponta para o desenho e tenta fazer o sinal de alce
230	Keila	[ALCE]/[ENTÃO---?---]/	
231	Otto	[ALCE]/	
232	Otto	(inaudível)	Ele tenta explicar oralmente, mas não é possível compreender
233	Keila	[MORRER]	A instrutora passa o <i>mouse</i> em cima da palavra “morreu” e faz o sinal de morrer
234	Keila	[ALCE CORRE CAIR]/	Otto presta atenção
235	Otto	[NÃO] (LS)/ não é !/	Otto sinaliza e fala
236	Keila	[NÃO---?---]/[CAIR CERTO---?--]	
237	Otto	[NÃO]/ (inaudível)	Otto procura alguma referência do que quer dizer no celular, ele parece dizer “tenta me ajudar”
238	Keila	[EU NÃO CELULAR]/	A instrutora pega o celular dela e mostra para Otto
239	Otto	(inaudível)	Suspira, fecha os olhos, fala embolado (continua)
Linha	Participantes	Unidade de Mensagem	Comentário

240	Keila	[EU NÃO ENTENDO SUA FALA]/	Otto coloca a mão no rosto tapando os olhos, se levanta e pega o caderno que tem o desenho e chama a mãe para ajudá-lo
241	Keila	[ALCE ENTÃO ---?---][FALA]/	
242	Keila	[EXPLICA PARA MIM/ O QUE É?]/	Kate está ao lado, acompanhando. Otto mostra o desenho no caderno
243	Otto	[ALCE]/	Otto pega o caderno e aponta para o desenho do alce no topo, e faz o sinal de alce. Depois aponta para o outro desenho no início no morro, ele olha para a mãe que pega o caderno e pede para que ele aproxime o desenho
244	Kate	faz mais perto / senão, /ela não consegue ver. /	
245	Keila	[ALCE DESCEU MORRO] [MORREU]/	
246	Kate	Humrum! /	
247	Kate	olha lá! / olha lá oh! / faz! /	Ao repetir a sinalização da instrutora Keila, Otto parece não concordar, ele olha para o lado, coça o pescoço e parece incomodado
248	Keila	[DESCEU MORRO] / [MORREU] /	
249	Otto	[ALCE DESCEU MORRO] [CAIU] /	
250	Kate	Faz! /	
251	Otto	[MORRER] / morreu! /	Otto faz o sinal, fala e afirma balançando a cabeça. Mas sua expressão facial parece não concordar com a versão da instrutora
252	Keila	[ENTENDER---?---] / [OK---?---]	A instrutora pergunta se Otto entendeu
253	Otto	Sim /	Balança a cabeça afirmando que sim
254	Keila	[OU ALCE BATER ÁRVORE] / [MORREU] [OK ---?---] /	A instrutora apresenta uma alternativa
255	Otto	[balança a cabeça afirmando]	Otto abaixa a cabeça olhando para o celular com uma expressão séria (continua)
Linha	Participantes	Unidade de Mensagem	Comentário

256	Keila	[OLHA/ ALCE/ VOCÊ OTTO/ ALCE BRAVO/ OTTO CORRER/]	Conta outra versão da história
257	Keila	[VOCÊ MEDO] / [FUGIR / É ISSO! OK ---?---]/	
258	Otto	ham? /	Otto balança os ombros e olha para a mãe, como se não concordasse
259	Keila	[JOIA---?---] / [CERTO---?---]/[ENTENDER---?---]/	Otto olha sério para a instrutora
260	Otto	[balança a cabeça, afirmando]	Otto balança a cabeça afirmando, sem sorriso, sério, sua expressão parece ser o contrário do que afirmou Keila
261	Keila	[OK---!----]/[VAMOS CONTINUAR]/	A instrutora volta a ensinar os sinais de outros animais

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Nota-se no subvento **O desenho de Otto**, que o garoto inicialmente está na aula apenas com a instrutora e que, após tentativas frustradas de desenvolver uma comunicação com ela, ele pega o seu desenho e chama a mãe para ajudá-lo na construção do seu discurso com a instrutora de Libras. Porém, a mãe impõe que ele repita a sinalização da instrutora, Quadro 36, linha 247: *olha lá! / olha lá oh! / faz!*. Ou seja, a mãe que poderia auxiliar na construção discursiva, justamente porque acompanha a rotina de Otto em casa, tendo acesso às vivências do filho, delega à instrutora a função de preencher as lacunas na história que Otto deseja contar por meio do desenho.

Ressalta-se que mais do que descrever o que estava no desenho, Otto queria estabelecer uma ligação entre o seu conhecimento sobre o alce do *videogame*, e o sinal de alce que a instrutora estava ensinando. Sendo assim, seu desenho poderia constituir uma cena do jogo do *videogame*. Quando pesquisei sobre o nome do jogo escrito no desenho de Otto, que é a pista de contextualização que ele nos fornece, descobri que a história do jogo é de um caçador que caça o alce, sendo o objetivo do jogo encontrar o animal e ajudá-lo. No caso, o jogador seria Otto. Talvez essa história do caçador fosse a que Otto quisesse contar, a instrutora inventa outras histórias a partir do desenho, sendo que ele já havia demonstrado não concordar com versão da instrutora, conforme podemos ver no Quadro 36, linha 235: *[NÃO] / não é! / (LO)*; linha 237: *[NÃO] //*. As histórias contadas pela instrutora são de que o alce desceu o morro, caiu e morreu, linhas 245 e 248; o alce bateu em uma árvore e morreu, linha 254; e, por último,

ela conta nas linhas 256 e 257 que Otto, estando com medo de um alce bravo, correu, e fugiu do animal.

O que aqui vemos sobre as aulas de Libras, a partir dos mapas de eventos e das sequências discursivas, indica o quanto das afirmações da instrutora não tinha correspondência com o que Otto buscava explicitar. As expressões [oralidade-gestualidade] de Otto que evidenciam seu incômodo pelo não entendimento da instrutora de Libras são: suspira, fecha os olhos, fala embolado; busca referências no seu celular; coloca a mão no rosto tapando os olhos; se levanta e pega o caderno que tem o desenho e chama a mãe para ajudá-lo; olha para o lado; coça o pescoço; balança a cabeça afirmando, sem sorriso, sério, não concordar com a versão de Keila. O que vemos é que Otto busca formas de se fazer entender, essas formas embora fosse com fluência na sinalização em Libras, ou por meio da oralidade são manifestadas de outra forma, o que Otto nos mostra é que ele tem necessidade de se colocar no discurso, e busca fazer isso com as ferramentas/ mediações que possui e, ainda assim, não é visto como sujeito discursivo.

Desta forma, o que constatamos é que os sinais da Libras não foram ensinados de forma colaborativa, a partir das vivências de Otto, e que sendo ensinados a partir de palavra-sinal e memorização, como aquisição de uma habilidade individual, sem estar em uso na linguagem do dia a dia de Otto, não fizeram sentido para ele e, portanto, possivelmente serão esquecidos com facilidade. Goldfeld (2002) afirma que:

As crianças surdas, mesmo as que não são expostas à Língua de Sinais e não recebem nenhuma forma de tratamento fonoaudiológico para adquirir a língua oral, adquirem alguma forma rudimentar de linguagem, elas simbolizam e conceituam, pois convivem socialmente, interagem e se comunicam de alguma forma. A diferença é que, não tendo acesso a uma língua estruturada, a qualidade e a quantidade de informações e assuntos abordados são muito inferiores àqueles que os indivíduos ouvintes, em sua maioria, recebem e trocam. (GOLDFELD, 2002, p. 62)

Um dos aspectos relacionados a Otto é que ele sempre se esquecia dos sinais, conforme vemos nos Quadros 35 e 36, deixando evidentes as dificuldades escolares para Otto produzir discursos em Libras, isso porque, além de não ser a linguagem em uso no ambiente familiar, também não lhe foi oportunizada nas relações com outras pessoas surdas usuárias de Libras. A instrutora de Libras não propicia, por meio de sua didática, a apropriação de conceitos em Libras pelo aluno, o que contribui para os atrasos de linguagem nas duas línguas, LO e LS. Na linguagem escrita, as dificuldades escolares aparecem, pois Otto não foi completamente alfabetizado, já que este processo é realizado como aquisição de habilidades individuais e memorização, conforme veremos nos eventos com a professora regente.

Outra questão que ressaltamos é que, mesma a mãe interferindo na aula da instrutora, com abordagens ou mesmo tentando aprender os sinais, há pouca ou nenhuma colaboração da mãe porque Kate não conhece Libras para ajudar mais o seu filho. A instrutora poderia ter incluído a mãe de Otto nas aulas, ensinando a Libras para os dois. Mesmo não sendo uma função direta do cargo da instrutora, é uma das ações do CAS/MG fornecer apoio aos estudantes e seus familiares no aprendizado de Libras. Nesse sentido, mesmo que a mãe não tenha manifestado esta vontade tão claramente nas aulas da instrutora, como já demonstramos no Capítulo anterior, ela tem desejo de aprender para comunicar-se com Otto, pois tem consciência da importância da Libras para ele, inclusive para a construção de enunciados.

Na construção da subjetividade de Otto, o ponto que ressaltamos é que o processo passa pela mãe e, ao ensinar a Libras para ambos, a instrutora poderia viabilizar uma comunicação em Libras entre Otto e sua mãe, o que, conseqüentemente, auxiliaria no desenvolvimento da Libras como linguagem em uso para a criança. Logo, se enfatiza a partir de Zona de Desenvolvimento Iminente (VYGOTSKY, 2001/1934) que, se de outro modo a proposta de ensino de Libras pela instrutora levasse em consideração construir relações colaborativas com a mãe e as duas empreendessem uma relação colaborativa com Otto, poderia auxiliar melhor a construção de sua subjetividade como uma pessoa que pode conhecer o mundo por meio da Libras e da linguagem oral, ou seja, da unidade [oralidade-gestualidade].

Contudo, quanto à unidade de análise [oralidade-gestualidade] a partir das aulas de Libras com a instrutora, que é surda, é notório que, em três anos, Otto não tenha desenvolvido a fluência. Pudemos observar que há vários fatores que impediram a aquisição da fluência: o primeiro refere-se ao tempo de exposição à Língua, já que as aulas com a instrutora eram de 50-60min apenas, uma vez por semana; o segundo motivo diz respeito à capacitação profissional e didática da professora, que não possibilitou fazer uso de atividades diferenciadas coletivas voltadas para as vivências e usos da Libras com Otto como, por exemplo, oportunizar a convivência do aluno com outros usuários da Língua, visando suprir as dificuldades escolares e comunicacionais; e o terceiro motivo tem relação com a visão gerativista, inatista e naturalista predominante em correntes teóricas de consideram a “Libras como Língua natural do surdo”, que de acordo com essas correntes é o que possibilita ao surdo um conhecimento internalizado da Libras. Em outro ponto, ressaltamos que a instrutora possuía um bom relacionamento com Otto nas aulas, sempre que desenvolvia as atividades buscava elogiar Otto, e a reciprocidade de Otto com a instrutora nos mostra que havia afetividade entre dois, o que novamente nos leva a direcionar nossa discussão a aspectos concernentes às correntes teóricas, práticas e metodológicas que guiam a formação da instrutora de Libras, e que nos possibilita um

questionamento para reflexão: após 21 anos da Lei Libras⁸⁹, 18 anos do decreto que regulamenta essa Lei⁹⁰, e após a primeira formação de professores na área de Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC em 2006, qual a efetividade da formação dos professores/instrutores de Libras para atuação didático-pedagógica do ensino de Libras por surdos e para surdos?

5.2 ANÁLISES DOS EVENTOS DAS AULAS REMOTAS – AS AULAS DA PROFESSORA REGENTE

5.2.1 A visita da professora

Na aula de Português do dia 14/04/2021, a professora regente efetiva, Jussara, logo no início, apresenta alguns pontos relevantes identificados sobre o uso da linguagem com Otto pela mãe e pelos demais participantes. O primeiro evento que marca a aula do dia refere-se à **A Visita da professora**, e o subevento **Eu, Otto ou ele, Otto?** Nesse evento, Kate conta que Jussara foi até a sua casa para levar as atividades impressas do Plano de Estudo Tutorado (PET). O subevento nomeado **Eu, Otto ou ele, Otto?** Aconteceu dentro do evento **A Visita da professora** com a duração de um minuto e trinta e seis segundos, e indicia como a oralidade e a gestualidade se misturam na comunicação cotidiana das aulas, além de outros aspectos da comunicação entre os participantes que revelam uma *linguagemcultura* construída nas interações sociais entre a família, representada pela mãe de Otto, os outros participantes ouvintes e o garoto, em 14/04/2021, conforme Quadro 37, abaixo:

Quadro 37– Sequência Discursiva mesclada com tradução para Libras, subevento “Eu, Otto ou ele, Otto?”

Linhas	Participantes	Unidade de Mensagem	Comentário
1	Kate	conta para Jussara/ você veio aqui/ em casa/	Otto olha pra mãe e sorri
2	Kate	conta pra ela? /(continua)	
Linha	Participantes	Unidade de Mensagem	Comentário

⁸⁹ Lei Nº10.436/2002 - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

⁹⁰ Decreto Nº 5.626/2005 - 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.

3	Sandro	[EXPLICAR JUSSARA ¹ IR ² CASA?]/	Tradução para Libras pelo IE
4	Otto	Ah?/	
5	Jussara	[CASA]/	
6	Sandro	[¹ IR ² CASA]/	Tradução para Libras pelo IE
7	Kate	Só que Otto/ Otto tava mimindo/	
8	Otto	[OTTO DORMIR]/	Otto sinaliza o próprio sinal, ele não utiliza o pronome eu
9	Jussara	Olha para o Sandro/	
10	Sandro	[OLHA PARA SANDRO]/	Tradução para Libras pelo IE
11	Kate	olha para o Sandro/	
12	Jussara	hoje/eu fui na casa/ do Otto/	A professora fala para Otto, mas não usa discurso direto, ela fala como se estivesse conversando com outra pessoa
14	Sandro	[HOJE CASA SUA OTTO]/	Tradução para Libras pelo IE
15	Sandro	[JUSSARA ENTRAR]/	Tradução para Libras pelo IE
16	Jussara	levar as atividades/	
17	Sandro	[ATIVIDADE ¹ ENTREGAR ² OTTO]/	Tradução para Libras pelo IE
18	Kate	ela trouxe/ isso daqui ó/	Otto olha para a mãe e não olha a sinalização do IE
19	Kate	pro Otto/	
20	Jussara	O Otto estava dormindo/	
21	Sandro	[ENTRAR CASA VER OTTO DORMIR]/	Tradução para Libras pelo IE
22	Kate	ela veio/ e Otto estava dormindo/	Otto se abraça à mãe e sorri (continua)
23	Kate	viu não te falei/	
24	Kate	aí você não viu a professora/	
25	Kate	a mamãe viu/	

26	Kate	eu vi/ você não viu a professora	
----	------	----------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

O primeiro ponto relevante que identificamos na sequência discursiva apresentada no Quadro 37 está relacionado à fala da mãe de Otto. Nota-se que, na linha 7, Kate utiliza a palavra “mimindo” para dormir. Este tipo de linguagem “infantilizada” é conhecida como “*baby talk*”, sendo os exemplos: “mimi” ou “mimindo”, para dormindo; e “papá”, para comida, entre outras formas expressas por meio do diminutivo das palavras.

O *baby talk* foi definido por Ferguson (1996/1964) como um registro especial utilizado por adultos em interações com crianças. Este registro, conforme o autor, facilita o acesso das crianças ao código linguístico que caracteriza determinada comunidade de fala. (...) Contudo, o que se percebe é que correlações entre competência linguística das crianças e uso de *baby talk* se mostram essencialistas na medida em que atribuem às crianças uma limitação cognitiva de compreensão de um código linguístico “adulto”, tido como “normal”. (SCHNACK, 2007, p. 115)

No caso de Otto, diante de todo o histórico médico do garoto, que já abordamos no Capítulo 4, sua configuração familiar é de ser o único filho do casal; a superproteção da mãe, que não promove independência; o uso de linguagem própria aos bebês faz com que Otto, aos 9 anos de idade, ainda tenha comportamentos e linguagens de bebês ou de crianças pequenas, gerados a partir da relação de *linguagemcultura* da família de Otto, que parece apresentar dificuldades em usar uma linguagem adequada, que forneça subsídios para o desenvolvimento linguístico, social e intelectual do garoto.

Ainda sobre a linguagem dos adultos, participantes da pesquisa, quando se referem a Otto, como na sequência discursiva apresentada, não estabelecem um discurso direto, como a fala de Kate, na linha 7: *Só que Otto/ Otto tava mimindo/*; e na linha 12, a professora que fala para Otto, diz: *hoje/eu fui na casa/ do Otto/*, ao invés de dizer: “hoje eu fui na sua casa”, e na linha 20: *O Otto estava dormindo/*. Ou seja, não é utilizado o pronome você, que seria o discurso direto, para estabelecer um diálogo com Otto, como ele não estivesse presente na conversa e na aula. E ao falar sobre si, Otto também não utiliza o pronome “eu”, para dizer que estava dormindo, conforme a linha 8, ele sinaliza: *OTTO DORMIR/*.

Ao trabalhar com o conceito de subjetividade a partir da tomada de consciência de si e do Outro, notamos que Otto não usa o pronome “eu” Otto, repetindo a fala dos outros participantes como “O Otto”. Otto não se coloca como produtor de discursos, como uma pessoa singular, pois a sua relação de dependência com a mãe e com as falas dos outros, e a própria

didática de ensino que lhe é proposta não partem das suas vivências, mas sim dele, Otto, como um sujeito reprodutor do que os outros dizem, fazem e pensam. Esta é a *linguagem cultura*, que tem sido imposta a Otto, conforme já mostramos nos mapas de eventos e sequências discursivas das aulas da instrutora de Libras.

Esta autorreferência de “O Otto”, bem como a forma que os outros participantes se referem a ele durante o diálogo, é semelhante à história autobiográfica da autora surda Emmanuelle Laborit, no livro *O Voo da Gaivota*, em que a autora conta que falava de si mesma como se fosse outra pessoa:

Não sabia que havia outros nomes em minha família, a não ser o de papai e mamãe. Encontrava-me com as pessoas, amigos de meus parentes, membros da família, mas eles não tinham nenhum nome para mim, nenhuma definição. Estava muito surpresa em descobrir que um se chamava Alfredo, o outro Bill... E acima de tudo que eu me chamava Emmanuelle. Compreendia, por fim, que tinha uma identidade. Eu: Emmanuelle. Até então, falava de mim mesma como se fosse uma outra pessoa, uma pessoa que não era “eu”. Diziam-me sempre: “Emmanuelle é surda”. Ou então: “ela o escuta, ela não o escuta”. Não havia o “eu”. Eu era “ela”. (LABORIT, 1994, p. 51)

O discurso de Laborit (1994) nos possibilita voltar à entrevista com Otto que, assim como a autora, ele pensava que o nome de sua mãe era “mamãe”, o nome de seu pai era “papai” e Otto era “ele”. Vejamos a próxima sequência discursiva de 22/09/2021, no Quadro 38:

Quadro 38- Sequência Discursiva mesclada com tradução para Libras, entrevista com Otto

Linhas	Participantes	Unidade de Mensagem	Comentários
930	Pesquisadora	Qual o nome da sua mãe?/	
931	Sandro	[NOME MÃE---?---]/	Tradução para Libras pelo IE
932	Otto	Mamãe /	Otto olha para a mãe e sorri
933	Kate	O quê?/	
934	Otto	Mamãe/	
935	Pesquisadora	não /	
936	Pesquisadora	Mamãe eu também/ tenho mamãe/	(continua)
Linha	Participantes	Unidade de Mensagem	Comentário

937	Sando	[TER MAMÃE TAMBÉM]/	Tradução em Libras pelo IE
938	Pesquisadora	o Sandro tem mamãe/	
939	Sandor	[SANDRO MAMÃE TEM]/	Tradução em Libras pelo IE (continua)
940	Pesquisadora	Qual é o nome da sua mãe?/	
941	Sandro	[NOME MAMÃE QUAL---?---]/	Tradução em Libras pelo IE
942	Kate	Meu nome ?/	
943	Kate	[O MEU NOME---?---]/	Tradução em Libras pelo IE
944	Otto	Nome?/	
945	Kate	É!/	
946	Otto	Não sabe/	
947	Kate	Como que /não sabe?/	
948	Kate	Qual que é / o meu nome?/	
949	Otto	Eu não sei /	

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

No Quadro 38, chama a atenção a primeira pergunta traduzida pelo intérprete educacional, na linha 931: *[NOME MÃE---?---]*, *Qual o nome da mãe?* Esta pergunta não especifica à qual mãe ela se refere. Pode ser qualquer mãe. E, assim, a resposta de Otto tem justificativa, ao dizer: *mamãe*. Somente no final da conversa que Kate diz: *Como que/não sabe?/ Qual que é/o meu nome?* Nesta hora, Otto diz: *Eu não sei*. Essa conversa mostra que, assim como Emmanuelle Laborit não sabia que as pessoas tinham um nome, para Otto, a mãe também não tinha um nome, ou melhor, para ele o nome de sua mãe era “mamãe”. E a própria Kate, ao que parece pelas linhas 947 e 948, só conseguiu perceber que o filho não sabia seu nome por meio desta conversa. Outro tipo de interpretação sobre o fato de Otto não saber o nome da mãe, poderia estar relacionado a aspecto social da família, no qual a mãe de Otto se coloca no papel de mãe, cuidadora do lar, do filho, o entrelace entre afetos e buscas que aos olhos de Otto ela ocuparia apenas a função de mãe, e para ele isso já bastava, não sendo necessário ver essa “mãe” com nome, com profissão, ou exercendo outros papéis. Isto nos leva a refletir, junto com Dalcin (2006):

Se, por um lado, o acesso à língua oral está vedado ao surdo, embora seja ela o que o insere no simbólico e o constitui como sujeito por ser a sua língua materna, por outro, ela também propõe a ele uma inserção de exclusão. (...) Esta exclusão não é causada pelo seu não acesso ao som, pois ele vivencia através da vibração-sensação tátil. A exclusão se dá pelo fato de que ele transita pela língua oral, mas não tem acesso à interpretação do contexto familiar e social. Ao contrário, só lhe é possível ser interpretado. Ele não fala, mas é falado pelos outros. Ele é *ele* e não *eu*, acaba permanecendo num lugar marginal, “coisificado”. (DALCIN, 2006, pp.198-199, grifos da autora)

A partir das afirmações de Dalcin (2006), retomamos o que já foi questionado neste trabalho, sobre qual é a língua materna de Otto e, nesse ponto, Dalcin (2006) nos amplia a compreensão sobre a constituição da língua de materna de um surdo pertencente a uma família ouvinte e num contexto em que a linguagem oral é a língua de uso, ao afirmar que a língua materna do surdo, nesses casos, é a língua oral. Martins (2003) considera:

Se pensando na surdez e especificamente naquele momento em que a criança não acedeu à língua nenhuma e só dispõe de um código familiar de sinais, situação que pode durar anos e mesmo nunca ser alterada, nos perguntamos se também nessa “língua caseira”, de poucos elementos, a mãe não estaria também ali interdita, desejante e desejada? Por mais cheia de equívocos que possa comportar essa relação, mãe ouvinte/filho surdo, é carregada de significados, mesmo que os significantes, suporte material, sejam visuais. (MARTINS, 2003, p. 64)

Ainda de acordo com este autor, mesmo que de forma menos elaborada, que esteja aquém do ideal parental ou da *linguagemcultura*, ainda assim, parece haver naquela linguagem “caseira” um tipo de suporte que permita aprender a Língua de Sinais, criada e compartilhada por uma comunidade linguística. Em concordância, Dalcin (2006, p. 198) explica que “apesar de o surdo estar impossibilitado de adquirir a língua materna [numa família de ouvintes], ela o constitui como sujeito.” Nas palavras da autora:

A mãe, mesmo não compartilhando a língua materna com seu filho, o inclui no simbólico através da função de maternagem e dos sinais caseiros. A maternagem é assegurada pelo conjunto de cuidados maternos que vêm corresponder às necessidades fisiológicas do bebê e à emergência psíquica do sujeito, indicando a precocidade das instaurações do aparelho psíquico. Estas primeiras instaurações psíquicas permitem a apreensão das relações existentes entre o inconsciente materno e as respostas que, muito precocemente, o bebê elabora. O olhar materno é fundamental, pois vê no bebê algo que vai além da pura insuficiência orgânica. Este olhar é o que permite à mãe escutar, através dos balbucios, do choro, do grito, do sorriso do bebê, as mensagens significantes que, mais tarde, ele incorporará como suas num processo identificatório. Esta interpretação vai inserindo o bebê no universo simbólico e dando a ele acesso à linguagem. (DALCIN, 2006, p. 198)

Vigotski (1987/1998) discorre sobre um estudo conduzido por Chalotte Buehler, no qual os resultados mostraram que a função social da fala é fundamental no primeiro ano de vida da criança. Segundo o autor, “reações bastante definidas à voz humana foram observadas já no início da terceira semana de vida, e a primeira reação especificamente social à voz, durante o segundo mês” (p. 53). Além disso, Vigotski (1987/1998) acrescenta que “essas investigações também demonstraram que as risadas, os sons inarticulados, os movimentos, etc. são meios de contato social a partir dos primeiros meses de vida da criança” (p. 53). Neste sentido, as constatações de Martins (2003) e Dalcin (2006) estão em consonância com as proposições de Vigotski (1987/1998), mesmo se tratando de casos em que a criança é surda e os pais ouvintes, ou seja, que a LO parece constituir a língua materna da criança, pois ela é introduzida, a princípio, pela língua oral no mundo simbólico e, portanto, confirmamos mais uma vez que a construção da subjetividade de Otto é atravessada pelo par dialético [oralidade-gestualidade], principalmente na figura de sua mãe. É necessário salientar que só conseguimos ter esse olhar mais amplo sobre a construção da subjetividade de Otto tendo como preceito que o acesso ao ambiente familiar foi possibilitado devido às aulas no ERE com a participação da mãe, Kate, e seus atravessamentos, no contexto da sala de aula e da escola.

Durante as observações das aulas remotas, alguns eventos e subeventos nos chamaram a atenção no que diz respeito à comunicação de Otto com sua mãe: os dois parecem ter desenvolvido um tipo de *linguagem cultura*, uma mistura de linguagem oral e gestos, [oralidade-gestualidade], sendo difícil aos demais participar da conversa. Dalcin (2006) cita um estudo de Behares e Peluso, no qual os autores perceberam que as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, desenvolveram, aos 3 anos de idade, um modo particular de se comunicar que é diferente da linguagem oral majoritária, diferente da Língua de Sinais da comunidade surda local, do alfabeto manual e de línguas sinalizadas. Neste ponto, a autora ressalta que “as crianças ‘conversam’ com suas mães e, às vezes, também com outras pessoas da família em um sistema próprio de ‘gestos’, que pode durar anos, muitas vezes até o fim de suas vidas” (DALCIN, 2006, p. 195).

Quanto à falta de clareza sobre o que Otto e sua mãe conversavam, solicitei à Kate que buscasse esclarecer para o restante dos participantes o que Otto falava, ou seja, pedi que a mãe que traduzisse o que Otto queria ou dizia. E um dos pontos relevantes aconteceu justamente a partir de uma indagação que Otto fez usando a [oralidade-gestualidade], explicitado por sua mãe, gerando o evento que nomeamos como: **O que eu sou?** – evento que ocorreu na aula de Geografia, no dia 24/05/2021, quando a professora regente explicava sobre a migração e a formação da população brasileira.

5.2.2 Formação da população brasileira - A didática de ensino

Levando-se em consideração que na entrevista com a professora Jussara, no Capítulo anterior,⁹¹ ficou claro que as aulas de Geografia, tanto no remoto quanto no presencial, eram as preferidas de Otto. Nesse sentido, selecionamos a aula de Geografia do dia 24/06/2021 - que abordou o conteúdo *Imigração – a formação da população brasileira* para nossas análises. Na presente aula, a professora se embasou no texto *Migrações no Brasil*, do PET de Geografia do 4º ano, vol. 2, para explicar o conteúdo para Otto, conforme Figura 23, na próxima página.

⁹¹ Quadro 26 – Sequência discursiva da entrevista com a professora regente, Jussara, em 29/11/2021.

Figura 23 - Texto-base - Migrações no Brasil

Migrações no Brasil

Há cerca de 180 anos, o governo brasileiro começou a incentivar a vinda de outros povos para o Brasil.

Ofereceu terras e trabalho aos imigrantes alemães e italianos que foram para Santa Catarina e Rio Grande do Sul ocupar algumas áreas não povoadas e cultivadas. Muitas cidades de Santa Catarina foram formadas pelos colonos alemães, como Blumenau, Brusque, Joinville, etc.

No Rio Grande do Sul foram os colonos italianos que se dedicaram ao cultivo da uva e à produção do vinho.

