

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU DOUTORADO EM
EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
Conhecimento e Inclusão Social em Educação
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG

ELAYNE CRISTINA ROCHA DIAS

PROFESSORAS OUVINTES DE ALUNOS SURDOS NO AEE: entrelaçamentos entre a
Libras e a subjetividade dos surdos

BELO HORIZONTE

2024

ELAYNE CRISTINA ROCHA DIAS

**PROFESSORAS OUVINTES DE ALUNOS SURDOS NO AEE: entrelaçamentos entre a
Libras e a subjetividade dos surdos**

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

2024

D541p
2024
T

Dias, Elayne Cristina Rocha, 1985-
Professoras ouvintes de alunos surdos no AEE [manuscrito]:
entrelaçamentos entre a Libras e a subjetividade dos surdos / Elayne
Cristina Rocha Dias. -- Belo Horizonte, 2024.
217 f. : enc., il., color.

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

Orientadora: Maria de Fátima Cardoso Gomes.

Bibliografia: f. 176-185.

Apêndices: f. 186-216.

Anexo: f. 217.

1. Educação especial -- Teses. 2. Surdos -- Educação -- Teses. 3.
Língua brasileira de sinais -- Teses. 4. Subjetividade -- Teses.

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

CDD- 371.9

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG
Bibliotecário: Albert Michel da Silva Torres
CRB-6: MG-002582/O



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



FOLHA DE APROVAÇÃO

PROFESSORAS OUVINTES DE ALUNOS SURDOS NO AEE: entrelaçamentos entre a
Libras e a subjetividade dos surdos

ELAYNE CRISTINA ROCHA DIAS

Tese aprovada pela 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.

Banca constituída pelos membros:

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

Prof(a). Dra. Maria da Glória Duarte Ferro Silva
UFPI

Prof(a) Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa
UFPI

Prof(a). Dra. Mônica Maria Farid Rahme
UFMG

Prof(a). Dra. Libéria Rodrigues Neves
UFMG

Prof(a) Dra. Cleuzilaine Vieira da Silva
UFSJ

Prof(a). Dra. Taisa Grasiela Gomes Liduenha Goncalves
UFMG

Belo Horizonte, 28 de fevereiro de 2024.



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

ATA DA DEFESA DE TESE DA ALUNA

ELAYNE CRISTINA ROCHA DIAS

Realizou-se, no dia 28 de fevereiro de 2024, às 08:30 horas, em plataforma virtual, a 963ª defesa de tese, intitulada *Professoras ouvintes de alunos surdos no AEE: entrelaçamentos entre a Libras e a subjetividade dos surdos*, apresentada por ELAYNE CRISTINA ROCHA DIAS, número de registro 2020654983, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Maria de Fatima Cardoso Gomes - Orientador (UFMG), Prof(a). Maria da Glória Duarte Ferro Silva (UFPI), Prof(a). Liberia Rodrigues Neves (UFMG), Prof(a). Monica Maria Farid Rahme (UFMG), Prof(a). Ana Valéria Marques Fortes Lustosa (UFPI).

A comissão considerou a tese: Aprovada – destacando a relevância da pesquisa para o tema da educação de surdos, o rigor teórico-metodológico da pesquisa e recomenda a publicação em forma de artigos.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 28 de fevereiro de 2024.

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

Prof(a). Maria da Glória Duarte Ferro Silva (Doutora)

Prof(a). Liberia Rodrigues Neves (Doutora)

Prof(a). Monica Maria Farid Rahme (Doutora)

Prof(a). Ana Valéria Marques Fortes Lustosa (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Maria da Glória Duarte Ferro, Usuária Externa**, em 28/02/2024, às 15:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria de Fatima Cardoso Gomes, Membro**, em 28/02/2024, às 17:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Valéria Marques Fortes Lustosa, Usuária Externa**, em 28/02/2024, às 18:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Monica Maria Farid Rahme, Professora do Magistério Superior**, em 28/02/2024, às 21:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Liberia Rodrigues Neves, Professora do Magistério Superior**, em 04/03/2024, às 18:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3064022** e o código CRC **CCE9A9A2**.

Dedico esta Tese a Jacinto e Narciso, e às suas famílias, às professoras Camélia e Orquídea, por nos permitirem conhecer o lindo processo de constituição de suas subjetividades.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que proporcionou a minha existência e me permitiu ter coragem diante das situações. Aos meus pais Josué Oliveira Dias e Nelí Ribeiro da Rocha Dias pelos conhecimentos, pela dedicação, mas principalmente por todo amor e respeito. À Ricjardeson Dias e minha avó Aldenora, pela compreensão e carinho.

À Prof.^a Dra Maria de Fátima Cardoso Gomes, orientadora desta tese, pela troca de saberes, com competência, durante todos os momentos desta produção. Uma profissional dedicada e cheia de virtudes, tem minha admiração e respeito.

Agradeço à Banca de qualificação: professoras Mônica e Glória Ferro, pelas contribuições. À profa. Libéria Neves, que me incentivou durante a minha trajetória no Mestrado e sempre torceu pelo meu sucesso. Tem meu carinho, respeito e admiração. Agradeço à profa. Ana Valéria e as suplentes profa. Cleu e a profa. Taísa, por aceitarem o convite e serem parte da Banca de defesa.

Agradeço àqueles que me acolheram nas situações complexas durante a trajetória do doutorado: Leilson Santos; Sara Raquel; Maryelle Nascimento; Ivanilde Sousa e Giovana Ibiapina pela dedicação, tempo e amizade e aos demais familiares e todos pela cooperação nesse momento tão especial.

Às coordenadoras do Centro de Professor Odilon Nunes, em Teresina, pelo entendimento sobre meu afastamento quando necessário, para a realização do Doutorado. Aos que trabalham na área da Libras pelas experiências e novos saberes ao longo dessa temática.

À equipe de Humanas e Ciências da Natureza pelo apoio nas dificuldades. À Luís Felipe, por disponibilizar sua atenção, respeito e carinho. Às amigas da Pós-Graduação: Cleu, pela amizade, acolhida e conversas. Levarei para a vida todos os seus ensinamentos. Kelly, Flávia e demais pelo acolhimento.

Agradeço aos sujeitos desta tese e às escolas, pelo aceite e por permitir conhecer os espaços e produzir este material, tão essencial para a sociedade.

Agradeço ao grupo de pesquisa: GEPSA, pelos saberes e discussões essenciais para a produção desta pesquisa. Ao Instituto Federal do Piauí, campus Pedro II, minha nova casa de trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, por me possibilitar conhecimento e vivências durante o curso de Doutorado.

Enfim, devo a todos a produção deste estudo, por isso só tenho a agradecer, por

contribuírem para a finalização desta nova etapa da minha vida.

A todos, gratidão eterna!

RESUMO

O presente estudo consiste em compreender o uso da Libras pelas professoras ouvintes do ensino de Português como segunda língua e a construção da subjetividade dos alunos surdos no Ensino Fundamental do Município de Teresina, Piauí, no contexto do Ensino Remoto Emergencial, na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), durante o ensino do Português como segunda língua na modalidade escrita. Para tal, tem-se como referência autores dos campos da história, política e conceitos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, as bases para a compreensão do desenvolvimento humano e da Etnografia em Educação. Realizou-se uma pesquisa com perspectiva etnográfica, em duas escolas, por meio da observação participante na sala de (AEE); foi feita a aplicação de entrevistas do tipo abertas com duas professoras de AEE; uma tradutora/intérprete de Libras (atuando voluntariamente), dois alunos surdos, matriculados no 2º e 9º ano e suas respectivas mães, a fim de realizarmos uma análise contrastiva entre os processos de constituição das subjetividades de Narciso e Jacinto. Assim, defendemos a tese de que o processo de constituição das subjetividades de Narciso e Jacinto é social, singular e situado nos contextos culturais escolares e familiares. As evidências nos levam a concluir que Jacinto e Narciso expressaram a constituição de suas subjetividades com olhares diferenciados para a realidade educacional do ERE atribuindo sentidos e significados partindo ora do uso da Língua de Sinais (Jacinto) e ora do uso da oralização (Narciso), refratando suas preferências e desejos. Assim, Narciso vivencia uma cultura familiar voltada para o oral, sem uso da Língua de Sinais, e essas práticas de letramentos, por meio do Português, são expressas na escola pela professora Clívia, respeitando a opção familiar. Diferenciando-se de Jacinto, que em casa, diariamente, as práticas de letramentos foram realizadas pelo envio dos cadernos de atividades no grupo de *WhatsApp*, com o uso da Libras. A família de Jacinto e Narciso apresentaram práticas culturais, permitindo vivências coletivas com todos que residem juntos na casa. As escolas Flor e Girassol trazem regras próprias de convívio e trabalho no espaço escolar, atividades de ensino que ora permitiram a criação de algo novo nas mentes dos alunos e ora não, ou seja, a unidade [instrução-desenvolvimento] que fez uso da Libras no caso das práticas escolares na sala de Jacinto mostrou maior avanço no desenvolvimento dele do que no desenvolvimento de Narciso. Pensamos que o uso da linguagem do Português, oralizada, pode ter sido um dos fatores de não avanço do desenvolvimento de Narciso, ao não lhe possibilitar a compreensão dos conceitos estudados. Compreendemos que o homem não é a soma de suas partes, mas o encontro de suas partes em uma unidade dialética, que corresponde a [afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso] – (ACCL), homem que se constitui como um ser social que constrói sua individuação, sua subjetividade nas e pelas relações sociais, discursivamente. Isto reforça a defesa que fazemos da importância do uso da Libras nesse processo para os alunos surdos.

Palavras-chave: surdos; professora do AEE; libras; subjetividade.

ABSTRACT

The present study consists of understanding the use of Libras by the listener teacher, who teaches Portuguese as a second language, and the construction of the subjectivity of deaf students in Elementary School in the Municipality of Teresina, Piauí. We must as well consider the context of Emergency Remote Teaching, by the Specialized Educational Service, during the teaching of Portuguese as a second language in written form. For this purpose, authors from the fields of history, politics and theoretical-methodological concepts of Historical-Cultural Psychology are used as references, the bases for understanding human development and Ethnography in Education. The current research was carried out with an ethnographic perspective, in two schools, through observation of Specialized Educational Service students; open interviews carried out with two Specialized Educational Service teachers; a Libras translator/interpreter (acting voluntarily), two deaf students, enrolled in the 2nd and 9th grade and their respective mothers. The mentioned methods intended to assess contrastive analysis between the processes of constitution of the subjectivities of Narciso and Jacinto. Therefore, we defend the thesis that the constitution process of Narciso and Jacinto's subjectivities is social, singular and situated in school and family cultural contexts. Evidences leads us to conclude that Jacinto and Narciso expressed the constitution of their subjectivities with different perspectives on the educational reality of ERE, attributing senses and meanings starting from the use of sign language (Jacinto) and from the use of oralization (Narciso), refracting preferences and desires. Thus, Narciso experiences a family culture focused on the oral language, without the use of sign language, and these literacy practices through Portuguese are expressed at school by teacher Clívia, respecting the family choice. Different from Jacinto, demonstrated daily literacy practices at home by sending activities to the WhatsApp group, using Libras. Jacinto and Narciso's family presented distinct cultural practices, allowing collective experiences with everyone who lives together in the house. The Flor and Girassol schools apply their own rules for living and working in the school space, as well as teaching activities that sometimes allow the creation of something new in the students' minds and sometimes not. That is, the unit [instruction- development] that makes use of Libras, when it comes to school practices in Jacinto's classroom, showed greater progress in his development than in Narciso's development. We believe that the use of spoken Portuguese may have been one of the factors that prevented Narciso's development from progressing, as it did not allow him to understand the studied concepts. We understand that a person is not the sum of his parts, but the meeting of his parts in a dialectical unity, which corresponds to [affect/situated social cognition/cultures/languages in use] – (ACCL), someone who constitutes himself as a social being that constructs its individuation, its subjectivity in and through social relations, discursively. This reinforces our defense of the importance of using Libras in this process for deaf students.

Keywords: deaf; AEE teachers ; libras; subjectivity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1	– Mapa de fechamento das escolas devido a Covid – 19 em2020	65
Figura 2	– Mapa 100% do estado do Piauí afetado com o Covid – 19 em2020	66
Figura 3	– Mapa de localização da cidade de Teresina, PI	69
Figura 4	– Nota de campo para a realização da pesquisa	73
Figura 5	– Fluxograma da Organização da lógica de seleção de eventos durante a pesquisa	73
Figura 6	– Estrutura física da escola Girassol	76
Figura 7	– Projetos Educacionais desenvolvidos na escola Girassol	77
Figura 8	– Materiais disponibilizados na sala de AEE na escola Girassol	79
Figura 9	– Termo de responsabilidade e compromisso	82
Figura 10	– Estrutura física da escola Flor do município de Teresina	83
Figura 11	– Estrutura física e recursos didáticos disponíveis na sala de AEE	85
Figura 12	– Diagnóstico de Jacinto	90
Figura 13	– Atividades propostas para Jacinto durante o ERE	93
Figura 14	– Plano de Desenvolvimento Individualizado referente a 2022	115
Figura 15	– Produções de Narciso durante o RH / 2021	132
Figura 16	– Momentos de realização da atividade durante os subeventos, <i>Quero ver você não chorar e O que é Natal?</i>	133
Figura 17	– Ficha Histórico de Vida de Jacinto	137
Figura 18	– Recursos utilizados por Orquídea em suas aulas	141
Figura 19	– Caderno de atividades na escola Girassol	142
Figura 20	– Aula do dia 11/06/2021, no período de Ensino Remoto Emergencial – Sub evento <i>Identidade</i>	150
Figura 21	– Recursos usados pela professora Orquídea em sua sala de AEE	159
Figura 22	– Momentos do evento diário durante o EH/ 2021	160
Figura 23	– Rede de constituição das subjetividades de Jacinto e Narciso	162
Figura 24	– Movimento dialético de apropriação de práticas culturais dos sujeitos desta pesquisa	165
Figura 25	– Vivências culturais familiares e escolares de Jacinto em 2021	168
Figura 26	– Vivências culturais familiares e escolares de Narciso em 2021	169
Figura 27	– Relações de alimentos utilizados para a merenda escolar de Narciso e Jacinto	170

QUADROS

Quadro 1	– Organização do ensino nas escolas pesquisadas durante o período da Pandemia COVID – 19	47
Quadro 2	– Estudantes surdos na rede Municipal de Teresina-PI no ano de 2021	69
Quadro 3	– Codinomes da Escola Girassol (zona rural)	70
Quadro 4	– Codinomes da Escola Flor (zona urbana)	70
Quadro 5	– Aspectos quantitativos 2021	71
Quadro 6	– Aspectos quantitativos 2021	71
Quadro 7	– Representação da lógica de investigação	74
Quadro 8	– Rotina diária de Jacinto no ERE/2021	81

Quadro 9	– Definições de categorias de deficiência presentes no Decreto n. 3.298 de 1999	95
Quadro 10	– Surgimento das Salas de Recursos Multifuncionais	103
Quadro 11	– Dispositivo que reintera o AEE	104
Quadro 12	– Linha do tempo: Mapas de Eventos Escola Flor (2021)	109
Quadro 13	– Eventos e subeventos observados no dia 10/05/2021	111
Quadro 14	– Atribuições do profissional ou professor do AEE, de acordo com a Resolução 4 do Conselho Nacional de Educação de 2009.	119
Quadro 15	– Eventos e subeventos observados no dia 05/10/202	121
Quadro 16	– Eventos e subeventos observados no dia 22/12/2021	128
Quadro 17	– Linha do tempo: aulas de Jacinto na escola Girassol em 2021	146
Quadro 18	– Eventos diários da turma de AEE da escola Girassol (9º ano/2021)	149
Quadro 19	– Eventos diários da turma de AEE na Escola Girassol (9º ANO/2021)	152
Quadro 20	– Eventos diários da turma de AEE – aulas de Jacinto - da escola Girassol (9º ANO/2021)	157

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACCL	Afeto, Cognição Social Situada / Culturas / Linguagens em Uso
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APADA	Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez
CEIR	Centro Integrado de Reabilitação
CHAC	Centro de Habilitação Ana Cordeiro
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DEI	Divisão de Educação Inclusiva
DEID	Diretoria da Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial
EH	Ensino Híbrido
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPEN	Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FENASP	Federação Nacional das Associações Pestalozzi
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FRM	Fundo Rotativo Municipal
GEE	Gerência de Educação Especial
GEPSA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula
GT	Grupo de Trabalho
IESM	Instituto de Ensino Superior Múltiplo
IFPI	Instituto Federal do Piauí
ISESJT	Instituto Superior de Educação São Judas Tadeu
LBD	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
LS	Língua de Sinais
LO	Língua Oral
L1	Língua de Sinais
L2	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PARE	Público Alvo da Educação Especial
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDDE	Programa de Dinheiro Direto na Escola
PDI	Plano de Desenvolvimento Individualizado
PNEEEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
SBCDG	Santa Bárbara <i>Classroom Discourse Group</i>
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação

SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
STRANS	Superintendência Municipal de Transportes e Trânsito
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEA	Transtorno de Espectro Autista
TILS	Tradutor e intérpretes de Libras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	REVISÃO DA LITERATURA	23
3	PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	47
3.1	Psicologia Histórico – Cultural	49
3.2	Etnografia em Educação	59
3.3	Análise do Discurso	63
3.4	Entrada no campo de Pesquisa	65
3.5	Contexto de realização da pesquisa	68
3.6	Escola Municipal Girassol (zona rural)	75
3.6.1	Organização Físico – Administrativa	75
3.6.2	Sala de recursos multifuncionais	79
3.7	Escola Municipal Flor (zona urbana)	82
3.7.1	Sala de recursos multifuncionais	84
4	O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DE NARCISO E JACINTO NAS ESCOLAS FLOR E GIRASSOL EM 2021	87
4.1	Apresentando Narciso	87
4.2	Apresentando Jacinto	89
4.3	Escola FLOR	94
4.3.1	O olhar da Professora Camélia	95
4.3.2	O olhar da Família de Narciso	104
4.3.3	Narciso e o processo de constituição de sua subjetividade em 2021	108
4.4	Escola GIRASSOL	134
4.4.1	O olhar da Professora Orquídea	134
4.4.2	Olhar da tradutora / intérprete de Libras – Amor-Perfeito	143
4.4.3	O olhar da Família de Jacinto	144
4.4.4	Jacinto e o processo de construção de sua subjetividade em 2021	145
4.4.5	Uma análise da [instrução – desenvolvimento] de Jacinto e Narciso	161
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONTRASTES DOS PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DAS SUBJETIVIDADES DE NARCISO E JACINTO	166
	REFERÊNCIAS	176
	APÊNDICES	186
	ANEXO	199

1 INTRODUÇÃO

Essa tese tem como tema de pesquisa compreender o uso da Libras pelas professoras ouvintes do ensino de Português e a constituição da subjetividade dos alunos surdos no Ensino Fundamental do Município de Teresina, Piauí, no contexto do Ensino Remoto Emergencial.

Como na dissertação, a elaboração desta tese, justifica-se pelas indagações encontradas durante minha trajetória profissional e acadêmica, marcada por desafios, desejos por mudanças e acontecimentos durante as minhas formações, ambas em instituições públicas, que proporcionaram a aproximação ao objeto de estudo, já anunciado anteriormente.

Iniciei a vida acadêmica na Licenciatura em Pedagogia durante os anos de 2003 até 2007, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Os saberes adquiridos nesse percurso levaram-me a desenvolver a função de monitora na disciplina de “Filosofia da Educação” e posteriormente de professora substituta de uma instituição especial da Rede Estadual, denominada Centro de Habilitação Ana Cordeiro (CHAC).

Nesta instituição especial, iniciei minhas atividades como professora alfabetizadora com crianças e jovens diagnosticadas com deficiência intelectual, permanecendo em exercício nesta função, até o ano de 2006. No ano seguinte, iniciei minhas atividades como docente efetiva em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Teresina (SEMEC/PI). A primeira, voltada para o Ensino Infantil (atuando no maternal e segundo período) e a outra para os anos iniciais (1º ano). Em sequência, devido as experiências estabelecidas durante minha formação acadêmica, recebi o convite diretamente da Gerente de Inclusão, para a atuação como professora de AEE - na Sala de Recursos Multifuncionais – (SRM), desde 2010 até o início de 2020.

Durante minha atuação como docente nesta sala, na Rede Municipal de Teresina, Piauí, procurei desenvolver estratégias¹ e projetos para os discentes com vários tipos de deficiências, incluindo os com surdez. No decorrer desses anos, percebi que os professores das salas de aula em processo inclusivo apresentam desafios em desenvolver metodologias; de flexibilizar as atividades e avaliações e de possuir um conhecimento na área de Libras. Essas situações impulsionaram-me na elaboração de pesquisas no nível de conclusão da graduação (com o curso de Licenciatura em Geografia) e, posteriormente, na temática de projeto de pesquisa para seleção na Pós-Graduação – Nível Especialização, Mestrado e Doutorado (Dias, 2019).

Em 2009, iniciei a graduação em Geografia (2009-2012) na UFPI, pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), e, concomitante, estudos na

¹ Este conceito ao longo da tese foi substituído para atividade, concepções discutidas no GEPSA.

especialização em Libras, ambas me levaram às pesquisas de TCC voltadas para a surdez (Dias, 2019).

Na Geografia, analisei sobre os processos de ensino-aprendizagem dos surdos no Ensino de Geografia, na perspectiva dos anos finais, em uma escola pública estadual de Teresina – PI, sob a orientação dos seguintes professores Doutores: Mugiany Portela e Raimundo Araújo, ambos desenvolvem serviços na UFPI. Enquanto na especialização, o estudo relacionou-se ao processo histórico do Tradutor / Intérprete de Libras (TILS), as práticas dos docentes que atuam em Teresina-Piauí, diante da realidade e contexto educacional destes, sob a orientação da professora Gerissa Cordeiro, professora convidada para atuar na especialização (Dias, 2019).

Ainda no ano de 2009, iniciei o processo de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais, a partir da inscrição em um Curso com duração de 45h de Capacitação na APADA e em outras instituições nos anos seguintes.

Nesta perspectiva, passo então a me dedicar aos estudos relacionados à área de Educação Inclusiva, em especial, referente às pessoas surdas. Essa experiência nos cursos de formação continuada aguçou minha curiosidade e interesse em aprofundar os conhecimentos e foi um incentivo à pesquisa.

Além disso, foi possível com a pesquisa de TCC em Geografia, pela UFPI, analisar, a partir das evidências comprovadas e descritas no TCC, que os docentes, sujeitos dessa pesquisa, não percebiam a presença dos discentes surdos em classes em processo inclusivo, nesta escola. E estes professores da Geografia, quando os perceberam, atribuíam apenas exercícios que envolviam “pinturas” objetivando a ocupação do tempo em sala. Os docentes desta área específica [Geografia] não detinham conhecimentos sobre LS, nem tampouco sobre os artefatos culturais adequados para a agnição dos conteúdos por parte desses estudantes (Dias, 2019).

Além desses pontos explicitados no parágrafo anterior, percebemos que em muitas escolas da Rede Municipal e Estadual de Teresina, não se tem em sala a presença de um TILS para ajudar na comunicação entre docente e estudante, isto observado de maneira forte principalmente nesta tese no período do isolamento social, em que as instituições ficaram de realizar uma organização educacional para minimizar a situação impulsionada pelo Covid-19. Assim, foram evidenciadas, nas observações dos eventos nas escolas Flor e Girassol, limitações durante o Ensino Remoto Emergencial, o que nos faz refletir sobre a intensificação de Políticas Públicas Nacionais e ações para um ensino qualificado e de alcance a todos, buscando uma qualificação aos profissionais para atuação nesse tipo de situações e contratação efetiva de profissionais da TILS.

Assim, prevalecendo atividades voltadas para os discentes ouvintes e o anseio em promover um conhecimento que preze pela constituição da subjetividade desses discentes na escola pública de Teresina – PI, levaram-me a buscar uma vaga na seleção do Mestrado Profissional em Educação e Docência, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 2018.

Antes de adentrarmos explanando as experiências durante a seleção do Mestrado, descrevo que o contato inicial com o surdo, que minha memória registra foi na escola Municipal Mário Covas (um dos locais de trabalho) em 2013. Tive, então ocasiões de convivência e ciência de aspectos de sua subjetividade durante quatro anos. O desafio estava em alfabetizá-lo em Libras (L1) e em Português (L2).

Esse contato direto e constante com surdo e a família despertou-me o interesse em ampliar meus saberes em Língua de Sinais, objetivando auxiliar na alfabetização. Com o passar do tempo, comecei a me frustrar, pois, na maioria das vezes, meu aluno surdo não conseguia compreender alguns sinais e conteúdos que eu repassava a ele durante os atendimentos na SRM. Posteriormente, tivemos como funcionário nesta escola uma pessoa surda, o que possibilitou esperar na melhoria na aprendizagem e o convívio direto desse estudante surdo com os pares cooperando para o desenvolvimento de práticas culturais escolares, por meio de atividades relacionadas à vivência desse educando. Assim, minha convivência na Comunidade surda tornou-se intensa.

Em 2015, as vivências nas escolas em processo inclusivo me introduziram na função de professora Formadora dos Cursos de Libras pela SEMEC/ PI, tendo como público-alvo os servidores municipais da Prefeitura de Teresina, o que possibilitou-me ser professora de adultos e desenvolver metodologias que contribuíssem para além da prática de L1, e estabelecer um diálogo com os cursistas sobre outros aspectos, tais como: as dificuldades enfrentadas em aula e nos demais contextos sociais, pois tínhamos como público não somente docentes (Dias, 2019). O início do trabalho no Instituto Superior de Educação São Judas Tadeu (ISESJT); no Instituto de Ensino Superior Múltiplo (IESM), na UFPI e em outras Faculdades, com disciplinas pedagógicas e Libras, na graduação e especialização aconteceram, concomitantes, à função exercida como professora Especialista e nos cursos em Libras (SEMEC / PI), permitindo a ampliação do meu trabalho na educação desse grupo.

Trabalhar durante esses quase dezesseis (16) anos proporcionou-me enriquecimentos quanto à prática de letramentos dos surdos, nas escolas municipais, quanto ao diálogo com os professores de diversas áreas, em especial de Língua Portuguesa e contribuiu para a elaboração do Projeto em busca de uma vaga no Mestrado na UFMG.

Em 2017, iniciei a seleção para o Mestrado pela UFMG, fui aprovada e desenvolvi uma pesquisa voltada para “O processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa por parte de crianças Surdas na escola inclusiva: desafios na rede pública de ensino de Belo Horizonte – MG”, com orientação da Professora Doutora Libéria Neves, e defendida em dezembro de 2019.

Em Belo Horizonte, segundo dados da Diretoria da Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial (DEID)² em 2024, existe um total de 88 salas de AEE. As salas são equipadas para o atendimento aos diversos públicos-alvo, e recebem desde crianças do Infantil até os matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Dias, 2019).

Ainda fazendo referência aos dados publicados na dissertação de Dias (2019), as salas possuem: equipamentos para o atendimento das diversificadas deficiências, mobiliário e materiais para acessibilidade. Além disso, conta com um professor da SRM para o apoio junto ao docente da sala comum. Destacamos que a Secretaria disponibiliza um instrutor e TILS para o atendimento aos estudantes surdos e para um apoio a família.

Explicamos, na dissertação de Dias (2019), a existência de projetos que buscam ensinar a L1 tanto para os funcionários das escolas como para as famílias, objetivando a promoção da comunicação.

Durante o mestrado, foram realizadas análises de inclusão desse educando em duas instituições de ensino de Belo Horizonte (MG). Descrevendo o cotidiano das aulas de L2 e do AEE. Analisamos as relações entre os atores que atuam no modelo inclusivo, destacando a participação da família no processo de ensino-aprendizagem³ (Dias, 2019).

Antes de enfatizarmos sobre esta pesquisa de tese, faz-se necessária uma abordagem rápida sobre a produção do Mestrado, para o entendimento dos aspectos que levaram a motivação para a entrada no Doutorado. Em três meses, realizamos uma pesquisa em nível – Mestrado, em duas instituições da rede pública, na qual acompanhei o processo de ensino-aprendizagem referente aos conteúdos de L2, no 5º ano dos anos finais, as práticas e desafios enfrentados pelos docentes ouvintes na construção de saberes de duas (02) alunas surdas nas escolas públicas em processo inclusivo (Dias, 2019).

Observou-se as atividades desenvolvidas em aula pelos professores de Língua Portuguesa (LP); os recursos utilizados; se existe um trabalho e ensino colaborativo entre os participantes (professores da sala de aula inclusiva; de AEE; equipe gestora; instrutor e TILS)

² Dados obtidos a partir de Conversa Informal com a equipe da Diretoria da Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial – DEID, em março de 2018, no período de realização da pesquisa do Mestrado e atualizados em 2024.

³ Neste período a relação ensino – desenvolvimento e aprendizagem não estavam presentes em minhas concepções.

desse sistema de ensino; momentos de convivência desses alunos surdos fora do espaço de sala de aula; relação profissional entre o professor da sala inclusiva e os demais profissionais dentre outros aspectos.

Sobre a pesquisa do Mestrado, não raro, observou-se a privação da vivência das especificidades culturais das alunas, levando-as à exclusão dos contextos da sala de aula. Essas situações acabaram desestimulando a presença delas na escola (Dias, 2019).

Ainda segundo Dias (2019), percebeu-se também a falta de um Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) pelos profissionais, os recursos reduziram-se ao livro didático e a lousa prevalecendo a oralidade.

A forma como os profissionais trabalharam para a construção de um processo inclusivo nessas instituições pesquisadas, tornou-se insuficiente para tratar das especificidades das alunas surdas, na garantia da acessibilidade delas ao aprendizado em relação à Língua de Sinais e ao Português (como segunda língua na modalidade escrita) e à convivência com educandos e docentes (Dias, 2019).

As evidências nos levaram a refletir que a preocupação desses profissionais girou em torno dos aspectos pedagógicos esquecendo outros elementos norteadores ao ensino/desenvolvimento e aprendizagem dessas educandas como a compreensão do sujeito surdo e de sua cultura para, posteriormente, facilitar-lhes o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo etc. (Dias, 2019).

Continuando as análises evidenciadas, constataram a falta de um trabalho colaborativo em ambas as escolas (local de pesquisa) durante o Mestrado, entre professoras de LP e de AEE, a TILS e a instrutora. Há um isolamento nas metodologias utilizadas pelos participantes que compõem o processo inclusivo (Dias, 2019).

Nesta perspectiva, Dias (2019) explana sobre as propostas abordadas em nossas legislações, mas em alguns pontos tornam-se superficiais. Citamos como exemplo: a própria efetivação dos TILS no âmbito educacional e outras categorias sociais. Outro aspecto é que o surdo, para se constituir como sujeito Histórico-Cultural, precisa interagir com seus pares, sendo a língua, Libras, o meio principal.

Essas conclusões construídas na dissertação resultaram em reflexões sobre o ensino/desenvolvimento e aprendizagem dos surdos com relação a LP como segunda língua e o entrelaçamento entre a Libras e a subjetividade dos surdos, como aspecto primordial da práxis docente. Dessa forma, surgem inquietações que demandam um estudo mais aprofundado, provocando o interesse em participar da seleção de Doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (PPGE/UFMG) no ano de 2019.

Como consequência uma pergunta sobressaiu de meus questionamentos: Qual a compreensão que o professor ouvinte de Português como segunda língua tem sobre o uso da Libras e a subjetividade dos alunos surdos na escola inclusiva no município de Teresina?

Essa problemática modificou-se para: Qual é a compreensão que o professor de Português tem sobre o uso da Libras e sobre a construção da subjetividade dos alunos surdos na escola inclusiva no município de Teresina no contexto do ERE?

Essa mudança se deve ao fato do contexto no qual o mundo registrava milhões de casos de Covid – 19, com escolas fechadas e desenvolvendo um trabalho de maneira remota, situação explicada no Capítulo II desta Tese. Assim, a busca por respostas poderia proporcionar avanços em relação à pesquisa do Mestrado e tornar-se relevante para o ensino-desenvolvimento e aprendizagem deste grupo, desta vez, no município de Teresina-PI. Elegemos duas (02) escolas públicas municipais do Ensino Fundamental, que nos mostraram transformações e reflexões sobre o tema da pesquisa, nesta cidade.

Dias, Portela, Viana, (2013) enfatizam que Teresina, Piauí, conta com alguns Centros de Atendimento às Pessoas com Surdez, tais como: o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS / PI) e a Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos (APADA), além de capacitações oferecidas pela SEMEC – PI.

O CAS tem seu funcionamento estabelecido de segunda à sexta-feira. Sua criação deu-se no ano de 2005, baseada em propostas estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC), as Secretarias de Educação, as instituições de Ensino Superior, as organizações não governamentais e as entidades filiadas à Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) (Dias, Portela, Viana, 2013).

As autoras descrevem que este Centro se vincula ao Governo do Estado do Piauí por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), sob a Gerência de Educação Especial (GEE). Assim, oferecem cursos de extensão voltados para a conversação em Libras, desde a iniciação (nível básico), até a capacitação de intérpretes/tradutores para comunidade ouvinte, professores da rede estadual e demais da comunidade externa, familiares de surdos e para os próprios surdos. (Dias, Portela, Viana, 2013). Ainda nessa explanação sobre o atendimento aos surdos, as autoras abordam que a segunda entidade, denominada APADA, atuante desde o ano de 1991, é formada por pais de deficientes e profissionais de diferentes áreas, que buscam melhorias educacionais e na vida desse público, esta é filiada à FENEIS e a FENASP.

Ainda temos no estado do Piauí, a Associação dos Surdos de Teresina (ASTE), fundada no ano de 2000. Consiste em uma associação filantrópica voltada e feita diretamente por surdos. A primeira sede, localiza-se na rua Jônathas Batista, bairro Centro. Enquanto a sede dois, o prédio encontra-se no Parque Piauí, Teresina, Piauí, na qual são desenvolvidos cursos de qualificação na área de Libras Básico até Libras Avançado.

Nesta perspectiva, assim como na primeira entidade, existem capacitações em LS (básica e elementar), para os familiares de pessoas surdas e comunidade externa. Fundada em 2000, no dia 13 de setembro, contemplam os seguintes objetivos: elaborar projetos e desenvolver parcerias com diversos órgãos, dentre outros, buscando oportunizar a acessibilidade (Dias, Portela, Viana, 2013).

Sobre o município de Teresina, a SEMEC oferece capacitações em cursos de Libras, desde o ano de 2010, apenas aos servidores efetivos desta rede, não oportunizando a comunidade externa a ampliação desse saber, formando cerca de 636⁴ profissionais ao longo desses anos (2010 - 2022), dentre cursistas destacamos: professores de AEE e de sala de aula em processo inclusivo, pedagogos, diretores, servidores da saúde e servidores da Superintendência Municipal de Transportes e Trânsito (STRANS).

Teresina conta, em 2021, com trezentos e onze (311) escolas municipais, das quais seis escolas receberam em seu quadro, quarenta e cinco (45) estudantes entre surdos e deficientes auditivos, estabelecendo em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) uma perspectiva inclusiva. Além dos Centros de Apoio e da Associação, como forma de complementação do ensino/desenvolvimento e aprendizagem e de assistência.

Os dados fornecidos pela equipe da DEI, em 2021, contam com setenta e uma (71) salas de AEE, com sessenta e oito (68) em funcionamento. Estas se encontram distribuídas entre Centros Educacionais de Educação Infantil (CMEI) e escolas de Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) de âmbito municipal, para atender todos os educandos com deficiência.

Entretanto, mesmo tendo avançado em ações inclusivas para surdos, no município de Teresina, Piauí, não existe ainda esse profissional - instrutor de Libras, atuando juntamente com o professor de AEE na SRM para possibilitar o ensino da Libras e do Português na modalidade escrita. Dessa maneira, a pesquisa relacionada à compreensão do uso da Libras pelo professor ouvinte do ensino de Português e a construção da subjetividade dos alunos surdos no Ensino Fundamental do Município de Teresina, Piauí, no contexto do Ensino Remoto Emergencial, torna-se relevante na busca por melhorias na educação dos surdos, principalmente, na cidade de Teresina-Piauí.

Para auxiliar na resposta sobre a problemática desta pesquisa, temos como **objetivo geral**: compreender o uso da Libras pelo professor ouvinte do ensino de Português e a constituição da subjetividade dos alunos surdos no Ensino Fundamental do Município de Teresina, Piauí, no contexto do Ensino Remoto Emergencial.

⁴ Dados obtidos em conversa com a Gerente de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação de Teresina, Piauí, ano de 2021-2022.

Como **objetivos específicos**: analisar como o professor de português do Ensino Fundamental compreende o entrelaçamento entre a língua de sinais (Libras) e a subjetividade de alunos surdos e investigar o ensino do português a partir da perspectiva do aluno surdo.

Na intenção de desenvolver a pesquisa de Doutorado, busca-se nos fundamentos teóricos-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural as bases para a compreensão do desenvolvimento humano, em autores tais como: Vigotski com a edição dos seis Tomos das “Obras Escogidas”, em Espanhol: (Tomo I, *Problemas teóricos y metodológicos de la psicología*, em 1991; Tomo II, *Pensamiento y lenguaje*, em 1993; Tomo III, *Problemas del desarrollo de la psique*, em 1995; Tomo IV, *El problema de la edad*, em 1996; Tomo V, *Los problemas fundamentales de la defectología contemporânea*, em 1997 e Tomo VI, *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*, em 2002), a análise do Memorial intitulado “Trajetórias de Uma Pesquisadora e Suas Apropriações da Psicologia Histórico-Cultural e da Etnografia em Educação”, da professora Maria de Fátima Cardoso Gomes (2020), dentre outros. No referencial teórico-metodológico, contemplamos alguns aspectos referentes aos documentos relacionados à Política de Inclusão dos surdos, esta fundamental para a compreensão dos processos de desenvolvimento desses sujeitos e na prática dos professores de Língua Portuguesa como segunda língua.

Outro suporte teórico-metodológico adotado tem base na Etnografia em Educação, para compreendermos os pontos de vista dos sujeitos da pesquisa em seus processos de desenvolvimento da compreensão da linguagem escrita do Português. Esses pressupostos são adotados pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-cultural na Sala de Aula (GEPSA), do qual sou membro. Este grupo é coordenado por minha orientadora de doutorado, professora Maria de Fátima Cardoso Gomes.

No 1º capítulo, abordamos o levantamento de produções disponíveis em plataformas de pesquisas científicas tais como: *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), realizada em abril de 2020-2021, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

O segundo Capítulo, intitulado “Pressupostos teórico-metodológicos”, consiste em um diálogo entre a Psicologia Histórico-cultural e a Etnografia em Educação, desde a justificativa da escolha das escolas e o início da entrada no campo.

No Capítulo III, temos as análises referentes à pesquisa de campo realizada nas duas escolas eleitas, pertencentes à Rede Municipal de Teresina (PI), as quais contavam com dois (02) alunos surdos que frequentam o AEE, onde foram observadas as aulas no ensino de Português, como também, especificamos a unidade de análise[instrução-desenvolvimento], em diálogo com os eventos e subeventos selecionados para aprofundamento da descrição, análise e interpretação do material empírico.

O Capítulo IV, tecemos as Considerações Finais realizando contrastes entre os processos de constituição das subjetividades de Narciso e Jacinto. Reforçamos que a constituição da subjetividade ocorre também por meio da comunicação e o diálogo entre os pares, pois corresponde aos meios aos quais as emoções são produzidas. Percebemos que as vivências de Jacinto e Narciso são diferenciadas nos meios escolar e familiar, estes e outros pontos são destacados nesse capítulo. E, por fim, as referências bibliográficas juntamente com os anexos que complementam essa pesquisa.

Assim, esta tese estrutura-se em: Introdução; Capítulo I, intitulado “Revisão da Literatura”; o Capítulo II: “Pressupostos Teórico-Metodológicos; o Capítulo III, denominado: “O Processo de Constituição da Subjetividade de Narciso e Jacinto nas Escolas Flor e Girassol em 2021”, o Capítulo IV: “Considerações Finais: Contrastes dos Processos de Constituição das Subjetividades de Narciso e Jacinto e, por fim, as Referências e Anexos.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Para a compreender o uso da Libras pelo professor ouvinte do ensino de Português e a construção da subjetividade dos alunos surdos no Ensino Fundamental do Município de Teresina, Piauí, no contexto do Ensino Remoto Emergencial, faz-se necessária uma análise bibliográfica de estudos que enfatizam as temáticas que refletem sobre a educação desse público em instituições públicas e em especial, sobre a constituição da subjetividade.

Neste sentido, as produções referenciadas neste Capítulo I dialogam com o campo histórico, social, cultural, educacional ao qual pertencem a pesquisa intitulada “Professor Ouvinte de Português dos Surdos: os possíveis entrelaçamentos entre a Língua de Sinais (Libras) e a subjetividade dos surdos em uma escola em processo de inclusão no município de Teresina-Piauí”.

Desta maneira, buscamos aclarar o contexto desta tese e conferenciar com o Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula (GEPSA)⁵, sob a liderança da professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da UFMG, Maria de Fátima Cardoso Gomes. Além disso, pretende-se interagir com estudos disponíveis em várias plataformas de pesquisas científicas tais como: *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); o Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Esta revisão de literatura compõe um recorte temporal entre os anos de 2000-2023 e propiciou ampliação para a elaboração, investigação e percepção de atribuir sentidos às evidências do material empírico e conseqüentemente um suporte para a qualificação e posteriormente defesa da tese, buscando entender o sentido e o significado que os participantes desta pesquisa constituem suas próprias práticas históricas, culturais e escolares.

Destacamos que a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações disponibiliza 289 trabalhos para o descritor “Ensino de Português para o surdo”; 57 para “Professor ouvinte” e uma produção para o descritor “Subjetividade e Libras”. Dentre esses trabalhos, buscou-se

⁵ Grupo de Estudos em Psicologia Histórico-Cultural na sala de aula (GEPSA) coordenado pela professora doutora Maria de Fátima Cardoso Gomes que tem como foco estudos e pesquisa sobre a sala de aula pela perspectiva do diálogo entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação (Dominici, 2021, p. 15). Site: <https://gepsa.com.br> (em construção).

selecionar, através da leitura dos resumos, quatro dissertações e duas teses para o primeiro descritor. Já para o segundo, foram escolhidas duas dissertações e uma tese. No terceiro temos apenas uma dissertação.

No primeiro descritor, denominado “Ensino de Português para o surdo”, enfatizamos a produção de Paiva (2014) intitulada “Português para surdos: uma via de mão dupla”, que buscou aprofundar sobre o processo de ensino-aprendizagem de Português para surdos em seis instituições da rede estadual, reflete sobre as concepções dos docentes e discentes, da cidade de Anápolis (Goiás). A pesquisa foi realizada em escola comum e em um ambiente acadêmico da Universidade Federal de Goiás, com nove educadores da área de Português que ministram aulas no Ensino Médio, em salas compostas por surdos e ouvintes. Os pressupostos teóricos utilizados na produção de Paiva (2014) foram baseados em: Bakhtin (2006), Orlandi (2010), Skliar (2005), Grannier (2007; 2014), Goldfeld (2002) e Quadros (1997).

Partindo desta perspectiva, esse estudo proporciona uma complementação da escrita da tese na perspectiva do pensamento de Bakhtin. Os resultados apontados por Paiva (2014) são: ausência de orientação adequada, a falta de contato com a Língua de Sinais em tempo oportuno e a exposição do estudante ao Português de forma precária.

O estudo de Teichmann (2016) intitulado “Um olhar Bakhtiniano sobre ensino de língua portuguesa para surdos”, assim como o de Paiva (2014), estabelece o viés do discursivo-dialógico estabelecido pelo pensamento de Bakhtin, contribuindo para a escrita da tese em relação aos pressupostos teórico-metodológicos (Capítulo II). Assim, Teichmann tem como objetivo, durante sua pesquisa, verificar, a partir dos discursos constituídos no material dos livros ofertados pelo Ministério da Educação, a forma como foi compreendido o trabalho do docente de Português para educandos com surdez. Essa autora procurou destacar os efeitos pretendidos pelos projetos enunciativos e se as leituras realizadas pelos supostos interlocutores alcançavam a compreensão.

Em sua pesquisa, pontos cruciais foram destacados, tais como: a investigação sobre a compreensão de língua / linguagem em uso baseando-se na Teoria de Bakhtin, como outros conceitos (gêneros discursivos, enunciado, responsividade ativa, sentido e dialogismo). Neste sentido, esse estudo permite aos leitores agnição de como a significação pode construir diferentes sentidos (Teichmann, 2016).

Fernandes (2003) reflete em seu trabalho, nomeado “Educação Bilíngue para Surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios”, um conjunto de ensaios organizado em dois momentos. O primeiro consiste na análise crítica das bases epistemológicas do discurso relacionado à surdez e aos surdos e, no segundo, explicita as perspectivas metodológicas do

ensino da língua portuguesa como L2 para os estudantes surdos, sendo um trabalho desenvolvido com docentes de instituições de salas de aula regulares e especiais, no Paraná. Essa produção, como as demais, objetiva contribuir no aprofundamento do pensamento Bakhtiniano, estabelecendo a relação dialógica como essência na constituição dos sujeitos (Fernandes, 2003).

Já Araújo (2010), em seu trabalho nomeado “Alfabetização e letramento: o aprendizado da língua portuguesa por sujeitos surdos”, aborda aspectos de alfabetização e de letramento dos surdos na área de Língua Portuguesa (modalidade escrita) em uma escola municipal de Belo Horizonte, estado de Minas Gerais. Os resultados constatados em seu estudo evidenciam deficiência e má desempenho em relação a LP nos seguintes pontos: informação simplificada; impropriedade no uso de preposições e na inserção de advérbios; uso inadequado de verbos; pouco domínio das estruturas de coordenação e subordinação, entre outros. Assim, Araújo (2010) destaca a necessidade de elaboração de novas atividades pedagógicas para a alfabetização e no letramento dos educandos surdos.

Moura (2008), sobre sua pesquisa denominada “O uso da LIBRAS no ensino de leitura de Português como segunda língua para Surdos: um estudo de caso em uma perspectiva bilíngue”, prende-se ao Grupo de Inclusão Linguística em Cenário de Atividades Educacionais (ILCAE) e nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (1930/1987). Nesse ponto, percebe-se a condução da pesquisa para um diálogo que envolve a filosofia do bilinguismo, ao qual considera a Libras (L1) e o Português (L2), analisando como o significado de um texto escrito em LP pode ser transacionado em LS. A fundamentação teórica segue os pensamentos de Bakhtin (1929), ampliando concepções relacionada a Linguística Aplicada. Sobre as concepções de linguagem e letramento crítico, são dialogados com base em Coracini (2002), Fulgêncio e Liberato (2003), Leal (2004), Soares (2008), dentre outros da área da Psicologia, como ensino-aprendizagem, desenvolvimento e defectologia baseados em Vigotski (1934) e dos Estudos da surdez feitos por Brito (1995), Moura (2000), Perlin (2001), Fernandes (2003), Quadros (2002, 2003) Pereira (2005), Finau (2006), entre outros.

A pesquisa de Moura (2008) teve como sujeitos onze estudantes surdos, matriculados no 4º ano do Ciclo I e a professora-pesquisadora de uma escola da rede municipal de São Paulo. Os resultados apontam, mediante a observação e análise da aula de LP, a sapiência de como ocorre a construção de significados mediados pela Língua de Sinais em práticas bilíngues de ensino-aprendizagem (termo utilizado na pesquisa de Moura).

A tese “Sentidos-e-significados de uma professora alfabetizadora, uma intérprete de libras e uma pesquisadora sobre ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na modalidade

escrita”, de Cassola (2015), tem seu estudo ancorado na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (1996, 1997, 2007, 2009, 2010), estabelecendo como objetivo geral a compreensão do processo de ensino-aprendizagem do Português como segunda língua do surdo, através de uma pesquisa colaborativa. Cassola analisa doze aulas de língua portuguesa na turma do segundo ano do aluno focal e seis sessões reflexivas de estudo com a professora, a intérprete e a pesquisadora, trata-se de uma instituição pública localizada na região centro-oeste do Mato Grosso do Sul.

Os resultados destacados nesse estudo consistem na verificação dos sentidos atribuídos pela docente, tradutora/intérprete e pesquisadora sobre o ensino-aprendizagem do L2, em uma perspectiva inclusiva. Além disso, pontuou a compreensão de que esse processo para o discente surdo, mediado pelo ensino do léxico, não promove letramentos.

Quanto ao segundo descritor, “Professor ouvinte”, pesquisado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, foi encontrada a dissertação “Professor ouvinte e aluno surdo: possibilidades de relação pedagógica na sala de aula com intérprete de Libras – Língua portuguesa”, de autoria de Zampieri (2006), que utiliza a abordagem Histórico-Cultural do desenvolvimento humano em sua pesquisa e estabelece como objetivo: analisar a relação pedagógica entre o docente ouvinte e o discente com surdez, que conta com uma intérprete da Libras-Português, partindo do seu aspecto dialógico e buscando as significações produzidas pelas ações do professor na constituição das relações interpessoais estabelecidas em sala.

Assim, para análise dos dados, foram realizadas entrevistas com docentes de duas salas em que os surdos estavam matriculados. Partindo desse ponto, os resultados mostram que o educador assume a relação pedagógica com o estudante integralmente em determinados momentos; em outros, omite-se e em outros delega sua função ao intérprete.

Já o trabalho nomeado “A educação de surdos e a prática pedagógica dos professores ouvintes: análise a partir do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos”, de autoria de Fonte (2005), busca como foco a problemática do processo de educação dos surdos partindo do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, apresentado pelo Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Especial (SEESP), das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação nos estados brasileiros, no ano de 2001, explicitando a práxis pedagógica dos professores ouvintes do ensino fundamental, da rede municipal de Recife. Emprega em sua metodologia observações, análise documental e entrevistas. Os resultados obtidos apresentam as dificuldades na formação refletindo sobre a sua prática pedagógica na educação inclusiva para esse público em específico.

A tese “Surdez, Bilinguismo e Inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito”, trabalho de Tese de autoria de Lima (2004), refere-se a um estudo etnográfico, em duas instituições com

um total de dezenove surdos, destacando como eixo uma visão sobre o bilinguismo em escolas públicas com proposta de inclusão. Foram utilizadas observações da sala de aula regular e de apoio; registros; aplicações de questionários com professoras e com o instrutor; entrevistas com a pedagoga; análise de documentos e o uso do diário de campo, na parte metodológica, em busca de compreender a temática. Para o referencial teórico, Lima (2004) busca os pressupostos Histórico-Cultural, estes considerados os elementos norteadores para essa pesquisa, propondo reflexões sobre a prática voltada para os educandos surdos.

As produções de Teichmann (2016), Paiva (2014) Fernandes (2003), Cassola (2015), Moura (2008); Zampieri (2006), ampliam a escrita da tese, no que tange aos pressupostos teórico-metodológicos partindo das concepções de Bakhtin e de Vigotski. Enquanto a tese nomeada “Professor Ouvinte de Português dos Surdos: os possíveis entrelaçamentos entre a Língua de Sinais (Libras) e a subjetividade dos surdos em uma escola em processo de inclusão no município de Teresina-Piauí”, inclui esses pressupostos e diferencia-se sobre a subjetividade dos estudantes surdos e a LS.

No Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES), os descritores usados para o levantamento literário permanecem os mesmo: “Ensino de Português para o surdo”; “Professor ouvinte” e “Subjetividade e Libras”.

A análise dos estudos encontrados na plataforma da CAPES irá complementar as produções coletadas da BDTD, visto que durante esses anos (2000- 2023), foram produzidos um total grandioso de trabalhos, entre dissertações e teses, com os descritores já mencionados anteriormente.

Com a leitura dos resumos dessas pesquisas, selecionamos quatro (4) produções com relação ao descritor “Ensino de Português para o surdo”, dividindo-se em três (03) dissertações e uma (01) tese e dez (10) para o de “Professor ouvinte”, estruturando-se em sete (07) dissertações e três (03) teses. Para o terceiro descritor: “Subjetividade e Libras”, foram selecionadas três (03) dissertações e duas (02) teses. Assim, ambos estão relacionados com a

temática dessa pesquisa objetivando retratar sobre a práxis docente da área de Português como segunda língua para estudantes com surdez.

Considerando o descritor “Ensino de Português para o surdo”, as pesquisas relacionam um roteiro gramatical para o ensino de Português como segunda língua aos surdos, principalmente a tese “Ensino de Português L2 a surdos – proposta de roteiro gramatical e sua aplicabilidade” de autoria de Souza (2018) que pontua metodologias para serem analisadas nessa disciplina e a relevância que a Libras exerce como L1 ou língua de referência para o ensino do Português como L2. Esses aspectos pontuados nesses trabalhos podem servir de base para a discussão e/ou a produção de materiais didáticos para os estudantes surdos.

A tese de Souza (2018) refere-se aos conceitos sobre o Português-por-escrito, bilinguismo e educação bilíngue. Essa pesquisa subsidia roteiros gramaticais na perspectiva da produção de um material didático, possibilitando diversificadas metodologias de ensino de L2. Souza (2018, p. 139) cita o livro “Diálogo Brasil – curso intensivo de Português para estrangeiro”, de Lima *et al.* (2003), como um material que possui atividades que podem ser utilizadas para se complementar o trabalho com L2 para surdos”. Assim, nesse livro, as unidades expõem um roteiro gramatical temático.

A dissertação com o título “A aprendizagem de Português por sujeitos surdos falantes da Libras: entre discursos e identidade”, de autoria de Ochiuto (2015), estabelece um estudo sobre a importância da Língua de Sinais no processo de ensino-aprendizagem dos surdos e como desenvolver atividades ao ensinar o Português como L2. Destacou-se as relações de poder existentes em sala de aula entre o educando surdo - professor ouvinte com a sociedade. Ochiuto (2015) contempla em sua pesquisa os aspectos linguísticos da Libras, sua estrutura e os enunciados da Libras transcritos para a Língua Portuguesa, utilizando mensagens trocadas por esse grupo (surdos) de duas cidades que são: Nova Andradina e Campo Grande no Estado do Mato Grosso do Sul, para a compreensão desses aspectos.

Já o trabalho “O ensino da língua portuguesa escrita para a criança surda em uma perspectiva bilíngue”, de Matos (2017), destaca as práticas de ensino do Português para as crianças surdas, fundamentando-se numa abordagem bilíngue e enfatizando a teoria Histórico-Cultural de Vigotski (1922/1934). Assim, embasa-se em normativas legais tais como: a Lei nº 10.436, de 24 de abril em 2002 e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta essa Lei; a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988; Declaração de Salamanca, 1994; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 96; a Resolução nº 2 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de 11 de setembro de 2001; a recente Lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão, de 6 julho de 2015, que foi pautada, dentre

outros documentos, na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Alguns desses documentos sustentam a proposta bilíngue que estabelece diretrizes de educação para surdos para o ensino de língua portuguesa (LP).

Sobre a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, recorremos aos dados do *site* UNICEF (2022) para melhor compreensão da sua atribuição, enfatizando as normativas que contribuem no processo de acessibilidade dessas pessoas de âmbito Nacional, Estadual e Municipal (onde ocorreu a pesquisa de tese) e um artigo de Ferreira (2001) intitulado “A nova LDB e as necessidades educativas especiais”, para embasar aspectos de mudanças nessa Lei e dialogar sobre aspectos discutidos na pesquisa de Matos (2017). Sobre a Convenção, esta foi adotada em 06 de dezembro do ano de 2006, na sede das Nações Unidas, em Nova York. A Convenção objetiva o desenvolvimento social, promulga a premissa da liberdade e defende que todos os tipos de deficiência devem ter seus direitos humanos reafirmados.

Ainda no *site* da UNICEF, a Convenção esclarece e qualifica como todas as categorias de direitos se aplicam a pessoas com deficiência, identificando áreas onde adaptações têm de ser feitas para essas pessoas exercerem efetivamente os seus direitos e áreas onde os mesmos estão sendo violados, para assim, lutar pela proteção e reforço (UNICEF, 2022).

Em relação as normativas, há um aumento da presença da educação especial nas leis. Podemos destacar na Constituição de 1998, o inciso III do artigo 208, o “atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino”, este sendo um dever do Estado esse atendimento às pessoas com deficiência. No estado do Piauí temos normativas como: Decreto 3.298, de 20 de Dezembro de 1999, que regulamenta a Política Nacional para a pessoa com deficiência. Assim, acaba repetindo reformulações da Constituição de 1988. A Lei Nº 10.098, de 2000, estabelece normas gerais para a acessibilidade das pessoas com deficiência ou com alguma mobilidade reduzida, e dá outras providências. A Lei Municipal 2.893 estabelece a criação do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE/TE).

Já a Lei Nº 4817, de 2 de outubro de 2015, dispõe acerca da inserção da Língua Brasileira de Sinais na grade curricular das escolas municipais, como disciplina transversal. A Lei Nº 6.653, de 2015, institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Piauí e dá outras providências. Já a Lei Nº 5.179, de 2018, dispõe sobre o Programa de Inclusão à Prática de Educação Física Adaptada nas Escolas Municipais de Teresina. Durante as reformas se tem discussões sobre a LDB e outra visão sobre a educação especial nas normativas. Assim, Ferreira (2001, p. 01) considera que:

Em 1988, apenas o registro do que estava na Lei 5.692/71; na 2ª emenda, já em 1989, acrescenta-se o dispositivo constitucional; na 3ª emenda, também de 1989, passa a constar um capítulo específico destinado à educação especial (o mesmo acontecendo com educação indígena e de jovens e adultos). No relatório Amin e no projeto finalmente aprovado pela Câmara em 1993, é mantido o capítulo, cuja redação é alterada mais no sentido de reforçar a idéia constitucional da integração escolar.

Neste aspecto, o texto relacionado à LDB contém aspectos relevantes dos desdobramentos de itens da Constituição e que são importantes nos embates políticos com perspectivas do âmbito da educação especial. Pontos positivos correspondem aos critérios de admissão e promoção escolar, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) gratuito e preferencialmente na rede regular, mantém-se uma referência pontual, em um inciso, à deficiência e à superdotação, ampliando a redação sobre a categoria/público alvo das pessoas com deficiência, ao qual Ferreira (2001) considera benéfico para o processo de ensino/desenvolvimento/aprendizagem. Destaca-se, ainda, discussões e implicações sobre noções de discentes e concepções sobre a educação especial, abordados na Declaração de Salamanca (1994).

O capítulo V ('Da Educação Especial') caracteriza, em três artigos, a natureza do atendimento especializado. De modo geral, configura-se a perspectiva positiva de uma educação especial mais ligada à educação escolar e ao ensino público. Nesse sentido, o texto preserva os avanços contidos no projeto da Câmara. [...] caracteriza-se a educação especial como modalidade de educação escolar [...] a oferta da educação especial já na educação infantil, área em que o atendimento educacional ao aluno com necessidades especiais é ao mesmo tempo tão escasso quanto importante (Ferreira, 2001, p. 01-02).

Assim, considera de suma importância o apoio especializado no ensino regular desde a educação infantil, contribuindo para a dimensão do ensino e a criação de novos espaços.

