

ENSINO DE CIÊNCIAS, ESTUDANTE SURDA E PESSOA INTÉRPRETE EDUCACIONAL: ANÁLISE DO PROCESSO DE ENFRENTAMENTO DE UMA POSSIBILIDADE DE EVASÃO ESCOLAR

SCIENCE TEACHING, DEAF STUDENT AND EDUCATIONAL INTERPRETER PERSON: ANALYSIS OF THE PROCESS OF ADDRESSING SCHOOL POSSIBILITY

Isabella Guedes Martinez,
Elias Batista Dos Santos,
Ricardo Gauche

RESUMO

O presente trabalho se insere no contexto dos estudos de doutoramento de um de seus autores, apresentando uma análise da relação subjetiva estabelecida estudante surda-pessoa intérprete educacional como constituinte da ação pedagógica que se desenvolveu em uma turma de educação inclusiva. Assim, em consonância com a perspectiva da Teoria da Subjetividade de González Rey, defendemos que o processo de ensino-aprendizagem é relacional, constituído por uma dimensão subjetiva, em que as singularidades das pessoas se *constituem no* espaço-tempo em que acontece o processo ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, de maneira interdependente, *o constituem*. Nosso objetivo foi analisar o desenvolvimento da relação subjetiva entre uma estudante surda e a pessoa intérprete educacional no contexto da sala de aula de uma escola pública de ensino médio. Para tanto, utilizamos a subjetividade em uma perspectiva cultural-histórica como referencial teórico e o procedimento construtivo-interpretativo foi inspirado nos princípios da Epistemologia Qualitativa. Com o intuito de favorecer a produção de subsídios empíricos pelos participantes, foram utilizados, entre outros indutores, conversas informais, dinâmica conversacional, desenhos, produção de cartas e completamento de frases. Os resultados indicaram que a relação estudante surda-pessoa intérprete educacional se constituiu e pôde ser interpretada, de maneira complexa e recursiva, a partir da confluência das histórias de vida dos participantes, da assunção de uma postura favorecedora do diálogo, da assunção de uma postura de enfrentamento em relação às situações favorecedoras da evasão escolar e do desenvolvimento de uma emocionalidade positiva em relação ao quefazer pedagógico.

Palavras-Chave: subjetividade; estudante surdo; pessoa intérprete educacional, evasão escolar.

ABSTRACT

The present work is part of the doctoral studies of one of its authors and presents an analysis about the subjective relationship established between a deaf student and the educational interpreter as a constituent of the pedagogical action that has developed in an inclusive classroom. In this way, in line with the

perspective of González Rey's Theory of Subjectivity, we defend that the teaching-learning process is relational, constituted by a subjective dimension, in which the singularities of the participants are constituted in the space-time in which the teaching-learning process and, at the same time, in an interdependent way, constitute it. In developing this research, our objective was to analyze the development of the subjective relationship between a deaf student and the educational interpreter in the context of the classroom of a public high school. To do so, we use subjectivity in a cultural-historical perspective as a theoretical reference and the constructive-interpretive procedure performed was inspired by the principles of Qualitative Epistemology. In order to favor the production of empirical subsidies by the participants, informal conversations, conversational dynamics, drawings, letter production and sentence completion were used, among other inductors. The results indicated that the student-deaf person-teacher relationship was constituted and could be interpreted, in a complex and recursive way, from the confluence of participants' life histories, the assumption of a posture favoring dialogue, the assumption of a posture coping with the situations favoring school drop-out and the positive emotionality in relation to the pedagogical task.

Keywords: *subjectivity; deaf student; educational interpreter, school dropout.*

INTRODUÇÃO

Do ponto de vista do desenvolvimento histórico das práticas inclusivas, podemos dizer que, atualmente, vivemos o período da inclusão, em que o estudante com necessidades específicas educacionais pode fazer uso de um espaço-tempo, Sala de Recursos¹, em que profissionais habilitados ajudam no seu desenvolvimento. Todavia, ainda existem paradigmas sociais relativos à imposição de formatos a serem seguidos, maneiras de se portar ou de ritmos a se reproduzir, mesmo quando tomamos por base o contexto de sala de aula contemporâneo (TACCA e GONZÁLEZ REY, 2008, p. 140).

Segundo Souza e Bertoni (2005), não vivemos mais no período da exclusão, situação que antecedeu o processo ensino-aprendizagem formal e ficou marcada devido às histórias trágicas e severas no que concerne ao tratamento de pessoas com necessidades específicas. Na antiguidade, sociedades valorizavam serviços braçais, como, por exemplo, os serviços que poderiam ser úteis para a agricultura. Nesse contexto de valorização da força individual é que as pessoas com necessidades específicas eram consideradas como se fossem objetos a serem descartados logo após o nascimento, pois eram tidas como improdutivas (SOUZA; BERTOLDI, 2015). Ainda sobre esse tempo de exclusão, segundo Souza e Bertoldi (2015), existiram relatos de crianças que eram abandonadas em lugares específicos com a finalidade de