Para as regiões cafeeiras, por volta de 1850, vieram, principalmente, italianos, alemães, suíços, austríacos, poloneses, etc. Para outras áreas vieram os japoneses. Hoje muitos pratos da culinária japonesa são apreciados e consumidos por muitos brasileiros.

A culinária do Estado de São Paulo foi muito influenciada pelos imigrantes italianos. O Brasil recebeu também muitos imigrantes árabes e judeus.

Ainda hoje muitos estrangeiros elegem o Brasil como o melhor lugar para se viver.



Disponível em: <<https://admin.s3.us-east-2.amazonaws.com/>> Acesso em: 6 abr. 2021.


Contribuições para a formação da sociedade brasileira

Com a migração de outros povos vindos para o Brasil, cada um trouxe consigo seus costumes, valores, modo de vida, diversidade de comida, cultura, entre outros. Vamos ver agora a contribuição de alguns povos que migraram para o Brasil.

Fonte: PET – Plano de Estudo Tutorado, 4º ano, vol. 2, pp. 66-67, 2021.



Na aula sobre a imigração para o Brasil, a professora abordou a variedade cultural, religiosa e étnica da população brasileira, traçando uma trajetória histórica sobre a imigração dos povos para o Brasil, desde o ano de 1500. A professora explica que, antes, no Brasil, viviam apenas indígenas e, depois, houve a chegada dos portugueses, dos africanos, italianos e asiáticos, demonstrando como cada uma dessas etnias contribuiu para formar o povo brasileiro. Por esse motivo, o evento que analisamos - **O povo brasileiro** - e o subevento que nos chamou a atenção, por conter pontos relevantes, - **Os negros escravizados** - nos forneceram subsídios para discutir a didática de ensino na aula do dia 24/06/2021. O texto não menciona os indígenas tampouco os africanos como etnias que formaram o povo brasileiro, entretanto a professora, felizmente, os inclui nesta configuração.

Quadro 39- Mapa de Eventos “Os negros escravizados”

<p>Data: 24 de junho de 2021 Disciplina: Geografia Participantes: Otto (aluno surdo); Jussara (professora regente efetiva); Sandro (IE); Kate (mãe de Otto) Pesquisadora: Cleuzilaine Escola: Escola Estadual Joaquim Inácio Moreira Turma: 4º ano do Ensino Fundamental Modalidade: Remota Plataforma: Zoom Meeting Horário de início da atividade: 16h48min Fim da Atividade: 17h38min Tempo de Gravação: 50min21seg</p>				
Evento: nome e tempo	Subeventos: nome e tempo	Contextualização dos subeventos	Imagens usadas para contextualização ⁹²	Comentários da pesquisadora
<p>Vídeo 1⁹³ O Povo Brasileiro Início: 00:00:00 Término:00:22:30</p>	<p>Indígenas Início:00:00:00 Término:00:05:27</p>	<p>A professora diz o assunto da aula, pega o celular e pede que Otto acesse as imagens do grupo do WhatsApp; ela explica a primeira imagem, dizendo que as pessoas no mapa foram as que deram origem ao povo brasileiro.</p> <p>A professora continua a explicação dizendo que o povo brasileiro é diferente na religião, na cultura e nos tipos de comida.</p>		<p>Otto está concentrado e presta atenção à aula, o tempo todo. A mãe não repete tudo o que a professora diz.</p>

⁹² Nesse Mapa, optei por não fazer a tradução em glosa, mas colocar as imagens que a professora utilizou nas explicações do conteúdo, a fim de focalizar na didática da professora.

⁹³ Devido a um momento de desconexão da internet, houve a divisão desta filmagem em três vídeos, por isso utilizo vídeo 1, vídeo 2 e vídeo 3.

	<p>Chegada dos portugueses</p> <p>Início: 00:05:28 Término: 00:09:14</p>	<p>A professora explica que os primeiros habitantes no Brasil foram os povos indígenas, tendo em mãos a imagem deles. Depois explica que, a partir de 1500, chegaram os portugueses. Ela mostra a imagem das caravelas com os portugueses e pergunta para Otto o que tem na imagem. Otto fala que tem água e ele faz o sinal de barco, a professora diz que os portugueses vieram pelo mar e a segunda é o encontro dos portugueses com os indígenas. A professora destaca as diferenças entre indígenas e portugueses</p>		<p>Otto continua prestando atenção à aula</p>
<p>Vídeo 2</p>	<p>Religião dos portugueses</p> <p>Início: 00:09:16 Término: 00:11:47</p>	<p>A professora mostra no celular dela outra imagem, referente à religião dos portugueses. Otto procura a imagem no seu celular e observa a imagem. Ela diz que os portugueses eram da religião Católica, e assim que chegaram ao Brasil rezaram uma missa. Os indígenas não eram católicos, eles acreditavam no sol, na lua, e nas coisas da natureza.</p>		

<p>Vídeo 3</p>	<p>Os negros escravizados</p> <p>Início: 00:11:50 Término 00:20:21</p>	<p>A professora mostra a próxima imagem, dos escravos africanos. Otto pega o celular e olha a imagem. Ele faz um sonoro “Ahhhhhhhh”, e a professora sorri e diz que esta é a parte que ela mais gosta nas aulas. Ela pede que Otto observe as imagens, ele olha com muita calma. Após este momento, a professora conta que os portugueses passaram a ir na África e trazer as pessoas que viviam lá para o Brasil, e que essas pessoas não tiveram escolha. Elas foram trazidas à força, em alguns casos a família era separada, e eles vinham amontoados, nos porões dos navios, adoeciam, morriam na viagem e chegavam aqui no Brasil muito tristes. Era um lugar que eles não conheciam, eles não sabiam falar a língua dos portugueses e aqui no Brasil eles trabalhavam como escravos, não recebiam pelo trabalho, viviam presos. Ela volta na 1ª imagem apresentada nesse subevento, e diz que nela é mostrado os escravos trabalhando na lavoura de café. Já na 2ª imagem, os escravos trabalham fazendo açúcar, moendo a cana. E na 3ª imagem, ela explica que quando eles desobedeciam a seus donos, eles eram castigados, apanhavam em praça pública, e que isso durou mais de 150 anos.</p>	 <p>1ª imagem</p>  <p>2ª imagem</p>  <p>3ª imagem</p>	<p>“Ahhhhhhh” Otto sempre fazia esse tipo de manifestação quando algo estava interessante ou lhe chamava atenção, mas a professora nunca explorava ou perguntava o que chamava a atenção de Otto.</p>
----------------	---	--	--	---

		<p>Até que os negros que eram escravizados se uniram para lutar pela liberdade e acabar com a escravidão. A professora diz que, embora esta parte da história tenha coisas tristes, tem coisa legal também. A professora afirma que nos dias atuais muitas coisas que a gente gosta e que faz parte da cultura brasileira são heranças dos povos africanos. Na 4ª imagem, ela diz que hoje temos músicas, instrumentos e comidas, como a feijoada, que são heranças dos povos africanos.</p>		
--	--	--	---	--

4ª imagem

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Com base no Quadro 39, é preciso ressaltar que toda a explanação do conteúdo, além da tradução em Libras, teve apoio de imagens que contextualizaram a fala da professora. Este é o primeiro ponto relevante: a apresentação das imagens, o tempo que a professora permitia que Otto visse as imagens no celular dele durante as aulas para acompanhar o que está sendo explicado, a disposição da professora em enviar as imagens no grupo de WhatsApp antes das aulas. Notemos a atenção fornecida pela professora ao aluno, mais do que a ocupação de um cargo público, envolvia afetividade na busca de suprir as necessidades educacionais do aluno, havia na professora uma preocupação em Otto compreender o que ela estava explicando e que o conteúdo fizesse sentido para o aluno. Por este motivo, são apresentadas as imagens, como os textos, no Quadro 39, em vez da transcrição em glosa da tradução de LP/Libras do IE. Outra observação é que o IE não ensina os sinais de cada país, sua tradução de LO para LS segue o padrão de tradução para um público fluente, e como Otto está em fase de aquisição de linguagem, não sendo fluente em Libras conforme estamos apresentando ao longo deste trabalho, fica a questão: Será que a tradução em Libras fez sentido para o aluno nessa aula? Será que a visão de “neutralidade” do intérprete ou possível distanciamento colaborou com o desenvolvimento e aprendizagem de Otto? Sob esse ponto de vista, parece que as imagens, como texto, fizeram mais sentido para Otto durante as aulas do que a tradução corrente.

O segundo ponto relevante ainda sobre a didática da professora, é possível observar que uma grande quantidade de informação foi repassada em pouquíssimo tempo, uma vez que a professora inicia a aula falando do descobrimento do Brasil e em vinte e dois (22) minutos consegue desenvolver grande parte do conteúdo. Em uma turma com alunos ouvintes talvez esse tipo de aula oferecesse aos alunos um conhecimento sobre o assunto e despertasse atenção. Já no caso de Otto, nesta aula expositiva parece não haver espaço para perguntas, não haver espaço para Otto questionar, ou mesmo para verificar o que o garoto teria a dizer. No subevento dos negros escravizados, quando ele expressa um sonoro “Ahhhhhhh!”, mostra que estava engajado em alguma atividade, mas também soa como se alguma coisa lhe chamasse a atenção por ter relação com algum conhecimento que possuía ou que lhe fomentava interesse.

O sonoro “Ahhhhhhh!” de Otto nos possibilita por meio das imagens apresentadas pela professora, inferir que devido a catarse que essas imagens produzem, os sentimentos de dor, sofrimento, tristeza podem ter suscitado em Otto também esse tipo de sofrimento, e por isso pode ter se manifestado.

Embora a professora afirme gostar de quando Otto tem esta manifestação sonora, ela não explora a curiosidade, não pergunta por que Otto externa a exclamação prolongada, quando ela explica sobre os africanos escravizados, não pergunta que sentimentos ele tem com as

imagens apresentadas durante a aula. Outra questão que poderia ser desenvolvida com Otto é o que significa ser escravo. Ela fala sobre essa questão ao afirmar que os escravos não recebiam pelo trabalho, viviam presos, mas não verifica se Otto compreendeu o que foi dito. Embora a professora enfatize em seu discurso que os negros sofreram com a difícil jornada da África até o Brasil, ela não propõe a Otto questionamentos que esclareçam, por exemplo: Por que os negros foram escravizados e não os brancos? Qual a opinião dele sobre a escravidão no Brasil? Logo, o que se nota, então, é um “monologismo” nesta aula, quando há pouca ou nenhuma participação de Otto quanto ao conteúdo apresentado.

As questões levantadas poderiam ajudar o aluno a construir conceitos a partir das explicações da professora ou, pelo menos, verificar o que ele estava entendendo sobre a aula e desenvolver, com ele, conceitos científicos por meio de pensamento crítico sobre a realidade das pessoas negras no Brasil. Destaca-se que a forma como a professora explica a questão da escravidão parece ser algo tão simples, normal, e muito distante do que se vivencia hoje. Quando nos referimos à escravidão, esta não é uma palavra que ficou no passado, mas é retomada toda vez que uma pessoa se encontra nestas condições, ou seja, trabalhando sem direitos, sem salário, com a finalidade de favorecer os donos do capital e discriminar pessoas pela cor da pele, pela condição social, econômica ou de gênero. Mesmo que Otto não entenda a profundidade desta discussão, propor assuntos ou questões que favoreçam a manifestação de dúvidas abre zonas de possibilidades para a construção de conhecimento e/ou identificação de situações semelhantes, por meio do que o aluno já vivenciou ou presenciou de alguma forma, e poderia favorecer o desenvolvimento cultural do garoto.

Outro ponto sobre excesso de informação em pouco tempo é que as aulas, durante o ensino remoto, seguiam o planejamento do PET, e os conteúdos abordados no programa deveriam ser ensinados pelos professores, por semana. Desta forma, uma das justificativas da didática expositiva que se desenrolava em forma de monologismo era a necessidade de cumprir os planejamentos semanais. Cabe ressaltar que as aulas lecionadas pela professora eram divididas das 13h às 16h para a turma, e das 16h às 17h30min para Otto. Isso quer dizer que o tempo de aula dedicada a Otto era menor do que da turma, então a professora regente deveria passar o mesmo conteúdo para Otto de forma mais rápida se quisesse acompanhar o planejamento da turma.

A partir do exposto, a reflexão que se propõe é que, embora a professora tenha separado um período para atender às peculiaridades linguísticas e de conhecimento de Otto, suas condições de trabalho, bem como, sua formação, parecem levá-la a não desenvolver os conceitos e conteúdos com Otto de forma colaborativa. Em parte, vale dizer que, isto acontecia

porque, para a Rede Estadual de Ensino, é melhor ter quantidade do que qualidade, é melhor mostrar que as aulas foram lecionadas durante a pandemia, do que propor um ensino efetivo para a construção do conhecimento dos alunos, e isso se aplicava aos alunos ouvintes e, também, aos alunos surdos, públicos da educação especial e inclusiva.

Que sentidos e significados foram construídos por Otto nas suas atividades durante as aulas, no contexto do ERE? Mesmo que a professora tenha buscado, de alguma forma, viabilizar para Otto o acesso ao conhecimento, a emergencialidade de sua didática não se atenta para outros aspectos importantes, como as opiniões, as dúvidas e, até mesmo, os conhecimentos que o aluno já possuía e que poderiam ser ampliados se a didática de ensino partisse das vivências do estudante. Sem levar esses aspectos em conta, realmente ficou difícil saber o que Otto conseguiu compreender do conteúdo apresentado.

5.2.3 Formação da população brasileira - O que eu sou?

Ainda nesta mesma aula de Geografia do dia 24/06/2021, encontramos outro ponto relevante que contribuiu para a nossa discussão sobre a didática da professora regente e a construção da subjetividade de Otto. No evento **O que eu sou?** encontramos os subeventos: **O que eu sou?** e **Povos que fazem parte da família da professora regente.**

Para contextualizar o Mapa de Eventos tendo como base a continuidade do assunto sobre a imigração e a formação da população brasileira, logo após falar dos povos africanos e de sua herança cultural, a professora explicou, de forma concisa, a chegada de imigrantes italianos, alemães, asiáticos e árabes no Brasil. As explicações seguiram da mesma forma, com apresentação de imagens desses povos e a tradução para Libras. No entanto, é preciso registrar que a professora não mostrou mapas com a localização dos países de onde esses povos eram originários, informação importante para Otto, já que talvez facilitaria a compreensão do espaço geográfico enfatizado pela professora durante suas explicações.

O evento **O eu que sou?** aparece de forma surpreendente logo após a explicação da professora sobre a formação da população brasileira. Por ser algo inesperado, este evento é considerado o ponto relevante que nos leva a discussões ricas acerca da constituição da subjetividade de Otto e nos permite refletir sobre a prática pedagógica da professora regente, a tomada de consciência de Otto de quem ele é e quem são os outros.


Quadro 40 – Mapa de Eventos “O que eu sou?”

<p>Data: 24 de junho de 2021 Disciplina: Geografia Participantes: Otto (aluno surdo); Jussara (professora); Sandro (IE); Kate (mãe de Otto) Pesquisadora: Cleuzilaine Escola: Escola Estadual Joaquim Inácio Moreira Turma: 4º ano do Ensino Fundamental Modalidade: Remota Plataforma: Zoom Meeting Horário de início da atividade: 16h48min Fim da Atividade: 17h38min Tempo de Gravação: 1h15min</p>				
Evento: nome e tempo	Subeventos: nome e tempo	Contextualização dos subeventos	Tradução dos participantes (glosa) e tempo	Comentários da pesquisadora
<p>Vídeo 1⁹⁴ O que eu sou? Início: 00:29:30 Término: 01:10:00</p>	<p>O que eu sou? Início: 00:29:30 Término: 00:32:45</p>	<p>Após explicar o conteúdo, a professora pergunta a Otto se ele gostou de aprender sobre o assunto e ele balança a cabeça, afirmando. A professora diz que gosta quando Otto aprende. Otto olha para mãe e faz o sinal da professora, ele fala algo que não consigo compreender. Ele e a mãe começam a conversar de forma oral, de modo que os outros participantes não conseguem compreender. A professora mostra o texto-base do PET sobre as contribuições para a formação da</p>	<p>00:30:08 - Trad. Profa.⁹⁵: [GOSTAR APRENDER COMEÇAR POVO BRASILEIRO---?---] 00:30:11 - Trad. Profa.: [JUSSARA⁹⁶ GOSTAR VER VOCÊ ÓTTO APRENDER] 00:30:52 - Trad. Profa. [VOCÊ VER DESENHO]</p>	

⁹⁴ Devido a um momento de desconexão da internet, houve a divisão desta filmagem em três vídeos, por isso, utilizo vídeo 1, vídeo 2 e vídeo 3

⁹⁵ Sempre que o intérprete está traduzindo a fala de um participante será indicado quem ele está traduzindo, representado por *Trad* + (indicativo da pessoa com o nome ou papel social). No momento que o IE está sinalizando sua própria fala, será apresentado apenas por *Trad*. A professora será representada pela abreviatura *Profa*.

⁹⁶ Os participantes Otto, IE, professora, e pesquisadora possuem sinais em Libras, por isso sempre que é feito o sinal do participante é realizada a transcrição do nome.

		<p>sociedade brasileira, mostrando especificamente a imagem que acompanha o texto.</p>  <p>Otto olha para a câmera e diz: <i>Que isso?</i> Ele chega perto da câmera para ver o desenho, a professora diz a página que está o desenho na apostila do PET.</p> <p>A mãe entrega a apostila, enquanto isso a professora descreve as pessoas retratadas no desenho, dizendo: <i>Uma pessoa oriental; um alemão; uma pessoa italiana.</i></p> <p>Otto diz algo para a mãe, faz gestos apontando para a sua cabeça, como se tivesse pensado alguma coisa.</p> <p>Enquanto isso a professora pede que ele abra a apostila na página 66.</p> <p>Otto fala com mãe sussurrando: <i>Não sabe?</i> A mãe repete: <i>Não sabe?</i> E responde para Otto enquanto ele olha para a apostila: <i>É diferente! Tem o oriental, tem o alemão, tem italiano. Cada um é diferente, mas todo(...).</i> Otto</p>	<p>00:30:53 - Trad. Profa.: [APOSTILA PÁGINA 67] 00:31:06 - Trad. Profa.: [PESSOA ORIENTAL; ALEMÃO, OUTRA PESSOA ITÁLIA] 00:31:30 - Trad. Profa. [PÁGINA 66]</p>	<p>Enquanto a professora mostra a página para Otto, algumas manifestações não verbais mostram o incômodo de Otto nesta aula: ele coloca a mão na cabeça, como se estivesse pensando algo relacionado à aula. Ele olha para a câmera e novamente para a apostila, até dizer algo para a mãe</p> <p>Durante o diálogo de Otto e sua mãe sobre o que ele não sabe, a professora e o IE não conversam. Eles observam a conversa de Otto e sua mãe, sem interferência. Por esse motivo, a tradução em glosa fica parada.</p>
--	--	--	--	---

Vídeo 2		<p>interrompe a fala da mãe e diz: <i>não sei!</i> (Otto alonga os braços)</p> <p>A mãe pergunta para Otto: <i>Não sabe o quê?</i> Otto diz algo que não consigo compreender. E a mãe pergunta para ele: <i>Você?</i> E Otto responde balançando a cabeça afirmando. Então a mãe diz: <i>Você é brasileiro!</i> (todos riem).</p> <p>A mãe diz algo que não compreendo, Otto diz: <i>O quê?</i> E os dois começam a rir.</p> <p>A professora que estava acompanhado o diálogo de Otto e sua mãe, pergunta: <i>O que que ele está rindo gente?</i></p> <p>E a mãe explica: <i>Ele está falando porque tem os orientais, tem os alemães e ele está dizendo que ele não sabe qual é ele?</i></p> <p>Neste momento a professora diz: <i>Boa pergunta, gostei! O que o Otto é? O que eu sou? O que que o Sandro é? A Cléo? A mamãe? O que que todo mundo é?</i></p> <p>Otto responde: <i>Não sei.</i></p>	<p>00:32:19 - Trad. Profa.: [PORQUE RISO ---?---]</p> <p>00:32:28 - Trad. Mãe.: [TEM ORIENTAIS; TEM ALEMÃES; UM, DOIS, TRÊS, O QUE OTTO O QUE ---?---]</p> <p>00:32:34 - Trad. Profa.: [TRÊS NÃO SABE]</p> <p>00:32:37 - Trad. Profa.: [TRÊS, OTTO O QUÊ É ---?---]</p> <p>00:32:39 - Trad. Profa.: [TRÊS EU SANDRO O QUE É ---?---]</p> <p>00:32:40 - Trad. Profa.: [TRÊS PROFESSORA JUSSARA, CLEUZILAINE, MAMÃE, TODO PESSOA O QUÊ É ---?---]</p>	<p>Embora a professora proponha perguntas interessantes não apenas sobre o que Otto é, mas também a todos os outros participantes, ela não desenvolve a questão. Ao contrário de propor uma discussão visual sobre os povos e as características físicas dos participantes ou mesmo perguntar se cada um citado sabe sobre sua constituição familiar, a professora discorre sobre os povos que constituíram a herança familiar dela própria.</p>
	<p>Povos que fazem parte da família da professora regente</p> <p>Início: 00:32:47 Término: 00:34:59</p>	<p>A professora explica que nós temos um pouco de todo mundo, e a mãe repete para Otto: <i>Um pouquinho de cada um.</i></p> <p>E a professora continua: <i>Principalmente dos indígenas, dos negros e dos portugueses, porque foram os três povos que formaram a população brasileira.</i></p> <p>A professora explica para Otto que na família dela não tem japonês, mas tinha italiano, árabe, negro e indígena era o que mais tinha.</p>	<p>00:32:50 - Trad. Profa.: [NÓS TEM MISTURATODOS POVOS]</p> <p>00:33:00 - Trad. Profa.: [PRINCIPAL ÍNDIOS, NEGRO, TAMBÉM PORTUGUESES]</p> <p>00:33:10 - Trad. Profa.: [TRÊS POVOS PRINCIPAL SURGIU POVO BRASILEIRO]</p> <p>00:33:23 - Trad. Profa.: [FAMÍLIA JUSSARA NÃO TEM ORIENTAL, JAPONÊS NÃO TEM]</p>	<p>A dúvida de Otto não é respondida. A professora encerra a discussão sem propor, de forma prática, como Otto pode pesquisar sobre a sua constituição familiar.</p> <p>A mãe não participa da conversa, embora esteja sentada ao lado de Otto, para esclarecer algo.</p>

		<p>A mãe que está do lado de Otto repete as palavras da professora.</p> <p>A professora continua: <i>Na minha família tinha portugueses, tinha de tudo, e na sua família o que será que tem? Tem de conversar com a mamãe, com a vovô, para poder saber de onde a gente veio, né? Pronto? Na família do Otto também deve haver muitas origens, mas o que Otto é, principalmente, é brasileiro. E bonito, um menino muito bonito.</i></p> <p>A professora chama a mãe e pede para abrir as perguntas do exercício sobre o texto. E não retoma o assunto sobre quem Otto é.</p>	<p>00:33:35 - Trad. Profa.: [MAS TEM PESSOA ITALIANO, ARÁBE TEM, NEGRO, INDIO MUITO ESSA FAMILIA JUSSARA]</p> <p>00:33:58 - Trad. Profa.: [SUA FAMILIA TEM ---?---CONVERSA MAMÃE, VOVÓ SABER]</p> <p>00:34:08 - Trad. Profa.: [CONHECER FAMILIA GERAÇÃO PASSADO FAMÍLIA]</p> <p>00:34:35 - Trad. Profa.: [PRONTO---?---FAMÍLIA OTTO TEM POVO GERAÇÃO FAMÍLIA MAS VOCÊ PRINCIPAL BRASILEIRO]</p> <p>00:34:41 - Trad. Profa.: [BONITO, MENINO BONITO]</p>	<p>Otto não apresenta manifestação de quem entendeu o que foi explicado.</p>
<p>Vídeo 3</p> <p>Atividades sobre a formação da população brasileira</p> <p>Início: 00:35:00 Término: 00:38:10</p>	<p>Cópia</p> <p>Início: 00:35:00 Término: 00:38:10</p>	<p>A professora pede à mãe que abra a atividade sobre a aula na página 68 do PET, ela diz: <i>Tem duas perguntas, a 1 e a 2, vamos ver se a gente faz com ele, duas está bom não gasta fazer mais nada com ele não, porque o tanto que ele aprendeu hoje, ele até perguntou o que que o Otto é. Página 68.</i></p> <p>Neste evento, a professora lê a pergunta e mostra para a mãe onde está a resposta da atividade para que Otto faça cópia.⁹⁷</p>	<p>00:35:01 - Trad. Profa. [68 PERGUNTA UM; DOIS, PERGUNTA 1 RESPOSTA JUNTO, E UM E DOIS PRONTO]</p> <p>00:35:14 - Trad. Profa. [CONSEGUIR APRENDER HOJE ¹PERGUNTAR² OTTO O QUE É]</p>	<p>Enquanto a professora fala da atividade, Otto olha para baixo, pega o celular, e mexe sem olhar para o IE que está fazendo a tradução.</p> <p>Otto não presta atenção nas traduções do IE e a mãe mostra onde está o trecho que Otto deve copiar para responder às questões.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

⁹⁷ Na segunda pergunta, o evento ainda se estende por 36 minutos de cópia de Otto em outra parte do vídeo.

O evento **O que eu sou?** nos permite analisar as posturas de Otto e sua mãe e também da professora regente, além de ampliar a visão de como a relação dialética de “quem sou eu” e “quem são os outros” pode auxiliar Otto ou não, na tomada de consciência de si e dos outros.

Logo, este evento possui um ponto relevante que nos permite responder à questão geral de nossa lógica de investigação: **Como é construída a subjetividade de um aluno surdo bimodal a partir das relações discursivas com os profissionais da Educação e com seus familiares?** Evidenciando principalmente: **Quais são as ações discursivas desenvolvidas por estes atores?**

O primeiro aspecto que enfatizamos é a comunicação de Otto com sua mãe, ponto discutido nas aulas da instrutora de Libras e continua sendo apresentado nas aulas da professora regente. A relação de afetividade de Otto e sua mãe são manifestadas nas diferentes linguagens em uso entre os dois. Conforme explicamos, Otto e sua mãe criaram uma linguagem oral própria.

Goldfeld (2002) explica que a criança surda com atraso de linguagem desenvolve alguma forma rudimentar de linguagem que possibilita o encontro entre pensamento e linguagem, pois simbolizam e conceituam ao conviverem socialmente, e interagem de alguma maneira. Segundo a autora, “(...) a criança cria em conjunto com sua família alguns signos, e os utiliza para organizar seu pensamento” (p. 63).

No evento **O que eu sou**, em contraste ao subevento intitulado **Os negros escravizados**, em que Otto parece focado na explicação da professora, as expressões do garoto mudam, ele parece incomodado, abaixa a cabeça, não olha para a professora, coloca as mãos na cabeça, e busca, na comunicação com a mãe, uma linguagem em que possa tirar suas dúvidas. Esta linguagem se expressa com mistura de risos, oralidade, (“não sei”), gestualidade (alongamento dos braços e balançar dos ombros), e é visivelmente uma forma de chamar a atenção para dúvidas quanto ao conteúdo da aula ou, até mesmo, incômodos, sentimentos e pensamentos, a partir das imagens que a professora apresentou durante as explicações. A manifestação sonora “Ahhhhhhh!”, no subevento os negros escravizados, já era um indício de que talvez Otto quisesse participar, de forma mais efetiva, da aula. No entanto, como a professora não oportunizou sua participação, explorando o que Otto queria dizer, ele busca, ao final das explicações, por meio das linguagens verbais e não verbais, um suporte na mãe, que é quem poderia compreender as misturas de oralidade e gestualidade, já que esta *linguagemcultura* de Otto faz parte do cotidiano da mãe, mesmo não sendo tão efetiva, como demonstramos. Otto tem a mãe como instrumento para a comunicação, a fim de solucionar a questão-problema que é saber o que ele é em relação aos povos que formaram a população brasileira. “A fala da criança

é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão” (VIGOTSKI, 1998, p. 34).

O ponto relevante, conforme consideramos – o inesperado – ocorre quando Otto toma consciência de si e dos outros, buscando semelhanças e diferenças, tentando entender onde ele se encaixava nesta mistura de negros, brancos, indígenas, europeus e ser brasileiro, definitivamente, não era a resposta que responderia à sua pergunta, pois a mãe já havia lhe dito e não tinha sido suficiente. O que nos permite eleger Otto como um caso expressivo é a busca de si em meio a tantos outros, negros, brancos, indígenas, europeus e como tais povos se inserem na sua vida prática, o que eles trazem de vivências para seus dias atuais. Otto queria saber quem ele era, sua descendência. Não como algo distante, mas como algo que, para ele, fizesse sentido em relação à sua vida cotidiana. Embora a professora comece a propor uma discussão por meio das perguntas *O que o Otto é? O que eu sou? O que que o Sandro é? A Cléo? A mamãe? O que que todo mundo é?*, ela não desenvolve um discurso que chegue à resposta que Otto parece esperar, quer seja, saber onde ele se encaixava em meio àquele discurso.