Ainda sobre as discussões das produções elencadas para a análise, a dissertação "Práticas de letramento de alunos com surdez na perspectiva bilíngue em espaços de AEE", de Silva (2015), apresenta as práticas de letramento de alunos surdos no espaço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na cidade de Marabá – Pará. É um trabalho que nos interessa, pois refere-se ao processo de ensino de línguas para surdos no espaço do AEE no modelo de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Nesta perspectiva, o estudo estabelece como projeto de intervenção a elaboração de um plano de ensino bilíngue, após a pesquisa documental. Esse plano corresponde a uma prática de ensino de línguas para os estudantes surdos, os resultados obtidos durante o desenvolvimento, foram discutidos a partir de uma proposta qualitativa interpretativista. Estes foram organizados em sequências didáticas, seguindo o plano de ensino, em diferentes fases durante o ensino das línguas.

Os autores Matos (2017), Ochiuto (2015), Silva (2015) e Souza (2018) em seus trabalhos enfatizam o ensino do Português para os surdos, proporcionando discussões sobre as práticas de letramento inclusive em sala de AEE. O que significa que vamos dialogar com elas em nossas análises.

Em relação aos estudos centrados no descritor “professor ouvinte”, destacam-se os autores: Flores (2015), Marimon (2015), Almeida (2015), Peixoto (2015), Noronha (2017), Miranda (2015) e Alves (2019), com um panorama centrado no docente ouvinte com conhecimento da Libras e que realizam o ensino da língua portuguesa para surdos.

A dissertação “Um estudo sobre o perfil do professor ouvinte bilíngue que atua na educação de surdos”, de Flores (2015), apresenta um panorama da formação do docente ouvinte em relação a sua proficiência em Libras e linguística bilíngue bimodal⁶ que trabalham em escolas de surdos. Os resultados obtidos na dissertação, sobre a relevância de uma formação linguística para os docentes ouvintes e uma comunicação entre esses professores e os estudantes surdos, derivaram da análise de questionários com diferentes perguntas do tipo semiestruturadas desde a identificação pessoal até de características voltadas para estudos bilíngues e/ou em estudos surdos. Participaram sessenta e cinco (65) professores ouvintes de instituições da rede particular, estadual e municipal do Rio Grande do Sul.

A pesquisa de autoria de Flores (2015) torna-se importante em relação ao uso dos aspectos gramaticais da Libras, estabelecendo como sugestão o repensar a formação linguística dos docentes ouvintes nesse aspecto.

Marimon (2015), em sua dissertação intitulada “Narrativas de professores ouvintes em contextos de ensino bilíngue em salas específicas para surdos: o que contam sobre a (re)construção do trabalho e da identidade docente?”, possibilita o entendimento em relação a (re)construção da identidade e do trabalho docente do professor ouvinte, partindo de vivências dentro do contexto de ensino bilíngue em salas para surdos em uma instituição da rede pública do município do Rio Grande do Sul-RS. O trabalho enfatiza o método (auto)biográfico através de narrativas de duas professoras ouvintes que lecionam para surdos. Com a utilização desse método, permitiu-se o acesso significativo da trajetória pessoal e profissional dessas docentes, fazendo uma interação entre os eixos temáticos: ensino bilíngue, identidade e trabalho docente.

Desse modo, o estudo contempla a trajetória de vida desses sujeitos, as vivências no

⁶Pensar em bimodalismo é resgatar o conceito de modalidade de língua, que seria a forma como ocorre a comunicação de determinada língua. Quando tratamos de bilinguismo, portanto, esse pode ser unimodal, quando se utiliza uma modalidade de língua, ou bimodal, no qual um indivíduo utiliza línguas de modalidades diferentes, sendo uma língua na modalidade oral auditiva e a outra na modalidade visuo-espacial (Flores, 2015, p. 24).

cotidiano escolar, aspectos estes que são responsáveis pela construção de suas identidades e da reflexão de sua pesquisa com os surdos. A pesquisa aponta como resultados a influência dos saberes experienciais no processo de (re)construção da identidade destes sujeitos, contemplando em sua prática a relação com a língua, a compreensão da surdez e do ensino bilíngue como essenciais no processo de desenvolvimento da docência com estudantes surdos (Marimon, 2015).

A tese com o título “Letramentos e surdez: histórias de uma professora ouvinte no mundo dos surdos”, de Almeida (2015), busca analisar a sua própria experiência enquanto docente ouvinte ensinando o Português para os educandos surdos, descrevendo as práticas de letramentos presentes em suas metodologias, vivenciadas dentro da sala de aula. Contempla em sua tese questionamentos sobre: que currículo é esse construído nessa experiência? Quais letramentos estão presentes na experiência vivida? Os resultados, refletem sobre o currículo escolar e as tensões vivenciadas no processo de interação entre docente ouvinte e discentes surdos no contexto da aula de Língua Portuguesa em uma instituição especial, localizada no Triângulo Mineiro (Almeida, 2015).

Já a tese “Ensino de português para surdos em contextos bilíngues: análise de práticas e estratégias de professoras ouvintes nos anos iniciais do ensino fundamental”, de Peixoto (2015), descreve as práticas de ensino de Português para surdos em contextos bilíngues, abordando a Gramática e a relação não sonora e visual. O domínio da Libras pelo professor ouvinte e sua compreensão diante da escrita do estudante surdo corresponde a outro aspecto destacado em seu trabalho. Em busca de melhores resultados, a autora utilizou uma pesquisa etnográfica e com observação participante de duas instituições de surdos, localizadas na cidade de Fortaleza.

Nessas pesquisas, percebe-se que a didática dos docentes ouvintes sofre influências da abordagem oralista, centradas na repetição de palavras e frases. As observações evidenciaram dificuldades nas diferenças morfosintáticas entre as línguas, falta de apoio pedagógico e capacitações no que diz respeito à área da Libras (Peixoto, 2015).

Já Noronha (2017), em sua dissertação com o tema “A inclusão do aluno surdo – necessidades formativas do professor da rede municipal de Santos”, apresenta pontos da formação docente e as práticas no ensino de Língua Portuguesa para os surdos no Ensino Fundamental, destacando a capacitação docente como proposta de projeto de intervenção. Os resultados apontam a necessidade dos professores no entendimento das políticas públicas de inclusão, metodologias para aplicação em sala de aula e a ampliação de saberes sobre as singularidades do surdo.

A dissertação com o título “A atuação do professor junto ao aluno surdo na inclusão:

Algumas reflexões com base na psicologia e na psicanálise”, de Miranda (2015), coloca a visão do professor ouvinte que trabalha com práticas inclusivas e tem formação em Psicologia no ensino de alunos surdos em escolas públicas. O estudo aponta para o relato das angústias dos professores em relação às dificuldades de aprendizagem dos surdos, o acesso a Libras no contexto escolar e a busca pela Psicologia como contribuição no processo de inclusão desses sujeitos.

Os depoimentos sinalizam a importância do profissional de AEE com uma formação em Pedagogia e Psicologia e com fluência na Libras no processo de ensino/desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos surdos (Miranda, 2015).

O estudo da dissertação “Interações da criança pequena na educação inclusiva: contribuições para a educação de surdos”, de Alves (2019), objetiva analisar a construção do conhecimento da criança surda em diferentes contextos de inclusão através de suas interações. A análise de dados ocorreu através da Psicologia Histórico-Cultural e de referenciais do campo dos Estudos Surdos. Verificou-se que a presença do professor bilíngue – tanto ouvinte, quanto surdo é de suma importância para a aquisição da aprendizagem.

Outro ponto corresponde a uma divergência entre os pressupostos legais da educação inclusiva e as vivências em sala de aula. Assim, ao analisar os modelos de organização educacional em sua pesquisa, considera que nas salas de aulas em que a maioria são de ouvintes, previstos nas normativas da política inclusiva, desconsideram a especificidade linguística dos surdos. Além disso, as interações do aluno surdo ficam restritas ao professor bilíngue ou intérprete (se houver na instituição de ensino).

Assim, destaca-se a dissertação “Situações de incompreensão vivenciadas por professor ouvinte e alunos surdos na sala de aula: processos interpretativos e oportunidades de aprendizagem”, de Rodrigues (2008), que corrobora para a análise de revisão literária e que discute significativamente com o foco temático da presente tese. A dissertação, apresenta uma investigação dos processos existentes na sala de aula entre a professora ouvinte e os alunos surdos de Belo Horizonte-MG. O autor utilizou a observação – participante para a produção do material empírico. Os resultados evidenciaram uma interação discursiva em Libras, proporcionando aquisição dos conteúdos escolares e a compreensão das atividades pedagógicas. Essa pesquisa nos faz refletir sobre os modelos de processo educacional dos surdos, o nível de fluência em Libras dos alunos surdos e professores, o uso dos recursos pedagógicos e as atividades desenvolvidas ao longo do contexto em sala de aula.

A tese intitulada “Interação em sala de aula em Libras e Português com experiências transidiomáticas: enquadres de professor e alunos surdos e ouvintes”, de Freitas (2019), tem

como objetivo investigar as interações entre alunos surdos e ouvintes e o professor ouvinte em um curso de graduação de Letras-Libras, em que se faz uso da Libras e do Português. Sua pesquisa articula diversos conceitos que envolvem a Sociolinguística Interacional, da Análise da Conversação em contexto institucional e de Línguas em Contato na interação, na ordem micro e macro, na relação com os Estudos Surdos. Outro ponto interessante consiste na utilização da etnografia de investigação para a realização do estudo, a qual contribui para a escrita desta tese.

Os resultados apontam para a construção de identidades pelos alunos a partir do outro e da interação em grupo. Em sala de aula, Freitas (2019) observou práticas multilíngues dos alunos, com o uso de Libras, Português e outras formas de linguagem misturadas. Essa pesquisa possibilita a compreensão da sala de aula como contexto de interações históricos, sociais e culturais entre os participantes, envolvendo Língua de Sinais e o Português no processo de ensino/desenvolvimento e aprendizagem. A perspectiva etnográfica de investigação proporciona ao pesquisador um estudo ético e êmico dos comportamentos de um determinado grupo e de como esses participantes compreendem e veem as ações sociais, históricas e culturais da comunidade.

Em relação ao estudo da dissertação “O olhar do surdo sobre si e sobre os outros: identidade e alteridade nos processos de interação presentes na educação dos surdos”, de Silva (2016), destacam-se as relações que proporcionam a constituição do sujeito surdo, elucidando o olhar dele sobre si e sobre os outros. Em relação aos aspectos teóricos, a autora enfatiza teóricos da área da educação dos surdos e traz argumentos que fundamentam a enunciação, o processo dialógico e a interação nas relações entre os sujeitos surdos e os ouvintes, utilizando os pressupostos de Bakhtin, que se tornam importantes para as discussões futuras. Desta maneira, um dos pontos das análises da autora consiste na predominância das concepções ouvintistas nas relações entre surdos e professores ouvintes, dificultando a construção da subjetividade. Outro ponto diz respeito à constituição do surdo, que é por meio das relações com seus pares que esse sujeito passa a se assumir como “Ser Surdo” (Silva, 2016).

Assim, a análise dessas produções nos permite compreender o olhar sobre o surdo, sobre si e sobre os outros, trazendo no corpo dessas pesquisas, a importância nas relações interacionais que os surdos estabelecem com os familiares ouvintes; com os pares, na comunidade surda; com colegas e professores ouvintes; e com o intérprete, na escola regular e que de uma certa forma estão contribuindo na elaboração e na discussão com o material empírico desta tese.

Em relação aos estudos com o descritor “Subjetividade e Libras”, algumas dissertações foram analisadas, tais como: Nascimento (2019), Gonçalves (2017) e Yamamoto (2017) e as

teses de Dominici (2021) e de Silva (2023), no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

A dissertação denominada “A língua própria do surdo: a defesa da língua a partir de uma subjetividade surda resistente”, de Nascimento (2019), ressalta a defesa da língua a partir de uma subjetividade surda, abrangendo a educação de surdos e língua de sinais, cujo objetivo geral “é investigar o que se toma por *status* de língua e Língua de Sinais no contexto nacional, assumindo uma perspectiva investigativa arqueológica da Libras como língua propriedade de um determinado grupo” (Nascimento, 2019, p. 09). Assim, a compreensão de uma subjetividade surda envolve as relações linguísticas, culturais, sociais, históricas e as relações estabelecidas dentro da comunidade surda.

Outro aspecto interessante que Nascimento (2019) considera são as duas frentes: Língua de Sinais e cultura surda, estabelecendo bases com obras clássicas e um referencial teórico-metodológico baseado nas obras de Michel Foucault, empregando a matriz de experiência e os eixos do saber, poder e ética.

Dado o terreno de disputa entre a Libras e a Língua Portuguesa, hoje estabelecido numa relação de fronteiras, propomos uma discussão sobre até que ponto reduzir a língua como posse de uma comunidade específica a deixá-vulnerável ou a fortalece quando se almeja em algum ponto alcançar um modo de organização social bilíngue. As reflexões nos permitem descortinar uma terceira via de defesa da língua, paralela aos estudos linguísticos e culturais, produzindo uma forma de subjetividade surda resistente que pode incorrer no risco de sugerir modos de vida monolíngue na contramão dos movimentos bilíngues e do reconhecimento social da Libras (Nascimento, 2019, p. 09).

Para Nascimento (2019), torna-se importante compreender as relações culturais e linguísticas e principalmente o contexto histórico e econômico em que esses saberes são produzidos, como propostas estabelecidas no contexto escolar para os surdos e ouvintes.

A dissertação “Surdez e produção de subjetividade: o discurso de surdos e surdas sobre seus processos de escolarização”, de Gonçalves (2017), tem como objetivo geral investigar os processos de constituição de subjetividade de estudantes surdos(as) que ingressaram no ensino superior na cidade de Caruaru, Pernambuco, enfocando suas relações com a escolarização e a aquisição da linguagem.

Apesar da dissertação não dialogar diretamente com esta tese de Doutorado, alguns aspectos auxiliam no processo de produção e análise do material empírico, como por exemplo, o processo de constituição subjetiva, que neste caso da dissertação refere-se aos estudantes surdos (as). Assim, a base teórica envolvida, tornou possível a compreensão de sentidos produzidos nos discursos dos participantes da pesquisa, favorecendo posicionamentos simbólicos sobre a dimensão de vida social. Além de possibilitar o conhecimento de outras

teorias voltadas para a perspectiva da subjetividade.

A dissertação denominada “A dimensão subjetiva do processo de escolarização de surdos: um estudo da trajetória de dois jovens formados na Educação Básica”, de Yamamoto (2017), investiga a visibilidade da dimensão subjetiva no processo de escolarização desse grupo específico, estabelecendo como base o referencial teórico-metodológico da Psicologia Histórico-Cultural, envolvendo a complexidade de escolarização desse público e que o desenvolvimento de tal processo demanda elementos e relações sociais, históricas e culturais.

Assim, esse trabalho de Yamamoto (2017) possui dimensões que vão de encontro com a pesquisa desta tese, por tratar de categorias teóricas contempladas na escrita e de análise do material empírico. Além de trazer elementos, diversificados do contexto escolar na Educação Básica e elementos da dimensão subjetiva produzidos pelos sujeitos da pesquisa. Elementos esses, que vão corroborar com a proposta desta tese. Destaca-se nessa dissertação, categorias de análise de autoria de González Rey (2012), como: 1) O reconhecimento da surdez nas suas diferenças; 2) A possibilidade de acesso a uma Língua de Sinais; 3) O encontro e a identificação com outros surdos; e 4) Os espaços de diálogo possíveis no âmbito familiar e escolar.

A busca por essas categorias pode ajudar na constituição de um novo olhar para esta tese de Doutorado, relativo à identificação de elementos subjetivos no processo de escolarização dos surdos na cidade de Teresina, Piauí.

Já a tese “Valéria e Henrique: o entrelaçar da constituição de suas subjetividades”, de Dominici (2021), compreende questões sobre o processo de constituição da subjetividade de bebês na EMEI Tupi. Assim, a fase de campo teve início em 2017 e continuou em 2018. A tese dessa autora dialoga com trabalhos da Psicologia Histórico-Cultural e com a Etnografia em Educação, aos quais se constituem como material teórico desta tese de doutorado. Assim, Dominici (2021) defende que o processo de constituição das subjetividades dos sujeitos de sua pesquisa que são: Valéria, Henrique e dos bebês da EMEI Tupi é social, singular e situado nos contextos culturais de sua produção.

Ao longo da tese de Dominici (2021), a realização da revisão de literatura permitiu um aprofundamento sobre a constituição da subjetividade humana, por meio de processos social e cultural. Assim, o conceito de subjetividade desenvolvido pela autora gira em torno da subjetividade como unidade ou resultado do encontro do individual e coletivo, no qual a constituição da subjetividade dos dois bebês acontece com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, dos afetos e do próprio corpo.

A investigação dos casos expressivos ocorreu através da observação participante, descrição e análise de vídeos e anotações do campo, nos anos de 2017 e 2018, relativos à

pesquisa longitudinal e etnográfica desenvolvida pelo Programa de Pesquisa Infância e Escolarização, coordenado pela professora Vanessa Ferraz Almeida Neves com vice-coordenação da professora Maria de Fátima Cardoso Gomes. Nesse percurso, duas histórias de constituição da subjetividade nasciam de forma peculiar por meio da amizade (Valéria e Henrique).

Assim, a leitura da produção de Dominici (2021) fortalece a construção de conceitos da escrita dessa tese sobre a constituição da subjetividade como uma expressão da história dos sujeitos (Narciso e Jacinto) por meio de suas ações concretas e atividades distintas, desenvolvidas no contexto de práticas culturais escolares e familiares. Dessa maneira, a constituição da subjetividade envolve uma complexidade, (afeto, cognição social situada / culturas / linguagens em uso (ACCL), é individual, social, pois não há nada mais social do que o processo de individuação de uma pessoa.

A tese “A construção da subjetividade de um aluno surdo bimodal no contexto da pandemia da covid-19”, de Silva (2023), objetiva uma discussão sobre a construção da subjetividade de Otto (surdo bimodal) durante os processos educacionais da implantação do Ensino Remoto Emergencial e do retorno das aulas presenciais em Minas Gerais durante o período da COVID – 19 em uma escola de Rede Estadual.

Na produção de Silva (2023), o percurso de levantamento literário possibilitou compreensões sobre o objeto de estudo e conseqüentemente dos sujeitos participantes. As produções analisadas no Capítulo I de sua tese envolvem a Psicologia Histórico – Cultural que contribuiu para a dimensão da escrita dessa investigação. Partindo desse princípio, além da Psicologia Histórico – Cultural, a autora dialoga com a perspectiva da Etnografia em Educação e análise do discurso para buscar o entrelaçamento entre Libras, Português e as práticas culturais envolvendo um caso expressivo, Otto, um aluno surdo bimodal.

A autora possibilita analisar e refletir sobre a relação família e surdez, destacando a interação Otto e sua mãe, na constituição dos processos linguísticos e sociais. Assim, a construção da subjetividade desse aluno estabelece como premissa a tomada de consciência de si e dos outros, por meio das vivências e na relação de convivência.

Outro aspecto destacado, compreende o atraso de Otto em relação à linguagem e às falhas dos mecanismos educacionais do estado de Minas Gerais, durante o contexto da pandemia. Neste sentido, a autora explana que se torna necessário um novo olhar em relação ao processo inclusivo buscando atender as normativas de um ensino gratuito, acessível e de qualidade.

Sobre a unidade de análise (oralidade/gestualidade), escolhida por Silva (2023), a

mesma aparece em diversos momentos da observação participante, tais como: atitudes da instrutora de Libras, atitudes impositivas da mãe, na fala e nos gestos de Otto. Assim, essa unidade de análise, [oralidade-gestualidade] ora se opõe ora se complementa, ou seja, ambas dependem uma da outra. Ainda nesse diálogo, a autora discute sobre evidências de que Otto produz sentidos subjetivos de frustração, diante da não compreensão dos demais sujeitos.

Partindo dessas análises, as pesquisas de Dominici (2021) e de Silva (2023) contribuem para a compreensão e ampliação de conceitos e metodologias que são incorporadas na escrita desta tese. Assim, partindo do material teórico e empírico defendemos que a subjetividade de Narciso e Jacinto estão sendo constituídas no meio social, histórico e situados nos contextos culturais-familiar e escolar. Nesse sentido, a partir de discussões realizadas no grupo de pesquisa GEPSA, com base no constructo teórico-metodológico ACCL – [afeto-cognição socialsituada-culturas-linguagens em uso], identificamos pela análise do material empírico uma menor unidade de análise [instrução – desenvolvimento] como central nesse processo da construção da subjetividade de Narciso e Jacinto, participantes que estavam no Ensino Fundamental do Município de Teresina, Piauí, no período do Ensino Remoto Emergencial no contexto da COVID – 19.

Desta maneira, os estudos analisados até agora são pertinentes ao aprimoramento da temática da LP como segunda língua na modalidade escrita para os surdos, ao papel do professor ouvinte e enriquecimento teórico sobre conceito de subjetividade. Além de contemplar procedimentos teóricos e metodológicos para a análise do campo empírico.

Na plataforma Scielo, encontramos dois (02) artigos publicados ao descritor “Subjetividade e Libras”, equivalentes a 2006 e 2011. O primeiro intitulado “A leitura em segunda língua: práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos”, de Lodi (2006), que reflete sobre os conceitos constitutivos da(s) subjetividade (s), na ocasião de um grupo de surdos adultos. Esse artigo permite diálogos entre histórias de vida e as diversas relações sociais construídas por esse grupo, por meio de oficinas bilíngues de leitura.

Assim, Lodi (2006) repensa espaços educacionais como meio de interações e transformações essenciais para a constituição dos sujeitos. Além disso, dialoga com a perspectiva desta pesquisa de doutorado ao discutir a constituição da subjetividade na relação com os outros. Em suas palavras:

[...] [Bakhtin] enfatiza a necessidade do outro, daquele cuja voz é constitutiva do eu. Para ele, o eu e o outro se constituem mutuamente: o eu não existe sem o outro, assim como a autoconsciência só se desenvolve através do outro. Dessa forma, o eu Bakhtiniano não se constitui isoladamente, não é algo acabado e completo; existe

apenas em uma relação tensa e dinâmica com aquilo que é outro, que lhe dará acabamento e completude. Meu o eu só é percebido pelos olhos do outro, na refração do mundo através dos valores do(s)outro(s) (Lodi, 2006, p. 186).

Neste aspecto, pela necessidade de buscar uma consistência teórica, torna-se importante destacar esse artigo e enfocar as práticas educacionais. Assim, as ações são mediadas socialmente, ao qual a colaboração do outro com experiência e conhecimento poderá contribuir em ações com sentido e significado.

O segundo artigo, denominado “Concepções de surdez: a visão do surdo que se comunica em Língua de Sinais”, de autoria de Lopes e Leite (2011), traz em sua obra concepções sobre surdez, apropriação de um código linguístico para o desenvolvimento da linguagem constituintes da subjetividade. Esse artigo utiliza como bases teóricas os trabalhos de Gesser (2009), Santana e Bergamo (2005), e Vigotski (1999).

Dessa forma, reflexões sobre o cotidiano escolar dos estudantes surdos são alocados no decorrer da análise empírica, levando ao leitor a compreensão desses sujeitos como Histórico-Culturais, sendo suas vivências vistas como essenciais para o contexto da sala de aula, expondo assim, sua subjetividade.

Partindo desse contexto, as autoras Aita e Facci (2011) procuram compreender o conceito de subjetividade segundo o pensamento de Marx e dialogam com os artigos da plataforma Scielo que são: “Concepções de surdez: a visão do surdo que se comunica em Língua de Sinais”, de autoria de Lopes e Leite (2011) e “A leitura em segunda língua: práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos”, de Lodi (2006).

A subjetividade para essas autoras remete-nos à compreensão do desenvolvimento do homem enquanto ser social e cultural ao transformar a natureza por meio do trabalho, transformando a si próprio. Assim, a análise dos resultados ocorre por meio de: concepções de surdez, constituição de subjetividade dos surdos, percepções e sentimentos, surdez e relações sociais e surdez e comunicação, contextos em que envolvem interações sociais estabelecidas, entre surdos e ouvintes. Assim, o professor lida com um estudante com inúmeras relações sociais e concreta.

Assim, é por meio das relações com o outro e com o meio social que o processo de tomada de consciência sobre si se desenvolve, ou seja, a subjetividade compreende a tomada de consciência da realidade interna e externa, ao qual, o externo corresponde ao aspecto social, cultural e histórico.

Outro aspecto, nesse processo diz respeito à linguagem, pois os sujeitos são constituídos pelos sentidos e significados culturais e sociais. Nesta tese, procuramos desenvolver o estudo

como a subjetividade de Narciso e Jacinto são constituídas nesse contexto escolar, familiar e cultural por meio de duas línguas em uso a Libras e a LP.

A partir desses trabalhos, a nossa pesquisa torna-se relevante por ser uma investigação que procura desbruchar como ocorre esse processo de constituição da subjetividade desses sujeitos surdos e as configurações subjetivas das linguagens envolvidas no contexto ao qual está inserido.

As discussões trazidas por Lopes e Leite (2011) e Aita e Facci (2011) nos faz refletir ainda sobre os processos educacionais dos surdos e a necessidade de uma valorização da Língua de Sinais nos ambientes escolares e familiares, destacando a importância de minimizar as distâncias comunicativas entre os sujeitos para contribuir no seu desenvolvimento.

Sobre o descritor “Professor ouvinte”, dois artigos foram encontrados: “Línguas de Sinais como Línguas de Interlocução: o Lugar das Atividades Comunicativas no Contexto Escolar” (Lacerda; Gràcia; Jarque, 2020) e o “Fatores de contextualização em textos redigidos por um estudante surdo” (Riolfi; Trindade, 2019).

O primeiro demonstra que o “professor bilíngue desenvolve seu trabalho no ensino da língua majoritária como segunda língua na modalidade escrita, trabalhando com a Língua de Sinais, sem uma proposta clara de desenvolvimento dessa língua” (Lacerda; Gràcia; Jarque, 2020, p. 299). Assim, as discussões desse artigo giram em torno da formação dos docentes para o uso da Língua de Sinais no contexto escolar. “Contudo, o ambiente escolar tem pouca tradição de trabalhar com o desenvolvimento de língua oral/Língua de Sinais, focalizando atividades com língua escrita como meta” (Lacerda; Gràcia; Jarque, 2020, p. 299). Em outras palavras:

Quando o professor repete o que a criança disse da mesma maneira, quando corrige alguns aspectos morfosintáticos ou quando responde a uma pergunta e aproveita para esclarecer alguns aspectos, está favorecendo que a criança conheça outras formas de dizer ou imite seu modelo e, portanto, que avance em aspectos diversos de linguagem. Essas estratégias são fundamentais nos níveis iniciais de escolaridade, na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, mas também para alunos que apresentam algum tipo de problema, dificuldades ou transtornos, ou, em geral, para aqueles com maiores necessidades de apoio. Em definitivo, as estratégias docentes apresentadas têm como finalidade principal ajudar os alunos a usarem as funções comunicativas da maneira mais diversificada possível, em contextos e situações diferentes (Lacerda; Gràcia; Jarque, 2020, p. 308).

Os resultados desse artigo, destaca a importância da incorporação de competências que os estudantes precisam ter para enfrentar os desafios do mundo. Ao longo do artigo, as autoras colocam atividades diversificadas no sentido de trabalharem com as funções comunicativas na aula de LP.

Destaca-se neste artigo, como discutimos anteriormente, a importância da linguagem no

desenvolvimento geral como também a da consciência humana. Nos próximos capítulos dessa tese, faz-se a descrição e análise das investigações das relações que os surdos constroem com os demais sujeitos por meio da linguagem em uso e como a falta do tradutor / intérprete de Língua de Sinais impossibilita a mediação semiótica para a construção dos sentidos subjetivos no contexto escolar. Ainda sobre esse diálogo em relação à importância da linguagem que é constitutiva e constituidora do sujeito temos:

Além disso, é a língua, como sistema de signos, que cria condições para a interação entre indivíduos e o partilhar de uma mesma cultura. É também na e pela linguagem que os conhecimentos são construídos, pois, ao partilharem um sistema de signos constitutivos de uma língua, os sujeitos podem, além de desenvolverem uma compreensão mútua, colocar em circulação os múltiplos sentidos presentes na linguagem. É ainda pela linguagem que as categorias conceituais podem ser construídas, organizando suas experiências, em uma atividade mediadora entre os sujeitos e os objetos do conhecimento (Lacerda; Gràcia; Jarque, 2020, p. 300).

Assim, essas discussões permitem análises sobre a tomada de consciência que é a linguagem, que proporciona a constituição dos sujeitos surdos expressas pelas relações com a família ouvinte e com as professoras que compreende o meio escolar.

Riolfi e Trindade (2019) relatam a realização de uma oficina de redação de Português ministrada por um professor ouvinte e analisam o processo de escrita de um estudante surdo. Para essa análise, foram desenvolvidos alguns pontos: intervenção do professor no processo de compreensão do educando surdo em relação aos elementos do texto. Deste trabalho, as autoras discutiram as particularidades de aquisição da modalidade escrita pelo surdo e enfatizaram que a linguagem é fundamental para fundação da subjetividade. Esse artigo, ao analisar a escrita dos participantes surdos, partindo de uma oficina de redação, contribuiu com a compreensão da prática social de letramento do professor ouvinte do ensino de Português como segunda língua para esse grupo que podem aprimorar com o trabalho desenvolvido nesta tese.

Na análise do material empírico desta tese, os resultados obtidos quanto aos sentidos subjetivos atribuídos pelos surdos das duas escolas e relatos da família e das professoras foram de lentidão durante a aquisição do conhecimento do Português na modalidade escrita, devido à dificuldade de comunicação e estímulos quanto ao processo de ensino / desenvolvimento e aprendizagem durante o contexto do Ensino Remoto Emergencial no ano de 2021.

Neste aspecto, as escolas campo em desenvolvimento inclusivo estão em processo de construção dessas novas concepções dialéticas, tornando-se necessário um aprofundamento na parceria e um diálogo nas relações entre os sujeitos (alunos surdos, professoras e família).

Ressalta-se que além dessas produções, outros trabalhos foram encontrados no Scielo:

“Inclusão Escolar: Concepções dos Profissionais da Escola sobre o Surdo e a Surdez” (Silva; Monteiro; Silva; Silva, 2018); “Universidade Acessível: com a Voz os Estudantes Surdos do Ensino Médio” (Moura; Leite; Martins, 2017); “Um instrumento para a avaliação formativa de textos produzidos por usuários de Libras” (Nunes; Vargas, 2016); “Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas” (Martins; Albres; Sousa, 2015) e “Atribuição de significado à escrita, por crianças surdas usuárias de Língua de Sinais” (Silva; Bolsanello, 2014).

Esses artigos estudam a temática dos surdos na perspectiva da inclusão escolar; da universidade acessível; avaliam a produção de textos por estudantes surdos; analisam a proposta bilíngue para as crianças surdas da Educação Infantil e as proposições metodológicas de orientação bilíngue, em relação ao processo de escrita para grupos surdos.

As produções buscadas no Scielo, anteriormente citadas, discutem o processo de inclusão educacional dos estudantes surdos, que exigem, cada vez mais, práticas diferenciadas de ensino que partem do ensino de Libras, em diferentes localidades tais como: Distrito Federal; no município do Oeste Paulista; São Paulo e Porto Alegre, Rio Grande do Sul. As obras, apontam lacunas na formação dos docentes no que tange as especificidades dos surdos e à falta de reconhecimento desses estudantes, em relação a seu aspecto linguístico.

Além disso, abordam barreiras que esse grupo enfrenta para o acesso à universidade como: a falta de orientação das instituições básicas para garantir os conhecimentos necessários sobre essa comunidade, à ausência do profissional TILS no contexto da escola básica e no meio universitário.

Assim, as obras do recorte temporal (2000-2023) dialogam com a temática da tese, partindo da perspectiva de bases teóricas e as demais produções encontradas decorrentes “fora” do contexto dos descritores de busca, ampliam uma visão sobre o desenvolvimento linguístico do sujeito surdo e sobre as proposições inclusivas desse grupo, no que tange a escrita.

No portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), não foram encontrados trabalhos específicos voltados para a temática da tese, mas encontramos pesquisas que dialogam sobre o ensino de Português para os surdos, centradas especificamente em dois Grupos de Trabalhos (GT - 15 e GT -22) de Educação Especial.

No GT (15), de Educação Especial, realizado no XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020), encontra-se o trabalho “Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: autonomia na prática educativa, de autoria de Rocha e Silva (2020). Nele, os autores argumentam que a compreensão do L2 pela sociedade e pelos surdos influencia de modo significativo a vida dos sujeitos, no

sentido de apropriação de saberes, acesso às informações, categorização da realidade, dentre outros aspectos. Sobre esse aspecto de comunicação e aquisição da Língua Portuguesa pelos surdos, destaca-se:

Para compreender os aspectos relacionados a Língua Portuguesa e o ensino dos sujeitos surdos, é preciso antes ter claro conhecimento de que nas práticas sociais de apropriação da linguagem, os surdos se encontram inseridos no contexto de duas línguas: a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como primeira língua de aquisição (L1) e Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua (L2), que deve ser aprendida na escola. Nesse sentido, a aprendizagem da Língua Portuguesa como L2 pelo surdo é obrigatória (Rocha; Silva, 2020, p. 01).

A proposta das autoras consiste em trazer o modelo do bilinguismo, no processo de ensino e aprendizagem do L2 para os surdos, como uma demanda necessária e para tal, dialoga com as referências: Göes (1996), Peixoto (2006), Müller (2016), Silva (2017) e amplia a discussão em uma perspectiva da autonomia de Freire (1996). Assim, evidencia-se que no processo de ensino da L2 para os surdos, deve-se voltar para aspectos pragmáticos e contextualizados no cotidiano do estudante. Neste sentido, este trabalho pontua aspectos sobre a prática docente dos professores de LP, importância do uso de meios didáticos para o fortalecimento da identidade do sujeito surdo e dialoga com outros trabalhos pesquisados no Portal da CAPES.

Na 38ª Reunião Nacional da ANPEd, especificamente no GT 15, de Educação Especial, em 2017, temos o artigo intitulado “Instituição escolar: espaço de subjetivação de diferentes modos de ser surdo”, de autoria de Vieira-Machado e Vieira. Essa pesquisa, é um recorte de uma pesquisa do tipo etnográfica, realizada em Vitória, Espírito Santo. Os resultados apontam que as práticas pedagógicas realizadas no Centro de Apoio ao Surdo (CAS) foram produzidas em diferentes espaços e tempos. Outro aspecto é que possibilitou levantar a hipótese de que a instituição fora projetada com o formato de uma cóclea. Essa projeção proporciona uma proposta pedagógica de reabilitação da audição.

Esse artigo demonstra em suas análises que os surdos não possuíam um entendimento em Língua de Sinais e por esse motivo não se tinha uma comunicação com seus familiares. Partindo dessa situação, a escola virou um espaço com características educacionais, tais características estão se remetendo ao tempo proporcionado aos surdos na constituição de sua língua e na aprendizagem, contribuindo no desenvolvimento da subjetivação do ser surdo. Assim, a constituição do sujeito surdo acontece pelas relações com os outros e pela linguagem em uma dimensão semiótica.

Além das produções encontradas no GT 15, temos o GT 22, que retrata temáticas da

Educação Especial na ANPEd Regional. Assim, no XII ANPEd-SUL (2018), encontramos o trabalho “Escolas de Surdos do Rio Grande do Sul: a Língua Brasileira de Sinais como prática normalizadora”, de Beras, Oliveira, Almeida, Pires e Lunardi-Lazzarin (2018). Esse texto, objetiva analisar a circulação e o consumo de artefatos culturais em contextos da educação bilíngue para surdos, nos espaços de três escolas da educação básica.

Assim, buscam enfatizar sobre o conceito de normalização, caracterizados por Lopes e Fabrís (2013). Esse conceito “é importante para pensarmos que, em se tratando da escola e da educação de surdos, podemos pensar não somente as práticas de normalização que se impõem através da língua entre ouvinte-surdo, como também nas relações surdo-surdo” (Beras; Oliveira; Almeida; Pires; Lunardi-Lazzarin, 2018, p. 2).

Além desse conceito, discute-se sobre as articulações ao qual o sujeito é submetido e a língua como meio articulador nas relações individual com o coletivo, aspectos essenciais para a criação de comportamentos, culturas etc. Esses pontos são aspectos constituintes e que se entrecruzam nessa pesquisa de Doutorado.

Ainda dentro desse GT 22 de Educação Especial, encontra-se outro trabalho: “A escola que nós, surdos, queremos!”, de Pokorski, Karnopp e Heinzelmann, referente ao ano de 2018. A proposta de pesquisa, tem como objetivo analisar as representações de escolas de surdos da educação básica, caracterizada como espaço de educação bilíngue.

Sendo assim, as perguntas propostas aos participantes foram: O que você considera importante em uma escola de surdos? O que ainda falta nesta escola? A partir desses questionamentos, as autoras dizem que a escola se constituiu como espaço de acesso, de compartilhamento de aprendizagens para esses participantes, sendo atravessadas por desafios. Assim, esse trabalho permite dialogar com a nossa pesquisa no sentido de construir bases teóricas e metodológicas para a compreensão do processo linguístico e cultural de surdos e ouvintes (Pokorski; Karnopp; Heinzelmann, 2018).

Continuando no GT 22 de Educação Especial, desta vez, na Reunião Científica Regional da ANPEd, em julho na Universidade Federal do Paraná / Curitiba, no ano de 2016, temos o artigo intitulado “Práticas docentes na educação de estudantes surdos”, de autoria de Luchese e Pieczkowski (2016). Esse estudo consiste em um recorte da Dissertação de Mestrado em Educação, cujo tema é a “Formação docente para a atuação com estudantes surdos”.

Assim, o objetivo dessa produção consiste em analisar as abordagens teórico-metodológicas que predominaram na formação de docentes atuantes com estudantes surdos no município de Chapecó, em Santa Catarina. Por meio das entrevistas com as três professoras ouvintes e duas professoras surdas permitiram uma compreensão na prática pedagógica dessas

docentes e sobre o processo de educação dos surdos.

O artigo nos remete às reflexões da importância significativa da participação dos alunos surdos no meio escolar e social, pois somente a matrícula em escolas em processo inclusivo não requer a acessibilidade. Os surdos são sujeitos que possuem uma cultura e seu desenvolvimento é estabelecido por relações sociais e históricas ao qual vão se modificando produzindo novos saberes.

Partindo dessa premissa, Luchese e Pieczkowski (2016) questionam acerca dos processos educacionais dos surdos e qual seria o melhor lugar para a sua escolarização. As discussões sinalizam resultados de experiências não exitosas quando o aluno surdo se encontra em classes regulares, em que a maioria do público é ouvinte, apesar de se terem normativas de inclusão para atender a esse grupo.

Ainda no portal da ANPED, encontra-se a Revista Brasileira de Educação, com um artigo, cujo título é “Os benefícios da oralização e da leitura labial no desempenho de leitura de surdos profundos usuários da Libras”, dos autores: Toffolo, Bernardino, Vilhena e Pinheiro, publicado no ano de 2017. O objetivo desse artigo consiste em averiguar se o uso da leitura labial e/ou da oralização como complemento à Língua Brasileira de Sinais (Libras) pode auxiliar no processo de aprendizagem da leitura da Língua Portuguesa. Os autores explicitam que diante das entrevistas semiestruturadas, os dados sugerem que o desenvolvimento de habilidades como a leitura labial e a oralização facilitam o processo de leitura (Toffolo; Bernardino; Vilhena; Pinheiro, 2017).

Toffolo, Bernardino, Vilhena e Pinheiro (2017, p. 04) trazem na sua publicação a diferença de modalidades e de níveis linguísticos entre a Língua de Sinais e a língua oral como forma de consubstanciar aspectos do desenvolvimento do Português:

A diferença de modalidades e de níveis linguísticos entre a língua de sinais e uma língua oral é outro empecilho ao aprendizado. A língua de sinais é de modalidade visuoespacial, ao contrário da outra, que é oral-auditiva. Ademais, na língua portuguesa, assim como nas outras línguas alfabéticas, os sons das palavras faladas correspondem, geralmente, aos grafemas na escrita. Conforme enfatiza Quadros (1997a), um grafema, uma sílaba e uma palavra na escrita alfabética não apresentam nenhuma analogia com as unidades de uma língua de sinais. Para aprender a ler, as crianças ouvintes fazem conexões entre a linguagem oral e a escrita, que são códigos relacionados nas escritas alfabéticas (Ehri, 2010; Morton, 1989; Share, 1995). Para as crianças surdas, em especial as com surdez profunda, essa conexão é impossibilitada pela ausência da audição (Toffolo; Bernardino; Vilhena; Pinheiro, 2017, p. 04).

Este trabalho, nos mostra uma reflexão sobre a aprendizagem da leitura por parte dos surdos e recomendações às famílias desse grupo, importantes para seu processo de aquisição de conhecimentos. Uma dessas implicações diz respeito à estimulação de meios alternativos

para a comunicação juntamente à aprendizagem da Libras pela criança. Os autores enfatizam que em crianças privadas de interações linguísticas existe um comprometimento e provavelmente podem não se recuperar por não possuir qualidade nesse processo de desenvolvimento da linguagem.

Compreendemos que os trabalhos apresentados neste Capítulo constituíram-se como essenciais ao contexto proporcionado pela tese, ao analisarem a prática social de letramento do professor ouvinte de Língua Portuguesa para os surdos, as relações entre LS e LP, o papel da subjetividade neste processo. Vale destacar que as dissertações e teses coletadas nesses diversos portais procuram discutir aspectos sobre o processo de letramento dos surdos em Língua Portuguesa, como segunda língua, enfatizando a falta de contato dos docentes com a Libras, proporcionando dificuldades quanto ao desempenho em relação ao Português (Araújo, 2010).

Essa discussão corrobora com a tese, especificamente com o material empírico, pois contribui com a análise na perspectiva de como o professor de Português do Ensino Fundamental compreende a Língua de Sinais (Libras). Outro ponto que esses estudos contribuem para aprofundamento da tese, em relação à Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, são os pressupostos de Bakhtin e conceitos sobre Subjetividade, abordados nos trabalhos de Teichmann (2016), Fernandes (2003), Silva (2016), Paiva (2014), Moura (2008), Cassola (2015), Zampieri (2006) e Matos (2017) e, também, contribuem para um diálogo com as leituras do GEPSA.

Nessa perspectiva, essas produções retratam a temática da tese de uma forma separada, ou seja, enquanto algumas pesquisas retratam sobre o professor ouvinte de LP para os surdos, em outras, temos apenas sobre a subjetividade e LS (pouca referência nessa área) sem enfatizar o processo educacional dos estudantessurdos. Nesse sentido, a relevância da tese, compreende no diálogo em que aborda os três descritores “Ensino de português para o surdo”; “Professor ouvinte” e “Subjetividade e Libras”, estabelecendo como campo de pesquisa duas escolas em processo inclusivo no município de Teresina, Piauí. Defendemos a constituição da subjetividade desses sujeitos surdos (Narciso e Jacinto) no contexto das relações familiar e escolar, através das linguagens (Libras e Português) em uso.

Com base nesta discussão, a análise de contextos históricos, culturais e sociais contribui para a compreensão de como o sentido subjetivo emerge na construção da subjetividade dos participantes desta pesquisa.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta como suporte teórico-metodológico um diálogo entre a Psicologia Histórico-cultural e a Etnografia em Educação, desenvolvido pelo GEPSA ao longo dos anos.

A composição do material empírico procedeu através de observações participantes em duas Escolas Municipais do município de Teresina, Piauí, para a compreensão dos possíveis entrelaçamentos entre a Libras e a subjetividade de dois surdos, Jacinto e Narciso, desenvolvidos ao longo das aulas das professoras de AEE, ouvintes, durante o ensino de LP, como segunda língua na modalidade escrita.

Destaca-se que, nas duas escolas pesquisadas, encontrava-se o seguinte cenário no ensino, devido à Pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, em modo remoto, com início em 2020 e, depois híbrido, até 2021. Os primeiros casos da doença, denominada COVID-19, surgiram na China, no fim de 2019 estendendo-se por todos os países, inclusive no Brasil, modificando o processo sistemático e organizacional do ensino, nos outros campos da nossa sociedade e no estilo de vida dos brasileiros (Jesus, 2021). O Quadro 01 refere-se à estrutura da disposição das aulas de L2, no ano de 2021, onde fiz observação participante nas escolas pesquisadas.

Quadro 1 – Organização do ensino nas escolas pesquisadas durante o período da Pandemia COVID-19.

Escolas Pesquisadas	Quantidade de estudantes surdos	Período Ensino Remoto Emergencial (ERE)⁷	Período Ensino Híbrido (EH)⁸
Escola Municipal Girassol (zona rural de Teresina, PI)	01	Abril – Outubro (2021)	Outubro – Dezembro (2021)
Escola Municipal “Flor” (zona urbana de Teresina, PI)	01	Abril – Dezembro (2021)	Dezembro (2021)

Fonte: Acervo da autora (2022).

Essa modificação na organização do ensino nas escolas municipais de Teresina, Piauí,

⁷ No ERE, professor e aluno estão online, conectados via dispositivos computacionais, durante a mesma carga horária que teria a aula presencial, ou seja, tem-se aí uma transposição do ensino presencial físico para os contextos digitais.

⁸ Ensino Híbrido (EH) como a modalidade educacional adequada para combinar aulas presenciais e online (Oliveira; Corrêa; Morés, 2020).

deve-se ao fato das implicações ocorridas no contexto pandêmico, atribuindo ao Conselho Municipal de Educação de Teresina, a elaboração de ações para o enfrentamento emergencial decorrente do novo coronavírus.

[...] o Conselho Municipal de Educação de Teresina, no uso de suas atribuições que lhe confere o artigo 2º da Lei 2.900 de 14 de abril de 2000, com fundamento no art. 2º da Lei 3.058 de 19 de dezembro de 2001 e, considerando a Lei Federal nº 9.394, de 20.12.1996 que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional; baseando-se na Lei Federal nº 13.979, de 06.02.2020, que dispõe das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do novo coronavírus; embasado no disposto na Lei Municipal nº 5.499, de 09.03.2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento de saúde pública decorrente do coronavírus, no Município de Teresina[...] CONSIDERANDO Norma Técnica – GT COVID 19 – 11/2020 – Nota Técnica para atuação do Ministério Público do Trabalho na defesa da saúde e demais direitos fundamentais de professoras e professores quanto ao trabalho por meio de plataformas virtuais e/ou em *home office* durante o período da pandemia da doença infecciosa COVID-19 [...] (DOM - Teresina- nº 3.062, 2021).

A pesquisa configurou-se como um novo olhar sobre os conteúdos e as formas de ensino, desenvolvimento e aprendizagem, podem ser estudados frente às situações em que nosso país enfrentava, considerando os diversos contextos sociais e culturais.

A predileção das escolas e dos sujeitos foi realizada a partir de critérios relacionados à prática pedagógica diferenciada das professoras, o próprio “aceite” em participar da pesquisa e por se ter na escola a SRM. Assim, nessa pesquisa:

[...] as particularidades das circunstâncias em torno de um caso servem para evidenciar a relação entre os aspectos teóricos e o objeto de pesquisa, possibilitando novas construções teóricas, ou aprofundamento teórico. Nessa perspectiva, ele [Mitchell] diferencia o estudo de caso, do *telling case* (caso revelador), nos indicando que o *telling case* revela, ao longo da construção do material empírico, detalhes e minúcias a partir da perspectiva de um estudo de caso etnográfico (Dominici, 2021, p. 42).

Deste modo, na metodologia do antropólogo Mitchell (1984), destaca-se a construção de evidências empíricas partindo de casos expressivos proporcionando um aprofundamento e revelando detalhes sobre o campo a partir de um estudo com perspectiva etnográfica. Neste aspecto, buscamos eventos vivenciados nas duas escolas municipais de Teresina, Piauí, por mim, pelas professoras e pelos estudantes surdos e seus familiares, considerando que em ambas as salas de recursos, os atendimentos dos alunos eram individualizados.

Para a constituição do material empírico elegemos dois casos expressivos de alunos surdos (Jacinto e Narciso), buscando compreender os processos constitutivos das suas subjetividades nas relações sociais com as professoras; intérprete⁹ e família nos ambientes

⁹ As escolas municipais, por estarem em regime Remoto, não constava do profissional intérprete / tradutor de Libras. Em uma das escolas, encontrava-se uma profissional realizando trabalho voluntariado, ao qual permaneceu na escola por um período de abril – julho. Ambas as professoras possuem o conhecimento em Libras, com cursos de capacitação na área.

coletivos das instituições educacionais e uso da Libras.

Nosso foco foram os discursos produzidos na Sala de Recursos Multifuncionais, com Atendimento Educacional Especializado (AEE) pelas professoras que realizam os três momentos Didático-Pedagógico no Atendimento Educacional Especializado para os estudantes surdos com uma proposta inclusiva (MEC/SEESP, 2008): 1º O AEE em Libras na escola comum; 2º O AEE para o ensino de Libras, 3º O AEE para o Ensino de Língua Portuguesa (ponto principal) na educação básica (anos iniciais e finais) durante o ano de 2021. Cada momento descrito neste capítulo será detalhado no decorrer da tese.

Ao longo do desenvolvimento do trabalho, percebemos a necessidade de dialogar com conceitos como subjetividade, práticas de letramento, culturas, vivências que são essenciais para a agnição do objeto de pesquisa, destacando as contribuições de Vigotski (1934/1993), Gomes (2017, 2020), Gonzalez Rey (2013) e Bakhtin (1975, 2011), Spradley (1980), Gumperz(2002), Castanheira (2004), Putney *et al.* (1998), Green, Dixon e Zaharlic (2005) e outros.

Gomes (2020) demonstra semelhanças e diferenças entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação e enfatiza que essas abordagens primam pela interpretação da cultura, histórica e dialeticamente, para a compreensão das relações entre o individual e o social.

Desta maneira, este capítulo divide-se em seções que compreendem: os conceitos da Psicologia Histórico-Cultural e os da Etnografia em Educação, essenciais na descrição, análise e interpretação do material empírico.

3.1 Psicologia Histórico-Cultural

Para análise e interpretação do material empírico, alguns conceitos da Psicologia Histórico-Cultural requerem uma compreensão que é essencial para o processo de subjetividade dos alunos surdo, sujeitos de nossa pesquisa, que são: vivências, sentidos e significados, método de estudo e a unidade fala-pensamento, vista como uma totalidade indivisível para Vigotski.

Vigotski defende que o processo de desenvolvimento cultural das crianças ditas normais e as deficientes é um processo único por sua natureza e distinto pela forma de seu curso. Ambos os processos são potencializados pelos sistemas de significados da unidade fala-pensamento. É por isto que Vigotski defende o estudo dessa unidade por meio do sistema de significados das palavras, sejam elas faladas ou escritas em braile, pelos gestos em Libras ou alfabeticamente [...] (Gomes, p. 83, 2020).

Vigotski (1934/1993), para compreender a constituição da pessoa e da subjetivação por

meio da sociabilidade humana, desenvolve estudos sobre o *Self*. Assim, essas discussões relacionadas à constituição da pessoa se fazem na relação com o meio, com as condições culturais e com o outro e se estendem ao longo de todo o ciclo de vida. Com relação à unidade fala-pensamento, as investigações realizadas por Vigotski (1934/ 1993) nos permitem um suporte para análise e interpretação do material empírico dos possíveis entrelaçamentos entre a Língua de Sinais (Libras) e a subjetividade dos surdos.

Da mesma forma, as contribuições de Vigotski sobre o desenvolvimento histórico-cultural do ser humano, que para ele é permeado pela relação com o outro e com o meio, são de suma importância nesta tese. Em seus estudos, Zanella *et al.* (2007) argumentam que Vigotski,

[...] 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, onde a investigação do humano superasse a determinação mecanicista da materialidade sobre o homem sem, contudo, encerrá-lo nos desmandes de uma instância intrapsíquica individual (Zanella *et al.* 2007, p. 27).

As autoras demonstram que Vigotski (1995) enfatiza que o sujeito é concebido em sua historicidade e sendo este o objeto e o método de estudo da psicologia. Segundo Zanella *et al.* (2007, p. 27), “o materialismo histórico e dialético ocupa esse lugar na relação em que o método tem que ser adequado ao objeto que se estuda”.

Para Vigotski (1931/1995), o método torna-se mais do que um caminho do desenvolvimento, é uma ligação com a teoria, em uma perspectiva Histórico-Cultural. Em outras palavras:

[...] o método histórico e dialético é o que melhor poderá contribuir para se estudar o desenvolvimento humano, que se pauta pela compreensão da formação das funções psíquicas superiores, que são funções de origem cultural e especificamente humanas. O estudo histórico dessas funções significa aplicar as categorias do desenvolvimento à investigação dos fenômenos, pois estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência do método dialético. Quando, em uma investigação, leva-se em conta o processo de desenvolvimento de algum fenômeno, em todas as suas fases e transformações/mudanças, desde que surgiu até o seu desaparecimento, isso implica colocar em evidência sua natureza, conhecer sua essência, já que só em movimento um corpo demonstra que existe. Assim, a investigação histórica do desenvolvimento das funções superiores de crianças e adultos não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, senão que constitui o seu fundamento. Assim, esse desenvolvimento só pode ser compreendido como história do desenvolvimento (Vigotski, 1931/ 1995 citado por Gomes, 2020, p. 67-68).

Nesse movimento histórico do desenvolvimento, Vigotski (1931/1995) argumenta que “ao carregar a parte viva e indivisível da totalidade, a unidade a ser analisada carrega uma

história de formação dessa totalidade, e somente pela análise de sua gênese, ao retornar ao ponto atual de análise, poderá ser compreendida de maneira concreta, por meio da análise histórica” (Gomes, 2020, p. 40).

Vigotski (1931/1995), aqui, apresenta um ponto de vista crítico em relação ao estudo do desenvolvimento infantil de sua época que enfatizava o estudo do ponto de vista dos elementos, estudando as funções psíquicas de maneira isolada, ou seja, estudava-se a memória separada de atenção; da percepção; do pensamento e da fala. Neste aspecto o desenvolvimento da criança, torna-se o somatório dessas funções psíquicas.

Para Vigotski (1931/1995), o ser humano torna-se “humano” por meio das relações sociais com outros humanos. Assim, as funções psíquicas de origem biológica (com as quais nascemos) transformam-se em funções psíquicas superiores, de origem cultural. Assim, as funções psíquicas de origem biológica correspondem às funções elementares e o ser humano, ao entrar em contato com a cultura e com o outro ser humano, transforma-se culturalmente e modifica suas funções elementares em funções psíquicas superiores, e essas funções é que Vigotski queria compreender como um sistema de funções interrelacionado.

Vigotski (1931/1995) considera que é fundamental se compreender a relação dialética entre hereditariedade e meio / entre orgânico e cultural/ orgânico e social, que constituem as unidades de análise desse desenvolvimento, ou seja, é preciso considerar o método da unidade de análise de desenvolvimento, que carrega consigo características do todo, do desenvolvimento do sujeito (Gomes, 2020).

Significa que a dimensão biológica tem seu papel, mas não corresponde à condição suficiente para transformar o ser humano em humano. Na ontogênese, há o entrelaçamento do desenvolvimento biológico com o cultural, uma relação de interdependência, que no caso das pessoas surdas é crucial para o desenvolvimento cultural delas de acordo com Vigotski (1934/1993).

Assim, o diferencial entre homens e os outros animais consiste na resignificação de objetos e ações orientadas, ou seja, o homem transforma a natureza ao mesmo tempo que é transformado por ela e nesse desenvolvimento genético e através da sua relação com o meio, há a constituição cultural.

Em relação a microgênese, Vigotski (2011) nos possibilita compreender peculiaridades, necessidades e diferenças de um determinado grupo cultural, nessa tese compreende-se a constituição da subjetividade dos surdos no contexto escolar. Os conceitos da Teoria Histórico-Cultural tornam-se essenciais. Vigotski (2011) inicia os estudos sobre a Defectologia abordando possibilidades de desenvolvimento para grupo de pessoas cegas, surdas ou pessoas surdas e

cegas.

No livro “Problemas de Defectologia”, organizado e traduzido por Prestes e Tunes (2021), elas enfatizam que o estudo do desenvolvimento atípico para a compreensão dos processos comuns e típicos torna-se essencial para Vigotski. Ressalta para este estudioso que “[...] os processos compensatórios são característicos do desenvolvimento de todos os seres humanos (Prestes; Tunes, 2021, p. 23)”. Assim, os sujeitos que apresentam forma psicofisiológica incomum, ou seja, campo que estuda a base das funções motoras são os mais identificados. Neste sentido, esse estudo colabora para a construção de saberes sobre esses processos compensatórios.

Sobre a compensação da deficiência, Vigotski (2011, p. 869) propõe a superação da dificuldade ocasionada pela deficiência por caminhos alternativos de adaptação, “os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem”.

Para Vigotski (2011), a compensação está relacionada a como o meio se organiza para receber e orientar a criança com deficiência durante as práticas educacionais. Neste aspecto, esse processo de compensação surge por uma forma de adaptação sociocultural, não apenas orgânica.

No âmbito educacional, quando o professor se encontrar com estudante com alguma deficiência em sala de aula, o fator biológico não deveria se tornar tão preocupante quanto as suas decorrências sociais. Assim, a função da educação seria fornecer caminhos com instrumentos básicos para que as crianças com deficiências possam se desenvolver pessoal, social, cultural e educacionalmente.

Vigotski (2011) destaca que os meios podem ser desenvolvidos para que essa criança compense o que é considerado insuficiente em relação às demais.

O foco na compreensão desse desenvolvimento precisa ser holístico e histórico,

Isto quer dizer que a escola não pode se limitar à instrução, ou ao ensino, ou à aprendizagem, mas precisa estar atenta ao desenvolvimento da pessoa por completo – às origens e transformações dos desenvolvimentos afetivo, cognitivo, motor – nos meios escolares, familiares, grupos culturais, nas comunidades de prática social (Gomes, 2020, p. 42).

Ressalta-se que para a compreensão da unidade de análise do desenvolvimento cultural das crianças é essencial, o entendimento do conceito de vivências (*perejivania*, em russo), sendo que elas “[...] não são passíveis de medição e nem tampouco são um epifenômeno, devendo ser estudadas para se compreender a existência humana, no processo de formação do humano como humano, no processo de desenvolvimento histórico-cultural desse humano”

(Gomes, 2020, p. 57). A vivência, traz a constituição da criança e do meio, em que ambos se modificam subjetivamente, formando unidades dialéticas de análise.

Abordamos, que os alunos surdos envolvidos nesta pesquisa e partindo da perspectiva Histórico-Cultural de Vigotski possuem uma cultura surda própria, por meio da Libras e aspectos visuais, mesmo que estejam inseridos em um contexto de uso da linguagem oral dos ouvintes.

O meio é modificável, dinâmico e, para Vigotski, segundo a análise de Gomes (2020, p. 80) “o meio se apresenta como fonte de desenvolvimento” [...]. Assim, não é algo finalizado e acabado [...], “fonte de características especificamente humanas, se a forma final estiver ausente, não se desenvolverá a atividade”. Partindo desse princípio, o meio constitui-se por artefatos, signos, relações, pessoas e símbolos que dialogam entre si, de maneira mutável e dinâmica e se modificam. Para Vigotski (1983/1995, p. 683), o que “[...] determina a influenciado meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente é a vivência” (*perejivanie*, em russo).