¹ As salas de Recursos destinam-se ao Atendimento Educacional Especializado, disponíveis para os estudantes da rede pública do Distrito Federal. As atividades são conduzidas por professores especializados em todas as etapas e modalidades da Educação Básica para estudantes com necessidades específicas (SINPRO-DF, 2016).

serem devoradas por animais. Era comum, nos séculos XVII e XVIII, casos de pessoas com necessidades específicas serem colocadas junto com indigentes, em prisões, manicômios, orfanatos e algumas eram, quando crianças, jogadas até em esgotos (SOUZA; BERTOLDI, 2015). Com isso, naqueles dias, uma pessoa com necessidade específica educacional era considerada um atraso ao desenvolvimento coletivo e social e suas singularidades eram, de fato, ignoradas. Assim, faz-se necessário superar as tentativas de se buscar meras adaptações em sala de aula e se investir na criação de uma ambiência que favoreça a mobilização de recursos pessoais e a assunção de uma relação dialógica e autotransformadora entre os estudantes e seus professores.

Depois de muitos anos de conquistas, já passado o tempo da exclusão, o tempo da segregação e o tempo da integração, estamos na época da inclusão, em que o ser humano pode ser percebido de acordo com sua dimensão subjetiva e particularidades (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017). O desenvolvimento cognitivo e social de estudantes com necessidades específicas educacionais está imbricado com sua história de vida e o processo de subjetivação das aulas desenvolvidas pelo professor regente e pela pessoa intérprete educacional² (MITJÁNS MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Dessa maneira, entendendo-se o espaço-tempo da sala de aula como sendo *constituído pelo* e, ao mesmo tempo, *constituindo esse* processo de favorecimento da relação entre a pessoa intérprete educacional e o estudante surdo, acompanhamos e analisamos o processo de desenvolvimento da relação subjetiva entre uma estudante surda e a pessoa intérprete educacional que a acompanhava.

Esperamos, com este trabalho, contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem de estudantes surdos, a partir da compreensão da importância da relação dialética estabelecida entre as pessoas e o lócus do qual fazem parte (SANTOS, 2013).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a primeira língua dos estudantes surdos (PERLIN, 2004), sendo a Língua Portuguesa considerada sua segunda. Levando isso em conta, os estudantes surdos podem apresentar dificuldades no que tange aos significados de palavras da Língua Portuguesa que não fazem parte de sua comunicação usual. Assim, os estudantes surdos, em muitas situações escolares, podem sentir dificuldades com o vocabulário utilizado no dia-a-dia. Isso acontece, inclusive, com estudantes que já se encontram cursando o ensino médio, pois, conforme destacaram Razuk, Razuk e Tacca (2009, p. 2920), estudantes surdos, “ainda sem aquisição deste vocabulário, [...] são muito dependentes de seus professores intérpretes e da sala de recursos, mesmo na execução de atividades extraclasse”. Assim, além das outras contribuições pedagógicas inerentes à sua atuação profissional, a pessoa intérprete educacional pode ajudar o estudante surdo em seu processo de construção/reconstrução da significação de palavras na Língua Portuguesa, o que pode favorecer a melhoria da qualidade de sua aprendizagem.

Desta maneira, para que entendêssemos como se desenvolveriam, no

² Adotamos a nomenclatura “intérprete educacional” tal e qual Santos e Madeira-Coelho (2015).

contexto da sala de aula, as relações estabelecidas entre as pessoas participantes dessa pesquisa, foi necessário estudar o sujeito como um ser de aprendizagem, reflexivo e que pode assumir valores e atitudes diferentes, diante de diferentes situações (TACCA e GONZÁLEZ REY, 2008; GONZÁLEZ REY, 2012).

González Rey (2011a) afirma que o sujeito é a pessoa que se assume como protagonista de sua própria história. Sendo assim, o sujeito pode transformar o espaço-tempo em que estabelece seus relacionamentos e, ao mesmo tempo, ser transformado. Durante esse processo dialético, o sujeito produz e expressa sentidos subjetivos — que são uma produção simbólica-emocional que pode se desenvolver a partir de situações que foram vivenciadas. A partir de então, ele vai constituindo a natureza subjetiva das suas experiências, em um contexto cultural-histórico e de aprendizagem (GONZÁLEZ REY, 2011a; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Segundo estes autores, os sentidos subjetivos organizados em relação a algum tema ou ação podem fazer parte de uma configuração subjetiva individual, mas também podem constituir uma configuração subjetiva social.

Em um espaço educativo, a subjetividade da escola, social e individual, vai se constituindo de maneira complexa, na confluência de diferentes histórias de vida, valores, vivências, lugares, aspectos culturais da escola. Isto porque em uma instituição escolar há constituição dinâmica e dialética de uma relação entre as próprias pessoas e o espaço (SANTOS, 2013). Isso significa que em sala de aula, as diferenças se constituem como inerentes ao processo educativo, e não se pode estabelecer uma relação direta entre a postura assumida pelo estudante e a intencionalidade de uma ação pedagógica — seja desenvolvida pelo professor regente ou pelo intérprete educacional.