No subevento chamado **Povos que fazem parte da família da professora regente**, a professora fala sobre a constituição da família dela, mas para Otto saber sobre a constituição familiar dele é preciso conversar com a mãe, com a avó, com família. Novamente, Otto fica sem respostas, é mais uma vez silenciado e a professora retorna para seu cronograma de aula expositiva, quando o aluno precisa responder às atividades do PET, material que, como discutimos, não é bem-elaborado e não leva em consideração as peculiaridades sociais, linguísticas e culturais dos alunos, inclusive a dos alunos surdos.

A professora poderia ter proposto uma discussão colaborativa, pedindo que o garoto fizesse sua árvore genealógica com o apoio da mãe, que estava acompanhando a aula, mesmo a mãe sendo adotiva, como revelado no Capítulo anterior, ela poderia buscar alguma resposta, com base na família paterna. A professora poderia, ainda, ter dado continuidade às questões sobre o que cada participante é, tendo como base a autodeclaração de cor/raça de cada participantes: o IE é autodeclarado preto; a professora autodeclarada parda; a mãe e Otto, brancos; a pesquisadora preta. A produção do conhecimento poderia ser traçada em colaboração com os próprios participantes e seus discursos sobre suas respectivas descendências, ou situando cada um, a partir de suas características físicas – o que poderia contribuir para Otto situar-se em alguma etnia, como índio, negro, asiático, europeu, por exemplo.

Todavia, em vez disso, a professora colocou um ponto final na discussão, ao dizer que Otto era brasileiro. Novamente, ela dá preferência ao planejamento do PET. Nota-se que, assim como a instrutora de Libras segue uma apostila para ensinar, a professora ouvinte segue a proposta do PET, a tal ponto que, mesmo diante de um apontamento tão importante e necessário para Otto, ela prefere se manter no planejamento, mesmo que não contribua para o ensino, desenvolvimento e aprendizagem de Otto.

Como é construída a subjetividade de Otto a partir do evento **o que eu sou?** Ela é silenciada, omitida, suprimida. Não há, para Otto, espaço discursivo para construir o conhecimento sobre si, apenas sobre os outros: quem são, do que gostam, suas vivências, como suas famílias são formadas, aprender a linguagem do outro, tentar ser como o outro. A relação se dá *pelo* outro, mas não *com* o outro. A unidade de análise [oralidade-gestualidade] permite verificar que a subjetividade de Otto foi completamente construída por meio das linguagens LO e LS, as quais ele não domina e, por isso, o garoto não é ouvido nem visto como sujeito discursivo que pode expressar seus desejos, pensamentos, vontades e sentimentos.

Neste ponto, vale ressaltar a unidade fala e pensamento na construção da subjetividade, quando Vigotski (1987/1998, p. 186) afirma que “o pensamento tem que passar primeiro pelos significados e depois pelas palavras (...) O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, interesses e emoções.” E continua: “Por trás de cada pensamento, há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último ‘por que’ de nossa análise do pensamento” (VIGOTSKI, 1987/1998, p. 187). Nesta perspectiva, é possível considerar que as imagens apresentadas pela professora podem ter suscitado, em Otto, emoções, desejos, necessidades e interesses quando ele busca, nos signos que ele tinha disponíveis, uma forma de obter informações.

Ainda segundo Vigotski (1987/1998, p. 54), “o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”, da *linguagem cultura*, expressa na unidade de análise [oralidade/gestualidade] que elegemos para compreender a construção da subjetividade de Otto como situada no ERE e aulas presenciais.

Tendo ciência de que a construção da subjetividade humana não tem fim, porquanto somos seres sociais, e enquanto tal, somos dependentes dos outros seres e uns dos outros para nos construirmos como seres da mesma espécie, estamos em constante construção a partir das relações sociais e culturais à quais estamos expostos. Nesse ponto vale enfatizar que a construção da subjetividade de Otto se dá a partir das relações sociais e culturais, com a

mediação das linguagens em uso. O que conseguimos examinar sobre as linguagens em uso de Otto com os outros participantes durante o ERE é que:

- **Primeiro: as duas Línguas, LO e LS, não constituem línguas de instrução-desenvolvimento para Otto**, porque, como vimos, a LO – embora seja a linguagem em uso dos ouvintes – não é a linguagem em uso de Otto, pois ele não domina totalmente esta Língua, e mesmo presenciando em alguns aspectos e dessa linguagem em uso no ambiente familiar, e não se afirmar que ele se desenvolveu plenamente por meio dela. E a LS-Libras é apresentada e ensinada como uma “língua fantasia”, ela está representada na pessoa do intérprete e da instrutora de Libras, mas não produz conhecimento com Otto, pois, na maior parte das vezes, por não fazer sentido, não lhe conduz a construir significados sociais e sentidos pessoais para o que se ensina.
- **Segundo, a posição discursiva que Otto ocupa nas relações com os outros participantes do discurso**, que são de omissão e/ou concordância, mesmo após tentativas em se comunicar com os outros sujeitos dialógicos, nota-se que Otto encontra barreiras linguísticas, a não construção de conceitos, sentidos e significados em composição de discurso necessários para se expressar com clareza, em qualquer uma das duas Línguas, o que por consequência seus desejos, sentimentos, vontades, opiniões, comentários e conhecimentos, ficam submetidos ao entendimento e à imposição discursiva dos outros sujeitos.
- E terceiro, **o fato de a Libras não ser a linguagem em uso de Otto com os outros sujeitos** faz com que o garoto tenha acesso à Língua de Sinais apenas por meio de conceitos científicos, não sendo concedido a ele assimilar os conceitos cotidianos em Libras, por suas vivências, e depois ascender ao conceito científico, que é o conhecimento escolar.

Nota-se, então que a omissão de intenção comunicativa de Otto para os outros participantes do discurso, pois ele sempre acaba concordando com o que lhe é proposto. Há uma sobreposição dos discursos dos outros para preencher uma provável “lacuna” no discurso e entendimento de Otto.

O desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. Esses processos psicológicos complexos não podem ser dominados apenas através da aprendizagem inicial. A experiência prática mostra também que o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo. (VIGOTSKI, 1987/1998, p. 104)

Portanto, o que se vê é a construção de uma subjetividade a partir das relações sociais de Otto nos meios familiar e escolar, que o deixaram submisso às falas e atitudes dos outros participantes. Mesmo que Otto entenda diferenças entre ele e os outros, a sua tomada de consciência sobre si e sobre os outros parece, a princípio confusa, pois não lhe é oportunizado, pelas linguagens em uso, construir o conhecimento a partir das suas próprias vivências. Não lhes são abertas oportunidades de aprender **com o outro**, em colaboração, mas o que há é uma imposição do conhecimento **pelo** outro.

5.2.4 Instrução, desenvolvimento, aprendizagem ou cópia?

Após a professora encerrar o evento **O que eu sou**, ainda relativo à formação da população brasileira, na aula do dia 24/06/2021, acontece o evento **Atividades sobre a formação da população brasileira** e o subevento **cópia**, da atividade sugerida no PET, conforme a Figura 24, na próxima página.

No entanto, a professora propõe realizar com Otto apenas as duas primeiras perguntas, e não insere outras questões ou discussões que estariam mais próximas a realidade de vida de Otto ou que poderiam ser facilmente destacadas levando em consideração, o estado e a localidade onde o aluno vive, e que poderiam auxiliar na construção do conhecimento dele, a partir do que foi abordado na formação da população brasileira, como por exemplo: quais são os resquícios da escravidão em Minas Gerais, ou mesmo, quais as comidas e costumes mineiros que foram herdados a partir dos povos que formaram a população brasileira, considerando também que a cidade onde Otto mora tem muitos indícios de imigrantes europeus, africanos e indígenas.

Figura 24 - Atividade do texto Migrações do Brasil

ATIVIDADES

1 - Como começou a vinda de outros povos para o Brasil?

2 - O que foi oferecido a estes povos?

3 - A partir da leitura do texto **Migrações no Brasil**, escolha a resposta certa:

() Muitas cidades de Santa Catarina foram formadas, pelos colonos alemães, como Blumenau, Brusque, Joinville, etc.

() Santa Catarina e Rio Grande do Sul foram ocupadas pelos africanos.

() Para as regiões cafeeiras, por volta de 1950, vieram, principalmente, italianos, alemães, sulços, austríacos, poloneses, etc.

68



EDUCAÇÃO **MINAS GERAIS** GOVERNO DIFERENTE. ESTADO EFICIENTE.

() No Brasil, muitos pratos da culinária japonesa não são apreciados e consumidos por muitos brasileiros.

4 - Assinale **V** (verdadeiro) ou **F** (falso) para cada uma das afirmativas, a partir da leitura do texto: **Contribuições para a formação da sociedade brasileira.**

() A culinária do Estado de São Paulo foi muito influenciada pelos imigrantes japoneses.

() O Brasil recebeu também muitos imigrantes árabes e judeus.

() Os povos europeus contribuíram com o folclore e muitas festas e danças portuguesas que foram incorporadas ao país, entre elas, a cavalhada, o fandango, as festas juninas e a farra do boi.

() A Festa da Uva foi de origem dos povos asiáticos.

() A contribuição cultural dos negros foi grande na alimentação.

5 - Agora no espaço abaixo, apresente os hábitos e costumes da população do local onde você vive. Você poderá escrever um pequeno texto, um poema, desenhar e até mesmo fazer colagem.

A sequência discursiva do subevento **Cópia** está no Quadro 41, a seguir, onde apresentamos a discussão referente à primeira pergunta da atividade: *Como começou a vinda de outros povos para o Brasil?*

Quadro 41- Sequência Discursiva mesclada com tradução para Libras, subevento “Cópia”

Contextualização: Otto está fazendo a atividade sobre as migrações no Brasil, com a orientação da professora, tradução para Libras e auxílio da mãe			
Linhas	Participantes	Unidade de Mensagem	Comentários
125	Jussara	Na página 68 / tem duas perguntinhas/	Otto olha no celular e não presta atenção no IE (Sandro)
126	Jussara	A 1 e a 2/ vamos ver se/ a gente consegue/	
127	Jussara	Fazer com ele ?/	
128	Sandro	[68 PERGUNTA UM; DOIS]/	Tradução para Libras pelo IE
129	Sandro	[PERGUNTA UM RESPOSTA JUNTO] /	
130	Sandro	[E UM E DOIS PRONTO]/	
131	Jussara	Duas está bom!/ não gasta fazer/ mais nada/ com ele não/	
132	Jussara	Por que /o que ele aprendeu hoje /	
133	Jussara	Ele até perguntou / o que o Otto é/	
134	Sandro	[HOJE CONSEGUIR APRENDER]/	Tradução para Libras pelo IE
135	Sandro	[PERGUNTAR OTTO O QUE É]/	
136	Jussara	O que que Otto é? /essa foi boa! Gostei!/	
137	Jussara	Sinal que ele percebeu/	
138	Sandro	[PERCEBER]	Tradução para Libras pelo IE
139	Jussara	Então vamos?/ página 68/	
140	Jussara	Você vai responder/ a duas perguntas/	
141	Sandro	[PÁGINA 68 TEM DUAS PERGUNTAS]	Tradução para Libras pelo IE
142	Jussara	Número 1:/	
Linha	Participantes	Unidade de Mensagem	Comentário

143	Jussara	Como começou /	Otto, no momento da sinalização, pega os
144	Jussara	A vinda de outros povos para o Brasil? /	lápiz de cor e as canetinhas (continua)
145	Sandro	[COMO POVO MUDA BRASIL /	Tradução para Libras pelo IE
146	Sandro	COMEÇAR COMO---?--]	
147	Jussara	A resposta para essa pergunta /	Otto não olha para a tradução, está disperso, pegando lápis de cor
148	Jussara	Está na página 66/tem o título lá/	
149	Jussara	Você vai /procurar pra tia óh/	
150	Sandro	[RESPOSTA PÁGINA 66 TÍTULO]	Tradução para Libras pelo IE
151	Jussara	O Sandro / o Otto vai procurar /	
152	Jussara	Um título para mim/ que é /	
153	Jussara	Migrações no Brasil/	
154	Sandro	[OTTO APOSTILA PÁGINA 68]/	Tradução para Libras pelo IE
155	Sandro	[MUDANÇA M-I-G-R-A-Ç-Õ-E-S BRASIL]/	
156	Kate	Que página que é?/	A mãe procura, na apostila, a página
157	Jussara	Na página 66/	
158	Sandro	[PÁGINA 66]/	Tradução para Libras pelo IE
159	Kate	Ela quer/ que você procure/ o título/	Otto olha para mãe enquanto ela fala
160	Kate	Onde que tá?/	Otto parece não entender o que é pedido e a mãe lhe mostra o título
161	Jussara	E a resposta Kate/ da pergunta 1/	
162	Jussara	Está no primeiro parágrafo/	
163	Sandro	[PERGUNTA UM [/[RESPOSTA PRIMEIRO PARÁGRAFO]	Tradução para Libras pelo IE
164	Jussara	Kate você pode /deixar ele copiar/	
165	Jussara	Daqui a pouco / o Sandro vai traduzir/ para ele	
166	Jussara	Tem que colocar /o caderno na frente/ para eu não ver	Otto coloca o caderno em pé na frente da câmera e faz cópias, a professora espera

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Levando-se em consideração que a professora finalizou o evento **O que eu sou?** sem abranger aspectos importantes da pergunta de Otto, no evento **Atividades sobre a formação da população brasileira**, o que se esperava é que ela fizesse perguntas para Otto sobre o que ele entendeu da explicação do conteúdo, ou mesmo tentasse verificar se algum aspecto do que foi explicado chamou a atenção do aluno e pudesse ser discutido. No entanto, o que a professora faz é completamente diferente, ela dá continuidade à atividade, como se Otto tivesse compreendido tudo, sem que ele apresentasse indícios de entendimento.

O discurso da professora para as atividades do Pet e a aprendizagem de Otto está apresentado no Quadro 41, na linha 131: *Duas está bom!/ não gasta fazer/ mais nada/ com ele não/*; na linha 132: *Por que /o que ele aprendeu hoje ; ele até perguntou / o que o Otto é/*. Será que é possível saber se Otto conseguiu construir sentidos e significados a partir do conteúdo abordado nos eventos e subeventos que compõem a aula do dia 24/06/2021?

Como vimos, no evento **A formação da população brasileira**, o único momento em que ele se expressa é no subevento chamado **Os negros escravizados**. A professora não o questiona e não busca saber por que ele se manifesta, ou o que lhe chamou atenção. Então, quando a professora termina a explicação do conteúdo, Otto vê nova possibilidade de se fazer entender por meio da mãe e de tirar uma dúvida que, com certeza, poderia lhe abrir oportunidades de aprendizagem, mas novamente sua tentativa foi frustrada. A professora não se atenta para o que Otto realmente quer saber a partir da pergunta **O que eu sou?** E, além disso, o fato de ele fazer a pergunta e não ser claramente respondida, não quer dizer que ele aprendeu. Na verdade, ele está buscando aprender com as pessoas mais experientes, a mãe e a professora.

Será que as duas perguntas já seriam suficientes para suprir as dúvidas de Otto? Será que há limites para a aquisição de conhecimentos? Ou será que este limite é imposto para Otto, devido a uma visão estereotipada da professora de que ele não seria capaz de aprender de outra forma? Ou mesmo de dizer o que compreendeu? Ao observarmos no Quadro 41, a partir da sequência discursiva, os discursos da professora, bem como a forma em que ela interrompe os ciclos de atividades, vão nos mostrando que, embora ela afirme que Otto já aprendeu, sua postura diante das atividades que deveriam ser resolvidas por Otto parece duvidar de que ele seja capaz de aprender ou resolver as questões propostas. Isso porque, em nenhum momento, a professora pergunta para Otto o que ele compreendeu do conteúdo abordado; em nenhum momento é possibilitado ao garoto ter a iniciativa de fazer qualquer atividade, inclusive de procurar a página onde está o exercício, pois até isso a mãe faz por ele. Silva (2021) explica que o capacitismo se apresenta de tantas e sutis formas que, muitas vezes, é até difícil identificá-

lo. O autor cita algumas das formas de capacitismo, mas a que nos chama a atenção é a **expectativa de tutela**, assim definida:

Esta é outra forma de manifestação de preconceito e significa que o capacitista espera que a pessoa com deficiência esteja sempre sendo cuidada, acompanhada ou tutelada por alguém. O capacitista não acredita na autonomia da pessoa com deficiência nem acredita que ela possa resolver seus próprios problemas sozinha e, portanto, precisa o tempo todo de um tutor. É esta expectativa de tutela que leva a atendente da clínica onde me consulto, por exemplo, a perguntar à minha esposa, que me acompanha, e não a mim, sobre meus dados pessoais, embora eu esteja ali, na frente dela e com os meus documentos na minha mão. Para ela, eu não sou capaz, sequer, de responder perguntas. (SILVA, 2021, p. 64)

No entanto, compreendemos que o capacitismo e a tutela capacitista no caso da mãe de Otto e da professora, parecem estar tomadas de uma necessidade de resolução do atraso de desenvolvimento de Otto, sendo um misto de afeto, cuidado e ação que ultrapassam o espaço e o tempo entre o que Otto pode fazer sozinho e o que elas podem fazer por ele. Para as duas questões da atividade que a professora afirma ser suficientes para Otto fazer, ela já diz a página e o trecho que ele deve copiar para responder. A pergunta *como começou a vinda de outros povos para o Brasil?* é apresentada pela professora nas linhas 143 e 144. Logo em seguida, ela já avisa para a mãe onde está a resposta, linha 147: *A resposta para essa pergunta /;* linha 148: *Está na página 66/tem o título/ lá/.* Então, ela diz para a mãe de Otto, na linha 164: *Kate você pode deixar ele copiar/;* linha 165: *Daqui a pouco / o Sandro vai traduzir/ para ele.* O que se nota a partir das atitudes da professora é que ela não possibilita a oportunidade de desenvolvimento, mas de aprendizado da cópia, de localizar informações no texto, ao não abrir discussões colaborativas para a construção do conhecimento. Outros dois aspectos nos chamam a atenção: o primeiro é que cópia faz parte da instrução como localização de informações no texto dirigida pela professora, e o segundo é que traduzir a resposta para Libras também é um tipo de instrução que reproduz a cópia da informação explícita no texto, sem permitir que Otto reflita sobre o que se pergunta.

Aqui, se identifica que a instrução significou apenas cópia de informações que estavam no texto, com respostas já definidas pela professora, ao modo do que o behaviorismo orienta nos manuais de instrução. Entretanto, do ponto de vista de Vigotski, o que significa instrução? Quais as relações entre instrução-desenvolvimento e aprendizagem?⁹⁸

⁹⁸ A palavra *obutchenie* aparece no dicionário Russo-Português (1989) tendo como significado: ensino, instrução e alfabetização. Já o verbo *obutchatsia* diz respeito ao que está em processo, e mesmo intitulado como aprender, para o “russo essa ação nunca é uma ação finalizada e sim um processo contínuo, um estado físico ou mental.” (PRESTES, 2012, p. 83). Por isso utilizaremos neste trabalho a palavra “instrução”, tendo o mesmo pensamento de Vigotski, que esta é uma atividade que deveria gerar desenvolvimento e a possibilidade de instruir-se sobre a

Vigotski (2021) sintetiza as concepções teóricas sobre as relações entre instrução e desenvolvimento em três grupos:

O primeiro grupo parte do pressuposto da independência do processo de desenvolvimento infantil e do processo de instrução:

Nestas teorias, a instrução é um processo puramente externo que, de alguma forma, deve estar de acordo com o curso do desenvolvimento infantil, mas não participa, propriamente, de forma ativa dele. A instrução nada muda no desenvolvimento e é mais provável que utilize os sucessos deste, em vez de movê-lo e mudar sua direção. (VIGOTSKI, 2021, p. 242)

Logo, o desenvolvimento seria uma condição preliminar, um pré-requisito para a efetivação da instrução.

O segundo grupo postula que a instrução e o desenvolvimento são processos inseparáveis, quer dizer para este grupo a instrução é o desenvolvimento. Vigotski (2021, p. 247) afirma que “para a segunda teoria, os dois processos realizam-se regular e paralelamente de maneira que cada passo na instrução corresponda um passo no desenvolvimento.” Ainda conforme o autor (2021):

Para esta teoria, o desenvolvimento e a instrução coincidem em todos os pontos, como duas figuras geométricas iguais, sobrepostas. É claro que toda questão sobre o que vem antes e vem depois torna-se sem sentido do ponto de vista desta teoria e a concomitância, a sincronia transforma-se em principal dogma de estudos desta natureza. (VIGOTSKI, 2021, p. 247)

O terceiro grupo de teorias, de acordo com Vigotski (2021):

Tenta superar as visões radicais de um e de outro ponto de vista por meio de simples combinação. Por um lado, o processo de desenvolvimento é pensado como um processo independente da instrução e, por outro, a própria instrução, processo em que a criança adquire uma série de novas formas de comportamento, é pensada como idêntica ao desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2021, p. 247)

Desta forma, Vigotski faz uma síntese (criação de algo novo) ao pensar as relações entre instrução e desenvolvimento, não de aprendizagem e desenvolvimento, como já foi traduzido por muitos autores. Para Vigotski, nas palavras de Prestes (2012), a tradução da palavra *obutcheine* mais adequada é *instrução* e não aprendizagem. Portanto, do ponto de vista de Vigotski, discordando das três teorias anteriores, é que instrução e desenvolvimento são dois processos diferenciados, mas profundamente interdependentes. A instrução deve estar à frente

orientação de adultos ou colegas, criando a Zona de Desenvolvimento Iminente, conforme Gomes, Dias e Vargas (2017, p. 116).

do desenvolvimento. Para ele, um passo na instrução pode significar 100 passos no desenvolvimento. Isto significa que a instrução deve lançar desafios aos alunos, os professores devem ensinar sempre algo que os alunos não sabem e permitir o diálogo, a construção coletiva e individual dentro das salas de aula, para que todos se desenvolvam no seu tempo, em colaboração. Dito de outro modo, significa que a relação entre instrução e desenvolvimento se transforma em uma unidade, conforme Gomes (2020):

De nosso ponto de vista é preciso esclarecer que não tratamos a instrução escolar como transmissão de conhecimento ou treinamento de habilidades individuais, ou apenas como ensino. Primeiramente, este conceito não está desvinculado do conceito de desenvolvimento, formam ao contrário uma unidade. E esta unidade não está desvinculada do conceito de aprendizagem – que aqui denominamos como social e situada –, o resultado de todo este processo –, resultado palpável, visível, sempre em transformação. Que guarda íntima relação com o desenvolvimento, também social e situado. Desenvolvimento que é feito de crises, de idas e vindas, de avanços e retrocessos, que muitas vezes pode ser revolucionário. (GOMES, 2020, p. 46)

Segundo VIGOTSKI (2021):

O momento crucial deste problema é o fato de que a instrução da criança começa bem antes da instrução escolar. Propriamente falando, a escola nunca começa no vazio. Qualquer instrução com a qual a criança se depara na escola tem sempre a sua pré-história. (VIGOTSKI, 2021, p. 253)

O que Vigotski destaca é que, antes do conhecimento científico/escolar, a criança tem acesso a outros tipos de conhecimento, o conhecimento cotidiano que é estabelecido na relação com o adulto e com outras crianças na vida diária. Tais relações proporcionam para as crianças vivências que, por conseguinte, são a base para construírem o conhecimento na escola, em uma relação dialética coletivo/individual.

Deste modo, Vigotski (2021) buscando compreender o que a criança faz com auxílio de um adulto ou outras crianças e o que consegue fazer sozinha propõe que os professores trabalhem com base na Zona de Desenvolvimento Iminente. Gomes, Dias e Vargas (2017) explicam que:

A Zona de Desenvolvimento Iminente não é um lugar, não é um estágio de desenvolvimento – ninguém está na Zona de Desenvolvimento Iminente –, ela é a distância entre o que se faz sem ajuda e aquilo que se faz com ajuda de outro, da linguagem, da cultura. (GOMES; DIAS; VARGAS, 2017, p. 116)

Ainda conforme as autoras, “ela é movimento, é fluida e pode ou não acontecer, mesmo diante de mediações semióticas e/ou pedagógicas” (p. 116). Portanto, acrescentando, segundo Jerebtsov (2014):

A Zona de Desenvolvimento Iminente elabora as condições, os instrumentos, o espaço semântico para a vivência de um novo *eu*. Em atividade conjunta, na cooperação, na *coexistência*, em *convivência*, nasce o novo *Eu*. E este novo *Eu* exige vivências para a elaboração de determinações, adaptações para o *Eu* renovado. (JEREBSOV, 2014, p. 20, grifos do autor)

Contudo, que sentidos e significados foram construídos por Otto nas suas atividades durante as aulas no contexto do ERE?

Em outro ponto, quanto às aulas da instrutora de Libras, é possível dizer que a didática de ensino não favorece a instrução-desenvolvimento e aprendizagem de Otto, por não considerar suas vivências como ponto de partida para a construção de conceitos científicos, sendo realizado um treinamento de habilidades individuais por meio da memorização de sinais-palavra, de forma descontextualizada.

Nas aulas com a professora Jussara, nota-se que o mesmo treinamento de habilidades individuais é realizado, já que a professora não oportuniza a criação da Zona de Desenvolvimento Iminente junto com Otto e o intérprete educacional. Otto não consegue se colocar no discurso em Libras nem na língua oral, pois suas dúvidas, opiniões e vivências omitidas diante de um cenário onde que lhe é negado pensar sobre si, sendo impostas para a ele as vivências dos outros, assim como a cópia de respostas prontas. As atividades que poderiam lhe proporcionar conhecimento, ou seja, a instrução-desenvolvimento e posterior aprendizagem são interpeladas pelo capacitismo. Neste sentido, a Zona de Desenvolvimento Iminente, vista aqui como uma zona em que a convivência e a colaboração entre os participantes não têm lugar – o que dificulta a produção de sentidos e significados por Otto das atividades propostas e para a criação de um novo *Eu*, que pode significar e produzir sentidos para si mesmo e para o mundo.

5.3 ANÁLISES DOS EVENTOS DAS AULAS PRESENCIAIS

5.3.1 O Mapa do Brasil

Buscando o contraste entre o ERE e a modalidade presencial de ensino, focalizamos, por fim, nossa análise, na aula da professora regente, Aline, que substituiu a professora Jussara no período de transição entre o ERE e a modalidade de ensino presencial. Desta forma, os


pontos relevantes ocorreram na aula de Geografia, no dia 18/11/2021. Neste contraste, identificamos dois pontos relevantes: o primeiro, assim como abordamos a didática da professora regente efetiva no ERE, propomos aqui analisar a didática da professora regente substituta Aline, a fim de verificar se ela adota uma perspectiva de trabalho diferente da professora efetiva. Para tanto, analisaremos o Mapa de Eventos intitulado “**O Mapa do Brasil**”; o segundo ponto relevante é relativo à construção de conceitos, tendo como evento a atividade sobre **Os vizinhos de Minas Gerais**. Neste sentido, procuramos analisar como o conceito da palavra *vizinho* é desenvolvido pela professora e pelo IE, na sala de aula, contando com a colaboração dos colegas de Otto, que são ouvintes.

Quadro 42- Mapa de Eventos “O Mapa do Brasil”

<p>Data: 18 de novembro de 2021 Disciplina: Geografia Participantes: Otto (aluno surdo); Aline (professora substituta); Sandro (IE). Pesquisadora: Cleuzilaine Escola: Escola Estadual Joaquim Inácio Moreira Turma: 4º ano do Ensino Fundamental Modalidade: Presencial Horário de início da atividade: 13h Fim da Atividade: 17h Tempo de Gravação: 50min21seg</p>				
Evento: nome e tempo	Subeventos: nome e tempo	Contextualização dos subeventos	Tradução dos participantes (glosa) e tempo	Comentários da pesquisadora
<p>Vídeo 1⁹⁹ O Mapa do Brasil Início: 00:00:00 Término: 00:07:15</p>	<p>Chegada Início: 00:00:00 Término: 00:03:59</p>	<p>Os alunos entram em fila na sala de aula, e, logo após, sentam-se em suas carteiras. A professora pede para que peguem o caderno de Português. Ela escreve uma atividade no quadro para a turma. Pede para Otto esperar.</p> <p>Após deixar uma atividade referente ao conteúdo de Português no quadro de giz para a turma, a professora propõe trabalhar, com Otto, um conteúdo de Geografia. A professora chama Otto e o IE para o fundo da sala, onde se encontra o Mapa do Brasil.</p>	<p>00:02:50 - Trad. Profa.¹⁰⁰: [ANDAR VER DESENHO MAPA ¹IR²] 00:03:33 - Trad. Profa.: [HOJE DESENHO MAPA EXPLICAR PRÓPRIO BRASIL]</p>	<p>Nesta aula, todos estão de máscaras, a professora fala e busca mostrar no Mapa tudo o que está sendo explicado. Devido à máscara não é possibilitado a Otto a leitura labial da LO. Sendo assim, ele fica mais dependente da Libras para mediação de conhecimento.</p>

⁹⁹ Devido ao tempo de filmagem da câmera, houve a divisão desta filmagem em mais de um vídeo.