No dicionário russo, a palavra *perejivanie* seria “estado de espírito (alma), expressão da existência de uma forte impressão (sentimento); impressão experimentada” (Toassa; Souza, 2011, p. 758). Dessa forma, corresponde a um termo chave para a compreensão do desenvolvimento cultural, sendo esta ligada a qualidades emocionais, sensações e percepções do sujeito, assim como a sua possibilidade de refletir sobre o vivido.

Para Vigotski, a *perejivanie*/vivência remete à transformação, a um impacto que modifica o sujeito em sua relação com o externo, para que haja uma outra relação com o objeto pelo qual somos afetados em determinada situação. Assim, *perejivanie*/vivência é compreendida por Vigotski como uma unidade que expressa a relação indivisível entre pessoa/meio; afeto/cognição.

Jerebtsov (2014, p. 19) argumenta sobre as vivências do ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural para o entendimento do desenvolvimento infantil, fazendo a seguinte afirmação: “[...] não é só uma questão de utilizar tecnologias, métodos e metodologias específicas (apesar de que isso também representa grande valor científico e prático), mas antes de tudo uma questão de visão de mundo pelo psicólogo [...]”. Assim, torna-se necessário considerarmos as relações que a criança estabelece com o meio, sendo que essas relações são diferenciadas para cada pessoa e para cada faixa etária. Nesse aspecto, as vivências não são idênticas para as diferentes pessoas e, então, se faz importante considerarmos as relações estabelecidas com o meio para observarmos as vivências refratadas no desenvolvimento de cada criança. Segundo o referido autor, as “vivências são o processo de formação pela personalidade

da sua relação com as situações da vida, a existência em geral com base nas formas e valores simbólicos transformados pela atividade interna, emprestados da cultura e devolvidos a ela” (Jerebtsov, 2014, p. 19).

Sobre a concepção de vivências, elas indicam “a nossa relação com o mundo desde o nascimento, relação que se complexifica com a estruturação dos sistemas psicológicos terciários (consciência e personalidade)” (Toassa; Souza, 2011, p. 765). Destaca-se a *perejivanie*/vivência como uma unidade dialética de análise da consciência e personalidade. As vivências “são estudadas para a compreensão da existência humana, no processo de formação do humano como humano, no processo de desenvolvimento histórico-cultural desse humano” (Gomes, 2020, p. 88).

Com “essa perspectiva, Vigotski (2010) afirma que a relação entre as crianças e o meio é semioticamente mediada pela fala e pelas diferentes linguagens” (Dominici, 2021, p. 48).

[...] 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 se sentem, se apropriam, pensam emanipulam a fala e as diferentes formas de linguagem nas diferentes situações sociais de desenvolvimento (Gomes, 2020, p. 84).

O educador precisa conhecer as condições do meio do aluno para julgar sua influência no desenvolvimento dela, pois as condições culturais, biológicas e físicas não são as mesmas.

Vigotski (1924/2021) considera que a escola, por meio de adaptações e recursos diversificados, deveria fornecer alternativas de compensação para as pessoas com deficiência. Essas relações sociais e vivências que vão constituindo a subjetividade são mediadas pelas linguagens em uso, por meio da unidade dialética [afeto-cognição social situada-culturas e linguagens em uso] (ACCL).

Assim, as crianças se transformam e transformam as práticas culturais à medida que se apropriam delas. Observa-se que no contexto dessa pesquisa, a constituição da subjetividade e o entrelaçamento com a LS para estes sujeitos surdos dialoga com as práticas institucionais, familiares, com as professoras e diversos artefatos e signos que permitem a produção de sentidos e significados.

Em relação à unidade fala-pensamento, entendida como um sistema de sentido e significado da palavra, Vigotski argumenta que:

a palavra sempre se refere não a um objeto isolado, senão a todo um grupo outoda uma classe de objetos. Assim, cada palavra carrega uma significação, uma generalização. A generalização é um ato verbal do pensamento que reflete a realidadede forma radicalmente distinta de como refletem as sensações e percepções imediatas

(Vigotski, 1934/1993, p. 20-21).

O pensamento e a fala são processos em conexão que surgem no desenvolvimento dessa relação viva e passando a evoluir. “O significado da palavra é um fenômeno do pensamento enquanto é corporificado na linguagem, e da fala apenas na medida em que se relaciona com o pensamento e se ilumina por ele (Vigotski, 1934/1993, p. 102)”. O processo de desenvolvimento da história da consciência e do pensamento das palavras se tornam essenciais (Vigotski, 1934/1993).

Dessa forma, a linguagem tem duas funções principais: a de comunicação e de produção de significados, de produção do pensamento generalizante. Por meio do pensamento, ocorre a condição de generalização do mundo e de abstração. Em relação ao significado da palavra, ela relaciona-se com outros conceitos e vivências, carregando muitas generalizações e significações.

A formulação de conceitos não acontece isoladamente, os conceitos formam um sistema de sentidos e significados, ou seja, existe um processo complexo de estruturação do pensamento e de apropriação interna pelas crianças em relação a esses conceitos. Para o desenvolvimento do conceito, tem-se de apropriar da capacidade de generalização da palavra. Assim, o pensamento desenvolve-se por meio da fala e a fala por meio do pensamento, sendo uma relação de sistema de significados de palavras, não somente de uma palavra (Gomes, 2020).

A unidade fala/pensamento é significativa para o desenvolvimento cultural do ser humano, já que uma palavra “sem significado é apenas um som vazio”. Ao compreender o significado das palavras, há uma modificação do “eu” e do meio.

A linguagem torna-se o principal instrumento de produção cultural e semiótico, através da unidade fala/pensamento, a qual nos possibilita criar sentidos e significados de nós e do mundo ao nosso redor.

Assim, partindo do material empírico e dos discursos desenvolvidos ao longo da pesquisa, a unidade de análise [*instrução– desenvolvimento*], torna-se um dos focos para posterior análise nos próximos capítulos desta tese. Sobre a compreensão dessa unidade de análise, segundo Gomes (2020, p. 72), partindo do pensamento de Vigotski (1931/1935), “não se pode limitar a instrução escolar aos processos de desenvolvimento atuais dos estudantes, mas sim mirar naqueles que ainda estão em desenvolvimento”. Assim, a criança poderá desenvolver uma resolução de tarefas em colaboração, com auxílio do outro mais do que por si mesma, por meio da imitação.

Imitação primeiro do que se vê no aqui e agora e depois do que já aconteceu passando para o domínio da imaginação e criação. Será por meio da imitação que se poderá ensinar algo em colaboração – imitação, portanto, faz parte da zona de

desenvolvimento iminente [...] (Gomes, 2020, p. 74).

Neste ponto, a instituição escolar deve estar atenta ao desenvolvimento completo da criança e não apenas se limitar aos processos da instrução ao ensino, pois nas relações do todo em sala de aula o processo de imitação dos alunos está ligado à autoinstrução que traz consigo, a instrução.

Segundo os escritos de Vigotski (1935), organizados e traduzidos por Prestes e Tunes (2021), o desenvolvimento do comportamento da criança tem duas perspectivas que são: a primeira ligada aos processos orgânicos gerais de amadurecimento e de crescimento, e a segunda relacionada às funções psicológicas em seu aperfeiçoamento, proporcionando a elaboração de novos pensamentos e domínios dos meios culturais do comportamento. Assim, as transformações das formas e a alteração qualitativa das formas de comportamento estão presentes no desenvolvimento da criança.

Vigotski (1935/2021) afirma ainda que:

Há todos os fundamentos para supor que o desenvolvimento cultural consiste na assimilação de meios de comportamento que têm por base a utilização e emprego de signos para a realização de determinada operação psicológica, que o desenvolvimento cultural consiste exatamente no domínio desses meios auxiliares de comportamento que a humanidade criou no processo de seu desenvolvimento histórico e que são a língua, a escrita, o sistema de cálculo, entre outros.

No contexto escolar, destaca-se ainda a importância da zona de desenvolvimento iminente no processo de realização das atividades pela criança, ou seja, no processo de instrução e desenvolvimento:

[zona de desenvolvimento iminente] Indica as funções que ainda não amadureceram e encontram-se em processo de amadurecimento, funções que amadurecerão amanhã, que ainda se encontram em estado embrionário; são funções que não podem ser denominadas de frutos, mas de brotos, flores, ou seja, o que está começando a amadurecer (Vigotski, 1935/2021, p. 190).

Assim, essa zona permite contribuir no amadurecimento da criança e proporcionar um diagnóstico do desenvolvimento mental e cultural em busca de resoluções de desafios. Define-se as possibilidades e caminhos para que haja uma colaboração e uma orientação para a criança em seu desenvolvimento.

Sobre esse aspecto, Vigotski (1935, p. 259) destaca que:

[...] a zona de desenvolvimento iminente nos ajudará a determinar o dia seguinte da criança, o estado dinâmico de seu desenvolvimento, que leva em consideração não apenas o que foi alcançado, mas também o que está em processo de amadurecimento. [...] o estado do desenvolvimento mental da criança pode ser definido, pelo menos,

com a ajuda da verificação de dois níveis: o do desenvolvimento atual e o da zona de desenvolvimento iminente.

A instrução torna-se um guia para o desenvolvimento mental e cultural da criança. Neste sentido, ela desperta processos internos e os transformam, ou seja, os processos de desenvolvimento andam atrás da instrução, esta tem de estar à frente do desenvolvimento das pessoas com deficiência e todas as outras.

Vigotski (2021) enfatiza que a Defectologia possibilita um repensar no campo da deficiência e na potência dessas pessoas, em que muitas vezes são desacreditadas pela maioria dos sujeitos da nossa sociedade. Nos espaços sociais, o compartilhamento torna-se essencial para todos. Assim, sobre o desenvolvimento de pessoas com deficiência, segundo Vigotski (2021, p. 13):

Aprender os processos de desenvolvimento de pessoas com deficiência – quando não são obstaculizados por barreiras impostas pela sociedade- pode nos ajudar a aprender os processos de desenvolvimento de pessoas semdeficiência. Do mesmo modo, nos ensina que despatologizar a deficiência pode nos ajudar a despatologizar a assim chamada normalidade. Despatologizar a educação de crianças com deficiências nos ajuda a despatologizar a educação de todas as crianças.

Portanto, torna-se importante a construção e a organização desses processos por meio de uma base sólida, voltada para a dialética dos fundamentos sociais e culturais. Na análise do material empírico, percebemos a necessidade de entrevistar outros sujeitos como a família dos estudantes surdos para a compreensão do entrelaçamento da LS e da constituição da subjetividade de Jacinto e Narciso, para além do espaço educacional. Essas entrevistas junto às práticas culturais, seja na família, na escola e nos demais espaços sociais em interação com as pessoas e com as vivências, constituíram relações significativas que no dizer de Wallon (1975), “os meios onde a criança vive e o que ambiciona são o molde que dá cunho à sua pessoa” (Wallon, 1975, p. 167).

A partir dessa afirmação, ele [Wallon], segundo Dominici (2021, p. 55), diz “que a escola é um dos meios onde se constituem grupos e práticas culturais que possibilitarão a apropriação da cultura institucional e a construção da pessoa, de sua subjetividade/singularidade”.

Sendo assim, a construção da subjetividade entendida como a construção da pessoa deve partir do envolvimento com as relações humanas e com as práticas culturais e sociais, além de estabelecer uma relação de pertencimento ao grupo cultural em um processo de ressignificação.

O círculo de Bakhtin considera que a subjetividade se manifesta “em “atos singulares”, chamados de “evento”, isto é, acontece “no discurso integrado a uma situação real, fruto do

diálogo de vozes sociais que ecoam na palavra de cada sujeito” (Ré; Hilário; Vieira, 2012, p. 63).

Bakhtin (2011) enfatiza a discussão sobre o materialismo histórico-dialético, destacando o diálogo como um espaço de interação dialógica por meio da enunciação. Para Bakhtin (2011, p. 274), “o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva”.

Ainda segundo Ré, Hilário e Vieira (2012, p. 66),

Assim, já as primeiras experiências linguísticas da criança, por meio da interação, dão o *start* para a constituição subjetiva deste sujeito e o despertar de sua consciência. É também na linguagem que esta subjetividade, ainda queem constituição, poderá ser flagrada. Sabemos que não se trata, obviamente, de um sujeito já constituído.

Neste aspecto, Goulart (2019, p. 03), baseando-se no pensamento de González Rey (2007), enfatiza que a definição de subjetividade corresponde “à ideia de que esferas individuais e sociais podem ser integradas como "realidades" que compartilham um caráter subjetivo, de maneira contraditória, sem que um seja reduzido ao outro.”

De acordo com Castanho e Scoz (2013, p. 489), “subjetividade se constrói a partir da própria cultura dentro da qual se constitui o sujeito, e da qual este é também constituinte”.

Destaca-se que a teoria da subjetividade adotada por González Rey configura-se por uma “dialética entre o momento social e o individual, em que o momento individual representa um sujeito que está implicado de forma constante no processo de suas práticas, de suas reflexões e de seus sentidos subjetivos” (Castanho; Scoz, 2013, p. 495).

Assim, os sentidos referem-se às vivências afetivas, ao contexto cultural e social do indivíduo. “A categoria subjetiva permite compreender a subjetividade como um nível de produção psíquica inseparável dos contextos sociais e culturais onde ocorrem as ações humanas” (Castanho; Scoz, 2013, p. 489).

Para compreender sobre a constituição da subjetividade de Narciso e Jacinto como pessoas nos processos de instrução-desenvolvimento na aula de Português, faz-se necessária a integração do individual com o social e suas relações com as Políticas de Inclusão, em que o professor ouvinte poderá minimizar as dificuldades e ser capaz de enfrentar os novos desafios, principalmente sobre a acessibilidade de alunos com deficiência em salas de aula inclusivas.

Cabe ao professor ouvinte ajustar seu planejamento baseando-se nas necessidades dos educandos, realizar adaptações no currículo, principalmente na LP (como segunda língua para os surdos), e incorporar recursos visuais que criem processos de instrução-desenvolvimento mais produtivos e desafiadores. Isso requer um Trabalho Colaborativo para construção de atividades e recursos, sobretudo no que se refere aos estudantes surdos, em função das

especificidades culturais e linguísticas. A essas especificidades somam-se as atitudes, histórias, arte etc. (Dias, 2019).

Percebemos que a apropriação das vivências, marcadas por mudanças biológicas, culturais, sociais e históricas compreendem a constituição das subjetividades, das pessoas. E que os signos e artefatos permitem a produção de significados e sentidos, envolvendo outros processos desde adaptações curriculares, um Trabalho Colaborativo entre os atores que permeiam a escola com perspectiva inclusiva permitindo uma modificação do meio e da pessoa considerando a unidade de análise instrução-desenvolvimento. Para aprofundarmos a compreensão do entrelaçamento da Libras com a subjetividade dos sujeitos da pesquisa, apresentamos os conceitos relacionados à Etnografia em Educação, aos quais nos debruçamos no GEPSA.

3.2 Etnografia em Educação

Os conceitos sobre Etnografia, em especial a Etnografia em Educação, dialogam com a Teoria Histórico-cultural e tributam para o desenvolvimento desta pesquisa. Sobre a etnografia temos:

A etnografia como abordagem de investigação científica traz algumas contribuições para o campo das pesquisas qualitativas, em particular para os estudos que se interessam pelas desigualdades sociais, processos de exclusão e situações sociointeracionais, por alguns motivos entre eles estão: Primeiro, preocupa-se com uma análise holística ou dialética da cultura, isto é, a cultura não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e as ações e interações humanas [...] (Matos, 2011, p. 50).

Assim, a etnografia torna-se uma abordagem investigativa que procura escrever sobre os indivíduos. Para isto, Street (2008) destaca como pertinente a ressignificação da concepção de cultura. Enfatiza-se que a apreensão de um antropólogo de formação condiz com o entendimento sobre as culturas, a caracterização e a descrição dela.

A cultura perpassa por várias compreensões, Vigotski não avançou nessa discussão, remetendo-se para cultura o sentido da “cultura europeia” e cultura como um palco de negociações. Desta maneira, a etnografia contribui para a compreensão do conceito de cultura que considera esta como produção de sentidos e significados para o mundo e para as práticas culturais.

De um modo geral, a grande premissa da antropologia compreende o entendimento de uma determinada cultura e o antropólogo não deve se apresentar como alguém de fora, e sim,

captar como a cultura funciona de dentro. Portanto, recomenda-se a compreensão das práticas culturais de dentro dos grupos sociais e não de fora, do ponto de vista do sistema.

Sobre o conceito de etnografia e a sua preocupação, Matos (2011, p. 54) destaca que:

A maior preocupação da etnografia é obter uma descrição densa, a mais completa possível, sobre o que um grupo particular de pessoas faz e o significado das perspectivas imediatas que eles têm do que eles fazem; esta descrição é sempre escrita com a comparação etnológica em mente. O objeto da etnografia é esse conjunto de significantes em termos dos quais os eventos, fatos, ações, e contextos, são produzidos, percebidos e interpretados, e sem os quais não existem como categoria cultural.

A etnografia procura desvelar aquilo que em princípio poderia ser familiar dentro dos grupos sociais, estabelecendo como preocupação a descrição do campo e contribuindo para a descoberta e percepção das complexidades.

Entretanto, nossa pesquisa acontece em contexto escolar e, assim, torna-se necessário compreender os pressupostos da Etnografia em Educação com base nas formulações do Santa Bárbara *Classroom Discourse Group* (SBCDG, 1992), grupo este que pressupõe uma postura do pesquisador partindo das perspectivasêmica e ética nas salas de aulas.

A perspectivaêmica, ou seja, daqueles que pertencem à cultura que desejamos compreender, é fundamental para que o pesquisador entenda a construção das práticas culturais, as formas de participação nessas práticas e os sentidos atribuídos a elas pelos participantes da pesquisa. Essa perspectiva não pode ser desvinculada da perspectiva ética, que implica a descrição fiel dos eventos, no esforço do pesquisador para compreender as práticas, os sentidos atribuídos a tais práticas, sem julgamentos ou juízos de valor (Dominici, 2021, p. 56).

Assim, temos como foco a Etnografia em Educação, estabelecendo-se como objeto de estudo a sala de aula, ou seja, o estudo da natureza consequente da vida cotidiana nas salas de aula e em outros ambientes sociais. Discussões abordadas dentro do GEPSA com a leitura intitulada “*Video-enabled ethnographic research: a microethnographic*”, de Baker, Green e Skukauskaite (2008), refere-se à Etnografia em Educação que remete tanto ao coletivo quanto ao individual.

Destaca-se que a Etnografia em Educação corresponde a uma lógica de investigação e não a um método etnográfico. Existem princípios filosóficos orientando esse trabalho que são de cunho: holístico, histórico, interpretativo e contrastivo.

Ao se falar em uma perspectiva contrastiva, o pesquisador analisa um repertório de práticas culturais dos grupos durante sua observação, contrastando a sua produção cultural. Em relação à perspectiva holística, o pesquisador analisa as relações parte-todo e todo-parte que correspondem ao que acontece na sala de aula coletiva e individualmente.

Desta maneira, corresponde a uma lógica “remontada” e “mostrada” quando realizamos

a pesquisa, isso porque não corresponde apenas a um método ou um caminho a ser seguido, adota-se uma abordagem Histórico-Cultural,

No tocante aos pressupostos da Interaccional Ethnography (Etnografia em Educação), Putney et al (1998) argumentam que põem em prática a pesquisa que procura compreender o papel das relações individuais-coletivas na sala de aula e o entendimento da sala de aula como culturas, o que não foi feito por Vigotski. Os objetivos e propósitos da perspectiva etnográfica coloca no centro de suas atividades o estudo do diálogo, entendendo o diálogo como constituído pelo discurso e pela ação (Putney *et al.*, 1998 citado por Gomes, 2020, p. 59-60).

Neste aspecto, a Etnografia descreve, analisa e interpreta os estilos de vida de grupos sociais. Portanto, o etnógrafo, em contato com as variadas interpretações, deve construir a sua visão do ambiente por meio da observação participante:

[...] Há que se conhecer essa cultura, os padrões culturais de uma sala de aula, por exemplo, por meio de observação participante sistemática, com questões norteadoras dessa observação, sempre buscando compreender o ponto de vista dos participantes do grupo estudado. Há, portanto, que se desenvolver uma lógica de investigação com perspectiva holística, contrastiva e interpretativa (Gomes, 2020, p. 62-63).

Assim, na etnografia em educação, tem-se a observação participante, em que o pesquisador procura entrar em contato com os participantes da pesquisa, comprometendo-se com esses sujeitos; com o ponto de vista deles e buscando entender o sentido e o significado que eles constroem para suas próprias práticas culturais e escolares.

Essa postura revela o ponto de vista êmico, em que se torna importante realizar um mergulho na realidade da comunidade, compreendendo essa realidade a partir dos sentidos e significados que essas pessoas a constroem por meio das culturas e das linguagens em uso nas salas de aula. O encontro entre a língua e a cultura revela-se desafiador, interessante e ao mesmo tempo enriquecedor. Com essa visão, Agar (2002) cria o termo *languaculture*, demonstrando que a linguagem cria cultura e a cultura cria linguagem existindo uma influência mútua. Esta visão conjuga-se com a Teoria Translinguística de Bakhtin que tem a seguinte argumentação: “Toda 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; Volochinov, 2014, p. 117).

Desta maneira, em nossa pesquisa buscaremos fazer mais do que uma observação que apenas “escreve”, mas sim, uma descrição densa, que busca entender os diversos pontos de vista cultural e discursivo das salas de aulas observadas. Portanto, a observação participante parte do conceito de cultura que pressupõe a compreensão da produção de sentidos e significados das práticas culturais do povo e da comunidade a ser pesquisada.

No caso deste estudo, tem-se a abrangência das comunidades: ouvintes e surdos que implica a busca da compreensão do ponto de vista dos estudantes surdos, da intérprete e das professoras pela pesquisadora, ou seja, consiste na realização de uma descrição densa e uma explicação que esteja de acordo com o que os participantes teceram sobre suas práticas em sala de aula.

A construção do material empírico requer a compreensão dos eventos que se referem às formas de participação dos sujeitos e a análise descritiva do contexto. Sendo o evento, a unidade de análise no tocante à dialética entre o entrelaçamento da constituição da subjetividade dos casos expressivos – Jacinto e Narciso – e o uso da LS na aula de Português para compreensão da produção dos sentidos e significados produzidos pelos membros (alunos, professoras, intérpretes, pesquisadora) na sala de aula. Assim, os eventos selecionados fazem uma relação parte-todo e tornam visíveis as práticas culturais.

Destaca-se ainda, em relação à Etnografia em Educação, que o pesquisador não deve renunciar à sua interpretação por meio de contrastes, contribuindo para o levantamento de questões e proporcionando um posicionamento crítico sobre as observações, pois,

Existem três formas pelas quais uma perspectiva contrastiva informa o trabalho dos etnógrafos: (i) o contraste como uma base de perspectiva da triangulação, dados, métodos e teoria; (ii) a relevância contrastiva como uma forma fundamentada de se tornar visíveis práticas e processos êmicos; (iii) diferenças de enquadre e pontos relevantes como espaços contrastivos para a identificação de conhecimento cultural (Green; Dixon; Zaharlic, 2005, p. 34)

Assim, a Etnografia em Educação desenvolve a pesquisa por meio de contrastes, ou seja, destaca as semelhanças e diferenças que nesta pesquisa referem-se às práticas culturais dos ouvintes e surdos, dos intérpretes e professores regentes, dos familiares e escola, da L1 e do L2. Vale lembrar que o olhar da construção da pesquisa consiste nas relações sociais e discursivas que estão acontecendo na aula entre alunos/professores/pesquisadores/familiares etc. Pesquisar por meio do contraste equivale à compreensão das características de cada grupo e a análise de semelhanças e diferenças, sem transformar as diferenças em deficiência.

Assim, o pesquisador, por meio de contrastes, não realiza juízo de valor, não estabelece o que é melhor ou pior, inferior ou superior, ou seja, não estabelece um modelo comparativo. Nesse sentido, o pesquisador evidencia, explicita, interpreta os sentidos atribuídos às práticas culturais, ressalta detalhes, tudo o que envolve o contrastar, por meio dos discursos. A próxima seção abordará aspectos referentes à análise do discurso, o que contribui para a historicidade e compreensão dos eventos deste trabalho.

3.3 Análise do Discurso

Nosso propósito nesta tese é analisar o uso da LS pelas professoras ouvintes de Português como segunda língua e a compreensão da constituição da subjetividade dos alunos surdos, Jacinto e Narciso, nossos casos expressivos.

Assim, a análise do discurso, aliada a uma perspectiva etnográfica por Gee e Green (2003, p. 419), “forma a base para identificar o que os membros de um grupo social precisam conhecer, produzir, predizer, interpretar e avaliar em um determinado ambiente ou grupo social para participar apropriadamente”. Pois, no nosso entender,

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar etc. Neste diálogo o homem participatodo e com a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, como corpo todo, com as suas ações. Ele se põe todo na palavra, e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal (Brait, 1994, p. 171).

Assim, esses discursos são constituídos por meio de diversas linguagens, tais como: falada, de sinais, corporal, escrita para a compreensão dos sentidos e significados, da subjetividade de Jacinto e Narciso.

Enfatizamos que, pela análise do discurso, apropriamo-nos de conceitos que nos permitem fazer uma interpretação das culturas envolvidas no grupo de sujeitos, discutindo e realizando uma análise contrastiva do material empírico. Sobre a Sociolinguística Interacional, Gomes, Dias e Vargas (2017, p. 122) consideram 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.

Assim, torna-se um contexto ao qual os sentidos e significados são construídos por meio do discurso, artefatos, regras que envolve o âmbito educacional e a sala de aula. Neste aspecto, a cultura institucional produzida pelo discurso entre as professoras, estudantes surdos e a família acontece através do olhar, da L1, da escrita, do próprio corpo, por meio do que se faz e se fala.

O discurso, para Bakhtin (1975/2003) se constitui na alternância de enunciados, que estão inseridos em um contexto social, que é histórico, ideológico, cultural e dialético. Por meio desses, é possível compreender a individualidade do enunciatador, sujeito ativo que produz e reproduz cultura, que transforma e é transformado por meio da prática discursiva e social (Dominici, 2021, p. 61).

Ocupamos um lugar social existindo uma relação entre mim e o outro e, no meio desse

processo constitui-se a individualidade e pontos singulares que contemplam uma relação relativa e invertível da enunciação (Bakhtin, 1975/2003). O estatuto da enunciação, segundo Bakhtin, refere-se ao processo de relações entre o interior e exterior da fala, a atividade mental e a comunicação social.

O processo da fala, é único que compreende uma dimensão interior e uma exterior. Trata-se de um processo ininterrupto, sem começo nem fim, em que a enunciação realizada exteriormente constitui-se, no dizer metafórico do autor, numa ilha no oceano sem limites do discurso interior e em profunda interrelação com ele. As dimensões desta ilha, ou seja, da enunciação enquanto ato de exteriorização, são estabelecidas pelas exigências sociais do ambiente ideológico imediato (Silveira, 1981, p. 25-26).

Nesta perspectiva, o tempo e o espaço são essenciais para a agnição da constituição da subjetividade e o entrelaçamento com a L1 para a construção desse material empírico.

Para Bakhtin (2011), a língua/linguagem não é algo a ser estudado de forma isolada, mas é algo que envolve as relações sociais e discursivas dos falantes, sendo algo contínuo de enunciados. A produção desses discursos entre família, professoras e estudantes surdos acontecem no tempo e espaço das salas de aulas.

Portanto, destacamos de forma resumida a importância da Teoria Histórico-Cultural, da Etnografia da Educação e Análise do Discurso, para compreendermos o material empírico desta tese.

A Teoria Histórico-Cultural aponta como a constituição biológica, cultural e social entrelaçada possibilita dialeticamente o desenvolvimento humano. Neste aspecto, explicitamos que essa teoria parte de quatro domínios genéticos, que são: filogênese (estudo genético da espécie humana), ontogênese (estudo genético do ser humano), sociogênese (estudo da história cultural do homem) e microgênese (estudo de um grupo cultural específico), para análise do desenvolvimento humano.

Já a Etnografia em Educação pretende compreender como um estudo local para a compreensão do que conta como educação, como sala de aula, como alunos, como professores, como construir oportunidades de aprendizagem para todos, para isso antropólogos e sociólogos se utilizam de ferramentas de investigação de modo histórico e cultural e quadros teóricos para a análise (Matos, 2011).

Sobre a Análise do Discurso aliada à Etnografia, sua ciência contribui para se entender os padrões culturais da sala de aula construídos por meio dos discursos dos participantes, a reformulação de questões, descrições e procedimentos usados no decorrer da pesquisa, como também, na representação dos resultados, ou seja, nos leva a entender a lógica de investigação.

Assim, apresentamos na seção seguinte o campo da pesquisa e os questionamentos para análise e reflexão.

3.4 Entrada no campo de Pesquisa

A entrada no campo de pesquisa ocorreu em um momento delicado e essencial, em que o mundo registrava milhões de casos de Covid-19, sendo uma emergência de saúde pública internacional e que até os momentos atuais continuamos nessa situação, apesar de registros de média móvel em queda, após a descoberta da vacina.

O Brasil, segundo os dados relacionados ao *site* do senado, poderia ter sido o primeiro a realizar a vacinação, caso houvesse a colaboração do ex-presidente Jair Bolsonaro e dos demais atores que compactuaram nas negociações às quais foram suspensas, atrasando assim o início da vacinação contra a Covid-19 (Brasil, 2021). Vale salientar que a primeira oferta do lote de vacinas ocorreu em 2020, no mês de julho. Outro conto crítico nesse período é o de que enquanto a vacinação em toda a parte do mundo teve início em dezembro, em nosso país sua realização foi em janeiro, dia 17 do ano de 2021. Nesse contexto, as escolas fecham-se como se pode ver na Figura 1.

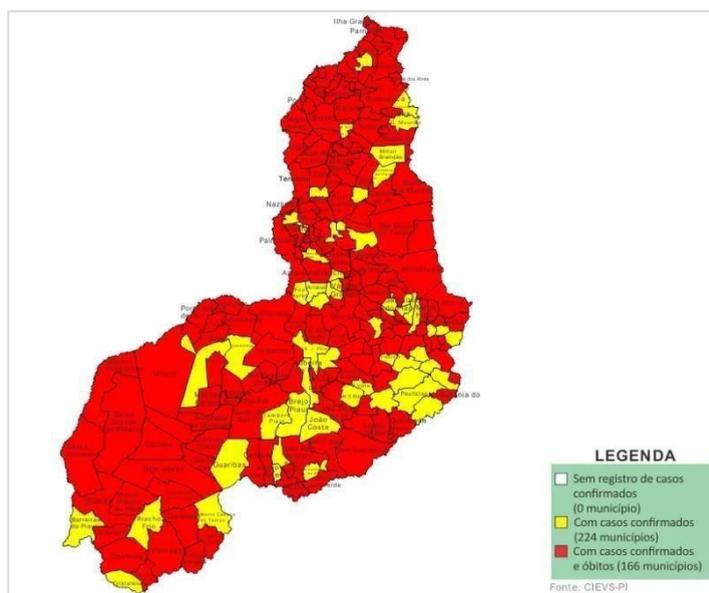
Figura 1 – Mapa de fechamento das escolas devido à Covid-19 em 2020



Fonte: G1 (2021).

Observa-se que o relatório divulgado pela Unesco, no *site* do G1 (2021), demonstra que as instituições de ensino permaneceram fechadas em média 2/3 do ano letivo e que o Brasil estava entre os países com maior prolongamento de fechamento de escolas no período da Pandemia. Em abril de 2020, os fechamentos de escolas atingiram 190 países, desencadeando um momento delicado para a realização de pesquisas de campo. No estado do Piauí a situação era a que mostramos na Figura 2.

Figura 2 – Mapa 100% do estado do Piauí afetado com o Covid-19 em 2020



Fonte:G1-PI (2020).

O estado do Piauí, segundo o *site* do G1-PI (2020), registrou 100% dos municípios com casos confirmados de Covid-19, totalizando 224 cidades piauienses. Neste sentido, o governo, com o intuito de promover a prevenção e a segurança, estabeleceu medidas emergenciais e o isolamento social para evitar a propagação do vírus. Assim, a pesquisa desencadeou medidas necessárias estabelecidas pelos protocolos de saúde e respeitou o tempo e as regras das escolas Girassol e Flor, escolas municipais de Teresina, Piauí, onde desenvolvemos a pesquisa. Antes da entrada no campo de pesquisa, houve conversas com a direção e todos os participantes sobre o objetivo e o desencadear da construção do material empírico, estabelecendo todas as orientações éticas de uma pesquisa de campo. Para a compreensão das relações sociais e da cultura institucional das escolas Girassol e Flor, tornou-se necessária a explicitação do papel do pesquisador no campo de pesquisa, para o desenvolvimento do material empírico. Assim, o início desta seção será relatado na primeira pessoa do singular.

Ressalto que, durante o período de abril – setembro (2021), a escola Girassol e, de abril – dezembro, a escola Flor encontravam-se no modo de Ensino Remoto Emergencial (ERE). A escola Girassol entrou no modo de Ensino Híbrido de outubro a dezembro de 2021. E a escola Flor retornou as atividades de modo Híbrido no mês de dezembro de 2021.

Meu primeiro contato com a escola Flor no grupo de *WhatsApp* foi no dia 05 de abril de 2021, às 8h:23min, com a criação do grupo do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O contato presencial com a família (mãe), a professora e o Narciso (nome fictício do aluno surdo) ocorreu no mês de maio de 2021, através de uma atividade referente ao mês das mães.

Essa atividade consistiu em uma Gincana, na qual as mães realizaram atividades como: gravação de vídeos dançando, realizando a leitura de um livro, atividades do dia a dia, desenhando, etc. A mãe vencedora da Gincana ganharia um prêmio que foi entregue na sua residência. Nesse encontro, foram tomados todos os protocolos de prevenção e segurança contra o Covid-19.

Já na escola Girassol, o primeiro contato com os sujeitos: professora, intérprete de Libras (voluntária), aluno surdo Jacinto (nome fictício) ocorreu durante o Ensino Remoto Emergencial no dia 10 de abril de 2021, porém, a conexão fraca da *internet* do estudante não permitiu um prolongamento da aula. Assim, continuamos a observação participante das atividades escolares de modo remoto até o mês de setembro. Apenas no dia 04 de outubro de 2021, às 14h e 30min, estabeleceu-se um contato presencial no modo Híbrido para o registro dos eventos. Nesse dia, fui apresentada aos funcionários da escola, especialmente para a diretora e coordenadora pedagógica.

A construção do material empírico, desde abril de 2021 em ambas as escolas, teve como instrumentos de pesquisa: o celular para a gravação das aulas e acompanhamento do grupo de *WhatsApp*, o *notebook* e o caderno de campo para realização dos demais registros. O celular foi utilizado para o registro de documentos, atividades realizadas pelos estudantes surdos, gravação das aulas, acompanhamento nos grupos de *WhatsApp*, além de relatórios ou outras demandas pertinentes para a construção do material empírico. Este (celular)foi posicionado e ajustado frequentemente pela pesquisadora no decorrer das aulas em formato remoto ou híbrido. Os registros, a partir do celular, auxiliaram-me a conhecer os sujeitos da pesquisa, à retomada dos eventos para posterior compreensão dos discursos produzidos pelas professoras, estudantes e intérprete que estavam desenvolvendo voluntariamente sua função na escola Girassol até o mês de julho. Nas demais aulas, a pesquisadora exerceu o papel de TILS. O motivo da pesquisadora exercer a função de tradutora / intérprete de Libras no decorrer da pesquisa, justifica-se pela não contratação dos TILS pela SEMEC, Teresina/PI, pela gravidez da profissional que estava atuando de forma voluntária e pelo pedido da professora por não se sentir segura para realizar as interpretações para o aluno surdo.

Na escola Flor, os registros do celular auxiliaram na compreensão da LP como segunda língua na modalidade escrita para o estudante surdo, pois, desde abril até o mês de dezembro de 2021, o caderno de atividades foi enviado pelo grupo do *WhatsApp*, totalizando trinta e dois (32) cadernos enviados semanalmente pela professora sendo que somente vinte (20) desses foram respondidos pelo estudante, incluindo a atividade da Gincana.

No decorrer dos registros dos eventos, houve dificuldades referentes à gravação das aulas, pois o estudante da escola Girassol, devido às condições financeiras, demonstrou desigualdade no acesso à internet e pela localização de sua residência ser na zona rural de Teresina, existia recorrente falta de energia, impossibilitando o andamento das atividades. Nesse momento, a pesquisadora define como posicionamento aproximação com a realidade dos sujeitos, o questionamento e a compreensão da realidade vivida por eles.

Torres e Borges (2020, p.825), enfatizam que essa situação do contexto Pandêmico “acabou por evidenciar a desigualdade que já estava presente nos sistemas educacionais. No contexto brasileiro, em que essa realidade é mais grave tendo em vista as questões sociais e econômicas, professores da rede pública de ensino foram fortemente impactados”. Diante da imprevisibilidade do retorno presencial as instituições de ensino adotaram medidas e reorganização de âmbito educacional.

Para tomada desse posicionamento, a pesquisadora inicia o processo de reflexão através da observação participante nas duas escolas que a levou ao seguinte questionamento: porque, quando, como e com qual frequência as práticas culturais e a construção de sentidos e significados dentro do ambiente institucional contribuíram para a constituição das subjetividades dos dois alunos surdos, sujeitos de nossa pesquisa? Esta resposta será produzida no decorrer das análises dos eventos das duas escolas. Na próxima seção, explicitamos o contexto para a construção da pesquisa de campo.

3.5 Contexto de realização da pesquisa

A preferência das duas escolas se deve ao fato de serem estabelecimentos que têm histórico de matricular estudantes surdos no Ensino Fundamental em Teresina, de apresentarem um ambiente adaptado, com sala de AEE e com recursos humanos – TILS, possibilitando a comunicação e o ensino, desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. Entretanto, no ano de 2021, não houve a contratação de TILS pela Secretaria de Educação. Na cidade de Teresina, especificamente na rede municipal, havia setenta escolas-núcleo com sessenta professores lotados em turmas de Atendimento Educacional Especializado, em 2021.

Ambas as escolas, Girassol e Flor, recebem também alunos com outros tipos de deficiências, sendo apontadas, por uma das técnicas da equipe da Divisão de Educação Inclusiva (DEI), como instituições com práticas diferenciadas no espaço da SRM. Em 2021, na rede municipal de Teresina, tínhamos um total de quarenta e cinco (45) estudantes surdos matriculados, como segue informações no Quadro 2:

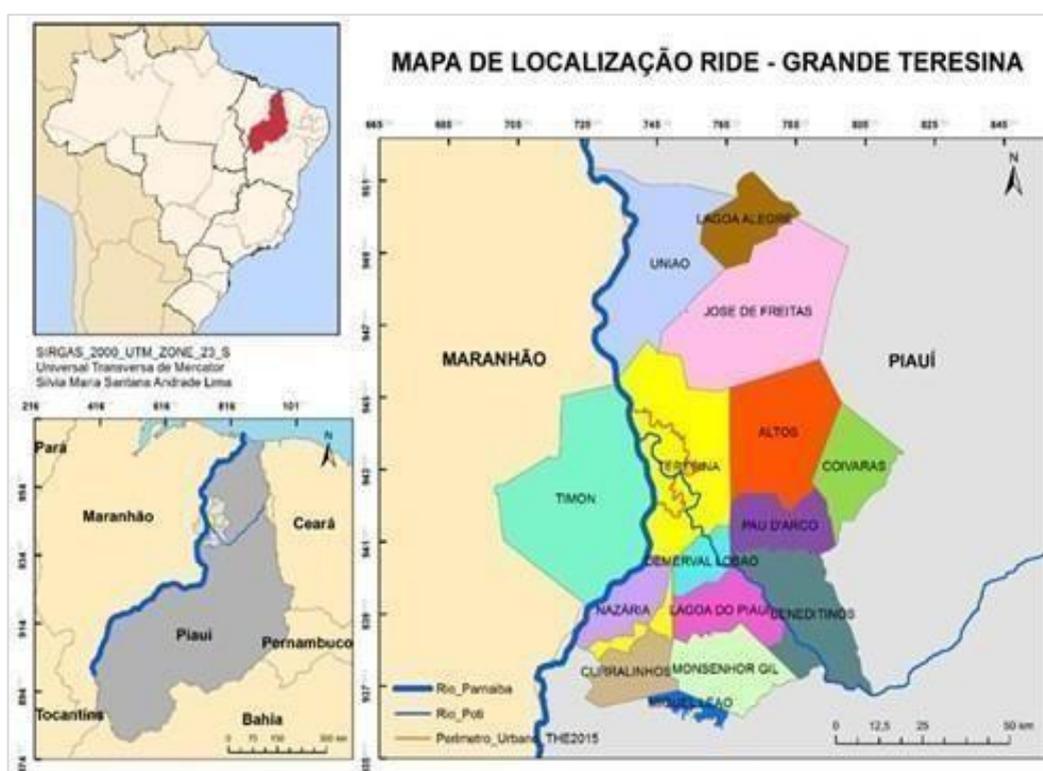
Quadro 2 – Estudantes surdos na rede municipal de Teresina, PI no ano de 2021.

ZONA	EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL I	ENSINO FUNDAMNETAL II	GERAL
SUL	02	08	06	16
LESTE	00	01	11	12
SUDESTE	02	06	01	09
NORTE	01	04	03	08
TOTAL	05	19	21	45

Fonte: DEI (2021). Organização: Elayne Cristina Rocha Dias (2022).

A escolha das duas (02) instituições de ensino se deve também pelo fato de serem escolas localizadas no município no qual a pesquisadora trabalha e reside (Teresina – Piauí) (Figura 3).

Figura 3 – Mapa de localização da cidade de Teresina-PI



Fonte: Lima, Lopes e Façanha (2021).

Os sujeitos que colaboram com a pesquisa correspondem a dois professores ouvintes do

ensino de Português; dois tradutores/intérpretes de Libras¹⁰, dois estudantes surdos e seus respectivos responsáveis (mães). Com o intuito de resguardá-los, estabelecemos codinomes aos sujeitos pesquisados, visando manter o seu anonimato (Quadro 3 e 4).

Quadro 3 – Codinomes da Escola Girassol (zona rural)

Escola	Participantes	Codinomes¹¹
Girassol	Professor ouvinte (AEE)	Orquídea
	Estudante surdo	Jacinto
	Tradutor / intérprete de Libras	Amor-perfeito
	Responsável pelo estudante surdo (mãe)	Azaléia

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quadro 4 – Codinomes da Escola Flor (zona urbana)

Escola	Participantes	Codinomes¹²
Flor	Professor ouvinte (AEE)	Camélia
	Estudante surdo	Narciso
	Tradutor / intérprete de Libras	Não tem esse profissional
	Responsável pelo estudante surdo (mãe)	Clívia

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Nesse contexto, a presente pesquisa foi realizada na cidade de Teresina, Piauí, sendo uma na zona rural e a outra na zona urbana da capital. A temática para a escolha dos nomes fictícios das escolas e dos sujeitos da pesquisa partiu da sugestão de uma das professoras, com intuito de resguardar as instituições e respeitar questões éticas.

Nesse sentido, a construção do material empírico em 2021 aconteceu por meio de observação participante, com gravação em vídeo das aulas durante o ensino remoto emergencial e híbrido, nas duas escolas, de entrevistas com todos os participantes da investigação e fotografias. As gravações de ambas se deve ao fato de nestes locais acontecer o atendimento especializado em relação ao ensino do Português como segunda língua para os estudantes surdos e de ser uma sala instalada nas escolas com perspectiva inclusiva, equipada com diversos recursos para auxiliar o processo de construção e suplementação de saberes para estes estudantes. Para as entrevistas, utilizou-se a gravação em áudio para os professores, família e para a tradutora/intérprete de Libras (esta realizada apenas na escola Girassol, como descrito anteriormente).

¹⁰ Não houve a contratação desse profissional no período da realização da pesquisa pela SEMEC / 2021. Desta forma, entrevistamos a tradutora / intérprete de Libras que estava atuando voluntariamente até julho de 2022. A pesquisadora atuou como membro participante, exercendo a função de tradutora/intérprete de Libras nas escolas durante a pesquisa de campo.

¹¹ Nomes fictícios dos sujeitos pesquisados com intuito de manter o sigilo da pesquisa.

¹² Nomes fictícios dos sujeitos pesquisados com intuito de manter o sigilo da pesquisa.

A pesquisadora optou por realizar a entrevista com os estudantes surdos em Língua Brasileira de Sinais (Libras), pois corresponde à língua materna deles. Porém, apenas o estudante Jacinto, da escola Girassol a realizou. Enquanto o discente Narciso fez a opção pelo Português oral. As entrevistas com estes sujeitos tornaram-se necessárias para investigar o ensino do Português como segunda língua a partir da perspectiva dos estudantes.

As entrevistas estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. Assim, a opção pela entrevista permite uma flexibilização, contribuindo para o alcance dos objetivos propostos. Partindo da elaboração do material empírico sobre o quantitativo de dias e horas filmados durante o ano de 2021, apresentamos os quadros 05 e 06.

Quadro 5 – Aspectos quantitativos 2021 da Escola Girassol

Escola (Zona Rural)	Mês/2021	Quantidade de dias letivos acompanhados	Quantidade de horas filmadas
Escola Girassol	Abril	01	46min,05s
	Mai	01	26min
	Jun	01	20min, 13s
	Jul	01	24min,50s
	Ago	02	33min,07s
	Set	02	49min,24s
	Out	02	1h,3min,57s
	Nov	-	-
	Dez	01 (festa de encerramento / aniversário do estudante)	Apenas registro fotográfico
09 meses	11 dias	4h,12min,56s	

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Dentre os meses de abril ao início de outubro, na Escola Girassol, houve a gravação dos eventos com regime de ensino remoto emergencial, ao qual totalizou 3h, 43min, 21s de filmagem dos discursos desenvolvidos pelos sujeitos na cultura institucional. E, apenas a gravação de um evento durante o regime de ensino híbrido, com total de 29min,35s. Um dos motivos da sua infrequência durante as aulas, deve-se ao fato da renda per capita da família desse estudante surdo, não lhe oferecer condições acessíveis *internet* e pela localização da sua residência onde havia falta de energia constante.

O Quadro 6, corresponde ao material empírico quantitativo da escola Flor, no ano de 2021:

Quadro 6– Aspectos quantitativos 2021 da Escola Flor

Escola (Zona Urbana)	Mês/2021	Quantidade de dias letivos acompanhados	Quantidade de horas no WhatsApp /ERE
---------------------------------	-----------------	--	---

Escola Flor	Abril	15	O grupo permanece ativo 24h por dia.
	Maio	16	O grupo permanece ativo 24h por dia.
	Jun	22	O grupo permanece ativo 24h por dia.
	Jul	13	O grupo permanece ativo 24h por dia.
	Ago	19	O grupo permanece ativo 24h por dia.
	Set	25	O grupo permanece ativo 24h por dia.
	Out	22	O grupo permanece ativo 24h por dia.
	Nov	17	O grupo permanece ativo 24h por dia.
	Dez	15 02	O grupo permanece ativo 24h por dia. 1h, 35min, 05s ¹³
	9 meses	166 dias	-

Fonte: Acervo da autora (2022).

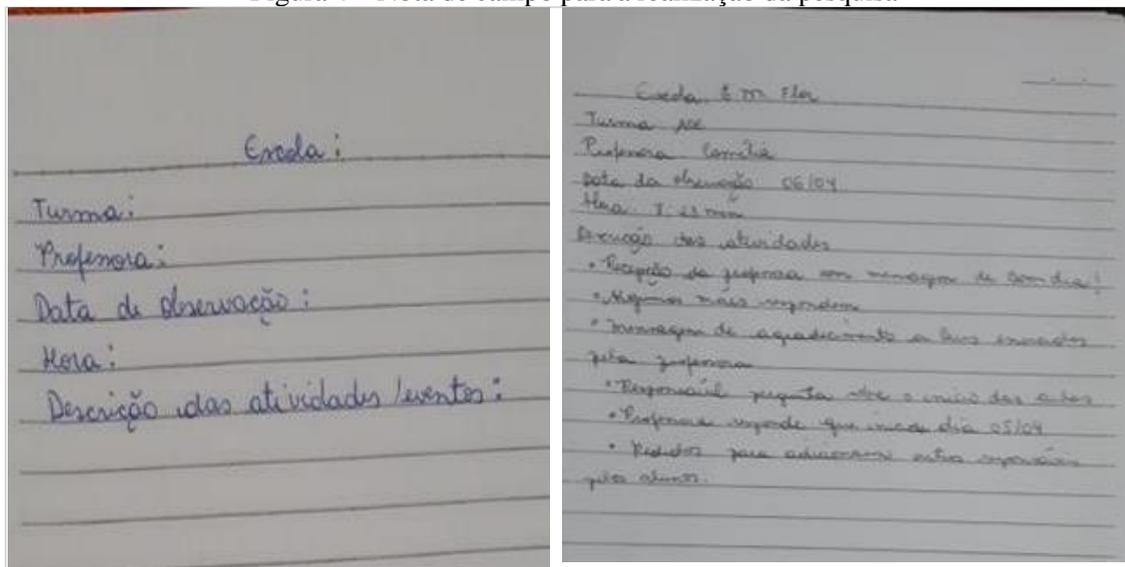
Com base no Quadro 06, durante o mês de abril até dezembro, o grupo de *WhatsApp* permaneceu ativo 24h por dia com interação entre a professora Camélia e os pais ou responsáveis dos alunos com deficiência da referida escola, para o envio dos cadernos de atividades ao longo do ano letivo, totalizando trinta e dois (32) cadernos apresentados pela professora. Apenas no mês de dezembro houve o retorno para o ensino híbrido com duração de 1h, 35 min, 05s.

Esses quadros representam o quantitativo de 2021, referente às filmagens e à interação no grupo do *WhatsApp* das escolas pesquisadas. A diferenciação entre dias e horários entre as duas escolas se justifica pelas condições financeiras da família do aluno Jacinto em relação a não se ter instrumentos adequados (*notebook*), acesso à internet para a conexão diária e a localização de sua residência estar situada na zona rural de Teresina, dificultando a sua acessibilidade para a frequência nas aulas no período de Ensino Remoto. Assim, o tempo e o espaço na Etnografia em Educação tornam-se essenciais, pois auxiliam o pesquisador na compreensão da cultura institucional, na análise dos discursos dos participantes no processo de construção de sentidos e significados ao longo das vivências.

Nessa perspectiva, as notas de campo contribuíram nesse contexto do tempo e do espaço. Apresentamos a seguir os tópicos da nota de campo que nos auxiliaram a compreender a produção dos eventos nas salas de aulas (Figura 4):

¹³ Quantidade de horas filmadas referente aos dois dias do Ensino Híbrido. As horas não foram computadas tal qual na escola Girassol, pois as aulas em sua maioria ocorreram apenas pelo *WhatsApp*, com o envio das atividades pelos pais dos alunos.

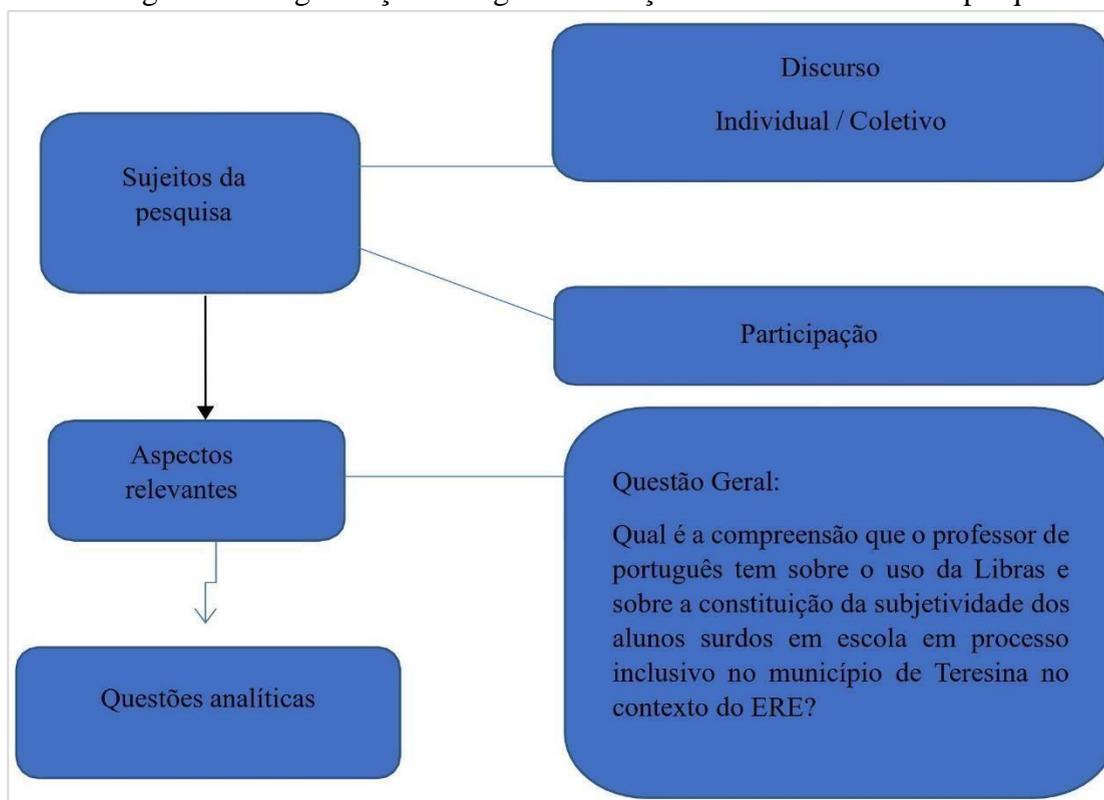
Figura 4 – Nota de campo para a realização da pesquisa



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

Assim, todos esses instrumentos corroboraram para uma boa relação da pesquisadora com o contexto da pesquisa, para uma postura investigativa, holística, analítica, reflexiva e interpretativa. Partindo desse princípio, apresentamos a organização da lógica de seleção dos eventos no decorrer da pesquisa (Figura 5).

Figura 5 – Fluxograma da organização da lógica de seleção de eventos durante a pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A Figura 5 revela o que se levou em consideração para a seleção dos eventos a serem descritos e analisados ao longo da pesquisa nas instituições de ensino. Partindo desse princípio, foi construída uma lógica de investigação com base no quadro produzido por Gomes, Dias e Vargas (2017) e Green *et al* (2005), expressa no Quadro 7.

Quadro 7 – Representação da lógica de investigação

<p>Questão Geral: Qual é a compreensão que o professor de Português tem sobre o uso da Libras e sobre a constituição da subjetividade dos alunos surdos na escola em processo inclusivo no município de Teresina no contexto do ERE?</p>
<p>Propondo questões analíticas: Quais elementos são essenciais no processo de compreensão do professor ouvinte no uso da Libras e na constituição das subjetividades dos alunos surdos no contexto do ERE?</p>
<p>Representando o material empírico: Representações das observações feitas nas duas escolas; Transcrições de entrevistas (professor da sala de AEE; responsáveis pelos alunos surdos (mães); alunos surdos e uma tradutora / intérprete de Libras (voluntária na escola Girassol); mapeamento da interação no grupo de <i>WhatsApp</i> e análise dos cadernos de atividades (escola Flor) e análise das gravações dos atendimentos na escola Girassol. Analisando o material – mapeamento das interações entre os sujeitos; análise dos documentos institucionais (Projeto Político Pedagógico das escolas); análise das observações.</p>
<p>Propondo questões analíticas: Que sentidos e significados foram construídos pelas professoras sobre o uso da Libras? O que contou como constituição da subjetividade dos alunos surdos? Quais as dificuldades? E no presencial? Quais artefatos estão presentes nas aulas no contexto do ERE e Presencial?</p>
<p>Representando o material empírico: Mapeamento das interações; observações no contexto do ERE e no RH(escolas Girassol e Flor), análise dos cadernos de atividades (escola Flor).</p>
<p>Analisando o material – Descrição e mapeamento de casos expressivos – Jacinto e Narciso – ao longo de 2021 das aulas que ocorreram a construção de conceitos relacionados à Libras e subjetividade; exame de atividades escritas pelos alunos surdos e análise contrastiva da relação da cultura surda e da cultura ouvinte. Propondo questões analíticas: Quais vivências possibilitam a construção de sentidos e significados para a construção de conceitos sobre a Libras e subjetividade pelos alunos surdos das escolas Girassol e Flor?</p>
<p>Representando o material empírico: Descrição das interações filmadas (escola Girassol) e análise dos cadernos semanais e observações durante a interação da família no grupo de <i>WhatsApp</i> (escola Flor) mapeamento dos eventos em que seja possível identificar os <i>rich points</i>.</p>
<p>Analisando eventos: Identificação da transformação desses discursos em nível individual e coletivo com base nos referenciais teóricos. Propondo questões analíticas: Quais eventos são mais significativos? Por quê? Qual o papel da unidade [instrução-desenvolvimento] nas vivências dos casos expressivos no ERE, Ensino Híbrido e na constituíções das subjetividades de Jacinto e Narciso?</p>
<p>Analizando eventos dos casos expressivos – Jacinto e Narciso</p>

Fonte: Green *et al.* (2005) e Gomes, Dias e Vargas (2017). Organização: Elayne Cristina Rocha Dias (2022).

A partir dessa figura, percebemos que existe uma questão geral e, a partir dela, estabelecemos algumas questões analíticas, descrição e mapeamento de eventos expressivos, para refletirmos e analisarmos o material empírico com base na unidade de análise [instrução-desenvolvimento]. Na próxima seção, abordamos o contexto institucional das duas escolas pesquisadas no município de Teresina-PI.

3.6 Escola Municipal Girassol (zona rural)

A escola situa-se no povoado Santa Teresa, 23km de Teresina, zona rural. Nesta comunidade tem transporte coletivo, energia elétrica, correios, diversos comércios, padarias, restaurantes, horta comunitária, e a Escola Girassol atende a uma clientela de várias comunidades vizinhas.

Sua atividade como escola teve início em 08 de abril de 1975, em um galpão utilizado para festas na PI-113, doado por um morador do povoado. O espaço físico antigamente configurava-se de palha e chão batido. Seu funcionamento ocorria com materiais improvisados com apenas duas turmas multisseriadas, contando com cerca de oitenta (80) estudantes nos turnos manhã e tarde e com apenas duas professoras, que atualmente estão aposentadas.

Em 1978, após a doação de um terreno em Santa Teresa, para a prefeitura, efetivou-se a construção do prédio, este com apenas quatro (04) salas de aula, continuando séries multisseriadas. Pelo crescimento da comunidade do povoado Santa Teresa, a prefeitura ampliou a escola para oito salas, contratando novas professoras e disponibilizando o transporte escolar. Atualmente a instituição conta com treze (13) salas de aula regular dentre outros espaços que são descritos a seguir.

3.6.1 Organização Físico – Administrativa

A estrutura física da escola, na atualidade, conta com treze (13) salas de aula regular, uma sala de AEE, uma secretaria, uma diretoria, uma sala de professores, uma biblioteca, um laboratório de informática, uma cantina com despensa, sete (07) banheiros, sendo quatro para alunos, ressaltando que desses quatro, dois estão equipados para os estudantes com deficiência, dois para professores e um para funcionários, pátio e quadra de esporte coberta. Na Figura 6, apresentamos a estrutura física da escola Girassol.