METODOLOGIA

Em nosso trabalho, utilizamos a Epistemologia qualitativa de González Rey (GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTINEZ, 2017). Este estudo da subjetividade contribuiu para o desenvolvimento de “uma representação da rede viva de relações, produções simbólicas e subjetivas” que integraram um “espaço social particular com múltiplas configurações subjetivas” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 181) e nos favoreceu na ação construtivo-interpretativa que desenvolvemos sobre o espaço-tempo de sala de aula que acompanhamos.

Assim, a pessoa em seu processo de aprendizagem se tornou o centro da nossa pesquisa e, de maneira sistemática, acompanhamos a estudante surda e a pessoa intérprete educacional, na sala de aula, sabendo que “o estudo dos sentidos, das configurações subjetivas e da emergência do sujeito integram a subjetividade social e a individual” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ 2017, p. 44). Os sentidos subjetivos produzidos e expressados em um contexto social, por também serem parte dele, podem indicar como a subjetividade social deste lugar está configurada. Isto porque, as configurações subjetivas individuais podem gerar sentidos subjetivos que têm relação com as produções subjetivas da sociedade a qual o sujeito está inserido. No que concerne às configurações subjetivas sociais, são interpenetradas pelos processos subjetivos, individuais e sociais, produzidos e expressados no

contexto da sala de aula.

Nosso trabalho se desenvolveu em uma turma de primeiro ano de ensino médio³ de uma escola da rede pública do Distrito Federal. Assim, depois de autorizados pelo corpo gestor da instituição e obtidos o consentimento de todas as pessoas voluntárias participantes da pesquisa, acompanhamos as aulas de Química e Física, durante nove meses. Ao longo deste período, o uso de indutores favoreceu produção de informações pelos participantes, constituindo-se em expressões e posicionamentos que precisávamos ter acesso para subsidiar o nosso processo construtivo-interpretativo de como se deu a criação daquela ambiência em que as aulas de Ciências foram desenvolvidas.

A ESCOLA

A escola em que a pesquisa foi realizada está localizada no Distrito Federal e possui fácil acesso, pois fica em uma das principais ruas da cidade, com uma localização privilegiada e desfrutando de uma organização interna e uma qualidade na conservação do patrimônio que chama a atenção do visitante. Os estudantes desta escola eram oriundos da própria cidade, de agrupamentos rurais ou de cidades próximas. Na sala de aula em que se desenvolveu a pesquisa, estudavam cinco estudantes surdos e trinta e dois estudantes ouvintes. A pessoa intérprete educacional acompanhava os cinco estudantes surdos e usava da Libras para se comunicar com eles.

INTÉRPRETE EDUCACIONAL E A ESTUDANTE SURDA

A pessoa intérprete educacional tinha por volta de quarenta e cinco anos e trabalhava há nove anos na escola em que fizemos a pesquisa. Ela se interessou pela pesquisa e, voluntariamente, se colocou à disposição para participar. A pessoa intérprete educacional, desde nosso primeiro encontro, demonstrou por meio de suas ações acolhedoras e, também falou repetidas vezes que gostava de contribuir com os estudos relacionados a pessoas surdas. A pessoa intérprete educacional recebeu, no contexto deste trabalho de pesquisa, o nome fictício de Iago.

A estudante surda que participou desta pesquisa tinha dezessete anos, morava com a mãe, utilizava com facilidade a Libras e gostava de contar histórias sobre a sua família, em especial a respeito de seus irmãos. A relação que ela estabelecia com a pessoa intérprete educacional foi escolhida para nossa análise porque, durante a pesquisa, a estudante surda se mostrou, em diferentes e recorrentes situações, como quem queria desistir de estudar e a pessoa intérprete educacional, do nosso ponto de vista, se constituiu como tendo um valor subjetivo para a estudante surda, o que corroborou para que ela assumisse o protagonismo em seu processo de enfrentamento e superação dessas situações, potencialmente favorecedoras de uma evasão escolar. Para

³ Chegamos a esta escola por indicação da Coordenação Regional da cidade em que fizemos a pesquisa, quando buscávamos por escolas que tivessem, em sala de aula, estudantes surdos e pessoa intérprete educacional.

preservação de sua identidade, nesta pesquisa, a estudante surda recebeu o nome fictício Úrsula.