¹⁰⁰ Sempre que o intérprete está traduzindo a fala de um participante será indicado quem ele está traduzindo representado por *Trad* + (indicativo da pessoa com o nome ou papel social). No momento em que o IE está sinalizando sua própria fala será apresentado apenas por *Trad.*; a professora será representada pela abreviatura *Profa.*

	<p>O Mapa Início:00:04:00 Término:00:07:15</p>	 <p>Aline mostra para Otto o Mapa e diz que este será o objetivo inicial da aula, estudar o que tem no Mapa do Brasil. Ela mostra o título do Mapa para Otto, “Mapa do Brasil”.</p> <p>O IE aponta para a palavra <i>Brasil</i> no Mapa e pergunta para Otto qual o sinal da palavra Brasil. A profa. continua explicando, então o IE não espera Otto responder e faz o sinal de Brasil.</p> <p>A professora explica que todo mapa que for visualizar tem um título.</p> <p>No Mapa do Brasil, a professora aponta para outros mapas menores e mostra o título destes mapas para Otto. E mostra também o mapa da população brasileira.</p> <p>Ainda no Mapa do Brasil, ela mostra as informações dos recursos hídricos, bandeiras de cada estado, mapa com a vegetação.</p>	<p>00:04:41- Trad. Profa.: [TÍTULO MAPA BRASIL] 00:04:49 - Trad.: [SINAL---?---] 00:04:52 - Trad.: [BRASIL] 00:04:53 - Trad. Profa.: [VIZUALIZAR MAPA TEM TÍTULO PRIMEIRO TÍTULO] 00:05:00 - Trad. Profa.: [MAPA TEM TÍTULO] 00:05:12 - Trad. Profa.: [TAMBÉM TÍTULO TEM] 00:05:15 - Trad. Profa.: [MAPA POPULAÇÃO LUGARES ESTADO] 00:05:25 - Trad. Profa.: [DIVERSOS] 00:05:33 - Trad. Profa.: [MAPA PRÓPRIO BANDEIRA BRASIL] 00:05:40 - Trad. Profa.: [MAPA FLORESTA PRÓPRIO TAMBÉM] 00:05:56 - Trad. Profa.: [LUGAR PRESERVAÇÃO TEM PARQUE ÁREA VERDE PRÓPRIO BRASIL] 00:06:05 Trad.: [OLHAR EU SINAIS] 00:06:07- Trad. Profa.: [MAPA OLHAR TIPO TÍTULO PRIMEIRO] 00:06:25 - Trad. Profa.: [ESTADO AMAZONAS; ACRE; MINAS GERAIS] 00:06:41 - Trad. Profa.: [PROCURAR ONDE MORA DENTRO ESTADO MINAS GERAIS]</p>	
--	---	---	--	--

		<p>Otto olha para o Mapa e o IE pede que ele preste atenção também na sinalização.</p> <p>A professora chama a atenção de Otto para a primeira coisa que ele deve procurar em um mapa, que é a visualização do nome do mapa.</p> <p>Depois de olhar os estados, a professora aponta no Mapa de cada estado e fala os nomes enquanto o IE sinaliza ao lado. Otto observa com atenção todo o Mapa.</p> <p>A professora explica que tem uma linha divisória que separa os estados, ela mostra as linhas que estão realçadas no Mapa.</p> <p>A professora continua a explicação, dizendo que cada estado pertence a uma Região, ainda apontando no Mapa, a professora mostra os rios, as estradas e as cidades.</p> <p>Aline procura a cidade onde Otto mora, ela mostra o nome da cidade. E o IE faz o sinal da cidade.</p>	<p>00:06:50 - Trad. Profa.: [DIVISÓRIA ESTADO; ESTADO DIVISÓRIA]</p> <p>00:07:00 - Trad. Profa.: [CADA ESTADO REGIÃO PRÓPRIA]</p> <p>00:07:11 - Trad. Profa.: [RIO S-Ã-O F-R-A-N-C-I-S-C-O TEM ESTRADA CIDADES]</p> <p>00:07:25 - Trad. Profa.: [PROCURAR CIDADE]</p>	
<p>Vídeo 2</p> <p>O Mapa do Brasil</p> <p>Início: 00:00:00</p> <p>Término: 00:04:40</p>	<p>O Mapa</p> <p>Início: 00:00:00</p> <p>Término: 00:01:15</p>	<p>A professora mostra no Mapa a cidade onde Otto mora, diz que a faixa azul no Mapa é o oceano.</p> <p>A professora mostra as bandeiras no Mapa e procura junto com Otto a bandeira do estado de Minas Gerais.</p> <p>Aline mostra a legenda no Mapa e fala da importância dos mapas para que nós possamos nos localizar quando formos viajar. A professora mostra a distância da cidade onde Otto mora até a capital, Belo</p>	<p>00:00:14 - Trad. Profa.: [ÁGUA IMENSO – MAR]</p> <p>00:00:31 - Trad. Profa.: [BANDEIRA ESTADO PRÓPRIO MINAS GERAIS]</p> <p>00:00:43 - Trad. Profa.: [LEGENDA INFORMAÇÃO TEM]</p> <p>00:00:55 - Trad. Profa.: [MAPA IMPORTANTE NOS LUGAR- ESTAR (CL) TAMBÉM VIAGEM]</p>	

		Horizonte, apontando também as estradas de acesso.	00:01:05 - Trad. Profa.: [OLHAR DISTÂNCIA CIDADE CONSEGUIR]	
	<p>Onde você mora?</p> <p>Início:00:01:17 Término: 00:04:40</p>	<p>Aline pede que Otto pergunte ao IE onde é a cidade natal dele. O IE disse a Otto para perguntar.</p> <p>Otto levanta a sobrancelha e faz um gesto de indagação com a mão.</p> <p>O IE pede que Otto faça a sinalização da pergunta.</p> <p>Otto começa a sinalizar, mas depois abana as mãos como se não soubesse o que fazer. Otto balança a cabeça com um não. E o IE repete a frase sinalizada motivando Otto a sinalizar, Otto repete a frase olhando para a sinalização do IE.</p> <p>Logo depois o IE mostra no Mapa a cidade natal dele.</p> <p>Logo depois a professora me chama para mostrar onde fica no Mapa a minha cidade natal. Eu sinalizo e Otto copia a sinalização.</p> <p>Logo depois eu mostro no Mapa a minha cidade natal, que é Timóteo/-MG, e apresento o sinal da cidade.</p> <p>A professora mostra para Otto que cada um veio de uma cidade.</p> <p>O IE explica para Otto que eu e ele nascemos em cidades diferentes e todos hoje moram na mesma cidade, Otto presta atenção na sinalização e balança a cabeça afirmando que entendeu.</p>	<p>00:01:20 - Trad. Profa.: [²PERGUNTAR¹ SANDRO CIDADE NASCER]</p> <p>00:01:024 - Trad.: [²PERGUNTAR¹ VAMOS(CL)---!---]</p> <p>00:01:27 - Trad.: [SANDRO]</p> <p>00:01:28 - Otto: [SANDRO]</p> <p>00:01:29 - Trad. [NASCER CIDADE QUAL---?---][FAZ---?--- SINALIZA]</p> <p>00:01:45 - Trad. [SANDRO NASCER CIDADE QUAL---?---]</p> <p>00:01:45 - Otto [SANDRO NASCER CIDADE QUAL---?---]</p> <p>00:02:17 - Trad. [LONGE]</p> <p>00:02:25 - Trad. [CLEUZILAINE CIDADE QUAL---?---PERGUNTA]</p> <p>00:02:41 - PESQUISADORA; CLEUZILAINE NASCER CIDADE QUAL---?---]</p> <p>00:02:41- Otto- [CLEUZILAINE NASCER CIDADE QUAL---?---]</p> <p>00:03:35 -Trad. [CLEUZILAINE NASCER TIMÓTEO; EU NASCER JANAÚBA VOCÊ E A PROFESSORA NASCERAM AQUI]</p> <p>03:03:43 - Trad. [NÓS TODOS MORAR AQUI VIVER ENTENDER---?---]</p> <p>00:04:15 - Trad. [VOCÊ NASCER CIDADE QUAL---?---]</p>	

		<p>A professora chama outro aluno da turma, ela pede que Otto pergunte ao aluno onde ele nasceu. Otto faz a pergunta sinalizando com a ajuda do IE o aluno, seu colega, afirma ter nascido no Rio de Janeiro. Eles procuram o nome da cidade no Mapa.</p>	<p>00:04:15 - Otto. [VOCÊ NASCER CIDADE QUAL---?---] 00:04:20 - TRAD. [ELE NASCER RIO DE JANEIRO] 00:04:35 - Trad. [NASCER ESTADO OUTRO]</p>	
--	--	---	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

No evento **O Mapa do Brasil**, os pontos destacados na didática da professora Aline, em um primeiro momento, resumem-se em mostrar todos os elementos que compõem o Mapa, buscando fazer com que Otto os reconhecesse sempre que encontrasse algum deles. Após este momento, a professora permite que o garoto pergunte ao IE onde fica a cidade natal do intérprete. Aqui, em contraste com a professora efetiva, que explicava e o IE fazia a tradução em Libras exercendo o papel de condutor de uma Língua para outra, a professora Aline inclui o IE e Otto, oportunizando o diálogo entre os três. O IE desempenha outro papel que é o de colaborar com o desenvolvimento de Otto, instruindo-o como fazer a pergunta em Libras, a fim de localizar a cidade em que ele, o intérprete nasceu.

Este movimento não fica apenas entre os dois, Otto e o IE, mas é ampliado, quando a professora me chama. Otto, com o meu auxílio e do IE, faz a pergunta sobre qual é a minha cidade natal, e depois a professora chama um colega de sala de Otto, que ela sabe que também é de outra cidade e o garoto, novamente, faz a pergunta para o seu colega sobre sua origem, que conta ser ele do Rio de Janeiro.

O interessante deste movimento proposto pela professora é que as relações discursivas vão recebendo a colaboração de outros atores, que mostram suas respectivas cidades para Otto, no Mapa. O IE não está apenas traduzindo, mas colaborando com a aquisição de conhecimento de Otto. Quando ele diz e mostra no Mapa onde cada um nasceu e Otto consegue compreender, lhe é oportunizado saber que nem todos nasceram na mesma cidade, e se situar geográfica e pessoalmente as localidades. É a relação eu e os outros, são as vivências de todos colocadas de forma discursiva em favor da construção de sentidos e significados para o que se ensina tanto para Otto quanto para todos que participaram desta prática discursiva.

O que poderia ampliar ainda mais a Zona de Desenvolvimento Iminente é se a aula, da forma que foi proposta para Otto, fosse apresentada para toda a turma, ou seja, se todos os colegas da turma de Otto participassem com ele desta construção do conhecimento. A professora, ao separar o conteúdo da turma e o conteúdo para Otto, restringe uma relação de convivência para todos os estudantes. Além disso, o ensino da pergunta em Libras sobre “onde é a cidade natal dos participantes das interações discursivas”, poderia ter sido oportunizada para todos e não apenas para Otto, o que poderia fazer com que a professora e os alunos ouvintes também aprendessem a Libras, e que Otto tivesse mais parceiros para colaborar no aprendizado da Libras e do conteúdo ensinado.

Vigotski (2021, p. 262) explica que “a fala surge, inicialmente, como meio de relação de convivência (*obschenie*)¹⁰¹ entre a criança e as pessoas que a cercam.” Desta forma, concordamos com o autor, quando afirma que “a fala interna e o pensamento surgem das relações mútuas entre a criança e as pessoas à sua volta” (p. 263), enfatizando a lei geral do desenvolvimento das funções psíquicas superiores na idade infantil:

No desenvolvimento da criança, toda função psíquica superior surge em cena duas vezes: inicialmente, como atividade coletiva, social, ou seja, como função intersíquica e, pela segunda vez, como atividade individual, como um meio interno de pensamento da criança, como função intrapsíquica. (VIGOSTKI, 2021, p. 262)

Entretanto, mesmo que as interações com Otto não tenham sido com toda a turma, é efetivo dizer que a condução da prática pedagógica da professora em inserir outros atores, como o IE, – a pesquisadora e um dos alunos na relação discursiva com Otto, possibilitou que ele se colocasse no discurso e a instrução não foi dada como algo pertencente apenas à professora, sendo perpassada a todos os participantes, portanto, cada um contribuiu com um novo conhecimento, uma possibilidade de desenvolvimento. Vigotski (2021) afirma que:

(...) o indício essencial da instrução é o fato de que ela cria a zona desenvolvimento iminente. Ou seja, ela chama à vida, desperta e põe em movimento na criança uma série de processos internos de desenvolvimento que, no momento presente, são possíveis apenas na esfera das relações mútuas com as pessoas a sua volta e da colaboração com os companheiros, mas que, ao perfazer o caminho interno de desenvolvimento, transformam-se, posteriormente, em patrimônio da criança. (VIGOSTKI, 2021, p. 264)

Vigotski (2021) ainda complementa:

Deste ponto de vista, **a instrução não é o desenvolvimento**, mas se corretamente organizada guia o desenvolvimento mental infantil, chama à vida uma série de processos de desenvolvimento que, fora da instrução, seriam impossíveis de ocorrer. A instrução, deste modo, é internamente necessária e um momento comum no processo de desenvolvimento das peculiaridades humanas históricas, não naturais na criança. (VIGOSTKI, 2021, p. 264, grifos meus)

¹⁰¹ Prestes (2021, pp. 262-263) explica que a palavra *obschenie* é traduzida pelo Dicionário Russo-Português como relações de contato, trato, contato pessoal. No escopo da Teoria Histórico-Cultural, este conceito ganha importância e significa muito mais do que uma simples relação de contato entre duas pessoas. Trata-se de uma relação de união comum, comunhão entre pessoas. Em muitas traduções de obras de Vigotski publicadas no Brasil, *obschenie* foi traduzida como “comunicação” o que, a nosso ver, deturpa a ideia do autor. Em função da dificuldade de encontrarmos uma única palavra em Português que traduza o significado de *obschenie* empregada por Vigotski, optamos pelo termo “relação de convivência” que, para nós, é o que mais se aproxima do significado da palavra russa.

Araújo (2017) afirma que, para Vigotski, a instrução escolar é o que foi denominado posteriormente como atividade-guia principal para o desenvolvimento das crianças a partir de determinada idade. Ainda segundo a autora, a investigação de Vigotski pretendia mostrar a importância decisiva da escola no processo de formação de conceitos científicos e contribuir para uma compreensão mais ampla dos processos de formação de conceitos em geral, assim como para a construção da pessoa, da sua subjetividade, considerando a dialética coletivo-individual.

5.3.2 Vizinhos de Minas Gerais

Outro aspecto relevante que analisamos na aula do dia 18/11/2021 nos encaminha para a formação de conceitos cotidianos e científicos. Para tanto, analisaremos o evento **chamado Vizinhos de Minas Gerais**, abrangendo sobretudo a apropriação do conceito de **vizinho** por Otto. Após ensinar sobre os mapas, a professora pede que Otto faça uma atividade, de acordo com a Figura 25.

Figura 25 - Atividade do Evento Vizinhos de Minas Gerais



Fonte: Acervo da escola, 2021.

Para realizar a atividade, Otto coloca sua mesa e carteira em frente ao Mapa, no fundo sala de aula. Ele faz a primeira parte da atividade colocando o nome do estado onde ele mora,

com o auxílio da professora, que mostra o nome *Minas Gerais* no Mapa. O IE pergunta qual o sinal de Minas Gerais e Otto faz o sinal. Já a segunda parte desse exercício que mais nos interessa, esteve voltada para a construção dos conceitos de *vizinho* por Otto, a partir da instrução e colaboração do IE e da professora Aline, apresentados no Quadro 43, na página a seguir.


Quadro 43 - Mapa de Eventos “Vizinhos de Minas Gerais”

<p>Data: 18 de novembro de 2021 Disciplina: Geografia Participantes: Otto (aluno surdo); Aline (professora substituta); Sandro (IE). Pesquisadora: Cleuzilaine Escola: Escola Estadual Joaquim Inácio Moreira Turma: 4º ano do Ensino Fundamental Modalidade: Presencial Horário de início da atividade: 13h Fim da Atividade: 17h Tempo de Gravação: 50min21seg</p>				
Evento: nome e tempo	Subeventos: nome e tempo	Contextualização dos subeventos	Tradução dos participantes (glosa) e tempo	Comentários da pesquisadora
<p>Vídeo 3</p> <p>Os vizinhos de Minas Gerais</p> <p>Início: 00:00:00 Término: 00:10:00</p>	<p>Vizinhos na sala</p> <p>Início: 00:00:40 Término: 00:10:00</p>	<p>A professora diz a Otto que o estado onde ele mora é Minas Gerais, e que o estado de Minas tem vizinhos.</p> <p>A professora pergunta para Otto quem é o vizinho dele no lado esquerdo, ela olha e aponta para mim, que estou ali do lado, gravando. O IE pergunta o sinal apontando para mim, Otto olha e diz: <i>Hummmm?</i></p> <p>A professora continua: <i>Quem é sua vizinha do lado esquerdo?</i></p> <p>O IE faz o sinal direcionado para mim, Otto acompanha com o olhar. O IE faz o meu sinal, Otto repete meu sinal e é</p>	<p>00:00:45 - Trad. Profa.: [VOCÊ VIVER DENTRO ESTADO MINAS GERAIS]</p> <p>00:00:49 - Trad, Profa.: [ESTADO VIZINHO TEM PERTO]</p> <p>00:00:54 - Trad. Profa.: [VIZINHO SINAL ---?---]</p> <p>00:01:02 - Trad. Profa.: [¹SINAL²---?---]</p> <p>00:01:06 - Trad.: [CLEUZILAINE]</p> <p>00:01:07 - Otto: [CLEUZILAINE]</p> <p>00:01:08 - Trad: [CLEUZILAINE ---!---]</p>	<p>O uso de máscara permanece em todo o evento, sendo assim, Otto continua dependente da Libras para mediação de conhecimento.</p> <p>Otto se senta no fundo da sala, de frente para o Mapa do Brasil e de costas para a turma. Ele preenche sua atividade olhando o Mapa. A professora volta para a frente da turma, passa no quadro uma atividade de Geografia diferente da</p>

		<p>confirmado pelo IE, que faz o sinal de vizinho e diz meu nome.</p> <p>Então, a professora pergunta: <i>E o seu lado direito?</i> O IE faz o sinal direcionado para a professora que está à direita de Otto. Otto olha para a professora e olha para o IE, que repete novamente a pergunta em Libras.</p> <p>O IE sinaliza a resposta para Otto, fazendo o sinal da professora que está à esquerda.</p> <p>A professora pergunta para Otto quem é o vizinho que está atrás dele. Tem uma aluna sentada atrás de Otto, porém com a mesa e a cadeira em sentido diferente (voltada para o quadro de giz).</p> <p>A professora pergunta o nome da aluna, e a ela responde: Márcia. A professora volta para a frente da turma e coloca outra atividade no quadro para os alunos ouvintes.</p> <p>Enquanto isso, o IE pergunta para a aluna qual o sinal dela, ela responde com seu respectivo sinal. A aluna possui um sinal de M na bochecha.</p> <p>Otto repete o sinal da aluna. O IE pergunta novamente, olha para Otto e pergunta qual o sinal da aluna. Otta faz o sinal da aluna, e o IE faz um sinal positivo para Otto.</p>	<p>00:01:11 - Trad.: [VIZINHO CLEUZILAINE]</p> <p>00:01:16 - Trad. Profa.: [APONTAÇÃO¹SINAL²---?---]</p> <p>00:01:20 - Trad.: [APONTAÇÃO¹SINAL²---?---]</p> <p>00:01:29 - Trad. [ALINE]</p> <p>00:01:37 - Trad, Profa.: [ATRÁS QUAL---?---]</p> <p>00:01:42 - Trad. [APONTAÇÃO NOME---?---]</p> <p>00:01:49 - Trad. [¹ SINAL²---?---]</p> <p>00:02:00 - Aluna 1: [MÁRCIA]</p> <p>00:02:10 - Otto: [MÁRCIA]</p> <p>00:02:36 - Trad. [¹ SINAL²---?---]</p> <p>00:02:52 - Otto: [MÁRCIA]</p> <p>00:03:57 - Trad.: [#OK!]</p> <p>00:05:15 - Trad. Profa.: [ESTADO TEM PERTO ESTADOS (reduplicação p/ plural)]</p>	<p>atividade de Otto e retorna para auxiliar Otto.</p>
--	--	--	--	--

		<p>A professora retorna para o fundo da sala, aponta para o Mapa e diz que Minas Gerais também tem seus vizinhos. Ela mostra no Mapa e fala quais são os estados vizinhos.</p> <p>Até este momento Otto está prestando atenção à aula.</p> <p>Outro aluno chama a professora, que interrompe a explicação. Enquanto a professora atende outro aluno, pergunto ao IE se ele acha que Otto sabe o que significa o sinal de vizinho. O IE diz que vai perguntar para Otto.</p> <p>A professora volta sua atenção para explicar Otto, e o intérprete diz que precisa fazer uma pergunta para Otto.</p> <p>O IE faz o sinal de vizinho e pergunta se Otto conhece a palavra</p> <p>Otto franzi a testa, e diz: <i>Ham?</i></p> <p>O IE sinaliza a pergunta de forma diferente, ele pergunta para Otto o que é vizinho, faz o sinal de vizinho. E pergunta se Otto conhece o sinal de vizinho?</p> <p>Otto não responde às perguntas. Ele olha para o IE como se não entendesse o que está sendo perguntado.</p>	<p>00:05:20 - Trad. Profa.: [PRIMEIRO GOIÁS, MATO GROSSO; SÃO PAULO]</p> <p>00:06:30 - Trad.: [VIZINHO CONHECE PALAVRA---?---]</p> <p>00:06:39 - Trad.: [VIZINHO O QUE É--?--]</p> <p>00:06:44 - Trad.: [CONHECE---?--]</p> <p>00:06:48 - Trad. [CASA (VIZINHO) CONHECE---?---]</p>	<p>Minha pergunta é realizada pelos seguintes motivos: no ERE, Otto tinha a mãe que falava para ele, provavelmente fazia algum tipo de leitura labial.</p> <p>Uma inquietação me impulsionou para saber se Otto entendia a Libras traduzida pelo IE, já que o garoto não era fluente em Libras, e o IE seguia fazendo tradução corrente de uma Língua para outra (Libras para LP)</p>
--	--	--	---	---

		<p>Enquanto isso, a professora vai atender a turma e quando volta, já passa direto para o Mapa, continuando a explicação.</p> <p>O IE, após tentativas, me responde: <i>ele não conhece</i>. E interrompe a professora para dizer que Otto não conhece o sinal de vizinho.</p> <p>A professora então se abaixa ao lado da mesa de Otto e fala com ele, vizinho é quem mora do lado.</p> <p>A professora pega uma folha branca e desenha algumas casinhas, e à medida que pergunta quem são os vizinhos de Otto naquele momento e conforme Otto responde, ela coloca os nomes nas casinhas desenhadas.</p> <p>O IE faz o sinal das pessoas, direcionando o sinal de cada um a partir das perguntas da professora.</p> <p>O desenho apresentado fica da seguinte forma: Otto está no centro, eu estou à esquerda, a professora à direita, o IE na frente e a aluna Márcia atrás.</p>	<p>00:08:10 - Trad. Profa.: [CASA CENTRO VOCÊ OTTO]</p> <p>00:08:16 - Trad. Profa.: [CASA ESQUERDA CLEUZILAINE]</p> <p>00:08:20 - Trad.: [¹SINAL²---?---]</p> <p>00:08:22 - Otto: [SINAL CLEUZILAINE]</p>	
--	--	--	---	--

		 <p>A partir de então, a professora aponta para as casas ao redor da casa de Otto e diz: <i>Todos aqui são os vizinhos do Otto.</i></p> <p>O IE explica em Libras que vizinhos são aqueles que estão perto, ele aponta para as casas desenhadas e aponta cada um dos vizinhos com o seu respectivo sinal batendo na porta de Otto. O IE mostra a direção em que está cada vizinho.</p> <p>A professora diz a Otto: <i>agora, Otto, quem são os vizinhos da nossa sala?</i> Ela pede que Otto vá em cada sala ao lado para ver quem são os vizinhos.</p> <p>Otto vai com o IE nas salas ao lado da sua, ele se apresenta em Libras com seu nome e sinal e o IE diz que está conhecendo as</p>	<p>00:08:30 - Trad. Profa: [1 SINAL² DIREITA---?---]</p> <p>00:08:34 - Otto: [ALINE]</p> <p>00:08:40 - Trad. Profa.: [EU SINAL---?--]</p> <p>00:08:45 - Otto: [SANDRO]</p> <p>00:08:48 - Trad. Profa.: [ATRÁS SINAL---?---]</p> <p>00:08:54 - Otto: [MÁRCIA]</p> <p>00:08:57 - Trad.: [MÁRCIA ---!--- CORRETO]</p> <p>00:09:02 - Trad. Profa. [VIZINHOS PERTO VOCÊ OTTO]</p> <p>00:09:10 - Trad. [BATER PORTA OI ALINE]</p> <p>00:09:15 - Trad. [BATER PORTA OI CLEUZILAINE]</p> <p>00:09:20 - Trad. [VIZINHO PERTO ENTENDEU---?---]</p> <p>00:09:28 Trad. [VIZINHO SIGNIFICADO CONCEITO PALAVRA VIZINHO ENTENDEU---?--]</p> <p>00:09:34 - Trad. [VIZINHO PERTO CERTO---?---]</p>	
--	--	--	--	--

		salas vizinhas. E quando volta para a sua sala o IE mostra no Mapa do Brasil quais são os vizinhos de Minas Gerais. Otto responde corretamente, colorindo os estados vizinhos de Minas Gerais.	00:09:37 - Otto: [balança cabeça, afirmando]	
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Nesta aula, é necessário discutir que, inicialmente, tanto a professora quanto o IE não percebem que Otto não havia construído o conceito de **vizinho** na Libras. Eles só percebem quando eu pergunto para o IE se ele acha que Otto sabe o que é o sinal de **vizinho**. Nesse momento, o IE pergunta para Otto se ele conhece o sinal e Otto tem dificuldades para responder após várias tentativas do IE, até que ele constata que Otto não conhece o sinal.

Nota-se que a primeira pergunta do IE é se Otto conhece a palavra **vizinho**, no entanto, sabendo que Otto encontra-se em fase de alfabetização, ele reformula a pergunta. Diante da não resposta de Otto, o IE comunica à professora que o aluno não conhece o sinal de **vizinho**. A partir de então, a professora propõe atividades coletivas, para ensinar Otto o conceito: a professora se abaixa ao lado da mesa de Otto e desenha em uma folha uma casinha, onde ela coloca o nome de Otto, e depois, à medida que ela pergunta e mostra quem são os vizinhos da casa de Otto, ele vai respondendo e ela vai escrevendo os nomes nas respectivas casas. Nesta primeira tentativa, é válido dizer que Otto aponta quem são seus vizinhos, respondendo às perguntas.

Após a professora fazer o desenho e colocar os nomes, o IE sinaliza para Otto, em Libras, com mais classificadores, ou seja, uma forma com sinais mais icônicos e de fácil entendimento, batendo na porta de cada vizinho, de acordo com o desenho realizado pela professora, e cada um era identificado, por meio dos sinais: eu - a pesquisadora, o IE, a professora e a aluna Márcia, que estava sentada atrás de Otto. Aqui podemos dizer que o IE atua de forma bilíngue e bicultural, pois ele transforma uma informação visual em vivencial, adequando o contexto da sinalização à realidade linguística de Otto.

Logo após a explicação do IE, a professora pergunta para Otto quem são os vizinhos da sala de aula onde Otto estuda, o IE acompanha Otto nas salas ao lado, enquanto a professora dá atenção ao restante da turma. No entanto, a professora Aline acompanha a movimentação de Otto e do IE.

Ao chegarem na sala de aula, o IE explica para a professora da turma que Otto está conhecendo as salas das turmas vizinhas, a professora permite que Otto e o IE entrem na sala. Otto se apresenta com o auxílio do IE, que pergunta o nome e o sinal de Otto, e ele realiza em Libras seu nome e sinal para a turma. O IE sinaliza e Otto repete a sinalização da frase: *prazer em conhecer vocês*, ao se despedir da turma. O mesmo acontece na sala da turma no lado posterior da sala de Otto.

Ao voltarem para a turma, Otto colore no Mapa da atividade os estados que são vizinhos de Minas Gerais, sem que a professora ou o IE lhe digam a resposta, conforme a Figura 26, a seguir.