Figura 6 – Estrutura física da escola Girassol



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

Atualmente a escola possui 718 alunos distribuídos nos turnos da manhã, tarde e noite. No turno da manhã, funciona uma turma de AEE, quatro (04) turmas do 6º ano e três (03) de 8º ano. No turno da tarde funciona uma turma de 1º ano, uma turma de 3º ano, duas de 4º ano, uma de 5º ano, quatro (04) de 7º ano e três (03) de 9º ano do Ensino Fundamental. No turno da noite, funciona a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com uma turma de 1ª a 4ª série, uma turma de 5ª série, uma turma de 7ª série e uma de 8ª série do Ensino Fundamental. Ressalta-se que o estudante nessa modalidade de ensino cursará uma série separadamente em cada semestre.

Destaca-se que os estudantes em sua maioria são oriundos de outras localidades, principalmente os do turno da tarde, pois no eixo, apenas duas escolas oferecem o ensino de 6º ao 9º ano. Assim, o deslocamento dos alunos ocorre por meio do transporte pago pela Prefeitura Municipal de Teresina. A maioria pertence a famílias de nível socioeconômico baixo (lavradores e caseiros de sítios).

O quadro pessoal desta instituição de ensino compreende: um diretor, um diretor adjunto, uma coordenadora pedagógica, duas pedagogas, quarenta (40) professores, um secretário, três (03) auxiliares de secretaria, quatro (04) vigias, três (03) merendeiras, quatro (04) auxiliares de serviços gerais.

Frisamos que esta instituição realiza diversos Projetos Educacionais como: Projeto Era uma vez... (relacionado à leitura e à escrita) e o Projeto Consciência Negra. A Figura 7 demonstra a participação do aluno surdo Jacinto juntamente com os estudantes ouvintes da turma da sala regular em uma declamação de um Poema, intitulado “Chamaram-me Negra” em Libras, no ano de 2019.

Figura 7 – Projetos Educacionais desenvolvidos na escola Girassol

Apresentação do poema¹⁴

I Mostra Cultural: Consciência Negra



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

¹⁴ Fotografia fornecida pela professora Orquídea sobre projetos desenvolvidos na escola anterior à pesquisa. A justificativa dos rostos borrados é que esses sujeitos não fazem parte da pesquisa e não assinaram o termo de livre consentimento.

Sobre os recursos recebidos pela instituição de ensino, temos: Fundo Rotativo Municipal (FRM) destinado à manutenção de pequenos serviços, o Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE), destinado à compra de material didático, material permanente e serviços gerais, e recursos para o projeto Escola Aberta, destinado a cursos oferecidos para os alunos e para a comunidade.

Em relação ao conselho escolar, este compõe-se pelo diretor (presidente), professores, alunos, funcionários e segmentos da comunidade, com reuniões mensais para sugestões e/ou apreciações das atividades que a escola se propõe a realizar de acordo com o plano de ação elaborado pelo corpo docente. Os encontros acontecem no dia do planejamento ou baseando-se na necessidade de discussão de outros assuntos de interesse da escola.

A avaliação acontece mensalmente de acordo com os critérios de cada docente, e bimestralmente obedecendo a um calendário da Escola. A recuperação da aprendizagem ocorre bimestralmente. A escola conta com um projeto de reforço escolar e uma bolsa escola que auxiliam consideravelmente para a redução dos índices de repetência e evasão.

Em relação aos recursos didáticos, a escola Girassol dispõe de vídeo, som, biblioteca, um acervo razoável de livros, mapas, globos, esqueleto, duplicador, impressora a tinta, retroprojeter, *data show*, computadores e *DVDs*.

Estes recursos são utilizados pelos professores. Ainda são realizadas aulas-passeio e socialização de trabalhos apresentados em sala de aula com facilidade de dinamizar o estudo e incentivar o gosto pela pesquisa e pelo crescimento individual e coletivo.

A escola Girassol dialoga com o contexto histórico do processo educacional de Teresina, com suas particularidades e com as relações com a comunidade, com os funcionários da instituição de ensino e com as práticas culturais. Na próxima seção, apresentamos a singularidade da sala de AEE, no ano de 2021.

3.6.2 Sala de recursos multifuncionais

A Sala de Recursos Multifuncionais realiza um atendimento especializado para dezoito alunos com as mais variadas deficiências, entre elas: transtorno do espectro autista (TEA), deficiência intelectual, deficiência auditiva. A professora Orquídea iniciou suas atividades na sala de AEE na escola campo, em 2011. Sua motivação se deve ao fato da proximidade da escola com o local no qual reside. Além da escola Girassol, a professora realiza o atendimento a outra instituição de ensino, a qual denominamos escola adjacente.

Sua formação corresponde a Licenciatura em Pedagogia, especialização em Psicopedagogia clínica e institucional e em Atendimento Educacional Especializado (AEE). Paralelo aos serviços desempenhados na rede Municipal de Teresina, ela trabalha na EJA no município no qual reside.

Frisamos que o espaço físico da sala de AEE é amplo e climatizado, com recursos didáticos diversificados (Figura 8). Assim, esse espaço consiste em uma abertura para o diálogo entre as práticas culturais e as relações sociais e o uso de diversos recursos que permitem uma dinâmica lúdica entre a professora e o aluno surdo.

Figura 8 – Materiais disponibilizados na sala de AEE na escola Girassol





Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

Em 2021, o trabalho na sala de AEE contava com o Regime de Ensino Remoto, obedecendo às normas da própria Secretaria de Educação de Teresina, baseando-se na emergência já discutida. Esse trabalho no AEE ocorria por meio do *WhatsApp*, com vídeo chamadas com duração em média de 35 min (local de único acesso do estudante). Além das aulas remotas, a professora disponibilizava um caderno de atividades impresso para todos os alunos, isso se deve ao fato da desigualdade de acesso à internet. Porém, Jacinto não costumava se dirigir à escola para recolher seu caderno de atividades.

As aulas remotas, ocorriam com mais frequência no turno da tarde e às quintas-feiras (havendo flexibilidade com base na instabilidade de acesso à internet do estudante). Assim, Jacinto era recebido pela professora de AEE, (ouvinte e que trabalha a Libras e o Português na modalidade escrita), pela tradutora / intérprete de Libras e pela pesquisadora.

Sobre a fluência das professoras em relação a Libras, ambas apresentam cursos do básico ao intermediário e uma possui especialização em Libras. Porém, elas não se sentem seguras para a realização de interpretação do Português para Libras e vice-versa e preferem o auxílio de um profissional intérprete.

No Quadro 8, apresentamos a rotina diária do estudante surdo na sala de AEE durante o ERE.

Quadro 8 – Rotina diária de Jacinto no ERE/2021

HORÁRIO APROXIMADO DE DURAÇÃO DAS AULAS REMOTAS	ROTINA	CONTEXTUALIZAÇÃO
15h	Entrada do estudante na vídeo-chamada	Recepção do estudante pela professora, tradutora/intérprete/pesquisadora
15h, 10min	Organização dos instrumentos / sala	Solicitação para que o aluno fique em local adequado e com menos barulho
15h, 25min	Explicação dos conteúdos	Uso de vídeos, <i>slides</i> etc.
15h, 30min	Atividade	Sinalização do vocabulário trabalhado
15h, 40min	Saída	Despedida e reforço do dia e horário da próxima aula.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A rotina foi elaborada pela professora de AEE, objetivando a necessidade de atender Jacinto durante o período da Pandemia de modo a incluí-lo neste processo. Em outubro de 2021, a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) estabeleceu nas instituições de ensino a mudança para o regime Híbrido, porém os responsáveis pelos estudantes com ou sem deficiência teriam que assinar um termo de responsabilidade e compromisso, como consta na Figura 9:

Figura 9 – Termo de responsabilidade e compromisso



TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO

Pelo presente TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO,

eu _____

CPF: _____, responsável pelo(a) aluno(a)

ano _____ da turma _____, informo:

() SIM, ESTOU CIENTE e DE ACORDO do retorno às aulas no modelo híbrido (Presencial e Remotas) na Rede Pública Municipal de Ensino ofertado nesta unidade, e me comprometo em seguir as recomendações e protocolos sanitários de combate a COVID-19, além de garantir a frequência e participação do aluno acima citado em todas as atividades educacionais propostas neste modelo de ensino.

() Estou ciente do Retorno das aulas no modelo híbrido e NÃO ESTOU DE ACORDO, bem como, NÃO AUTORIZO o retorno presencial e solicito que este(a) aluno(a) continue no atendimento EXCLUSIVAMENTE REMOTO, assumindo o seguintes compromissos:

1. Responsabilizo-me em acompanhar e garantir a realização de todas as atividades propostas pela Unidade, para o Ensino Remoto durante o período em que o aluno não retomar presencialmente às aulas.
2. Receber nesta Unidade de Ensino todas as atividades que forem disponibilizadas de forma impressa.
3. Encaminhar as devolutivas das atividades no prazo estabelecido, via plataforma on-line e/ou das atividades impressas sempre que houver, nesta Unidade.
4. Asseguro o retorno presencial do aluno às aulas, posteriormente. Comprometo-me, ainda em reavaliar esta decisão assim que solicitado por esta Unidade, pela Secretaria Municipal de Educação ou por outro órgão/instituição competente, ciente que este termo não tem caráter vitalício.

Assinatura do(a) Responsável(a)

Teresina, ____ de _____ de 2021.

Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

Com a retomada para o Ensino Híbrido, a família do estudante passou a optar pelo presencial, passando a frequentar a sala de AEE no turno da tarde (contraturno da sala comum) no horário correspondente de 15h até 17h. Na próxima seção, abordamos informações referentes à escola Flor relativas aos processos histórico, administrativo e pedagógico.

3.7 Escola Municipal Flor (zona urbana)

A escola Municipal Flor situa-se na zona sudeste do município de Teresina, estado do Piauí. A comunidade possui renda per capita baixa. A maioria das famílias não possui renda fixa e sobrevive do trabalho informal e dos Programas Sociais oferecidos pelo governo Federal. Com o crescimento dessa comunidade, os problemas sociais também aumentaram. Neste sentido, surge a necessidade da comunidade se organizar através do centro de Promoção, da Associação de Moradores, das Pastorais da Igreja Católica e Igrejas Evangélicas e dos Postos de Saúde, objetivando amenizar os problemas socioeconômicos e educacionais.

A união desses grupos tem sido de grande importância nas reivindicações de melhorias para a comunidade. Entre as conquistas, podemos citar: a inauguração da escola municipal Flor, Posto de Saúde, Igrejas (Católicas e Evangélicas), horta comunitária, construção de praças e quadra esportiva.

Hoje a escola conta com uma estrutura física com seis (06) salas de aulas, dois (02) banheiros para os estudantes, dois (02) banheiros para o pessoal administrativo, uma (01) sala para professores, uma (01) sala para diretoria, uma (01) sala para secretaria, uma (01) sala de AEE, uma (01) cantina, dois (02) espaços para depósito e uma (01) área coberta (pátio), uma (01) quadra coberta, não possuindo acessibilidade arquitetônica em sua estrutura (apenas rampa de acesso ao prédio e aos banheiros para uso dos estudantes com deficiência, e portas largas, dois (02) box com barras de apoio (01 WC masculino e 01 no WC feminino) (Figura 10).

Figura 10 – Estrutura física da escola Flor do município de Teresina





Fonte: Acervo da autora (2021).

Apesar de a escola ter recebido recursos do programa Escola Estrutura, eles não foram suficientes para atender à necessidade de acessibilidade. Atualmente a escola atende 255 estudantes no Ensino Fundamental I (1º bloco – 1º e 2º anos; 2º bloco – 3º, 4º e 5º ano, nos turnos manhã e tarde).

No universo dos pais que responderam à consulta proporcionados pela direção da escola, 70% ganham menos que um salário-mínimo, sendo que a maioria são mães que trabalham fora para sustentar a família.

A escola compõe de um diretor, um vice-diretor, duas secretárias, uma diretora pedagógica, nove professores, duas agentes de serviços gerais, duas merendeiras e dois agentes de portaria.

Sobre os recursos do Tesouro Federal, estes são repassados à escola através do Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE), uma vez ao ano, que são destinados para as compras de materiais permanentes, de consumo, limpeza e realização de pequenos serviços.

Sobre os recursos didáticos, a escola dispõe de três (03) *data shows*, três (03) *notebooks*, três (03) computadores, um (01) aparelho de *DVD*, um (01) televisor, três (03) impressoras, três (03) caixas amplificadoras, dois (02) microfones e jogos educativos.

Assim como a escola Girassol, a instituição de ensino Flor dialoga com o contexto histórico-cultural do processo educacional de Teresina, apesar de suas particularidades. Na próxima seção, enfatizamos a singularidade da sala de AEE, no ano de 2021.

3.6.3 Sala de recursos multifuncionais

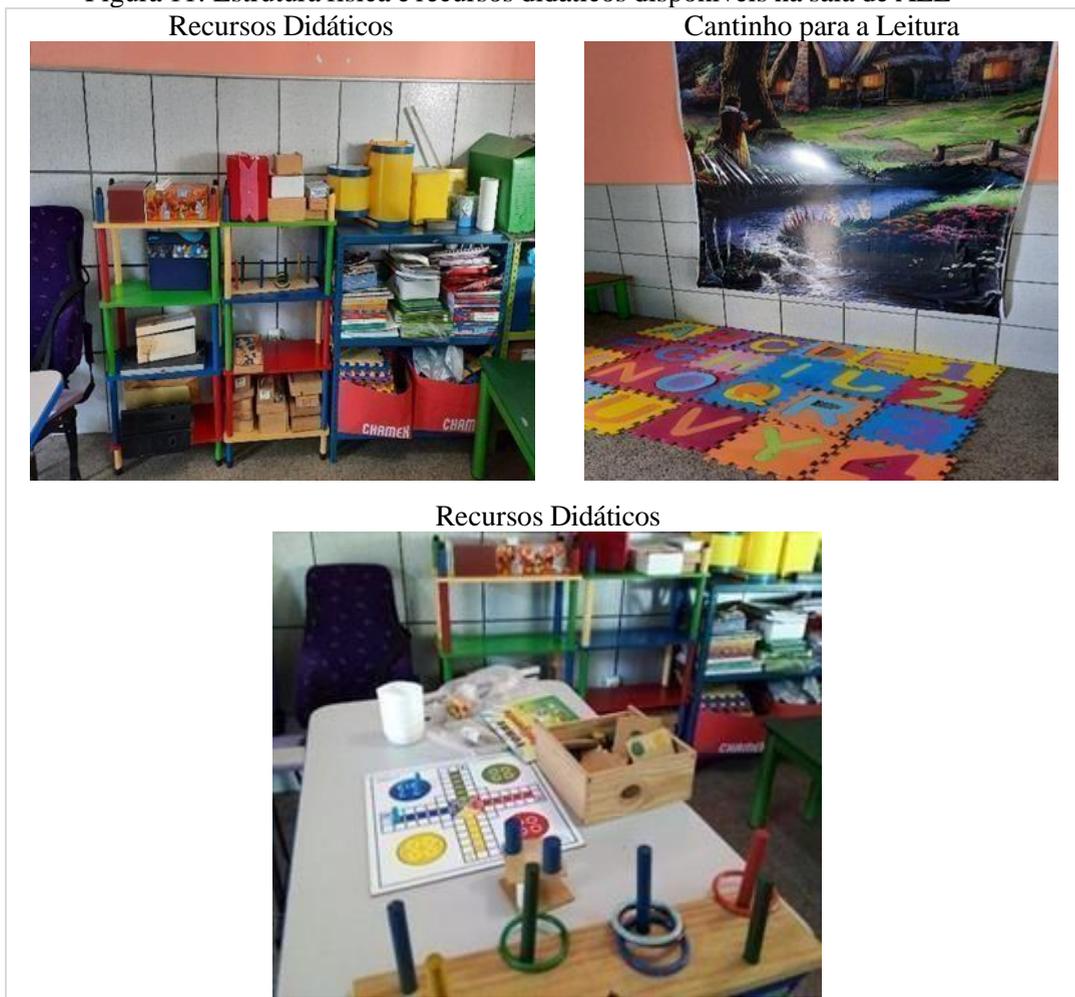
A Sala de Recursos Multifuncionais realiza um atendimento especializado para quinze (15) alunos com as seguintes deficiências: TEA, deficiência física, deficiência intelectual,

deficiência auditiva, dentre outras. Desses alunos, apenas dez constam com laudo médico. Na escola campo, a professora iniciou suas atividades em 2016. Sua motivação se deve ao fato dos estudos realizados na sua trajetória acadêmica, especialmente em relação ao curso de Psicopedagogia. Além da escola Flor, a professora realiza o atendimento a outras duas instituições de ensino, que denominamos escolas adjacentes.

Sua formação corresponde a Licenciatura em Pedagogia e Teologia, especialização em Psicopedagogia clínica, institucional e Hospitalar, em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Pós-Graduação em Psicanálise em Dependência Química. Paralelo aos serviços desempenhados na rede Municipal de Teresina, ela trabalha na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede Estadual do Piauí.

A estrutura da sala de AEE da escola Flor é ampla e climatizada. A figura a seguir demonstra o espaço físico da sala de aula e os recursos disponíveis para a realização dos atendimentos educacionais (Figura 11).

Figura 11: Estrutura física e recursos didáticos disponíveis na sala de AEE



Fonte: Acervo da autora (2021).

Em setembro de 2021, as escolas municipais de Teresina retornam suas atividades pedagógicas através do regime Presencial, porém a professora por motivo de doença (Covid-19) retorna apenas no mês de dezembro, após a assinatura do termo de responsabilidade e compromisso pelos pais, como consta na Figura 09.

No próximo capítulo, buscamos explicitar um diálogo entre a fundamentação teórico-metodológica com as histórias dos sujeitos de pesquisa: Orquídea, Jacinto, Amor-perfeito, Azaléia, Camélia, Narciso e Clívia, bem como a descrição e a análise dos eventos em 2021.

4 O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DE NARCISO E JACINTO NAS ESCOLAS FLOR E GIRASSOL EM 2021

Nesse capítulo, iremos descrever e analisar os mapas de eventos construídos por meio da revisão das gravações das aulas em vídeo e áudio ou apenas em áudio e, em sequência, iniciaremos a análise das entrevistas com os sujeitos de pesquisa (professoras; pais ou responsáveis; tradutora / intérprete de Libras e alunos surdos) realizadas nas duas (02) escolas municipais de Teresina – Piauí – Escola Flor e Escola Girassol.

Nossas análises têm por base as seguintes perguntas para compreendermos a configuração escolar e familiar e como ocorreu a produção dela: Com quem? Quando? Por quê? Para quê? Em quais condições? Com quais resultados? Estabelecendo como pergunta central: Qual a compreensão que o professor ouvinte de Português, como segunda língua, tem sobre o uso da Libras e sobre a constituição da subjetividade dos alunos surdos na escola inclusiva no município de Teresina no contexto do ERE?

4.1 Apresentando Narciso

Narciso tem sete anos (07) anos, matriculado no 2º ano na Rede Municipal de Teresina, Piauí (zona urbana), na Escola Flor. Em seu laudo consta: o exame Bera¹⁵ que mostra alteração na condução elétrica do estímulo eletrofisiológico normais entre 2000 Hz e 4000Hz em orelha direita e perda auditiva de grau moderado em orelha esquerda entre 2000 e 4000Hz. Sobre sua etnia, Narciso responde: “Marrom” (*Narciso, entrevista 15/12/2021*).

Sobre a resposta de Narciso em relação a sua etnia, Olímpia (2023), no *site* EscolaKids, com a temática “População Negra no Brasil”, informa que a maioria da população é constituída por negros ou mulatos¹⁶, em virtude do período em que o modelo implantado em nosso país, utilizava mão de obra escrava com milhares de negros africanos. Narciso, na entrevista disse não se considerar branco, nem negro, conseguindo diferenciar-se das demais etnias e acaba por utilizar uma outra expressão “marrom” para responder à pesquisadora.

¹⁵ O BERA é indicado sempre que houver suspeita de perda ou deficiência auditiva em qualquer faixa etária. Ela é uma ferramenta importante na Pediatria Neonatal (Aparelhos Auditivos, 2023).

¹⁶ Informação retirada do site: <https://escolakids.uol.com.br/geografia/populacao-negra-no-brasil.htm>

Sobre a existência de outros familiares que possuem algum tipo de deficiência, ele afirma que não há ninguém na sua família que seja surda ou que use aparelho auditivo. Sobre o conceito de deficiência, Oliveira (2022, p. 27) enfatiza que:

[...] o conceito de deficiência presente na LBI tem sido cada vez mais compreendido em função das barreiras impostas pelos ambientes às pessoas que possuem limitações físicas, sensoriais e cognitivo- intelectuais. Essa concepção indica, de maneira enfática, que a partir do momento que o ambiente favorece a eliminação dessas barreiras, promovendo a acessibilidade em nível de comunicação, de mobilidade, dentre outras, a existência dessa deficiência não impede que o sujeito realize as atividades de rotina, possibilitando participar ativamente da sociedade em que vive.

Partindo desse diálogo sobre público-alvo da educação especial (PAEE), em especial a pessoa surda e esse conceito de deficiência abordado por Oliveira (2022), Paiva (2014) discute sobre essas barreiras em nível de comunicação encontradas em sala de aula relatadas pelos docentes em sua pesquisa. Assim, as dificuldades são compostas por: salas de aula com média de trinta e cinco (35) estudantes, sem estrutura física e a não orientação a respeito das especificidades do ensino de surdos.

Narciso afirma que gosta do espaço escolar, da professora e de brincar com os demais colegas da turma. Apesar das dificuldades em nível de comunicação, por não dominar satisfatoriamente a sua própria língua (LS) e a língua portuguesa na modalidade escrita, tornando-se copista na maioria das atividades em sala (ênfáticas adiante neste capítulo).

Durante a entrevista, Narciso diz que quer aprender a ler bem para a professora Camélia e para a pesquisadora. Araújo (2010), em sua produção, contextualiza a situação dos sujeitos surdos que, ao chegarem na escola, sentem-se marginalizados e estigmatizados pelo fato de não saberem ler e escrever. Desse modo, a sua investigação propõe questionamentos sobre as alternativas pedagógicas, uso de artefatos e a atitude do professor, como meios fundamentais para o seu processo de desenvolvimento.

Araújo (2010, p. 45) argumenta que:

Há necessidade, primeiramente, de se elevar a autoestima e realçar a importância social desses alunos, de se conferir sentido ao seu aprender. Diante do que foi exposto, pode-se inferir que, tanto para alunos surdos filhos de pais surdos quanto para alunos surdos filhos de pais ouvintes, a necessidade de novas abordagens, de novos paradigmas para o ensino de Língua Portuguesa como L2 torna-se essencial e urgente.

Vigotski (1896-1934) e Bakhtin (1895-1975) são teóricos que apresentam novos

paradigmas em torno da linguagem (usos e funções da língua como sistema aberto, em construção), em contraposição ao paradigma que defende a língua (como sistema fechado, pronto para ser memorizado), tendo como ponto de partida as relações dialéticas entre o individual e o social a partir da visão marxista. Bakhtin (1975/2011) considera que tudo o que é ideológico é um signo e possui um valor semiótico como as diferentes linguagens em uso nos processos de desenvolvimento das pessoas surdas e não surdas.

Na constituição da subjetividade de Narciso, os sujeitos que participam desse processo usam diferentes linguagens como oral e escrita, desenhos, músicas, ilustrações etc. Ou seja, o uso da Libras não é o centro das atividades que envolvem Narciso? Ele vem corroborar essa constatação quando responde à seguinte pergunta: Qual o seu conhecimento em Libras e se alguém da sua família ou a professora o ensinou? Sua resposta,: “*Não*” (*Narciso, entrevista 15/12/2021*) nos indicia que o pouco ou não uso da Libras no processo de ensino/desenvolvimento/aprendizagem de Narciso pode ter sido um fator importante a ser analisado na constituição de sua subjetividade.

Veremos a seguir a apresentação do estudante Jacinto e aspectos primordiais de sua entrevista com a pesquisadora.

4.2 Apresentando Jacinto

Nascido em 18/12/97, Jacinto possui vinte e cinco (25) anos, sua etnia, ele nomeia como pardo, matriculado no 9º ano na Rede Municipal de Teresina, Piauí (zona rural), na Escola Girassol. É diagnosticado com surdez profunda bilateral (CID H 90.3), Deficiência Intelectual (CID F72.1) e Paralisia Cerebral (CID G80). Apresenta crises convulsivas e por conta disso faz uso dos medicamentos controlados e acompanhamento com neuropediatra e com o psiquiatra. Seu desenvolvimento neuropsicomotor deu-se de forma lenta, começou a engatinhar e se sentar com dois (02) anos de idade e andar com três (03) anos. Às vezes ainda se comunica através de gestos, mas já predomina o uso da Língua de Sinais (Libras). Jacinto afirma que gosta do espaço escolar. A Figura 12 demonstra os laudos do aluno surdo Jacinto, entregue na escola Girassol.

Figura 12 – Diagnóstico de Jacinto

FMS
Fundação Municipal de Saúde
Coordenadoria Regional de Saúde

PREFEITURA DE Teresina
CIENTE EM PRIMEIRO LUGAR

CENTRO INTEGRADO DE SAÚDE LINEU ARAÚJO

LAUDO MÉDICO PARA ACESSO AO PASSE LIVRE MUNICIPAL
CRF. 600.202.143-40
CI - 2.435.223-D

1. DADOS DO PACIENTE

Nº [REDACTED]
Cidade [REDACTED]
Estado [REDACTED]
Município [REDACTED]

8/12/97

2. Diagnóstico:

Retardo mental
P. cerebral

CID-10 72.1
980

3. Tipo de Deficiência:

Deficiência Física	nen
Deficiência Mental	sim
Deficiência Auditiva	sim
Deficiência Múltipla	

4. Conclusão:

Pessoa com deficiência	sim
Deficiência Definitiva	sim

4. Precisa de acompanhante? sim

Data 22/06/10

[REDACTED]

Dr. José Heráclito P. Vale
PSIQUIATRA
C.R.M. 331 CPF 044.986.583-53

Carimbo e Registro Profissional

EVARED FULF... CLÍNICA
otorrinos
 Consultas 24 horas • Videonasofaringoscopia • Videolaringoscopia
 Teste de Deglutição • Reabilitação Labiríntica • Emissões Otoacústicas
 Teste da Argolinha • Audiometria • Impedanciometria • Audiometria de
 TERESINA - PI Tronco Cerebral (Bera) • Teste de Prótese Auditiva • Terapia
 FONOAUDIOLÓGICA • Estimulação Precoce • Vectoeletronistagmografia
CEREBRAL (BERA)

AUDIOMETRIA

[REDACTED]

NASCIMENTO :18/12/1997

SEDAÇÃO : NÃO

DATA :30/01/2008

ACHADOS:

OD :

- Ausência das Ondas I, III e V na máxima estimulação do aparelho (90 dB NA);
- Limiar Eletrofisiológico acima 90 dB NA nas frequências agudas (2000Hz a 4000Hz).

OE :

- Ausência das Ondas I, III e V na máxima estimulação do aparelho (90 dB NA);
- Limiar Eletrofisiológico acima 90 dB NA nas frequências agudas (2000Hz a 4000Hz).

CONCLUSÃO :

- EXAME SUGESTIVO DE PERDA AUDITIVA SENSORIONEURAL DE GRAU PROFUNDO BILATERAL EM FREQUENCIAS AGUDAS (2000Hz A 4000 Hz)

[REDACTED]

Rua Olavo Bilac, 2154 • Centro • Teresina-PI • Fone:(86) 3215-1020
 www.otorrinos24horas.com.br

Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

Nos laudos de Jacinto constam perda auditiva sensorioneural de grau profundo bilateral e retardo mental, ou seja, Deficiência Intelectual, o que demanda um olhar mais aguçado para as necessidades de Jacinto.

Vigotiski (1934/1993) enfatiza que a constituição do sujeito envolve a relação dialética

entre a intersubjetividade constituída pelo eu-outro e pela relação indivíduo e sua cultura. Através da consciência, vontade e intenção (esferas da subjetividade), o sujeito constrói seus significados e permite uma recriação da sua cultura. Assim, Vigotski ressalta a importância da linguagem através das significações, ou seja, o uso da Libras por Jacinto é um indício importante da constituição de sua subjetividade.

Moura (2008) defende que:

Garantir a aquisição da Língua de Sinais pela criança surda significa dar a ela as mesmas oportunidades de se constituir linguisticamente que as crianças ouvintes têm, em detrimento de interações mediadas por fragmentos de uma língua ou a mistura de fragmentos de duas línguas completamente diferentes (Moura, 2008, p. 12).

Moura (2008), compartilhando os pensamentos de Vigotski (1934/1993), considera que as esferas educacionais devem se esforçar em centrar no que a criança possui de preservado, ou seja, no caso do estudante surdo como Jacinto, pensar a surdez como propiciadora de desenvolvimento, partindo das relações sociais que fazem uso do meio visual, de métodos diversificados e linguagens diferenciadas (ilustrações, desenhos, músicas, fotos etc.) propiciando a participação, significação e constituição da subjetividade.

Para Gomes (2020, p. 84), “os processos de significação são, portanto, dependentes das relações das crianças com o meio, de como elas sentem, apropriam-se, pensam e manipulam a fala e as diferentes formas de linguagem nas diferentes situações sociais de desenvolvimento”. Nesse processo, as vivências dos estudantes são fundamentais. As vivências na família e na escola se referem, entre outras coisas, à frequência ou infrequência na escola que pode dizer muito sobre a constituição da subjetividade de Jacinto.

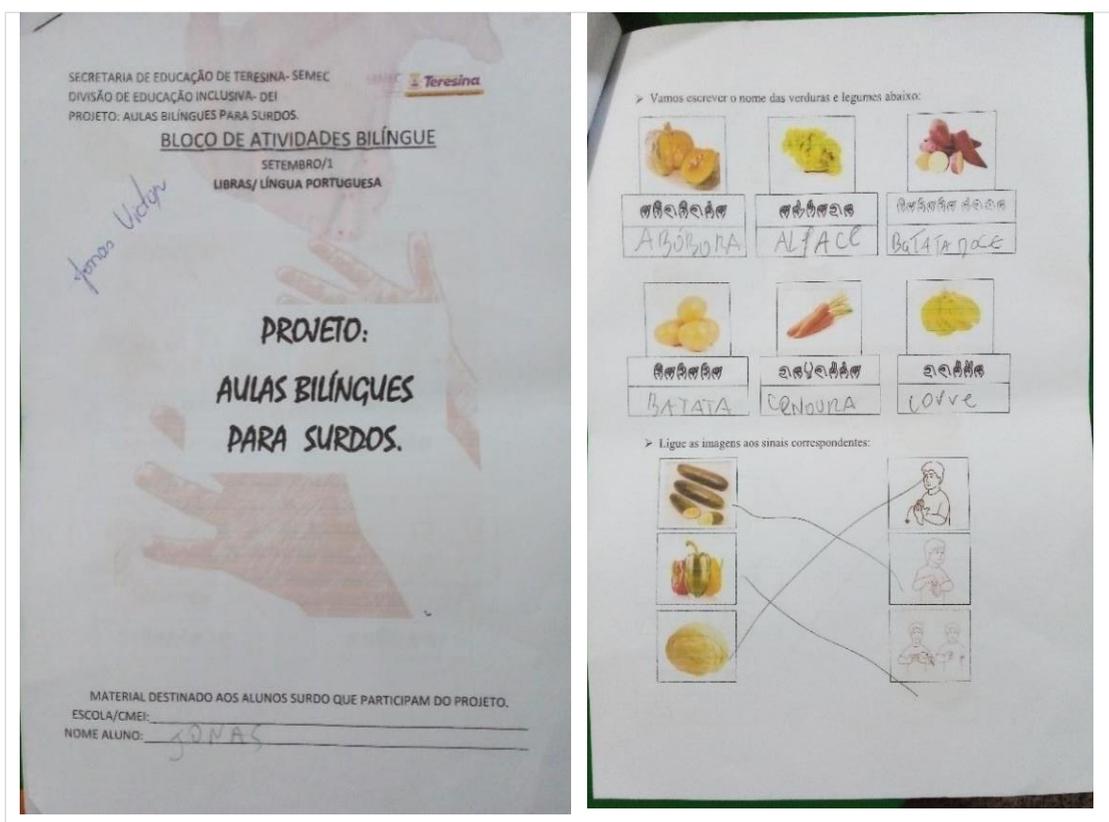
Ele apresentou infrequência na escola, por conta do uso dos remédios. Constando um total de quatro (04) comprimidos ao dia, gerando sono e impossibilitando-o muitas vezes de frequentar as aulas e prejudicando sua inclusão nestas. Segundo Oliveira (2022), a educação inclusiva,

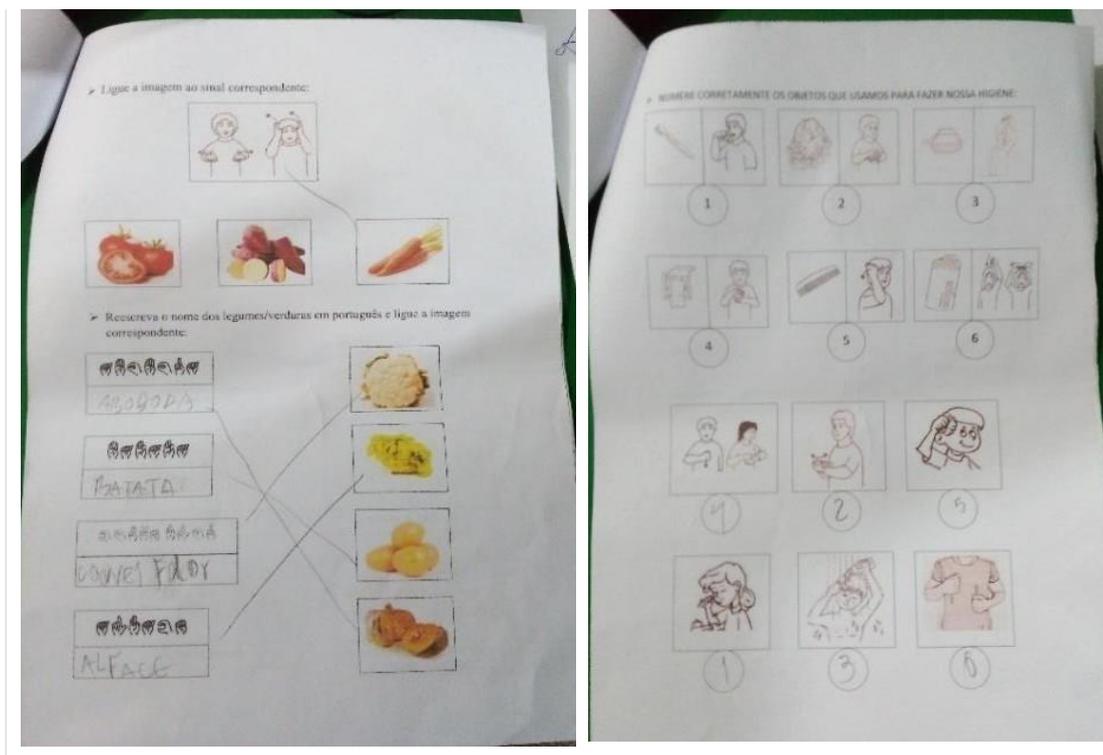
[...] é comumente utilizada para se refletir ao direito à educação de qualidade que os mais diferentes grupos sociais, historicamente excluídos da escola, têm. Assim, quando falamos de educação inclusiva não falamos de grupos específicos, falamos de todos, independentemente se essas pessoas possuem algum tipo de marcador social, linguístico, cultural ou outro. Trata-se de um movimento filosófico e político mundial. E ter direito a uma educação de qualidade significativa ter acesso à educação, participar das atividades propostas pela escola e, fundamentalmente, aprender (Oliveira, 2022, p. 55).

Pensar nas especificidades, no caso de Jacinto, é acolher a diversidade entre todos os estudantes, sendo um direito que deve ser respeitado e permite a formação e a constituição da subjetividade de cada um e de Jacinto, em particular.

Ao ser questionado se sente dificuldade com a disciplina de Português, Jacinto responde: “que é mais difícil aprender Ciências” (Jacinto, entrevista, 22/ 11/2021), mas não consegue explicar o motivo de considerar essa matéria como complexa no processo de ensino/desenvolvimento/aprendizagem. Em relação às atividades, ao ser questionado se o mesmo busca respondê-las, sua resposta é “SIM” (Jacinto, entrevista, 22/ 11/2021). Porém, na fala da professora Orquídea e do irmão de Jacinto, acontece o contrário de sua resposta, as atividades são realizadas por outra pessoa da família e não pelo discente. A seguir, na Figura 13, apresentamos atividades propostas para Jacinto no ERE.

Figura 13 – Atividades propostas para Jacinto durante o ERE





Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

Ao analisar essas evidências, nos perguntamos se elas visam cumprir a tarefa da educação que, segundo Vigotski (1983/1997), consiste em possibilitar compensações para a deficiência. Este autor nos leva a ter uma visão não do “menos”, mas do “mais” da compensação, o que analisaremos ao longo desse Capítulo, com base nas práticas culturais escolares e familiares de Jacinto.

Agora, passaremos a apresentar as escolas Flor e Girassol.

4.3 Escola FLOR

Neste tópico, abordamos aspectos relacionados à escola Flor e ao olhar da professora Camélia, com os seguintes questionamentos:

- Quais as atividades utilizadas no ensino do Português para o surdo?
- Quais as dificuldades enfrentadas com esse público?
- Como ocorreu a interação com o aluno surdo?
- Realizou-se algum curso de capacitação?
- Quais os recursos utilizados no ensino do Português como segunda língua para o surdo?

Além disso, sua formação e fluência em Língua Brasileira de Sinais são descritas no subtópico a seguir.

4.3.1 O olhar da Professora Camélia

Camélia iniciou em 2012 suas atividades em sala de AEE, da Escola Flor, justificando como motivação sua formação em Psicopedagogia. No ano de 2021, realizava o atendimento em duas escolas adjacentes constando de quinze (15) alunos matriculados na SRM, incluindo Narciso. Possui Pós-Graduação em Educação Especial (AEE); em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar, em Libras e ainda tem Formação em Psicanálise e Pós-Graduação em Psicanálise em Dependência Química. Sua graduação foi em Licenciatura Plena em Pedagogia e Teologia.

Atualmente seu estado civil é viúva, teve oito (08) filhos, sendo que um deles, faleceu. Ao ser questionada sobre a existência de algum parente com deficiência, Camélia responde: *“Não tenho parente surdo, e sim com transtorno obsessivo compulsivo. Ele é acompanhado por psiquiatra e por psicólogo. Além disso, tem toc e sintomas de depressão”* (Camélia, entrevista 20/03/2021).

A resposta de Camélia nos mobilizou a destacar em sua fala a não relação que ela faz entre [...] “transtorno obsessivo compulsivo [...] e, “além disso, tem TOC”, que é a sigla usada para especificar o transtorno obsessivo compulsivo. O que nos leva a pensar e questionar como as informações, sejam elas médicas, psicológicas, pedagógicas, psiquiátricas chegam à população e às escolas em particular? Daí a necessidade de se esclarecer sobre as deficiências e socializá-las nesse trabalho, no Quadro 9, tendo por base o trabalho de Oliveira (2022, p. 27) adaptado do texto do Decreto n. 3298 de 1999.

Quadro 9 – Definições de categorias de deficiência presentes no Decreto n. 3.298 de 1999

Categorias	Definições
Deficiência física	Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de: paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, hemiplegia, dentre outras.
Deficiência auditiva	Perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz.
Deficiência visual	Cegueira: acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; Baixa visão: acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; Outros casos: a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60° e, ainda, a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.
Deficiência mental	Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos 18 anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização dos recursos da comunidade; e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer; e h) trabalho
Deficiência múltipla	Associação de duas ou mais deficiências

Fonte: Oliveira (2022, p. 27).

A autora, enfatiza que ao longo dos anos essas categorias foram se modificando mediante as Políticas Públicas, considerando demandas específicas da própria sociedade. No caso da resposta da professora Camélia, seu parente não se enquadra como PAEE, mas, atualmente, tem o direito a alguns serviços de cunho educacional abordados atualmente nas Políticas de Educação Especial.

As deficiências mostradas no Quadro 9, os problemas de comportamentos e muitas não aprendizagens, geraram, historicamente, o termo “transtornos de aprendizagem” nos meios escolares. Entretanto, historicamente, diferenciou-se os alunos que apresentam alguma ou múltiplas deficiências daqueles que não apresentam. E, assim, os alunos que apresentam problemas de comportamento e de aprendizagem são denominados com “dificuldades de aprendizagem”. Segundo Gomes e Penha (2023, p. 02), a dificuldade de aprendizagem :

[...] pode estar relacionada a razões sociais, ambientais, psicológicas, cognitivas, familiares e culturais a que a criança está submetida. Isso se reflete no ensino, que, por sua vez, se torna falho, ou seja, incapaz de fazer com que o aprendiz avance no processo de aprendizagem. As dificuldades podem ser de ordem extrínseca, do ambiente, ou intrínseca, de ordem individual, mas podem ter mais de uma causa ou a confluência de fatores.

Dificuldade se diferencia de transtorno de aprendizagem, contemplando um público particularizado como abordado no Quadro 9. Assim, o conceito de transtorno de aprendizagem

[...] é algo patológico, que está relacionado ao comprometimento neurológico, ao desenvolvimento das funções cerebrais e a alteração no processamento, ou seja, há uma disfunção neuropsíquica que pode alterar a forma como a informação chega e é processada, o que interfere no aprendizado. As pessoas com esses transtornos conseguem aprender, mas precisam de métodos de ensino apropriados (Siqueira; Gurgel-Giannetti, 2011 citados por Gomes; Penha, 2023, p. 2).

Ainda em relação a diferenciação desses conceitos, trazemos um diálogo referente ao esclarecimento da etiologia dos transtornos mentais abordado por Freitas-Silva e Ortega (2016, p.03) que argumentam que dever-se-ia ter “idealmente, uma etapa fundamental para a elaboração de práticas diagnósticas, terapêuticas e preventivas mais eficazes. No entanto, a despeito dos esforços empreendidos, das diversas teses pouco se tem conhecimento sobre os caminhos que conduzem à formação das doenças”. A compreensão dos transtornos mentais como transtornos do neurodesenvolvimento vem sendo colocado como explicação de caráter crônico e progressivo das patologias mentais.

Uma de nossas perguntas referiu-se à concepção de subjetividade por parte de Camélia: *“É algo bem pessoal. É da gente e que está dentro de você. E paradescobrimos, temos que estar bem próximo. A parte subjetiva é complexa e bem pessoal”* (Camélia, entrevista 20/03/2021). Ainda nesse contexto, sobre a subjetividade surda de Narciso, a professora Camélia diz:

Eu acho que seria como ele se sente com relação a surdez dele. A condição dele de surdo. Eu acredito que seja como ele se vê com relação a necessidade dele. Se ele se

aceita, como se sente com relação a aquilo ali diferente da identidade (Camélia, entrevista 20/03/2021).

A professora deixa transparecer que a subjetividade é algo pessoal, que está dentro da pessoa, algo subjetivo e não faz relação com o social, com as relações sociais que possibilitam essa tomada de consciência de si mesmo. O sujeito e a subjetividade, segundo Molon (2015, p. 46), “são constituídos e constituintes na e pela relação social que acontece na e pela linguagem”. “É, portanto, na e pela interação com outros sujeitos humanos que formas de pensar são construídas, via apropriação / internalização do saber e do fazer da comunidade em que o sujeito se insere” (Molon, 2015, p. 63).

O professor no processo de interação com o aluno ensina aquilo que o estudante não sabe, orientando no seu ciclo de ensino/desenvolvimento e aprendizagem. Assim, a valorização da língua materna do surdo, amplia a possibilidade de novos métodos, criando ressignificações para a constituição da sua subjetividade.

Neste aspecto, Vigotski enfatiza que através da participação do adulto e de outras crianças, as funções psíquicas amadurecem, ou seja, a partir da cooperação, da colaboração, da (con)vivência com o outro. Para Vigotski, segundo Molon (2015, p. 104), “o eu se constrói na relação com o outro, em um sistema de reflexos reversíveis, em que a palavra desempenha a função de contato social, ao mesmo tempo em que é constituinte do comportamento social e da consciência”. Dessa forma, na escola, o desenvolvimento do conceito científico de cunhosocial ocorre nas condições do processo de instrução, que constitui uma forma singular de cooperação sistemática do pedagogo com a criança, constituindo-se a unidade instrução-desenvolvimento como a atividade guia do desenvolvimento das crianças em geral e das crianças surdas em particular.

Neste contexto, seria muito interessante que o professor ouvinte de Língua Portuguesa, ao se capacitar em Libras, passasse a ter a compreensão sobre o sujeito surdo sensibilizando-se acerca da importância de levar em conta as vivências que esses alunos surdos trazem para a sala de aula, favorecendo a prática docente. Partindo da importância dos professores compreenderem a subjetividade do aluno surdo e levarem em conta suas vivências e cultura, Cassola (2015) destaca aspectos relacionados à linguagem partindo do pensamento de Vigotski (1934/1993) e de Bakhtin (1975/2013). Na perspectiva de Bakhtin, a linguagem está vinculada à constituição da subjetividade e da consciência.

[...] a) a língua enquanto sistema estável de regras é apenas uma abstração científica e esta não dá conta da realidade concreta da língua; b) a língua constitui um processo de evolução contínuo, que se realiza através da interação social dos locutores; c) a criatividade da língua não pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam (Cassola, 2015, p. 47).

Libras pela professora Camélia, ela relata que possui cursos de extensão em Libras (desde o básico ao avançado) e também Especialização em Libras. Apesar do conhecimento na língua, não se sente com fluência para a realização de um ensino que exija o uso aprofundado e fluência na mesma. Afirma que, por falta de contato diretamente com o surdo, acaba esquecendo os sinais.

Camélia se considera no nível básico em relação a sua fluência e conta que seu primeiro curso de Libras foi realizado no bairro Socopo, zona Norte de Teresina, com dois instrutores surdos. Ela explica, ainda, que:

É muito ruim não poder se comunicar. Eu fui para a Alemanha, eu me senti um ET. Porque eu estava tão próximo das pessoas e não sabia me comunicar com elas. Chegava num lugar, todo mundo falando alemão e eu não sabia o que elas estavam dizendo. O surdo se sente da mesma forma. Eles vão ao hospital ou outro lugar e não conseguem se comunicar. Deveríamos ter a disciplina de Libras desde a educação infantil, não somente no nível superior (Camélia, entrevista 20/03/2021).

Sobre se a professora se sente preparada em ensinar o português como segunda língua para o seu aluno surdo, ela diz:

Sabemos que um aluno surdo precisa de três (03) profissionais para ensiná-lo. O profissional formado em letras, da professora do AEE e de outro que ensine Libras. Na sala do AEE, fazemos os três papéis. Não digo que estou preparada, mas aprendendo e desenvolvendo o melhor... (Camélia, entrevista 20/03/2021).

Assim, torna-se essencial que o docente perceba dentro do seio escolar, as potencialidades que o aluno traz, que reconheça seu papel nesse processo e que haja colaborativamente com os demais atores da instituição e como diz Camélia que a formação em Libras comece desde a Educação Infantil tanto para as crianças quanto para os professores. Em entrevista, Camélia afirma que já havia ensinado duas (02) crianças surdas em outra escola. As mesmas tinham fluência em Libras e sua aprendizagem na língua natural se deu com as demais Testemunhas de Jeová, na Igreja Evangélica. A professora relata que trabalhou pouco tempo com essas estudantes.

Essas situações de interação são necessárias para motivar e propor atividades significativas. Assim, Vigotski enfatiza que o conceito de atividade insere a discussão de uma ação mediada por um componente curricular, com foco na palavra como recurso mediador central.

O docente partindo dessas vivências, compreendendo as especificidades dos estudantes surdos, pode desenvolver programas compensatórios, com diversos artefatos e o ensino dos conteúdos escolares como atividades humanas criadoras.

Atividade leva em conta o conteúdo e as relações concretas da pessoa com o mundo – significa que a atividade das crianças, é um processo rico de vivências, que geram neoformações – atividade que é orientada pelos adultos ou colegas e pressupõe portanto, a participação ativa da criança, no sentido de apropriação dos produtos da

cultura e da experiência humana (Gomes, 2020, p. 52).

Assim, a atividade é orientada através das relações sociais e mediada pelos signos e instrumentos. Quando destacamos atividade criadora, remetemo-nos à possibilidade que o sujeito tem para planejar e construir condições para sua existência, que são processos que proporcionam a constituição da sua subjetividade.

Ainda continuando nesta linha de discussão, perguntamos à professora o que poderia ser modificado em relação à inclusão dos alunos surdos:

Faz tempo que é falado dentro da Secretaria de Educação. Primeiro pensou em uma escola bilíngue e depois em uma sala. Disseram que iriam elaborar um Projeto, ao qual algumas escolas teriam salas bilíngues, mas esqueceram do Projeto (Camélia, entrevista 20/03/2021).

Nesta fala da professora Camélia, nota-se a preocupação em relação à educação dos surdos e ao uso da língua de sinais como L1 e a falta de condições materiais e humanas para desenvolver esse trabalho. Oliveira (2022, p. 73) destaca que a aquisição e a construção da linguagem “são os maiores desafios para os pais e os mais distintos profissionais que atuam como sujeitos com deficiência”, diante disso torna-se essencial o apoio da escola. Historicamente, foram construídas diferentes perspectivas de atuação com alunos surdos nas escolas que se encontram em debate na atualidade.

Rodrigues (2008) desenvolve uma discussão em relação à educação dos surdos partindo desde a antiguidade, considerando as perspectivas das Filosofias Educacionais: Gestualismo, Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo.

Esse autor aborda que o Gestualismo aflorou algo insatisfatório dentro da sociedade, em que a maioria dos surdos profundos não evoluíram diante desse método, argumento reforçado no Congresso de Milão.

Com as decisões do Congresso de Milão, em 1880, o gestualismo foi posto como o grande vilão e empecilho do sucesso do processo educacional, passando a ser gradativamente banido da educação dos surdos. Iniciava-se uma nova era da educação de surdos: a era do oralismo puro (Rodrigues, 2008, p. 70).

Assim, depois do Congresso de Milão, as críticas ao Gestualismo abrem espaço ao Oralismo que defende o aprendizado dos surdos por meio da LO, objetivando a inclusão e integração do sujeito surdo em nossa sociedade.

Sobre a Comunicação Total, o autor discute que:

A Comunicação Total, como foi batizada, utiliza todos os recursos e técnicas orais e manuais que possibilitam a interação comunicativa tanto entre ouvintes e surdos

quanto entre surdos e surdos: gestos, mímica, fragmentos da LS, pantomima, leitura labial, dramatização, expressões faciais, datilologia, formas sinalizadas da LO, estimulação auditiva, próteses, leitura, escrita, etc (Rodrigues, 2008, p. 71).

A Comunicação Total expandiu-se nos Estados Unidos, com o uso de diversos recursos e técnicas, essa filosofia tornou-se uma prática bimodal. Essa prática consiste no uso simultâneo de códigos manuais com a LO. Rodrigues (2008, p. 72) ainda reforça que:

Sinalizar o Português era como conseguir um meio termo que aparentemente satisfazia aos dois grupos envolvidos. Se de um lado os surdos poderiam readquirir o direito de usar a LIBRAS fora da classe, de outro, na escola, os professores teriam sua tarefa de ensino facilitada com o uso de sinais. Essa aparente solução era subsidiada pelas ‘novas’ idéias na Educação do Surdo, mais ou menos cristalizadas ou que giravam na órbita do que se compôs com o rótulo de Comunicação Total.

Rodrigues (2008), nos faz refletir sobre aspectos da relação entre eu – outro, sobre os discursos que permeiam as práticas culturais escolares, os métodos e as vivências dos estudantes surdos e professores. O autor destaca ainda que a “Comunicação Total, embora tivesse de fato melhorado a interação entre os professores ouvintes e os alunos surdos, o conhecimento dos conteúdos escolares e as habilidades de leitura e escrita ainda continuavam aquém do esperado” (Rodrigues, 2008, p. 74).

Em relação a quarta filosofia, no caso do Bilinguismo, o autor argumenta que:

O Bilinguismo apresentou-se, a partir dos anos 90, não só como uma reação às filosofias educacionais anteriores, mas como a expressão de uma nova visão sobre a surdez, os surdos e a LS. A proposta Bilíngue valoriza a LS como meio de desenvolvimento do surdo nas diversas áreas do conhecimento. Segundo essa proposta, o surdo tem o direito de ter acesso à educação através de sua língua natural, a LS, com a finalidade de desenvolver a linguagem, o pensamento, a cognição, a consciência e sua identidade como qualquer outro indivíduo (Rodrigues, 2008, p. 74-75).

O Bilinguismo defende que a LS e a LO possuem uma diglossia, ou seja, a situação linguística ou os registros funcionam diferentes e coexistem, sendo que o uso de um ou de outro depende da situação e não há a deformidade de uma língua ou de outra. Diferentemente da Comunicação Total em que o uso da Língua de Sinais estava sendo utilizada de forma inadequada.

Essa discussão que Rodrigues propõe em sua dissertação nos faz pensar sobre a importância do bilinguismo no processo de constituição da subjetividade dos alunos surdos.

A Libras é uma língua que se constituiu naturalmente em meio à comunidade surda do Brasil, podendo ser adquirida por qualquer criança, surda ou não, em contato com os seus usuários. A Libras não pode ser considerada uma língua primitiva, ao contrário, como afirmado anteriormente, é uma língua ‘completa, complexa, abstrata e rica’, como qualquer outra LO; possui uma gramática de complexidade idêntica à

das LO; apresenta todos os planos de organização de uma língua – pragmático, semântico, sintático, morfológico e fonológico; e tem estrutura gramatical própria, independente da LP (Rodrigues, 2008, p. 83).

Sobre essa filosofia e pensando na unidade de análise instrução – desenvolvimento, a escola deve pensar nos estudantes que estão em desenvolvimento, pois a instrução não é uma sombra do desenvolvimento, como abordado por Gomes (2020), mas deve estar à frente do desenvolvimento, propondo desafios aos estudantes.

Em relação às dificuldades enfrentadas no processo de ensino-desenvolvimento-aprendizagem do surdo, Camélia fala que nesse período do Ensino Remoto Emergencial:

Estou em processo de aprendizagem. A minha dificuldade está no uso das tecnologias, pois eu passo a noite preparando atividades e tentando aprender a usar o computador. Eu tenho que produzir muitas atividades, mas eu dou o meu melhor (Camélia, entrevista 20/03/2021).

A professora relata, ainda, que arcou com recursos próprios para cursar formações continuadas para poder desenvolver um melhor trabalho durante o período pandêmico. Ela afirma que não sabia criar um grupo do *WhatsApp* e que precisou da ajuda dos colegas de profissão da escola Flor. Nesse período, os recursos giram em torno dos cadernos de atividades, por meio dos quais a professora enviava material concreto para facilitar na resolução pela família e pelo aluno. Para essa sistematização, Camélia cria o grupo para interação e possível correção dos cadernos de atividades ao longo da semana.

A professora diz que no período presencial a interação com o estudante e a família era maior:

Eu fazia atividades de expressão corporal com ele, utilizava jogos e brincadeiras, o feedback era maior. Na Pandemia, com o ERE, priorizei o uso das imagens, esta considero o momento lúdico pra ele e também trabalho com a ortografia. Essa ortografia realizada através de cruzadinhas e textos pequenos. A professora em entrevista explana: Eu não colocava atividades extensas, pois ele [Narciso] sentia preguiça para fazer (Camélia, entrevista 20/03/2021).

Ainda sobre as atividades desenvolvidas durante esse contexto, a professora diz:

nesse período a mãe [Clívia] que ensina, então não sei se foi o aluno que realmente fez. Nas leituras, percebi suas limitações. Eu peço para fazer um desenho e explicar o que entendeu sobre o livro. Minhas atividades consistem em: leitura, interpretação e produção textual, com um total de seis (06) páginas, com cinco (05) questões cada. Os livros são somente com imagens e coloridos (Camélia, entrevista 20/03/2021).

A professora, durante a entrevista, explica que a cada mês a pedagoga da escola Flor, solicitava um relatório sobre o andamento do seu trabalho durante o período do ERE. Partindo desta perspectiva, por essa evidência, demonstra um olhar diferenciado, no intuito de buscar melhorias em um processo de inclusão dos estudantes durante as ações de combate à pandemia.

Ao ser questionada sobre o ensino de Libras para Narciso:

Eu sei da importância de ensinar a Libras, mas a família não aceita. Não posso direcionar as atividades com ensino de Libras, pois o pai e a mãe não aceitam. Quando estava presencial, eu ensinava um pouco. Eu esperava a mãe dele chegar e eu ensinava algumas coisas (letras do alfabeto e alguns sinais) no pátio e percebia que ele aprendia rápido, mas a família não aceita. Quando ela chegava na escola, explicava que tinha ensinado Libras. Ela não se irritava, mas o seu foco é o Português e a oralização (Camélia, entrevista 20/03/2021).

Rodrigues (2008), em sua produção, aborda sobre o modelo inclusivo e que muitas vezes está alicerçado numa ideologia de normalização social e proporcionando um processo educacional sem perceber as especificidades dos alunos e comprometendo o seu desenvolvimento. Em suas palavras:

Além disso, nos movimentos organizados pelos surdos brasileiros em prol da otimização da educação de surdos, através das políticas sociais, acredita-se que é essencial, para seu desenvolvimento como sujeitos, o compartilhar da cultura surda e de suas identidades num ambiente educacional que os respeite em sua singularidade (Rodrigues, 2008, p. 91).

O que nos chama a atenção no pensamento de Rodrigues (2008) é que as características que oportunizaram a aprendizagem dos surdos não podem ser desvinculadas da educação bilíngue (salas de surdos) e da inclusão escolar, rompendo com a organização tradicional.