Os indutores não escritos e escritos que foram utilizados pela estudante surda e pela pessoa intérprete educacional, durante a pesquisa, foram: 1) Como me vejo – ME; 2) História de vida – HV; 3) Carta – CA; 4) Mudando você – MV; 5) Refazendo a escola – RE; 6) Perguntas em sala de aula - PA; 7) Desenho intérprete educacional – AI; 8) Desenho professor de Química – AQ; 9) Desenho professor de Física – AF; 10) Completamento de frases 1 – CF1; 11) Completamento de frases 2 – CF2; 12) Dinâmica conversacional – DC; 13) Acompanhando a ação pedagógica do professor de Química – PQ; 14) Acompanhando a ação pedagógica do professor de Física – PF; 15) Acompanhando a ação pedagógica do intérprete educacional – PI; 16) Conversa informal – CI; 17) Redação Quem sou eu em sala de aula - QS. Contudo, no contexto desse trabalho, utilizamos apenas as informações pertinentes ao objetivo estabelecido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os momentos de diálogos entre os participantes da pesquisa se constituíram como rica produção de sentidos e de significados. A própria ‘imersão’ da pesquisadora no espaço-tempo da sala de aula favoreceu o desenvolvimento de “relações, simpatias e curiosidades”, algo que ela cultivou “em suas aproximações” a todas as pessoas participantes (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.46). A estudante Úrsula, por exemplo, dialogava com frequência com a pessoa intérprete educacional Iago e com a pesquisadora. O estabelecimento dessa relação entre os pesquisadores e a estudante surda Úrsula se constituiu como favorecedora do acesso a processos subjetivos pertinentes ao contexto de sala de aula, que não teríamos acesso por outros métodos investigativos, pois “o desenvolvimento da subjetividade não é um processo progressivo, ordenado nem linear, mas um processo contraditório, que gera forças subjetivas em conflito” e pudemos ter estes momentos (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 157). O desenvolvimento da subjetividade é um “processo vivo, qualitativo [...], os sentidos subjetivos e as configurações subjetivas implicam entender o desenvolvimento como complexo processo singular, impossível de ser padronizado por qualquer critério externo ao seu próprio funcionamento” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 159).

As relações dialógicas desenvolvidas neste espaço-tempo da sala de aula foram se constituindo como essenciais para o desenvolvimento humano tanto da estudante surda Úrsula quanto da pessoa intérprete educacional Iago. A seguir, citaremos algumas situações ilustrativas, a partir das quais nossas interpretações indicaram como se deu o desenvolvimento de soluções criativas para as dificuldades escolares vivenciadas pela estudante surda Úrsula, a confluência das histórias de vida dos participantes, da assunção de uma postura favorecedora do diálogo, da assunção de uma postura de enfrentamento em relação às situações favorecedoras do abandono escolar e do desenvolvimento de uma emocionalidade positiva em relação ao quefazer pedagógico.

Assim, nas aulas de 1 a 8, que aconteceram do início de fevereiro até o início de março, Úrsula se mostrou como uma estudante que pouco participativa das atividades escolares, e ora se mostrava pensativa, ora se mostrava dispersa em relação às atividades educacionais que eram desenvolvidas em sala de aula. Úrsula, além de não se mostrar participativa, não mostrava ter se esforçado para a realização de tarefas sugeridas tanto para serem feitas em sala quanto para as que ficavam para casa. Até final de março, ela nem sempre se mantinha atenta às aulas e ficava quieta em seu lugar. A estudante surda Úrsula estava conversando conosco pelo aplicativo WhatsApp, nesta época, e nos escreveu, esclarecendo essa nossa percepção inicial:

Tava passando mal sábado até hoje. Tava fraca, enjo, dor de cabeça, dor estômago. Ano passado fui p hospital fiz exame e descobriram anemia, fiquei internada hospital 5 dias. Melhorei, depois dezembro fui pro hospital de novo, descobriu anemia de novo, aí eu tomei remédio todo dia. Faltam comer feijão. **É pq meu pai morreu no ano passado, ai tenho depressão, medo... eu não saio de casa, não consigo sair de casa**, fico triste todo dia, não consigo alegre. Depois almoço vou p hospital hj. **Já tem 10 mês sem pai. Não quero depressão**⁴. (CI_Úrsula).

Em conversa informal no colégio, já no início de abril, perguntamos para Úrsula sobre as razões de ela se mostrar entristecida e desanimada naqueles dias iniciais das aulas, ao que ela nos respondeu que fora devido à morte do seu pai: **“Meu pai morreu, fica triste, não gosta”** (CI_Úrsula). Ela continuou a nos contar: **“Eu ia parar estudar, mas lago ajudou a fazer certo”** (CI_Úrsula). Em junho, quando fomos conversar com ela sobre a situação que ela nos passara pelo WhatsApp, disse: **“É, depressão, triste, mas lago me ajudou, e aí não sair colégio, ficar aqui, aprender coisa certa [...]”** (CI_sala de aula). Entendemos que Úrsula conferiu, naquelas circunstâncias, um valor subjetivo para as ações pedagógicas desenvolvidas pelo intérprete educacional lago, pois expressou sentidos subjetivos a esta ação dele. Os sentidos subjetivos “emergem no curso da experiência, definindo o que a pessoa sente e gera nesse processo, definindo a natureza das experiências humanas” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017).

Durante a “Dinâmica conversacional”, em agosto, ela também se referiu ao intérprete educacional lago, dizendo:

Quando ele [se referindo ao intérprete educacional lago], quando ele me ensina que fazer tipo tem que fazer a coisa certa. Aí eu tipo, por exemplo, **fiz a coisa errada, aí para e lembra: O lago me ensi... falou assim. Aí tá, aí faz a coisa certa.** (DC_Úrsula).

⁴ Mantivemos as expressões de acordo com as falas ou escritas dos estudantes surdos, transcrevendo sem alterações, ou seja, não corrigindo o texto segundo a gramática da norma culta para que pudéssemos preservar a maneira com que eles se comunicavam conosco. Os destaques em negrito são nossos.