Figura 26 - Atividade realizada por Otto



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

O ponto relevante que nos guia neste evento é o processo de construção de conceito por Otto, que tem relação com as linguagens LO e LS, e com a unidade pessoa-meio construída coletiva e individualmente, por meio da colaboração do IE, da professora Aline, dos colegas da turma de Otto e de outras professoras e colegas das salas vizinhas a de Otto. Todos os apontamentos que destacamos estão intrinsecamente ligados à unidade de análise ACCL e com a [oralidade/gestualidade], que identificamos no decorrer da investigação empírica. O que afetou Otto possibilitou a construção da cognição social e situada do conceito de *vizinho* por meio da *linguagem cultura* – da cultura e linguagens em uso na sala de aula, nas vivências diárias e na escola.

Nas palavras de Schoeder, Ferrari e Maestrelli (2009):

Os estudantes já possuem uma história de vida, que precisa ser considerada nos processos de ensino. São modelos interpretativos da realidade (conceitos cotidianos), construídos por meio de uma aprendizagem não sistematizada, que antecede aos processos formais de instrução. A aprendizagem sistematizada é centrada na aprendizagem dos conhecimentos científicos e seus fundamentos. Além de trabalhar com conhecimentos sistematizados (conceitos científicos), a aprendizagem escolar

produz algo substancialmente novo para o desenvolvimento, uma vez que os processos que são internalizados se tornam parte das conquistas evolutivas independentes do estudante. (SCHOEDER; FERRARI; MAESTRELLI, 2009, p. 6)

Ao destacar a história de vida dos alunos que precisam ser consideradas nos processos de instrução-desenvolvimento, os autores estão se referindo às vivências que esses estudantes têm, sendo, a partir delas, que a formação dos conceitos científicos, aqueles sistematizados e adquiridos no âmbito escolar, podem acontecer.

Vigotski (1934/2001) afirma que, embora os dois conceitos sejam diferentes, estão intimamente entrelaçados no percurso evolutivo da criança:

No entanto, embora os conceitos científicos e cotidianos sigam caminhos opostos em seu desenvolvimento, *esses dois processos estão intimamente relacionados*. O desenvolvimento do conceito cotidiano deve atingir um certo nível para que a criança possa assimilar, de forma geral, e se conscientizar do conceito científico. A criança deve atingir o limiar em conceitos espontâneos onde a consciência é possível. Assim, os conceitos históricos da criança iniciam seu caminho de desenvolvimento apenas quando seu conceito do passado é suficientemente diferenciado, quando sua vida e a das pessoas próximas a ela e dos que a cercam se fixam em sua consciência dentro da estrutura da generalização primária de *antes* e *agora*. (VYGOTSKI, 1934/2001, p. 253, tradução livre, grifos do autor)¹⁰²

Araújo (2017) explica que Vigotski postula que estes conhecimentos se influenciam mutuamente na evolução do pensamento, de modo que o domínio dos conceitos científicos modifica a forma como se domina os conceitos cotidianos e vice-versa.

O que podemos analisar no evento **Vizinhos** é que talvez Otto tivesse o conceito constituído, no entanto, o que lhe faltava era a mediação semiótica, ou seja a *linguagem cultura* que pudesse expressar esse conceito. O conceito de *vizinho* de forma prática é um conceito cotidiano, desde bebês convivemos com pessoas que estão próximas seja morando perto, compartilhando um local na mesa de casa ou em uma sala de aula.

A questão que diferencia Otto de outras crianças ouvintes é que elas crescem constituindo sentidos e significados da palavra na linguagem em uso, na comunicação com pares, na convivência. Para Vigotski (2021):

Todo conceito, qualquer significado da palavra é uma generalização. Qualquer conceito está relacionado a um grupo de objetos; contudo, essas generalizações em

¹⁰² Texto original: No obstante, aunque los conceptos científicos y cotidianos siguen caminos opuestos en su desarrollo, *estos dos procesos se hallan estrechamente interrelacionados*. El desarrollo del concepto cotidiano deberá alcanzar un determinado nivel para que el niño pueda asimilar, en general, y tomar conciencia del concepto científico. El niño debe alcanzar en los conceptos espontáneos el umbral en que resulta posible la toma de conciencia. Así, los conceptos históricos del niño inician su camino de desarrollo sólo cuando su concepto del pasado está bastante diferenciado, cuando su vida y la de las personas cercanas a él y de quienes le rodean se ha fijado en su conciencia dentro del marco de la generalización primaria de *antes* y *ahora*.

crianças de diferentes idades são estruturadas de forma diferentes. O fato mais significativo entre todos os postulados relativos ao desenvolvimento do pensamento infantil é o seguinte: à medida que se desenvolve a relação de convivência da criança com o adulto, amplia-se a generalização infantil e o contrário também é verdadeiro. (VIGOTSKI, 2021, p. 280)

Neste sentido, enfatizamos como a unidade de análise [oralidade/gestualidade], no caso de Otto, e de surdos em situação semelhante que nascem em uma família ouvinte sem conhecimento da Libras pode ou não contribuir para o desenvolvimento cultural destas crianças. Se a criança surda, mesmo pertencente a uma família ouvinte que tem como linguagem em uso a Linguagem Oral, tiver convivências com outras crianças e adultos surdos que tenham a Libras como linguagem em uso, é possível que se tenha menos atraso de linguagem e um maior acesso a conceitos cotidianos e científicos, pois a criança poderá construir na convivências com os pares, usuários de Libras, sentidos e significados para suas vivências na Libras, tendo maior possibilidade em aprender a linguagem oral na modalidade escrita.

Para convivermos uns com os outros, transmitimos nossas ideias uns aos outros, precisamos saber generalizar os pensamentos que transmitimos, porque o pensamento não pode ser transposto diretamente de uma cabeça para outra. A mãe sorri e a criança não a compreende, mas se contagia com seu ânimo e também sorri. A mãe não se contagia com o sorriso da criança, mas entende que ela está satisfeita. Pode-se considerar estabelecido que os estágios de generalização da criança correspondem, rigorosamente, àqueles pelos quais se desenvolve a sua relação de convivência. Cada novo estágio na generalização da criança significa também um novo estágio nas possibilidades de relação de convivência. (VIGOTSKI, 2021, p. 280)

Tendo tal definição em mente, podemos afirmar que, na construção do conceito de **vizinho** na aula da professora Aline, as atividades coletivas possibilitaram instrução-desenvolvimento para Otto, para o IE, outros colegas e a professora. Quando ela se dispõe a desenhar as casas, ela parte de um conhecimento cotidiano de Otto, e propõe a construção deste conhecimento a partir dos vizinhos, primeiramente na sala de aula, depois amplia para as salas de aula vizinhas da sala de Otto, para então levar o conhecimento para o Mapa, que é uma representação. Otto surpreende a todos quando colore, por iniciativa própria, os estados vizinhos de Minas Gerais, ao retornar à sua sala de aula, mostrando sua compreensão do conceito e de quais estados são vizinhos ao nosso.

Podemos considerar que, embora a professora não tivesse envolvido toda a sala de aula de forma colaborativa, Aline, o IE, colegas e Otto criam a Zona de Desenvolvimento Iminente, que se transforma em Zona de Desenvolvimento Real, quando Otto colore os estados vizinhos a Minas Gerais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o propósito de responder à questão central deste trabalho de tese de como é construída a subjetividade de um aluno surdo bimodal, por meio da formação de conceitos, sentidos e significados na linguagem oral e na Libras, a partir das práticas pedagógicas com os profissionais da Educação e com os seus familiares durante a pandemia da COVID-19, percorremos um longo caminho, que nos possibilitou compreensões mais profundas sobre nosso objeto de estudo e o sujeito de pesquisa.

No Capítulo 1, realizamos um levantamento no Catálogo de teses e dissertações da Capes e no Banco de dados *Redalyc*, sobre como as produções acadêmicas, em sua maioria teses e dissertações, têm se embasado na Psicologia Histórico-Cultural para desenvolver as pesquisas relacionadas à educação de surdos. Em um primeiro momento, encontramos outras revisões de literatura que nos apresentaram um panorama geral de produções com períodos que se estenderam dos anos de 1990 até 2014. Entre os aspectos que tais produções contribuíram para a nossa investigação, destacamos a análise crítica de trabalhos acadêmicos que se desenvolveram fazendo o uso indevido da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, por não reconhecer que o conceito se sustenta na teoria marxista e a desvinculando da concepção vigotskiana do materialismo histórico-dialético.

Além disso, há trabalhos na área da Educação de surdos que utilizam como arcabouço teórico a Psicologia Histórico-Cultural, em associação com outras teorias que contradizem a proposta Vigotski como, por exemplo, a teoria socioantropológica, que é centrada no ensino segregado, individual e relativista sem considerar o materialismo histórico-dialético e as relações colaborativas. Além disso, essa abordagem teórica vê a Libras como Língua e não como linguagem em uso, que conforme destacamos é o ponto de vista de Vigotski ao discutir as vivências, nas relações pessoa-meio. Há, ainda, as teorias gerativistas e naturalistas que podem produzir concepções distorcidas sobre a história da Educação de surdos, afetando as políticas educacionais ao direcionar-se para ações segregadas e excludentes de surdos, como ocorre na proposta de educação bilíngue com escolas de surdos, desfavorecendo a construção de conhecimento crítico deste público quanto ao direito à Educação de qualidade e que se refere ao acesso ao ensino e ao conhecimento para todos, independentemente se são surdos ou ouvintes. Neste ponto, ressaltamos que as ações colaborativas entre estes dois grupos precisam ser gestadas a partir das línguas LP na modalidade escrita para surdos e Libras acessível a todos, como linguagem em uso.

Há discussões críticas sobre o uso indevido da Psicologia Histórico-Cultural, bem como alguns trabalhos na área da surdez que apresentam visões distorcidas sobre as linguagens em uso, LO e LS como forma de dominação cultural e linguística, sobre a educação de surdos ser realizada de forma segregada e até sobre quem deveria ensinar a Libras, a pessoas surdas ou ouvintes, adotam como falácia que “a Libras é a língua natural da pessoa surda”. Esses aspectos foram identificados e discutidos buscando alertar futuros pesquisadores sobre os discursos que permeiam trabalhos de pesquisa e que não condizem com o pensamento de Vigotski. Neste sentido, a presente tese se diferencia de tantos, por compreender que a constituição histórica, cultural, social e linguística do sujeito se realiza por meio das atividades humanas, concretas e que mediam as relações entre os sujeitos e entre o sujeito e o objeto.

Neste contexto, discutimos já no Capítulo 1, as diferenças de **bimodalismo** e **bimodalidade**, imprescindíveis para a condução de nossa pesquisa, já que a bimodalidade, no decorrer deste trabalho, também se refere aos contextos discursivos dos participantes, em especial Otto, que se situa no entrelace entre a modalidade oral e a modalidade gestual que, como abordamos, se unem formando a unidade de análise [oralidade/gestualidade]. Trazer as concepções sobre bimodalismo e bimodalidade, mais do que ampliar nosso conhecimento sobre os dois conceitos, também nos possibilita compreender que a construção do conceito de bimodalismo está entrelaçado a contextualizações histórica, cultural, linguística e social dos surdos diante do oralismo como filosofia educacional, sendo o bimodalismo um conceito que tem sua origem em uma visão patológica das pessoas com deficiência. Já em nossa proposta de estudo a bimodalidade requer um olhar sobre a constituição linguística do sujeito a partir do contexto social situado, na relação das linguagens em uso de filhos surdos e pais ouvintes e pais surdos e filhos ouvintes, nos fornecendo argumentos de que se trata de uma diferença de modalidade linguística independentemente do nível de fluência dos falantes/ sinalizantes.

Analisamos, ainda, a prática pedagógica do professor ouvinte, em diversos trabalhos, levando em consideração as turmas de surdos e turmas mistas e com proposta de inclusão escolar. Buscamos compreender a função do intérprete de Libras e como a profissão vem se transformando ao longo dos anos, assim como as siglas IL, TILS, TILSP e IE, que ao final as descobrimos interligadas ao público de surdos que é atendido e suas necessidades sociais, comunicacionais e educativas.

Ainda no Capítulo 1, examinamos o conceito de **subjetividade**, a partir da Teoria Histórico-Cultural, e de trabalhos na área da surdez que se propuseram a investigar a construção da subjetividade de pessoas surdas. Por meio das discussões propostas, pudemos compreender que a palavra *subjetividade* não é encontrada nos escritos de Vigotski, mas é indicada pelas

palavras *personalidade* e *consciência*, sendo que focalizamos nossa análise a partir da *consciência*, tendo como princípio que a subjetividade é a tomada de consciência de si e do outro, mediada pela semiótica, ou seja, pelas linguagens em uso, centrais para a construção da subjetividade de uma pessoa. Ademais, discutimos como as vivências são geradoras de sentidos subjetivos e que, por sinal, também fazem parte da construção da subjetividade. As vivências são essenciais na relação da pessoa com o seu meio e, em nosso trabalho, elas se apresentam no contexto social e situado de Otto, ao demonstrar que ele constrói e apropria-se de conceitos cotidianos e científicos/escolares.

No Capítulo 2, discorremos sobre os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam as discussões e ampliam o conhecimento para situar nosso trabalho tanto no campo da Psicologia Histórico-Cultural e Educação de Surdos quanto no campo de uma pesquisa acadêmica em profundidade, por meio da Etnografia em Educação, guiada pela análise do discurso.

A partir das bases teórico-metodológicas, buscamos na Psicologia Histórico-Cultural, representada por Vigotski, desenvolver uma discussão acerca da defectologia presente no pensamento de Vigotski, relacionada ao desenvolvimento cultural das pessoas com deficiência, em especial as pessoas surdas. Vigotski afirma que uma criança com deficiência não é menos desenvolvida, mas se desenvolveu de forma diferente. Este pensador tece críticas sobre as concepções de educação especial de sua época e suas ideias discordam de um ensino segregado, valorizando uma posição em que a escola priorize o desenvolvimento e a Educação, tendo como premissa a colaboração entre as pessoas.

Em um exame da concepção de cultura em Vigotski, abordamos as relações sociais e a relação com a linguagem, tendo como premissa que o psicólogo propõe, como método de investigação, a unidade de análise. Para Vigotski (1932/2018), **unidade de análise** é a parte que contém as características ou propriedades do todo, sendo definida por dois traços opostos. Nesse sentido, Vigotski concebe a unidade como indivisível. Para ele, o método da unidade de análise não era estudar uma coisa isolada e depois mais outra, mas estudar um todo complexo. Por isso, em nossa pesquisa, buscamos as pistas de contextualização, fizemos a descrição em Mapas de Eventos, e identificamos um contexto social situado, no qual o todo em relação às partes é a construção da subjetividade do aluno surdo.

Com base na Psicologia Histórico-Cultural e na proposta de Vigotski sobre o método da unidade de análise crítica das teorias linguísticas e psicológicas de sua época, que concebiam a relação entre fala e pensamento como iguais ou como independentes, verifica-se que este psicólogo concebe a relação fala e pensamento como uma unidade, em que o sistema de

significação estaria no centro da relação. A partir deste conceito começamos a compreender que, no caso de o aluno surdo, precisávamos pesquisar como a unidade fala-pensamento se desenvolveria, mas também as relações de língua e cultura; vivências, afeto e cognição social situada, pois todas estas partes estão interligadas e são indivisíveis.

Nesse sentido, por meio do constructo teórico de Gomes (2020), Gomes e Neves (2021), a unidade de análise ACCL [afeto-cognição social situada-culturas e linguagens em uso] nos possibilitou identificar uma unidade menor [oralidade-gestualidade], à luz das relações sociais, históricas, culturais e linguísticas do aluno surdo. Para tanto, empreendemos, em nossa investigação, a Etnografia em Educação guiada pela análise do discurso, nos baseando na fundamentação teórico-metodológica do *Santa Barbara Classroom Discourse Group* (SBCDG, 1992) e construímos, a partir da Perspectiva Etnográfica, nossa lógica de estudo pois, para nós, a Etnografia em Educação não constitui apenas um método de investigação, mas uma prática de pesquisa, uma lógica de investigação que envolve observar, experienciar e escrever do ponto de vista do outro. Desta forma, assim como Gomes (2020), colocamos a Psicologia Histórico-Cultural em diálogo com a Etnografia em Educação e, por isso, analisamos as semelhanças e diferenças entre as duas abordagens e, como a temática da educação dos surdos nos auxiliou na compreensão das culturas e linguagens em uso, partindo de uma descrição densa (GEERTZ, 1978/2019).

Ao combinar Etnografia em educação com a análise do discurso, conforme Gee e Green (1998), conseguimos examinar as relações discursivas dos participantes, com base no contexto de produção dos discursos, o diálogo, enunciando concepções que encontramos de forma clara em Bakhtin (1929/2014; 2011) e utilizando ainda as concepções sobre linguagens em uso e estudos culturais no entrelaçamento entre língua e cultura, a *linguagem cultura*, proposta por Agar (1994/2002). A fim de defender de forma teórico-metodológica a unidade de análise [oralidade/gestualidade] discutimos como a oralidade e a gestualidade historicamente são vistas em literaturas na área da surdez (GUARINELLO; LACERDA, 2014; GOLDFELD, 2002; GÓES, 2012), principalmente nas relações familiares de crianças surdas e pais ouvintes e como essas linguagens em uso influenciam o desenvolvimento linguístico e cognitivo dessas crianças, tendo relação também com o meio em que elas vivem. Desta forma, propomos a superação da dicotomia oralidade e gestualidade, tendo a visão de que as duas linguagens não apenas se opõem, mas se constituem mutuamente nas relações que a crianças surdas têm com os pares ouvintes e os pares surdos, pois não lhe é possibilitado escolher nascer em uma família de surdos para constituir sua comunicação em LS. Portanto, ao nascer em uma família ouvinte, a LO é a primeira Língua que fará parte de sua infância desde bebê.

Deste modo, a partir de uma pesquisa de campo com o aprofundamento que a Etnografia em Educação nos possibilitou, foi possível construir o presente estudo e eleger Otto como nosso caso expressivo, e a tomada de consciência de si e dos outros por meio das linguagens em uso (LO e LS) como objeto de exame, trazendo ao nosso estudo a necessidade de verificar a construção de conceitos, sentidos e significados por Otto a partir das práticas pedagógicas dos profissionais da educação, das relações entre instrução-desenvolvimento, nas aulas remotas e no retorno presencial.

No Capítulo 3, além das relações familiares proporcionadas em nossa pesquisa pelo advento da pandemia, buscamos compreender como foi proposto o processo de inclusão na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, que possibilitou o levantamento de informações obtidas em documentos oficiais que determinavam a implantação da política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Como, historicamente, o *Programa Incluir* tem sido considerado um modelo de inclusão escolar, pesquisamos sua implementação nas escolas estaduais de diversos municípios mineiros. Embora o processo de inclusão escolar não fosse o foco de nosso estudo, essa discussão foi necessária, para que pudéssemos analisar as ações educacionais antes e durante a pandemia da COVID-19, e como foi realizada ao longo do tempo a organização dos profissionais da Educação que atenderam Otto durante as modalidades de ensino remota e presencial.

Quanto às medidas adotadas pela SEE/MG durante a pandemia, conseguimos identificar diversos problemas nas estratégias adotadas na implantação e no contexto do ERE: o PET – Plano de Estudos Tutorado – material didático elaborado para o ensino durante o período, era de baixa qualidade, descontextualizado dos níveis de ensino e da realidade escolar dos alunos como por exemplo: as dificuldades de acesso à internet para os alunos às aulas remotas por meio de aplicativos de celular e programas de TV, sem planejamento, excluíram grande parcela de alunos aos recursos tecnológicos de qualidade, pois muitos moravam em localidades que não possuíam sequer cobertura do sinal da emissora de TV; a sobrecarga de trabalho dos professores que precisavam se familiarizar com os instrumentos midiáticos, (Facebook, WhatsApp, Zoom Meeting), fora das determinações da SEE/MG, para que os alunos não ficassem ainda mais excluídos do direito à Educação, também precisavam estar disponíveis no aplicativo designado para o trabalho docente, a fim de comprovarem que estavam em atividade de trabalho não presencial, entre outros desafios.

Em todas as ações adotadas pela SEE/MG no período crítico da COVID-19, destacamos o trabalho educacional especializado para os alunos com necessidades educativas especiais, especificamente os alunos surdos, que ficaram à mercê de adaptações dos professores de apoio,

professor de sala de recursos; intérprete de Libras; instrutor de Libras e professor de apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva. Tais adaptações, como vimos no caso do intérprete de Libras, chegaram a substituir o contato com o professor regente, sendo mais uma vez o público da educação especial e inclusiva relegado a segundo, terceiro plano ou excluídos do direito à Educação de qualidade.

Diante de todas as questões discutidas e vivenciadas também durante a pesquisa de campo, a presente tese se mostra relevante, pela contribuição social e educativa acerca dos fatos que evidenciaram momentos críticos relacionados à Educação no estado de Minas Gerais no contexto da pandemia.

Ainda no Capítulo 3, apresentamos o desenho da pesquisa e discutimos os limites e as possibilidades de produzir um material denso, por meio de observação participante, com anotações em caderno de campo, transcrição em Mapas de Eventos dos acontecimentos durante as aulas, transcrição de Libras em glosa e transcrição da Língua Portuguesa oral em unidades de mensagens, durante o ano de 2021, nas modalidades de ensino remota e presencial, o que resultou em 108 horas de gravação do ensino remoto e 18 horas de gravação do ensino presencial. Por fim, identificamos nossa lógica de investigação guiada por pontos relevantes, que nos conduziram para as análises e discussões apresentadas nos Capítulos 4 e 5.

No Capítulo 4, iniciamos nossa investigação conhecendo a escola pesquisada, apresentando seus espaços físicos por meio de figuras, e complementamos nossa visão com vistas ao Projeto Político Pedagógico da escola, além de informações obtidas nas devolutivas de pesquisa com a direção da escola. Nesta breve análise, as compreensões que trazemos incluem críticas ao *Projeto Incluir*, pelo fato de a escola se colocar como inclusiva, já que, como vimos, os argumentos de Bueno (2008) afirmam que a inclusão efetiva é uma utopia, pois se a projeção futura é incluir, então, sempre haverá pessoas excluídas que necessitarão ter suas necessidades socioeducacionais reconhecidas a fim de serem incluídas.

Nesse ponto vemos que a proposta de inclusão elaborada pelo governo de Minas Gerais, em destaque a Secretaria Estadual de Educação, mesmo com a disponibilidade de 4 (quatro) profissionais para atender o aluno surdo, em nossa pesquisa vimos que ainda se trata de uma inclusão precária devido as condições de trabalho desses profissionais, e a ausência de capacitação para o cargo que ocupam. Entre os fatos que podemos levar em consideração, que possuem uma relação direta com a precariedade de atendimento para o aluno surdo : a falta de efetivação no quadro de profissionais que atuam na educação especial e inclusiva; a ausência de capacitação, que embora esteja explicitamente redigida em documentos oficiais que regulamentam o funcionamento dos centros de capacitação (NAE, CAS, CAP, EE), na prática

não encontramos a real eficácia desses centros de formação; e/ou o que conseguimos encontrar são vestígios de concepções teóricas gerativistas ou associacionistas que regem as práticas dos profissionais da educação bem como suas formações, não contribuindo por sinal para o desenvolvimento do uso da Libras por Otto, a aprendizagem e a construção de conhecimento de forma colaborativa com ele.

Compreendemos que a não efetivação dos profissionais da educação especial e inclusiva, como consequência, não oferece segurança nem motivação para um trabalho de qualidade ou mesmo expectativas de contribuírem efetivamente para o progresso dos alunos e da escola em termos de trabalho reconhecido. No PPP da escola, a descrição desses profissionais e do trabalho desenvolvido por eles se mostram insuficientes, considerando-se o total de 29 alunos com necessidades educativas especiais matriculados no ano de 2022.

Ainda no Capítulo 4, ao conhecer os participantes da pesquisa – Otto, sua família e o grupo de profissionais da educação que o atenderam durante a pesquisa de campo –, buscamos pelas entrevistas realizadas mostrar um panorama geral do contexto social, educacional e situado de aluno. Algumas pistas de contextualização apresentadas nos levam a discutir, com mais veemência, os eventos das aulas analisados no Capítulo 5, entre eles a busca de Otto em si comunicar com a mãe e os profissionais da educação, e como as formações pedagógicas expressas nas concepções teóricas que guiam as práticas escolares desses profissionais focam na aquisição de habilidades individuais do estudante, o que dificilmente contribui para a construção de conceitos, sentidos e significados de Otto em Libras e na LO como linguagens em uso na sala de aula.

Quanto ao aluno Otto, trouxemos informações sobre a surdez e a relação da sua família com ele, em destaque na relação de Otto com sua mãe, ou seja, como afetividade e efetividade na comunicação se misturam na busca da mãe por compreender o que Otto diz, ao mesmo tempo em que suplica por socorro em compreender os sentimentos e as necessidades linguísticas e sociais do filho. Nota-se em Otto um atraso de linguagem devido a dificuldades comunicativas geradas pelo contexto familiar e social, no qual o garoto não tem contato com outros surdos, além da instrutora de Libras, e seu ciclo de amizades gira em torno da família, que é ouvinte, situação que ficou mais evidente durante a pandemia em função do isolamento social. Para compreender melhor o atraso de linguagem de Otto, bem como o atraso escolar como um todo, buscamos traçar sua trajetória educacional, para entender, com mais clareza, as falhas no seu processo educacional, inclusive durante a pandemia, e como a proposta de inclusão escolar no estado de Minas Gerais necessita ser repensada, reelaborada e discutida, a fim de oferecer um ensino gratuito, de qualidade e acessível aos alunos surdos.

Ao entrevistar a mãe de Otto sobre o contexto familiar, ela ampliou nossa compreensão ao dizer que, em sua casa, a linguagem em uso era LO, e que as relações discursivas de Otto com o restante da família eram limitadas, devido a incompreensões dos familiares ouvintes acerca da Libras, e a própria dificuldade comunicacional de Otto nas linguagens em uso, Libras e Língua Oral. A participação da mãe nas aulas durante o ERE se mostrou ao mesmo tempo confusa e complementar, o que nos permitiu inferir que a construção da subjetividade de Otto passa pela sua mãe. Notamos que, em alguns momentos, Otto e sua mãe possuíam em comum um tipo de *linguagemcultura*, uma mistura de oralidade e gestualidade que ora a mãe entendia, ora não. Entretanto, ainda por meio das entrevistas e a partir das descrições em unidade de mensagem, foi possível perceber que a mãe tem atitudes capacitistas em relação ao filho, atitudes manifestadas quando a mãe de Otto, dá ênfase para que Otto fale, ao invés de sinalizar; não favorece que o filho se coloque no discurso de forma autônoma ou quando ela assume atividades e problemas que o garoto deveria resolver – fatos descritos pelos profissionais da Educação e que também testemunhamos durante alguns eventos analisados. Compreendemos que as atitudes da mãe resumem o esforço em atender as peculiaridades linguísticas, sociais e comunicacionais do filho sem ter suporte pedagógico para tais ações, o que nos leva a considerar que, no caso da mãe, se trata de aspectos que envolvem a falta de acesso à informação, devido as condições sociais e educativas que fizeram parte de suas vivências familiares.

Sobre os profissionais da Educação que atenderam Otto durante a investigação empírica, notamos que: a professora da Sala de Recursos, embora admitida para o cargo por ter formação na área de educação especial, não sabia a Libras, o que nos levou a identificar a precariedade de seu atendimento relativa à instrução-desenvolvimento, já que ela mesma dependia da mediação da mãe do aluno para a realização de atividades, nem sempre condizentes com os interesses e a faixa etária, uma vez que não partia das vivências do estudante. A instrutora de Libras trabalhou com Otto durante dois anos consecutivos, porém, é possível afirmar que tanto a didática de ensino quanto a proposta das aulas de Libras não proporcionavam relações discursivas e colaborativas de Otto com outros alunos surdos; a didática de ensino palavra-sinal e o ensino por assuntos que não desenvolviam relações dialógicas com o aluno não favoreceram a fluência de garoto na Libras, mas antes, o que se nota é um atraso de linguagem do aluno nesta Língua.

Já sobre o IE, embora tenha buscado realizar seu trabalho procurando atender às peculiaridades do cargo de intérprete educacional, é possível verificar que suas concepções ainda se mostram confusas entre as falácias de “neutralidade” e concepções de “fidelidade”,

construções pautadas em documentos oficiais e estudos que se ancoram em discussões gerativistas e naturalistas da surdez, imbuídas de regras e padrões que independem do público a ser atendido, no caso os alunos surdos. Desta forma, o profissional, embora busque colaborar com as professoras, na maior parte das vezes suas atividades parecem oscilar, nas aulas do ERE e presencial, entre os modelos ajudador, condutor, facilitador da comunicação e especialista bilingue e bicultural, pois o estabelecimento de sua função parece estar de acordo com as relações com o professor regente ou com os órgãos de contratação, no caso a SEE/MG. Dito de outra maneira, no ERE, com a professora regente efetiva, ele assume uma posição mais de condutor; já com a professora substituta ele adota uma posição de especialista bilingue e bicultural, colaborando com a aula. Sobre as professoras regentes, nossas considerações partem das análises dos eventos e subeventos em que conseguimos discutir melhor as relações dessas profissionais com Otto, a partir das práticas pedagógicas.