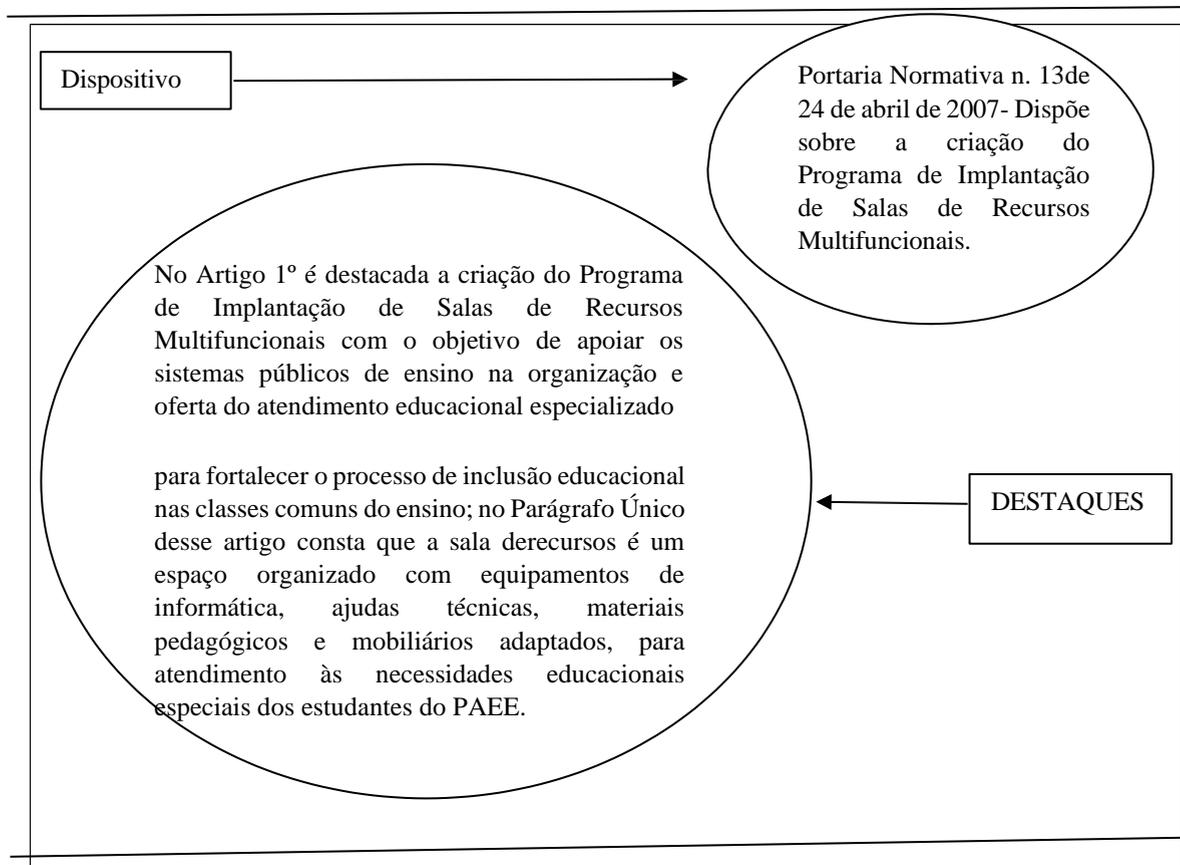
Camélia comenta que na época do Natal (não especificou o ano), ela treinou com todos os alunos, inclusive com Narciso, a interpretação em Libras de uma música (sem especificação) para uma apresentação coletiva. Em seus relatos, argumenta que não existe um trabalho colaborativo entre os profissionais da escola, pois o ERE ocorreu de forma inesperada por todos.

Na entrevista, questionou-se sobre o fato de existir um planejamento individualizado para o aluno Narciso, Camélia diz: *“Realizo um planejamento individualizado, onde são inseridas as dificuldades e potencialidades. Procuro trabalhar em cima das potencialidades do aluno”* (Camélia, entrevista 20/03/2021).

Percebe-se que a escola Flor, apresenta respostas às necessidades dos educandos surdos na sala de AEE, onde se realiza um planejamento individualizado (PDI), procurando o desenvolvimento deles. Porém, a professora enfatiza que se torna essencial uma formação para os professores. Assim, argumenta em entrevista que ela buscou formações continuadas para desenvolver adequadamente seu trabalho no período da pandemia, além da dificuldade de sensibilização ao aceite da Libras pela família.

O Quadro 10 a seguir, de autoria de Oliveira (2022, p. 61), expõe o surgimento das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM):

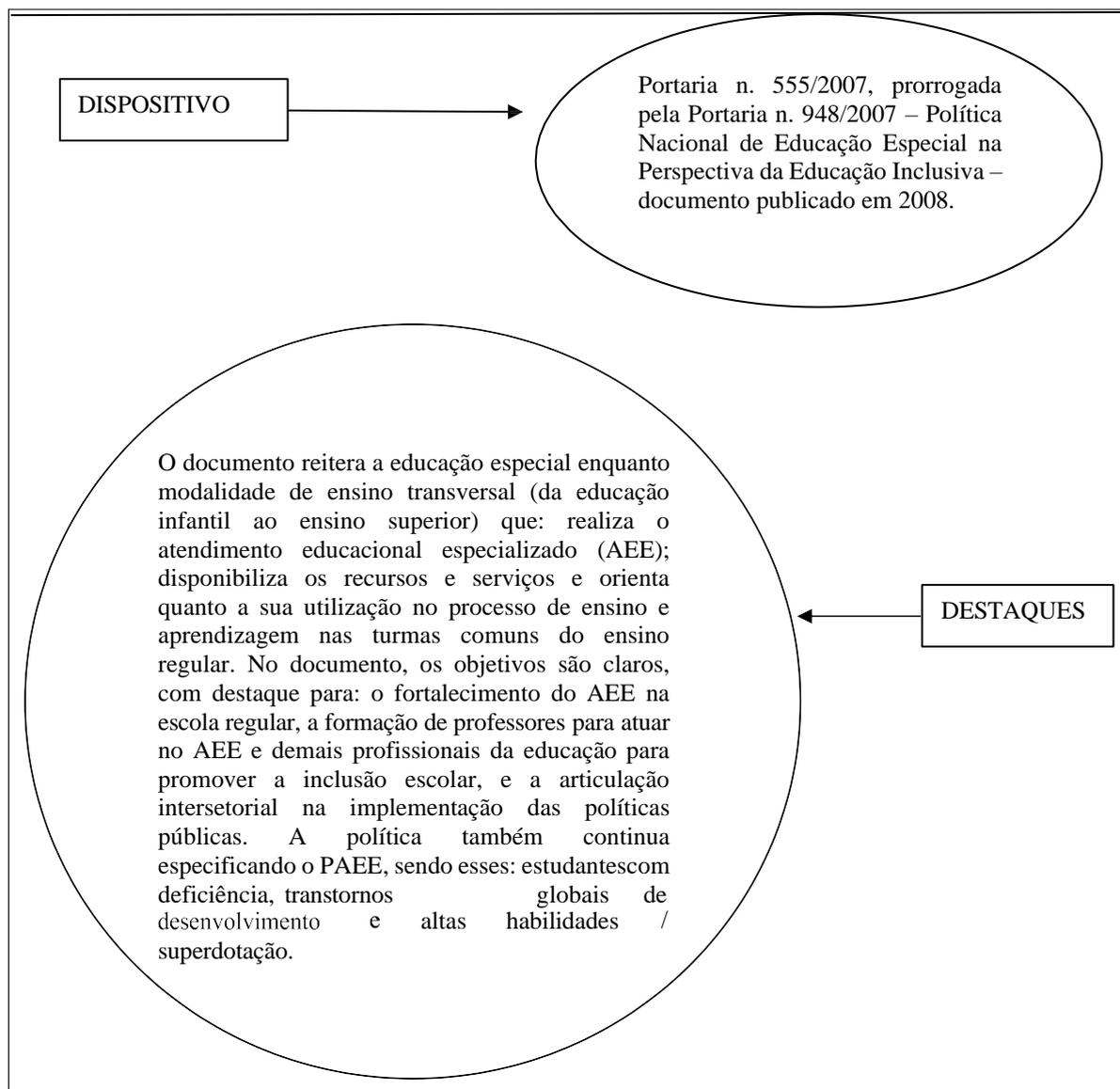
Quadro 10 – Surgimento das Salas de Recursos Multifuncionais



Fonte: Oliveira (2022, p. 61).

Oliveira (2022) explicita que a Portaria n. 555/2007 foi prorrogada pela Portaria n. 948/2007, a qual foi publicada no ano de 2008. Reiteirando e fortalecendo o Atendimento Educacional Especializado nas escolas regulares. Como consta no Quadro 11:

Quadro 11 – Dispositivo que reintera o AEE



Fonte: Oliveira (2022, p. 61-62).

A autora, enfatiza que os professores do AEE receberam formações continuadas para atuar nessas salas, possibilitando um trabalho conjunto com o professor da sala comum e demais atores da escola em processo inclusivo. Na próxima sessão, enfatizamos o olhar da família (mãe de Narciso, Clívia) sobre o processo educacional do aluno.

4.3.2 O olhar da Família de Narciso

Na literatura científica, Vigotski (2021) enfatiza que, na opinião pública, enraizou-se a ideia de que há certa compensação biológica do defeito. Assim, a natureza poderia recompensar com o desenvolvimento dos demais sentidos.

De acordo com essa falsa convicção, as tarefas da pedagogia adquirem um caráter médico, terapêutico, reduzindo-se ao desenvolvimento dos sentidos preservados. Entendia-se a surdez e a cegueira de um modo estritamente orgânico, e a pedagogia tratava essas crianças também do ponto de vista da compensação biológica (por exemplo, se um rim é extirpado, o outro assume a função dele (Vigotski, 2021, p. 31).

Contudo, salienta-se que primeiro se deve considerar a criança como uma pessoa e em sequência a sua deficiência, há que levar em conta as possibilidades de desenvolvimento das crianças com deficiência quando ela está se relacionando com os outros e não dar ênfase ao que ela não pode fazer, mas ao que é capaz de fazer com ajuda, em (con) vivência com os demais para ser capaz de fazer por si própria.

Para entendermos o conceito de compensação do defeito, torna-se necessário atentarmos para a formulação do pensamento de Vigotski, ao qual teve contribuições de Adler (1870-1937) e Stern (1871-1938). Alfred Adler trata da compensação na formação da personalidade, enquanto que Vigotski aborda 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. [...] 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. [...] 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. [...] 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 (Silva, 2023, p. 98).

Para Vigotski (1934/1993), o processo de compensação aparece através das relações sociais e não pela insuficiência ou desaparecimento de uma função orgânica. O autor destaca que o surgimento desse processo tem influência também de uma adaptação sociocultural, não somente pela necessidade orgânica. Ainda sobre esse conceito, Vigotski (1934 / 1993) em tradução de Tunes e Prestes (2021, p.68) enfatiza que:

[...] a compensação não caminha em direção ao desvio da norma, mesmo que seja num sentido positivo, mas para um desenvolvimento supernormal, unilateralmente disforme e hipertrofiado da personalidade, porém em direção à norma, em direção à aproximação de um determinado social.

Sobre a formulação de supercompensação, Silva (2023, p. 99) diz:

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 certostipos 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.

Vigotski constata que a escola deve fornecer meios de compensar essa deficiência e que essa problemática que gira em torno da deficiência e da compensação deve ser desmembrada do orgânico e do patológico. A instituição deve direcionar subsídios para o desenvolvimento, pensar nas condições e possibilidades.

Partindo dessas concepções, entrevistamos Clívia, mãe de Narciso, buscando compreender sua concepção sobre o processo educacional de seu filho. Ela tem trinta e nove (39) anos, classe social média, autodeclarou-se de cor parda e seu grau de instrução corresponde ao 6º ano do Ensino Fundamental. Ela confirma o que Narciso já havia informado: em sua família, apenas Narciso possui deficiência auditiva.

Ao ser questionada se ela aprendeu Libras, diz: “*Eu não aprendi, mas tenho interesse*” (Clívia, entrevista, 15/12/2021). Sua resposta traz à superfície a necessidade da parceria entre família e escola na construção de novos saberes. Assim, a necessidade do aprendizado do L1 pelos educadores e familiares estende-se aos aspectos de inclusão social do surdo, objetivando um processo de formação humanizada.

Moura (2008, p. 16) diz que as crianças filhas de famílias ouvintes, que desconhecem a Língua de Sinais, acabam sendo expostas a comunicações rudimentares, gerando atraso no seu desenvolvimento. “Costumam ficar impossibilitadas de dizer o que sentem, de questionar ou de expressar o que desejam e não conseguem compreender o que lhes “falta” em relação às outras pessoas”. Assim, em sua pesquisa relata a sensação de angústia vivida pelos surdos por falta, desde o início, do uso da sua língua natural.

Nesse sentido, faz-se necessário que a aprendizagem da segunda língua parta “do conhecimento que [o aluno surdo] tem de sua primeira língua, do seu pré-conhecimento de mundo e dos tipos de textos com os quais está familiarizado” (Félix, 2009, p. 02).

Moura (2008, p. 17) coloca que:

Os *déficits* linguísticos apresentados por boa parte dos surdos de famílias ouvintes podem ser atribuídos ao meio em que vivem. Conforme as ideias de Vigotski (1934/1999), a mediação social, linguística e cultural permite aos indivíduos se constituírem pela função planejadora da linguagem, ligada ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que serão construídas pela criança no interior das relações sociais, históricas e culturais.

Assim, no processo de interação sociocultural, com o uso da sua língua natural e suas vivências, os surdos podem construir saberes mais complexos e não serem excluídos no

contexto escolar.

Sobre o que Clívia considera importante no espaço escolar para Narciso, temos como resposta: “*As professoras tratam bem meu filho e são pacientes*” (Clívia, entrevista, 15/12/2021).

Oliveira (2022) discute a importância de um trabalho colaborativo para a implementação de novas estratégias pedagógicas. Assim, para Clívia, não há um destaque para o uso de métodos para o desenvolvimento de Narciso, apenas a “*paciência*” torna-se determinante para o ensino.

Em relação aos pontos negativos e positivos que devem ter em uma sala de aula, se houvesse o ensino de Libras para Narciso, Clívia responde: “*Ele não precisa. Se ele não ouvisse direito e não falasse seria necessário. Como ele entende creio que não precisa*” (Clívia, entrevista, 15/12/2021).

Clívia não considera necessário o uso da Libras, pois seu filho utiliza o aparelho auditivo para amplificar o som e oraliza, porém, sem fluência. Assim, a dificuldade para a apropriação do Português como segunda língua na modalidade escrita por parte de Narciso se deve ao fato dessa compreensão de sua mãe sobre o uso da Libras?

Ao ser questionada sobre o Português em sala de aula, a mãe afirma que:

É muito difícil para meu filho aprender. A professora ensina, compouco tempo ele esquece. Ele tem dislexia, sendo complicado para ele aprender, até já falei com a professora para ver se ele consegue aprender mais. A escola é ótima! (Clívia, entrevista, 15/12/2021).

Percebe-se na fala da mãe, a dificuldade que Narciso tem em aprender o Português. Ressaltamos que juntamente à deficiência auditiva, Narciso apresenta dislexia¹⁷, diagnosticado no ano de 2021, pelo médico do Centro Integrado de Reabilitação (CEIR), localizado em Teresina, porém, apenas no ano de 2022, no mês de dezembro, que será entregue o laudo médico constatando ou não essa dificuldade de aprendizagem. Clívia (entrevista, 15/12/2021), ao mencionar que “*a escola é ótima*”, faz uma ligação com a “*paciência*” que a professora possui ao ensinar. Essa fala de Clívia nos leva a refletir que para os surdos, faz-se necessário privilegiar estratégias que envolvam o mundo visual, o uso da Libras, de modo a tornar-se efetiva a construção de conhecimentos.

A valorização da Língua de Sinais como língua que chega sem nenhum impedimento até as crianças surdas e possibilita sua inserção no processo simbólico e nas práticas discursivas não pode mais ser ignorado nas práticas educacionais. Afinal, a linguagem não pode ser simplesmente transmitida fora dos próprios processos de significação ou fora da própria linguagem (Moura, 2008, p. 19).

¹⁷ Dislexia é um transtorno genético e hereditário da linguagem, de origem neurobiológica, que se caracteriza pela dificuldade de decodificar o estímulo escrito ou o símbolo gráfico. A dislexia compromete a capacidade de aprender a ler e escrever com correção e fluência e de compreender um texto. Em diferentes graus, os portadores desse defeito congênito não conseguem estabelecer a memória fonêmica, isto é, associar os fonemas às letras. (Informação retirada do site: <https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/dislexia/>)

Dessa forma, a valorização da Língua de Sinais, a luta e reivindicações da comunidade surda em prol de um ensino bilíngue e também discussões sobre as práticas pedagógicas dos docentes e a relação entre escola e família são centrais na constituição da subjetividade de Jacinto, do nosso ponto de vista.

4.3.3 Narciso e o processo de constituição de sua subjetividade em 2021

A pesquisadora optou por realizar entrevista com Narciso em língua portuguesa, pois o aluno não demonstra fluência em Língua Brasileira de Sinais (Libras). Sendo a entrevista gravada em vídeo e depois transcrita para o Português escrito. Assim, os questionamentos foram: sobre a frequência no AEE, as atividades, as dificuldades e a percepção de Narciso sobre a professora.

Em sua entrevista, ele afirma que gosta de frequentar sala de AEE e a sala comum, considerando a professora Camélia como paciente no momento da apropriação dos saberes. Sobre o Ensino Remoto Emergencial e Presencial, ele prefere o Ensino Presencial, justificado pela interação com os colegas durante as brincadeiras.

Sua dificuldade consiste no entendimento do Português. Seu desejo diz respeito à necessidade de aprender a ler em Português. Em suas palavras: “*A professora ensinou Libras, mas prefiro Português*” (Narciso, entrevista 15/12/2021).

Dessa maneira, torna-se necessário um olhar sobre o contexto, as vivências de Narciso, para que não seja apenas um processo cognitivo e com atividades isoladas. Assim, a relação dialética entre os conceitos científicos/escolares e os conceitos cotidianos devem ser a tônica desse processo de ensino/desenvolvimento/aprendizagem colocando as vivências de Narciso no centro desse processo.

Para compreendermos o processo de constituição da subjetividade de Narciso, construímos uma linha do tempo que evidencia os eventos que podem nos permitir a análise, o contraste entre o ensino de Libras e a constituição da subjetividade de Narciso nas aulas de ERE.

Essa linha do tempo indica, no nível macro, o que aconteceu nas aulas observadas em abril, maio, junho, julho, agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro de 2021. No Quadro 12, apresentamos a linha do tempo.

Quadro 12 – Linha do tempo: Mapas de Eventos da Escola Flor (2021)

06/04/2021	Organização e informação sobre as aulas remotas
07/04/2021	Ciclo de atividades do aluno Narciso
08/04/2021	Ciclo de atividades dos alunos do AEE
12/04/2021	Ciclo de atividades dos alunos do AEE
20/04/2021	Ciclo de atividades do aluno Narciso
27/04/2021	Ciclo de atividades do aluno Narciso
03/05/2021	Ciclo de atividades dos alunos do AEE e Ciclo de atividades do aluno Narciso
10/05/2021	Organização e informação sobre a festa das mães
11/05/2021	Ciclo de atividades dos alunos do AEE e Ciclo de atividades do aluno Narciso
17/05/2021	Ciclo de atividades do aluno Narciso sobre “O Dia das Mães” enviado pela professora Camélia e Ciclo de atividades dos alunos do AEE
25/05/2021	Ciclo de atividades dos alunos do AEE e Ciclo de atividades do aluno Narciso
01/06/2021	Ciclo de atividades dos alunos do AEE e Ciclo de atividades do aluno Narciso
15/06/2021	Ciclo de atividades dos alunos do AEE e Ciclo de atividades do aluno Narciso
22/06/2021	Ciclo de atividades dos alunos do AEE e Ciclo de atividades do aluno Narciso
29/06/2021	Ciclo de atividades dos alunos do AEE e Ciclo de atividades do aluno Narciso
05/07/2021	Ciclo de atividades do aluno Narciso
15/07/2021	Orientações sobre a leitura da semana e entrega dos cadernos de atividades; Ciclo de atividades dos alunos do AEE e Ciclo de atividades do aluno Narciso
17/08/2021	Ciclo de atividades dos alunos do AEE e Ciclo de atividades do aluno Narciso
24/08/2021	Ciclo de atividades dos alunos do AEE e Ciclo de atividades do aluno Narciso
21/09/2021	Ciclo de atividades dos alunos do AEE e Ciclo de atividades do aluno Narciso
05/10/2021	Ciclo de atividades do aluno Narciso
10/11/2021	Ciclo de atividades dos alunos do AEE e Ciclo de atividades do aluno Narciso
07/12/2021	Ciclo de atividades do aluno Narciso
15/12/2021	Entrada na sala de aula / ensino híbrido e Ciclo de atividades do aluno Narciso
22/12/2021	Entrada na sala de aula / ensino híbrido e outros ciclos de atividades/Natal do aluno Narciso

Fonte: Elaborado pela autora, (2022)

No quadro 12, apresentamos a linha do tempo referente às atividades desenvolvidas por Camélia durante o Ensino Remoto Emergencial que se constituíram em atividades realizadas pelos alunos do AEE, em especial por Narciso, desde abril até dezembro do ano de 2021.

O caderno de atividades era impresso, os pais o recolhiam na escola semanalmente. Essas atividades foram propostas nas aulas do período da manhã e enviados pelos pais ou responsáveis à professora, no período da noite, via *WhatsApp*.

A linha do tempo nos possibilita também demonstrar a lógica-em-uso da pesquisa que tem base nas relações partes-todo, mostrando os eventos historicamente, relacionados uns com os outros, construídos dia após dia, mês após mês e ano após ano. Assim, uma pesquisa com perspectiva etnográfica compreende as consequências das ações e interações que são construídas na vida diária das salas de aulas.

Dessas aulas, descreveremos detalhadamente o que aconteceu em três aulas, selecionadas na escola Flor. As aulas selecionadas são significativas para desenvolver análise

e interpretação do nosso objetivo nesta pesquisa que é compreender o uso da Libras pelo professor ouvinte do ensino de Português como segunda língua e a constituição da subjetividade dos alunos surdos no Ensino Fundamental no Município de Teresina, Piauí, no contexto do Ensino Remoto Emergencial.

Iniciaremos a descrição, análise e interpretação das três aulas selecionadas na Escola Flor que aconteceram nos dias 10/05/2021, 05/10/2021 e 22/12/2021.

Assim como a maioria dos eventos, as atividades desenvolvidas na Escola Flor compreenderam a entrada da professora Camélia e o envio do caderno de atividades pelos demais pais ou responsáveis. No quadro 13 apresentamos o Mapa de Eventos do dia 10/05/2021.

Quadro 13 – Eventos e sub eventos observados no dia 10/ 05/2021

E.M. FLOR Turma: AEEAno: 2021				
Professora: Camélia Mãe de Narciso: Clívia				
Aluno surdo/ oralizado: NarcisoPesquisadora: Elayne				
Horário: 08:58min – 17:44min ¹⁶				
Eventos e sub eventos observados no dia 10/ 05 / 2021				
Início/ término e Tempo de duração	Eventos	Início/Término	Subeventos	Contextualização
08:58 - 08:59	<i>Entrada no grupo WhatsApp</i>	08:58 - 08:59	<i>Mensagem do Bom dia</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Professora Camélia inicia com uma mensagem de Bom Dia no grupo de <i>WhatsApp</i>. • Nenhum responsável respondeu à mensagem enviada pela professora Camélia.
	<i>Organização e informação sobre a festa das mães na escola Flor</i>		<i>Orientações aos Pais pela professora Camélia no grupo de WhatsApp</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Professora Camélia envia mensagem solicitando a resposta das mães se irão participar da Gincana das mães do AEE promovida pela escola. • Algumas mães respondem que sim. Inclusive Clívia aceitou participar.
	<i>Organização e informação sobre a festa das mães na escola Flor</i>		<i>Orientações aos pais pela professora Camélia no grupo de WhatsApp</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Regras disponibilizadas pela professora Camélia que são: Assistir ao vídeo mostrando as regras, realizar todas as atividades solicitadas no vídeo, filmar todas as atividades realizadas, enviar o registro das atividades para a professora de AEE, caso as mães consigam realizar as atividades da Gincana, irão participar de um sorteio e concorrerão a vários presentes, o envio das atividades será até dia 15 de maio e o sorteio até dia 17/05.

¹⁶ Esse horário deve-se ao fato do grupo permanecer aberto com ou sem interação entre professora e pais ou responsáveis com intervalos entre os eventos.



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No dia 10/05/2021 acontecem dois eventos compostos por três subeventos. Lembramos que o Grupo de *WhatsApp* permanece aberto o dia todo para que os pais retornem com as atividades propostas pela professora. No subevento intitulado *Mensagem de bom dia!*, percebe-se que a professora não recebeu aos cumprimentos dos pais e alunos em retorno. Muitas vezes, nesse momento, ela parabeniza o envio dos cadernos sem correção ou faz a devolutiva dessas atividades. Entretanto, nesse dia, 10/05/2021, não houve envio de caderno de atividades pelos pais ou responsáveis. Ressaltamos que os cadernos geralmente compõem-se de temáticas com datas comemorativas e com atividades de leitura e interpretação de textos.

Existe uma cobrança de todos os docentes (por parte da equipe gestora) em relação à devolutiva do processo de ensino/desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, o que faz com que Camélia reporte à Pedagoga da escola o andamento das atividades.

No subevento *Orientações aos pais pela professora Camélia no grupo de WhatsApp*, a professora explica as regras de participação que consistem em: assistir ao vídeo mostrando as regras, realizar todas as atividades solicitadas no decorrer da gravação, filmar todas as atividades realizadas, enviar o registro das atividades para a professora Camélia e caso as mães realizem as atividades propostas na Gincana, irão participar de um sorteio e concorrerão a brindes. Esses brindes funcionam como reforços positivos, aos moldes do que o Behaviorismo propõe como condicionamento dos alunos e seus familiares para garantir a participação deles nas atividades dentro e fora das salas de aulas. No subevento *Organização e informação sobre a festa das mães na escola Flor*, algumas mães concordaram em participar da Gincana, inclusive Clívia.

Continuando nossa análise, nos subeventos *Mensagem do bom dia* e *Orientações aos pais pela professora Camélia no grupo de WhatsApp*, percebe-se que não há uma valorização da Língua de Sinais, o que pode marcar a subjetividade de Narciso, como aluno surdo que apresenta dislexia sem que o questionamento à escola seja feito ao não proporcionar ao aluno o uso de diferentes linguagens. Embora a professora tenha o conhecimento e formação em Libras, suas atividades giram em torno de práticas escolares voltadas para a filosofia do Oralismo, partindo do desejo da família. Entretanto, esta prática pode impactar o desenvolvimento cultural de Narciso, nas palavras de Oliveira (2022)

Disso deduzo que a criança só irá construir linguagem na interação com outro, por exemplo: ouvindo, vendo, tendo sensações proprioceptivas, imitando o outro. Nesses momentos, a criança vai falar, sinalizar, indicar uma imagem (ou símbolo), entregar um símbolo ou uma imagem a alguém, somente se estiver diante de oportunidades de usar a linguagem (Oliveira, 2022, p. 75).

Do nosso ponto de vista, o professor deve ter conhecimento em Libras com intuito de

aprofundar e intermediar com o Português. Queremos argumentar junto com Nascimento (2019) a importância de se compreender que as relações culturais e linguísticas, no contexto escolar para os surdos e ouvintes, impactam diretamente no processo de desenvolvimento do surdo e sua socialização torna-se limitada, sem o uso da Libras, apesar dos esforços dos educadores no período do Ensino Remoto Emergencial.

Na Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEEI), contempla o papel do AEE, bem como a articulação com o ensino comum. Assim, a professora Camélia, ao enviar impresso os cadernos de atividades para Clívia e demais pais ou responsáveis, aborda diferentes atividades para o alcance de habilidades individuais diversificadas pelo aluno Narciso como contempla o currículo do município de Teresina.

Nos questionamos: será que promovendo atividades coletivas que proporcionem o desenvolvimento cultural do aluno, seria possível Narciso se apropriar dos novos saberes? Analisando os eventos que remetem a entrada da professora, envio de atividade pelos pais ou responsáveis, percebe-se que a realização das orientações e discussão coletiva da resolução desses cadernos não acontece, ocasionando a aquisição de habilidades individuais de leitura e escrita.

Nesse sentido, enfatizamos que o documento do PNEEEI reforça que o AEE se torne um apoio na identificação, elaboração e organização de recursos e práticas para melhorias no campo educacional e na sociedade (Dias, 2019).

Ainda sobre a disponibilidade dos tipos de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), temos dois tipos, denominados Tipo I e Tipo II. Essas salas contém equipamentos, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados ao atendimento especializado dos estudantes com deficiência. Ressaltamos que na sala do Tipo II, os recursos contidos são mais específicos para os estudantes com deficiência visual (Dias, 2019).

Dias (2019) aborda que estas salas têm como papel a acessibilidade, autonomia, participação e interação ao longo do processo de aprendizagem. Além do uso dos diferentes artefatos culturais, esses profissionais, que atuam no AEE, elaboram um plano individualizado partindo do histórico de vida, potencialidades, dificuldades, dentre outros pontos como segue a imagem.

É necessário deixar claro que elaborar plano individualizado para as necessidades dos diferentes alunos é diferente de executá-lo individualmente. Esses planos individualizados podem ajudar na construção do conhecimento e da subjetividade de outros alunos caso ele seja realizado coletivamente.

Ressaltamos que a professora relatou não ter elaborado o Plano referente ao ano de 2021.

Como forma de exemplificar, trouxemos o elaborado pela professora referente ao ano de 2022.

Figura 14 – Plano de Desenvolvimento Individualizado referente a 2022

SEMEC
Teresina
Uma gestão integrada com a prova

PLANO DE AEE

1. IDENTIFICAÇÃO:

ALUNO: [REDACTED] 2022
MÃE: [REDACTED] 546
PAI: [REDACTED]
TIPO DE NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL: D.A CID 10: _____
DATA DE NASC: 09/02/14 IDADE: 8 anos
ANOS DE ESCOLARIDADE: [REDACTED]
ESCOLA DE O: [REDACTED] Municipal Anqueto Neto
PROF. SL AEE: Maria do Disto PROF. SL REGULAR: [REDACTED]

2 – ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO

- ANO: [REDACTED]
- PERÍODO: [REDACTED] FREQUÊNCIA: 1 vez por semana
- TEMPO: 2 horas ATENDIMENTO: individual
-

3 – RELATO DO CASO

O aluno iniciou o atendimento no AEE no mês de setembro, de apresenta perda auditiva de grau moderado na orelha esquerda, porém continua realizando exames, o diagnóstico não foi fechado, CID H 90. Ele está usando aparelho auditivo. Agora nos últimos meses foi diagnosticado com Dislexia / TDAH SUBTIL COMBINADO. Ele sabe escrever o nome completo, já escreve com letra cursiva, troca o p pelo d, não domina a leitura, nem sabe interpretar textos, escreve palavras soltas. Não desenvolveu as habilidades esperadas para a série que cursa.

4 - DIFICULDADES / POTENCIALIDADES

DIFICULDADES	POTENCIALIDADES
Não sabe ler textos;	Conhece todas as letras do alfabeto tanto cursiva quanto em caixa alta.
Não sabe produzir texto;	Sabe escrever palavras simples
Não sabe interpretar textos;	Consegue realizar as atividades com ajuda
Não consegue fazer ditado sem ser solicitado a palavra	

5 - OBJETIVOS (HABILIDADES)

- Ler pequenos textos;
- Listar palavras;
- Interpretar pequenos textos escritos e oral;
- Propor atividade que estimule a oralidade;
- Formar e escrever palavras com alfabeto móvel

6 - ATIVIDADES A SEREM REALIZADAS

- Leitura de pequenos textos;
- Ditado de palavras;
- Interpretação de pequenos textos oral e escrito.
- Conto de histórias
- Formação de palavras com o alfabeto móvel e escrito.

7 - MATERIAIS A SEREM PRODUZIDOS

- Textos, cartazes, figuras, alfabeto.

8 - MATERIAIS A SEREM AQUISIDOS

Textos, computador, vídeos, canetas, livros, alfabeto móvel, CDs com músicas.

9 - PARCERIAS

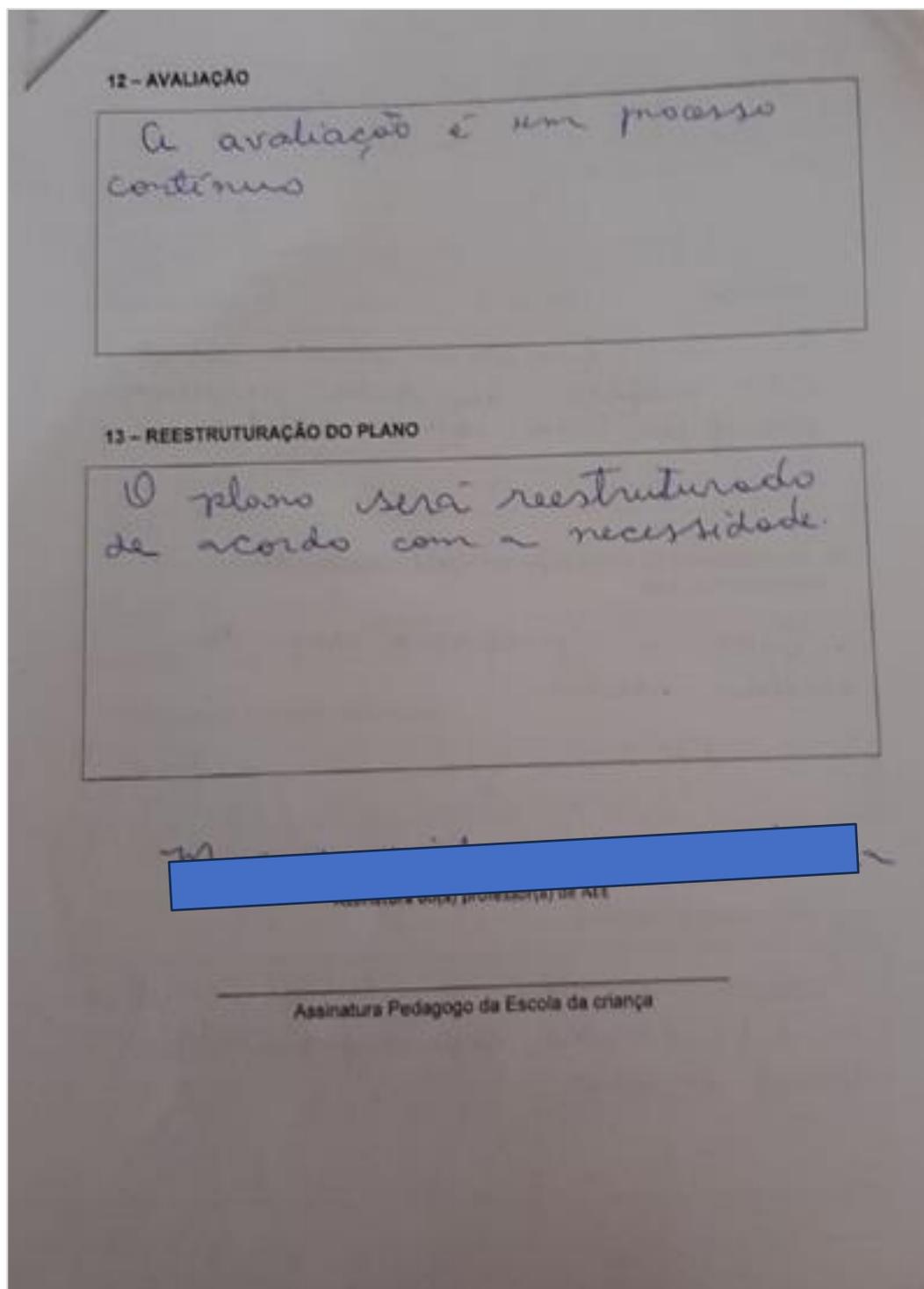
Família, profissionais da saúde, AAI, professor da sala regular, pedagogo, toda equipe escolar.

10 - PROFISSIONAIS DA ESCOLA QUE RECEBERÃO ORIENTAÇÕES DO PROFESSOR DE AEE.

Todos os profissionais da escola núcleo.

11 - RESULTADOS ESPERADOS.

Espera-se que o aluno supere as dificuldades, seja aprovado no final do ano.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

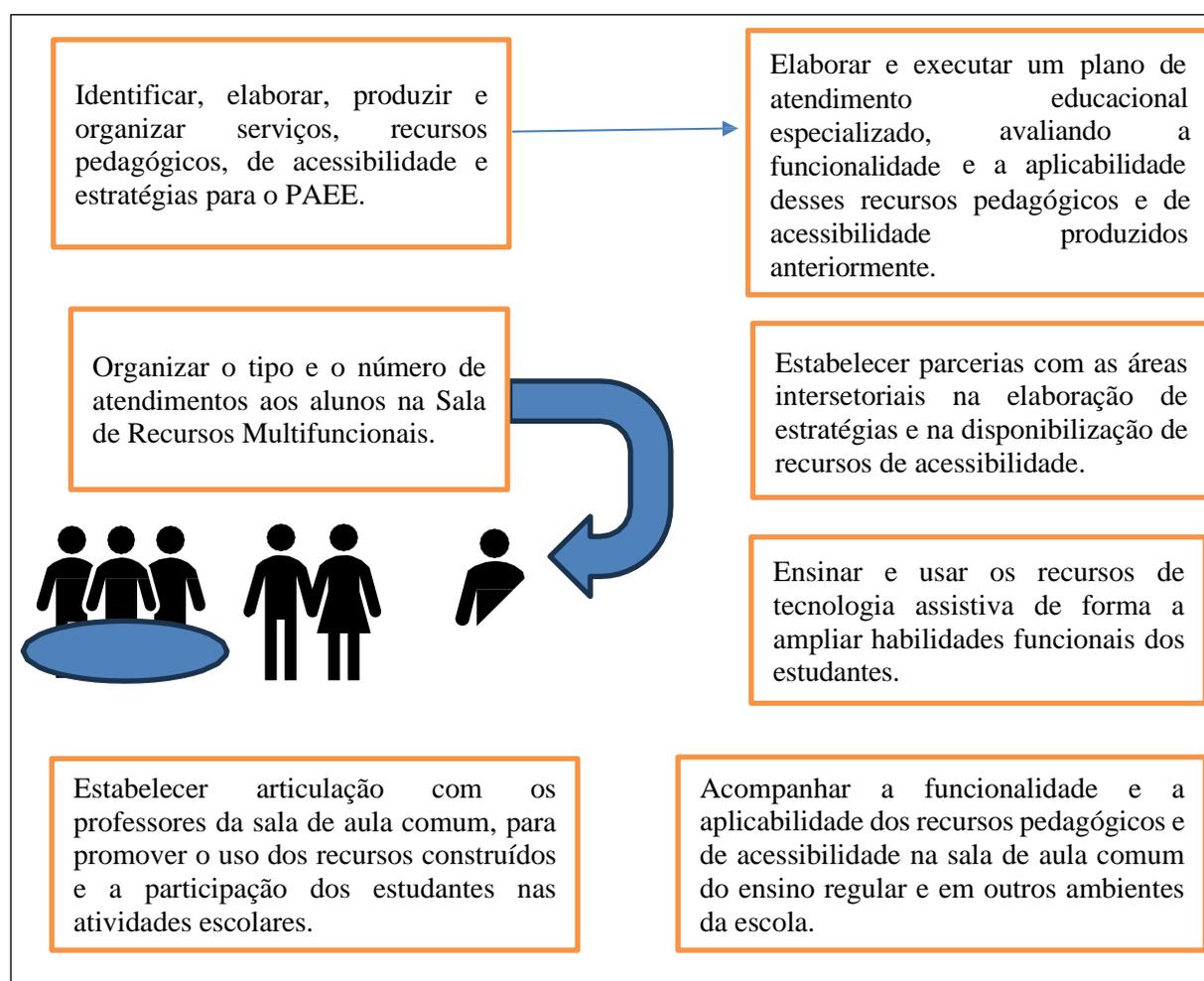
Ainda sobre os objetivos dessas salas, o planejamento educacional individualizado, como mostrado na figura 14, torna-se um instrumento imprescindível e articulado à coletividade com os demais atores da escola. “O PDI é um recurso que deve ser utilizado de forma obrigatória. Desse modo, todos os alunos PAEE matriculados nas escolas devem possuir esse instrumental. Tratando-se de uma ferramenta importante e facilitadora para o trabalho do professor, favorecendo a inclusão dos estudantes” (Hudson, Borges, 2020, p.05).

Retomando sobre aspectos de implantação, Dias (2019), destaca que essas salas foram

instituídas nas escolas regulares pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), pela Portaria nº 13/2007. O auxílio financeiro e técnico para a acessibilidade dos estudantes com deficiência está previsto no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Destacamos, que o foco das escolas da rede municipal de Teresina encontra-se no processo de letramentos e não na diversidade dos estudantes, apesar de muitos avanços em nossa sociedade. Sobre a formação desse profissional, Oliveira (2022, p. 92) enfatiza no Quadro 14:

Sobre as atribuições desses profissionais, Oliveira (2022, p.92) considera que:

Quadro 14- Atribuições do profissional ou professor do AEE, de acordo com a Resolução 4 do Conselho Nacional de Educação de 2009.



Fonte: Oliveira (2022, p. 92).

As atribuições do professor dessa sala são abrangentes e baseada nas especificidades de cada deficiência. Assim, a formação inicial e continuada torna-se imprescindível para propor estratégias facilitadoras no decorrer do processo de ensino-desenvolvimento e aprendizagem desse público-alvo.

Nesta perspectiva, o MEC/SEESP realiza uma fiscalização e um acompanhamento dessas salas referente à manutenção e o cumprimento dos objetivos propostos no programa, em diversas regiões do Brasil. A formação adequada dos docentes para o atendimento de alunos

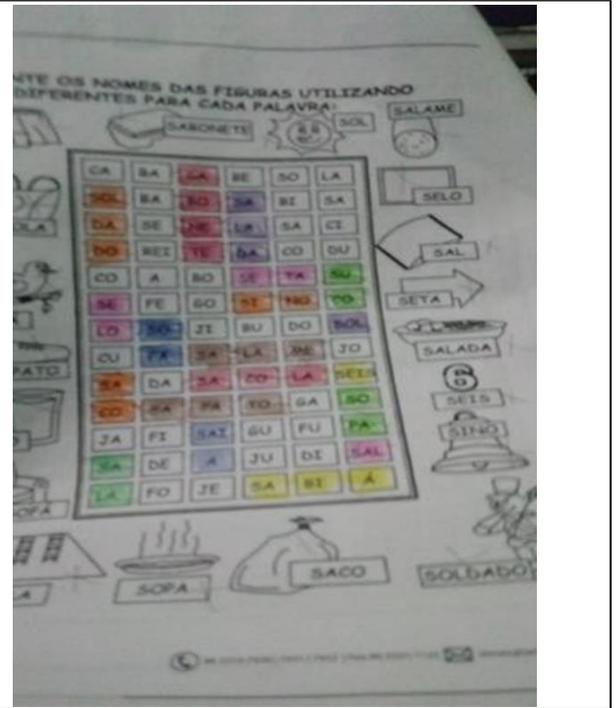
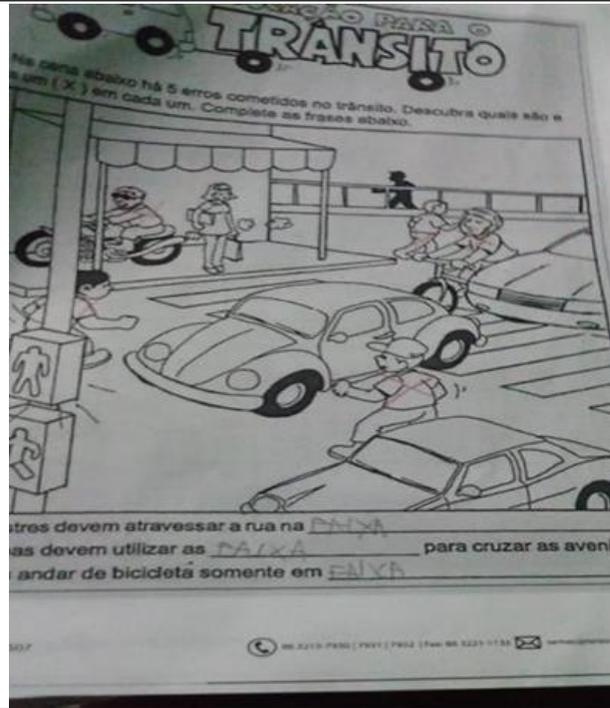
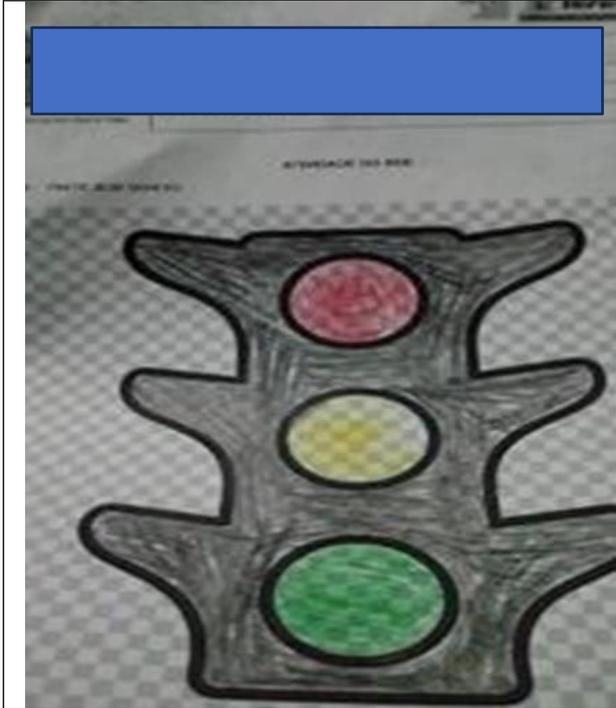
que são público-alvo da Educação Especial, um dos objetivos do profissional de AEE, é de suma importância para atender às necessidades educacionais vigentes, favorecendo a inclusão e acessibilidade na sala comum. Assim, o foco desses profissionais vem contribuir relevantemente para o processo de aprendizagem e para a sua ação, enquanto participantes do processo de escolarização desses estudantes (Dias, 2019).

A escola Flor desenvolve práticas educativas de acordo com o plano de ação das salas de recursos multifuncionais? Continuaremos nossas análises de mais duas aulas do ano de 2021 para responder a esta pergunta. Continuando nossas descrições e análises, apresentamos o Quadro 15 que descreve eventos e subeventos referentes ao dia 05 de outubro de 2021.

Quadro 15 – Eventos e subeventos observados no dia 05/10/2021

Eventos e subeventos observados no dia 05/ 10 / 2021				
Início/ término e Tempo de duração	Eventos	Início/ término	Subeventos	Contextualização
08:24 - 09:22 (com intervalo de tempo para a interação no grupo)	Entrada no grupo <i>WhatsApp</i>	08:24 - 09:22	<i>Mensagem do Bom dia</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Professora Camélia inicia com uma mensagem de Bom Dia no grupo de <i>WhatsApp</i>. • Clívia respondeu à mensagem enviada pela professora Camélia de Bom dia (mensagem “Amanheceu... Que seja um lindo dia de muitas bênçãos e muito amor... Que todo mal se afaste, que a alegria não nos falte, que Deus nos proteja e nos guarde.”) • Uma mãe de aluno do AEE informa à professora que foi para a escola, mas avisaram que não tem caderno de atividades para a semana. • Professora Camélia não responde à mãe.
18:39 - 18:46 (com intervalo de tempo para a interação no grupo)	Ciclo de atividades do aluno Narciso	18:39 - 18:46	<i>Envio de atividades por Clívia no grupo de WhatsApp</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Clívia envia no grupo as atividades realizadas por Narciso. • A atividade consta de leitura e interpretação de texto sobre o “Trânsito”, caça-palavras, cruzadinha, estudo da sílaba da letra S, ortografia (BR, DR, GR, PR, FR, TR, CR), estudo das placas de trânsito. • O segundo caderno envolve a leitura e interpretação de texto “Ser criança é ser feliz”, produção de texto “Para você, o que é ser criança?”, recorte e colagem. O estudo das plantas alimentícias, importância da qualidade da alimentação no desenvolvimento da criança e Caça-palavras sobre o Dia das Crianças.

¹⁷ Esse horário deve-se ao fato do grupo permanecer aberto com ou sem interação entre professora e pais ou responsáveis com intervalos entre os eventos.



Pinte os sinais de trânsito com as cores corretas e recorte aquele que é para os pedestres.

O TRÂNSITO É REPRESENTADO PELA MOVIMENTAÇÃO DE PESSOAS E VEÍCULOS NAS RUAS E RODOVIAS.

- FAZ PARTE DO TRÂNSITO:

CARROS - PESSOAS - ÔNIBUS - MOTOS

P	E	S	S	O	A	S	N	B
G	O	L	A	V	A	C	A	
G	C	A	R	R	O	S		
Z	X	H	K	L	Q	W		
B	Y	P	I	T	C	X		
L	O	N	I	B	U	S	O	
M	O	T	O	S	V	X	S	

www.ortografica.com.br - Todos os direitos reservados.

PARA CASA PARA SALA

JOGO ORTOGRÁFICO

Leia as dicas e complete o quadro abaixo.

compra grosso vidro
 grude prêmio preço
 abraço frango brilho
 treze creme lágrima
 cofre gripe

BR	ABRACO - GRILIN
DR	LEVA
GR	FRANGO - GRUDE - LÁGRIMA
PR	PREÇO - GRUDE - COMPRAS
FR	FRANGO - GRUDE
TR	TRÊZE
CR	CRIME

SEMEC Teresina

EXPLIQUE O SIGNIFICADO DOS SINAIS ABAIXO:

PROIBIDO TRÂNSITO DE MOTOCICLISTAS.
 AVISANDO TRÂNSITO DE PEDESTRES.
 AVISANDO TRÂNSITO DE BICICLETAS.
 VELOCIDADE MÁXIMA PERMITIDA 80 KM/H.
 PROIBIDO BICICLETAS.

Seu nome: _____
Idade: _____
Data: _____
Escola: _____

Seu infância é ser feliz

Para muitos adultos, das poucas coisas que lembramos ser crianças é a felicidade. Mas não nos enganemos com a ideia de que a infância é uma época de felicidade sem nenhuma preocupação. Na verdade, a infância é uma época especial onde a felicidade é uma responsabilidade e por isso devemos nos esforçar para ser felizes.

Para crianças é ter liberdade no caminho e acreditar que todos gostam de você. É não ter vergonha de sua realidade, brincar com quem quiser, não ter medo de falar e correr como se fosse doado dos seus sonhos.

Não há situação geral e não geramos como aquela que mora e nos preocupa. Não são felizes sem sabermos, sem preocupação. Não são felizes e as vezes dos desenhos. Pensa que todo mundo desaparece com o tempo. Ser criança é ter certeza sobre a vida!

E _____
N _____



PARA VOCÊ, O QUE É SER CRIANÇA?
É TER UMA FAMÍLIA -
É SER AMADO -
É SER FELIZ -
É SER BEM TRATADO -
É TER MUITA SAÚDE E

MP 7.807  BR 2215-7000 (PR) | PR 2215-7000 (PR) | Fax BR 2215-1193

1120 AEE

ATIVIDADE DO AEE

1-FAÇA UM BONITO COLORIDO



MP 7.807  BR 2215-7000 (PR) | PR 2215-7000 (PR) | Fax BR 2215-1193

Plantas Alimentícias

Observe os numerais e letras e encontre nos cruzamentos as respostas.

	A	B	C	D	E	F
1	batata	cenoura	pepino	maçã	melancia	uva
2	abóbora	beterraba	tomate	morango	banana	abacaxi
3	alface	repolho	acelga	arroz	feijão	milho
4	brócolis	couve	abacaxi	grão de bico	lentilha	canjica

1 - Você gosta do 2b? BETERRABA

2 - Com 3a ALFACE + 2c TOMATE + 1c ABACAXI ma
vinagre e azela, fazemos SALADA

3 - Escreva aqui o código de dois alimentos que comemos todos os dias no
ARROZ MILHO

4 - Você conhece o 3c? ALFACE
É fruta? É verdura? É legume?

Dê o código de 3 frutas que você mais gosta.
BANANA MAÇÃ MELANCIA

+ 2e BANANA + 1d MAÇÃ + açúcar =

A IMPORTÂNCIA DA QUALIDADE DA ALIMENTAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

medir para a mamãe, durante três dias, anotar tudo o que
cê come, inclusive todas as balas, chocolates, sucos
artificiais e refrigerantes.

Segunda
manhã CUSCUZ - CARNE - LEITE
tarde ARROZ - FEIJÃO - CARNE - MACHO
noite ARROZ - FEIJÃO - CARNE

Terça
manhã ARROZ - CARNE
tarde ARROZ - FEIJÃO - CARNE - MACHO
noite ARROZ - FEIJÃO - CARNE

Quarta
manhã CUSCUZ - MACHO
tarde ARROZ - FEIJÃO - CARNE - MACHO
noite ARROZ - FEIJÃO - CARNE

Atenção: na rodinha, o professor junto à turma deve fazer a avaliação da criança, para ver as carências alimentares mostrando a importância de produtos naturais: frutas, legumes e sucos, em vez de sucos artificiais e refrigerantes.

DIA DAS CRIANÇAS

12 DE OUTUBRO - DIA DAS CRIANÇAS

COLE GRAVURAS DOS PRESENTES QUE VOCÊ GOSTARIA DE GANHAR NO DIA DAS CRIANÇAS.



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Esses eventos *Entrada no grupo WhatsApp e Ciclo de atividades do aluno Narciso*, referentes ao dia 05/10/2021, consta da entrada de Camélia no grupo para mensagem de *Bom dia!* e o envio das atividades de Narciso por Clívia.

No contexto da educação dos surdos, o aprendizado do Português, como segunda língua, traz desafios que se revertem em oportunidades para a aplicação da criação e imaginação de algo novo, proporcionando situações (estas descritas no quadro) para o desenvolvimento do aluno surdo. Dessa forma, Narciso, dentro desse meio, é integrante e membro de uma cadeia de enunciados que constam de atividades relacionadas a cruzadinhas, caça-palavras, leitura e interpretação de imagens, com o intuito de desenvolver o Português como aquisição de habilidades individuais com base no sistema alfabético da língua.

Essas atividades são realizadas por Narciso com a orientação de Clívia em casa. A primeira consta de uma cruzadinha, em que o aluno tem que descobrir a pessoa que conduz um automóvel; a ação que consiste na prática de qualquer delito; a forma geométrica de qualquer sinalização; o acessório importante para a proteção do motociclista; como chamamos a pessoa que anda a pé; escrever o que seria o projetor de luz colocado na frente do automóvel. Nessa atividade, Narciso não responde ao item seis (06) da cruzadinha, ao qual, teria que escrever sobre o nome da inspeção para correção ou prevenção de falhas de um carro, não houve ensinamentos por parte da professora, nenhuma pista para ele resolver a questão. Qual o objetivo da professora ao apresentar a uma criança essa cruzadinha, principalmente se ela não participa da elaboração da atividade no sentido de possibilitar o desenvolvimento cultural de Narciso?

A segunda atividade de caça-palavras, ainda nesse subevento *Envio de atividades por Clívia no grupo de WhatsApp*, consta das seguintes palavras para que Narciso encontre: sabonete; sol; salame; selo; sal; seta; salada; seis; sino; soldado; saco; sopa; sapato; sacola; saia; suco e sabiá. Narciso responde por completo a atividade. Além dessa, tem-se outra com o estudo do uso do SS. As palavras que são encontradas por Narciso são: pessoa; sossegado; asseio; tosse; massa; cassino e assado. Essa atividade indicia que o objetivo da professora é ensinar e reforçar a aprendizagem de palavras com a letra S e com dois SS. Palavras isoladas sem discussão do contexto de uso delas, ou seja, o ensino do Português como um sistema fechado para ser memorizado. Memorização bem sucedida por parte de Narciso.

A atividade de leitura e interpretação de imagens consiste na explicação do significado dos sinais de trânsito. Nessa atividade, Narciso não consegue explicar por escrito a placa que se refere a homens trabalhando. Novamente não houve ensinamento por parte da professora Camélia.

Além dessa atividade, tem-se uma imagem com diversos brinquedos (ursos; soldadinhos; dados; bola; trem; boneca e caixinha com pincéis) na qual a criança escreveu a resposta referente a pergunta: Para você, o que é ser criança? Narciso responde por escrito: “É *‘tem’* uma família. É ser amado. É ser feliz. É ser bem tratado. É ter muita saúde”. Em sua escrita, há um erro na palavra *tem*, porém a professora não faz comentários sobre a escrita correta da palavra. E nem tampouco discute a enunciação de Narciso quando produz o discurso escrito sobre o que é ser criança – nas entrelinhas ele está dizendo que deseja ter uma família que o ame, que o trate bem e que tenha muita saúde para ser feliz. Nesse discurso, Narciso não evidencia sua subjetividade – e não podemos saber se ele considera que seus desejos se realizaram se realizaram na família e na escola.

Além dessas atividades, Narciso faz recorte e colagem de gravuras dos presentes que gostaria de ganhar no dia das crianças que são: carrinho; bola; avião e um barco. Faz a pintura das cores que correspondem ao semáforo: vermelha, amarela e verde e responde por escrito uma atividade envolvendo jogo ortográfico. Na atividade do jogo ortográfico, o aluno localizou e escreveu as palavras que contemplem os encontros consonantais: BR; DR; GR; PR; FR; TR e CR. Aqui, pareceu-nos que o objetivo da professora era reforçar o ensino de palavras com encontros consonantais envolvendo a letra R e outras consoantes. Mais uma vez, preocupa-nos o fato de a professora apenas parabenizar o envio dos cadernos sem discussão das atividades. Discussão que poderia criar algo novo na mente de Narciso, possibilitando compreensão mais profunda dos usos e funções das palavras e dos textos que estão circulando na sociedade criando coletivamente possibilidades de desenvolvimento cultural e da subjetividade de Narciso para além de ser um aluno surdo. E, portanto, seu objetivo é o de ensinar o código escrito e não seus usos e funções como uma linguagem a ser usada, manipulada e vivida pelo aluno e seus colegas.

O próximo evento do dia 22/12/2021 constituiu-se de maneira híbrida, como mostramos no Quadro 16.

Quadro 16 – Eventos e subeventos observados no dia 22/12/2021.