Depois, já no final do ano, na aula 69, em outubro, que fora uma aula reduzida, em função do calor excessivo que estava na cidade. Alguns exercícios, sobre o conteúdo de “movimento retilíneo uniforme” e de “movimento retilíneo uniformemente variado”, foram disponibilizados para os estudantes resolverem. Notamos que Úrsula não conseguia fazer uma das atividades, entretanto, não requisitou a ajuda do intérprete educacional. Nesse ínterim, Iago, percebendo a dificuldade de Úrsula, se movimentou para perto dela e, começou a explicar todo o conteúdo de uma maneira diferente do que fizera no início da aula. Ela sorriu e agradeceu a iniciativa do intérprete educacional Iago, dizendo que agora conseguiria realizar a tarefa solicitada. Perguntamos a ela, nesse mesmo dia, se era fácil ou difícil aprender com a ajuda do intérprete educacional Iago, ela nos respondeu, dizendo:

Iago ensina fazer tudo certo: **se errou, acerta.** (CI_Úrsula).
Mudança__ vida que faz coisa erra, precisa mudar e coisa certa (CF1_Úrsula).

Interpretamos, a partir da análise dessas expressões, que Úrsula pode ter subjetivado ações pedagógicas do intérprete educacional Iago. Do nosso ponto de vista, esse movimento subjetivo favoreceu o processo de aprendizagem dela, o que a ajudou a perceber que era possível errar, sem se tornar vítima de rotulações ou exclusão. Para ilustrar e subsidiar, empiricamente, nossa interpretação, apresentamos outros momentos que podem ter se constituído como favorecedores da produção e expressão, pelos participantes da pesquisa, de sentidos subjetivos de mobilização e superação das dificuldades educacionais vivenciadas por Úrsula, a saber:

Em abril, quando estávamos realizando o indutor “História de vida” com os estudantes surdos, a mãe da Úrsula, que recebeu o nome fictício de Estravilna, chegou ao colégio e nos contou que Úrsula estudara em outro colégio e, em seguida, viera para o atual porque ela já conhecia o intérprete educacional Iago e queria que Úrsula tivesse um acompanhamento mais próximo: “Minha filha estudava no colégio Mozaico, que fica bem longe daqui [...] sabe... nos mudamos de casa para que ela tivesse acompanhamento com o Iago [...], pois minha filha não estava indo bem lá” (CI_saída da escola). Estravilna, que é ouvinte, nos disse que Úrsula já tivera um bom rendimento escolar ao estudar com a ajuda pedagógica de Iago, pois sua filha tinha feito um curso de Libras com ele, no ano anterior. Assim, a presença do intérprete educacional Iago em sala de aula poderia se constituir como uma fonte geradora para Úrsula e ela poderia, caso desejasse, criar coletivamente, no espaço-tempo da sala de aula, um ambiente de afeto e acolhimento. Percebemos que momentos como estes ocorreram, recorrentemente, durante toda a fase empírica da pesquisa. As situações analisadas a seguir podem ajudar no processo de compreensão de nossa ação interpretativa:

Já em sala de aula, na aula 12, de Química, dentre outras situações que ocorreram de maneira semelhante, a estudante Úrsula estava sentindo dor na barriga e disse para o intérprete educacional Iago: “Estou cansada, TPM... quero dormir” (CI_Úrsula_sala de aula). Iago ficou brincando com ela e sorrindo, mas disse: “Vai comer um chocolate e presta atenção aqui. Vamos, vamos. E chega de ficar assim, menina! [ficou sorrindo]” (CI_Iago_sala de aula). A seguir, ele foi até ela, colocou sua mão sobre seu ombro e perguntou

se estava tudo bem, Úrsula fez que não com a cabeça e Iago insistiu para que ela prestasse atenção no professor regente de Química. Entretanto, naquele dia, parecia que nada do que Iago fazia para tentar reaproximar Úrsula tinha sucesso. Notamos que ela não fez perguntas, não procurou o significado de palavras e dispersou sua atenção com facilidade, escolhendo observar o movimento do lado de fora da sala ou folhear, aleatoriamente, seu livro. Compreendemos, então, que apesar de Iago ter agido com atenção e proximidade em relação à estudante Úrsula, desta vez, sua ação pedagógica não foi subjetivada por ela, que continuou, naquele dia, sem se importar com o que acontecia na aula. É importante marcar aqui que nem toda ação pedagógica, por mais nobre que seja sua intenção, pode provocar, direta e exclusivamente, uma mudança na ação do estudante. Esse é um processo complexo e imprevisível, pois cada estudante produz sentidos subjetivos únicos em relação à situação educacional que está vivenciando naquele espaço-tempo de sala de aula.

A ação pedagógica do intérprete educacional Iago, ao centrar sua atenção na pessoa que aprende, foi recorrente na prática de Iago, e para Mitjans Martínez e González Rey (2017) “conhecer e acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento de um aluno concreto, caracterizado por sua singularidade constitutiva” fazem parte do processo de diagnóstico e avaliação da aprendizagem. Durante a fase empírica da pesquisa e do que foi apresentado, em diferentes e recorrentes situações, foi-nos possível perceber essa intencionalidade nas ações do intérprete educacional, e também notamos importância da singularidade da estudante surda no contexto desse processo de avaliação formativa.

Do nosso ponto de vista e, de acordo com a perspectiva da Teoria da Subjetividade de González Rey, essa ação pedagógica do intérprete educacional Iago não produzia, instantânea e diretamente, a assunção de uma postura proativa em Úrsula. Entendemos que os resultados apresentados foram mediados pela configuração subjetiva da maneira de aprender de Úrsula e, interdependemente, a assunção de uma postura proativa pela estudante Úrsula era mediada pela relação que ela estabelecia com o intérprete educacional Iago. Assim, essa ação de acompanhar o processo de aprendizagem da estudante surda Úrsula de maneira mais próxima foi se constituindo como sendo favorecedora do processo de mobilização de recursos pessoais (MORI; GONZÁLEZ REY, 2012) tanto do profissional quanto da estudante.

Assim, pudemos interpretar, a partir da análise das expressões apresentadas, o processo de construção coletiva de uma ambiência favorável ao desenvolvimento de uma emocionalidade positiva em relação ao quefazer pedagógico. A estudante Úrsula indicava se sentir bem e admirar a maneira como a pessoa intérprete educacional desenvolvia seu trabalho pedagógico: “Iago **ótimo, melhor do mundo**” (Cl_pátio da escola), mas desejávamos analisar esta relação mais de perto, compreendendo o porquê desta afirmação ter sido carregada de sentido subjetivo, naquele final de ano letivo.

Assim, ao consultarmos nosso caderno de campo, em que estavam anotações do “Acompanhamento das aulas”, escolhemos, dentre outras, as

aulas 1, 2 e 8 como ilustrações, por se tratarem de aulas que ocorreram no início do ano e que poderiam ajudar em nosso processo interpretativo. Nestas aulas, as ações de Úrsula nos ajudaram a compreender que ela conferia importância à presença do Iago quando ele ia até ela para perguntar se ela havia entendido o conteúdo. Por exemplo, na segunda aula, quando o professor regente de Química ensinava sobre o tema “átomos”, Úrsula não estava prestando muita atenção — mexendo em seus materiais — até que Iago foi ao seu lugar e se mostrou disposto a ajudá-la. Ela sorriu quando ele chegou até ela, chamando sua atenção para participar da aula, e começou a prestar atenção na explicação. Diferentemente da situação narrada anteriormente, dessa vez, Úrsula conferiu valor subjetivo à ação pedagógica do intérprete educacional Iago de se aproximar e tirar dúvidas individualmente. As diferentes posturas assumidas por Úrsula em relação às ações pedagógicas de Iago estão de acordo com a Teoria da Subjetividade, pois não é a ação externa em si que possui o poder de provocar uma mudança no outro, mas sim, a própria pessoa é quem pode gerar sentidos subjetivos a partir do que tem em sua configuração subjetiva ou a partir de uma nova produção subjetiva, assumindo ou não uma nova postura em relação à situação social vivenciada (MITJÁNS MARTINEZ, GONZÁLEZ REY, 2017; GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTINEZ, 2017).

Mais para o final do ano, ao acompanharmos a relação entre eles, a estudante Úrsula se mostrava mais interessada nas ações pedagógicas do intérprete educacional Iago. Isto ficou aparente, especialmente, nas situações em que ele costumava prestar atenção nela e ela parecia se sentir bem ao sorrir e brincar com ele. Outro ponto referente ao tratamento com Iago é que Úrsula, inclusive, o chamava pelo nome e não o chamava de professor, diferentemente de como se referia aos professores de Química e de Física. Úrsula não chamava Iago com o substantivo comum professor, mas se remetia aos professores regentes de Química e de Física como professores. Esta maneira de tratamento pode ter múltiplos significados, e entendemos que era devido à relação de proximidade que fora se constituindo entre eles, durante o ano. Ela foi constituindo importância em relação à ação pedagógica do Iago. Em outro instrumento, “Refazendo a escola”, que ocorreu em junho, Úrsula falou que gostava muito do Iago e ainda tivemos a oportunidade de indagá-la no que concerne à nossa observação diária sobre a maneira de chamá-lo:

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

Estudante: Iago.

Pesquisadora: Iago mesmo...?

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

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

Estudante: Professor (RE_Úrsula).

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

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

Entendemos que o intérprete educacional Iago se constituiu como uma pessoa que ajudava no desenvolvimento pessoal e também nos processos de aprendizagem de Úrsula. Ela nos havia dito, em junho, pelo indutor “Refazendo a escola”, que ela não faltava mais às aulas porque Iago a ajudava a superar as dificuldades que enfrentava no dia-a-dia da sala de aula:

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

Interpretamos, a partir da análise destas expressões, o desenvolvimento de uma postura de enfrentamento das situações favorecedoras do abandono escolar. Nosso processo interpretativo indicou que Úrsula subjetivou ações pedagógicas do intérprete educacional Iago, de maneira que ele pode ter a ajudado a não faltar mais às aulas — faltas que eram recorrentes no início do ano letivo e poderiam favorecer um processo de evasão escolar.

As ações pedagógicas do intérprete educacional Iago foram se constituindo como essenciais no processo ensino-aprendizagem da estudante surda Úrsula e, nessa relação complexa e multideterminada, ela assumiu a postura de não mais faltar e, com isso, não abandonou o colégio, como desejara fazer no início daquele ano letivo. Ela também nos contou que Iago era alguém que ela considerava como ajudador para que ela se tornasse uma pessoa mais calma. Quando perguntamos a ela, já em agosto, sobre a tristeza que dizia sentir no começo do ano, disse que estava melhor: “Iago ajuda, **gosta dele... está bem, ficar mais calma**” (CI_pátio da escola). A maneira pela qual Úrsula abordava os valores referentes a Iago nos fez notar uma relação de proximidade e afetividade imbricada em Úrsula. Este fato pode nos proporcionar uma interpretação acerca da relação entre Úrsula e Iago, que foi um fator que corroborou para seu desenvolvimento quando se tratou de uma relação de confiança que favoreceu a produção de sentidos subjetivos que possibilitaram espaço para a aprendizagem, pois, neste contexto, Úrsula pôde ser implicada no processo de aprender que requer uma relação afetiva de autenticidade e de confiança (GONZÁLEZ REY, 2005). A partir da maneira como uma relação se configura, subjetivamente, no aprendiz, permite que recursos subjetivos sejam mobilizados para alavancar o processo de produção de sentidos subjetivos favorecedores da aprendizagem (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

Sendo assim, segunda nossa interpretação, o desenvolvimento da relação subjetiva entre eles contribuiu para que a estudante Úrsula, implicada emocionalmente, organizasse seu processo de aprender “em configurações subjetivas dentro das quais os processos psíquicos acontecem” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 68), corroborando para seu processo ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento de uma emocionalidade positiva e assunção de uma postura de enfrentamento do processo de abandono escolar que vivenciara nos primeiros dias de aula que acompanhamos. Isto porque, do nosso ponto de vista, no contexto da relação estabelecida entre eles, houve uma construção coletiva de uma ambiência favorável ao desenvolvimento de uma emocionalidade positiva em relação ao

quefazer pedagógico, tanto na perspectiva da pessoa intérprete educacional quanto da estudante surda.

Com isso, o diálogo desenvolvido no espaço-tempo da sala de aula pôde ser considerado como gerador de sentidos subjetivos para as pessoas participantes da pesquisa. Isto porque, recursivamente, a decisão do intérprete educacional lago em fazer uso do diálogo como recurso pedagógico foi se constituindo como sendo importante para os processos de aprendizagem de Úrsula. Por sua vez, de maneira interdependente, para o intérprete educacional lago, as produções e expressões da estudante Úrsula, em sala de aula, foram se constituindo como um incentivo para suas ações pedagógicas. Assim, do nosso ponto de vista, neste processo dialético e autotransformador se desenvolveu uma teia de relacionamentos que favoreceram tanto o processo de aprendizagem da estudante Úrsula quanto o de qualificação profissional do intérprete educacional lago. Isto porque a subjetividade, na perspectiva cultural-histórica, é “inseparável da dialogicidade, da comunicação e de uma compreensão do subjetivo”, e estes momentos dialógicos, segundo nossa interpretação, favoreceram a geração de “novas inteligibilidades sobre o processo educativo” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 181).

Assim, o processo de subjetivação das ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, segundo nosso processo construtivo-interpretativo, se configurou a partir dos seguintes indicadores: 1- procura crescente por participação em sala; 2- interesse nas aulas e nas colegas estudantes; 3- confiança e segurança em si mesmo para apresentar trabalhos e contar histórias sobre sua família; 4- exercício da autonomia e produção social de soluções criativas. Neste sentido, “o diálogo, a reflexão, o desafio são recursos comunicativos importantes” que se constituíram durante a relação afetiva estabelecida entre a estudante Úrsula e o intérprete educacional lago (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 68).

Os resultados de nossa análise construtivo-interpretativa indicaram que a relação estudante surda-pessoa intérprete educacional se constituiu e pôde ser interpretada, de maneira complexa e recursiva, a partir da:

- 1) confluência das histórias de vida dos participantes;
- 2) da assunção de uma postura favorecedora do diálogo;
- 3) da assunção de uma postura de enfrentamento em relação às situações potencialmente favorecedoras de um processo de evasão escolar;
- 4) construção coletiva de uma ambiência favorável ao desenvolvimento de uma emocionalidade positiva em relação ao quefazer pedagógico.

Faz-se premente, assim, que houve desenvolvimento subjetivo, de acordo com Mitjás Martínez e González Rey (2017), pois os participantes tiveram “câmbios qualitativos em áreas diversas da vida” e foi gerado “um envolvimento pessoal cada vez mais profundo na área em que a configuração subjetiva do desenvolvimento se organizou (p. 73). As mudanças nas representações — valores, crenças, atitudes — (MITJÁNS MARTÍNEZ;

GONZÁLEZ REY, 2017) e no sistema valorativo sobre suas vidas e sobre o aprender foram sendo percebidas ao longo do ano letivo que acompanhamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo foi analisar a relação entre uma estudante surda e a pessoa intérprete educacional que a acompanhava, no contexto de uma sala de aula inclusiva. Nessa situação, nossa escolha foi por uma teoria qualitativa que nos ajudasse no processo de compreensão da singularidade e, também, no contexto das múltiplas experiências vivenciadas nos diferentes espaços sociais e, no nosso caso, educativo.

As expressões produzidas e analisadas indicaram que a estudante Úrsula subjetivou as ações pedagógicas do intérprete educacional logo e, simultânea e recursivamente, o intérprete educacional logo subjetivou as ações que Úrsula desenvolveu no contexto de seu processo de aprendizagem. De outra maneira, os participantes da pesquisa produziram e expressaram sentidos subjetivos no espaço-tempo da sala de aula, que constituíram, de maneira complexa e plurideterminada, uma ambiência favorável ao desenvolvimento humano no espaço-tempo de sala de aula. Destarte, ao produzir e expressar sentidos subjetivos no que concerne à situação de relação com o intérprete educacional, a estudante Úrsula subjetivou determinadas ações pedagógicas ou não e, ao mesmo tempo, o intérprete educacional logo ao produzir e expressar sentidos subjetivos em relação à mesma situação que vivenciara em sala de aula pôde assumir ou não determinada ação pedagógica.

Da mesma forma que qualquer outra pessoa, Úrsula produziu e expressou sentidos subjetivos imprevisíveis em relação à ação pedagógica que o intérprete educacional desenvolvia. O intérprete educacional produziu sentidos subjetivos imprevisíveis em relação ao que a estudante surda expressava ou fazia, no contexto da sala de aula. Dependendo da sua história de vida pessoal e profissional, das experiências vividas por ele, o intérprete educacional expressou suas percepções e assumiu ações pedagógicas e falas, que podem ou não ter sido o que se esperava dele em relação ao processo de aprendizagem da estudante surda.

Assim, entendemos que a relação entre a estudante surda e o intérprete educacional pôde ser favorecedora da produção de sentidos subjetivos e pôde se constituir como sendo um espaço rico para desenvolvimento e expressão de produções subjetivas. Nesse caso, entendemos que Úrsula, ao conferir um valor subjetivo à sua relação com o intérprete educacional logo, favoreceu a mobilização de recursos pessoais e a assunção de continuar estudando, superando a possibilidade de se evadir da sala de aula.

A análise das informações produzidas ao longo da fase empírica da pesquisa indicou que a relação entre a estudante surda e a pessoa intérprete educacional se constituiu de maneira complexa a partir da construção coletiva de uma ambiência favorecedora do diálogo, da construção de ambiência favorável ao desenvolvimento de uma emocionalidade positiva em relação ao que fazer pedagógico e a assunção de uma postura de enfrentamento das situações favorecedoras do abandono escolar. Assim, foi-nos possível destacar

a importância do tema para que se compreenda a respeito da relação entre pessoas e processos subjetivos intrínsecos ao processo ensino-aprendizagem de estudantes surdos nas aulas de Ciências Naturais.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — Brasil (CAPES).

REFERÊNCIAS

GONZÁLEZ REY, F. L. Os Aspectos Subjetivos no Desenvolvimento de Crianças com Necessidades Especiais: além dos limites concretos do defeito. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M.C.V.R. (orgs). **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para surdos com dificuldades e deficiência**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011a.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. L. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Campinas: Alínea, 2017.

MORI, V. D.; GONZÁLEZ REY, F. L. **A saúde como processo subjetivo: uma educação necessária**. Psicologia: teoria e prática, v. 14, n. 3, p. 140-152, 2012.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Criatividade, personalidade e educação. Campinas: Papyrus, 1997.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. L. **Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar: avançando na contribuição da leitura cultural—histórica**. São Paulo: Cortez, 2017.

SANTOS, E. B. O professor em situação social de aprendizagem: autoctonia e formação docente. 2013. 285 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SANTOS, V. T.; MADEIRA-COELHO, C. M. **Sentidos subjetivos da relação entre um intérprete educacional e estudante surdo em contextos escolares**. EDUCERE, 2015. ISSN 2176-1396.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Pressupostos teóricos. Brasília-DF: SEEDF, 2014a. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/> Acesso em 03 de março de 2019.

TACCA, M. C. V. R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Editora Alínea, 2006.

TACCA, M. C. V. R.; GONZÁLEZ REY, F. L. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos surdos no processo de aprender. **Psicologia: ciência e**

profissão, v. 28, n. 1, p. 138-161, 2008.

SOUZA, P., BERTOLDI, M. 2015 O DIREITO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AÇÕES AFIRMATIVAS. **JUSFARESC - Revista Jurídica Santa Cruz**, Local de publicação (editar no plugin de tradução o arquivo da citação ABNT), 6, fev. 2017. Disponível em: <<http://www.santacruz.br/ojs/index.php/JUSFARESC/article/view/1941/1732>>. Acesso em: 21 Fev. 2017.