A reflexão que trazemos sobre a concepção de inclusão escolar, é que o processo idealizado pela SEE/MG ainda é muito insatisfatório do ponto de vista de material didático e apoio educativo e tecnológico oferecidos aos alunos da Rede Estadual de Minas Gerais, com destaque para o contexto da pandemia. Além disso, nota-se um descaso relativo ao acesso à Educação pública, já que, ao propor a modalidade de Ensino Remoto Emergencial, não houve investimentos em recursos tecnológicos e capacitações adequadas para os professores, deixando mais uma vez para eles e as famílias dos alunos a responsabilidade de solucionar questões de acesso ao ensino. Com relação as formações, capacitações, bem como as teorias gerativistas, naturalistas, associativas que identificamos nas práticas pedagógicas dos profissionais da educação, assim como nos documentos que norteiam a proposta de educação especial e inclusiva nas escolas estaduais, propomos no presente trabalho de tese, por meio das comprovações empíricas repensar as visões e teorias que são a base das propostas de formação e capacitação de profissionais da educação, em destaque na área da educação especial e inclusiva, tendo uma visão crítica, política, histórica e cultural dos espaços discursivos, dos sujeitos e de suas práticas educativas.

No Capítulo 5, analisamos eventos e subeventos das aulas da instrutora de Libras e da professora regente efetiva no ERE, e da professora substituta na modalidade presencial. Nos eventos selecionados, buscamos analisar principalmente a didática das professoras, tendo como base a unidade instrução-desenvolvimento de Vigotski e as relações discursivas por meio da construção de conceitos, sentidos e significados; como as linguagens em uso LO e LS se apresentam como construções discursivas entre os participantes dos eventos e, por fim, a

construção da subjetividade de Otto, tendo como premissa a tomada de consciência de si e dos outros, por meio das vivências e na relação de convivência.

Ao analisar as aulas da instrutora de Libras, foi possível notar que eram separadas por assuntos; não desenvolviam as produções discursivas de Otto por meio da Libras, pois eram propostos a partir de uma apostila de Libras, e além de não partir das vivências do aluno para construir sentidos e significados do que estava sendo ensinado em Libras. A instrutora também não oportunizava relações dialógicas que favorecessem ao aluno produzir enunciados e sentenças na Libras. Nesse aspecto, analisamos o evento **O carneiro**, em que fica claro que a proposta de ensino da instrutora se baseia em palavra-sinal e na repetição para a memorização dos sinais, ou seja, o foco de ensino para a aquisição dos sinais da Libras era nas habilidades individuais de identificação do código linguístico, mas não de construção de sentidos e significados destes códigos para Otto.

Outro elemento que conseguimos identificar é que a instrutora parece não perceber que sua didática de ensino não favorece a relação instrução-desenvolvimento, já que quando questiona Otto se ele gosta do carneiro, ele afirma não ter visto o carneiro, sendo assim, não saberia dizer se gostava ou não. E a instrutora, então, ignora o argumento apresentado pelo aluno e muda o ciclo de atividade, sem propor meios para que ele pudesse construir o significado de Carneiro, embora fosse apresentada a imagem do animal na aula, não sendo discutidas pela instrutora as características do animal que pudessem fazer sentido para Otto em relação a suas vivências. Neste evento, a unidade de análise [oralidade/gestualidade] se faz presente nas manifestações discursivas de Otto por meio da pergunta em LO a sua mãe, se ele gosta ou não do carneiro e, a partir da resposta que ele dá à instrutora de que ele nunca viu um carneiro, trazendo uma diferença conceitual entre ver e gostar, e como estas ações estão intimamente ligadas às relações de vivências, concreto e abstrato, oralidade e gestualidade.

Em outro evento, **O jogo do alce**, nota-se uma dificuldade de a instrutora construir, de forma colaborativa com Otto, sentenças em Libras e até mesmo um diálogo sobre uma vivência que Otto queria contar. Mesmo com pistas de contextualização, desenhos e escritas que identificam o Jogo, que Otto utiliza para se fazer entender, a instrutora cria uma história diferente daquela que Otto deseja contar e, com as atitudes da mãe, reforçam-se os argumentos da instrutora, e o aluno é levado a repetir e concordar com o que a instrutora diz. Por outro lado, vemos no jogo do alce as tentativas frustradas de Otto em se fazer entender, mesmo buscando apoio na mãe, com o desenho, e tentando outros signos para mediar sua comunicação, há nesse evento uma angústia que nos leva a pensar o quanto Otto busca ser incluído, ser visto /ouvido. No entanto há supressões, mesmo que não sejam intencionais por parte da mãe e da instrutora,

que são geradas e gestadas dentro de uma concepção de normalidade, ou seja, se Otto não consegue se colocar no discurso de forma clara por meio da Libras ou da LO, fica suscetível a imposição do discurso do outro.

Sobre os eventos analisados na aulas da instrutora de Libras, chegamos a duas conclusões importantes: a primeira, é que durante todo o evento a unidade de análise [oralidade/gestualidade] está presente, tanto na fala e nos gestos de Otto quanto nas atitudes da instrutora de Libras, que cria uma história sinalizada sobre o que aluno quer dizer, quanto nas atitudes impositivas da mãe, que encaminha a Otto a orientação de que o filho deve repetir a sinalização da instrutora, levando-o a concordar com o que a instrutora diz. Assim, as duas práticas discursivas oralidade e gestualidade ora se opõem, como se disputassem qual deveria ocupar a centralidade na mediação de conhecimento de Otto, de si mesmo e dos outros; ora se complementam, formando um todo indivisível, ou seja, uma prática não existe sem a outra.

A segunda conclusão é que conseguimos evidenciar, a partir da unidade de análise [oralidade-gestualidade], que Otto produz sentidos subjetivos de frustração, quando não é compreendido, não consegue se colocar no discurso, sendo levado a concordar com os outros participantes, já que estes possuem uma linguagem em uso na qual podem produzir seus discursos e Otto, por estar entre uma linguagem e outra, em atraso de linguagem, não é visto/ouvido como sujeito discursivo.

Nas aulas da professora regente efetiva, no ERE, nota-se que a prática pedagógica se assemelha à da instrutora de Libras, no entanto, outros aspectos observados nos levam à compreensão de que a professora, além de se prender à proposta do material didático utilizado no contexto da pandemia, o PET, também demonstra um monologismo relativo à aula expositiva que impede a participação de Otto de forma discursiva. Fato que conforme destacamos, acontece devido ao próprio modelo de educação proposto durante a pandemia, no qual os professores deveriam seguir a programação semanal de conteúdos proposto no PET. Diante, do modelo educacional proposto, da falta de capacitação da professora em ensinar para uma aluno surdo, lembrando que a professora tinha uma relação afetiva com Otto e, portanto, buscava planejar aulas que fossem acessíveis ao aluno, percebemos mesmo assim, as atitudes capacitistas, não porque ela tinha esse intuito, mas devido à falta de formação voltada para atender as peculiaridades educacionais e linguísticas do estudante.

Como consequência, as formações educacionais da professora, o modelo de educação proposto pela SEE/MG, e o próprio contexto pandêmico, tais como as práticas pedagógicas da professora não favoreceram a construção de conhecimento de Otto, do ponto de vista dele demonstrar esse aprendizado, pois o que notamos foram práticas pedagógicas que não foram

realizadas de forma colaborativa, e, por fim, que impediram a relação instrução-desenvolvimento de forma efetiva em relação a Otto. Destacamos que não foi possível saber o que Otto sabia fazer por meio da Zona de Desenvolvimento Real, e o que ele fazia com auxílio de outra pessoa, por meio da Zona de Desenvolvimento Iminente durante as aulas do ERE.

Compreendemos que a professora, ao propor um ensino para Otto de forma separada da turma, no contexto da pandemia, buscasse atender às peculiaridades educativas do aluno na aquisição de habilidades individuais de leitura e escrita, inclusive que devido à ausência de uma proposta de ensino inclusivo mais eficaz, a professora tenha escolhido realizar o ensino para Otto de forma segregada. No entanto, é notório que o ensino segregado, ou seja, separado da turma, dificulta ainda mais a construção de conhecimento por Otto por não oportunizar uma instrução-desenvolvimento que leve a uma aprendizagem colaborativa de Otto com os colegas ouvintes nem dos colegas com Otto.

Por conseguinte, evidenciamos que a subjetividade de Otto no que se refere às aulas da instrutora de Libras e na relação com a professora regente efetiva, no contexto da pandemia, se construiu limitada aos seguintes participantes: na aula de Libras, à instrutora e a mãe de Otto; e, nas aulas regulares, à professora regente, ao IE e a mãe de Otto. Nessas relações evidenciamos a centralidade da unidade de análise [oralidade-gestualidade] não por já estarem constituídas por Otto de forma fluente, mas justamente por serem necessárias para a mediação do conhecimento e a construção das relações discursivas de Otto com os outros participantes, entretanto, nos chama atenção é que as linguagens, Libras e LO, são apresentadas/ ensinadas de maneiras que dificultam a construção de conceitos, sentidos e significados por Otto, pois não levam em consideração o que o garoto possui como vivência para a construção dos conceitos. Assim destacamos os seguintes motivos que embasam esse posicionamento: **a) o fato de as duas línguas LO e LS não constituírem Línguas de instrução para Otto; b) a posição discursiva, de omissão e submissão, que Otto ocupa nas relações com os outros participantes do discurso; e c) o fato de a Libras não ser a linguagem em uso de Otto com os outros sujeitos**, que o impede de construir sentidos e significados por meio da Libras para os conceitos cotidianos e, logo, também para os conceitos científicos. Otto parece se situar em um contexto de bimodalidade, mas o desenvolvimento das suas linguagens em uso bilingue bimodal dependem de quando, como, e com quem lhe é possibilitado se ver e ser o sujeito discursivo.

Quanto às aulas da professora regente substituta, ainda na pandemia da COVID-19, na modalidade presencial, a análise dos eventos nos possibilitou outro olhar sobre a unidade de análise [oralidade/gestualidade], tendo como base a relação instrução-desenvolvimento e

convivência. O que se notou é que, ao propor uma aula de forma mais colaborativa entre Otto e outros participantes, foram abertas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem no que diz respeito à construção de sentidos e significados científicos/escolares, a partir dos conceitos cotidianos, nos eventos **O Mapa do Brasil** e **Os vizinhos de Minas Gerais**.

A proposta da professora substituta no ensino presencial, mostrou que as relações sociais de Otto com os outros participantes auxiliam na construção de sua subjetividade, no evento O Mapa do Brasil, ao perguntar qual era a cidade natal dos outros participantes, são abertas para Otto a possibilidade não apenas de aprender sobre o outro, mas também de se localizar em relação ao outro quando a professora mostra para Otto onde ele mora e, portanto, permite que ele faça perguntas sobre qual é a cidade natal dos participantes. Nesse evento a Libras não é apenas a língua de tradução mas simé a língua de instrução, ou seja, Otto sinaliza tendo auxílio do IE, e a oralidade fica relegada ao segundo plano, já que nessa aula todos os participantes estão de máscara.

Já no evento Os vizinhos de Minas Gerais, o que evidencia a construção da subjetividade de Otto é que a professora substituta ao propor por meio de desenhos a construção do conceito de vizinho com Otto, parte de um conhecimento cotidiano permitindo que Otto se coloque no discurso ao responder quem são seus vizinhos a partir da posição que os participantes da aula ocupam no espaço da sala de aula, um conceito que vai se ampliando para o conhecimento do estudante fora da sala de aula, possibilitando que Otto consiga ampliar o conceito de vizinho para os vizinhos de Minas Gerais. A aula presencial com a professora substituta nos mostra que em colaboração com os outros participantes, no contato com a linguagem em uso a partir de conceitos cotidianos, há maiores possibilidades de Otto se ver e ocupar uma posição como sujeito discursivo, ou seja, são as linguagens em uso na relação social que possibilitam Otto construir os conceitos, cotidianos e científicos e a construção da sua subjetividade

O que conseguimos evidenciar teórica e empiricamente no presente trabalho de tese é a necessidade de se levar em consideração as peculiaridades das relações da unidade de análise ACCL [afeto-cognição social situada-culturas e linguagens em uso], como um todo, necessário para que o aluno surdo possa construir conceitos em Língua Portuguesa e na Libras, por meio da *linguagem cultura*, de atividades humanas, nas/pelas relações afetivas, sociais e culturais que constituem suas vivências, suas emoções, sua subjetividade. Sobre a construção da subjetividade de Otto, concluímos a partir de uma análise densa do material empírico, que assim como suas linguagens em uso se desenvolvem nas relações sociais, com a construção de conceitos, sentidos e significados, a subjetividade de Otto é construída nas relações que ele possui com os outros participantes do discurso. No entanto, conforme apresentamos essa

construção poderá se dar com a omissão, supressão ou posicionamento de Otto como sujeito do discurso, o que por sinal depende da dialética entre as linguagens em uso. Portanto, tendo em vista toda a discussão tecida, evidencia-se neste trabalho, **a tese de que a construção da subjetividade de Otto se dá pelas relações sociais e de convívio com os outros participantes, a mãe, a instrutora de Libras, o IE, e as professoras regentes (efetiva e substituta) na construção ou não de conceitos por meio da unidade de análise [oralidade/gestualidade]** que é central nesse processo. Subjetividade que ele expressa ao preferir o uso da Libras, ao fazer uso de gestos, sinais, oralizar, usar o corpo todo para se comunicar e produzir sentido para as ações de instrução-desenvolvimento que vivenciou, o que nos mostra que ele se vê como uma pessoa surda bimodal.

Por fim, salientamos que as discussões propostas no presente trabalho não se encerram aqui, mas servem para motivar outros trabalhos, outras pesquisas, outros contextos educacionais, porque a Educação pública **em tempos de pandemia** foi, certamente, uma das mais desafiadoras frente às carências e exclusões tecnológicas, na modalidade de Ensino Remoto Emergencial, para os estudantes da Rede Pública estadual de Minas Gerais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAR, Michael. Culture: Can You Take It Anywhere? Invited Lecture Presented at the Gevirtz Graduate School of Education, University of California at Santa Barbara. **International Journal of Qualitative Methods**, Califórnia/USA, v. 5, n. 2, 2006.

AGAR, Michael. **Language Shock: understanding the culture of conversation**. New York: Macmillan, 2002. [Original, 1994]

AGAR, Michael. Ethnography manual for leadership study. **Prevette Research**, 1994. Disponível em <<http://prevetterresearch.net/wp-content/uploads/image/leadership/resources/Ethnography.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2022.

AGRELLA, Regiane Pinheiro. Entre o saber e o conhecer a língua: questões sobre a identidade e subjetividade do aluno ouvinte estudante de Libras. *In*: PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne (orgs.). **Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas**. Curitiba/PR: CRV, 2012.

ALVES, Patrícia de Figueiredo Camões. **Discurso da mãe ouvinte durante a interação com o filho surdo**. 2009. 114 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Fonoaudiologia). Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro/RJ.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis - o retorno. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 3. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2012, pp. 41-59.

ANDRADE, Letícia Raboud Mascarenhas de; CAMPOS, Herculano Ricardo. Perejivânie: uma aproximação ao estado da arte das pesquisas. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia/MG, v. 3, n. 2, 2019, pp. 1-17.

ANGELUCCI, Carla Biancha; LUZ, Renato Dente. Contribuições da escola para a (de)formação dos sujeitos surdos. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo/SP, v. 14, n. 1, 2010, pp. 35-44.

ARAÚJO, Denise Alves de. **Vivência e instrução escolar: apropriação de conceitos matemáticos na EJA**. 2017. 218 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG.

AZEVEDO, Claudinéia Barboza de; GIROTO, Cláudia Regina Mosca; SANTANA, Ana Paula de Oliveira. Produção Científica na Área da Surdez: análise dos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial no período de 1992 a 2013. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v. 21, n. 4, 2015, pp. 459-476.

AZEVEDO, Omar Barbosa. **Significado e comunicação: compreendendo as mediações linguísticas entre professoras e alunos surdos pelas vias da tradução e da etno-narrativa implicada**. 2013. 298 f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA.

BAKER, Douglas; GREEN Judith Lee; SKUKAUSKAITE, Audra. Video-enabled ethnographic research: A microethnographic perspective. *In*: WALFORD, Geoffrey. **How to do educational ethnography**. USA: Tufnell Press, 2008, pp. 77-114.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem*. 4. ed. São Paulo/SP: Mussite, 2014. [Original 1929]

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo/SP: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoievski**. 3. ed. Rio de Janeiro/RJ: Forense Universitária, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 9. ed. (trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira). São Paulo/SP: Hucitec, 1999.

BARBOSA, Pauleir Castorino Oliveira; XAVIER, Vanessa Regina Duarte. O caráter patológico na definição de homossexualidade em dicionários escolares. **Revista Entrepalavras**, Fortaleza/CE, v. 11, n. esp., 2021, pp. 245-260.

BARROCO, Sônia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. A periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento na Educação Especial. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Marilda Gonçalves Dias Facci (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2020, pp. 321-342.

BARROCO, Sônia Mari Shima; TADA, Iracema Neno Cecílio. Contribuições Histórico-Culturais à Psicologia Escolar na Educação Especial Inclusiva. **Obutchénie – Revista de didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia/MG, v. 6, n. 1, 2022, pp. 54-79.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. O método na teoria histórico-cultural: a pesquisa sobre a relação indivíduo-generecidade na educação. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MILLER, Stela (orgs.). **Questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas**. Marília/SP: Oficina Universitária, 2017, pp. 63-80.

BERNARDINO, Elidéa Lúcia Bernardino. **Absurdo ou lógica?** Os surdos e sua produção linguística. Belo Horizonte/MG: Editora Profetizando Vida, 2000.

BIRDWHISTELL, Ray. Some discussion of ethnography, theory, and method. *In*: BROCKMAN, John. (ed.) *About Bateson: essay on Gregorian Baterson*. New York/USA: E.P. Dutton, 1977, pp.103-144.

BLOOME, David; BAYLEY, Frederick. Studying Language through events, particularity, and intertextuality. *In*: BEACH, Richard; GREEN, Judith; KAMIL, Michael; SHANAHAN, Timothy (Eds.). **Multiple disciplinary perspectives on Literacy Research**. Illinois/USA: Urbana, 1992, pp. 181-210.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. 4. ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2013.

BOTELHO, Paula. **A leitura, a escrita e a interação discursiva de sujeitos surdos: estigma, preconceito e formações imaginárias**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília/DF, 2011. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso em: 01 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília/DF, 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm> Acesso em 01 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. 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/DF, 2005. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 30 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.191**, de 03 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília/DF, 2021. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2019-2022/2021/Lei/L14191> Acesso em: 01 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.319**, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília/DF, 2010. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato-2010/2010/lei/112319.htm>> Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília/DF, 2002. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm> Acesso em: 01 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira. Brasília/DF, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em 01 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília/DF, 2008a. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> Acesso em 01 de out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília/DF, 2003.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007 entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília/DF: MEC, 2008b. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? *In*: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (orgs.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2008, pp. 43-66.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar em Revista**, Curitiba/PN, n. 17, 2001, pp. 101-110.

BUENO, José Geraldo Silveira. Surdez, Linguagem e Cultura. **Cadernos Cedes**, Campinas/SP, n. 46, pp. 41-54, 1998.

BUENO, José Geraldo Silveira; FERRARI, Carla Cazelato. Contrapontos socioeducacionais da surdez: para além da marca da deficiência. *In*: **Cadernos Tramas da Memória**, Fortaleza/CE, Memorial da Assembleia Legislativa do Ceará, 2013.

BULHÕES, Larissa Figueiredo Salmen Seixlack; SILVA, Márcio Magalhães da. O conceito de unidade mínima como eixo articulador do método marxiano e da Psicologia concreta. **Interação em Psicologia**, Curitiba/PN, v. 24, n. 3, 2020, pp. 346-353.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**. 2 ed. São Paulo/SP: EDUSP, 2001.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de; SILVA, Orisvaldo Antônio da. Inclusão, desenho do trabalho e satisfação de servidores públicos com diferença funcional. **Revista de Psicologia Organizações e Trabalho**, Brasília/DF, v. 21 n. 2, 2021.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **Aprendizagem contextualizada**: discurso e inclusão na sala de aula. 2 ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010.

CASTRO, Maria Cristina Polipo de. **Um olhar para o discurso do aluno surdo interagindo em tarefa sobre medidas no sistema métrico decimal**. 2016. 136 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo/SP.

CAVALVANTE, Eleny Brandão. **Educação de surdos**: um estudo das teses e dissertações de 1990 a 2013. 2016. 237 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.

COLE, Michael. Desenvolvimento cognitivo e escolarização formal: a evidência da pesquisa transcultural. *In*: MOLL, Luis. **Vigotski e a Educação**: implicações pedagógicas da teoria sócio histórica. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1996, pp. 85-103.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. O Sujeito Tradutor entre a “sua” Língua e a Língua do Outro. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis/SC, v. 1, n. 4, 2005.

COSTA, Míriam Fernanda. **Os conflitos vivenciados em torno do trabalho docente na perspectiva de professoras da Educação Básica em contexto da pandemia**. 2021. 328 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG.

DA MATTA, Roberto. O ofício de Etnólogo, ou como ter Anthropological Blues. **Boletim do Museu Nacional**, Rio de Janeiro/RJ, n. 27, 1978.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 40, n. 4, 2014.

DALCIN, Gladis. Um estranho o ninho: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo. *In*: QUADROS, Ronice Muller de. (org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis/RJ: Arara Azul, 2006, pp. 186-215.

DOMINICI, Isabela Costa. **Valéria e Henrique**: o entrelaçar da constituição de suas subjetividades. 2021. 209 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2007. [Coleção Polêmicas do nosso tempo]

DUARTE, Newton. O Bezerro de Ouro, o Fetichismo da mercadoria e o Fetichismo da Individualidade. *In*: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004, pp.1-20.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: Contradições às apropriações neoliberais e pós-moderna da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. **Revista de Psicologia**, São Paulo/SP, v. 7, n.1-2, 1996, pp.17-50

ERICKSON, Frederick. Descrição Etnográfica. *In*: MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. (org.). **Etnografia na Educação**: Textos de Frederic Erickson. Rio de Janeiro/RJ, 2004, pp. 03-68. [Original, 1988]

ERICKSON, Frederick; SHULTZ, Jeffrey. “O quando” de um contexto: questões e métodos de análise da competência social. *In*: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro de Moraes (orgs.). **Sociolinguística interacional**. 2. ed. São Paulo/SP: Edições Loyola, 2013.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo/SP: Parábola Editorial, 2009.

FERNANDES, Sueli. **Educação de Surdos**. Curitiba/PN: InterSaberes, 2012. [Série Inclusão escola]

FERRARO, Alceu Ravanello. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 34, n. 2, 2008, pp. 273-289.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo/SP: Contexto, 2016.

FLORIANI, Ann. Negotiating what counts: roles and relationships, texts and contexts, content and meaning. **Linguistics and Education**, Norwood/NJ, v. 5, 1993, pp. 241-273.

FLYNN, Emma Grace; PINE, Karen; LEWIS, Charlie. The Microgenetic Method: Time for Change? **The Psychologist**, London, v. 19, 2006, pp. 152-155.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira. Lembranças da matemática escolar: A constituição dos alunos da EJA como sujeitos da aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 27, n. 2, 2001, 339-354.

FREIRE, Telma Cristina Ribeiro Franco. **Os sentidos subjetivos atribuídos ao bullying por discentes com surdez**. 2012. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina/PI.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A Pesquisa em Educação: Questões e Desafios. **Vertentes**, São João del-Rei/MG, v. 1, 2007, pp. 28-37.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. *In*: FREITAS, Maria Tereza de Assunção; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia (orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo/SP: Cortez, 2003, pp. 26-38.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vigotski & Bakhtin: Psicologia e Educação - um intertexto**. São Paulo/SP: Editora Ática, 1994.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção *et al.* O sujeito nos textos de Vigotski e do Círculo de Bakhtin: implicações para a prática da pesquisa em educação. **Fractal Rev. Psicol.** [on-line], v. 27, n. 1, 2015, pp. 50-55.

GARCIA, Dorcely Isabel Bellanda. Contribuições da teoria histórico-cultural para educandos em situação de inclusão. **Anais. EDUCERE - XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. Curitiba/PN, 2015.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In*. BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002, pp. 64-89.

GEE, James Paul; GREEN, Judith. Discourse Analysis, Learning, and Social Practice: A Methodological Study. **Review of Research in Education**, v. 23, 1998, pp.119-169.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro/RJ: LTC, 1989.

GERALDI, João Wanderley. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. *In*: FREITAS, Maria Tereza. SOUZA; JOBIM, Solange; KRAMER, Sonia (orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo/SP: Cortez, 2003, pp. 39-56.

GERKEN, Carlos Henrique de Souza. **Linguagem, Cognição e Cultura**. Apontamentos para a elaboração de uma teoria sobre as relações entre a oralidade e a escrita. 1999. 229 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *In*: GLAT, Rosana. (org.) **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro/RJ: Sete Letras, 2007. [Coleção Questões Atuais em Educação Especial]

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. 4. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, Campinas/SP, ano XX, n. 50, 2000.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Com quem as crianças surdas dialogam em Sinais? *In*: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo/SP: Editora Lovise, 2000a, pp. 29-50.

GOIS, Jackson; GIORDAN, Marcelo. Semiótica na Química: a teoria dos signos de Peirce para compreender a representação. **Química Nova na Escola**, São Paulo/SP, n. 7, 2007, pp. 34-42.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 7. ed. São Paulo/SP: Plexus, 2002.

GOLDMAN, Márcio. Alteridade e experiência: Antropologia e Teoria Etnográfica. **Etnográfica**, Portugal, v. 10, n. 1, 2006, pp. 161-173.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. A relação sujeito-objeto e a unidade afetivo-cognitiva: contribuições para a Psicologia e para a Educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo/SP, v. 18, n. 1, 2014, pp. 161-168.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. **Memorial: Trajetórias de uma pesquisadora e suas apropriações da Psicologia Histórico-Cultural e da Etnografia em Educação**. Universidade de Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2020.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Psicologia da educação, Psicologia histórico-cultural e salas de aula como cultura. *In*: ASSIS, Raquel Martins de; LOURENÇO, Érika; BORGES, Adriana Araújo Pereira (orgs.). **Cultura, direitos humanos e práticas inclusivas em psicologia e educação**. Belo Horizonte/MG: Editora PUC Minas, 2015. [Coleção Encontros Anuais Helena Antipoff]

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; ARAÚJO, Denise Alves. Pós-graduação em Educação: a Dialética da Teoria e Método. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá/MT, v. 28, n. 68, 2019, pp. 441-463.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; DIAS, Maíra Tomayno de Melo; VARGAS, Patrícia Guimarães. **Entre textos e pretextos: a produção escrita de crianças e adultos na perspectiva histórico-cultural**. Belo Horizonte/MG: Editora UFMG, 2017.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; MONTEIRO, Sara Mourão. A criança, a sala de aula e a aprendizagem da linguagem escrita como um processo discursivo. *In*: GOMES, Maria de Fátima Cardoso; MONTEIRO, Sara Mourão. **A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita: caderno do professor**. Belo Horizonte/MG: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Unidade de Análise: Afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso (ACCL). **Educação em Revista**, Belo Horizonte/MG, v. 37, n. 1, 2021.

GONÇALVES, Márcia de Moura; COVEZZI, Marta Maria. O gerativismo e a teoria da linguagem bakhtiniana: o sentido em perspectiva. **Revista Diálogos (RevDia)**, Taguatinga/DF, v. 4, n. 2, 2016.

GONZÁLEZ REY, Fernando. Subjectivity and Discourse: Complementary Topics for a Critical Psychology. **Annual Review of Critical Psychology**, v. 13, 2017.

GONZÁLEZ REY, Fernando. O compromisso Ontológico na Pesquisa Qualitativa. *In*: GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo/SP: Cengage Learning, 2010, pp.1-28.

GONZÁLEZ REY, Fernando. O enfoque histórico-cultural e seu impacto na psicoterapia. *In*: GONZÁLEZ REY, Fernando. **Psicoterapia, Subjetividade e Pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo/SP: Thomson Learning, 2007a, pp. 91-142.

GONZÁLEZ REY, Fernando. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *In*: **Psicologia da Educação**, São Paulo/SP, n. 24, 2007b, pp. 155-179.

GONZÁLEZ REY, Fernando; MARTÍNEZ, Albertina Mitjans. A teoria da subjetividade no momento atual: aprofundamento na relevância teórica atual dos conceitos e do caráter configuracional da Teoria da Subjetividade. *In*: GONZÁLEZ REY, Fernando; MARTÍNEZ, Albertina Mitjans. **Subjetividade: Teoria, Epistemologia e Método**. Campinas/SP: Alínea, 2017, pp. 62-65.

GREEN, Judith Lee. **The International Encyclopedia of Anthropology**. USA: JohnWiley & Sons, Ltd. Published, 2018.

GREEN, Judith Lee; BLOOME, David. Ethnography and ethnographer of and in education: A situated perspective. *In*: FLOOD, James; HEAT, Shirley Brice; LAPP, Diane (orgs). **Handbook for literacy educators: research in the communicative and visual arts**. New York/USA: Macmillan, 1995, pp. 181-202.

GREEN, Judith Lee; DIXON, Carol; ZAHARLICK, Amy. A Etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte/MG, v. 42, 2005, pp. 13-79.

GREEN, Judith Lee; FRANQUIZ, Maria; DIXON, Carol. The Myth of the Objective Transcript: Transcribing as a Situated Act. **TESOL Quarterly**, [s. l.], v. 31, n. 1, 1997, pp. 172-176.

GREEN, Judith Lee; SKUKAUSKAITE, Audra; BAKER, Douglas. Ethnography As Epistemology. *In*: **Research Methodologies and Methods in Education**. London: Sage, 2012.

GREEN, Judith Lee; WALLAT, Cynthia. What is an Instructional Context? An Exploratory Analysis of Conversational Shifts Across Time. *In*: GARNICA, Olga; KING, Martha. (Eds.), **Language, Children, and Society**. London: Pergamon Press, pp. 159-188, 1981.

GUARINELLO, Ana Cristina; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Educação bilíngue e atuação fonoaudiológica. *In*: MARCHEZAN, Irene Queiroz; SILVA, Hilton Justino da; TOMÉ, Marilena Cattelan (orgs.). **Tratado das especialidades em Fonoaudiologia**. São Paulo/SP: Guanabara Koogan, 2014, pp. 516-523.

GUMPERZ, John Joseph. Convenções de contextualização. *In*: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro de Moraes (orgs.) **Sociolinguística Interacional**. São Paulo/SP: Loyola, 2013, pp.149-182.

HEATH, Shirley Brice. Ethnography in education: Defining the essentials. *In*: GILMORE, Perry; GLATTHORN, Alan. **Children in and out of School: Ethnography and Education**. Washington/DC: Center for applied linguistics, 1982, pp. 33-55.

HODGES, Charles *et al.* As diferenças entre o aprendizado on-line e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, Recife/PE, v. 2, 2020, pp. 1-12.

HUDSON, Bruna Cristina da Silva. **A percepção de professores (as) sobre a utilização do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) em Minas Gerais**. 2020. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Censo demográfico, 2010. População estimada, 2021. **IBGE Cidades**, 2021. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/panorama>> Acesso em: 13 ago. 2022.

JEREBTSOV, Serguei. Gomel – a cidade de L. S. Vigotski – pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski. **VERESK – Cadernos Acadêmicos Internacionais**. Brasília/DF: UniCEUB, 2014, pp. 7-28

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10 ed. São Paulo/SP: Contexto, 2020.

LABORIT, Emmanuelle. **O voo da gaivota**. São Paulo/SP: Best Seller, 1994.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos Cedex** [on-line]. Campinas/SP, v. 19, n. 46, 1998, pp. 68-80.

LACERDA, Cristina Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. Atuação do intérprete educacional: parceria com professores e autoria. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis/SC, v. 35, n. especial 2, 2015, pp. 505-533.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias Metodológicas para o ensino de Alunos Surdos. *In*: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (orgs.). **Tenho um aluno surdo e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2013, pp.185-200.

LACHANCE, Nathalie. L'intégration par la normalization:- étude d'un cas. **Nouvelles pratiques sociales**, Montreal, v. 6, n. 1, pp. 83-95.

LAGUNA, Maria Cristina Viana. **Moralidade, Idoneidade e Convivência**: Discursos sobre as práticas dos repetidores de classe do INES no período de 1855 a 1910 que incidem na atuação profissional dos tradutores-intérpretes de Língua de Sinais da atualidade. 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS.

LEITE, Emeli Marques Costa. Fundamentação Teórica. *In*: LEITE, Emeli Marques Costa. **Os Papéis do Intérprete de Libras na Sala de Aula Inclusiva**. Petrópolis/RJ: Arara Azul, 2004, pp. 44-93.

LEITE, Jan Edson Rodrigues. **Sociolinguística interacional e a variabilidade cultural da sala de aula**. João Pessoa/PB: Editora da UFPB, 2011. [Coleção Todas as Letras]

LEITE, Marli Quadros. Interação, texto falado e discurso. *In*: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília (orgs.). **Texto ou discurso?** São Paulo/SP: Contexto, 2017, pp. 217-236.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do Psiquismo**. 2. ed. São Paulo/SP: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Atividade. Consciência. Personalidade**, 1974. Disponível em <https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1974/06/Atividade-Consciencia-Personalidade.pdf>> Acesso em: 25 jan. 2022.

LISBOA, Tânia Rodrigues. **O tradutor-intérprete de Libras e língua portuguesa: visão de um grupo de professores do Ensino Superior**. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba/PR.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LUCIANO, Rosana de Toledo. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. *In*: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Uma escola, duas línguas: letramento em Língua Portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre/RS: Mediação, 2009, pp. 33-50.

LORDELO, Lia da Rocha; TENÓRIO, Robinson Moreira. A consciência na obra de L. S. Vigotski: análise do conceito e implicações para a Psicologia e a Educação. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo/SP, v. 14, n. 1, 2010, pp.79-86.

LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo/SP: Ícone, 1990.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília/DF: Liber Livro, 2012.

MAHN, Holbrook. **VYGOTSKY's Speaking/Thinking System of Meaning: An Essential but Overlooked Concept**, 2019, University of New Mexico. Disponível em https://www.academia.edu/547620/Vygotsky_s_Speaking_Thinking_System_of_Meaning_An_Essential_but_Overlooked_Concept> Acesso em: 01 set. 2019.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos navios nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia**. 2. ed. São Paulo/SP: Abril Cultural, 1979. [Os Pensadores]

MARQUES, Hivi de Castro Ruiz; BARROCO, Sonia Mari Shima; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da. O ensino da Língua Brasileira de Sinais na Educação infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na psicologia Histórico-Cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v. 19, n. 4, 2013, pp. 503-518.

MARQUES, Nathália Vieira. O mito da neutralidade e o intérprete de Língua de Sinais. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, Belo Horizonte/MG, v. 7, n. 7, 2012, pp. 63-74.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo/SP: Paulus, 1997.

MARTINS, Ricardo Vianna. **Língua de Sinais e Subjetividade**. 2003. 170 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. *In*: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães; CASTRO, Paula Almeida de. (orgs.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande/PB: EDUEPB, 2011, pp. 49-83.

McCLEARY, Leland; VIOTTI, Evani; LEITE, Tarcísio de Arantes. Descrição das línguas sinalizadas: a questão da transcrição dos dados. **Alfa - Revista de Linguística**, São Paulo/SP, v. 54, n. 1, 2010, pp. 265-289.

MENEZES, Adriane Melo de Castro. **Diálogos com tradutores-intérpretes de Língua de Sinais que atuam no Ensino Fundamental**. 2014. 220 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP.

MENEZES, Bruno. Em Minas Gerais, 700 mil alunos devem ficar sem acessar as aulas remotas. **Jornal O Tempo**. 20/04/2020. Disponível em <Em Minas Gerais, 700 mil alunos devem ficar sem acessar aulas remotas | O TEMPO> Acesso em: 04 out. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **PET- Plano de Estudos Tutorado**, v. 2, 4º ano, 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. **Memorando-Circular nº 18**, de 02 de agosto de 2021. Belo Horizonte/MG, 2021a. Disponível em <<https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/documents?category.id=16893>> Acesso em: 04 nov. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 4.590**, de 1º de julho de 2021. Altera a Resolução SEE 4.506, de 25 de fevereiro de 2021. Belo Horizonte/MG, 2021b. Disponível em <<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU.pdf>> Acesso em: 08 out. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 4.506**, de 25 de fevereiro de 2021. Institui o ensino híbrido como modelo educacional para o ciclo dos anos letivos de 2020-2021 e revoga dispositivos da Resolução SEE nº 4.310, de 17 de abril de 2020 e da Resolução SEE nº 4.329, de 15 de maio de 2020. Belo Horizonte/MG, 2021c. Disponível em <<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4506.pdf>> Acesso em 08 out. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 4.310/2020**, de 17 de abril de 2020. Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19) para cumprimento da carga horária mínima exigida. Belo Horizonte/MG, 2020a. Disponível em <<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolucao4310.pdf>> Acesso em: 03 out. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Planos de Estudos Tutorados (PETs) são entregues aos alunos da rede estadual que não têm acesso aos meios virtuais**. Belo Horizonte/MG, 2020b. Disponível em: <[Planos de Estudos Tutorados \(PETs\) são entregues aos alunos da rede estadual que não têm acesso aos meios virtuais \(educacao.mg.gov.br\)](https://educacao.mg.gov.br)> Acesso em: 04 out. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de Utilização do Plano de Estudos Tutorado – PET**. Belo Horizonte/MG, 2020c. Disponível em <<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/GuiaPET.pdf>> Acesso em: 01 out. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. CAS – **Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento as Pessoas com Surdez**: Histórico e Diretrizes de Funcionamento. Belo Horizonte/MG: DESP/SEE/MG, 2017.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 2.903**, de 24 de fevereiro de 2016. Dispõe sobre a organização e funcionamento dos Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e Núcleos de Capacitação e Apoio Pedagógico às Escolas de Educação Básica, da Rede Estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG, 2016. Disponível em <<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2903-16-r.pdf>> Acesso em: 01 out. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte/MG: SEE, 2014.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Incluir**. A inclusão de alunos com surdez, cegueira e baixa visão na Rede Estadual de Minas Gerais: Orientações para pais, alunos e profissionais da educação. Belo Horizonte/MG, 2008. Disponível em <<https://www2.educacao.mg.gov.br/ajuda/page/1207-projeto-incluir>> Acesso em 01 out. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Incluir – Rede de Escolas Inclusivas: políticas e práticas da Educação Inclusiva em Minas Gerais**. Belo Horizonte/MG: SEE-MG, 2005a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Orientação nº 01/2005**, de 09 de abril de 2005. Orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas. Belo Horizonte/MG, 2005b. Disponível em <<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/orientacao.pdf>> Acesso em: 01 out. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais. Secretaria de Desenvolvimento Econômico. **Plano Minas Consciente retomando a economia do jeito certo**. Belo Horizonte/MG, 2020a. Disponível em <https://www.mg.gov.br/sites/default/files/paginas/imagens/minasconsciente/plano_minas_conscientecompleto.pdf> Acesso em: 04 out. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Saúde. **Imagens site oficial/Mapas**. Belo Horizonte/MG, 2020b. Disponível em< <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/entenda-a-divisao-por-ondas-nas-novas-regras-do-minas-consciente>> Acesso em: 04 out. 2022.

MINAS GERAIS. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual** [REDACTED]. 2020.

MIOTELLO, Valdemir. **Bakhtin e o lugar da linguagem na Psicologia**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2018.

MOLL, Luis Carlos. **Vigotski e a educação: implicações pedagógicas da Psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1996.

MOLON, Susana Inês. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá/PN, v. 16, n. 4, 2011, pp. 613-622.

MOLON, Susana Inês. O processo de exclusão/inclusão na constituição do sujeito. *In*: ZANELLA, Andréa V. *et al.* (orgs.). **Psicologia e práticas sociais** [on-line]. Rio de Janeiro/RJ: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008, pp. 9-18.

MONTEIRO, Patrícia Verlingue Ramires. **A unidade afetivo-cognitiva: aspectos conceituais e metodológicos a partir da Psicologia Histórico-Cultural**, 2015, 193 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PN.

MOURA, Jonathan Ribeiro Farias De. Da morfologia ao discurso: o caso do sufixo –ismo para denominar práticas homossexuais. **Revista de Letras da Universidade do Estado do Pará**, Belém/PA, n. 15, 2018.

MOURA, Mayra Patrícia. A organização conceitual em adultos pouco escolarizados. *In*: OLIVEIRA, Marcos Barbosa de; OLIVEIRA, Marta Kohl de (orgs.). **Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura**. Porto Alegre/RS: Artmed, 1999, pp. 101-114.

MUNIZ, Salvador Cardoso Silva. **A inclusão de surdos nas aulas de matemática: uma análise das relações pedagógicas envolvidas na tríade professora – intérprete – surdo**. 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus/BA.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do. **A metáfora na LSB e a construção dos sentidos no desenvolvimento da competência comunicativa dos surdos**. 2003. 316 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília/DF.

OCHS, Elinor. Transcription as theory. *In*: OCHS, Elinor; SCHEFFLIN, Bambi. **Developmental pragmatics**. New York/USA: Academic, 1979, pp.43-72.

OLIVEIRA, Amurabi. Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da Etnografia em Educação. **Educação em Foco**, Belo Horizonte/MG, v. 16, n. 22, 2013a, pp. 163-183.

OLIVEIRA, Amurabi. Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo/RS, v. 17, n. 3, 2013b, pp. 271-280.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Marília/SP, v.12, 1999, pp. 59-73.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. A classificação de cor ou raça do IBGE revisitada. *In*: PETRUCCELLI, José Luiz; SABOIA, Ana Lúcia (orgs.). **Características Étnico-raciais da população: classificações e identidades**. Rio de Janeiro/RJ: IBGE, 2013, pp. 83-99.

PAGNEZ, Karina Soledad; SOFIATO, Cássia Geciauskas. O estado da arte de pesquisas sobre a educação. **Educar em Revista**, Curitiba/PN, n. 52, 2014, pp. 229-256.

PARO, Vitor Henrique. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 42, n. 146, 2012, pp. 586-611.

PATTO, Maria Helena Souza. Políticas de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte contextual. *In*: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2008, pp.25-42.

PHILIPPSEN, Eleandro Adir. **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**. 2018. 338 f. Tese. (Doutorado em Educação em Ciências). Universidade de Brasília, Brasília/DF.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição da criança na perspectiva da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo/SP: Cortez, 2005.

PINO, Angel. Ensinar-aprender em situação escolar: perspectiva histórico-cultural. **Revista Contrapontos**, Itajaí/SC, v. 4, n. 3, 2004, pp. 439-460.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, n. 71, ed. esp., 2000, pp. 45-78.

PINO, Angel. Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto/SP, v. 3, n. 2, 1995, pp. 31-40.

PONZIO, Augusto. Bakhtin e Vigotski. *In*: PONZIO, Augusto. **A Revolução Bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo/SP: Contexto, 2021.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não quase a mesma coisa - Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional**. 2010. 295 f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília/DF.

PRESTES, Zoia Ribeiro; TUNES, Elizabeth (orgs.). **Sete aulas de Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro/RJ: E-Papers, 2018.

PUTNEY, Lee Ann *et al.* Consequential progressions: exploring collective-individual development in a bilingual Classroom. *In*: SMAGORINSKY, Peter; LEE, Carol. **Constructing meaning through collaborative inquiry: Vygotskian perspectives on Literacy Research**. USA: Cambridge University Press, 1998.

QUADROS, Ronice Muller. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa: programa nacional de apoio à educação de surdos**. Brasília/DF: MEC, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre/RS: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de; LILLO-MARTIN, Diane; PICHLER, Deborah Chen. Sobreposição no desenvolvimento bilíngue bimodal. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte/MG, v. 14, n. 4, 2014, pp. 799-833.

QUADROS, Ronice Muller de; PIZZIO, Aline Lemos; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Língua Brasileira de Sinais**. Florianópolis/SC: CCE/UFSC, 2009.

RAMOS, Denise Marina. **Educação de Surdos: Estudo Bibliométrico de Teses e Dissertações (2010-2014)**. 2017. 214 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP.

RAMOS, Denise Marina. **Análise da produção acadêmica constante no banco de Teses da Capes segundo o assunto educação de surdos (2005 - 2009)**. 2013. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP.

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

ROCHA, Terezinha Cristina da Costa. **Libras e Língua Portuguesa em sala de aula: da democratização do acesso ao Ensino Superior à participação de estudantes surdos em práticas de letramentos acadêmicos**. 2021. 260 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG.

RODRIGUES, Carlos Henrique. **Situações de incompreensão vivenciadas por professor ouvinte e alunos surdos na sala de aula: processos interpretativos e oportunidades de aprendizagem**. 2008. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG.

SÁ, Rafaella Lobato Coelho. **O sentido subjetivo atribuído pelo aluno surdo ao processo de escolarização na escola regular**. 2010. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina/PI.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo/SP: Companhia das Letras, 2010.

SALVADOR, Samara de Jesus Lima. **Resoluções estaduais paulistas e o professor interlocutor: reflexões dos surdos sobre os processos de escolarização**. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ciências). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto/SP.

SANTA BARBARA CLASSROOM DISCOURSE GROUP (SBCDG). Constructing literacy in classrooms: literate action as social accomplishment. *In*: MARSHALL, Hermine. **Redefining student learning: roots of educational change**. Norwood/N.J.: Ablex, 1992, pp.119-150.

SANTOS, Lara Ferreira dos; DINIZ, Sarah Leite Lisboa Machado; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Práticas de interpretação no espaço educacional: para além dos limites da sala de aula. *In*: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Escola e Diferença: caminhos para educação bilingue de surdos**. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2016, pp. 149-168.

SANTOS, Maressa Valente dos. **A implantação do projeto incluir e o seu gerenciamento na superintendência regional de ensino de Carangola/Minas Gerais**. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, Brasília/DF, n. 67, ano 31, 2021, pp. 36-49.

SCHEFER, Maria Cristina; KNIJNIK, Gelsa. Construindo uma pesquisa do “tipo etnográfico” na Educação. **Divulgação Científica e Tecnológica IFPB**, João Pessoa/PB, n. 28, ed. esp., 2015.

SCHNACK, Cristiane. Baby Talk: uma fala de adulto direcionada à criança. Que criança? Que Adulto? **Calidoscópio**, São Leopoldo/RS, v. 5, n. 2, 2007, pp. 115-124.

SCHROEDER, Edson; FERRARI, Nadir; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. A construção dos conceitos científicos em aulas de Ciências: contribuições da teoria Histórico-cultural. **VII ENPEC- ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**. Florianópolis/SC, 2009.

SEGALLA, Juliana Izar Soares da Fonseca. **Inclusão não é favor nem bondade**. São Paulo/SP: Matrioska, 2021.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Pós-Graduação e Pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 3. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2012, pp. 82-101.

SILVA, Aline Aparecida da; CAPUTO, Débora Rodrigues; AZEVEDO, Fernanda de Oliveira. **Análise do plano de estudo tutorado da secretaria estadual de educação de Minas Gerais**. Ituiutaba/MG: SBEM-MG, 2020. Disponível em <<https://sites.google.com/view/sbemmg/documentos?authuser>> Acesso em: 03 out. 2022.

SILVA, Cleuzilaine Vieira da. **O olhar do surdo sobre si e sobre os outros: identidade e alteridade nos processos de interação presentes na educação dos surdos**. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei/MG.

SILVA, Luiz Carlos Loreto da Silva. **Capacitismo: o que é?** [s. l]: Independently Published, 2021.

SILVA, Giselli Maria da. O processo de ensino-aprendizagem da leitura em uma turma de alunos surdos: uma análise das interações mediadas pela Libras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte/MG, v. 14, n. 4, 2014, pp. 905-933.

SILVA, Giselli Maria da. **Lendo e sinalizando textos: uma análise etnográfica das práticas de leitura em português de uma turma de alunos surdos**. 2010. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG.

SILVA, Keli Maria de Souza Costa. **Intérprete de Língua de Sinais: Um estudo sobre Suas concepções de prática profissional junto a estudantes surdos**. 2013. 88 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. *In*: SKLIAR, Carlos. **Educação e Exclusão: abordagens socioantropológicas em educação**. 7. ed. Porto Alegre/RS: Mediação, 2013, pp. 97-140.

SKLIAR, Carlos. **Educação e exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre/RS: Mediação, 1997.

SOUZA JÚNIOR, Eustáquio José de; CIRINO, Sérgio Dias; GOMES, Maria de Fátima Cardoso. A construção do legado de Lev Vigotski: a necessidade de discussões históricas. **Memorandum**, Belo Horizonte/MG, n. 18, 2010, pp. 118-129.

SOUZA, Luiz Cláudio da Silva. **A construção do *ethos* dos tradutores e intérpretes de língua brasileira de sinais e português**: concepções sobre a profissão. 2014. 163 f. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ.

SOUZA, Regina Maria de. **Que palavra te falta?** Linguística, educação e surdez. São Paulo/SP: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, Solange Jobim. Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin: Polifonia, Alegoria e o conceito de verdade no discurso da Ciência Contemporânea. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: dialogismo e construção de sentido. 2 ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2005, pp. 315-334.

SPRADLEY, James. **Participant observation**. New York/USA: Holt, Rinehart and Winston, 1980.

STOKOE, William. 1960. Sign Language Structure: An outline of the visual communication systems of the american deaf. **Studies in Linguistics**, Occasional Papers, Buffalo, NY: University of Buffalo, 1960.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo/SP: Parábola Editorial, 2014.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. Florianópolis/SC: Editora UFSC, 2009.

STUMPF, Marianne Rossi. Transcrições de língua de sinais brasileira em *Sign Writing*. *In*: LODI, Ana Claudia Balieiro *et al.* **Letramento de minorias**. Porto Alegre/RS: Mediação, 2002, pp. 62-70.

SUTTON, Valerie. **Lessons in Sign Writing**. 4. ed. USA: The SignWriting Press, 2014.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado**: avaliação de um programa de formação continuada para educadores. 2013. 245 f. Tese (Doutorado em Educação do Indivíduo Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP.

TOASSA, Gisele. **Emoções e Vivências em Vigotski**. Campinas/SP: Papyrus, 2011.

TOASSA, Gisele. Conceito de consciência em Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo/SP, v. 17, n. 2, 2006, pp. 59-83.

TOASSA, Gisele; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo/SP, v. 21, n. 4, 2010, pp. 757-779.

TOMIO, Daniela; SCHROEDER, Edson; ADRIANO, Graciele Alice Carvalho. A análise microgenética como método nas pesquisas em educação na abordagem histórico-cultural. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul/RS, v. 25, n. 3, 2017, pp. 28-48.

TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia Mari Shima. Aquisição da linguagem escrita e intervenções pedagógicas: uma abordagem Histórico-Cultural. **Fractal Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro/RJ, v. 24, n. 1, 2012, pp. 27-44.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO. Sistema de Información Científica Redalyc. **Redalyc** [recurso eletrônico], 2017. Disponível em <<http://www.redalyc.org/home.oa>>. Acesso em: 30. mar. 2022.

VALSINER, Jaan. General Introduction. Developmental Science in the making: the role of Heinz Werner. *In*: VALSINER, Jaan. **Heinz Werner and developmental science**. New York/USA: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2005, pp. 1-17.

VAZ, Kamille; BARCELOS, Liliam Guimarães de; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Propostas para a educação especial em tempos de pandemia: exclusão escancarada. *In*: Olhar de professor. **Revistas UEPG**, Ponta Grossa/PN, v. 24, 2021, pp.1-10.

VIGOSTKI, Lev Semionovitch. Instrução e desenvolvimento na idade pré-escolar. *In*: PRESTES, Zoia Ribeiro; TUNES, Elizabeth (orgs.). **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski**. São Paulo/SP: Expressão popular, 2021, pp.269-288.

VIGOSTKI, Lev Semionovitch. O problema da instrução e do desenvolvimento mental na idade escolar. *In*: PRESTES, Zoia Ribeiro; TUNES, Elizabeth (orgs.). **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski**. São Paulo/SP: Expressão popular, 2021b, pp. 241-268.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Problemas fundamentais da defectologia contemporânea. *In*: PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (orgs.). **Problemas de Defectologia**. São Paulo/SP: Expressão Popular, 2021c, pp. 145-196. [original 1929]

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Defeito e supercompensação. *In*: PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (orgs.). **Problemas de Defectologia**. São Paulo/SP: Expressão popular, 2021d, pp. 51-86. [original 1924]

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 37, n. 4, 2011, pp. 861-870.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo/SP: Ícone, 2010, pp. 103-117.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico/livro para professores**. São Paulo/SP: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Teoria e método em Psicologia**. 3. ed. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre/RS: Artmed, 2003. [original 1926].

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**, Tomo II. Lisboa: Visor Aprendizaje, 2001. [original 1934]

VIGOTSKI, 9 Lev Semionovitch. Manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, ano XXI, n. 71, 2000, pp. 21-44.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo/SP: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1996.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Duas Modalidades de Pensamento: Pensamento Narrativo e Pensamento Lógico-Científico. *In*: OLIVEIRA, Marcos Barbosa; OLIVEIRA, Marta Kohl (orgs.) **Investigações Cognitivas: conceitos, linguagem e cultura**. Porto Alegre/RS: Artmed, 1999, pp. 115 -142.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas – Tombo II**. Pensamiento y Language Conferências sobre Psicología. 2. ed. Madrid: A. Machado Libros, 2014. [original 1934]

VYGOTSKY2, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas – Tomo V**. Madrid: Machado Grupo de Distubución. 2012. [original 1924]

VYGOTSKY3, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas – Tomo III**. Lisboa/Visor: Aprendizaje, 2001. [original 1934]

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**, Tomo III. Lisboa: Visor Aprendizaje, 2000. [original 1931]

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. 2ª ed., São Paulo/SP: Martins Fontes, 1998. [original 1987]

VYGOTSKY5, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas – Tomo V**. Fundamentos de defectología. Moscou: Editorial Pedagógica, 1983.

WERTSCH, James. Adult-child interaction and the roots of metacognition. **The Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development**, Philadelphia, n.1, 1978, pp.15-18.

WITKOSKI, Sílvia Andreis. **Educação de Surdos e Preconceito: bilinguismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque**. 2011. 255 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR.

ZANELLA, Andréa Vieira *et al.* **Psicologia e práticas sociais [on-line]**, Rio de Janeiro/RJ: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

ZANELLA, Andréa Vieira *et al.* Questões de método em textos de Vigotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia & Sociedade** [*on-line*], Recife/PE, v. 19, n. 2, 2007, pp. 25-33.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS RESPONSÁVEIS PELO(A) ALUNO(A) PESQUISADO(A)

Senhores Responsáveis:

O(a) estudante _____ que está sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), em uma pesquisa educacional. O papel do(a) estudante nesta pesquisa é o de protagonista, nos relatando como são suas vivências escolares.

O objetivo desta pesquisa é analisar as relações discursivas (ou seja, as relações que se dão entre os(as) sujeitos/pessoas por meio da linguagem verbal e não verbal, como por exemplo: dizeres, falas, diálogos, ou gestos que possuem significados), entre o professor ouvinte, o IE-Intérprete Educacional e o(a) aluno(a) surdo(a), a fim de explicitar como são formadas as subjetividades (a subjetividade nesta pesquisa se refere ao conjunto de ideias, significados e emoções que, por serem baseados no ponto de vista do sujeito, são influenciados por seus interesses e desejos particulares), desses sujeitos a partir de suas vivências na sala de aula inclusiva. Para isso pretendemos: I) acompanhar as aulas e /ou reuniões em que o(a) estudante surdo(a) se faz presente; II) fazer anotações das observações em caderno de campo, gravar (em áudio e vídeo), as ações e interações entre o grupo: alunos, professores e IE, durante as aulas e/ou reuniões; III) realizar entrevistas com o(a) estudante surdo(a), os professores e o IE.

Esperamos com esta pesquisa produzir conhecimento educacional relevante, especialmente no que se refere à discussão acerca relações discursivas entre o professor ouvinte, o aluno surdo e o intérprete de Libras na educação básica.

Pedimos sua autorização para: **(I) analisar os registros escritos produzidos pelos alunos (II) gravar em vídeo e áudio ações e interações que se relacionem as atividade propostas; (III) realizar entrevistas com o(a) estudante surdo(a); (VI) fazer o uso das imagens, para fins acadêmicos.** Caso o(a) senhor(a) não autorize qualquer um dos itens pedidos acima, não os utilizaremos em nosso estudo e nem os manteremos em bancos de dados. Se o(a) senhor(a) concordar ou não com a participação do(a) estudante sob sua responsabilidade, saiba que sua decisão não trará nenhuma cobrança ou prejuízo ao(a) estudante, pois o(a) mesma participará das atividades escolares independente da pesquisa.

Se o(a) senhor(a) concordar com o uso dos registros do(a) estudante que está sob sua responsabilidade nesta pesquisa, podemos lhe garantir que: (i) nos nossos procedimentos de análise adotaremos procedimentos para preservar a identidade e resguardar sua privacidade; (ii) os professores não utilizarão os resultados de nossa análise para avaliar ou para analisar o seu desempenho; (iii) ao divulgarmos os resultados do estudo adotaremos procedimentos que impeçam que o/a estudante seja identificado.

Esclarecemos ainda que todas as informações e dados obtidos nas observações, análises de materiais de aula, assim como as anotações e vídeos, e todo material coletado ficará arquivado em local adequado sob a guarda da pesquisadora responsável por este projeto, em seu gabinete, sala nº 1.622, DECAE - Departamento de Ciências Aplicadas à Educação, Faculdade de Educação da UFMG, por cinco anos e após esse período serão destruídos.

O(a) senhor(a) e o(a) estudante sob sua responsabilidade não terão benefícios diretos – não receberão vantagem de qualquer espécie – pela participação dele/dela nesta pesquisa. Os benefícios que você e o(a) estudante que está sob sua responsabilidade possam vir a ter serão indiretos, na medida em que, o que aprendermos servirá para compreendermos aspectos relacionados a questões acerca das dificuldades de aprendizagens de alunos na educação básica, e que poderá beneficiar nossos(as) alunos(as) presentes e futuros.

Por outro lado, não identificamos qualquer risco potencial da participação do(a) estudante sob sua responsabilidade no estudo, a não ser aqueles que classificamos como riscos mínimos, como o constrangimento de uma entrevista ou a presença de uma câmera de vídeo durante as aulas. Caso o(a) senhor(a) recuse a participação do estudante sob sua responsabilidade, ou dê seu consentimento e, posteriormente, mude de ideia, poderá retirar o consentimento a qualquer momento que desejar, sem precisar haver justificativa e sem que isso traga qualquer sanção ao(a) Sr.(a) ou o(a) estudante sob sua responsabilidade, haverá interrupção imediata da coleta de dados e a retirada da pesquisa.

Em caso de dúvida sobre a adequação dos procedimentos que estamos usando, o(a) senhor(a) pode procurar os pesquisadores responsáveis para esclarecer suas dúvidas. Caso persistam dúvidas, você poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592 ou no endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – Campus Pampulha, Belo Horizonte – MG – sala 2005. Este órgão é responsável pela proteção dos participantes de uma pesquisa, evitando que eles sejam desrespeitados ou que se realizem algo além do que o(a) senhor(a) permitiu.

Os conhecimentos resultantes deste estudo serão divulgados em revistas especializadas, em congressos e simpósios sobre pesquisas educacionais e em relatórios para os órgãos oficiais de fomento à pesquisa. Informo ainda que este termo está sendo elaborado em duas vias, sendo uma pertencente ao pesquisador responsável e a outra fica com o(a) senhor(a), cujo o estudante sob sua responsabilidade é participante da pesquisa.

Pesquisadora responsável - Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes

.....
Assinatura do responsável pelo(a) estudante

ASSINATURA DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL

Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes
Instituição: Faculdade de Educação – FaE / UFMG –
Telefone para contato: (31) 3409-5310. *e-mail*: mafacg@gmail.com
Endereço: Av. Antônio Carlos, 6.627 – Pampulha, Belo Horizonte/MG
CEP: 31270-901

ASSINATURA DA PESQUISADORA ASSISTENTE

Cleuzilaine Vieira da Silva
Instituição: Faculdade de Educação – FaE / UFMG
Telefone para contato: [REDACTED] *e-mail*: cleuzilaine@ufsj.edu.br
Endereço: Av. Antônio Carlos, 6.627 – Pampulha, Belo Horizonte/MG
CEP: 31270-901

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Se o(a) senhor(a) leu e entendeu as informações e os detalhes descritos neste documento, pedimos que manifeste seu consentimento preenchendo seu nome e assinando no espaço abaixo.

Eu, _____, portador(a) do RG _____ estou ciente de que a privacidade do estudante _____ sob minha responsabilidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, o (a) identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado de que pode haver recusa à participação no estudo, bem como pode ser retirado o consentimento a qualquer momento, sem precisar haver justificativa, e de que, ao sair da pesquisa, não haverá qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo. Recebi os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos, riscos decorrentes da pesquisa, concordo e aceito que o estudante acima citado, que está sob minha responsabilidade participe desta pesquisa.

Eu, _____, autorizo que os pesquisadores Maria de Fátima Cardoso Gomes e Cleuzilaine Vieira da Silva, obtenham fotografia, filmagem ou gravação de voz do(a) estudante _____ sob minha responsabilidade para fins desta pesquisa, sendo que essas imagens e gravações só poderão ser utilizadas para fins acadêmicos e educacionais como aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos.

....., de de

.....

(Assinatura do(a) responsável pelo(a) estudante)

.....

(Assinatura do pesquisador responsável)

.....

(Assinatura do pesquisador assistente)

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) PARA O(A) ALUNO(A) PESQUISADO(A)

Prezado(a) estudante(a)

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que poderá ajudar a entender melhor os alunos surdos, o intérprete de Libras e o professor ouvinte no convívio da sala de aula inclusiva, coordenada pela professora Maria de Fátima Cardoso Gomes. Seus responsáveis permitiram que você participe. O seu papel na pesquisa é muito importante: é como se fosse um personagem de uma história, que irá nos contar como é a sua vida na escola.

Queremos saber como são as relações por meio da Libras e da Língua Portuguesa entre você, o intérprete de Libras e o professor ouvinte e como essas relações ajudam alunos, professores e intérpretes a se compreenderem e a compreenderem uns aos outros no convívio na sala de aula. **Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se não quiser. Mesmo se você aceitar e depois não quiser mais participar, não terá problema a pesquisa será retirada.**

Vamos fazer uma entrevista com você pela internet, parecido com as entrevistas realizadas nos canais de TV. E quando as aulas na sua escola retornar na forma presencial, faremos a pesquisa durante o seu horário de aula. Nós acompanharemos você em suas aulas, fazer anotações das atividades que você realizar durante as aulas, e das conversas entre você, seus professores e o intérprete de Libras. Todo esse material ficará guardado na sala da professora Maria de Fátima, sala nº 1.622, DECAE - Departamento de Ciências Aplicadas à Educação, Faculdade de Educação da UFMG, por cinco anos, e depois desse período ele será destruído. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os adolescentes que participaram. Em caso de ter algum produto como um desenho e haja a possibilidade de publicar seu trabalho, primeiro será discutido como você e se tiver a vontade de publicar será em anonimato, não terá seu nome.

Entendemos que participar desta pesquisa é considerado seguro, mas é possível ocorrer riscos, que **consideramos como riscos mínimos, como por exemplo: você ficar com vergonha de realizar uma entrevista ou a presença de uma câmera de vídeo durante as aulas.** Mas há coisas boas que podem acontecer, pois esse estudo poderá ajudar a outros colegas surdos, no futuro, a aprenderem mais. Você e seus pais não terão que pagar nada.

Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones que tem no final do texto, ou neste endereço Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592 ou no endereço: Avenida Antônio Carlos, 6.627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – Campus Pampulha, Belo Horizonte – MG – sala 2005.

Nada do que for gravado nas aulas, dito nas entrevistas, ou anotado no caderno da pesquisadora será mostrado para os seus professores, diretores da escola, colegas, e não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados em site ou revistas, em textos, para professores e outros pesquisadores, mas sem identificar as crianças que participaram.

.....

(Assinatura do estudante)

.....
 Assinatura da pesquisadora responsável: Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes
 Telefone para contato: (31) 3409-5310 e-mail: mafacg@gmail.com

.....
 Assinatura da pesquisadora assistente: Cleuzilaine Vieira da Silva
 Telefone para contato: [REDACTED] e-mail:cleuzilaine@ufsj.edu.br

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu, _____, aceito participar da pesquisa. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim e as informações que eu der, não serão utilizadas na pesquisa. Os pesquisadores vão fazer filmagens e fazer anotações das minhas atividades durante as aulas. Em qualquer momento posso tirar dúvidas se aparecerem, os pesquisadores conversaram com os meus responsáveis

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

São João del-Rei, _____ de _____ de _____.

ASSINATURA DO ESTUDANTE

ASSINATURA DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL:
 Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes
 Instituição: Faculdade de Educação – FaE / UFMG –
 Telefone para contato: (31) 3409-5310
 e-mail: mafacg@gmail.com
 Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627 – Pampulha, Belo Horizonte – MG. CEP: 31270-901.

ASSINATURA DA PESQUISADORA ASSISTENTE: Cleuzilaine Vieira da Silva
 Instituição: Faculdade de Educação – FaE / UFMG
 Telefone para contato: [REDACTED]
 mail:cleuzilaine@ufsj.edu.br
 Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627 – Pampulha, Belo Horizonte – MG. CEP: 31270-901.

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O(A) PROFESSOR(A) DA SALA DE RECURSOS

Prezado(a) Professor(a) _____, o(a) senhor(a) está sendo convidado a participar da pesquisa “**A construção da subjetividade de um aluno surdo bimodal**”, coordenada pela professora Maria de Fátima Cardoso Gomes. O seu papel nesta pesquisa é o de protagonista, nos relatando como são suas vivências escolares com o aluno surdo e o Intérprete de Libras.

O objetivo dessa pesquisa é analisar as relações discursivas (ou seja, as relações que se dão entre os(as) sujeitos/pessoas por meio da linguagem verbal e não verbal, como por exemplo: dizeres, falas, diálogos, ou gestos que possuem significados) entre o professor ouvinte, o IE- Interprete Educacional, o aluno surdo, e os profissionais atendem a esse aluno, a fim de explicitar como é formada a subjetividade (a subjetividade nesta pesquisa se refere ao conjunto de ideias, significados e emoções que, por serem baseados no ponto de vista do sujeito, são influenciados por seus interesses e desejos particulares), do aluno surdo a partir de suas vivências no contexto do ERE- Ensino Remoto Emergencial.

Diante do presente cenário que vivenciamos e com a realização do ensino remoto nas escolas públicas estaduais, minha proposta de pesquisa será voltada para a interação discursiva do aluno surdo e construção da sua subjetividade por meio das mídias e tecnologias virtuais utilizadas durante a proposta de ERE. Esperamos com esta pesquisa produzir conhecimento educacional relevante, especialmente no que se refere à discussão acerca das relações discursivas entre o professor ouvinte, o aluno surdo e o intérprete de Libras na educação básica.

Para isso pretendemos: I) acompanhar as suas aulas com o aluno surdo; II) fazer anotações das observações, em caderno de campo, gravar, em áudio e vídeo, durante as aulas e/ou reuniões; III) realizar entrevista com o senhor(a), enquanto professor(a) ouvinte da Sala de Recursos Multifuncional que está atendendo o estudante(s) surdo(s).

Esperamos com esta pesquisa produzir conhecimento educacional relevante, especialmente no que se refere à discussão acerca relações discursivas e a construção da subjetividade do aluno surdo.

Pedimos sua autorização para: **(I) analisar atividades e/ou registros escritos produzidos pelo aluno surdo; (II) gravar em áudio ações e interações que se relacionem as atividades propostas por meio de mídias; (III) realizar entrevista com senhor(a); (VI) fazer o uso de áudio e das imagens, para fins acadêmicos.** Caso o(a) senhor(a) não autorize qualquer um dos itens pedidos acima, não os utilizaremos em nosso estudo e nem os manteremos em bancos de dados.

Se o(a) senhor(a) concordar com o uso dos registros nesta pesquisa, podemos lhe garantir que: (i) nos nossos procedimentos de análise adotaremos procedimentos para preservar a identidade e resguardar sua privacidade; (ii) os gestores não utilizarão os resultados de nossa análise para avaliar ou para analisar o seu desempenho; (iii) ao divulgarmos os resultados do estudo adotaremos procedimentos que impeçam que o senhor(a) seja identificado.

Esclarecemos ainda que todas as informações e dados obtidos nas observações, análises de materiais de aula, assim como as anotações e vídeos, e todo material coletado ficará arquivado em local adequado sob a guarda da pesquisadora responsável por este projeto, em seu gabinete, sala nº 1.622, DECAE - Departamento de Ciências Aplicadas à Educação, Faculdade de Educação da UFMG, por cinco anos e após esse período serão destruídos.

O(a) senhor(a) não terão benefícios diretos – não receberão vantagem de qualquer espécie – pela participação dele/dela nesta pesquisa. Os benefícios que você, o(a) estudante pesquisado(a) e o IE possam vir a ter serão indiretos, na medida em que o que aprendermos

servirá para compreendermos aspectos relacionados a questões acerca das dificuldades de aprendizagens de alunos na educação básica, e que poderá beneficiar nossos(as) alunos(as) presentes e futuros.

Por outro lado, não identificamos qualquer risco potencial da sua participação no estudo, a não ser aqueles que classificamos como riscos mínimos, como o constrangimento de uma entrevista ou a presença de uma câmera de vídeo durante as aulas. Caso o(a) senhor(a) se recuse a participar da pesquisa, ou dê seu consentimento e, posteriormente, mude de ideia, poderá retirar o consentimento a qualquer momento que desejar, sem precisar haver justificativa e sem que isso traga qualquer sanção a você, haverá interrupção imediata da coleta de dados e a retirada da pesquisa.

Em caso de dúvida sobre a adequação dos procedimentos que estamos usando, o(a) senhor(a) pode procurar os pesquisadores responsáveis para esclarecer suas dúvidas. Caso persistam dúvidas, você poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592 ou no endereço: Avenida Antônio Carlos, 6.627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – Campus Pampulha, Belo Horizonte – MG – sala 2005. Este órgão é responsável pela proteção dos participantes de uma pesquisa, evitando que eles sejam desrespeitados ou que se realizem algo além do que o(a) senhor(a) permitiu.

Os conhecimentos resultantes deste estudo serão divulgados em revistas especializadas, em congressos e simpósios sobre pesquisas educacionais e em relatórios para os órgãos oficiais de fomento à pesquisa. Informo ainda que este termo está sendo elaborado em duas vias, sendo uma pertencente ao pesquisador responsável e a outra fica com o(a) senhor(a), que é participante da pesquisa.

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes

(Assinatura do(a) participante)

ASSINATURA DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL

Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes

Instituição: Faculdade de Educação – FaE / UFMG –

Telefone para contato: (31) 3409-5310 e-mail: mafacg@gmail.com

Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627 – Pampulha, Belo Horizonte – MG

CEP: 31270-901

ASSINATURA DA PESQUISADORA ASSISTENTE

Cleuzilaine Vieira da Silva

Instituição: Faculdade de Educação – FaE / UFMG

Telefone para contato: [REDACTED] e-mail: cleuzilaine@ufsj.edu.br

Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627 – Pampulha, Belo Horizonte – MG

CEP: 31270-901

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Se o(a) senhor(a) leu e entendeu as informações e os detalhes descritos neste documento, pedimos que manifeste seu consentimento preenchendo seu nome e assinando no espaço abaixo.

Eu, _____, portador(a) do RG _____ estou ciente que meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado de que pode haver recusa à participação no estudo, bem como pode ser retirado o consentimento a qualquer momento, sem precisar haver justificativa, e de que, ao sair da pesquisa, não haverá qualquer prejuízo em relação a minha pessoa. Recebi, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos, riscos decorrentes da pesquisa, concordo e aceito participar desta pesquisa.

Eu, _____, autorizo que os pesquisadores Maria de Fátima Cardoso Gomes e Cleuzilaine Vieira da Silva, obtenham fotografia, filmagem ou gravação de voz da minha pessoa para fins desta pesquisa, sendo que essas imagens e gravações só poderão ser utilizadas para fins acadêmicos e educacionais como aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos.

....., de de 2021

.....

(Assinatura do(a) participante)

.....

(Assinatura do pesquisador responsável)

.....

(Assinatura do pesquisador assistente)

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O(A) PROFESSOR(A) REGENTE

Prezado(a) Professor(a) _____, o(a) senhor(a) está sendo convidado a participar da pesquisa sobre “**A construção da Subjetividade de um aluno surdo**”, coordenada pela professora Maria de Fátima Cardoso Gomes. O seu papel nesta pesquisa é o de protagonista, nos relatando como são suas vivências escolares com o aluno surdo e o Intérprete de Libras.

O objetivo dessa pesquisa é analisar as relações discursivas (ou seja, as relações que se dão entre os(as) sujeitos/pessoas por meio da linguagem verbal e não verbal, como por exemplo: dizeres, falas, diálogos, ou gestos que possuem significados) entre o professor ouvinte, o IE e o aluno surdo, a fim de explicitar como são formadas as subjetividades (a subjetividade nesta pesquisa se refere ao conjunto de ideias, significados e emoções que, por serem baseados no ponto de vista do sujeito, são influenciados por seus interesses e desejos particulares), desses sujeitos a partir de suas vivências na sala de aula inclusiva.

Porém, diante do presente cenário que vivenciamos e com a realização do ensino remoto nas escolas públicas estaduais, minha proposta de pesquisa será voltada para a interação discursiva do aluno surdo, IE e professores ouvintes por meio das mídias e tecnologias virtuais utilizadas durante a proposta de ERE -Ensino Remoto Emergencial. Esperamos com esta pesquisa produzir conhecimento educacional relevante, especialmente no que se refere à discussão acerca das relações discursivas entre o professor ouvinte, o aluno surdo e o intérprete de Libras na educação básica.

Para isso pretendemos: I) acompanhar as suas aulas na turma em que estarão presentes o IE e o aluno surdo ; (II) fazer anotações das observações, em caderno de campo, gravar, em áudio e vídeo, as ações e interações entre o grupo: professor, alunos e IE durante as aulas e/ou reuniões; (III)) realizar entrevista com o senhor(a), enquanto professor(a) ouvinte que está lecionando para estudante(s) surdo(s) em uma sala de inclusiva, com auxílio de um tradutor intérprete do par Libras/Língua Portuguesa.

Esperamos com esta pesquisa produzir conhecimento educacional relevante, especialmente no que se refere à discussão acerca relações discursivas entre o professor ouvinte, o aluno surdo e o intérprete de Libras na educação básica.

Pedimos sua autorização para: **(I) analisar atividades e/ou registros escritos produzidos pelo aluno surdo; (II) gravar em áudio ações e interações que se relacionem as atividades propostas por meio de mídias; (III) realizar entrevista com senhor(a); (VI) fazer o uso de áudio e das imagens, para fins acadêmicos.** Caso o(a) senhor(a) não autorize qualquer um dos itens pedidos acima, não os utilizaremos em nosso estudo e nem os manteremos em bancos de dados.

Se o(a) senhor(a) concordar com o uso dos registros nesta pesquisa, podemos lhe garantir que: (i) nos nossos procedimentos de análise adotaremos procedimentos para preservar a identidade e resguardar sua privacidade; (ii) os gestores não utilizarão os resultados de nossa análise para avaliar ou para analisar o seu desempenho; (iii) ao divulgarmos os resultados do estudo adotaremos procedimentos que impeçam que o senhor(a) seja identificado.

Esclarecemos ainda que todas as informações e dados obtidos nas observações, análises de materiais de aula, assim como as anotações e vídeos, e todo material coletado ficará arquivado em local adequado sob a guarda da pesquisadora responsável por este projeto, em seu gabinete, sala nº 1.622, DECAE - Departamento de Ciências Aplicadas à Educação, Faculdade de Educação da UFMG, por cinco anos e após esse período serão destruídos.

O(a) senhor(a) não terão benefícios diretos – não receberão vantagem de qualquer espécie – pela participação dele/dela nesta pesquisa. Os benefícios que você, o(a) estudante pesquisado(a) e o IE possam vir a ter serão indiretos, na medida em que o que aprendermos servirá para compreendermos aspectos relacionados a questões acerca das dificuldades de aprendizagens de alunos na educação básica, e que poderá beneficiar nossos(as) alunos(as) presentes e futuros.

Por outro lado, não identificamos qualquer risco potencial da sua participação no estudo, a não ser aqueles que classificamos como riscos mínimos, como o constrangimento de uma entrevista ou a presença de uma câmera de vídeo durante as aulas. Caso o(a) senhor(a) se recuse a participar da pesquisa, ou dê seu consentimento e, posteriormente, mude de ideia, poderá retirar o consentimento a qualquer momento que desejar, sem precisar haver justificativa e sem que isso traga qualquer sanção a você, haverá interrupção imediata da coleta de dados e a retirada da pesquisa.

Em caso de dúvida sobre a adequação dos procedimentos que estamos usando, o(a) senhor(a) pode procurar os pesquisadores responsáveis para esclarecer suas dúvidas. Caso persistam dúvidas, você poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592 ou no endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – Campus Pampulha, Belo Horizonte – MG – sala 2005. Este órgão é responsável pela proteção dos participantes de uma pesquisa, evitando que eles sejam desrespeitados ou que se realizem algo além do que o(a) senhor(a) permitiu.

Os conhecimentos resultantes deste estudo serão divulgados em revistas especializadas, em congressos e simpósios sobre pesquisas educacionais e em relatórios para os órgãos oficiais de fomento à pesquisa. Informo ainda que este termo está sendo elaborado em duas vias, sendo uma pertencente ao pesquisador responsável e a outra fica com o(a) senhor(a), que é participante da pesquisa.

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes

(Assinatura do(a) participante)

ASSINATURA DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL

Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes

Instituição: Faculdade de Educação – FaE / UFMG –

Telefone para contato: (31) 3409-5310 e-mail: mafacg@gmail.com

Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627 – Pampulha, Belo Horizonte – MG

CEP: 31270-901

ASSINATURA DA PESQUISADORA ASSISTENTE: Cleuzilaine Vieira da Silva

Instituição: Faculdade de Educação – FaE / UFMG

Telefone para contato: [REDACTED] e-mail: cleuzilaine@ufsj.edu.br

Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627 – Pampulha, Belo Horizonte – MG.

CEP: 31270-901

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Se o(a) senhor(a) leu e entendeu as informações e os detalhes descritos neste documento, pedimos que manifeste seu consentimento preenchendo seu nome e assinando no espaço abaixo.

Eu, _____, portador(a) do RG _____ estou ciente que meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado de que pode haver recusa à participação no estudo, bem como pode ser retirado o consentimento a qualquer momento, sem precisar haver justificativa, e de que, ao sair da pesquisa, não haverá qualquer prejuízo em relação a minha pessoa. Recebi, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos, riscos decorrentes da pesquisa, concordo e aceito participar desta pesquisa.

Eu _____ autorizo que os pesquisadores Maria de Fátima Cardoso Gomes e Cleuzilaine Vieira da Silva, obtenham fotografia, filmagem ou gravação de voz da minha pessoa para fins desta pesquisa, sendo que essas imagens e gravações só poderão ser utilizadas para fins acadêmicos e educacionais como aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos.

....., de de 2021

.....

(Assinatura do(a) participante)

.....

(Assinatura do pesquisador responsável)

.....

(Assinatura do pesquisador assistente)

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O(A) TRADUTOR(A) INTÉRPRETE DO PAR LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA

Prezado(a) Tradutor(a) Intérprete de Libras _____, o(a) senhor(a) está sendo convidado a participar da pesquisa “**A construção da Subjetividade de um aluno surdo bimodal**”, coordenada pela professora Maria de Fátima Cardoso Gomes. O seu papel nesta pesquisa é o de protagonista, nos relatando como são suas vivências escolares com o aluno surdo e o Intérprete de Libras.

O objetivo dessa pesquisa é analisar as relações (ou seja, as relações que se dão entre os sujeitos/pessoas por meio da linguagem verbal e não verbal, como por exemplo: dizeres, falas, diálogos, ou gestos que possuem significados) entre o professor ouvinte, o IE- Intérprete Educacional e o aluno surdo, a fim de explicitar como são formadas as subjetividades (a subjetividade nesta pesquisa se refere ao conjunto de ideias, significados e emoções que, por serem baseados no ponto de vista do sujeito, são influenciados por seus interesses e desejos particulares), desses sujeitos a partir de suas vivências na sala de aula inclusiva. Porém diante do presente cenário que vivenciamos e com a realização do ensino remoto nas escolas públicas estaduais, minha proposta de pesquisa será voltada para a interação discursiva do aluno surdo, IE e professores ouvintes por meio das mídias e tecnologias virtuais utilizadas durante a proposta de ensino remoto. Para isso pretendemos: (I) acompanhar as aulas na turma em que o senhor(a) atua como IE; (II) fazer anotações das observações, em caderno de campo, gravar, em áudio e vídeo, as ações e interações entre o grupo: professor, alunos e IE durante as aulas; (III) realizar entrevista com o senhor(a), enquanto tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa para o aluno surdo em uma sala de aula mista (surdos e ouvintes).

Esperamos com esta pesquisa produzir conhecimento educacional relevante, especialmente no que se refere à discussão acerca relações discursivas entre o professor ouvinte, o aluno surdo e o intérprete de Libras na educação básica.

Pedimos sua autorização para: **(I) analisar os registros escritos produzidos na sala de aula; (II) gravar em áudio ações e interações que se relacionem as atividades propostas em sala de aula; (III) realizar entrevista com o senhor(a); (VI) fazer o uso de áudio e das imagens, para fins acadêmicos.** Caso o(a) senhor(a) não autorize qualquer um dos itens pedidos acima, não os utilizaremos em nosso estudo e nem os manteremos em bancos de dados.

Se o(a) senhor(a) concordar com o uso dos registros nesta pesquisa, podemos lhe garantir que: (i) nos nossos procedimentos de análise adotaremos procedimentos para preservar a identidade e resguardar sua privacidade; (ii) os gestores não utilizarão os resultados de nossa análise para avaliar ou para analisar o seu desempenho; (iii) ao divulgarmos os resultados do estudo adotaremos procedimentos que impeçam que você seja identificado.

Esclarecemos ainda que todas as informações e dados obtidos nas observações, análises de materiais de aula, assim como as anotações e vídeos, e todo material coletado ficará arquivado em local adequado sob a guarda da pesquisadora responsável por este projeto, em seu gabinete, sala nº 1.622, DECAE - Departamento de Ciências Aplicadas à Educação, Faculdade de Educação da UFMG, por cinco anos e após esse período serão destruídos.

O(a) senhor(a) não terão benefícios diretos – não receberão vantagem de qualquer espécie – pela participação dele/dela nesta pesquisa. Os benefícios que você, o(a) estudante pesquisado(a) e o professor ouvinte possam vir a ter serão indiretos, na medida em que, o que aprendermos servirá para compreendermos aspectos relacionados a questões acerca das dificuldades de aprendizagens de alunos na educação básica, e que poderá beneficiar nossos(as) alunos(as) presentes e futuros.

Por outro lado, não identificamos qualquer risco potencial da sua participação no estudo, a não ser aqueles que classificamos como riscos mínimos, como o constrangimento

de uma entrevista ou a presença de uma câmera de vídeo durante as aulas. Caso o(a) senhor(a) se recuse a participar da pesquisa, ou dê seu consentimento e, posteriormente, mude de ideia, poderá retirar o consentimento a qualquer momento que desejar, sem precisar haver justificativa e sem que isso traga qualquer sanção a você, haverá interrupção imediata da coleta de dados e a retirada da pesquisa.

Em caso de dúvida sobre a adequação dos procedimentos que estamos usando, o(a) senhor(a) pode procurar os pesquisadores responsáveis para esclarecer suas dúvidas. Caso persistam dúvidas, você poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592 ou no endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – Campus Pampulha, Belo Horizonte – MG – sala 2005. Este órgão é responsável pela proteção dos participantes de uma pesquisa, evitando que eles sejam desrespeitados ou que se realizem algo além do que o(a) senhor(a) permitiu.

Os conhecimentos resultantes deste estudo serão divulgados em revistas especializadas, em congressos e simpósios sobre pesquisas educacionais e em relatórios para os órgãos oficiais de fomento à pesquisa. Informo ainda que este termo está sendo elaborado em duas vias, sendo uma pertencente ao pesquisador responsável e a outra fica com o(a) senhor(a), que é participante da pesquisa.

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes

(Assinatura do(a) participante)

ASSINATURA DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL

Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes

Instituição: Faculdade de Educação – FaE / UFMG –

Telefone para contato: (31) 3409-5310 *e-mail*: mafacg@gmail.com

Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627 – Pampulha, Belo Horizonte – MG.

CEP: 31270-901

ASSINATURA DA PESQUISADORA ASSISTENTE: Cleuzilaine Vieira da Silva

Instituição: Faculdade de Educação – FaE / UFMG

Telefone para contato: [REDACTED] *e-mail*: cleuzilaine@ufsj.edu.br

Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627 – Pampulha, Belo Horizonte – MG.

CEP: 31270-901

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Se o(a) senhor(a) leu e entendeu as informações e os detalhes descritos neste documento, pedimos que manifeste seu consentimento preenchendo seu nome e assinando no espaço abaixo.

Eu, _____, portador(a) do RG _____ estou ciente que meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado de que pode haver recusa à participação no estudo, bem como pode ser retirado o consentimento a qualquer momento, sem precisar haver justificativa, e de que, ao sair da pesquisa, não haverá nenhum prejuízo em relação a minha pessoa. Recebi, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos, riscos decorrentes da pesquisa, concordo e aceito participar desta pesquisa.

Eu, _____, autorizo que os pesquisadores Maria de Fátima Cardoso Gomes e Cleuzilaine Vieira da Silva, obtenham fotografia, filmagem ou gravação de voz da minha pessoa para fins desta pesquisa, sendo que essas imagens e gravações só poderão ser utilizadas para fins acadêmicos e educacionais como aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos.

....., de de

.....

(Assinatura do(a) participante)

.....

(Assinatura do pesquisador responsável)

.....

(Assinatura do pesquisador assistente)