E.M. FLOR Turma: AEE Ano: 2021 Dia: 22/12/2021 Professora: Camélia Mãe de Narciso: Clívia Aluno surdo / oralizado: Narciso Pesquisadora: Elayne Horário: 15h30min – 16h Total de horas filmadas / presencial: 1h 3min 5s				
Eventos e subeventos observados no dia 22/ 12 / 2021				
Início/ término e Tempo de duração	Eventos	Início/Término	Subeventos	Contextualização
00:00:01 - 00:33:42 33min41s	<i>Entrada na sala de aula / ensino híbrido – Acolhimento aos alunos</i>	00:00:05 - 00:33:42 33min37s	<i>Quero ver você não chorar</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Recepção ao aluno Surdo Narciso pela professora Camélia e pesquisadora presencialmente na sala de AEE. • Por ser a última aula do ano e próxima ao Natal, o aluno Narciso recebe os presentes da pesquisadora e da professora Camélia. • Esses presentes são um brinquedo <i>pop it</i> traduzido significa “brinquedos para inquietação”, feito de silicone com várias cores do arco-íris, como se fosse um plástico de bolhas. Este brinquedo foi um desejo da criança atendido pela professora. A pesquisadora entregou chocolates. • O aluno Narciso mostra para a pesquisadora o brinquedo <i>pop it</i> e pede para ela brincar com ele. A professora Camélia avisa a Narciso que primeiro tem que fazer as atividades e depois brincar. • Apresentação da música “Quero ver você não chorar”. • Professora Camélia mostra o vídeo sobre o Natal ao aluno Narciso com imagens e áudio. • A professora pergunta se o aluno Narciso ouve direito, pois apesar do uso do aparelho auditivo, torna-se necessário Camélia falar alto para o entendimento do aluno. • Pesquisadora sinaliza a música: Quero ver você não chorar em Libras, para o aluno Narciso. • Indagações da professora Camélia: o que tem no Natal? O que a música aborda? Se o aluno gostou da sinalização? Quais sinais o aluno Narciso aprendeu? • Professora Camélia e a pesquisadora repetem alguns sinais relacionados à música. • Uma mãe (de outra criança atendida no AEE) entra na sala e a professora direciona-se a ela para entregar um presente. • O aluno Narciso conversa com a pesquisadora sobre os presentes. Esses

				<p>presentes entregues pela professora e pesquisadora, compreende como uma forma carinhosa de encerramento do ano letivo na escola e pelo mês referente ao Natal.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora Camélia retorna e pergunta se ele fez algum sinal e brincamos que o aluno Narciso só queria conversar. • Professora Camélia solicita ao aluno Narciso que desenhe algo sobre o Natal como exemplo: presentes, árvore, comidas etc. • Pesquisadora e a professora Camélia questionam ao aluno Narciso sobre o significado do desenho. • Ele faz uma casa e diz que o Papai Noel irá entrar pela chaminé. • Pintura do desenho. • Escrita das palavras referentes ao desenho. • Responde a atividade de acolhida com a ajuda da professora Camélia. Em sequência escreve uma frase sobre o desenho “a casa é bonita” (esta escrita foi realizada com a ajuda da professora). • Apresenta dificuldades na identificação de sílabas. • Finaliza a acolhida com a sinalização em Libras da frase “ a casa é bonita” realizada pela criança sobre o respectivo desenho.
00:00:02 - 00:39:07s 39min5s	<i>Outros Ciclos de Atividades/Natal do aluno Narciso</i>	00:2:20 - 00:39:07s 37min13s	<i>O que é Natal?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Realização da atividade do caderno com a temática Natal. • A criança Narciso apresenta dificuldades na identificação de letras como: n, m, z e g. • Leitura do texto pela professora Camélia sobre: O que é o Natal? • Interpretação do texto pelo aluno Narciso. • O aluno Narciso realiza a cópia das respostas apresentadas pela professora durante a atividade que envolve a interpretação do texto. • Atividade 02 corresponde a um caça-palavras com as respectivas palavras: sino, alegria, cristo, estrela, vela etc. • Atividade 03 compreende a pintura sobre as palavras que representam o sentido do Natal. • Durante o desenvolvimento da atividade 03, a professora realizou a leitura, em sequência indagou ao aluno sobre quais palavras representam o Natal (presente, paz, Papai Noel, vida, amor, Jesus, alegria e festa). • O Aluno Narciso apresenta, durante a aula, resistência à leitura. • Auto ditado corresponde a atividade 04 (palavras: Estrela, anjo, Jesus, Papai Noel, sino, bola e árvore). • A atividade 05 equivale à substituição de símbolos por letras para formação de frases. • Leitura da frase pelo aluno Narciso juntamente com a ajuda da professora

				<p>Camélia (Frase: Natal de paz para todos).</p> <ul style="list-style-type: none"> • A última atividade corresponde à Montagem do presépio pelo aluno Surdo Narciso (envolve a pintura, recorte e colagem). • O aluno Narciso interage com a pesquisadora sobre as cores do presépio. • Finalização da aula e das atividades referente ao período letivo.
00:00:01 - 00:01:01 1min	<i>Saída</i>	00:00:00 - 00:01:00 1min	<i>Despedida da professora Camélia e pesquisadora</i>	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno Narciso aguarda o retorno da mãe Clívia.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Observa-se que nesse subevento *O que é Natal?*, do dia 22/12/2021, Narciso não realiza a leitura do texto proposto, necessitando de relações sociais e discursivas com Camélia e colegas para compreender e buscar a resolução das atividades propostas. A constituição de sua subjetividade acontece através do e no discurso, nas interações sociais com a professora e colegas no meio ouvinte sem o uso da Libras, permanecendo o Português como linguagem em uso nesse processo de apropriação dos novos saberes.

Ainda relativo à aula do dia 22/12/2021, a Figura 16 procura evidenciar, por meio de fotos, os produtos de Narciso: a confecção de presépio, desenhos e atividades escritas em Português que evidenciam sua compreensão sobre o Natal e seus personagens principais: Maria, José e Jesus e a casa onde o Papai Noel irá entrar pela chaminé para deixar os presentes às crianças.

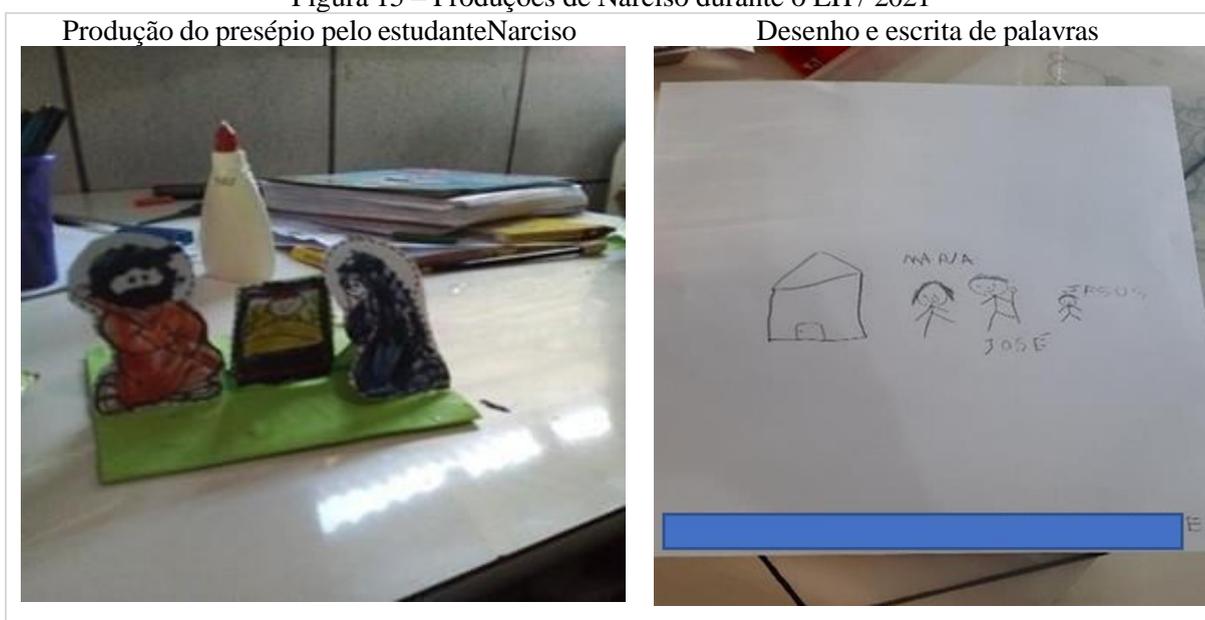
No subevento *“Quero ver você não chorar”*, a princípio, a professora Camélia propõe uma contextualização de sinais com o período do Natal ao qual Narciso estava vivenciando, com intuito de introduzir em seu cotidiano a Língua de Sinais, a qual não faz parte do seu contexto cultural familiar impulsionado por Clívia [mãe]. A professora [Camélia], mesmo buscando contextualizar a temática Natal, com o uso da música e dos sinais, o estudante não consegue lembrar dos sinais interpretados pela pesquisadora ao ser questionado pela docente, pois para lembrar ou gostar de algo, torna-se necessário o contato para que desperte emoções e vivências significativas.

Segundo Vigotski (1987/1998), os conceitos devem partir de generalizações, e que fazem sentido para as pessoas. Se o objetivo de Camélia era introduzir os sinais, a Libras, nas vivências de Narciso, poderia utilizar vídeos com legenda sinalizada em outras aulas para então aprofundar a Língua de Sinais em seu cotidiano. Para Vigotski (1987/1998), os conceitos da criança se formam no processo de instrução-desenvolvimento, como atividades humanas, em colaboração com os adultos e colegas, e esta colaboração pode permitir à criança resolver mais cedo problemas que dizem respeito à vida cotidiana ao se criar Zona de Desenvolvimento Iminente.

Nas atividades de pintura, desenho e escrita de palavras, a professora Camélia possibilita que as vivências de Narciso participem do processo de instrução-deenvolvimento, quando ela pede para que ele desenhe presentes e comidas relacionados ao Natal vivenciados em seu contexto familiar, porém, não solicita a sinalização dessa atividade, apenas a escrita em Português. Somente ao final do subevento *“Quero ver você não chorar”*, que Camélia finaliza a acolhida com a sinalização em Libras da frase “A casa é bonita”. Desta forma, o que

constatamos durante este subevento é que os sinais em Libras pouco foram ensinados pela professora e os usos e funções da escrita não foram explorados, ficando restrito ao ensino do sistema alfabético de escrita de uma frase e palavras isoladas, mesmo abordando o contexto do Natal e algumas vivências de Narciso (ver Figura 15).

Figura 15 – Produções de Narciso durante o EH / 2021



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

Desse subevento, podemos refletir sobre como a instituição de ensino pode se tornar um dos meios para oportunizar produções linguísticas e discursivas em sala de aula. Assim, poderá favorecer cenários que envolvam a diversidade e leve em considerações as vivências, aspectos culturais, históricos e sociais da criança, para então fugir de modelos únicos, em que muitas vezes, a escola e a sociedade desejam para o processo de aquisição e construção da linguagem (Oliveira, 2022).

Oliveira (2022, p. 74) enfatiza que:

A linguagem é um fenômeno sociocognitivo que atribui uma capacidade restrita aos seres humanos de expressar e compreender sentimentos, sensações, informações, opiniões, desejos, proporcionando trocas interacionais. Fenômeno cognitivo, no sentido de considerar o pensamento, as funções cognitivas (funções mentais superiores já mencionadas) e, portanto, a subjetividade do sujeito. É um fenômeno social, por causa da dependência do outro ou das interações sociais.

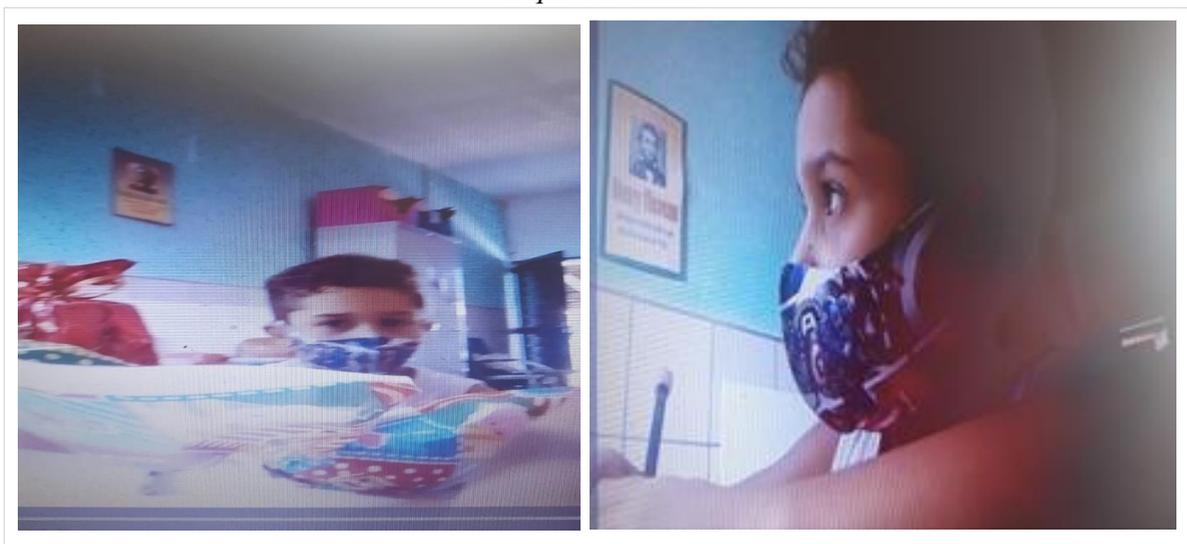
Consoante Vigotski, para que o desenvolvimento de crianças surdas aconteça, configurar um ambiente estimulador e desafiador é fundamental, onde a instrução esteja à frente do desenvolvimento e o ensino apresenta desafios aos estudantes. Por isso, ele considerava a escola comum como “local” apropriado para esse desenvolvimento e defendia também a

configuração de classe ou instituição de ensino específica para esse grupo, que leve em conta as necessidades culturais e linguísticas desses sujeitos. Esses pontos foram pautas no ano de 2021, com a aprovação da Lei nº 14.191/2021, em que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), propondo a modalidade Bilíngue nesse processo educacional.

Partindo dessas discussões e análises, independente de algum tipo de limitação no desenvolvimento do sujeito, a instituição deve propiciar meios para a construção das diferentes linguagens, envolvendo as relações indivisíveis entre [afeto-cognição social situada-culturas-linguagens em uso] (ACCL) no processo de [instrução-desenvolvimento] próprio aos surdos.

Destacamos alguns pontos já ressaltados neste capítulo durante os subeventos: *Quero ver você não chorar e O que é o Natal?*, ambos momentos durante o processo de ensino-desenvolvimento e aprendizagem de Narciso, na escola Flor, no dia 22/12/2021 (Figura 16).

Figura 16 – Momentos de realização da atividade durante os subeventos: *Quero ver você não chorar e O que é o Natal?*



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

O processo de constituição da subjetividade de Narciso, entrelaça-se com o desenvolvimento da consciência de si em relação ao outro, a unidade de análise [instrução-desenvolvimento] que se centra na aquisição de habilidades individuais, sem produção de sentidos para Narciso, como por exemplo no dia 22 de dezembro de 2021, na escola Flor, a professora Camélia faz a inclusão da Libras em seu planejamento, apesar de não fazer sentido para Narciso, pois não é algo do seu contexto familiar. Outro aspecto nos chamou a atenção durante os eventos que corresponde à cópia, a qual faz parte da instrução como localização de

informações no texto, sem se trabalhar o contexto de produção do texto, seu autor, ilustrador, etc.

Partindo desses questionamentos, vimos que Narciso não reflete durante os questionamentos da professora Camélia sobre a temática Natal.

No evento “*Outros ciclos de atividades/Natal do aluno Narciso*”, referente ao dia 22 de dezembro de 2021, identificamos que a instrução significou apenas cópia de informações que estavam no texto, com respostas elaboradas por Camélia [*professora*]. Compartilhando o mesmo pensamento de Vigotski sobre a palavra instrução, temos que esta diz respeito a uma atividade que gera o desenvolvimento e a possibilidade de instruir-se, por isso ele trata [*instrução-desenvolvimento*] como uma unidade e neste trabalho também o fazemos.

Nesse momento, entendemos que nesse processo tanto a escola como a família de Narciso tiveram distintas e peculiares contribuições. A escola Flor possibilitou elementos em relação a regras e processos de [*instrução – desenvolvimento*] centrados na aquisição individual de habilidades de leitura, escrita com uso do Português e da Libras. A família proporcionou práticas culturais que os ligaram e permitiram uma construção da relação de identificação entre aqueles que vivem juntos na mesma casa (ouvintes), compartilhando suas vivências e demonstrando a opção pelo Português como primeira língua no ambiente escolar de Narciso.

Destacamos que os pensamentos de Vigotski consistem em mostrar que a instituição de ensino é considerada parte decisiva no processo de formação de saberes científicos, contribuindo para a geração de saberes de âmbito geral, tornando-se essencial para a constituição da subjetividade, considerando a dialética do coletivo e individual na constituição das práticas culturais nas escolas e na produção de sentidos e significados para essas práticas do ponto de vista de estudantes surdos e ouvintes, o que poderá transformar esses sujeitos e os meios em que vivem.

A próxima sessão abordará a descrição em Mapas de Eventos do que aconteceu na Escola Girassol, que envolveu os sujeitos dessa pesquisa: Jacinto, professora Orquídea, intérprete de Libras, Amor-Perfeito, mãe de Jacinto, Azaleia, também referentes ao ano de 2021.

4.4 Escola GIRASSOL

Iniciamos este tópico abordando o olhar da professora Orquídea para o processo de construção da subjetividade de Jacinto na escola Girassol.

4.4.1 O olhar da Professora Orquídea

Orquídea possui formação em Pedagogia, pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e em Psicopedagogia, de classe média, casada e tem duas (02) filhas. Atua na Rede Municipal de Teresina desde 2007 e seu primeiro contato com aluno surdo foi com Jacinto.

Ao ser questionada em entrevista sobre o processo de construção da subjetividade de Jacinto, ela produz um discurso que realça o papel da vivência e da cultura na constituição da subjetividade do surdo:

A vivência, a cultura e a comunicação do surdo. A forma dele se expressar com os demais, usando a Língua de Sinais. Ele envolve o ambiente social dele, onde ele mora. Suas interações em sua vida, a comunicação em Libras é a forma do aluno surdo se expressar (Orquídea, entrevista 24/03/2021).

Orquídea chama atenção para o uso da Libras na formação e expressão da subjetividade dos alunos surdos. Suas considerações expressam a prática cultural de suas aulas?

Pudemos perceber que nas aulas de Orquídea prevaleceu o uso da Libras, respeitando a sua cultura e contribuindo no processo de subjetividade de Jacinto. Ela tem a compreensão e vê a importância de trazer as vivências de Jacinto para a apropriação dos conhecimentos. Para compreender sobre o processo de ensino, desenvolvimento e aprendizagem dos alunos surdos na aula de Português, faz-se necessária a integração do individual com o social e suas relações com as Políticas de Inclusão, em que o professor ouvinte poderá minimizar as dificuldades e ser capaz de enfrentar os novos desafios, principalmente, sobre a acessibilidade de alunos com deficiência em salas de aula inclusivas. Concordamos com Gonzalez-Rey (2007), quando enfatiza que a cultura constitui o indivíduo e contribui no processo de construção da sua subjetividade.

Sobre seu conhecimento em Libras, Orquídea enfatiza que:

Já fiz básico, intermediário e avançado, mas me considero no básico. Eu trabalho diretamente com os alunos especiais. A Libras acaba sendo um dos cursos que temos que nos capacitar para podermos receber os alunos. A prefeitura de Teresina oferece o curso aos servidores (Orquídea, entrevista 24/03/2021).

Orquídea tem a consciência da necessidade de o docente ouvinte fazer formação em Libras para desenvolver suas ações e *práxis* pedagógicas com os estudantes surdos. Ao ser questionada se estaria preparada para ensinar Português para Jacinto, obtivemos a seguinte resposta: “*Não me sinto preparada, pois, o atendimento é em três momentos: em Libras, de Libras e de Português e fazemos tudo. “É se vira nos 30”, vamos dizer assim*” (Orquídea, entrevista 24/03/2021).

Assim como Camélia, Orquídea realiza os três (03) momentos que constam no atendimento ao surdo na Sala de Recursos na Rede Municipal de Teresina. Orquídea ainda destaca sua dificuldade no planejamento em relação ao ensino do Português.

Segundo Damázio (2007, p. 27),

atendimento em Libras deve ser feito por professor especializado, o ensino de Libras deve ser realizado por professor ou instrutor (preferencialmente Surdo), e o ensino da Língua Portuguesa (LP) deve ser trabalhado por um professor formado na área de LP que conheça os pressupostos linguísticos dos Surdos.

Ao ser questionada sobre as estratégias utilizadas para o ensino do Português, Orquídea explica que: *“Eu me esforço e faço o possível. No ensino do Português, utilizo materiais impressos, concretos e vídeos. O impresso é para ser respondido em sua casa, mas ele não responde. Uso imagens, datilologia e sinais”* (Orquídea, entrevista 24/03/2021).

Percebe-se que Orquídea faz uso de diferentes linguagens para incluir e integrar Jacinto às suas aulas e conseqüentemente à escola. Em relação ao planejamento para desenvolver de maneira adequada o ensino do Português, a professora relata que segue um Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI)¹⁸, assim como a professora Camélia.

Destacamos que, durante o ERE, Orquídea elabora esse documento (PDI) baseando-se na ficha do Histórico de Vida de Jacinto, com o intuito de realizar um trabalho colaborativo e refletir sobre sua *práxis*. A Figura 17 demonstra a ficha “Histórico de Vida”, que norteia a elaboração do PDI.

¹⁸ A pesquisadora apenas relatou o que a professora lhe disse sobre a elaboração do PDI, não obteve acesso ao documento para registro fotográfico.

Figura 17 – Ficha Histórico de Vida de Jacinto

classificação do diagnóstico q/d desabrim q/d danos
era menor (com 8 meses).

SEMEC
Secretaria Municipal
de Educação

Prefeitura de
Teresina

HISTÓRICO DE VIDA

Escola: [redacted]
Turma: [redacted]
Profes: [redacted]
Nome: [redacted]
Data d: 16/4 08/08
Endere: [redacted]

Filiação:
Nome do pai: [redacted]
Telefone de C: [redacted]
Nome da mãe: [redacted]
Telefone de Contato: _____

Número de filhos e escolaridade (verificar se algum estuda na mesma escola/CME): 3 filhos.

Outras pessoas que moram com a criança (grau de parentesco): mãe, padrasto, irmãos e os
2 irmãos.

Informações da criança

Gestação:
Idade da mãe 18 anos.
Gravidez planejada (X) Sim () Não Fez pré-natal (X) Sim () Não
Ficou doente (X) Sim () Não Depressão.
Tomou medicamentos (X) Sim () Não Quais Amitripril

Ingeriu () álcool () cigarro () drogas
Pais. O casal tem grau de parentesco () Sim (X) Não Qual? _____
O pai esteve presente durante a gestação não

Parto:
Normal (X) Uso de fórceps () Cesárea ()
premature () Quantos meses (3)
Algum episódio importante no pós-nascimento teve icterícia; ficou azulado excessivo de sangue
Necessitou de UTI neonatal q/ tomar quel e "probióticos" diários
Peso 2,650kg Medida 47cm Chorou: (X) sim () não

Vacinação: em dia

Obs: _____

Desenvolvimento neuropsicomotor:

Motricidade:

Na idade esperada

Rolou: _____ Engatinhou: 2 anos Sentou: 2 anos Andou (idade): 3 anos

Atualmente: corre, pula, se desloca com destreza: normal e independente

Linguagem:

Made das primeiras palavras: _____

Comunica-se através de gestos: sim, e letras

Atualmente se expressa oralmente: não

Apresenta problemas de fala: brido

Aspectos emocionais:

Alegre () Tranquilo () Nervoso () Calado Agressivo (com a mãe)
 Timido Agitado Chorão () Falante

Obs: tem comunicativo

AVD: grau de dependência para banho, alimentação, higiene pessoal, vestuário e outros.
pl. escovar os dentes, depilar, a mãe q/ pede q/ se banhar direito, lavar os pés.

Saúde:

Problemas de saúde: tem crises epiléticas

Medicamentos: Carbamazepina, Longatil, risperidona

Atendimentos com médicos: Neuropsiquiatra (Dr. Leonardo Halliey)
Psiquiatra (Dr. Fernando) LP Lainez
Dr. Hoer da Primavera

Atendimentos com especialistas (fonoaudiólogo, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, psicólogo): Júlia espe-
nando

Há restrições alimentares e cuidados específicos durante a alimentação: não

O Aluno (a) já apresentou

- Traumatismo enxaqueca dificuldades do sono ^(de nariz) rinite perda de consciência
- infecções sérias refluxo ansiedade convulsões hepatite alergia, qual _____
- outros (especificar) _____

Posto diagnóstico médico de CID F72.1, G80 (PC)

- Deficiência intelectual Deficiência múltipla TEA(Transtorno do espectro autístico) Epilepsia
- Deficiência visual Deficiência auditiva Baixa visão nenhum
- Deficiência física Superdotação/Altas Habilidades TDAR Síndrome _____

Tem conhecimento de pessoas com algum diagnóstico na família nao

Qual grau de parentesco _____

Obs: _____

Acessibilidade e ajudas técnicas:

O Aluno (a) faz uso de (especifique na observação):

- cadeira de rodas muletas órtese sonda qual _____
- andador prótese óculos bóia, qual _____
- lupa aparelho auditivo

Alguma restrição ou adaptação _____

O ambiente domiciliar é adaptado _____

O ambiente escolar é adaptado _____

Obs: _____

Contexto social:

Como a família encara a situação retuopronte, encara como bom, luta pelos direitos

O relacionamento da criança com a família é bom

Na escola bom

Com os colegas bom relacionamento

A criança participa de passeios e festas com a família sim

Na escola sim

Quais são os brinquedos e brincadeiras favoritas lula, futebol

Onde e com quem costuma brincar com o irmão

Contexto escolar:

O que acha do desempenho escolar da criança está bom

O que considera prioridade na escola a leitura, a escrita e a língua

Ajudar seu filho nas tarefas a mãe e o irmão

tema de dificuldade, qual a leitura e a escrita

Participa da reunião de pais sim Mantém contato com o professor sim

A criança gosta de ir para a escola sim

Porque _____

Expectativas acerca da sala de recursos aprender mais

Rutina do aluno (a):

Horário escolar da criança Tarde

Com quem vai a sala da escola à mãe e o irmão

O que costuma fazer quando não está na escola brincas de bola

Agenda semanal do aluno (a) (terapias, projetos, horários escolar, lazer...)

	Dom/Segn	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado
Manhã							
Tarde							
Noite							

Telefone para contato com nome completo: _____

Telefone de residência com nome completo: _____

Contato e procedimentos em caso de emergência: chamar a família

Tarefa 26 / 02 / 19

Preenchido por: _____

Assinatura de responsável: _____

Fonte: Acervo da pesquisadora (2021)

Essa ficha compreende o Histórico de Vida do estudante. A ficha refere-se desde a filiação até informações do educando desde criança até o momento no qual se encontra na escola; acessibilidade e ajudas técnicas, aspectos relacionados ao parto e interação família e escola; diagnósticos e tratamentos. Partindo desse conjunto de informações, a professora

Orquídea elabora com maior propriedade o PDI de Jacinto, como já exposto, a pesquisadora não teve o contato direto ao documento (PDI), relatando apenas o que Orquídea diz. Oliveira (2022) aborda sobre a importância do PDI (nomenclatura utilizada no município de Teresina, PI), como princípio norteador para as aulas e produções de atividades dos estudantes com deficiência e como garantia de acessibilidade de âmbito conceitual, procedimental e atitudinal.

A Figura 18 evidencia os recursos que a professora Orquídea tem em sua sala e que relata utilizar durante as aulas presenciais com Jacinto.

Figura 18 – Recursos utilizados por Orquídea em suas aulas

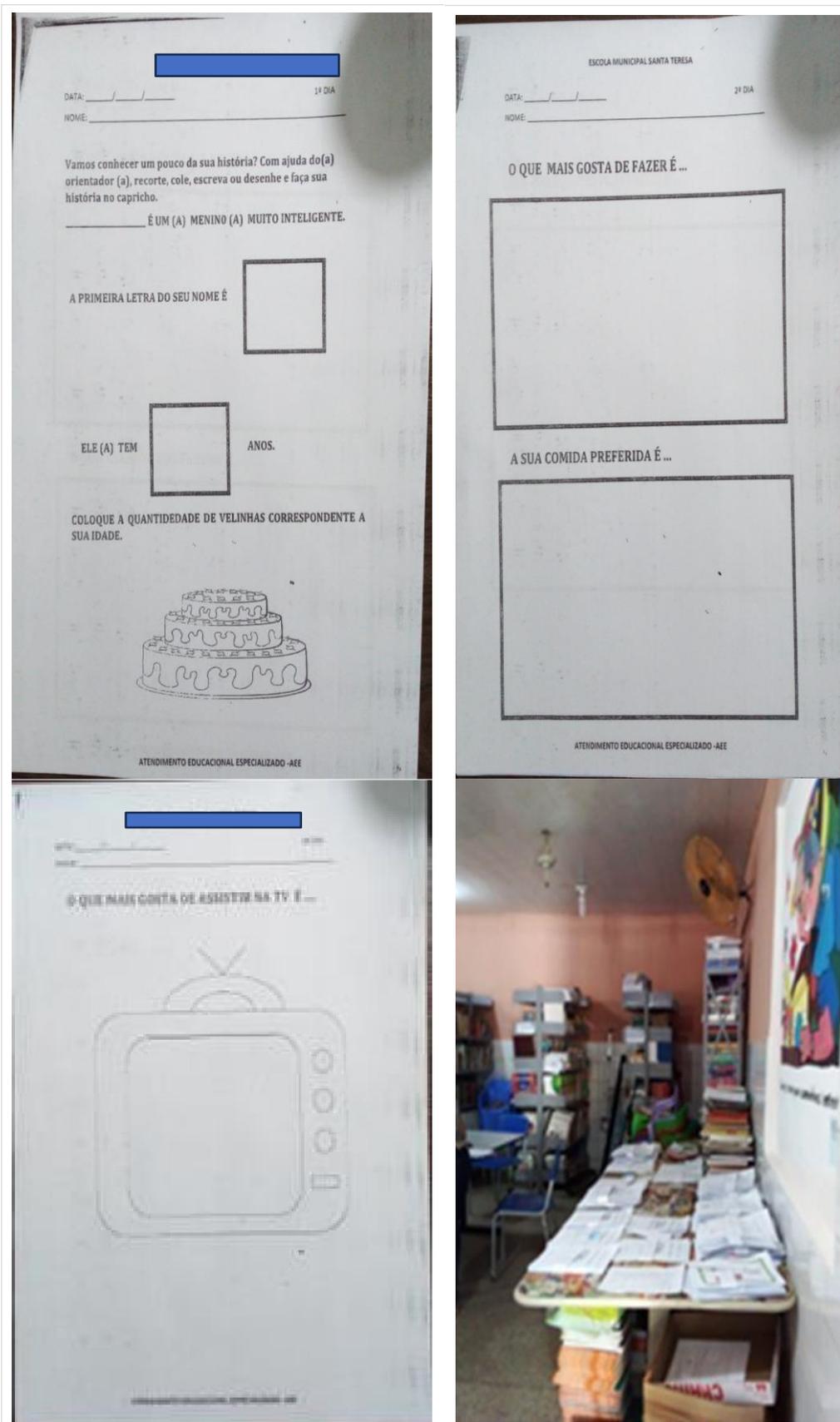


Fonte: Acervo da pesquisadora (2021)

Nessa figura aparecem os artefatos (jogo de memória; encaixe; dominó; quebra-cabeça; pranchas com diversas temáticas; caixa tátil; ábaco; jogo da velha, livros diversos para leitura; computadores; cartazes com identificação em Libras, dentre outros) usados pela professora que permitem o uso variado de instrumentos para a [instrução-desenvolvimento] de Jacinto.

Na figura 19, apresenta-se atividades enviadas pela professora no período do ERE ao aluno contidas nos cadernos para que ele pudesse resolvê-las ao longo da semana. Atividades, essas relacionadas principalmente ao Português e Matemática. A atividade mostrada na Figura 20 possibilita à professora conhecer um pouco mais sobre os alunos e, em particular sobre Jacinto. Seria muito interessante que esses conhecimentos servissem de apoio ao conteúdo e forma de se ensinar Português, Matemática e outros conteúdos escolares, mas não foi o que observamos em nossa participação nas aulas.

Figura 19 – Caderno de atividades na escola Girassol



Fonte: Acervo da pesquisadora (2021)

Na escola Girassol, todos os docentes elaboravam cadernos de atividades relacionadas a sua respectiva área de ensino. Assim, Orquídea, como mostra a Figura 19, também produzia os cadernos e disponibilizava as atividades para os familiares de Jacinto. Neste caso, os pais ou responsáveis levam os cadernos e depois retornam com os mesmos respondidos para a instituição de ensino com o objetivo de possibilitar a todos o acesso ao conteúdo estudado no período pandêmico.

Destacamos que Jacinto, ao longo da semana, recebia dois cadernos: o primeiro voltado para o Projeto Bilíngue desenvolvido pela Secretaria de Educação de Teresina, Piauí, e o segundo caderno de atividades elaborado pela professora de AEE [*Orquídea*].

A próxima sessão enfatiza informações sobre a atuação da tradutora/intérprete de Libras na Escola Girassol, de forma voluntária no ano de 2021. Ressaltamos que na Escola Flor, não se tinha esse profissional.

4.4.2 Olhar da tradutora / intérprete de Libras – Amor-Perfeito

Amor-perfeito tem trinta e quatro (34) anos, católica, de classe média baixa, solteira e tem na família um primo esquizofrênico. Atualmente cursa Letras / Libras e tem um ano de experiência nessa função de tradução / interpretação.

Ao ser questionada sobre suas funções, obtivemos a seguinte resposta: “*Orientar, traduzir, informar*” (*Amor-Perfeito, entrevista, 24/04/2021*).

Neste sentido, destacamos que Amor-Perfeito segue as políticas de Educação Inclusiva que afirmam que a comunicação se torna primordial e a Libras é a língua natural dos surdos nesse processo de interação. Essa política, especificamente a Lei 12.319, de 01.09.2010, regulamentou a profissão e a formação desse profissional em nossa sociedade, surgindo devido à necessidade da comunidade surda de se comunicar com os ouvintes, pois até então, os intérpretes atuavam informalmente. Isto indicia que a Libras não é vista como uma linguagem (considerando seus usos e funções) que pode constituir pessoas surdas, que pode constituir suas subjetividades, mas uma língua (um sistema) que informa, orienta e traduz para as pessoas surdas o que é produzido de linguagem falada e escrita pelos ouvintes.

Sobre o contato com a família de Jacinto: “*Sim. Através do celular e das redes sociais*” (*Amor-Perfeito, entrevista, 24/04/2021*). Ao ser questionada sobre a interação de Jacinto com Orquídea em relação ao ensino de Português: “*É mais para socialização*” (*Amor-Perfeito, entrevista, 24/04/2021*). Continuamos questionando se ocorre ensino colaborativo: “*Sim, a professora do AEE promove*” (*Amor-Perfeito, entrevista, 24/04/2021*).

O trabalho colaborativo entre professor especialista e o da sala comum tem o objetivo

de contribuir para a organização e flexibilização de ações que viabilizem uma rotina em busca de apropriação de saberes.

Em relação as conquistas, Amor-Perfeito responde: “*É poder vivenciar junto com ele o seu dia a dia*” (Amor-Perfeito, entrevista, 24/04/2021).

Amor-Perfeito relata que as conquistas, juntamente com Jacinto, consistem em vivenciar o seu cotidiano. Ainda evidencia que para solucionar os problemas durante as aulas, torna-se necessário ter paciência e repassar calma para Jacinto, pois uma das maiores problemáticas citadas por ela corresponde à irritabilidade e déficit de atenção.

A tradutora / intérprete de Libras propicia, por meio da instrução-desenvolvimento, a aquisição de habilidades individuais e memorização mecânica, conforme veremos adiante nos eventos e subeventos selecionados para descrição e análise.

A próxima sessão refere-se a alguns pontos refletidos pela família de Jacinto acerca do seu processo de apropriação de conhecimentos produzidos na cultura institucional.

4.4.3 O olhar da Família de Jacinto

Azaleia, sua mãe, possui quarenta e dois (42) anos, de classe social média, ensino médio completo, etnia parda e não há outro familiar além de Jacinto com deficiência auditiva. Tem conhecimento em Libras, com fluência intermediária desde 2008, juntamente com o filho mais novo, o qual realiza a interpretação na escola comum, nos momentos em que não há tradutor / intérprete de Libras em sala de aula.

Ao ser questionada sobre o que considera importante no espaço escolar, Azaleia diz:

A socialização, educação e o convívio. Um surdo ao se socializar com o outro haverá inclusão. Nessa atual gestão, meu filho foi bem acolhido, apesar de não haver um professor bilíngue na escola. As professoras e as intérpretes que passaram pela escola entram em contato comigo pela internet (Azaleia, entrevista, 22 / 11/ 2021).

Os pontos positivos e negativos destacados por Azaleia:

Positivo seria o intérprete e o negativo corresponde ao surgimento da escola bilíngue (ainda não tem), em que todos da escola pudessem saber Libras, pois ainda existe preconceito. Além disso, o positivo compreende que todas as pessoas aprendessem Libras (Azaleia, entrevista, 22/11/2021).

Ao ser questionada sobre a sala de AEE, em relação ao ensino da Libras e do Português: “*Ainda tem que melhorar muito a educação bilíngue*” (Azaleia, entrevista, 22/11/2021). Em relação à sala comum no ensino de Português: “*O português para meu filho hoje que vai fazer 25 anos e eu que sou uma mãe ativa, o português tem que ser bem planejado, estudado por todos da escola para que o surdo possa compreender (Azaleia, entrevista,*

22/11/2021).

De acordo com Azaleia é de suma importância a busca do professor por novos conhecimentos, especificamente para atuar no modelo de uma escola inclusiva, compreender o processo de constituição da subjetividade do aluno para possibilitar o uso de atividades diversificadas adequadas às suas vivências e necessidades – quais sejam o ensino bilíngue, o conhecimento e o uso de Libras por todos na e da escola, para que os alunos surdos e seu filho possam se relacionar e se integrar às práticas culturais escolares.

Sobre o acompanhamento das atividades e as dificuldades encontradas: *“Quem ensina as atividades sou eu e meu filho mais novo. A dificuldade refere-se que os professores sempre ensinam primeiro o Português para meu filho para depois ensinar Libras”* (Azaleia, entrevista, 22/11/2021).

Gomes (2020) enfatiza que os conceitos formam um sistema de sentidos e significados, ou seja, não ocorrem de maneira isolada. É por meio das diferentes linguagens que esses sentidos e significados são produzidos, a demanda de Azaléia é que a professora faça uso das duas linguagens quando ensina as atividades escolares e que ela e o filho mais novo não fiquem responsáveis por isto. Como consequência, para Jacinto as atividades propostas em relação ao ensino do Português como modalidade escrita após seu retorno no mês de outubro de 2021, de maneira Híbrida, não possibilitaram a construção de sistema de significados e sentidos, das atividades propostas por Orquídea, dado que ele resistia em realizá-las.

Ressaltamos que toda explanação do conteúdo durante os eventos realizados no período dos dias 11/06/2021; 09/09/2021 e 11/10/2021 teve o apoio de imagens contextualizando a fala de Orquídea, além da tradução em Libras realizada por Amor-Perfeito e, posteriormente pela pesquisadora.

Na próxima sessão, apresentamos nossa conversa com Jacinto, por meio de entrevista realizada no dia 22 de novembro do ano de 2021.

4.4.4 Jacinto e o processo de constituição de sua subjetividade em 2021

A pesquisadora optou por realizar entrevista com Jacinto em Língua de Sinais, no dia/mês/ano. Sendo esta gravada em vídeo e depois transcrita para o Português escrito. Assim, os questionamentos foram: sobre a frequência na Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), as estratégias utilizadas, as dificuldades, preferências e a percepção de Jacinto sobre a professora.

Sobre sua preferência entre ensino remoto (2020–2021) e presencial (anterior e posterior a pandemia), ele respondeu: *“Prefere alternância entre os dois, mas pelo celular é melhor”*

(Jacinto, entrevista, 22/11/2021).

Em relação à sua frequência na sala de aula comum e na sala de AEE, Jacinto explica que toma quatro (04) tipos de remédios que ocasionam algumas alterações como sonolência. Essa situação contribui para uma das dificuldades enfrentadas pelo aluno para o retorno às aulas de modo híbrido. Ao ser questionado em entrevista (22/11/2021) sobre a disciplina que sente mais complexidade na apropriação dos saberes, ele disse que é “*Ciências*”, mas não explica o motivo de sua resposta. E tampouco a pesquisadora levantou questão sobre esse assunto, o que nos limita a descrever essa preferência.

No ano de 2021, produzimos a descrição de alguns eventos e subeventos referentes às aulas na Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio de uma linha do tempo que indicia os acontecimentos nas aulas durante os meses de: abril, maio, junho, agosto, setembro e outubro de 2021. Segundo Gee e Green (2003), uma pesquisa com uma perspectiva etnográfica busca provocar reflexões sobre o espaço institucional da escola, o tempo gasto nas atividades, quem participa delas, como, por quê, com quem, quando, sob quais objetivos, com quais resultados. No quadro 17, apresentamos a linha do tempo com a descrição dos eventos das aulas de Orquídea, na Escola Girassol.

Quadro 17 – Linha do tempo: aulas de Jacinto na Escola Girassol em 2021

30/04/2021	Organização dos instrumentos e espaço da aula remota, Ciclo de atividades do aluno Jacinto, Orientação à família de Jacinto e Saída
20/05/2021	Entrada na aula remota, Ciclo de atividades do aluno Surdo Jacinto e Saída
11/06/2021	Entrada na aula remota, Ciclo de atividades do aluno Surdo Jacinto e Saída
19/08/2021	Entrada na aula remota, Ciclo de atividades do aluno Surdo Jacinto e Saída
27/08/2021	Entrada na aula remota, Organização dos instrumentos tecnológicos para início da aula, Lanche, Ciclo de atividades sobre a temática “Olimpíadas,” Saída
09/09/2021	Entrada na aula remota, Ciclo de atividades temática “Folclore” e Saída
23/09/2021	Organização sobre o retorno às aulas Híbridas, Entrada, Ciclo de atividades da temática Dia da Árvore e Saída
01/10/2021	Entrada, Organização dos instrumentos tecnológicos da sala virtual, Ciclo de atividades sobre a temática “Semana Nacional do Trânsito”, Saída
11/10/2021	Entrada na sala de AEE (aula híbrida), Ciclo de atividades sobre a temática Brincadeiras, Ciclo de atividades, Saída

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Dessas aulas, três foram selecionadas para aprofundarmos a descrição, análise e interpretação do nosso tema de pesquisa, a saber: **11/06/2021; 09/09/2021 e 11/10/2021** (dias das aulas selecionadas). Os eventos que aconteceram nas três aulas selecionadas permitem uma análise sobre a construção dos conceitos científicos por Jacinto, destacando a necessidade da aproximação com os conceitos cotidianos, aspecto crucial para o processo de apropriação deles

e o processo de construção de sua subjetividade. Nesse aspecto, o educador deve desvendar por onde se enraíza a especificidade de cada aluno.

O Quadro 18 descreve eventos referentes ao dia 11 de junho de 2021, com destaque para o subevento *Identidade*, atividade esta que contribuiu para compreender a constituição da subjetividade de Jacinto nas relações sociais com a professora regente, familiares e a tradutora/intérprete.

Quadro 18 – Eventos diários da turma de AEE da escola Girassol (9º ano /2021)

E.M. GIRASSOL		Turma: AEE		Ano: 2021	
Dia: 11/06/2021					
Professora: Orquídea					
Tradutora / intérprete de Libras: Amor - Perfeito				Aluno surdo: Jacinto	
Pesquisadora: Elayne		Horário: 10:00h – 10h21min		Duração: 21min	
Eventos e subeventos observados no dia 11 / 06 / 2021					
Horário	Evento	Início/Término	Subeventos	Contextualização	
10:00h	<i>Entrada na aula remota</i>	10h - 10h03min	<i>Acolhimento</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento ao aluno Jacinto na sala virtual 	
10:03 min	<i>Ciclo de atividades do aluno Surdo Jacinto</i>	10h03min-10h21min	<i>Identidade</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Nessa aula houve a participação da intérprete (voluntária) Amor - Perfeito que estava com o aluno Jacinto durante o ano de 2020. • Apresentação de slides adaptados para Libras pela professora Orquídea e intérprete Amor – Perfeito sobre a temática: “Identidade”. • Professora Orquídea e intérprete Amor – Perfeito questionam ao aluno surdo Jacinto: Onde o aluno nasceu? O nome completo? Significado do nome? • O aluno Jacinto não demonstra nenhuma reação aos questionamentos da professora Orquídea e da intérprete Amor - Perfeito e apenas presta atenção na sinalização dessas profissionais. • O aluno Jacinto realiza a sinalização e responde aos questionamentos da professora Orquídea após alguém da família (irmão) solicitar que ele o faça. • O aluno Jacinto realiza a sinalização do seu nome, dos seus pais, do irmão, explica onde nasceu e a data do seu aniversário. • Apresentação do slide que representa o significado do nome do aluno Jacinto (significa autoconfiança, não desiste de lutar pelos desafios e é uma pessoa otimista). • Apresentação de um vídeo com o significado do seu nome, este adaptado para Libras. • Professora Orquídea e intérprete Amor – Perfeito fazem revisão do conteúdo, através de questionamentos sobre a temática e explicam que a aula remota encerrou. • O aluno Jacinto solicita em Libras a atenção da professora Orquídea, da intérprete Amor - Perfeito e da pesquisadora e explica que gostou da aula. • Despedida do aluno surdo Jacinto. 	
Término da aula remota: 10:21min	<i>Saída</i>	10h21min-10h21min	<i>Despedida da professora Orquídea</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Confirmação da próxima aula remota (dia e horário) com o aluno surdo Jacinto 	

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A Figura 20 mostra o evento que selecionamos da aula do dia 11/06/2021, referente ao subevento *Identidade*. Nesse subevento, temos a participação da tradutora / intérprete de Libras que atuou voluntariamente até o mês de julho de 2021.

Figura 20 – Aula do dia 11/06/2021, no período de Ensino Remoto Emergencial – Subevento *Identidade*



Fonte: Acervo da autora (2021)

Podemos destacar que, durante a realização desse subevento *Identidade*, no slide de Orquídea tinha como atividade uma ficha intitulada “Certidão de Nascimento”, com algumas perguntas tais como: Nome completo, nomes dos pais, cidade onde nasceu, dia, horário, mês e ano, quem escolheu o nome e qual motivo e o significado do nome de Jacinto. No decorrer da realização dessa atividade, Jacinto sinaliza todas as respostas com ajuda do irmão, realizando-a com tranquilidade. Isto indicia que com a participação do irmão mais novo de Jacinto, criou-se possibilidades de maior participação às atividades, o que pode ter criado possibilidades de desenvolvimento a Jacinto, pois ele passa a produzir significação à atividade que até então não lhe tinham afetado. Dessa afetação surge a possibilidade de conhecer a si mesmo um pouco mais, como por exemplo, o porquê da escolha do seu nome, explicitada pela sua mãe ao dizer que, “acha bonito”, o nome Jacinto. Aqui podemos afirmar que se colocou em movimento a

unidade de análise [afeto-cognição social situada-culturas-linguagens em uso] (ACCL) no processo de [instrução-desenvolvimento] da compreensão de Identidade de Jacinto em particular.

As perguntas sobre Identidade mostram a concepção das profissionais sobre o que constitui a identidade de alguém: seu nome, dos seus pais, do irmão, explica onde nasceu e a data do seu aniversário, ou seja, informações que estão na Carteira de Identidade. Entretanto, nossas identidades vão além disso. Aqui, nesta tese, tratamos do processo de construção da subjetividade de Jacinto, de Narciso, de alunos surdos.

Assim, dialogamos com as argumentações de González Rey (2007) e Vigotski (2011) e Molon (2015) sobre a dimensão pessoal e social da construção de subjetividades constituídas por meio do afeto, da cognição social e situada cultural e discursivamente. Assim, partimos do pressuposto de que a subjetividade de Jacinto deve ser compreendida levando-se em conta a integração do afetivo e do cognitivo, ou seja, das vivências e significações produzidas no processo de instrução-desenvolvimento.

Este trabalho no AEE ocorria através do *WhatsApp* (local de único acesso do estudante), com videochamadas com duração em média de 35 minutos. Além das aulas remotas, a professora disponibilizava um caderno de atividades impresso para todos os alunos, isso se deve ao fato da desigualdade de acesso à internet. Porém, Jacinto não costumava se dirigir à escola para recolher seu caderno de atividades.

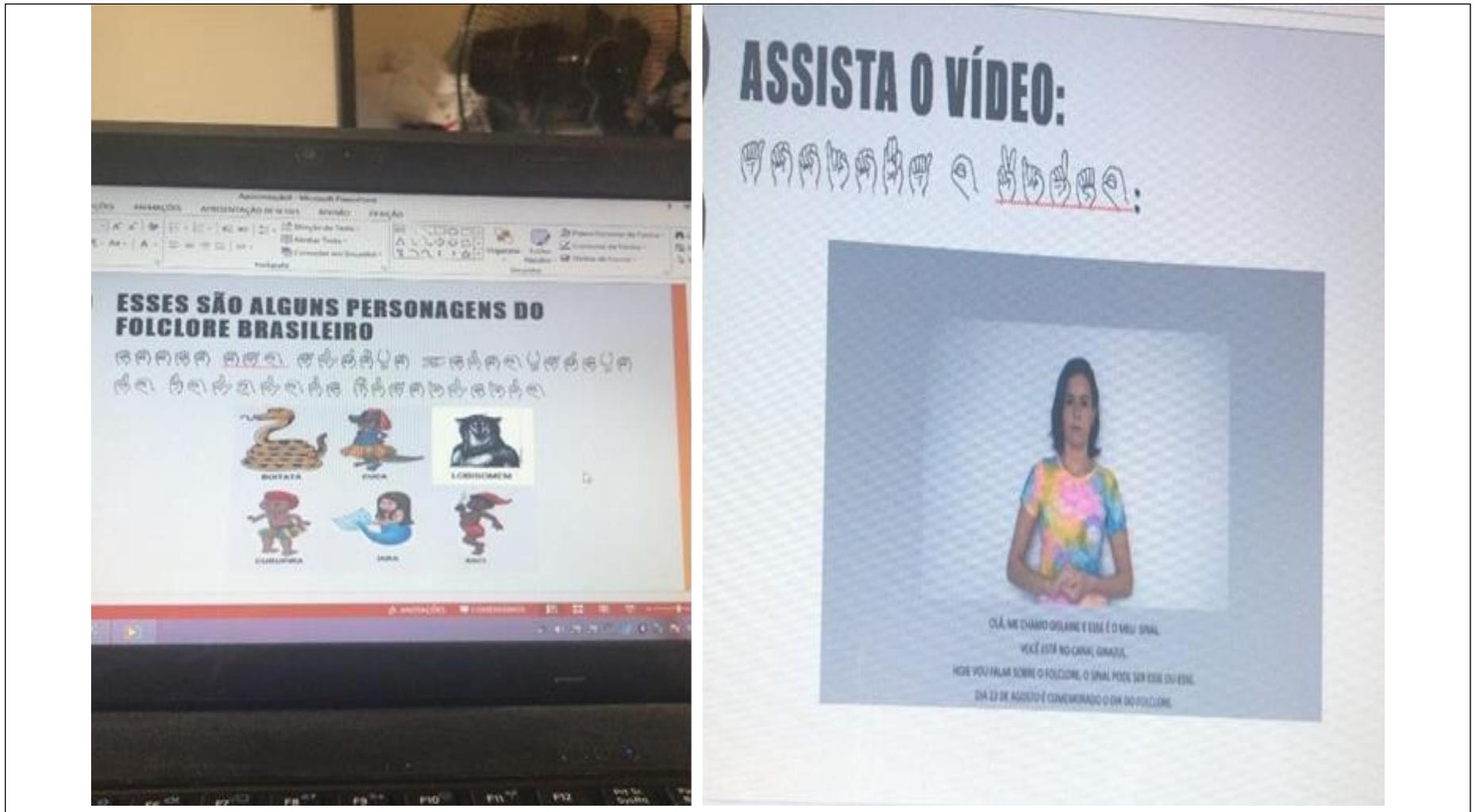
As aulas remotas, ocorriam com mais frequência no turno da tarde e às quintas-feiras (porém flexível baseando-se na instabilidade de acesso à internet do estudante). Assim, o estudante surdo era recebido pela professora de AEE, (ouvinte e que trabalha Libras e o Português na modalidade escrita), pela tradutora / intérprete de Libras e pela pesquisadora.

O Quadro 19, descreve o que aconteceu durante os eventos *Entrada na aula remota, Ciclo de atividades temática Folclore e Saída* do dia 09/09/2021 e nele destacamos o subevento *Folclore*, para analisarmos. Nesse dia a professora fez uso de diferentes recursos (vídeos e slides) e respeitou a Libras como L1.

Quadro 19 – Eventos diários da turma de AEE na Escola Girassol (9º ANO / 2021)

E.M. GIRASSOL Turma: AEE				
Ano: 2021				
Dia: 09/09/2021				
Professora: Orquídea				
Tradutora / intérprete de Libras: Elayne				
Pesquisadora: Elayne				
Aluno surdo: Jacinto				
Horário: 15:00h – 15h30min				
Duração: 30min				
Eventos e subeventos observados no dia 09 / 09 / 2021				
Horário	Evento	Início/Término	Subeventos	Contextualização
15:00h	<i>Entrada na aula remota</i>	15h - 15h:02min	<i>Acolhida</i>	<ul style="list-style-type: none"> Recepção ao aluno Surdo Jacinto na sala virtual
15:02 min	<i>Ciclo de atividades do aluno surdo Jacinto</i>	15h:02min - 15h:30min	<i>Folclore</i>	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação dos slides pela professora Orquídea e pesquisadora sobre a temática “Folclore”. A pesquisadora mostra que existe a variação do sinal de Folclore em alguns lugares do Brasil. Apresentação de um vídeo adaptado para Libras sobre o tema “Folclore”. Explicação da professora Orquídea e pesquisadora sobre o conceito de Folclore; de alguns personagens (Saci; Iara; Boto cor de Rosa; Curupira; Mula- sem – cabeça; Lobisomem; Cuca etc.) práticas culturais do folclore (comidas e brincadeiras). Após o vídeo, a professora Orquídea apresenta slides com imagens; sinais e datilologia dos personagens folclóricos e solicita ao aluno que faça a sinalização Indagações sobre a aula: Quais os personagens folclóricos que o aluno Jacinto conhece? Aluno Jacinto responde que conhece a Cuca e o Saci. Contação das Histórias em Libras: Saci e Lobisomem. Indagação da Professora Orquídea e pesquisadora: Qual história o aluno Surdo Jacinto gostou? Jacinto pega um escapulário mostra para professora e pesquisadora e diz que é para a proteção contra o Lobisomem e afirma que é igual ao da pesquisadora.
Término da aula remota: 15:30min	<i>Saída</i>	15h:30min - 15h:30min	<i>Despedida da professora Orquídea</i>	<ul style="list-style-type: none"> Confirmação da próxima aula (dia e horário) com o aluno Jacinto.





Fonte: Elaborado pela autora (2022)

O Mapa de Eventos referente ao dia 09/09/2021 – *Entrada na aula remota, Ciclo de Atividades temática Folclore e Saída* – inicia com a entrada da professora Orquídea e pesquisadora pelo *WhatsApp* para recepcionar o aluno Jacinto, em sequência há apresentação da aula com o subevento *Folclore*.

Sobre esse subevento, a professora realiza indagações como: Quais os personagens folclóricos que o aluno Jacinto conhece? Jacinto responde que conhece a Cuca e o Saci. Destacamos, como ponto interessante, que logo após a contação das Histórias em Libras: Saci e Lobisomem, Jacinto contou por meio da Libras e compartilhou suas vivências, sobre a lenda urbana do Lobisomem.

Assim, Jacinto sinaliza em Libras que já tinha visto um lobisomem e que precisa andar protegido com um colar que tenha um crucifixo. Partindo desse relato das vivências de Jacinto, a formação dos saberes científicos sobre o Folclore são intensificados e sistematizados no contexto das práticas culturais escolares, ou seja, os conceitos cotidianos são modificados. Assim, percebemos que Jacinto embora tivesse os conceitos iniciais sobre a temática de Folclore constituídos, faltava uma sistematização desses conceitos e a transmissão desses saberes em Língua de Sinais para que Jacinto pudesse expressar e desenvolver seu pensamento sobre as lendas urbanas.

Em vários momentos nesse subevento, tem-se inconsistência em relação à internet, devido a localização da residência de Jacinto dificultando a apropriação dos conceitos escolares / científicos. Um padrão da cultura desta sala de aula evidenciou-se pela prática de Orquídea com projetos (datas comemorativas) e as vivências do estudante, o que pode ter contribuído para a constituição da sua subjetividade como aluno surdo convivendo com ouvintes. Lourenço (2013,p. 19) argumenta que o surdo tem uma maneira diferenciada na compreensão do mundo, “a maneira chamada por Strobel de ‘cultura surda’, cultura do ‘povo surdo’, expressado pela Língua Brasileira de Sinais”.

Jacinto nasceu surdo e sua subjetividade se constrói dentro de uma cultura visual, com percepções e interação entre os pares. A subjetividade e as linguagens falada e escrita com seus usos e funções são elementos fortes de uma cultura, aspectos importantes para a compreensão da constituição da subjetividade de alunos surdos. Continuamos nosso trabalho com a descrição e análise do que aconteceu em outra aula: *Entrada na sala de AEE (aula híbrida), Ciclo de atividades do aluno Surdo Jacinto, Organização da sala, Retomada do ciclo de atividades do aluno Jacinto e Saída*, do dia 11/10/2021, quando se retomou às aulas de forma híbrida, de onde

selecionamos o subevento “Brincadeiras” que nos possibilitou um aprofundamento da compreensão do nosso objeto de pesquisa, conforme o Quadro 20.

Quadro 20 – Eventos diários da turma de AEE - aulas de Jacinto - da escola Girassol (9º ANO / 2021).

E.M. GIRASSOL Turma: AEE Ano: 2021				
Dia: 11/10/2021				
Professora: Orquídea				
Tradutora / intérprete de Libras: Elayne			Aluno surdo: Jacinto	
Pesquisadora: Elayne		Horário: 15h:30min – 17:00h	Duração: 1h:30min	
Eventos e subeventos observados no dia 11 / 10 / 2021				
Horário	Evento	Início/ Término	Subeventos	Contextualização
15:30 min	<i>Entrada nasala de AEE (aulahíbrida)</i>	15h:30min - 15h:32min	<i>Acolhimento</i>	<ul style="list-style-type: none"> Recepção ao aluno na sala de aula presencial.
15:32 min	<i>Ciclo de atividades do aluno surdo Jacinto</i>	15h:32min - 15h:45min	<i>Apresentação da temática: Brincadeiras</i>	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação da professora Orquídea da temática: Brincadeiras; Professora Orquídea apresenta cartazes adaptados para Libras sobre o tema Brincadeiras; Descreve em Libras o Dia das Crianças e as diversas brincadeiras que elas gostam; Solicita ao aluno Jacinto para realizar a sinalização em Libras do vocabulário Brincadeiras; Explicação das várias brincadeiras: cabra-cega; bambolê; cantigas de roda; jogo da memória; carro; pipa; peteca e pião; Nesse momento, o aluno explica que passou de carro e que empinou pipa, próximo a uma árvore; A pesquisadora explica que o aluno irá assistir um vídeo e explana resumidamente o conteúdo abordado.
15:45min	<i>Organização da sala de aula</i>	15h45min - 15h47min	<i>Higienização</i>	<ul style="list-style-type: none"> Higienização do local pela professora Orquídea; Preparação do vídeo pela professora Orquídea;
15:47min	<i>Retomada do ciclo de atividades do aluno surdo Jacinto</i>	15h47min - 17h	<i>Atividades com Brincadeiras</i>	<ul style="list-style-type: none"> Vídeo adaptado em Libras com imagens sobre o tema Brincadeiras; O aluno Jacinto encontra-se concentrado durante o vídeo; O aluno Jacinto questiona a professora Orquídea sobre uma imagem (um detetive) repassada no vídeo; A professora Orquídea realiza a intervenção sobre o vídeo e solicita ao aluno que ele faça os sinais; Perguntas: se o aluno Jacinto conhece as brincadeiras apresentadas no vídeo? O aluno Jacinto realiza a sinalização de algumas brincadeiras; Atividade escrita (Português como segunda língua na modalidade escrita para o aluno Surdo Jacinto);

				<ul style="list-style-type: none"> • Desenho das brincadeiras, escrita das mesmas e elaboração de frases em Libras pelo aluno Jacinto; • O aluno Jacinto realiza a escrita sobre as brincadeiras que ele gosta (carro; pião; pipa e bambolê); • Durante a atividade, a professora Orquídea relata que o aluno Jacinto não lembra a escrita do seu nome, de sílabas, letras e palavras aprendidas nos anos anteriores antes da pandemia de forma presencial; • O aluno Jacinto apresenta resistência para atividade escrita (Português como segunda língua na modalidade escrita); • Para a realização da atividade escrita pelo aluno, a professora dita as letras (sinalizando) referentes às diversas brincadeiras; • Ao término da atividade, o aluno deixa claro que quer somente “aula pelo computador”; • O aluno volta a sentar-se e pergunta à professora e à pesquisadora se encerrou a aula; • Avisamos ao aluno que a aula encerrou e do próximo encontro presencial.
Término da aula: 17:00h	<i>Saída</i>	17h - 17h	<i>Higienização para sair da sala</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Higienização das mãos e da sala pela professora.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

No retorno ao período Híbrido, Jacinto frequenta apenas duas aulas na sala de AEE, que contou com a observação participante da pesquisadora. A primeira aula, que corresponde ao subevento *Atividades com Brincadeiras*, compreende a apresentação da temática brincadeiras e a segunda aula, a qual não incluímos no Quadro 20, pois consistiu em apenas em registro fotográfico do encerramento das atividades referentes ao ano letivo e à comemoração do aniversário de Jacinto.

A frequência de apenas duas aulas em Ensino Híbrido por Jacinto, deve-se ao fato de ele, não produzir sentidos e significados em relação ao retorno presencial pós-pandemia, o que evidencia um ponto relevante para se analisar e demonstrar interesse na permanência das aulas na turma de AEE de forma remota, ocasionando sua infrequência na escola.

A apresentação das imagens, realizada pela professora Orquídea durante o subevento *Brincadeiras*, aconteceu junto aos questionamentos introdutórios sobre o dia das crianças, e a atenção da professora que demonstrou se afetar pela condição de surdo de Jacinto, ao usar a Língua de Sinais, demonstrando preocupação em saber se Jacinto compreendia o que estava sendo explicado (com intuito de minimizar as necessidades de Jacinto, além de solicitar à pesquisadora a tradução / interpretação das aulas, para o melhor desempenho do aluno).

No subevento *brincadeiras*, percebemos a continuação da diversidade do uso de instrumentos/artefatos (no caso vídeo) para que o conteúdo (Brincadeiras) fizesse sentido e significado para Jacinto. Sobre o processo de [instrução-desenvolvimento] usado por Orquídea, as questões levantadas nesse subevento em sua perspectiva poderiam ajudar a Jacinto a construir conceitos a partir das explicações de Orquídea com o uso da Língua de Sinais (L1). Assim, o desenvolvimento dos conceitos científicos / escolares interagem com as vivências de Jacinto para a construção de um novo saber, com produção de sentidos esignificados.

O ponto relevante do evento *Ciclo de atividades do aluno surdo Jacinto*, que analisamos, consiste no relato do estudante de que passou de carro e empinou pipa, referindo-se às imagens expostas pela professora sobre os brinquedos e brincadeiras. Nesse aspecto, Jacinto relaciona a aula com suas vivências. Ao ser direcionado a fazer atividades que envolvam a escrita do Português, como segunda língua, durante este evento, Jacinto demonstrar resistência à escrita. Entretanto, não pudemos saber o porquê dessa resistência, pois não tivemos a oportunidade de conversar com Jacinto sobre isso.

Pensamos que, para ele, não fizesse sentido aquele tipo de escrita. Neste evento, *Ciclo de atividades do aluno surdo Jacinto*, sua subjetividade estava sendo construída pelo uso da Língua de Sinais, imagens e vivências cotidianas como (histórias de passeios e de vivências

com outros familiares), porém ao introduzir a escrita do Português, como segunda língua, Jacinto não demonstra desejo para a resolução da atividade.

Figura 21 – Recursos usados pela professora Orquídea em sua sala de AEE



Fonte: Arquivo da autora (2021)

A professora Orquídea, traduz para Libras as respostas explícitas no texto para Jacinto, apesar de no evento *Ciclo de atividades do aluno surdo Jacinto*, percebermos a resistência de ele realizar a escrita do Português, inclusive do seu nome completo. Para que ele realizasse a atividade, Orquídea sinalizou as palavras, ao perceber que esta linguagem de fato afetava Jacinto e fazia sentido para ele.

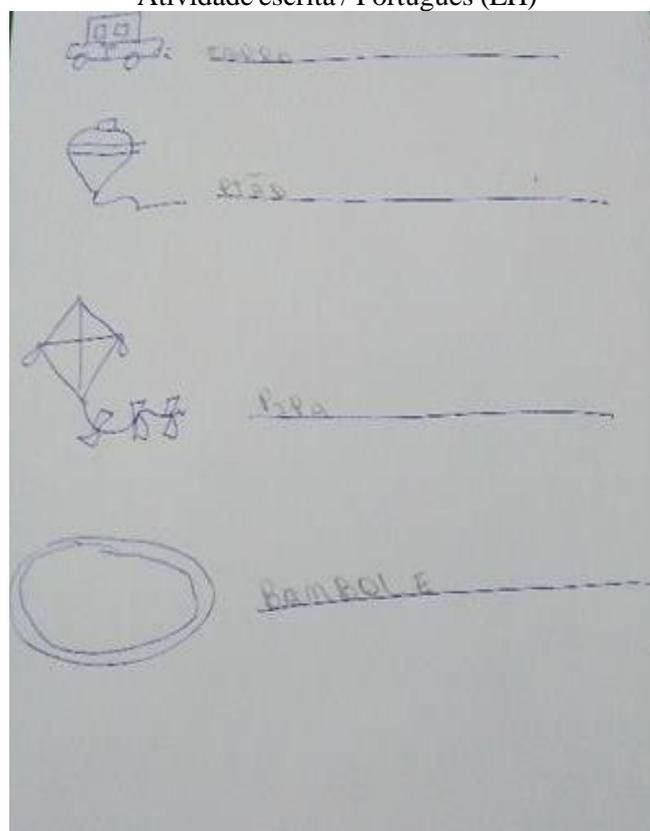
A constituição da subjetividade humana está em constante processo, pois somos seres sociais e estamos expostos às relações culturais, ou seja, dependemos dos outros seres e uns dos outros para nos constituirmos.

Na figura 22, percebemos o cartaz utilizado por Orquídea durante o evento *Ciclo de atividades do aluno surdo Jacinto* e a atividade realizada por Jacinto, na qual, escreve as palavras carro, pião, pipa e bambolê. Na resolução dessa atividade, Orquídea faz palavra – sinal, mesmo assim Jacinto teve dificuldades para escrevê-las, levantamos a hipótese de queo longo período distante da sala de aula na modalidade presencial, pode ter afetado sua aprendizagem de escrita.

Figura 22 – Momentos do evento diário durante o EH / 2021



Atividade escrita / Português (EH)



Fonte: Acervo da autora (2021)

Desse modo, argumentamos que o processo de ensino/desenvolvimento e aprendizagem

consiste em um intercâmbio entre educador e educando, tornando-se necessária a elaboração de atividades coletivas e eficientes para um ensino de qualidade e equidade para todos, e que estas possibilitem a produção de sentidos e significados pelos alunos para os conteúdos escolares.

Para Bakhtin (2011), as interações verbais “dialógicas” são produtoras de uma atividade autoreflexiva e constitutiva do sujeito. Assim, para Bakhtin, a linguagem está vinculada à constituição da subjetividade e da consciência humana, podendo a escola potencializar esse desenvolvimento.

Na próxima sessão, iremos abordar algumas análises sobre a constituição da subjetividade envolvendo os sujeitos desta pesquisa e discussões sobre a unidade de análise [*instrução – desenvolvimento*] que possibilitou os processos de construção das subjetividades de Narciso e Jacinto.

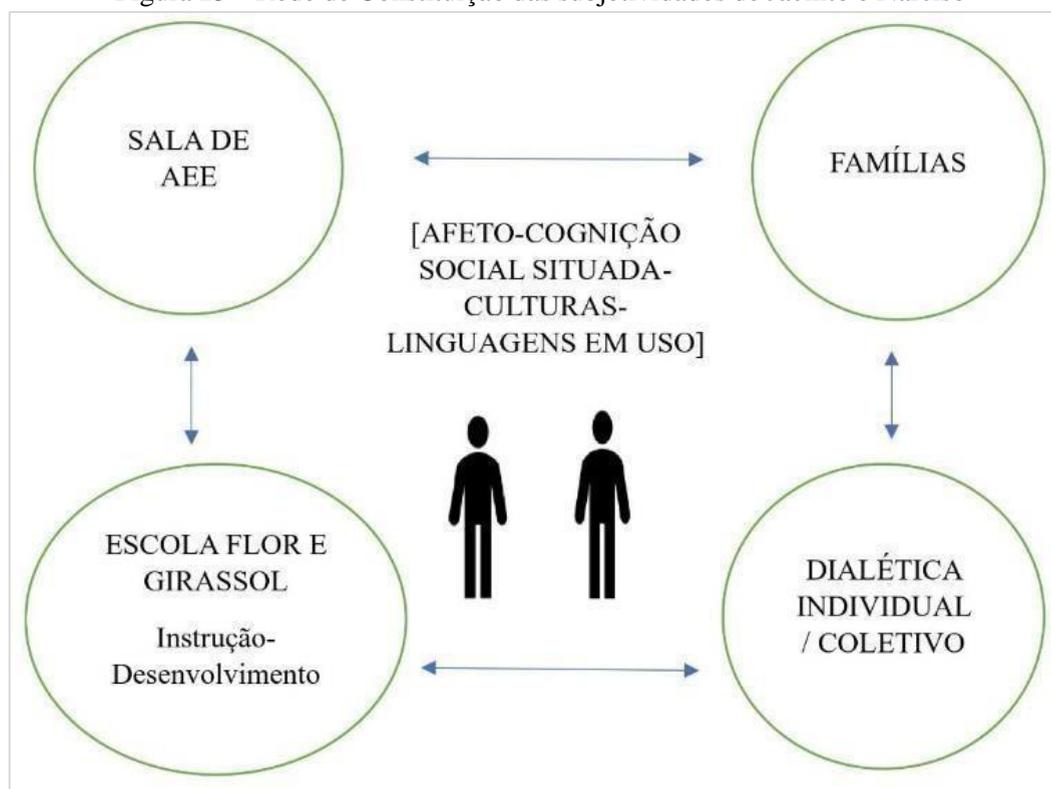
4.4.5 Uma análise da [*instrução – desenvolvimento*] de Jacinto e Narciso

Apresentamos ao longo da tese a constituição das subjetividades de Jacinto e Narciso em contextos remoto e híbrido em uma sala de AEE. Para a compreensão da construção das subjetividades dos dois estudantes, elaboramos questões analíticas que guiaram essa investigação.

Assim, pudemos notar que as vivências são essenciais no processo de constituição da subjetividade humana. Neste aspecto, no caso de Jacinto e Narciso, as relações deles com os contextos familiares e escolares lhes proporcionaram vivências variadas, acontecendo individual e socialmente que marcaram as redes de constituição de suas subjetividades (Figura 23).

Nessa figura, demonstramos que para o processo de constituição das subjetividades de Jacinto e Narciso, uma rede complexa formou-se, a qual contempla vivências afetivas, cognitivas, sociais, culturais, sociolinguísticas, escolares (Escola Flor e Girassol) na Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ressaltamos, que as práticas escolares e culturais são importantes, quando se considera a subjetividade enquanto processo e produto.

Figura 23 – Rede de Constituição das subjetividades de Jacinto e Narciso



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Com base em Agar (1994/2002), a relação língua/linguagem e cultura se misturam para a definição de quem somos, de como nos relacionamos e como ocorre o processo de desenvolvimento cultural. Assim, Silva (2023, p. 162) diz que:

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 [...] mas entendemos que existem culturas que se mesclam, principalmente porque vivemos em um meio social no qual somos formados e transformados no contato como outro.

Com base na relação indivisível entre [afeto – cognição social situada – culturas – linguagens em uso] (ACCL), destacamos a unidade de análise [*instrução – desenvolvimento*], que foi constitutiva do processo de constituição das subjetividades de Narciso e de Jacinto.

Contudo, que sentidos e significados foram construídos por Narciso e Jacinto nas suas atividades durante as aulas no contexto do ERE e da aula híbrida?

Entre os conceitos que o Vigotski utiliza, tem-se a Zona de Desenvolvimento Iminente, em tradução para o Português por Prestes, de zona *blijaichego razvitiia*. Para Prestes (2010), o conceito de zona *blijaichego razvitiia* está intimamente ligado à instrução, desenvolvimento e ação colaborativa. 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).

Assim, a instrução deve estar 100 passos à frente do desenvolvimento e, ao ser realizada em colaboração com os pares, pode possibilitar o desenvolvimento, criando algo novo nas mentes dos estudantes. Portanto, a zona *blijaichego razvitia* compreende a distância entre o que o sujeito consegue fazer sozinho e aquilo que faz com a ajuda do adulto e em colaboração e convivência com os demais.

Ainda nesta perspectiva de discussão,

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).

No caso de Narciso, o Português ocorria em colaboração com a professora [*Camélia*] e a sua família [*mãe Clívia*], pois o principal em relação a instrução diz respeito ao novo que a criança aprende. Já no caso de Jacinto, a interação ocorria com a professora e família, por meio da Libras. No que condiz ao Português, a professora Orquídea direcionava esse processo na modalidade escrita.

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).

Destacamos que, para Narciso, a didática de ensino introduzida pela professora Camélia não favorece a [instrução-desenvolvimento], por não considerar suas vivências enquanto sujeito surdo como ponto crucial para a o desenvolvimento de saberes científicos/escolares. Ressaltamos que, ao não utilizar a Libras, respeitando a opção da mãe Clívia, a resolução das atividades consistiu em memorização e cópias de palavras em Português, ou seja, a didática de ensino não favoreceu a construção de sentidos e significados para o novo e nem para o mundo ao seu redor, pois não houve o seu posicionamento durante a resolutiva dos cadernos de atividades propostos pela professora Camélia, existindo apenas a cópia ou um treinamento de habilidades individualizadas.

Em relação a Jacinto, quanto às aulas da professora Orquídea, é possível dizer que a construção dos conceitos científicos / escolares partem do diálogo sobre suas vivências e o uso da Libras (sinais e palavras) no processo de [instrução – desenvolvimento]. Segundo Vigotski (2021, p. 253), “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”.

Deste modo, Vigotski (2021), buscando compreender o que a criança faz com auxílio de um adulto, demais pares ou fazer sozinha, propõe que os professores trabalhem com base na Zona de Desenvolvimento Iminente. Sobre essa zona, temos:

[...]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 (Vigotski, 2021, p. 264).

Levando em consideração a citação acima, a subjetividade corresponde ao resultado de todo um processo que está em constante desenvolvimento por meio das ações dos pares envolvidas nas vivências que se transformam em patrimônio das pessoas.

Assim, Vigotski (2021) aborda concepções sobre [*instrução-desenvolvimento*], partindo de três grupos:

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)

Esse grupo parte da concepção da independência do processo de desenvolvimento infantil e do processo de instrução, este sendo externo. Já o segundo grupo explana que a instrução e o desenvolvimento são processos inseparáveis, aos quais coincidem em todos os pontos. Vigotski (2021, p. 247) considera que “para a segunda teoria, os dois processos realizam-se regular e paralelamente de maneira que cada passo na instrução corresponda a um passo no desenvolvimento”. Em relação ao terceiro grupo de teorias, de acordo com Vigotski (2021, p. 247),

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.

Portanto, Vigotski, discordando das concepções referentes a esses três grupos, evidencia que a [*instrução – desenvolvimento*] são processos diferenciados, mas interdependentes. As professoras Camélia e Orquídea devem ensinar algo novo para os alunos surdos e permitir o diálogo dentro da sala de AEE, para uma construção individual e coletiva, gerando sentidos e

significados. Neste aspecto, a relação entre [*instrução-desenvolvimento*] se transforma em uma unidade que poderia potencializar o desenvolvimento de Jacinto e Narciso.

Gomes (2020, p. 46) explica sobre o conceito de instrução e compreende que:

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.

Dessa forma, a instrução pode impulsionar o desenvolvimento da subjetividade desses alunos quando está à frente desse desenvolvimento, revolucionando as culturas escolares e lançando desafios aos estudantes, desde que disponha da colaboração de professores e colegas para resolvê-los.

No próximo Capítulo, tecemos as considerações finais abordando os contrastes dos processos de constituição das subjetividades de Narciso e Jacinto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONTRASTES DOS PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DAS SUBJETIVIDADES DE NARCISO E JACINTO

Nesse capítulo, procuramos retratar algumas considerações significativas dos contrastes dos processos de constituição da subjetividade de Narciso e Jacinto no seu âmbito geral, baseando-se nas evidências do material empírico, procurando explicitar semelhanças e diferenças entre esses processos.

Como já discutido anteriormente nesta tese, o processo de constituição da subjetividade desses sujeitos está intimamente relacionado às vivências, estas de maneira variada envolvem práticas culturais familiares e escolares.

A comunicação e o diálogo entre os pares tiveram um papel essencial no desenvolvimento da subjetividade, pois corresponde aos meios nos quais as emoções são produzidas. Ressaltamos que o processo de constituição acontece através da dinâmica dialética das vivências envolvendo o individual, social, coletivo e o cultural, evidenciadas nos discursos de Narciso e Jacinto, nos ambientes escolar e familiar por meio do uso dos sinais, pela oralização (Narciso), olhares, gestos, formando uma rede complexa e em constante transformação de apropriação da cultura.

Nessa perspectiva entendemos que:

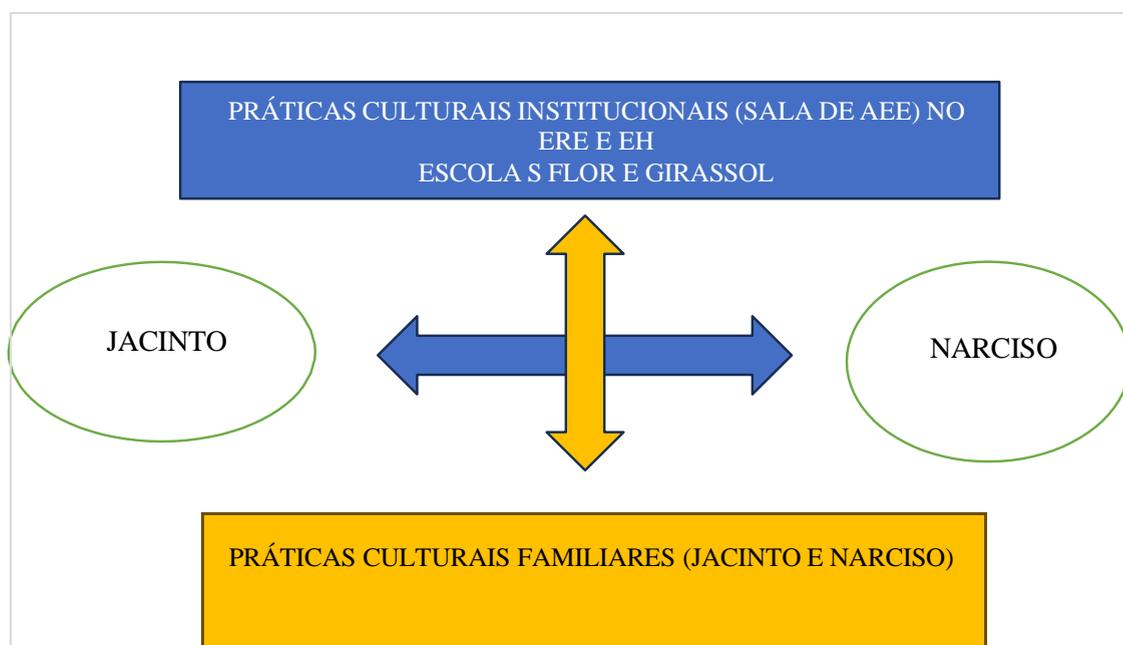
A subjetividade é, portanto, o mundo construído internamente pelo sujeito, a partir de suas relações sociais, de suas vivências no mundo e de sua constituição biológica; é, também, fonte de suas manifestações afetivas e comportamentais. Não é à toa que utilizamos a expressão mundo interno, pois ele possui a riqueza e a realidade do mundo externo, só que construído internamente, de forma muito particular, por cada um de nós, em cada um de nós. E esta construção se dá na medida em que o homem vive esta realidade que o determina, de onde fluem os conteúdos para a construção de sua subjetividade. Criando e transformando o mundo (externo), o homem constrói e transforma a si próprio (Bock *et al.*, 1996, p. 23).

Partindo dessa concepção, Jacinto e Narciso expressaram a constituição de suas subjetividades com um olhar diferenciado para a realidade, para as situações, atribuindo sentidos e significados partindo ora pelo uso da Língua de Sinais (Jacinto) e pelo uso da oralização (Narciso), refratando suas preferências e desejos.

Neves, Gomes e Dominici (2021) destacam a constituição da subjetividade da criança ser um processo, ser algo dinâmico (com constantes mudanças por conta do ambiente) e um produto (os sentidos e vivências podem ser permanentes ou estáveis). Nessa tese descrevemos e analisamos o processo de constituição das subjetividades de Narciso e Jacinto, e os produtos temporários dessas subjetividades.

Assim, a subjetividade é individual e coletiva, mudando com o tempo e em diversificados contextos sociais e institucionais nos quais o sujeito vive. Na Figura 24, procuramos demonstrar o movimento dialético da constituição das subjetividades de Jacinto e Narciso:

Figura 24 – Movimento dialético de apropriação de práticas culturais dos sujeitos desta pesquisa

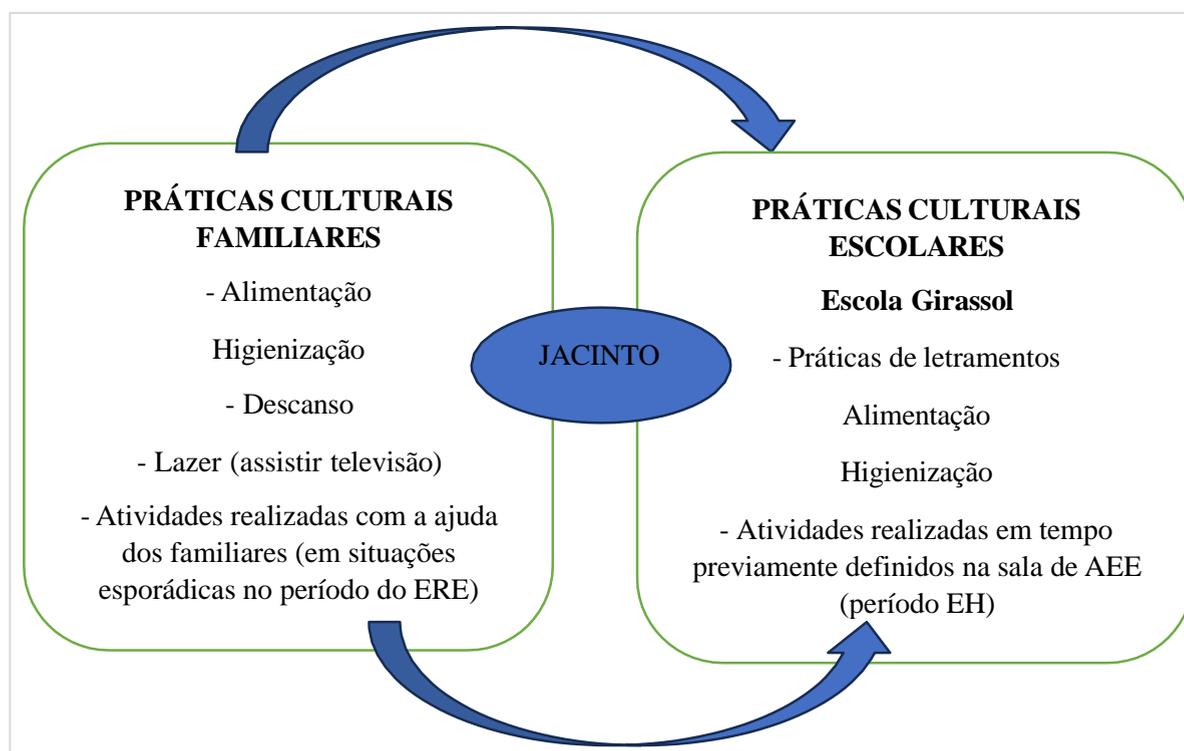


Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Ao explicitar esse movimento dialético, buscamos fazer contrastes das vivências familiares e escolares de Jacinto e Narciso durante o processo de constituição das suas subjetividades durante o ano de 2021, no contexto da Pandemia (Figura 25).

Ao analisar a figura 25, percebemos diante das evidências que a constituição da subjetividade de Jacinto aconteceu cotidianamente, por meio da alimentação, que ocorre periodicamente, com mudanças no horário e espaços. A escolha dos alimentos é diferenciada em casa e na instituição de ensino, pois na escola a merenda é preparada por uma profissional na área, com um cronograma diário e com um tipo de cardápio diversificado.

Figura 25 – Vivências culturais familiares e escolares de Jacinto em 2021



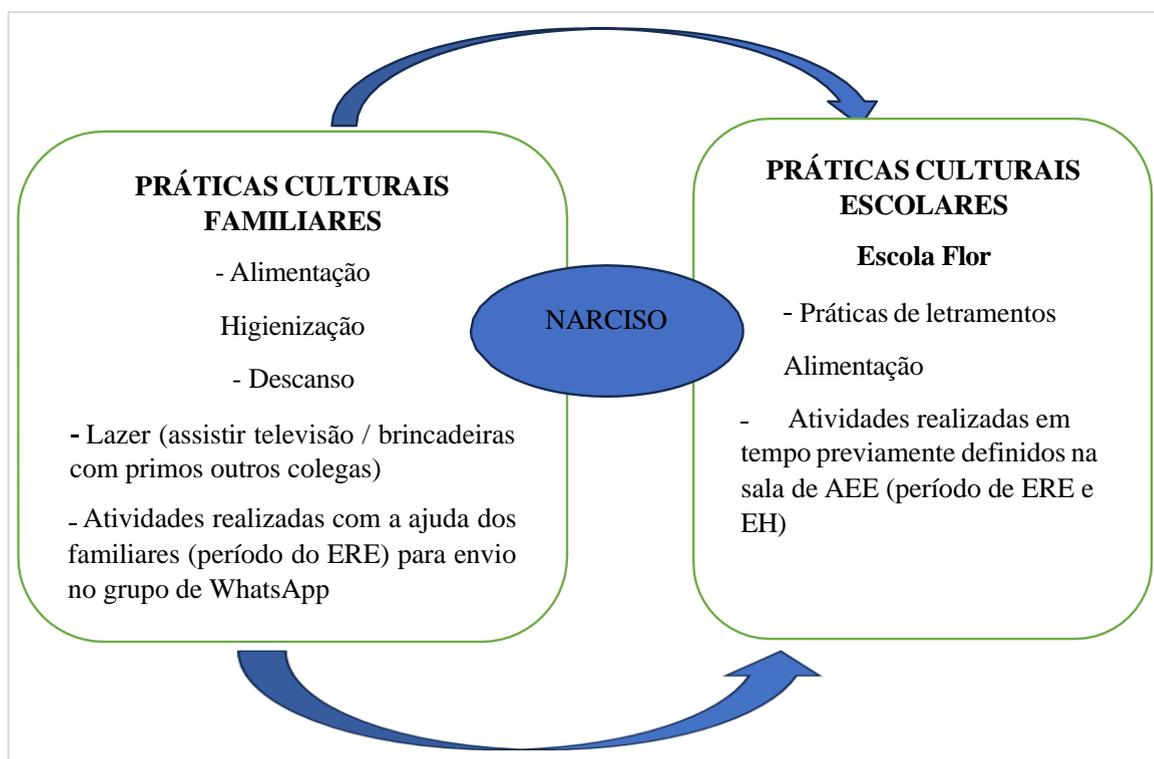
Fonte: Elaborado pela autora mediante adaptação de Dominici (2021)

A higienização acontece regularmente em ambas as vivências, por conta dos protocolos de saúde (mencionados no capítulo II), estabelecidos de forma local, em consonância da Covid – 19.

Os momentos de descanso e lazer acontecem preferencialmente em casa. Já as atividades de letramentos são frequentes na escola, em especial na sala de AEE, juntamente com a professora Orquídea e a presença da pesquisadora (realizando a função de tradutora/ intérprete), envolvendo o uso social da Libras e da linguagem escrita (Português).

A seguir, representamos as vivências culturais familiares e escolares de Narciso, referentes ao ano de 2021 (Figura 26).

Figura 26 – Vivências culturais familiares e escolares de Narciso em 2021



Fonte: Elaborado pela autora mediante a adaptação de Dominici (2021)

Assim, como fizemos com Jacinto, passamos agora a apresentar a representação das práticas culturais familiares e escolares de Narciso, referente ao ano de 2021, no contexto Pandêmico.

Narciso vivencia, no âmbito familiar, uma cultura voltada para o oral, sem o uso da Língua de Sinais, devido ser filho de pais ouvintes. Essas práticas familiares voltadas para o oral são trazidas por Narciso e Clívia para a escola. Assim, as atividades e práticas de letramentos são todas por meio da língua portuguesa, por opção familiar. Diferenciando-se de Jacinto, que em casa diariamente as práticas de letramentos foram realizadas pelo envio dos cadernos de atividades no grupo de *WhatsApp*.

Entretanto, percebe-se um *rich point* quando, na escola, a professora Camélia inclui a Língua de Sinais no início de uma de suas aulas, enquanto que em casa de Narciso não lhe é permitido uso dessa língua, apenas a oralização e escrita do Português. Nessa situação, Narciso realizou algumas sinalizações com a mediação da pesquisadora e professora. Desse modo, passou a saber que existe e conheceu alguns sinais em Libras, relacionados à temática estudada (Natal).

A alimentação em casa e na escola, assim como ocorre nas vivências de Jacinto, tem horário e espaços diferenciados, com cronograma e cardápio elaborado por uma profissional da

Prefeitura Municipal de Teresina, Piauí. A Figura 27 retrata os alimentos utilizados para formulação do cardápio na instituição escolar de Narciso. Ressaltamos que compreende a mesma tabela de alimentos fornecida para a escola Girassol.

Figura 27 – Relação de alimentos utilizados para a merenda escolar de Narciso e Jacinto

Frango Refogado com Repolho, Arroz, Feijão Cozido e Salada Crua		Farofa de Lombo, Balaio-de-ovo e Macarrão, Sobremesa: Melão		Creme de Galinha, Arroz com Cenoura		Carne Moída ao Molho e Cuscuz e Sobremesa: Melancia		Sopa de Frango com Arroz e Verduras, Sobremesa: Banana	
GÊNEROS	PER CAPITA	GÊNEROS	PER CAPITA	GÊNEROS	PER CAPITA	GÊNEROS	PER CAPITA	GÊNEROS	PER CAPITA
Peito de frango	60g	Lombo Suíno	60g	Peito de frango	40g	Carne moída	30g	Frango (cara e sobras)	40g
Arroz	60g	Arroz	60g	Arroz	60g	Proteína de soja	10g	Arroz	40g
Feijão	20g	Feijão	15g	Milho em conserva	5g	Flocos de Milho	25g	Abóbata Doce/Macarrão	10g
Repolho	10g	Macarrão	20g	Leite em pó	10g	Tapioca	3g	Cenoura	10g
Pepino/Tomate	15g	Pepino/Tomate	15g	Farinha de Trigo	5g	Cebola	3g	Cebola	3g
Cebola	3g	Cebola	3g	Cenoura	10g	Cebolinha	1g	Cebolinha	1g
Cebolinha	1g	Cebolinha	1g	Óleo	3ml	Coentro	1g	Coentro	1g
Coentro	1g	Coentro	1g	Cebola	3g	Pimentão	1g	Pimentão	2g
Pimentão	1g	Pimentão	1g	Cebolinha	1g	Condimento	3ml	Condimento	3ml
Condimento	3ml	Condimento	3ml	Coentro	1g	Colorau	1g	Colorau	1g
Colorau	1g	Colorau	1g	Pimentão	1g	Sal	1g	Sal	1g
Sal	1g	Sal	1g	Condimento	3ml	Óleo	3ml	Óleo	3ml
Óleo	3ml	Óleo	3ml	Colorau	1g	Melancia	100g	Banana	100g
Cenoura/ Batata Doce/ Abób	10g			Sal	1g				
MÉDIA SEMANAL									
ENERGIA (KCAL):	PROTEÍNA (KCAL):	70,72	LÍPIDOS (KCAL):	93,5	CARBOIDRATOS (KCAL):	239	SÓDIO (mg): 279,2		
	(g)	18g	(g)	10 g	(g)	60g			
	%VET:	18%	%VET:	23%	%VET:	57%			

Fonte: Arquivo da autora (2023)

Essa figura descreve o cardápio programado para um mês de alimentação dos estudantes da escola Flor. A higienização não foi observada durante as aulas da professora Camélia, apesar dos protocolos estabelecidos. Assim, observou-se o uso da máscara pelos sujeitos desta pesquisa. Em relação aos momentos de descanso e lazer de Narciso, eles acontecem em casa, não na escola.

Continuando nossa escrita, ainda sobre a constituição da subjetividade de Narciso, sua mãe [Clívia] apresenta-o como uma criança que não precisa de intérprete e muito menos ter a aprendizagem da Língua de Sinais, “ele oraliza e é alegre”, diz ela. Já Jacinto, é apresentado pela mãe [Azaleia] e intérprete [Amor-Perfeito] como um sujeito que se comunica por meio da Libras, alegre, comunicativo com os demais funcionários da escola, gosta de futebol e tem pouca paciência.

Vigotski (2010, p. 687) discorre sobre as singularidades constitutivas da pessoa:

[...] tendo em vista duas pessoas de dois padrões constitutivos diferentes, então um mesmo acontecimento suscita vivências distintas em cada uma dessas pessoas. Consequentemente, as singularidades constitutivas da pessoa, de modo geral, as particularidades pessoais da criança, como que se mobilizam sob a forma de uma dada vivência e vão se acumulando para se cristalizarem nessa vivência, mas, ao mesmo tempo, tal vivência consiste não apenas na totalidade dessas particularidades pessoais da criança que, por sua vez, determinam como ela vivenciou esse acontecimento, mas se constitui também nos diferentes acontecimentos vivenciados de diferentes maneiras pela criança.

Percebemos que as vivências de Jacinto e Narciso são diferenciadas nos meios escolar e familiar. Cada um tem uma forma de ver, de analisar e de apropriar-se das situações sociais de desenvolvimento. Assim, esses sujeitos vão construindo a consciência de si e constituindo suas subjetividades diferenciadamente.

Dessa perspectiva, torna-se essencial o compartilhamento das necessidades e responsabilidades dos alunos entre os profissionais e a família, como um diálogo constante entre os processos de constituição das subjetividades de Narciso e Jacinto, que ocorreram por meio de suas vivências nas práticas familiares (com uso do Português/oralizado e da Libras) e institucionais nas escolas Flor e Girassol.

Esses sujeitos nos permitiram compreender esse entrelace por meio de seus discursos marcados pelo uso da Língua de Sinais, por meio oral e escrito da língua portuguesa, pelos movimentos corporais para representar seus sentimentos, como por exemplo, seus incômodos, irritabilidade, alegria, satisfação etc. Assim, observamos que o desenvolvimento cultural tanto de Jacinto quanto de Narciso passa pela unidade de análise que compreende: [afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso] (ACCL) (Gomes, 2020; Gomes; Neves, 2021).

Compreendemos que durante esse processo, a instituição escolar bem como a família tiveram diferentes e peculiares contribuições no desenvolvimento de constituição das subjetividades dos dois estudantes. A família de Jacinto e Narciso apresentaram práticas culturais, permitindo vivências coletivas com todos que residem juntos na casa. Enquanto as escolas Flor e Girassol trazem regras próprias de convívio no espaço escolar, atividades de ensino que ora permitiram a criação de algo novo nas mentes dos alunos e ora não, ou seja, a unidade [instrução-desenvolvimento] que fez uso da Libras no caso das práticas escolares na sala de Jacinto mostrou maior avanço no desenvolvimento dele do que no desenvolvimento de Narciso. Pensamos que o uso da linguagem do Português, oralizada, pode ter sido um dos fatores de não avanço do desenvolvimento de Narciso, ao não lhe possibilitar a compreensão dos conceitos estudados.

Para aprofundar a compreensão da constituição da subjetividade de Jacinto e Narciso, torna-se necessário percebê-los em uma visão holística, destacando as unidades de análises e

não os elementos em separado dessa constituição. Assim, defendemos ao longo desta tese que o processo de constituição de subjetividades dos estudantes surdos é social, singular e situado nos contextos culturais de sua produção, ou seja, compreendemos que o processo de constituição das subjetividades de Narciso e Jacinto, está atrelado ao desenvolvimento da consciência de si na relação com o outro, envolvendo as culturas, a linguagem em uso, o afeto e a cognição social e situada.

Percebemos que o processo de inclusão no município de Teresina, Piauí, em especial na rede municipal, mesmo com professoras efetivas atuando na Sala de Recursos Multifuncionais, trata-se de uma inclusão frágil, pois falta mais formações continuadas, contratação de tradutores/intérpretes de Libras e recursos disponíveis para melhorias na prática da [instrução-desenvolvimento] dos professores. No período do Ensino Remoto Emergencial, foi perceptível a precariedade desse processo de inclusão nas duas escolas.

Essas situações corroboram para dificultar o processo de ensino-desenvolvimento e aprendizagem dos alunos surdos, pois desmotiva os atores dessas instituições de ensino (Escola Flor e Girassol) para a busca de um trabalho adequado às expectativas e necessidades de alunos surdos, em particular de Jacinto e Narciso.

Durante a Pandemia da COVID-19, os profissionais de AEE, em sua maioria, fizeram uso do WhatsApp como ferramenta principal das atividades pedagógicas, e nas escolas Flor e Girassol não foi diferente. Entretanto, no relato de experiência dos professores da educação especial no ERE, identificou-se que “os responsáveis pelo número de *WhatsApp* utilizam e precisam do celular para outras atividades cotidianas, as quais nunca estiveram atreladas à função de ensino remoto” (Fachinetti; Spinazola; Carneiro, 2021, p. 158). Esse cenário teve “como implicação direta a impossibilidade de participação efetiva de alguns alunos, ainda que o celular fosse a alternativa mais viável por implicar consumo de internet reduzido e apresentar baixa complexidade no uso” (Amorim; Lustosa, 2023. p. 04).

Nesse processo de atendimento considerando a unidade de análise [*instrução – desenvolvimento*], esses estudantes dependiam da mediação dos familiares para resolução das atividades.

Com essas condições, para garantir a acessibilidade da proposta educacional de ensino remoto, restava às instituições de ensino organizar-se. Algumas questões na rotina do aluno eram passíveis de análise, como: os recursos de que dispunham, o espaço para realização das atividades, por quem seria feito o acompanhamento. Considera-se que a investigação do contexto socio econômico dos educandos seria essencial para adaptar o currículo às condições que estes tinham como, por exemplo, o acesso à internet. Reconhece-se, contudo, que esse processo investigativo não foi realizado e era primordial para adequar a realização das atividades educacionais, pois as cobranças, por parte das secretarias, as restrições materiais da sociedade e,

particularmente, das famílias, se ampliaram em função das dificuldades resultantes da pandemia (DALBEN, 2019; MINETTO; SILVA, 2021). Aponta-se, como principal dificuldade para a realização dessa investigação, a falta de vias de comunicação, no decorrer da pandemia, gerada pela ausência de políticas destinadas ao processo educacional. (Amorim; Lustosa, 2023. p. 08).

Ainda contrastando os processos de constituição das subjetividades de Jacinto e Narciso, outras semelhanças no âmbito das práticas culturais escolares mostram que elas ainda são insatisfatórias para o processo de inclusão de alunos surdos na Rede Municipal de Teresina Piauí.

Segundo Amorim e Lustosa (2023, p. 21),

As inconsistências e limitações do ERE expressas reacendem a necessidade de política nacional que intensifique ações para um ensino que alcance a todos, pois a pandemia destacou a desigualdade na qual o sistema público de ensino se encontra submerso e os entraves quanto orientações acerca das necessidades do PAEE. De imediato, este estudo aponta a insuficiência do ERE, mas provoca reflexões quanto à urgência de pensar o ensino para o PAEE, acentuando a importância da relação mantida com a família, do processo de cooperação entre os profissionais e, por fim, induz a compreender que, em determinadas situações, pequenos ajustes impulsionam a aprendizagem.

Essas considerações sobre esses aspectos escolares e familiares de Jacinto e Narciso são essenciais para compreender o desenvolvimento da constituição da subjetividade e o entrelaçar com a Libras durante o Ensino Remoto Emergencial no ano de 2021. Ressaltamos que Amorim e Lustosa (2023) abordam as dificuldades expressas nesse período de calamidade pública e o fortalecimento dos laços entre família e escola.

As discussões abordadas por esse estudo de autoria de Amorim e Lustosa (2023) corroboram o que percebemos durante as práticas culturais escolares das escolas Flor e Girassol, na sala de AEE, no sentido de que o ERE resultou em luta solitária, com esforço dos profissionais, em especial das professoras Camélia e Orquídea, para continuar com o processo de ensino-desenvolvimento e aprendizagem de Jacinto e Narciso no formato remoto, apesar das dificuldades das famílias nesse processo.

Outro ponto de contraste a destacar refere-se às práticas culturais familiares, em que as residências se tornaram uma extensão da instituição de ensino, evidenciado principalmente nos eventos do dia 10/05/2021: *Organização e informação sobre a festa das mães* e do dia 05/10/2021 com os eventos: *Ciclo de atividades do aluno Narciso*, da escola Flor, por meio da transmissão de conhecimentos no grupo de WhatsApp, nesse período de isolamento social, para evitar a transmissão da Covid-19. E na escola Girassol, os eventos referentes aos dias 11/06/2021, com: *Entrada na aula remota, Ciclo de atividades do aluno Surdo Jacinto e Saída* e do dia 09/09/2021, destacando os eventos: *Entrada na aula remota, Ciclo de atividades*

temática “Folclore” e Saída que entrelaçaram com as práticas culturais escolares e contribuíram para a constituição das subjetividades de Narciso e Jacinto.

À guisa de conclusão, ao longo desses anos, e da produção da pesquisa, a complexidade de constituição das subjetividades de Jacinto e Narciso nos mostrou que é um processo dialético, interno, externo, social, individual e envolve *[afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso]* (ACCL) (Gomes, 2020; Gomes; Neves, 2021) como uma totalidade, conforme estudos do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico – Cultural na Sala de Aula (GEPISA). O papel da família na vida desses estudantes surdos é algo fundamental, assim como uma instituição de ensino que promova *[instrução-desenvolvimento]* com espaços adequados e práticas pedagógicas colaborativas em consonância com as vivências dos educandos.

Destacamos ainda, de um lado, como reflexão sobre o processo inclusivo das instituições de ensino da Rede Municipal de Teresina, Piauí, no que tange as práticas culturais escolares das escolas Flor e Girassol, a precariedade no suporte às redes de ensino durante o ERE e EH e a falta de contratação de tradutores / intérpretes de Libras para o quadro efetivo e de estagiários para os estudantes com surdez, a não capacitação das professoras Camélia e Orquídea para desenvolverem o ensino em ambiente digital, impactou o processo de constituição das subjetividades de Jacinto e Narciso.

De outro lado, destacamos a falta de acesso dos estudantes com deficiência, por motivos de inviabilidade em relação à internet e outros recursos (computadores, celulares e demais materiais eletrônicos), acompanhamento familiar no período pandêmico, dentre outros pontos, como aspectos para se repensar em uma educação que se busca qualidade, acessibilidade e uma aprendizagem significativa de alunos surdos.

Diante desse quadro, a pergunta central dessa tese – Qual a compreensão que o professorouvinte de Português como segunda língua tem sobre o uso da Libras e sobre a constituição dasubjetividade dos alunos surdos na escola inclusiva no município de Teresina no contexto do ERE? – nos levou a fazer uma pesquisa qualitativa, com perspectiva histórico-cultural e etnográfica e defender a tese de que há muito a se fazer no Município de Teresina-Piauí, em relação à formação dos professores quanto ao uso da Libras ao ensinar alunos surdos, pois, é no contexto de instrução dessa língua que os alunos surdos podem se desenvolver e se reconhecer como uma comunidade e avançar na consciência de si mesmos e dos outros, na consciência de suas necessidades e particularidades para que possam participar, integrar e ser incluídos na sociedade global como sujeitos de direitos e deveres. E, nesse processo, **a tese** que defendemos é que as escolas são fundamentais ao possibilitarem que a unidade *[instrução-desenvolvimento]* esteja em movimento e, assim, atuem na compensação da deficiência, segundo Vigotski (2011). **Portanto, a tese que defendemos é que a instituição de ensino priorize o desenvolvimento cultural que envolve a constituição das subjetividades dos**

alunos surdos, em colaboração entre os sujeitos e não a aquisição de habilidades individuais dos conteúdos escolares.

Ressaltamos que no ano de 2022, participei juntamente com a Gerência de Educação Inclusiva, na elaboração de um Projeto de Formação Continuada, para os servidores da Rede Municipal de Educação, de Teresina – Piauí, este intitulado “Formação para professores numa perspectiva Inclusiva” (em anexo) que permanece sendo aplicado atualmente. A execução desse projeto, consiste na contribuição às melhorias educacionais, para os docentes que possuem em sua sala de aula, estudantes com deficiência e com “dificuldades de aprendizagem”, em especial, ações de [instrução-desenvolvimento] voltadas para os educandos surdos.

Destacamos ainda, a defesa pela Filosofia Educacional do Bilinguismo, em uma perspectiva de garantias constitucionais para os surdos e outros aspectos (currículo, formação, acessibilidade, dentre outros) retratados na Lei nº 14.191/21, buscando desenvolver a constituição de sua subjetividade a partir da sua língua natural (no caso a Libras) e o escrito (Língua Portuguesa) como segunda língua.

REFERÊNCIAS

AGAR, Michael. **Language Shock. Undertanding the cukture of conversation**. New York: Perenial, 2002.

AGÊNCIA SENADO. Brasil poderia ter sido primeiro do mundo a vacinar, afirma Dimas Covas à CPI. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/05/27/brasil-poderia-ter-sido-primeiro-do-mundo-a-vacinar-afirma-dimas-covas-a-cpi>. Acesso em: 27. maio 2021.

AITA, Elis Bertozzi; DIAS, Marilda Gonçalves. Subjetividade: uma análise pautada na Psicologia histórico-cultural. **Psicologia em revista**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 32-47, abr. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v17n1/v17n1a05.pdf>. Acesso em: 15. abr. 2020.

ALMEIDA, Judith Mara de Souza. **Letramentos e surdez: histórias de uma professora ouvinte no mundo dos surdos**. 2015. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

ALVES, Raquel. Domingos. **Interações da criança pequena na educação inclusiva: contribuições para a educação de surdos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

AMORIM, M. C. S.; LUSTOSA, A. V. M. F. Contradições do ensino remoto no contexto da Educação Especial. **Revista Cadernos de educação**, Pelotas, v. 67, p. 1-25, 2023.

APARELHOS AUDITIVOS. Entenda o que é o exame bera e como é realizado. 2023. Disponível em: <https://aeraparelhosauditivos.com.br/exame-bera/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

ARAÚJO, Maria Teresa Abrahão de. **Alfabetização e letramento: o aprendizado da língua portuguesa por sujeitos surdos**. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Liguísticos da Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

AUGUSTO, C. A; SOUZA, J. P de; DELLAGNELO, E. H. L; CARIO, S. A. F. Pesquisa qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). **Revista de Economia e Sociologia Rural**, Brasília, v. 51, n. 4, p. 745-764 out/dez. 2013.

BAKER, W. Douglas; GREEN, Judith Lee; SKUKAUSKAITE, Audra. **Video-enabled ethnographic research: a microethnographic perspective**. 2008.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem**. Tradução: Michel Laudo; Yara Frateschi Vieira. 4. ed. São Paulo: Mussite, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 9. ed. Tradução: Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoievski**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BERAS, Júlia Jost; OLIVEIRA, Natalia de; ALMEIDA, Laisa de Castro; PIRES, Cleidi Lovatto; LAZZARIN, Marcia Lise Lunardi. Escolas de surdos do Rio Grande do Sul: a língua brasileira de sinais como prática normalizadora. *In*: Reunião Científica da Regional da ANPED, 12., 2018. **Anais [...]**. Porto Alegre: UFRGS, 2018.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. Lourdes. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 1996.

BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o discurso inconcluso. *In*: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (org). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**: em torno de Bakhtin. São Paulo: Edusp, 1994. p. 11-27.

BRASIL, Senado Federal. **Bolsonaro diz que governo esta pronto para a vacinação contra Covid – 19**. 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/02/03/bolsonaro-diz-que-governo-esta-pronto-para-a-vacinacao-contra-a-covid-19>. Acesso em: 03 fev. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1998.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. que regulamenta a Política Nacional para a pessoa com deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1999.

BRASIL. Decreto nº 5626, 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez.2005.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

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, 1 set. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato-2010/2010/lei/112319.htm>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 152, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015.

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/ccivil03/Ato2019-2022/2021/Lei/L14191. Acesso em: 01 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEEP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP; 2008.

CAPELLINI, V. L. M. F. Infância e inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. *In*: VICTOR, S. L. (org.). **Educação especial e educação inclusiva: conhecimentos, experiências e formação**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2011. p. 128-151.

CASSOLA, Rosângela Vargas. **Sentidos-e-significados de uma professora alfabetizadora, uma intérprete de libras e uma pesquisadora sobre ensino- aprendizagem de Língua Portuguesa na modalidade escrita**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

CASTANHO, Marisa Irene Siqueira; SCOZ, Beatriz Judith Lima. Subjetividade, ensino e aprendizagem: aproximação historicocultural em trabalhos acadêmicos **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 3, p. 487-496, jul./set. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, p. 39-40, 11 de set. de 2001.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Deficiência auditiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades educativas especiais (NEE) *In*: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NEE. **Qualidade UNESCO**. Salamanca: UNESCO, 1994.

DIAS, Elayne Cristina Rocha. **O processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa por parte de crianças surdas na escola comum: desafios na rede pública de ensino de Belo Horizonte – MG**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

DIAS, Elayne Cristina Rocha; PORTELA, Mugiany Oliveira Brito; VIANA, Bartira Araújo da Silva. Ensino de geografia para o deficiente auditivo: estudo de caso da unidade escolar Matias Olímpio, Teresina-Piauí. **Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**, Teresina, v. 1, n. 1, p. 80-106, jul./dez. 2013.

DOMINICI, Isabela Costa. **Valéria e Henrique: o entrelaçar da constituição de suas subjetividades**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

FACHINETTI, Tamiris Aparecida; SPINAZOLA, Cariza de Cássia; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação Inclusiva no Contexto da Pandemia: Relato dos Desafios, Experiências e Expectativas. **Educação em Revista**, Marília, v. 22, n. 01, p. 151-166, 2021.

FÉLIX, Ademilde. O papel da interação no processo de ensino-aprendizagem de português para alunos surdos em uma escola inclusiva. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48 n. 1, p. 119-131, Jan./Jun. 2009.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Educação Bilíngüe para Surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

FERREIRA, Júlio Romero Ferreira. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cadernos CEDES**, Campinas, 2001.

FLORES, Vinicius Martins. **Um estudo sobre o perfil do professor ouvinte bilíngüe que atua na educação de surdos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

FONTE, Zélia Maria Luna Freire da. **A educação de surdos e a prática pedagógica dos professores ouvintes**: análise a partir do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos Barros de. **Interação em sala de aula em Libras e Português com experiências transidiomáticas**: enquadres de professor e alunos surdos e ouvintes. 2019. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

FREITAS – SILVA, Luna Rodrigues. ORTEGA, Francisco. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, ago, 2016.

GEE, James Paul; GREEN, Judith L. Discourse Analysis, Learning, and Social Practice: A Methodological Study. **Review of Research in Education**, v. 23, p. 119-169, 2003.

GOMES, Cristiane Patrícia Rocha; PENHA, Pedro Xavier da. Mapeando as principais dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental: estudos na Revista Cefac. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 11. mar. 2023.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. **Memorial**: Trajetórias de Uma Pesquisadora e Suas Apropriações da Psicologia Histórico-Cultural e da Etnografia em Educação. Belo Horizonte: Brazil publishing, 2020.

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: Editora UFMG, 2017.

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, v. 37, n. 1, 2021.

GONÇALVES, Andrezza Falcão. **Surdez e produção de subjetividade**: o discurso de surdos e surdas sobre seus processos de escolarização. 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de

Pós-Graduação em Contemporânea. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

GONZÁLEZ REY, Fernando. O enfoque histórico-cultural e seu impacto na psicoterapia. *In: GONZÁLEZ REY, Fernando (org.). Psicoterapia, Subjetividade e Pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural.* São Paulo: Thomson Learning, 2007. p. 91-142.

GOULART, Daniel Magalhães. **Subjectivity and life: in memory of Fernando González Rey.** Mind, Culture, and Activity, 2019.

GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N.; ZAHARLIC, Amy. Etnografia como lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, dez. 2005.

HUDSON, Bruna Cristina da Silva ; BORGES, Adriana Araújo Pereira . A Utilização Do Plano De Desenvolvimento Individual Por Professores Em Minas Gerais. **Revista Educação Especial**, V. 33, P. 01-26, 2020.

JEREBTISOV, Serguei. Gomel - A cidade de L. S. Vigotski. Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L.S Vigotski. *In: JEREBTISOV, Serguei. VERESK - Cadernos acadêmicos internacionais: estudos sobre a perspectiva historicocultural de Vigotski.* Brasília: UniCEUB, 2014. p. 7-27.

JESUS, Pamala Tainan Nascimento de. **Impactos Educacionais Causados Pela Pandemia.** 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas) – UniAGES, Paripiranga. 2021.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GRÀCIA, Marta; JARQUE, Maria Josep. Línguas de Sinais como Línguas de Interlocução: o Lugar das Atividades Comunicativas no Contexto Escolar1. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 2, p. 299-312, abr./jun. 2020.

LIMA, C. M. G. de; DUPAS, G.; OLIVEIRA, I. de; KAKEHASHI, S. Pesquisa etnográfica: iniciando sua compreensão. **Revista latino-americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 4, n.1, p. 21-30, jan. 1996.

LIMA, Maria do Socorro Correia. **Surdez, Bilinguismo e Inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito.** 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

LIMA, Silvia Maria Santana Andrade; LOPES, Wilza Gomes Reis; FAÇANHA, Antonio Cardoso. Alterações na Cobertura do Solo em Teresina, Piauí, Brasil. **Revista Sociedade e Natureza**, Uberlândia, v. 33, p. 1-14, 2021.

LODI, Ana Claudia. A leitura em segunda língua: práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 185-204, maio/ago. 2006.

LOPES, Mara Aparecida de Castilho; LEITE, Lúcia Pereira. Concepções de surdez: a visão do surdo que se comunica em língua de sinais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 2, p. 305-320, maio/ago. 2011.

LOURENÇO, Katia Regina Conrad. **Políticas Públicas de Inclusão: O Surdo no Sistema de Educação Básica Regular do Estado de São Paulo.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

LUCHESE, Anderson; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanario. Práticas docentes na educação de estudantes surdos. Reunião Científica da Regional da ANPED SUL, 11., 2016. **Anais [...]**. Curitiba: UFPR, 2016.

MARIMON, Jessie Ortiz. **Narrativas de professores ouvintes em contextos de ensino bilíngue em salas específicas para surdos: o que contam sobre a (re)construção do trabalho e da identidade docente?**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2015.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; ALBRES, Neiva de Aquino; SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 103-124, set./dez. 2015.

MATOS, Daniela. Schlic. **O ensino da língua portuguesa escrita para a criança surda em uma perspectiva bilíngue**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência. Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães. A abordagem etnográfica na investigação científica. *In*: MATTOS, C.L.G.; CASTRO, P. A. (org.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83.

MIRANDA, Gilcemar Moraes Souza. **A atuação do professor junto ao aluno surdo na inclusão: Algumas reflexões com base na psicologia e na psicanálise**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de estudos sociais aplicados. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

MITCHELL, Clyde. Typicality and the case study. *In*: R. Ellen (org.). **Ethnographic Research: A guide to general conduct**. London: Academic Press, 1984. p. 237-241.
MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MOURA, Adelson Fidelis de; LEITE, Lúcia Pereira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Universidade Acessível: com a Voz os Estudantes Surdos do Ensino Médio 1. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 4, p. 531-546, out./dez. 2017.

MOURA, Débora Rodrigues. **O uso da LIBRAS no ensino de leitura de Português como segunda língua para Surdos: um estudo de caso em uma perspectiva bilíngüe**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

NASCIMENTO, Gabriel Silva. **A língua própria do surdo: a defesa da língua a partir de uma subjetividade surda resistente**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

NORONHA, Samanta. Cassuriaga. Carvalho. **A inclusão do aluno surdo – necessidades formativas do professor da rede municipal de santos**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2017.

NUNES, Terezinha; VARGAS, Rosane. Um instrumento para a avaliação formativa de textos produzidos por usuários de Libras. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 62, p. 125-141, out./dez. 2016.

OCHIUTO, Eliane Francisca Alves da Silva. **A aprendizagem de português por sujeitos surdos falantes da Libras: entre discursos e identidade**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2015.

OLIMPIA, Thamires. **População negra no brasil**. 2023. Disponível em: <https://escolakids.uol.com.br/geografia/populacao-negra-no-brasil.htm#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20IBGE,de%20204%20milh%C3%B5es%20de%20pessoas>. Acesso em: 10. jul. 2023.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. **Educação Especial: formação de professores para a inclusão escolar**. São Paulo: Contexto, 2022.

PAIVA, Gláucia Xavier dos Santos. **Português para surdos: uma via de mão dupla**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

PEIXOTO, Renata Castelo. **Ensino de português para surdos em contextos bilíngues: análise de práticas e estratégias de professoras ouvintes nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

PIAUÍ. **Decreto nº 6.653, 15 de maio de 2015**. Institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Piauí e dá outras providências. Teresina, 15 maio 2015.

PIAUÍ. **Lei nº 5.179, 9 de fevereiro de 2018**. Dispõe sobre o Programa de Inclusão a Prática de Educação Física Adaptada nas Escolas Municipais de Teresina. Teresina, 9 fev. 2018.

PIAUÍ. **Lei nº 2.893, de março de 2000**. Estabelece a criação do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE/TE). Teresina, 22 de mar. 2000.

PIAUÍ. **Lei nº 4817, de 2 de outubro de 2015**. Dispõe acerca da inserção da Língua Brasileira de Sinais na grade curricular das escolas municipais, como disciplina transversal. Teresina, 2 out. 2015.

POKORSKI, Juliana de Oliveira; KARNOPP, Lodenir Becker; HEINZELMANN, Renata. A escola que nós, surdos, queremos!. *In*: Reunião Científica da Regional da ANPED SUL, 12., 2018. **Anais** [...]. Porto Alegre: UFRGS, 2018.

PORTAL G1. **Relatório da Unesco mostra que estudantes perderam em média 2/3 do ano letivo por causa da pandemia**. 2021. Disponível em:

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/01/24/relatorio-da-unesco-que-mostra-que-estudantes-perderam-em-media-23-do-ano-letivo-por-causa-da-pandemia.ghtml>. Acesso em: 5 jan. 2023.

PORTAL G1-PI. **Mapa 100% do estado do Piauí afetado com o Covid – 19 em 2020.**

Teresina, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2020/09/09/piaui-atinge-100percent-dos-municipios-com-casos-confirmados-de-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 5 jan. 2023.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não quase a mesma coisa** - Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RÉ, Alessandra Del; HILÁRIO, Rosângela Nogarini; VIEIRA, Alessandra Jacqueline. Subjetividade, individualidade e singularidade na criança: um sujeito que se constitui socialmente. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 7, p. 57-74, jul./dez. 2012.

RIOLFI, Claudia Rosa; TRINDADE, Carla Samile Machado Trucolo. Fatores de contextualização em textos redigidos por um estudante surdo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, p. 1-26, 2019.

ROCHA, Rosana Araújo; SILVA, Raiânisan Felizardo da. Ensino de língua portuguesa para surdos: autonomia na prática educativa. *In: Reunião Científica da Regional da ANPED, 25.*, 2020. **Anais [...]**. Salvador: UFBA 2018.

RODRIGUES, Carlos. Henrique. **Situações de incompreensão vivenciadas por professor ouvinte e alunos surdos na sala de aula**: processos interpretativos e oportunidades de aprendizagem. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SILVA, Carine Mendes da; MONTEIRO, Rosa; SILVA, Danielle Sousa da; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Inclusão Escolar: Concepções dos Profissionais da Escola sobre o Surdo e a Surdez. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 38, n. 3, p. 465-479, jul/set. 2018.

SILVA, Cleuzilaine Vieira da Silva. **O olhar do surdo sobre si e sobre os outros**: identidade e alteridade nos processos de interação presentes na educação dos surdos. 2016. Dissertação (Mestre em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2016.

SILVA, Cleuzilaine Vieira da. **A construção da subjetividade de um aluno surdo bimodal no contexto da pandemia da covid-19**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais, 2023.

SILVA, Francisca Maria Cerqueira. Da. **Práticas de letramento de alunos com surdez na perspectiva bilíngue em espaços de AEE**. 2015. Dissertação (Mestre em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2015.

SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da; BOLSANELLO, Maria Augusta. Atribuição de significado à escrita, por crianças surdas usuárias de língua de sinais. **Educar em Revista**,

Curitiba, n. 2, p. 129-142, 2014.

SILVEIRA, Lauro Frederico Barbosa da. A produção social da linguagem: uma leitura do texto de Mikhail Bakhtin (V.N. Volochinov), marxismo e filosofia da linguagem. **Revista de Filosofia da Unesp**, São Paulo, v. 4, p. 15 -39, 1981.

SOUZA, Renata Antunes de. **Ensino de português L2 a surdos – proposta de roteiro gramatical e sua aplicabilidade**. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística. Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

STREET, Brian. Culture as a verb. *In*: HEATH, Shirley B.; STREET, Brian. **On Ethnography: Approaches to language and literacy research**. New York: Teachers College Press, 2008. p. 7-13.

TEICHMANN, Andreza Mariane Batista. **Um olhar Bakhtiniano sobre ensino de língua portuguesa para surdos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2016.

TERESINA. DOM. **Diário Oficial do Município de Teresina** - Teresina- nº 3.062. Teresina, 2021.

TOASSA, Gisele; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 757-779, 2011.

TOFFOLO, Andreia Chagas Rocha; BERNARDINO, Elidéa Lúcia Almeida; VILHENA, Douglas de Araújo; PINHEIRO, Ângela Maria Vieira. Os benefícios da oralização e da leitura labial no desempenho de leitura de surdos profundos usuários da Libras. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 1-24, 2017.

TORRES, Josiane Pereira; BORGES, Adriana Araújo Pereira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 824-841, set./dez. 2020.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 3 fev. 2023.

VIEIRA, Lucyenne Matos da Costa Machado; VIEIRA, Eliane Telles de Bruim. Instituição escolar: espaço de subjetivação de diferentes modos de ser surdo. *In*: Reunião Nacional da ANPEd, 38., 2017. **Anais [...]**. São Luis: UFMA, 2017.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Madrid: Visor, 2002.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **El problema de la edad**. Madrid: Visor. 1996.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea**. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamiento y lenguaje**. Madrid: Visor, 1993.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamiento y Palabra**. Madrid: Visor-Aprendizaje, 1993.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Problemas teóricos y metodológicos de la psicología**. Madrid: Visor, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Tradução: Zoia Prestes; Elizabeth Tunes: Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch, 1898-1934 **Problemas de defectologia**. Tradução: Zoia Prestes; Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

YAMAMOTO, Cibele Takaoka. **A dimensão subjetiva do processo de escolarização de surdos**: um estudo da trajetória de dois jovens formados na Educação Básica. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

ZAMPIERI, Marinês Amália. **Professor ouvinte e aluno surdo**: possibilidades de relação pedagógica na sala de aula com intérprete de Libras – Língua portuguesa. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduados em Educação. Universidade Metodista de Piracicava, Piracicava, 2006.

ZANELLA, Andréa. Vieira; REIS, Alice. Casanova dos; TITON, Andréia Piana; URNAU, Lílian Caroline; DASSOLER, Tais Rodrigues. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Revista Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 25-33, 2007.

ZÉLIA, Maria Luna Freire da Fonte. **A educação de surdos e a prática pedagógica dos professores ouvintes**: análise a partir do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduados em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E SONS

PESQUISA: Professor Ouvinte de Português dos Surdos: os possíveis entrelaçamentos entre a Língua de Sinais (Libras) e a subjetividade dos Surdos em uma escola inclusiva no município de Teresina- Piauí

PESQUISADORA: Elayne Cristina Rocha Dias

ORIENTADORA: Maria de Fátima Cardoso Gomes

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Professor Ouvinte de Português dos Surdos: os possíveis entrelaçamentos entre a Língua de Sinais (Libras) e a subjetividade dos Surdos em uma escola inclusiva no município de Teresina- Piauí”.

O objetivo da pesquisa é compreender a prática social de letramento do professor ouvinte do ensino de Português como segunda língua para alunos Surdos no Ensino Fundamental do Município de Teresina, Piauí. Como objetivos específicos: analisar como o professor de Português do Ensino Fundamental compreende a Língua de Sinais (Libras), analisar como o professor de Português do ensino fundamental compreende a subjetividade de alunos surdos e investigar o ensino do Português como segunda língua a partir da perspectiva do aluno Surdo.

Por tratar-se de uma pesquisa de Doutorado, a partir dos resultados, esperamos poder contribuir para a formação dos professores que desenvolvem ensino de Português para os Surdos no Ensino Fundamental.

Sua participação tem caráter voluntário. Ou seja: você não receberá nenhum dinheiro para participar, nem terá que pagar nada. Porém, em caso de danos provenientes da pesquisa, você poderá buscar indenização. 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 autorizar o uso de imagens e sons durante a 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.

Neste ato, e para todos os fins em direito admitidos, pedimos sua autorização expressamente da utilização da sua imagem, em caráter definitivo e gratuito, constante em fotos e filmagens decorrentes da sua participação como sujeito desta pesquisa intitulada “Professor Ouvinte de

Português dos Surdos: os possíveis entrelaçamentos entre a Língua de Sinais (Libras) e a subjetividade dos Surdos em uma escola inclusiva no município de Teresina- Piauí”.

Desta forma, ao ser autorizado o uso da imagem e som, poderá ser usado em publicações físicas ou virtuais, apresentações em eventos como Aulas, Congressos, Simpósios e Seminários, cujo objetivo seja divulgação de produção acadêmica.

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 nº1622, DECAE - Departamento de Ciências Aplicadas à Educação, Faculdade de Educação da UFMG, por cinco anos e após esse período serão destruídos.

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.

Você poderá desistir da autorização, se quiser, e quando quiser, e poderá pedir qualquer informação que desejar sobre a pesquisa. Após o término do trabalho, você receberá um retorno das pesquisadoras, tomando conhecimento de informações em relação aos resultados; os quais possam contribuir na resolução de problemas referentes ao ensino colaborativo na educação inclusiva, especificamente em relação aos/as alunos/as Surdos/as. A professora Orientadora, Maria de Fátima Cardoso Gomes receberá estas informações e poderá ser contactada a qualquer momento. Uma via deste documento será fornecida a você e a outra será arquivada.

ATENCIOSAMENTE,

Elayne Cristina Rocha Dias *** Contatos: elaynedias2017@outlook.com 31-98100-7002

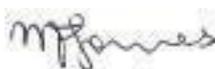
Maria de Fátima Cardoso Gomes *** Contatos: mafacg@gmail.com 31-99795-5519

De Acordo:

Assinatura do/a responsável:

Data: / /2020

Assinatura da Pesquisadora:



Assinatura da Orientadora:

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE¹⁹

CARTA AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

Prezados pais e/ou responsáveis,

Realizaremos a pesquisa de Doutorado “Professor Ouvinte de Português dos Surdos: os possíveis entrelaçamentos entre a Língua de Sinais (Libras) e a subjetividade dos Surdos em uma escola inclusiva no município de Teresina- Piauí”, na escola de seu/sua filho/a, durante um ano referente a 2021. O objetivo da pesquisa é compreender a prática social de letramento do professor ouvinte do ensino de Português como segunda língua para alunos Surdos no Ensino Fundamental do Município de Teresina, Piauí. Como objetivos específicos: analisar como o professor de Português do Ensino Fundamental compreende a Língua de Sinais (Libras), analisar como o professor de Português do ensino fundamental compreende a subjetividade de alunos surdos e investigar o ensino do Português como segunda língua a partir da perspectiva do aluno Surdo.

Por tratar-se de uma pesquisa de Doutorado, a partir dos resultados, esperamos poder contribuir para a formação dos professores que desenvolvem ensino de Português para os alunos Surdos no Ensino Fundamental.

Para atingir esse objetivo, faremos observações participantes na sala de aula do ensino de Português como segunda língua pela professora ouvinte, além da gravação em áudio e vídeo dos atendimentos. As observações participantes em sala de aula acontecerão duas vezes por semana, durante um ano.

Além das observações, serão realizadas entrevistas com as professoras ouvintes do ensino de Português como segunda língua, com o/a intérprete de libras, pretendemos também realizar uma entrevista com o/a aluno/a Surdo/a, em Língua Brasileira de Sinais – Libras. Esta entrevista deve ser filmada para posteriormente transcrever para o Português. E será feita na escola, no horário normal de funcionamento, num momento que não prejudique a aula do/a aluno/a.

Pedimos sua autorização ainda para: (I) gravar ações e interações que se relacionem as atividade propostas em sala de aula; (II) fazer o uso das gravações 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. Esclarecemos ainda que todas as

¹⁹ Baseando-se em Dias, (2019)

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 nº1622, DECAE - Departamento de Ciências Aplicadas à Educação, Faculdade de Educação da UFMG, por cinco anos e após esse período serão destruídos.

Desta forma, ao ser autorizado o uso da imagem e som, poderá ser usado em publicações físicas ou virtuais, apresentações em eventos como Aulas, Congressos, Simpósios e Seminários, cujo objetivo seja divulgação de produção acadêmica.

Sua participação tem caráter voluntário. Você não receberá dinheiro para participar, nem terá que pagar nada. Porém, em caso de danos provenientes da pesquisa, você poderá buscar indenização.

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.

Essa pesquisa poderá beneficiar a escola pesquisada, assim como as pessoas envolvidas direta ou indiretamente na sua rotina, ou seja, professoras, alunos, pais, tradutores/ intérprete de Libras, já que os dados e resultados obtidos serão informados e discutidos em momento oportuno. Tais dados e resultados poderão ajudar em discussões e intervenções, contribuindo dessa forma para a melhoria do trabalho da escola com os alunos Surdos. Nós nos comprometemos a efetuar a devolução dos mesmos conforme a necessidade da instituição.

Os pais que permitirem a participação de seu/sua filho/a nessa pesquisa, sob as condições descritas, assinarão o termo de compromisso em duas vias, uma das quais permanecerá com eles e a outra será arquivada.

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. As dúvidas ou pedidos de informação a respeito da pesquisa serão imediatamente atendidos pela professora orientadora Maria de Fátima Cardoso Gomes pelo telefone 31 997955519.

Também, em caso de qualquer dúvida ética, O Comitê de Ética de Pesquisa – COEP/UFMG

poderá ser consultado no endereço Av. Antônio Carlos, 6627/UA II / sala 2005-2º andar – Campus Pampulha; ou pelo telefone 31.3409.4592 durante o horário de atendimento: de 9:00 às 11:00 e de 14:00 às 16:00h; ou ainda por e-mail: coep@prpq.ufmg.br

Em vista dos esclarecimentos prestados, dou consentimento para a participação do meu/minha filho/a na pesquisa: Professor Ouvinte de Português dos Surdos: os possíveis entrelaçamentos entre a Língua de Sinais (Libras) e a subjetividade dos Surdos em uma escola inclusiva no município de Teresina- Piauí.

Nome completo da criança: Nome do/a responsável:

Assinatura do/a responsável:

Data: / /2020 Assinatura da Pesquisadora:

Assinatura da Orientadora:

Elayne Cristina Rocha Dias *** Contatos: elaynedias2017@outlook.com 31-98100-7002 Maria de Fátima Cardoso Gomes *** Contatos: mafacg@gmail.com 31-9795-5519

APÊNDICE C

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE¹ criança²⁰

Prezado (a) estudante (a)

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que poderá ajudar a entender melhor alunos surdos, o intérprete de Libras e o professor ouvinte no convívio da sala de aula inclusiva, na cidade de Teresina, Piauí, 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, a resolver as dificuldades que porventura apareçam ao aprender a Língua Portuguesa, inclusive quando se estuda também na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). 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 interrompida.

Vamos fazer uma entrevista com você, parecido com as entrevistas realizadas nos canais de TV. Nós iremos acompanhar você, fazer anotações das atividades que você realizar durante as aulas, e das conversas entre você, sua professora (AEE) e o intérprete de Libras. Todo esse material ficará guardado na sala da professora Maria de Fátima, sala nº1622, 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 as crianças que participaram. Em caso de ter algum produto como um desenho e haja a possibilidade de publicar seu trabalho, primeiro será discutido com você e se tiver a vontade de publicar será em anonimato, pois usaremos um nome fictício, como de um personagem de um filme ou estória para preservar sua identidade.

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.

²⁰ Com base em Dias (2019).

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 sites ou revistas, em forma de textos, para professores e outros pesquisadores, mas sem identificar as crianças que participaram.

O Comitê de Ética de Pesquisa – COEP/UFMG deve ser consultado em caso de quaisquer dúvidas éticas no endereço Av. Antônio Carlos, 6627/UA II / sala 2005-2º andar – Campus Pampulha; ou pelo telefone 31.3409.4592 durante o horário de atendimento: de 9:00 às 11:00 e de 14:00 às 16:00h; ou ainda por e-mail: coep@prpq.ufmg.br

Atenciosamente,

Elayne Cristina Rocha Dias *** Contatos: elaynedias2017@outlook.com 31-98100-7002

Maria de Fátima Cardoso Gomes *** Contatos: mafacg@gmail.com 31-99795-5519

DE ACORDO:

Nome completo da criança: _____

Assinatura do/a criança: _____

Data: ____/____/2020

ASSINATURA DA PESQUISADORA: _____

ASSINATURA DA ORIENTADORA: _____

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.

Teresina (PI), ____ de _____ de _____.

ASSINATURA DO ESTUDANTE

APÊNDICE D
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO–TCLE
tradutores/intérpretes de Libras²¹

PESQUISA: Professor Ouvinte de Português dos Surdos: os possíveis entrelaçamentos entre a Língua de Sinais (Libras) e a subjetividade dos Surdos em uma escola inclusiva no município de Teresina- Piauí

PESQUISADORA: Elayne Cristina Rocha Dias

ORIENTADORA: Maria de Fátima Cardoso Gomes

Sua escola está sendo convidada a participar da pesquisa “Professor Ouvinte de Português dos Surdos: os possíveis entrelaçamentos entre a Língua de Sinais (Libras) e a subjetividade dos Surdos em uma escola inclusiva no município de Teresina- Piauí”.

O objetivo da pesquisa é compreender a prática social de letramento do professor ouvintedo ensino de Português como segunda língua para alunos Surdos no Ensino Fundamentaldo Município de Teresina, Piauí. Como objetivos específicos: analisar como o professor de Português do Ensino Fundamental compreende a Língua de Sinais (Libras), analisar como o professor de Português do ensino fundamental compreende a subjetividade de alunos surdos e investigar o ensino do Português como segunda língua a partir da perspectiva do aluno Surdo.

Por tratar-se de uma pesquisa de Doutorado, a partir dos resultados, esperamos poder contribuir para a formação dos professores que desenvolvem ensino de Português para os Surdos no Ensino Fundamental.

Diante disso, solicitamos sua participação a qual consistirá, primeiramente, na concessão de uma entrevista onde possa falar quais as funções lhe são atribuídas, se existe algum contato com a família desse aluno Surdo, como ocorre a interação entre o professor ouvinte do ensino de Português e o aluno Surdo, o que você acha que deveria ser modificado em sua prática, dentre outros. Em seguida, você poderá dar seu consentimento para que a pesquisadora possa participar de seus atendimentos direcionados ao/à aluno/a em questão, como observadora, de forma participante, durante o período de um ano – até dois atendimentos semanais, como também a permissão para a gravação delas.

Pedimos sua autorização ainda para: (I) gravar em áudio ações e interações que se relacionem as atividade propostas em sala de aula; (II) fazer o uso de áudio e das imagens, para fins

²¹ Com base em Dias (2019).

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. 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 nº1622, DECAE - Departamento de Ciências Aplicadas à Educação, Faculdade de Educação da UFMG, por cinco anos e após esse período serão destruídos.

Desta forma, ao ser autorizado o uso da imagem e som, poderá ser usado em publicações físicas ou virtuais, apresentações em eventos como Aulas, Congressos, Simpósios e Seminários, cujo objetivo seja divulgação de produção acadêmica.

A entrevista ocorrerá na escola, no horário em que você julgar mais conveniente, de modo a não prejudicar seus atendimentos. Pretende-se realizar a gravação em áudio e vídeo da entrevista.

Todos os registros realizados ao longo do trabalho serão de nossa inteira responsabilidade durante a realização desta pesquisa e, em seguida, definitivamente arquivados por 5 anos. Esses registros poderão ser usados para produção de textos e material didático em cursos de formação de professores, e todos os cuidados serão observados para não revelar seu nome, nem dos alunos, nem o da escola.

Sua participação tem caráter voluntário. Ou seja: você não receberá nenhum dinheiro para participar, nem terá que pagar nada. Porém, em caso de danos provenientes da pesquisa você poderá buscar indenização.

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.

Você poderá desistir da participação, se quiser, e quando quiser, e poderá pedir qualquer informação que desejar sobre a pesquisa. Após o término do trabalho, você receberá um retorno das pesquisadoras, tomando conhecimento de informações em relação aos resultados; os quais

possam contribuir na resolução de problemas referentes ao ensino colaborativo na educação inclusiva, especificamente em relação aos/as alunos/as Surdos/as. A professora Orientadora, Maria de Fátima Cardoso Gomes receberá estas informações e poderá ser contactada a qualquer momento. Uma via deste documento será fornecida a você e a outra será arquivada.

O Comitê de Ética de Pesquisa – COEP/UFMG deve ser consultado em caso de quaisquer dúvidas éticas no endereço Av. Antônio Carlos, 6627/UA II / sala 2005-2º andar – Campus Pampulha; ou pelo telefone 31.3409.4592 durante o horário de atendimento: de 9:00 às 11:00 e de 14:00 às 16:00h; ou ainda por e-mail: coep@prpq.ufmg.br

Atenciosamente,

Elayne Cristina Rocha Dias *** Contatos: elaynedias2017@outlook.com 31-98100-7002
Maria de Fátima Cardoso Gomes *** Contatos: mafacg@gmail.com 31-99795-5519

De Acordo:

Nome do/a Tradutor/a Intérprete:

Assinatura do/a Tradutor/a Intérprete:

Data: / /2020

Assinatura da Pesquisadora:

Assinatura da Orientadora:

APÊNDICE E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE Professores Ouvintes do Ensino de Português (sala de AEE)²²

PESQUISA: Professor Ouvinte de Português dos Surdos: os possíveis entrelaçamentos entre a Língua de Sinais (Libras) e a subjetividade dos Surdos em uma escola inclusiva no município de Teresina- Piauí

PESQUISADORA: Elayne Cristina Rocha Dias

ORIENTADORA: Maria de Fátima Cardoso Gomes

Sua escola está sendo convidada a participar da pesquisa “Professor Ouvinte de Português dos Surdos: os possíveis entrelaçamentos entre a Língua de Sinais (Libras) e a subjetividade dos Surdos em uma escola inclusiva no município de Teresina- Piauí”.

O objetivo da pesquisa é compreender a prática social de letramento do professor ouvinte do ensino de Português como segunda língua para alunos Surdos no Ensino Fundamental do Município de Teresina, Piauí. Como objetivos específicos: analisar como o professor de Português do Ensino Fundamental compreende a Língua de Sinais (Libras), analisar como o professor de Português do ensino fundamental compreende a subjetividade de alunos surdos e investigar o ensino do Português como segunda língua a partir da perspectiva do aluno Surdo.

Por tratar-se de uma pesquisa de Doutorado, a partir dos resultados, esperamos poder contribuir para a formação dos professores que desenvolvem ensino de Português para os Surdos no Ensino Fundamental.

Diante disso, solicitamos sua participação a qual consistirá, primeiramente, na concessão de uma entrevista onde possa falar de suas experiências e/ou dificuldades, a sua compreensão sobre subjetividade, em especial da subjetividade Surda, se tem conhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras, o nível de fluência na Libras, se sente preparado em ensinar o Português como segunda língua para o aluno Surdo, como ocorre sua interação com este aluno, as estratégias e recursos utilizados para auxiliar o/a aluno/a Surdo/a no processo de ensino e aprendizagem, referente à disciplina de Língua Portuguesa como segunda língua. Em seguida, seu consentimento para que a pesquisadora possa participar de seus atendimentos direcionados ao/à aluno/a em questão, como observadora, de forma participante, durante o período de um ano

²² Com base Dias (2019).

– até dois atendimentos semanais, como também a permissão para a gravação desses atendimentos.

Pedimos sua autorização ainda para: (I) gravar em áudio ações e interações que se relacionem as atividades propostas em sala de aula; (II) 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. 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 nº1622, DECAE - Departamento de Ciências Aplicadas à Educação, Faculdade de Educação da UFMG, por cinco anos e após esse período serão destruídos.

Desta forma, ao ser autorizado o uso da imagem e som, poderá ser usado em publicações físicas ou virtuais, apresentações em eventos como Aulas, Congressos, Simpósios e Seminários, cujo objetivo seja divulgação de produção acadêmica.

A entrevista ocorrerá na escola, no horário em que você julgar mais conveniente, de modo a não prejudicar seus atendimentos. Pretende-se realizar a gravação da entrevista em vídeo e áudio.

Todos os registros realizados ao longo do trabalho serão de nossa inteira responsabilidade durante a realização desta pesquisa e, em seguida, definitivamente arquivados por 5 anos. Estes registros poderão ser usados para produção de textos e material didático em cursos de formação de professores, e todos os cuidados serão observados para não revelar seu nome, nem dos alunos, nem o da escola.

Sua participação tem caráter voluntário. Ou seja: você não receberá nenhum dinheiro para participar, nem terá que pagar nada. Porém, em caso de danos provenientes da pesquisa você poderá buscar indenização. 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.

Você poderá desistir da participação, se quiser, e quando quiser, e poderá pedir qualquer informação que desejar sobre a pesquisa. Após o término do trabalho, você receberá um retorno das pesquisadoras, tomando conhecimento de informações em relação aos resultados; os quais possam contribuir na resolução de problemas referentes à compreensão que o professor ouvinte de português como segunda língua tem sobre o uso da Libras e a subjetividade dos alunos Surdos na escola inclusiva no município de Teresina. A professora orientadora receberá estas informações. Uma via deste documento será fornecida a você e a outra será arquivada.

O Comitê de Ética de Pesquisa – COEP/UFMG deve ser consultado em caso de quaisquer dúvidas éticas no endereço Av. Antônio Carlos, 6627/UA II / sala 2005-2º andar – Campus Pampulha; ou pelo telefone 31.3409.4592 durante o horário de atendimento: de 9:00 às 11:00 e de 14:00 às 16:00h; ou ainda por e-mail: coep@prpq.ufmg.br

Atenciosamente,

Elayne Cristina Rocha Dias *** Contatos: elaynedias2017@outlook.com 31-98100-7002

Maria de Fátima Cardoso Gomes *** Contatos: mafacg@gmail.com 31-99795-5519

De acordo:

Nome do/a professor/a:

Assinatura do/a professor/a: Data: / /2020

Assinatura da Pesquisadora:

Assinatura da Orientadora:

APÊNDICE F
ESCOPO DO PROJETO DE FORMAÇÃO ELABORADO JUNTO A EQUIPE DE
DIVISÃO DE INCLUSÃO SEMEC – TERESINA, PI



ESCOPO DO PROJETO

07/03/2022

VISÃO GERAL

1. Título

Formação para professores numa perspectiva Inclusiva

2. Proponente

Gerência de Apoio a Inclusão da SEMEC

3. Justificativa do projeto

Estudos sobre a educação inclusiva têm surgido, nas últimas décadas, como um campo de amplas discussões e contribuições de diversos pesquisadores. O crescimento de pesquisas nesta área surge ao lado de debates sobre a necessidade de Políticas Públicas Inclusivas, promoverem o desenvolvimento dos alunos com Deficiência e Transtornos Específicos de Aprendizagem. Nesse sentido, o significado de Deficiência e Transtornos Específicos de Aprendizagem modificou-se durante esse tempo: em vez de ser vista somente como limitações de possibilidades de aprendizagem em comparação com discentes considerados típicos, passou-se a ver nesses alunos amplas possibilidades de aprendizado antes inexploradas. Evidentemente, qualquer mudança de paradigma requer novos desafios que devem ser enfrentados por todos os envolvidos no processo educacional.

É sabido que os fundamentos teórico-metodológicos da inclusão escolar se centralizam numa concepção de educação de qualidade para todos, no respeito à diversidade dos educandos. Assim, em face das mudanças propostas, cada vez mais tem sido reiterada a importância da preparação de profissionais e educadores, em especial do professor de classe comum, para o atendimento das necessidades educativas de todas as crianças, com ou sem deficiências.

Partindo desse princípio, a escola deve estar preparada para atender esses alunos a fim de que cada um deles possa ser compreendido e obtenha resultados satisfatórios de aprendizagem. Para que haja inclusão, é necessário um conjunto de profissionais habilitados que trabalhem conjuntamente com professores capacitados para atuarem diretamente com alunos especiais. Nesse sentido, nota-se uma crescente expansão de novas contribuições quanto

à necessidade de envolver profissionais de várias áreas em prol de práticas inclusivas mais abrangentes, envolvendo o poder público e a sociedade de um modo geral. Qual seria, então, o objetivo de uma educação em uma perspectiva inclusiva? O objetivo é o desenvolvimento integral do aluno com Deficiência e Transtornos Específicos de Aprendizagem, de modo que sejam contemplados todos eles, sendo as diferenças um fator motivador para a superação das dificuldades e o enriquecimento da aprendizagem.

Para isso, o educador, no contexto da educação inclusiva, deve atentar não somente para o que ensina e para os motivos que o levam a ensinar, mas também para qual tipo de aluno educa e como ministrar esse ensino. Sendo assim, é inconteste que o professor está inserido numa dialética que assegura a ele o papel de agente, mas também o de paciente na medida em que o aluno exerce também o papel de ator nesse processo. Assim, o aprendizado somente ocorre coletivamente, ou seja, essa dialética envolve professores, alunos, comunidade e entes governamentais. Não restam dúvidas de que é necessária ininterrupta atualização de competências e habilidades por parte dos alunos e por parte dos professores. Sendo assim, não somente os alunos, mas também os professores são afetados por essa necessidade de constante atualização de conhecimentos e competências (Brasil, 2007).

Neste contexto os sistemas de ensino diante de sua responsabilidade na promoção de uma educação que atenda os alunos com Deficiência e Transtornos Específicos de Aprendizagem respeitando suas diferenças, tempos de aprendizagem diversos e contexto social ao qual estão inseridos, necessita de profissionais que busquem uma aliança entre a pesquisa e a reflexão, a fim de exercer sua atividade docente num âmbito mais amplo. Assim sendo, oportunizar ao professor uma formação sólida e contínua é de fundamental importância para que o processo de inclusão aconteça.

Desta forma, esse projeto busca preencher uma lacuna existente com relação ao processo de Inclusão dos alunos com Deficiência e Transtornos Específicos de Aprendizagem: a necessidade de formação adequada e permanente aos diversos profissionais de educação que atuam nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Teresina na perspectiva de uma escola inclusiva que garanta aos alunos especiais acesso, permanência e qualidade de ensino.

Ainda neste projeto, destacamos a importância da aproximação entre o par dialético Universidade- SEMEC de forma coletiva, proporcionando uma formação mútua aos profissionais no processo de ensino e aprendizagem, baseando-se nos aspectos normativos legais e na abertura do diálogo com essa literatura. Além disso essa interação, possibilita uma maior ampliação e consolidação dos espaços de apoio Psicopedagógicos, já firmados com a Universidade Estadual do Piauí (UESPI), para o atendimento de crianças e adolescentes que

apresentam Transtornos Específicos de Aprendizagem encaminhados pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC). Neste sentido, torna-se imprescindível uma parceria desta natureza para a capacitação dos profissionais da rede Municipal de Ensino (Gestores Escolares, Coordenadores Pedagógicos e Professores), como também no fortalecimento da relação ensino, pesquisa e extensão no processo de construção de saberes e o envolvimento com a comunidade em busca de ampliação, acolhimento e acompanhamento Psicopedagógico das crianças assistidas na rede.

Enfim, essa parceria possibilita apoio aos Gestores Escolares, Coordenadores Pedagógicos e Professores em relação ao aprofundamento de conhecimentos para identificação e conhecimento das características e causas dos Transtornos Específicos de Aprendizagem, através de profissionais capacitados na área e nas condições para a realização de uma ampliação no acolhimento no Núcleo de desenvolvimento e Apoio Psicopedagógico (NUDAP) e também na construção de outras estratégias para subsidiar a área de inclusão aos estudantes com deficiência. Assim, o apoio de profissionais gabaritados no campo teórico e prático das Universidades na composição da equipe de Formação Inclusiva, enriquecem na construção de um novo olhar para as Diretrizes Curriculares do Município e se entrelaçam com os conhecimentos experienciais dos Gestores Escolares, Coordenadores Pedagógicos e Professores da rede, ponto crucial de uma gestão comprometida e integrada com a comunidade.

4. Objetivos

4.1 GERAL

✓ Desenvolver planos de orientações, procedimentos e formação continuada para Gestores Escolares, Coordenadores Pedagógicos e Professores na perspectiva de uma escola inclusiva, oferecendo uma educação de qualidade aos alunos com Deficiência e Transtornos Específicos de Aprendizagem matriculados na Rede Municipal de Teresina, Piauí.

4.2 ESPECÍFICOS

- ✓ Solicitar dados referentes aos alunos que estudam na rede Municipal de Ensino de Teresina por Deficiência e Transtornos Específicos de Aprendizagem e as zonas da cidade em que estão matriculados;
- ✓ Ampliar o número de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) observando as zonas em que possuem maior necessidade de Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- ✓ Oferecer formação continuada aos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- ✓ Capacitar as Equipes de Formadores do Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) para atuarem junto aos professores da sala regular promovendo a inclusão dos alunos com Deficiência e Transtornos Específicos de Aprendizagem;
- ✓ Orientar Gestores Escolares, Coordenadores Pedagógicos para a garantia da efetivação do ensino inclusivo para o desenvolvimento dos alunos com Deficiência e Transtornos Específicos de Aprendizagem;
- ✓ Construir instrumentais, orientações e modelos de avaliação para a organização do trabalho e atendimento dos professores (sala regular e AEE).

5. Fundamentos utilizados na concepção do projeto

O presente projeto, busca capacitar diversos profissionais, em especial os da educação, contribuindo na aquisição de metodologias ativas, de técnicas de didáticas, sugestões de adaptações no processo avaliativo e uma reflexão sobre as normativas propostas no desenvolvimento da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil (2008), enfatizando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, com intuito de minimizar os desafios do trabalho em sala de aula.

A BNCC contempla, ao longo do texto, a identificação e a eliminação das barreiras como medida de garantir às pessoas com deficiências, TGD e altas habilidades / superdotação o acesso aos conhecimentos. Nesse sentido, o foco da condição de deficiência do estudante é deslocado para a organização e a acessibilidade dos ambientes escolares e à comunicação, visando sua autonomia (Mercado; Fumes, 2017 citado por Ferraz; Costas; Freitas, 2020, p. 86).

Assim, a formação continuada torna-se importante para todos os profissionais que buscam desenvolver competências e habilidades essenciais para os estudantes, articulando novos saberes em novas práticas interdisciplinares e coletivas nas instituições de ensino.

Esses profissionais ao serem capacitados, baseados nas normativas e à luz da BNCC, possibilitam em sua prática uma inovação educativa em seu planejamento e renovações pedagógicas para a consistência de um trabalho colaborativo.

Ressalta-se que estas formações, contemplam diversos servidores municipais (professores da sala comum, Sala de Recursos Multifuncionais, Técnicos da Secretaria Municipal de Educação, Diretores, Pedagogos e outros envolvidos na escola, com perspectiva de educação inclusiva) possibilitando a mediação nos processos constitutivos da cidadania e formação reflexiva e significativa desse público alvo (Pimenta, 1999).

Destaca-se nesse projeto, a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) dentro das instituições de ensino, em que significa um espaço organizado preferencialmente em escola comum das redes de ensino, atendendo também escolas próximas, com a realização de atividades com seu público alvo no contraturno ao da sala comum. Este atendimento visa contribuir de maneira significativa para o processo de inclusão desses alunos nas escolas com perspectiva inclusiva.

Outro aspecto, a ser considerado relevante, consiste na parceria com a Universidade Estadual do Piauí (UESPI), em que proporciona um trabalho voltado aos estudos teóricos e práticos, analisa criticamente e reflexivamente aspectos constitutivos do âmbito escolar, considerando a interação de Gestores Escolares, Coordenadores Pedagógicos e Professores no processo de adequação nos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às necessidades específicas que constam nas Leis: a de Nº 14.254, de 30 de novembro de 2021, que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro Transtorno Específico de Aprendizagem; a Constituição Federal (1988) que define, a educação como direito de todos (no artigo 205) e, no art. 208, III, que o Atendimento Educacional Especializado seja ofertado às pessoas com Deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, seja ela pública ou privada; a Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional; a Resolução Nº 02/2001 do CNE/CEB, que institui Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica; · a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que tem como objetivo garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com Deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, a Proposta de Diretrizes Nacionais para a Educação de Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2010; o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado; · a Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de

Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da pessoa com Deficiência), dentre outras bases normativas.

Parte-se do pressuposto, que essa interação dialética entre a Universidade – SEMEC irá proporcionar bons resultados pedagógicos, assimetrias de conhecimentos, inovações curriculares de âmbito inclusivo e formação profissional de cada elemento envolvido na construção de uma escola com perspectiva inclusiva.

Em relação aos Transtornos Específicos de Aprendizagem uma das temáticas a serem abordadas neste projeto para formação continuada, é caracterizada por problemas relacionados a distúrbios de ordem interna ou externa do indivíduo, apresentando dificuldades no uso da escrita, leitura e Matemática, entre outros. Assim, torna-se necessário uma organização de cunho pedagógico para que os docentes possam conhecer e identificar suas características e consequentemente desenvolver metodologias ativas para proporcionar a esse público um melhor atendimento quanto às suas particularidades em sala de aula (Ciasca, 2003).

Partindo desse princípio e das normativas legais, torna-se necessário a aquisição desses conhecimentos por parte de Gestores Escolares, Coordenadores Pedagógicos e Professores para identificação, conhecimento e elaboração de estratégias e métodos pedagógicos com o intuito de estabelecer comparações da aprendizagem no processo inicial da escolarização e posteriormente realizar as orientações cabíveis a esses estudantes.

Assim, para o desenvolvimento positivo desse processo no contexto educacional, consiste no auxílio da Secretaria Municipal de Educação, juntamente com parcerias produtivas com a Universidade, para uma integração e aprimoramento na educação pública, superando as dificuldades no processo de ensinar e aprender.

6. Operacionalização

A escola proporciona a sociedade a construção moral, ética e o acesso ao conhecimento estabelecendo papéis de socialização e democratização, compondo desta maneira processo de formação de sujeitos conscientes, críticos, reflexivos e transformadores da realidade que o cerca. Considerando as bases normativas elencadas neste Projeto e o intuito de promover estratégias para orientação, partindo da importância de contemplarmos as diferentes particularidades dos estudantes das escolas em uma perspectiva inclusiva, destacamos procedimentos essenciais aos Gestores Escolares, Coordenadores Pedagógicos e Professores, visto que essa operacionalização contribui para o envolvimento dos profissionais a cerca de um Trabalho Colaborativo, compartilhando as responsabilidades e habilidades únicas de

educadores, para a promoção, soma, busca de resolução dos problemas e cumprimento de objetivos.

Procedimentos gerais

- ✓ As escolas deverão informar à Coordenação de Educação Especial e ao Centro Municipal de Atendimento Multidisciplinar (CMAM) o número de alunos matriculados com Deficiência e Transtornos Específicos de Aprendizagem respectivamente;
- ✓ A Coordenação de Educação Especial juntamente com a equipe de Formação Inclusiva e a Direção Escolar deverão avaliar a necessidade de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ou remanejamento das salas já existentes para regiões onde há a necessidade de Atendimento Educacional Especializado;
- ✓ O CMAM deverá organizar os dados relativos ao número de alunos com diagnóstico de Transtornos Específicos de Aprendizagem da Rede Municipal de Teresina e juntamente com a equipe de Formação Inclusiva avaliar a melhor conduta com relação às formações e orientações necessárias à adaptação e desenvolvimento destes alunos;
- ✓ A equipe de Formação Inclusiva organizará as turmas, materiais de apoio adequado para os encontros de formação continuada;
- ✓ A equipe de Formação Inclusiva participará dos encontros de formação dos Gestores Escolares, Coordenadores Pedagógicos e professores formadores orientando os procedimentos e ações para o atendimento dos alunos público-alvo;
- ✓ A equipe de Formação Inclusiva organizará um evento anual aberto à comunidade de Teresina com exposições de materiais didáticos, apresentações de experiências exitosas de professores do AEE e da sala regular de ensino, relato de familiares dos alunos, palestras e apresentações visando uma maior conscientização sobre a importância da inclusão escolar;

Procedimentos pedagógicos

- ✓ Realização de estudos de caso para o aprofundamento de situações específicas relativas à inclusão de alunos com Deficiência e Transtornos Específicos de Aprendizagem buscando adoção de medidas para apoio individualizado;
- ✓ Produção de manual com informações sobre aquisição de benefícios e nomes de centros especializados no atendimento de crianças com Deficiência e Transtornos Específicos de Aprendizagem para auxiliar no trabalho dos professores na orientação das famílias;

- ✓ Construção de um termo de compromisso para o desenvolvimento do trabalho profissional do Atendimento Educacional Especializado junto à família com o intuito de garantir a frequência e o desenvolvimento dos alunos atendidos;
- ✓ Realização de encontros periódicos entre a Equipe de formação Inclusiva e Técnico (a)s da Educação Especial para nortear as ações e adequações de desempenho;
- ✓ Ampliação dos saberes teórico-metodológicos dos profissionais da educação, através de novos espaços de formação continuada (oficinas, palestras, minicursos, seminários, dentre outros) voltados para uma educação com perspectiva inclusiva, na rede municipal de Teresina, Piauí.
- ✓ Orientação dos profissionais da educação na (re) construção de novas estratégias pedagógicas, condizentes com a realidade dos educandos com Deficiência e Transtornos Específicos da Aprendizagem nas escolas.
- ✓ Reorganização das ações baseadas nas normativas e à luz da BNCC, como garantia a inclusão dos alunos com Deficiência e Transtornos Específicos da Aprendizagem nos ambientes escolares da rede municipal de ensino;
- ✓ Construção de instrumentais e procedimentos avaliativos disponíveis nas escolas da rede, buscando o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades significativas dos estudantes com Deficiência e Transtornos Específicos da Aprendizagem.
- ✓ Realização de encontros com os profissionais do Centro Municipal de Atendimento Multidisciplinar (CMAM), visando o acompanhamento das ações e organização de procedimentos contribuindo para o desenvolvimento de um espaço inclusivo para os alunos com Transtornos Específicos de Aprendizagem;
- ✓ Realização de cursos de formação em Língua Brasileira de Sinais (Libras) para os servidores municipais propiciando uma formação didática inclusiva que oportunize uma comunicação por meio dessa língua com os surdos, respeitando a estrutura linguística e lexical e as necessidades individuais desse grupo.
- ✓ Flexibilização curricular, com vistas a incorporação de diferentes modos de aprender e as múltiplas inteligências existentes em sala de aula;
- ✓ Adoção de medidas de apoio individualizado aos estudantes com Deficiência e com Transtornos Específicos de Aprendizagem relacionando com os recursos disponíveis na escola e com os valores da comunidade;

- ✓ Realizações de reuniões com os professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) possibilitando o acompanhamento de procedimentos, ações e instrumentos avaliativos para a coleta de dados e flexibilização pedagógica.

Procedimentos em relação ao professor

- ✓ Realização de encontros quinzenais de formação continuada para professores do Atendimento Educacional Especializado;
- ✓ Acompanhamento do desempenho dos alunos com Transtornos Específicos de Aprendizagem e Deficiência da rede;
- ✓ Capacitação para os formadores da rede sobre práticas inclusivas no cotidiano da sala de aula, buscando repensar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com Deficiência e com Transtornos Específicos de Aprendizagem;
- ✓ Orientação para um planejamento individualizado e direcionado para os saberes constitutivos dos estudantes com Deficiência e com Transtornos Específicos de Aprendizagem a partir de ações dialogadas com a equipe de Formação Inclusiva.

7. Plano de implementação/vigência

O projeto visa atingir a todos os educadores (gestores, diretores, coordenadores, formadores, professores) que compõem a SEMEC, iniciando pelos professores das salas de recursos multifuncionais, onde funciona o Atendimento Educacional Especializado, se estendendo, paulatinamente, aos gestores e coordenadores, quiçá à outros em que seja observada a necessidade. Pretende-se iniciar em abril de 2022 e concluir a primeira etapa até o final do corrente ano e ir avançando a cada ano de forma permanente e continuada.

8. Cronograma semestral /agenda anual AEE

AGENDA ANUAL DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DO AEE - 2022

PÚBLICO ALVO	MESES	DATAS
Professores do AEE		04/04
	ABRIL	18/04
	MAIO	02/05
		16/05
		30/05
	JUNHO	13/06
		27/06
	AGO	08/08
		22/08
	SET	05/09
	19/09	

OUT	03/10 17/10 31/10
NOV	14/11 28/11

**AGENDA ANUAL COM PROPOSTA DE INSERÇÃO MENSAL PARA GESTORES
E COORDENADORES - 2022**

Etapa	Público Alvo	Periodicidade	Turma	Dia
Educação Especial E Inclusiva	Professores De AEE	Quinzenal	02	Seg*
(Deficiências E Transtornos Específicos De Aprendizagem)	Professores Formadores	Mensal	01	Seg*
	Coordenadores	Bimestral	01	Seg*
	Gestores Escolares	Bimestral	01	Seg*

*A Combinar com a Coordenação do Centro de Formação Professor Odilon Nunes

CRONOGRAMA COM A PROGRAMAÇÃO PARA O PRIMEIRO SEMESTRE - 2022

MÊS	DATAS	EIXO TEMÁTICO	FORMAÇÃO ESPECÍFICA	PALESTRANTE / CONVIDADO	ATIVIDADE	ORGANIZAÇÃO DA ROTINA DO AEE
ABRIL	04/04	Projeto de formação inclusiva	Estrutura e organização do projeto de formação continuada inclusiva	Daniela Escórcio (processo histórico de inclusão nas escolas municipais de Teresina / participação do CMAM junto ao projeto de formação continuada inclusiva para as escolas do município de Teresina / funcionamento e organização do CMAM	Atividade: resolução de questionário para armazenamento do banco de dados para a formação continuada inclusiva	Explicação da estrutura das rotinas do AEE Sugestões de atividades para a semana do autismo Acolhida feita pelo profissional do AEE com exposições de cartazes, mural fotográfico, vídeo etc. Sobre a conscientização da semana do autismo
	18/04	Fundamentos históricos, conceituais e legais da educação especial na perspectiva inclusiva	Aspectos éticos e históricos da educação especial e inclusiva Discussão dos principais documentos legais e diretrizes que garantem o atendimento e a inclusão do estudante público alvo da educação especial em uma perspectiva inclusiva	Profa Doutora Nadja Caetano	Fórum de discussão sobre uma situação problema	Sugestões de atividades para o atendimento diário do AEE
MAIO	02/05	Ética na profissão docente	Discutir aspectos éticos que permeiam as relações humanas e o trabalho entre os profissionais na escola e suas relações com os alunos com deficiência.	Cássia Dias	Fórum de discussão sobre uma situação problema	Sugestões de atividades para o atendimento diário do AEE
	16/05	Currículo e desenho universal de aprendizagem	Análise e reflexão sobre políticas de educação inclusiva vinculadas à gestão educacional e à abordagem curricular. Base nacional comum curricular (BNCC) na educação básica	Alessandra Meneses Elayne Dias	Adequação curricular do aluno com deficiência de acordo com uma situação problema Discussão sobre o instrumental "PEI"	Sugestões de atividades para o atendimento diário do AEE
	30/05	Família e Escola	Compreender a representação do filho com deficiência, TEA ou Altas Habilidades para Família. Relação Família e Escola para o desenvolvimento pleno do processo	Profissional do CMAM	Discussão do Histórico de Vida (Anamnese)	Folder explicativo para reunião com família

			de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência.			
JUNHO	13/06	Currículo e desenho universal de aprendizagem-DUA	Análise e reflexão sobre a construção de PPP inclusivos em escolas públicas. O PPP como elemento norteador das ações político-pedagógicas na escola inclusiva. - possibilidades de ações no interior da escola; -trabalho com os princípios do desenho universal; - gestão escolar e projeto pedagógico.	Coordenadora dos pedagogos Silvia	Trazer o projeto político pedagógico da sua instituição de ensino para a análise e discussão	Sugestões de atividades para o atendimento diário do AEE
	27/06	Organização e funcionamento do AEE	Do diagnóstico ao atendimento	Equipe completa	Instrumentais de sondagem e produção de material	Sugestões de atividades para o atendimento diário do AEE
AGOSTO	08/08	Deficiência Física	Contextualização e Conceito da Deficiência Física; Identificação e Características dos estudantes com Deficiência Física; Familiarizar-se com diferentes aspectos relacionados com a deficiência física. Avaliação de competências e necessidades do estudante com Deficiência Física. Fisioterapeuta abordagem limitações físicas escolares;	Thayane, Elayne, Cássia e Fisioterapeuta	Análise de laudos fictícios para preencher Anamnese/ Diagnóstico escolar	Oficina de Materiais de órteses recicláveis (Antecipadamente pedir para trazer materiais recicláveis), sugestões de atividades para o atendimento diário do AEE. Patrocínio Adaptafácil
	22/08	Deficiência Física	Planejamento de Ensino Individualizado para pessoas com Deficiência Física Trabalho e Ensino Colaborativo: o Papel do Professor do AEE junto ao Aluno com Deficiência Física Práticas inclusivas na Educação Básica para o Enriquecimento Curricular Tecnologia Assistiva: Estratégias e Recursos	Thayane, Elayne, Cássia e Adriana	Planejamento de atividade de vida diária.	Oficina de materiais de atividade de vida diária/ Socialização de Tecnologias Assistivas (pedir materiais com antecipação)

SETE MBRO	05/09	Deficiência Auditiva	Contextualização e Conceito da Deficiência auditiva/surdez; Identificação e Características dos estudantes com Deficiência auditiva / surdez; Diferenciação de abordagens de ensino-aprendizagem. Desenvolvimento e Aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais – Libras; Ensino e Aprendizagem do Português como Segunda Língua Avaliação e Planejamento de Ensino para Alunos com Deficiência Auditiva/surdez;	Thayane/ Josy	Sinais básicos de Libras; Planejamento para avaliação de surdos	Oficina prática de Libras; Elaborar planejamento de abordagem avaliativa em Libras e Língua Portuguesa. (pedir materiais com antecipação)
	19/09	Deficiência Auditiva	Games na Escolarização de Alunos com Deficiência Auditiva/ surdez Tecnologia Assistiva: Estratégias e Recursos Trabalho e Ensino Colaborativo: o Papel do Professor do AEE junto ao Aluno com Deficiência Auditiva/surdez Elaboração de plano de trabalho colaborativo. Práticas inclusivas na Educação Básica para o Enriquecimento Curricular.	Thayane/ Josy e Lilian	Produção de material bilíngue língua portuguesa/Libras; Discutir inclusão linguística de surdos.	Oficina de materiais voltados para aquisição de português como segunda língua; e aprendizado da Libras. (pedir materiais com antecipação)
OUTUBRO	03/10	Deficiência Intelectual	Contextualização e Conceito da Deficiência Intelectual Identificação e Características dos estudantes com Deficiência Intelectual Avaliação de Pessoa com Deficiência Intelectual Estratégias de atendimento para o estudante com DI a ser realizado na classe comum e no AEE.	A definir	Estudo de caso, sugerindo estratégias de atendimento no AEE.	Planejamento com estratégias de atendimento no AEE.

	17/10	Deficiência Intelectual	<p>Planejamento de Ensino Individualizado para Pessoas com Deficiência Intelectual</p> <p>Tecnologia Assistiva: Estratégias e Recursos</p> <p>Trabalho e Ensino Colaborativo: o Papel do Professor da Educação Especial junto à Pessoa com Deficiência Intelectual</p> <p>Práticas inclusivas na Educação Básica para o Enriquecimento Curricular</p> <p>Tecnologia Assistiva: Estratégias e Recursos</p> <p>Contribuições da abordagem multissensorial no processo de ensino.</p>	A definir	Oficina de produção de materiais para atendimento no AEE.	Construção e Socialização de materiais para estudante com DI (pedir materiais com antecipação)
	31/10	Altas habilidades/ Superdotação	<p>Contextualização e Conceito das Altas Habilidades/Superdotação</p> <p>Características dos estudantes com altas habilidades/superdotação.</p> <p>Identificação. Diferentes instrumentos de identificação.</p> <p>Tópicos especiais: Neurociências e aspectos socioemocionais nas Altas Habilidades/Superdotação</p> <p>Avaliação de Competências</p> <p>Práticas inclusivas na Educação Básica para o Enriquecimento Curricular</p> <p>Discutir e conceituar as características da precocidade, estratégias de identificação e proposição de práticas pedagógicas inclusivas.</p> <p>Criatividade na prática pedagógica.</p> <p>Alternativas de atendimento para o estudante com altas habilidades/superdotação a ser</p>	NAHS	Analisar vídeos de estudantes com altas habilidades em áreas diversas	Planejamento de estratégias para sociabilidade e estimulação em áreas de diferentes interesses do estudante

			<p>realizado na classe comum e fora dela.</p> <p>Trabalho e Ensino Colaborativo: o Papel do Professor do AEE junto ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação</p> <p>Tecnologia Assistiva: Estratégias e Recursos</p>			
NOVE MBRO	14/11	Transtorno do Espectro Autista	<p>Contextualização e Conceito de TEA</p> <p>Etiologia, Classificação e Tipologia do TEA</p> <p>Identificação e caracterização dos estudantes com TEA</p> <p>Avaliação de competências e necessidades do estudante com TEA</p> <p>Planejamento de Ensino Individualizado Aplicado à Pessoa com TEA</p> <p>Tecnologia Assistiva</p>	Cássia	Análise de Tecnologias Assistivas voltadas para TEA	Planejamento para atendimento de aluno com TEA, voltado para alunos com laudos fictícios definidos (Ex.: verbal, não verbal...).
	28/11	Transtorno do Espectro Autista	<p>Trabalho e Ensino Colaborativo: o Papel do Professor da Educação Especial junto à Pessoa com TEA</p> <p>Práticas inclusivas na Educação Básica para o Enriquecimento Curricular</p> <p>Comunicação Alternativa nos TEA. Fundamentos teóricos e práticos da área da Comunicação Suplementar e/ou Alternativa (CSA), explorando em profundidade seus benefícios e limites, bem como as técnicas de abordagem comportamental e naturalística que sustentam o uso de sistemas de CSA de baixa e alta tecnologia, preferencialmente nos diferentes espaços escolares, junto à população de indivíduos com TGD, em todas as etapas educacionais.</p>	Cássia	Oficina de construção de materiais	Produção e socialização de materiais de estudantes com TEA, foco em pranchas comunicativas (pedir materiais com antecipação)

AGENDA ANUAL DE ENCONTROS DE FORMAÇÃO COM OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS (MANHÃ) – 2022

PÚBLICO ALVO	MÊS	GRUPOS	DATAS
Coordenadores Pedagógicos	MARÇO	EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL	24 e 26
	MAIO	EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL	30/05 e 01/06
	AGO	EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL	25 e 26
	NOV	EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL	24 e 25

AGENDA ANUAL DE ENCONTROS DE FORMAÇÃO COM OS GESTORES ESCOLARES (MANHÃ) – 2022

PÚBLICO ALVO	MÊS	GRUPOS	DATAS
	AGO	ENSINO FUNDAMENTAL	25/08
	SET	EDUCAÇÃO INFANTIL	29/09
	OUT	ENSINO FUNDAMENTAL	20/10
	NOV	EDUCAÇÃO INFANTIL	17/11
		ENSINO FUNDAMENTAL	02/12

CRONOGRAMA COM A PROGRAMAÇÃO PARA O PRIMEIRO SEMESTRE - 2022

COORDENADORES E GESTORES

ENCONTROS	EIXO TEMÁTICO	FORMAÇÃO ESPECÍFICA	PALESTRANTE/ CONVIDADO	ATIVIDADE
1º	Projeto de formação inclusiva Legislação e referenciais teóricos sobre Educação e Educação Especial: pilares da atuação docente;	Estrutura e organização do projeto de formação continuada inclusiva Aspectos éticos e históricos da educação especial e inclusiva Discussão dos principais documentos legais e diretrizes que garantem o atendimento e a inclusão do estudante público alvo da educação especial em uma perspectiva inclusiva	Alessandra Meneses Cássia Dias Elayne Dias	Discussão sobre uma situação problema
2º	Base Nacional Comum Curricular e Educação Inclusiva: algumas considerações Ética na profissão docente	Discutir aspectos éticos que permeiam as relações humanas e o trabalho entre os profissionais na escola e suas relações com os alunos com deficiência. Análise e reflexão sobre políticas de educação inclusiva vinculadas à gestão educacional e à abordagem curricular. Base nacional comum curricular (BNCC) na educação básica Análise e reflexão sobre a construção de PPP inclusivos em escolas públicas. O PPP como elemento norteador das ações político-pedagógicas na escola inclusiva.	Alessandra Meneses Cássia Dias Elayne Dias	
3º	Conceitos e Diferenças	Deficiência X Dificuldades de Aprendizagem X Transtornos Específicos de Aprendizagem Preenchimento de cadastros, matrículas, fichas e relatórios da Secretaria Municipal de Educação (GED/ MOBI / Censo Escolar / CMAM/ DEI e outras).	Alessandra Meneses Cássia Dias Elayne Dias Profissional do CMAM	
4º	Conceitos e Diferenças	Preenchimento de cadastros, matrículas, fichas e relatórios da Secretaria Municipal de Educação (GED/ MOBI / Censo Escolar / CMAM/ DEI e outras). Reenturmação / Aprovação / Reprovação/ Promoção	Alessandra Meneses Cássia Dias Elayne Dias Profissional do CMAM	

9. Avaliação

Esse projeto será avaliado continuamente e sistematicamente durante sua execução, com flexibilização sempre que necessário. Para tanto, serão realizadas reuniões trimestrais no decorrer do período letivo.

10. Referências

- ✓ BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: mediação, 2010;
- ✓ BRASIL, Ministério da educação e Cultura. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 04, n. 1, jan./jun., 2008.
- ✓ _____. Resolução CNE/CEB 04/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17;
- ✓ _____. Marco Político-legal da Educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: 2010;
- ✓ CIASCA, S. M.; CAPELLINI, S. A.; TONELOTTO, J. M. F. Distúrbios específicos de aprendizagem. **Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- ✓ CUNHA, Antonio Eugênio. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013;
- ✓ FACION, José Raimundo. **Inclusão Escolar e suas Implicações**. Curitiba: IBPEX, 2005;
- ✓ FERRAZ, Ana P. dos Santos; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto, FREITAS, Clariane do Nascimento. Base Nacional Comum Curricular e Educação Inclusiva: algumas considerações. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 17, n. 50, p. 78- 97, 2020.
- ✓ PIMENTA, Selma G. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. S. Paulo, Cortez. 1999, p. 15-34.
- ✓ SILVA, A. Dos S. MOREIRA. C. G. OLIVEIRA. J. A. M. De. Profissão e Formação Docente: Desafios e Perspectivas. Seminário de Ciências Sociais e
- ✓ Educação Básica: O Sentido das Ciências Sociais na Educação Básica, 1., 2015. **Anais [...]**. 2015.
- ✓ (Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA Brasília - Janeiro de 2008)
- ✓ (www.scielo.br/j/pe/a/TGkrQ6M6vvXQqwjvLmTFrGw/?lang=pt&format=pdf)(EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E DIRETORES Izabella Mendes Sant'Ana* *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005)

ANEXO
COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO PARA O COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Professor Ouvinte de Português dos Surdos: os possíveis entrelaçamentos entre a Língua de Sinais (Libras) e a subjetividade dos Surdos em uma escola inclusiva no município de Teresina- Piauí

Pesquisador: Maria de Fátima Cardoso Gomes

Versão: 2

CAAE: 40902220.7.0000.5149

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 143678/2020

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto Professor Ouvinte de Português dos Surdos: os possíveis entrelaçamentos entre a Língua de Sinais (Libras) e a subjetividade dos Surdos em uma escola inclusiva no município de Teresina- Piauí que tem como pesquisador responsável Maria de Fátima Cardoso Gomes, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Federal de Minas Gerais em 10/12/2020 às 18:25.

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha

Bairro: Unidade Administrativa II

CEP: 31.270-901

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE