



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – ICED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED/UFPA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANA PAULA DE ARAÚJO BARCA

**SUBJETIVAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DE UM ALUNO SURDO
USUÁRIO DE IMPLANTE COCLEAR: UM ESTUDO DE CASO
FUNDAMENTADO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

BELÉM - PARÁ
2017

ANA PAULA DE ARAÚJO BARCA

**SUBJETIVAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DE UM ALUNO SURDO
USUÁRIO DE IMPLANTE COCLEAR: UM ESTUDO DE CASO
FUNDAMENTADO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, na linha de “Formação de professores, trabalho docente, teorias e práticas educacionais”, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira.

BELÉM – PARÁ

2017

ANA PAULA DE ARAÚJO BARCA

**SUBJETIVAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DE UM ALUNO SURDO
USUÁRIO DE IMPLANTE COCLEAR: UM ESTUDO DE CASO
FUNDAMENTADO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, na linha de “Formação de professores, trabalho docente, teorias e práticas educacionais”, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

Belém, ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Profa^a Dr^a Sônia Regina dos Santos Teixeira
Universidade Federal do Pará - UFPA
Presidente

Profa^a Dr^a Arlete Maria Monte de Camargo
Universidade Federal do Pará - UFPA

Profa^a Dr^a Celeste Azulay Kelman
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Dedico esta dissertação às crianças surdas usuárias de implante coclear, que vivenciam a experiência da surdez juntamente com sensações auditivas, e que apesar dos percalços trazidos por tal condição, não deixam de expressar a leveza e a curiosidade da infância.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir que eu chegasse até aqui, por ter sonhado antes de mim a concretização desse sonho.

À querida professora Sônia Regina, pela companhia ao longo desse percurso, pelas contribuições e orientações, pela paciência e carinho. Obrigada por lapidar em mim o compromisso com a criança com deficiência da classe trabalhadora e da escola pública.

Às professoras Arlete Camargo e Celeste Kelman, membros da minha banca de defesa, pelas significativas contribuições ao meu trabalho.

Às colegas do GEPEHC, pela amizade, apoio, pelas partilhas e sugestões valiosas.

Ao menino Vitor e sua mãe, que participaram deste trabalho como fontes principais de investigação.

Aos profissionais da Escola Alzira Pernambuco, do CRIE e do HUBFS, pela disposição e participação nesta pesquisa.

Aos meus pais Moisés e Ana Célia, meus maiores incentivadores de vida, este trabalho só foi realizado por meio do constante apoio de vocês. Muita gratidão por terem deixado em mim a força e a perseverança tão características de vocês, meus melhores amigos!

Aos meus irmãos Marcos Vinícius e Ana Carolina, amigos de todas as horas, que vibram comigo a cada conquista.

Ao meu esposo Thales, parceiro de vida e de sonhos, foi maravilhoso ter você por perto do início ao fim deste percurso.

Aos meus amigos Dayse Costa e Rodrigo Moraes, pelo apoio, incentivo e força desde o processo seletivo para o ingresso no mestrado até a finalização do curso.

Aos meus alunos, crianças surdas usuárias de implante coclear, que conheci e que me motivaram chegar até aqui. Crianças, vocês fazem parte dessa história!

“Não sei como desenhar o menino. Sei que é impossível desenhá-lo a carvão, pois até o bico de pena mancha o papel para além da finíssima linha de extrema atualidade em que ele vive.”

— Clarice Lispector
(Menino a bico de pena)

RESUMO

BARCA, A. P. de A. **Subjetivação e escolarização de um aluno surdo usuário de implante coclear: um estudo de caso fundamentado na perspectiva histórico-cultural.** Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, 2017.

A presente dissertação investiga os processos de subjetivação e escolarização de um aluno surdo usuário de implante coclear. Trata-se de um estudo de caso numa perspectiva qualitativa de cunho histórico-cultural, inspirada nas ideias centrais de Vigotski e de alguns de seus comentadores. Nessa perspectiva teórico-metodológica, o ser humano se constitui como sujeito pela internalização da cultura humana, mediada pelos signos. Entende-se que a escola assume um papel relevante no processo de subjetivação das pessoas que dela participam, pela possibilidade de constituir-se em um espaço de interações dialógicas e de compartilhamento da cultura. Desse modo, o objetivo central do estudo foi examinar os vínculos existentes entre os processos de subjetivação e escolarização de um menino surdo usuário de implante coclear, matriculado no ano de 2016, no segundo ano do ensino fundamental de uma escola do sistema público municipal de Belém-Pará. O estudo foi dividido em duas etapas distintas. No primeiro momento da pesquisa, efetuou-se a caracterização do contexto histórico-cultural de vida da criança. Nessa etapa, realizou-se coletas de informações por meio de entrevistas com a mãe da criança, com a professora, com a coordenadora do programa bilíngue do Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes e com a coordenadora do programa de implante coclear do hospital onde ocorreu a cirurgia do implante. No segundo momento, investigou-se os elementos que compõem o processo educativo vivenciado pelo menino, bem como as interações dialógicas entre ele e os colegas da turma. Nessa etapa, as informações sobre o processo educativo foram coletadas por meio de entrevistas e os dados foram organizados em três categorias, a saber: organização do trabalho pedagógico, atuação do menino, atuação da professora e de um estagiário do curso de pedagogia que acompanhava o menino nas realizações de suas atividades na escola. As informações sobre as interações dialógicas foram coletadas por meio de registros em vídeo e analisadas de acordo com os princípios da análise microgenética de matriz histórico-cultural. Os resultados apontaram que a criança se submeteu à cirurgia para colocação do implante coclear aos dois anos e nove meses de idade. Atualmente, cursa o terceiro ano do ensino fundamental e convive predominantemente com ouvintes. Ele ainda não apresenta avanços significativos quanto à oralidade e está aprendendo Libras desde 2016. A análise no âmbito escolar revelou que o processo educativo organizado para ele carece de adaptações para que esteja compatível com suas especificidades e necessidades. Apesar de ainda não ter adquirido uma língua para se comunicar plenamente, ao analisar as interações entre o menino e seus colegas, percebe-se que há indícios de formação de suas funções psicológicas superiores, sua consciência e personalidade, o que pode ser comprovado por meio da análise do processo de produção de significados pela criança. O estudo sugere possíveis adaptações para que o processo educativo vivido pelo menino e por outras crianças surdas implantadas seja promotor de possibilidades de desenvolvimento.

Palavras-chave: Surdez; Implante coclear; Escolarização; Subjetivação; Teoria histórico-cultural.

ABSTRACT

BARCA, A. P. de A. **Subjectivation and schooling of a deaf student using a cochlear implant: a case study based on the historical-cultural perspective.** Graduate Program in Education. Federal University of Pará, 2017.

The present dissertation investigates the processes of subjectivation and schooling of a deaf student using a cochlear implant. It is a case study in a qualitative perspective of a historical-cultural perspective, inspired by the central ideas of Vygotsky and some of his commentators. In this theoretical-methodological perspective, the human being is constituted as subject by the internalization of human culture, mediated by the signs. It is understood that the school plays an important role in the process of subjectivation of the people who participate in it, for the possibility of being a space of dialogical interactions and sharing of culture. Thus, the main objective of the study was to examine the existing links between the processes of subjectivation and schooling of a deaf child using a cochlear implant, enrolled in 2016, in the second year of primary education at a school in the municipal public system of Belém -Pará. The study was divided into two distinct stages. In the first moment of the research, the historical-cultural context of the child's life was characterized. At this stage, information was collected through interviews with the child's mother, the teacher, the coordinator of the bilingual program of the Reference Center for Educational Inclusion Gabriel Lima Mendes, and the coordinator of the hospital's cochlear implant program Where the implant surgery occurred. In the second moment, we investigated the elements that make up the educational process experienced by the boy, as well as the dialogical interactions between him and the classmates. At this stage, the information about the educational process was collected through interviews and the data were organized into three categories, namely: the organization of the pedagogical work, the performance of the boy, the performance of the teacher and a trainee of the pedagogy course that accompanied the Boy in the accomplishments of his school activities. Information on dialogic interactions was collected through video records and analyzed according to the principles of microgenetic analysis of the historical-cultural matrix. The results indicated that the child underwent surgery to place the cochlear implant at two years and nine months of age. He currently attends the third year of elementary school and coexists predominantly with listeners. He has not yet made significant advances in orality and has been learning Brazilian Sign Language (BSL) since 2016. The analysis at the school level has shown that the educational process organized for him requires adaptations to be compatible with his specifics and needs. Although he has not yet acquired a language to communicate fully, in analyzing the interactions between the boy and his colleagues, there is evidence of formation of his higher psychological functions, his conscience and personality, which can be proven by means of the analysis of the process of production of meanings by the child. The study suggests possible adaptations so that the educational process lived by the boy and other implanted deaf children is a promoter of development possibilities.

Keywords: Deafness; Cochlear Implantation; Schooling; Subjectivation; Historical-cultural theory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Foto do HUBFS – Belém-Pará. Fonte: Pesquisa de campo

Figura 2 – Imagem fotográfica do “Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE)” – Belém-Pará. Fonte: www.facebook.com

Figura 3 – Foto da escola Alzira Pernambuco – Belém-Pará. Fonte: Pesquisa de campo

Gráfico 1 – Quantitativo de cirurgias de implante coclear realizadas no HUBFS até dezembro de 2016

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 – Quantitativo de produções acadêmicas sobre o tema implante coclear
- Tabela 2 – Produções acadêmicas sobre o tema implante coclear no site Scielo Brasil
- Tabela 3 – Produções acadêmicas sobre o tema implante coclear no Portal de Periódicos Capes/MEC
- Tabela 4 – Produções acadêmicas sobre o tema implante coclear nos Anais do CBEE
- Tabela 5 – Locais e participantes da pesquisa
- Tabela 6 – Informações sobre os pacientes de até 10 anos de idade do HUBFS
- Tabela 7 – Categorias de análise do meio social educativo de Vitor

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AASI	Aparelho de Amplificação Sonora
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CRIE	Centro de Referência em Inclusão Escolar Gabriel Lima Mendes
GEPEHC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural
HUBFS	Hospital Universitário Bettina Ferro de Souza
IC	Implante coclear
ICS - UFPA	Instituto de Ciências da Saúde - Universidade Federal do Pará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
SEDUC-PA	Secretária de Estado de Educação – Pará
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLEs	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNAMA	Universidade da Amazônia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - SUBJETIVAÇÃO E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	43
1.1 Subjetivação: o que diz a teoria de Vigotski?.....	43
1.2 Subjetivação: o papel da escola	53
1.3 Subjetivação e processos educativos das pessoas com deficiência	56
1.4 A educação dos surdos e a teoria de Vigotski.....	61
1.5 Surdez e implante coclear: subjetivação e escolarização.....	66
CAPÍTULO 2 - MÉTODO: OS CAMINHOS DA COGNIÇÃO	69
2.1 Princípios metodológicos.....	69
2.2 Estudo de caso	77
2.3 Etapas da pesquisa	78
2.4 Análise dos dados	84
CAPÍTULO 3 - O CONTEXTO HISTÓRICO-CULTURAL DE EXISTÊNCIA SOCIAL DE VITOR	86
3.1 Método.....	86
3.2 Resultados e discussão.....	87
CAPÍTULO 4 - IMPLICAÇÕES DO MEIO SOCIAL EDUCATIVO NO PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO DE VITOR	108
4.1 Método	111
4.2 Resultados.....	113
CAPÍTULO 5 - SUBJETIVAÇÃO E MODOS DE SIGNIFICAÇÃO DE VITOR NO CONTEXTO DA TURMA DO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	134
5.1 Método	138
5.2 Resultados.....	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS	158
APÊNDICES	168

INTRODUÇÃO

[...] perceber as coisas de um modo diferente significa ao mesmo tempo ganhar outras possibilidades de agir em relação a elas. Como em um tabuleiro de xadrez: vejo diferente, jogo diferente. ” (Vygotski, 1934/2001, p. 213)

Esta dissertação examina os vínculos existentes entre os processos de subjetivação e escolarização de uma criança surda usuária de implante coclear, que cursa o segundo ano do ensino fundamental em uma escola pública da cidade de Belém-Pará, tendo como principal referência as teses centrais da teoria histórico-cultural, de um modo especial, as formulações de Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) acerca do processo de formação humana e da educação de pessoas com deficiência, sobretudo, a educação de surdos. Tal debate visa, prioritariamente, elucidar aspectos do específico desenvolvimento de uma criança surda com implante coclear, a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural e assim promover reflexões vinculadas ao processo de escolarização de crianças que apresentem essas peculiaridades em seus processos de desenvolvimento. Visa também contribuir para a efetivação da inclusão escolar de crianças com implante coclear, de modo a colaborar com a garantia do direito de acesso da criança com deficiência a uma educação que atenda suas especificidades, direito esse reconhecido nos principais marcos legais brasileiros, tais como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e mais recentemente, a Lei da Inclusão (Lei nº 13.146/ 2015).

O implante coclear é um recurso tecnológico que objetiva melhorar o desempenho auditivo de pessoas com surdez severa a profunda bilateral. Consiste na colocação, por meio de intervenção cirúrgica, de um dispositivo eletrônico de alta tecnologia, que assume a função das células ciliadas comprometidas, presentes na cóclea, passando a captar o som e a transportá-lo ao nervo auditivo, que enviará os impulsos nervosos ao cérebro para que haja a interpretação sonora, permitindo com isso que o implantado adquira a linguagem oral.

Segundo Kelman (2015), a primeira cirurgia do implante coclear ocorreu em um adulto, em 1978, na Austrália. Em seguida, em 1980, nos Estados Unidos, ocorreu uma cirurgia nas mesmas condições. Apenas em 1990, também nos Estados Unidos, foi realizada a primeira cirurgia de implante coclear em uma criança. No Brasil, a primeira cirurgia para implante coclear ocorreu em 1990, no “Centro de Pesquisas Audiológicas do Hospital de Reabilitação e anomalias Craniofaciais” da Universidade de São Paulo – Campus de Bauru.

Os benefícios do implante coclear é um tema ainda debatido na literatura e não há consenso entre os estudiosos. Bevilacqua e Souza (2012) afirmam que o uso do dispositivo melhora a capacidade auditiva do surdo e ajuda no desempenho escolar, no trabalho e em casa. No entanto, Kelman e Barbosa (2009) desvelam em um estudo de caso a outra faceta do implante. As autoras investigaram o processo de inclusão de um garoto implantado que apresentava insatisfação com a identidade de ouvinte que lhe fora imposta. Brasolotto e Bevilacqua (2012) realizaram uma revisão sistemática de pesquisas relacionadas às características vocais de crianças e adultos com deficiência auditiva, usuários de implante coclear e concluíram que não há um número efetivo de estudos com alto índice de evidência que demonstre com precisão os efeitos do implante coclear na qualidade vocal dessas pessoas.

Trajetória da pesquisa - O trabalho faz o homem

A trajetória desta pesquisa iniciou muito antes da concretização de seu projeto. Meu primeiro contato com a educação de pessoas com deficiências ocorreu em 2009, ocasião em que depois de um ano de estágio em uma turma do 4º ano do ensino fundamental, fui convidada pela família de uma criança com “Síndrome Deletiva do Braço Longo do Cromossomo 18”, também conhecida como “síndrome do 18q-”, que estudava na turma em que eu estagiava, para trabalhar como sua mediadora/facilitadora pedagógica. A menina, a qual tratarei pelo nome fictício de Gabriela, tinha 11 anos de idade, na época. Apesar de eu desconhecer tanto a função de mediadora/facilitadora pedagógica quanto as características e peculiaridades da síndrome, aceitei o desafio e essa experiência possibilitou que eu adentrasse na área da educação especial e desenvolvesse, aos poucos, o meu interesse por esse campo epistemológico.

Acompanhei Gabriela, em sua rotina escolar, durante quatro anos, no período de janeiro de 2010 a junho de 2013, ocasião em que ela cursou as quatro últimas séries do Ensino Fundamental. Nesse contexto, comecei a vivenciar a faceta atribulada das famílias que têm crianças com deficiências. Sabe-se que de acordo com a Lei nº 7.853 (BRASIL, 1989) e a “Lei da inclusão” — Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), as escolas têm a obrigação de aceitar matrículas de alunos com deficiência e garanti-los uma educação de qualidade. No entanto, na prática, caso a família não disponha de condições financeiras para pagar pelo apoio pedagógico de um profissional exclusivo para a sua criança, esta vivenciará a chamada “integração escolar”, situação em que está fisicamente inserida no conjunto das turmas

regulares, mas efetivamente não acompanha as atividades e experiências daquele ambiente, devido à ausência de pedagogia que dê conta de suas especificidades.

A minha atuação na área acadêmica da Educação Especial e Inclusiva começou com o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Pesquisei sobre a síndrome do 18q- e o processo de inclusão escolar de Gabriela, o que resultou no trabalho intitulado “*No encaço de Gabriela: uma história de inclusão escolar*”, com o qual concluí o curso de Pedagogia, em 2011.

No ano seguinte, iniciei um curso de especialização em Educação Especial, oferecido pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Nesse mesmo ano, prestei concurso público para o cargo de professor de educação especial da rede pública do Estado do Pará, no qual fui aprovada e classificada. Assumi o cargo em junho de 2013, ocasião em que deixei de atuar como mediadora pedagógica de Gabriela e passei a trabalhar em uma instituição especializada em surdez, o “Instituto Felipe Smaldone”, escola em regime de convênio com a Secretaria de Educação do Estado do Pará - SEDUC-PA. Nessa instituição atuei em turmas de Educação Infantil ao 3º ano do Ensino Fundamental, compostas somente por alunos surdos e em salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado) com bebês surdos e com crianças surdas usuárias de implante coclear, matriculadas na rede regular de ensino no contra turno. Por ocasião do novo campo de atuação, em 2013, cursei uma especialização em Língua Brasileira de Sinais – Libras.

O trabalho pedagógico realizado com as crianças surdas usuárias de implante coclear possibilitou que eu conhecesse um pouco da realidade vivida por essas crianças e seus familiares. Por meio de observações cotidianas das ações pedagógicas realizadas com elas, das análises dos cadernos que utilizavam na escola regular, do discurso dos pais e do depoimento da equipe técnica ao visitar a escola regular em que estavam matriculadas, pude constatar a grande dificuldade enfrentada pelo professor da sala regular para desenvolver um trabalho significativo com essas crianças. Foi nesse contexto que surgiu a motivação inicial para estudar a criança surda implantada. No entanto, pelo fato de nesse período, eu ainda não possuir uma formação científica mais consistente, as minhas inquietações restringiam-se às “práticas pedagógicas adequadas ao trabalho com a criança surda usuária de implante coclear”. Após a entrada no curso de Mestrado, no ano de 2015, tive um salto qualitativo significativo no que tange à essencialidade da adoção de uma teoria como o fio condutor, do início ao fim da pesquisa, possibilitando que eu delimitasse tanto o objeto quanto o método de estudo deste trabalho.

Em 2014, participei do processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA) para o curso de Mestrado em Educação. Escolhi a linha de pesquisa “Formação de professores, Trabalho docente, Teorias e Práticas Educacionais”. Fui aprovada e iniciei o curso no ano de 2015, sendo orientada pela Prof^ª Dr^ª Sônia Regina Teixeira. Passei então a participar das atividades acadêmicas do grupo por ela coordenado, intitulado “Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural – GEPEHC”, que procura se orientar por uma abordagem histórico-cultural em pesquisas teóricas e empíricas na interface entre a Psicologia e a Educação, visando extrair implicações para a compreensão da Infância e da Educação. As disciplinas cursadas no mestrado, a participação no grupo de pesquisa e, principalmente, os estudos realizados sob a supervisão de minha orientadora possibilitaram que eu conhecesse os principais fundamentos teóricos e metodológicos da teoria histórico-cultural, perspectiva teórica basilar deste trabalho.

Além do acúmulo de conhecimentos em virtude das disciplinas cursadas no curso de mestrado, vivenciei uma experiência muito significativa para a minha formação acadêmica e profissional. Atuei como professora formadora do “Curso de Aperfeiçoamento e Extensão: Currículo, Planejamento e Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil”, coordenado por minha orientadora. Uma vez aluna de mestrado da linha de pesquisa “Formação de professores, Trabalho docente, Teorias e Práticas Educacionais”, atuar em um programa de formação continuada de professores da educação básica constituiu a oportunidade para eu compreender e viver efetivamente a teoria e a prática sobre a temática objeto de discussão dessa linha de pesquisa e com isso caminhar na construção de meu problema de pesquisa.

O referido curso tinha o caráter de Aperfeiçoamento/Extensão em Educação Infantil e era ofertado nos finais de semana, de modo presencial, aos/às professores/as e técnicos da Educação Infantil da rede pública de municípios da zona metropolitana de Belém - Pará, totalizando 180 horas. A formação privilegiava a articulação entre a teoria e a prática e tinha a teoria histórico-cultural como fundamento principal.

Ao estudar para ministrar as disciplinas do curso adentrei um pouco mais na temática do processo de subjetivação do ser humano, o que foi de grande importância para a compreensão e posterior reelaboração de meu problema de pesquisa. Além disso, pude compreender claramente a relevância da infância para o processo de formação humana, conhecer os elementos que constituem o processo educativo em uma perspectiva histórico-cultural e o papel do professor como organizador do ambiente social educativo, responsável

pela criação de situações de ensino-aprendizagem que possibilitem a formação da personalidade consciente de seus alunos. Ver a ciência produzida na universidade ganhando sentido quando acessada por professores dos sistemas municipais de ensino que atuam junto às crianças da escola pública foi imensamente relevante para a minha formação acadêmica e profissional.

Conhecer de perto a realidade do trabalho pedagógico desses municípios, as angústias e ansiedades dos professores e compartilhar de suas alegrias e disposição para ir além das dificuldades impostas pela realidade, indubitavelmente, ampliou o meu conhecimento sobre a educação pública do Estado do Pará e auxiliou-me no desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que pude reformular meu objeto de estudo aproximando-o da realidade.

De um modo geral, participar desse trabalho possibilitou-me traduzir em prática a temática da linha de pesquisa a que estou vinculada no PPGED/UFPA: “Formação de professores, trabalho docente, teorias e práticas educacionais”. Estudei uma teoria: a teoria histórico-cultural. Passei a conhecer, na prática, os problemas do processo de formação de professores e do trabalho docente. Além disso, por meio da minha ação como formadora pude contribuir para a melhoria da qualidade das práticas educativas dos/as professores/as cursistas. Ao conhecer, na prática, o trabalho desses profissionais, também pude conhecer um pouco mais sobre a realidade da educação das crianças com deficiências em diferentes sistemas municipais de ensino.

Construção do problema de pesquisa, questões e objetivos

A teoria histórico-cultural é uma abordagem da psicologia fundamentada no materialismo histórico e dialético de Marx e Engels, iniciada nas primeiras décadas do século passado, na antiga União Soviética, que tem o estudioso bielorrusso Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) como principal proponente.

De acordo com essa perspectiva teórica, o desenvolvimento humano consiste em um processo de **subjetivação** ou de constituição do sujeito, entendido como o processo pelo qual cada novo indivíduo da espécie humana (espécie *homo sapiens*) para tornar-se membro do gênero humano precisa necessariamente apropriar-se do patrimônio cultural acumulado pela humanidade, reconstituindo-se em si e por si, as características humanas (culturais), formando nesse processo, as suas próprias qualidades humanas.

Vigotski explicitou como se dá esse processo em sua “Lei genética geral do desenvolvimento cultural” (1931/2000), assentada no materialismo histórico e dialético:

Podemos formular *a lei genética geral do desenvolvimento cultural* do seguinte modo: toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre as pessoas como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. O dito se refere por igual à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. Temos pleno direito de considerar a tese exposta como uma lei, mas a passagem, naturalmente, do externo ao interno, modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções. Por detrás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente relações sociais, as autênticas relações humanas. (VYGOTSKI, 1931/2000, p. 150, *itálico nosso*).

De acordo com essa proposição, todas as funções psicológicas superiores, compreendidas como os modos típicos de os humanos funcionarem como sujeitos (capacidades e modos de pensar, falar, imaginar agir, ter consciência das coisas, dentre outros), antes de tornarem funções da pessoa foram relações entre pessoas. Existe, portanto, uma equivalência (TEIXEIRA, 2014) ou uma relação fundante (DELARI JR, 2015; PINO, 2000a) entre o processo de subjetivação e as relações sociais, o que permite afirmar que em uma perspectiva histórico-cultural, o processo de subjetivação é, eminentemente, um processo **social**.

A análise do conjunto da obra de Vigotski permite depreender que ao assumir o processo de formação humana ou de subjetivação de o indivíduo singular como um processo “social”, Vigotski quer dizer que esse processo tem sua gênese nas relações sociais e deve ser compreendido em seu caráter *histórico* e *cultural*. *Histórico*, porque a sua teoria utiliza a dialética como princípio para explicar tal processo e porque alinhado à sua principal fundamentação epistemológica, o materialismo histórico-dialético, defende uma concepção científica de história. *Cultural*, porque as atividades nas quais se aprende a ser um “humano” se processam no interior da cultura, compreendida como o conjunto de todas as produções técnicas e simbólicas da atividade humana, acumuladas de forma objetiva ao longo da história e que constitui a fonte para a formação de todas as qualidades humanas.

Por outro lado, ainda fundamentado no materialismo histórico e dialético, Vigotski (1930/2007, 1931/2000) acrescenta outra importante característica ao processo de subjetivação – o caráter **semiótico**. Para o autor (1930/2007), a transposição das vivências sociais do sujeito (plano intersíquico) para o plano intrapsíquico não se dá de forma direta, mas por meio do processo de internalização, que consiste na reconstrução interna dessas vivências, o que só é possível por meio da operação com signos. Dessa forma, para que uma

peessoa forme as suas qualidades humanas precisará dominar necessariamente um sistema de signos, sendo a fala, o nosso principal sistema simbólico.

Segundo Vigotski (1931/2000), a “lei genética geral do desenvolvimento cultural” é válida para todos os seres humanos. No entanto, as pessoas com desenvolvimento atípico (deficiência) apresentam peculiaridades em sua organização sócio psicológica que requerem caminhos alternativos e recursos especiais. Essas proposições de Vigotski articulam-se com a ideia de “compensação”, processo imanente ao desenvolvimento de todo ser humano, que consiste em mobilizar forças para compensar possíveis defeitos, fragilidades ou mesmo inabilidades. No caso das pessoas com deficiência, essas forças compensatórias não seriam mobilizadas de forma individual, no plano intrapsíquico, mas de forma social, no plano intersíquico, por meio da organização intencional e planejada do meio social, com vistas a proporcionar os caminhos alternativos e os recursos especiais necessários ao pleno desenvolvimento.

Na concepção de Vigotski (1924/1997), essas possibilidades compensatórias não são instâncias complementares ao processo de formação das qualidades humanas do sujeito, mas condições essenciais para que elas ocorram. Desse modo, o processo de subjetivação das pessoas com deficiência depende das condições concretas oferecidas pelo grupo social, que podem ser adequadas ou empobrecidas. Não é, portanto, a deficiência em si que traça o destino de uma criança com deficiência, mas as condições concretas de vida que lhe são propiciadas.

Vigotski (1925/1997, 1930/1997, 1931/1997) também se dedicou especialmente ao estudo da educação de crianças surdas e mostra como essas pessoas subjetivam-se de modo peculiar. Em 1925, ao escrever acerca da educação de crianças surdas, o autor afirma que é somente na interação social que o indivíduo com deficiência percebe a deficiência em si, “a criança percebe a sua deficiência em questão somente indiretamente, secundariamente como um resultado de sua experiência social” (1925/1997, p. 116). Em seus últimos textos, escritos em 1931, o autor defende uma abordagem educacional “poliglósica”, ou seja, baseada na exposição da criança surda a várias formas de sistemas simbólicos, sendo os principais, a oralidade e a língua de sinais (1931/1997).

Como vimos anteriormente, o implante coclear é um fenômeno da contemporaneidade. Desse modo, obviamente, Vigotski não abordou as nuances do processo de subjetivação das pessoas usuárias desse dispositivo eletrônico. No entanto, a sua teoria geral permite extrair elementos importantes para pensar essa questão e seus vínculos com o processo de escolarização.

Vigotski, fundamentado no materialismo histórico e dialético, acreditava no potencial do homem para fazer a história, assumindo o controle de sua própria evolução e, igualmente, no seu potencial para produzir cultura de acordo com as necessidades humanas, de modo a possibilitar que cada vez mais os homens avancem no processo de formação de suas qualidades. Isso nos autoriza a pensar que, se vivo, Vigotski seria um entusiasta defensor do implante coclear. Por outro lado, pelo fato de afirmar que o processo de subjetivação das pessoas com deficiência apresenta peculiaridades que requerem caminhos alternativos e recursos especiais, no caso do processo de formação das qualidades humanas das pessoas usuárias de implante coclear, é pertinente afirmar que Vigotski defenderia a criação de formas culturais singulares, compostas por práticas sociais, instrumentos e arranjos do ambiente, que permitissem mobilizar as formas compensatórias e explorar caminhos alternativos de desenvolvimento para essas pessoas.

Essas ideias acerca do processo de subjetivação em uma perspectiva histórico-cultural suscitam reflexões sobre o papel da educação e, mais especificamente, sobre o papel da educação escolar nesse processo. Vigotski abordou essa questão ao longo de toda a sua produção científica na área da psicologia, que se deu em um período de aproximadamente 10 anos, entre os anos 1924 e 1934, mas suas ideias a esse respeito encontram-se sistematizadas em duas de suas obras, a saber: no livro “Psicologia pedagógica” (1924-1926) e no texto “Prólogo ao livro de Thorndike: princípios de ensino baseados na psicologia” (1926). De um modo geral, o autor acredita que se o processo de formação das qualidades humanas é social e simbólico, estando estritamente vinculado às relações sociais e aos sistemas de signos, a educação e, mais especificamente, a educação escolar, organizada de modo intencional, deliberado e sistemático assume um papel central. Ele acreditava que sem os processos sociais educativos não haveria formação do psiquismo tipicamente humano. Foi nesse sentido que afirmou (1926/1997) ser a educação “a primeira palavra que a nova psicologia menciona.” (p. 144) e colocou a educação no próprio núcleo teórico da teoria histórico-cultural, sempre evidenciando em seus escritos a relação dialética existente entre elas.

Como enfatizou Delari Jr. (2009a), essa afirmação de Vigotski implica compreender a educação numa “acepção antropológica” (p. 1), no sentido de que somente o ser humano é capaz de educar-se, de aprender com a experiência das gerações anteriores e assim subjetivar-se, constituindo-se como um sujeito único, singular. O ato de “educar-se” ocorre em todas as instituições em que a pessoa estabeleça relações com outras pessoas, tais como a família, a escola, o trabalho, dentre outras e envolve o desenvolvimento da consciência e da personalidade, bem como o ato de produzir significados – a significação. A escola, instituição

responsável pela socialização do conhecimento crítico fruto do trabalho humano, assume um importante papel nesse processo.

No livro “Psicologia pedagógica” (1924-26/2003), Vigotski explicita que a educação é realizada por meio da própria experiência do aluno, por isso “a experiência pessoal do educando transforma-se na principal base do trabalho pedagógico” (p.75). Mais adiante, reafirma essa posição: “O saber que não passa pela experiência pessoal não é saber.” (p. 76). Nessa perspectiva, cabe à escola a tarefa de organizar o meio social educativo de modo a criar vivências que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Vigotski considera que conceder uma grande importância à experiência pessoal do aluno não significa de modo algum anular o papel professor. Diferente disso, em sua proposta teórica o professor tem uma importância muito maior. “O professor é o organizador do meio social educativo, o regulador e o controlador de suas interações com o educando” (p. 76). Vigotski organizou essas ideias na forma de um esquema conceitual, que denominou de a “fórmula do processo educativo” (p. 77). Na sua concepção, o processo educativo possui três elementos: o professor, o aluno e o ambiente social educativo, todos com igual importância:

O processo educativo não deve ser concebido como algo unilateralmente ativo, nem devemos atribuir tudo à atividade do ambiente, anulando a do próprio aluno, a do professor e tudo que entra em contato com a educação. Pelo contrário, na educação não há nada passivo ou inativo. (VIGOTSKI, 1926/2003, p. 78).

Desse modo, na escola o êxito do processo de subjetivação do aluno dependerá da forma como essa instituição concebe e organiza esses três elementos, visando atender às suas peculiaridades. Além disso, o autor ressalta que a escola constitui um importante sistema de relações sociais, com posições e papéis associados a essas posições muito bem definidos. As pessoas que a frequentam, registram e internalizam os processos vivenciados socialmente nessa instituição.

As formulações apresentadas por Vigotski no livro “Psicologia pedagógica” e no texto “Prólogo ao livro de Thorndike: princípios de ensino baseados na psicologia” permitem concluir que há uma forte conexão entre o processo de subjetivação e o que se processa na escola, na forma como é organizado o processo educativo e, de um modo, especial, nas relações sociais vivenciadas.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/1996) garantem a educação como um direito de todo cidadão brasileiro, desde o nascimento. Além disso, temos vários marcos legais estabelecidos para garantir a

organização de processos educativos diferenciados para as pessoas com deficiência, como, por exemplo, a própria LDB, que prevê educação especial dentro das escolas regulares para as pessoas que possuam algum tipo de deficiência; as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” (Resolução CNE/CEB nº 2/2001), que garantem a educação adequada às crianças da educação especial desde a creche, dando suporte à escolaridade como um todo e o “Decreto nº 3.298/1999”, que define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Além disso, desde 2003, a educação inclusiva vem sendo assumida como “política educacional” pelo governo brasileiro. A partir desse ano, o Ministério da Educação – MEC passou a elaborar programas de educação especial pautados na concepção de “educação inclusiva”. Os eixos centrais dessa política são a transversalidade da Educação Especial nas etapas de escolarização, o atendimento educacional especializado (AEE), a formação de professores com vistas à atuação no AEE e na inclusão escolar como um todo, a participação da família e da comunidade e a acessibilidade (MEC/SECADI, 2008).

No que tange à educação das pessoas com surdez, um marco importante foi a aprovação da Lei nº 10.436/02, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais – Libras como sistema simbólico legal de comunicação e expressão da pessoa surda, estabelecendo que os sistemas públicos garantam formas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de “Libras” como parte integrante do currículo dos cursos de formação de professores.

Apesar de todas essas “garantias” legais da educação brasileira, da mesma forma que os pais de “Gabriela”, cuja interação me possibilitou adentrar na realidade das famílias que têm uma criança com deficiência, os pais das crianças surdas geralmente enfrentam grandes dificuldades para garantir uma educação de qualidade para seus filhos. Soma-se a isso o fato de a criança surda ser usuária de implante coclear, fenômeno relativamente novo, para o qual geralmente as escolas ainda não desenvolveram formas específicas de educação.

Autores que estudam o processo de escolarização de crianças com implante escolar, como a pesquisadora brasileira Celeste Kelman, têm mostrado em seus trabalhos que não basta investigar se após a cirurgia as crianças implantadas passam a perceber melhor os sons e venham a aprender a falar, mas que se investigue também as “implicações educacionais do implante coclear” (KELMAN, 2011, p. 176), ou seja, quais são os desdobramentos da presença das crianças implantadas nos sistemas educacionais, como as escolas organizam o

processo educativo para promover uma educação que contribua verdadeiramente para que essas crianças possam vir a formar as suas máximas qualidades humanas.

Desse modo, apoiada nas teses básicas da teoria histórico-cultural, este trabalho pretende responder a seguinte questão de pesquisa: **Quais são os vínculos existentes entre os processos de subjetivação e escolarização de uma criança surda usuária de implante coclear, que cursa o segundo ano do ensino fundamental?**

Tal questão é de grande relevância para a educação de um modo geral, para a educação especial e para a educação das séries iniciais, para que possamos organizar um processo educativo mais adequado a essas crianças.

Para auxiliar na resposta da questão central, elaborei **três questões específicas**:

- 1) Como se configura o contexto histórico-cultural mais amplo em que se processa a existência social da criança surda usuária de implante coclear, que frequenta uma turma do segundo ano do ensino fundamental na cidade de Belém - Pará?
- 2) Como é organizado o meio social educativo para a educação dessa criança, no que tange aos seus elementos constituintes (aluno, professor e meio social educativo) e quais são os desdobramentos no processo de subjetivação da criança surda usuária de implante coclear?
- 3) Como se processam as interações dialógicas entre a criança surda usuária de implante coclear e seus colegas ouvintes e entre a criança e a professora da turma? Quais são os indícios de significação sobre o si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo, presentes nas interações?

Em seguida, para responder à questão central e as questões específicas, elaborei os seguintes objetivos:

Objetivo geral

Examinar os vínculos existentes entre os processos de subjetivação e escolarização de uma criança surda usuária de implante coclear, que cursa o segundo ano do ensino fundamental, tomando como referência formulações teóricas e metodológicas da abordagem histórico-cultural.

Objetivos específicos

- Descrever e analisar o contexto histórico-cultural mais amplo em que se processa a existência social da criança surda usuária de implante coclear que frequenta uma turma do segundo ano do ensino fundamental em uma escola pública da cidade de Belém-Pará.
- Descrever e analisar o meio social educativo organizado para o processo da criança surda usuária de implante coclear, no que tange à organização do trabalho pedagógico, à atuação da professora e à participação da criança.
- Analisar as interações dialógicas que a criança estabelece com os seus colegas ouvintes e com a professora da turma, a fim de identificar indícios de significações sobre o si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo produzidas nas interações.

Justificativa

A literatura da educação inclusiva aponta que a partir de discussões realizadas nos anos 80 e 90 do século passado, em âmbito internacional, foram estabelecidos vários marcos legais em defesa da inclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais, a exemplo da “Declaração dos direitos das pessoas deficientes” (1975) e da “Declaração de Salamanca” (1994), documento internacional criado pela Organização das Nações Unidas (ONU), com o objetivo de promover a inclusão escolar de todas as pessoas com deficiência, independentemente de suas especificidades.

No Brasil, no final dos anos 80, a inclusão escolar passou a figurar nas principais legislações como um direito de todos os brasileiros. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso III, concebe a inclusão escolar como um dever do estado com a educação, a ser efetivado mediante: “Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8069/90, em seu artigo 53, também incorpora esse fundamento, ao garantir a toda criança e todo adolescente brasileiro o direito à igualdade de condições de permanência na escola e às crianças e adolescentes com deficiência, o direito ao atendimento educacional especializado, de preferência na rede regular de ensino.

Em 1996, a lei Nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) se ajusta à Constituição Federal de 1988. No art. 58, aponta que a educação especial é uma modalidade que deve ser oferecida, preferencialmente na rede regular de ensino. O art. 59

versa sobre as adequações a respeito de “currículos, métodos, técnicas e recursos educativos” específicos às peculiaridades dos alunos.

Somado a essas legislações acima citadas a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (1990) e a “Política Nacional de Educação Especial” (2008) constituem os fundamentos legais da inclusão escolar. Desse modo, do ponto de vista legal, a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais está assegurada em nosso país. Todavia, cabe o questionamento: E na realidade escolar, uma criança que apresenta algum tipo de deficiência é/está verdadeiramente incluída? “O currículo, métodos, técnicas e recursos educativos” (como garante o art. 59 da lei Nº 9394/96), atendem as suas particularidades?

É sob essa perspectiva de inclusão (de fato), que acredito na relevância deste estudo. Afinal, a inclusão das crianças com implante coclear necessita de técnicas e metodologias adequadas. Kelman (2010) alerta sobre a ausência de estudos que vinculam o implante coclear à educação. “Há ainda insuficiência de estudos voltados para as áreas da psicologia e educação e muita desinformação a respeito desse tema” (p. 34). Segundo a mesma autora, o fato de a cirurgia ser realizada no Brasil há mais de 20 anos evidencia a importância desse debate, uma vez que a presença dos implantados nas escolas brasileiras é uma realidade.

No âmbito nacional, estudos constataram os benefícios do implante coclear quanto à compreensão do que é vivenciado na escola, além de mudanças benéficas na conduta das crianças e na interação social (KELMAN; OLIVEIRA; MACHADO, 2007). Diante disso, a referida pesquisa objetiva contribuir com o processo de educação de crianças implantadas, evidenciando as peculiaridades da relação entre os processos de subjetivação e escolarização de uma criança surda usuária de implante coclear.

Outra justificativa importante para este estudo advém do fato de que o acesso à cirurgia tem sido facilitado pelo apoio financeiro de órgãos governamentais de saúde e pelo aumento do número de hospitais credenciados a realizá-la (FORNAZARI, 2008). Isso sugere que o contexto favorável às cirurgias incidirá num aumento de pessoas usuárias de implante presentes nas escolas brasileiras. Diante disso, acredito ser urgente e necessária a realização de estudos que possam conhecer e compreender as particularidades e necessidades da educação das pessoas com implante coclear.

Segundo Kelman (2010), a carência de estudos acerca das implicações educacionais do implante coclear é um fenômeno real, tanto no âmbito internacional quanto nacional. A partir de uma pesquisa com cinco professoras de classes regulares com alunos implantados, uma professora e uma coordenadora de um centro onde as crianças implantadas faziam

reforço pedagógico, a autora pontua as queixas docentes, em virtude da falta de suporte para educar adequadamente essas crianças.

Todos esses fatos justificam a realização deste estudo, mas um fato o tornou ainda mais necessário. Trata-se da relevância para a região amazônica e, mais especificamente, para a cidade de Belém-Pará, onde se registra um aumento crescente do número de cirurgias de implante coclear, desde que um hospital universitário vinculado à Universidade Federal do Pará passou a realizar tal procedimento de forma cada vez mais frequente.

Finalmente, gostaria de justificar a minha opção pela teoria histórico-cultural como fundamento principal deste estudo. Tal escolha deve-se ao fato de Vigotski ter elaborado uma teoria acerca do processo de formação humana que toma as múltiplas determinações da existência social como princípio explicativo e para se converter em prática depende essencialmente da educação. Além disso, o envolvimento do autor com a educação de pessoas com deficiência e de um modo especial com a educação de surdos, torna mais coerente e relevante tomar tal abordagem como principal fundamento teórico para examinar o vínculo existente entre os processos de subjetivação e escolarização de uma criança surda usuária de implante coclear.

Ao tomar a teoria histórico-cultural como fundamento principal deste trabalho, interessa-nos também somar com o movimento de resistência ao fenômeno do recuo da teoria nas pesquisas em educação e na formação de professores, sobretudo, na área da educação especial, conforme assinalado por diversos autores (GARCIA, 2013; MORAES, 2001; MORAES; SOARES, 2005), em que a máxima preocupação tem recaído principalmente nas “práticas pedagógicas” e o professor acaba frequentemente repetindo tais “receitas de sucesso” sem compreender verdadeiramente o seu fazer docente.

Além disso, este estudo vem somar-se a outros que ressaltam o valor da teoria do conhecimento, que muitas vezes tem se mostrado secundária, em virtude da necessidade de pesquisas com rápidos resultados, cuja prioridade tem recaído nas técnicas. Segundo Gamboa (2003), uma boa pesquisa é feita por quem tem compreensão das formas de condução do estudo, no qual não se separam em nenhum momento “as formas de compreender a ciência e a produção do conhecimento” (p. 403) e a preocupação não recai apenas nas escolhas de técnicas. Gamboa insiste na formação epistemológica dos pesquisadores numa militância que vise qualificar as pesquisas educacionais.

Acredito que este estudo contribuirá para o fortalecimento da linha de pesquisa “Formação de professores, trabalho docente, teorias e práticas educacionais” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, ao investigar a relação entre

os processos de subjetivação e escolarização de uma criança usuária de implante coclear, a partir do que poderei extrair contribuições para o processo de formação de professores e o trabalho docente relacionado à educação dessas crianças, algo ainda muito desafiador. Enquanto pesquisadora da área educacional, preocupada com uma fundamentação teórica sólida, ao desenvolver o presente estudo, predominantemente fundamentado na teoria histórico-cultural, também pretendo apoiar o fortalecimento dessa abordagem teórica no campo das pesquisas educacionais na área da Educação Especial, em especial da educação de surdos, por acreditar que Vigotski e seus escritos têm muito a contribuir, assim como o faz nas pesquisas em psicologia geral e educação.

Referencial teórico

O problema da inclusão escolar no sistema de ensino público brasileiro é um tema muito complexo. Considero importante lembrar questões já muito debatidas e ainda não suficientemente respondidas pela área epistemológica da educação, tais como “O que significa inclusão escolar?” Ou dito de outra forma, “Na escola há lugar para o diferente?” A essas perguntas, acrescento outras duas: “E se esse diferente for uma criança?” “E se essa criança for alguém que no passado fora diagnosticado com surdez profunda, submeteu-se a uma cirurgia e agora utiliza um dispositivo eletrônico que lhe permite ter sensações auditivas, mas necessita que a escola atenda suas especificidades?”

Essas perguntas e suas possíveis respostas podem ser formuladas e compreendidas sob diversas concepções. Entendo que o ponto de partida para analisar essas questões depende do nosso olhar sobre elas. Depende da nossa visão de educação, escola, desenvolvimento, criança, inclusão e deficiência. Conforme observam Teixeira e Mello (2016), quer saibamos ou não, concordemos ou não, tenhamos consciência ou não, todas as nossas escolhas em termos de pesquisa e prática educativas articulam-se com concepções teóricas que as explicam. Nesse sentido, penso que seja importante e necessário que a teoria ou teorias que tomamos como fundamentos de um trabalho científico sejam explicitadas para que as questões, proposições, metodologias, resultados e análises por ele apresentados formem um todo coerente que possibilite a compreensão e a tomada de posições mais consciente e consistente por parte de seus interlocutores.

Vigotski inaugurou na ciência uma nova maneira de conceber o desenvolvimento humano e, conseqüentemente, as suas relações com a educação. Tal concepção teórica, no entanto, só pode ser compreendida e tomada como referência para a educação ou qualquer

outra área do conhecimento se a pensarmos em uma estreita vinculação com a história. Vigotski propôs a teoria histórico-cultural entre os anos de 1924 a 1934, em uma Rússia pós-revolucionária empenhada na construção de uma sociedade socialista. Desse modo, toda a produção intelectual do autor e de seu grupo de colaboradores não pode ser vista como neutra e pensada e/ou aplicada para solucionar problemas pontuais na/da educação. Diferente disso, os princípios explicativos, proposições e categorias teóricas por ele criados, estão vinculados e comprometidos com um ideal de homem e de sociedade e assim precisam ser concebidos e tomados como referências (TULESKI, 2008, 2009).

Tendo o materialismo histórico-dialético de Marx e Engels como fundamento de seu trabalho, Vigotski empenhou-se em elaborar uma teoria psicológica que superasse as visões reducionistas de desenvolvimento humano em voga na sua época e explicasse esse processo a partir de seus determinantes históricos e culturais. Ele encontrou a chave para essa explicação na tese marxista de que a essência dos homens são as relações sociais. Partiu então dessa proposição para criar a sua tese máxima, por ele denominada de “Lei genética geral do desenvolvimento cultural” (1931/2000), segundo a qual o processo de formação das funções psicológicas superiores (pensamento, fala, percepção, memória, imaginação, etc.) se dá em dois momentos distintos e em dois planos diferentes – Primeiramente, entre as pessoas, no plano social e, posteriormente, na pessoa, no plano individual.

Na perspectiva do autor, a tese de que o processo de formação humana está estritamente vinculado às relações sociais abre grandes possibilidades de intervenção, por meio da organização do ambiente social educativo, de modo a contribuir para a formação de um “homem novo” para uma nova sociedade, que se quer livre, justa, incluyente e democrática. Foi por essa razão que Vigotski colocou a educação no próprio núcleo teórico da psicologia histórico-cultural e mostrou seus vínculos dialéticos em toda a sua obra.

Segundo Saviani (1983), essa concepção de ser humano e de seu processo de desenvolvimento promove uma transformação profunda, radical e de conjunto na educação e na cultura escolar vigente, constituindo-se em um importante campo do saber a contribuir para a construção de uma pedagogia crítica.

Em consonância com Vigotski (1929/2000, 1931/2000, 1934/2001), este trabalho concebe o desenvolvimento humano como um processo de subjetivação ou de formação das qualidades humanas que se dá do plano social para o individual, diferente das proposições de autores como Freud e Piaget, que concebem a criança como um ser individual que só progressivamente se socializa (BRUNER, 2005). Segundo Delari Jr (2009):

Na perspectiva da abordagem histórico-cultural, nascemos já em mundo social, e só podemos nos manter vivos se em contato com outras pessoas. Assim, pela mediação delas, processualmente, vamos nos diferenciando e nos “subjetivando”, tomando consciência de nossa própria existência, constituindo nosso mundo privado e assumindo um lugar específico no mundo público no qual já estávamos situados desde sempre. (DELARI JR, 2009, p. 7, grifo do autor).

Desse modo, de acordo com essa abordagem teórica, em se tratando de educação escolar, promover o avanço do desenvolvimento humano significa organizar o trabalho pedagógico na escola, desde a educação infantil até a universidade, de modo a intervir de maneira intencional no processo de formação humana dos alunos, para que se “subjetivem” formando qualidades que lhes permitam empreender uma tríplice tarefa necessária ao seu estar e posicionar-se no mundo, quais sejam: 1. Conhecer e analisar criticamente a realidade (ação dos homens sobre/com outros homens) e nela também eles mesmos, de modo científico e crítico e 2. Posicionar-se criticamente em relação à realidade, pautado numa ética social que se contraponha a todas as formas de injustiça, discriminação e preconceito e 3. Implementar práticas pedagógicas transformadoras. É evidente que esse é um longo e complexo processo, mas de modo algum, pode resumir-se a mera preparação para a própria escola ou ao ensino de conteúdos disciplinares.

A educação escolar, independentemente do nível ou modalidade, cumpre essa tarefa quando disponibiliza aos estudantes o conhecimento historicamente produzido pela humanidade e organiza situações de ensino-aprendizagem que oportunizem a reflexão crítica e a criação de novas possibilidades de enfrentamento dos problemas que a natureza e a sociedade nos impõem todos os dias.

Os estudos e as proposições de Vigotski acerca da questão da educação das pessoas com deficiências inserem-se nesse quadro teórico mais amplo e somente assim poderão ser compreendidos. Segundo Blanck (2002), Kozulin (1990/2001) e Van der Veer e Valsiner (1996), o interesse de Vigotski pelo estudo do processo de formação humana das pessoas com deficiência, o que envolvia a sua preocupação específica com a educação dessas pessoas, durou todo o período de produção científica do autor e fazia parte de seu projeto de construção de uma “psicologia do humano”.

Para Kozulin (1999), a essência das proposições de Vigotski no que tange à temática da deficiência reside na rejeição da ideia do déficit como algo negativo e na ênfase à capacidade plástica do ser humano de se adaptar em diferentes situações, ainda que sejam adversas e de se desenvolver ao máximo, desde que lhe sejam dadas as condições para tal.

Nessa perspectiva, não é o déficit em si que traça o destino de uma pessoa com deficiência, mas o modo como essa deficiência é significada e as forças compensatórias, ou seja, os caminhos alternativos e os recursos especiais organizados para promover o seu desenvolvimento. Além disso, Vigotski tinha uma razão mais prática para se preocupar com essa temática. Na década de 1920, época em que ele iniciou a sua produção científica, milhares de crianças de todas as idades vagavam pelas ruas das cidades russas, vítimas diretas ou indiretas da revolução e da guerra civil. Essa horda de crianças, formada por órfãos, deficientes, doentes e demais crianças que sofreram todo o tipo de abandono demandava intervenção médico-pedagógica séria. Vigotski abraçou a causa dessas crianças. Já em 1925, criou um laboratório para o estudo do desenvolvimento infantil das crianças com deficiência, que em 1929, foi readaptado para se tornar o Instituto de Defectologia. Durante os últimos anos de sua vida, Vigotski atuou como diretor científico deste instituto, que hoje continua a ser o principal centro de pesquisa para o estudo de crianças deficientes na União Soviética.

Vigotski criticava a forma como as pessoas com deficiência eram educadas na época e defendeu uma nova educação especial ou defectologia, fundamentada na ideia de que as pessoas com deficiências poderiam formar as suas qualidades humanas da mesma forma que as pessoas com desenvolvimento típico, desde que lhe fossem proporcionadas condições sociais para tal. O autor revela uma concepção acerca da deficiência amplamente revolucionária para a época, como pode ser observada nesta citação do autor, traduzida por Prestes (2012):

Possivelmente, não está longe o dia em que a pedagogia se envergonhará do próprio conceito “criança com deficiência” para designar alguma deficiência de natureza insuperável. O surdo falante, o cego trabalhador – participantes da vida comum em toda sua plenitude – não sentirão mais a sua insuficiência e nem darão motivo para isso aos outros. Está em nossas mãos fazer com que as crianças surdas, cegas e com retardo mental não sejam deficientes. Então, desaparecerá o próprio conceito de deficiente, o sinal justo da nossa própria deficiência,” (VIGOTSKI, 2006, p. 54, citado por Zoia Prestes, 2012, p. 35)

Como vimos, a preocupação de Vigotski sempre foi o processo de formação da pessoa humana como um ser concreto, que se constitui como sujeito por meio de suas relações sociais e pelo uso de um sistema de signos. Ele via a mediação da linguagem como algo imprescindível para o desenvolvimento da consciência. Desse modo, sempre se preocupou com os surdos. Ele acreditava que o objetivo da educação de uma criança surda deveria ser encontrar os meios alternativos que a permitisse interagir com a realidade e formar todas as suas qualidades humanas. O ensino da fala, portanto, deveria se concentrar na aquisição de

comunicação oral significativa. Na perspectiva do autor, a aquisição imperfeita de uma comunicação significativa é sempre preferível à articulação precisa de sons sem sentido que não se combinam facilmente entre si.

Essas ideias levaram Vigotski (1924/1997) a criticar e qualificar como cruéis alguns métodos do desenvolvimento da fala, presentes em sua época, que envolviam treinamentos árduos e mecânicos de articulações de sons e proibição da “mímica”, como era chamado, na época, a língua de sinais. No entanto, como observam Góes (2012) e Kozulin (1999), apesar dessas críticas, Vigotski seguindo uma tendência da época e por não ter clareza de que a língua de sinais atuaria como o elemento mediador entre o homem e a realidade, possibilitando que ele internalizasse as suas relações sociais e formasse o seu psiquismo tipicamente humano, no início de seu trabalho com pessoas surdas, o autor tendeu a privilegiar a linguagem oral em detrimento da língua de sinais.

No conjunto de sua produção acerca da educação de surdos, é possível constatar que Vigotski mudou suas convicções e, conseqüentemente, sua posição com relação às diretrizes para a educação da criança surda, passando a reconhecer a língua de sinais como uma forma autêntica de linguagem, conforme podemos comprovar nesta citação:

Em que pese todas as boas intenções dos pedagogos, a luta da linguagem oral contra a mímica, por regra geral, sempre termina com a vitória da mímica, não porque esta seja, do ponto de vista psicológico, a linguagem verdadeira do surdo, nem porque seja mais fácil — como dizem muitos pedagogos — mas porque constitui uma autêntica linguagem em toda a riqueza de seu significado funcional, enquanto a pronúncia oral das palavras, inculcada artificialmente carece da riqueza viva e é só uma cópia morta da linguagem viva. (VYGOTSKI, 1931/1997, p. 231).

O caminho metodológico

Os procedimentos metodológicos deste estudo seguiram as orientações da teoria histórico-cultural. Nesse sentido, apresento, a seguir, algumas considerações acerca do caminho metodológico adotado e alguns procedimentos que considere necessários para responder à questão central deste estudo, qual seja: “Quais são os vínculos existentes entre os processos de subjetivação e escolarização de uma criança surda usuária de implante coclear, que cursa o segundo ano do ensino fundamental?”.

Realizei uma pesquisa qualitativa de cunho histórico-cultural, inspirada nas ideias centrais de Vigotski e de autores contemporâneos que têm ampliado as questões de método

por ele propostas, tais como Delari Jr (2009b, 2015); Góes (2000a); González Rey (2002a, 2005); Siegler; Crowley (1991); Valsiner (1997, 2000) e Wertsch, (1988).

O método adotado para a presente pesquisa — o “método genético-experimental”, tem Lev Vigotski como seu precursor. Para o autor, “o método, neste caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação (VYGOTSKI, 1931/2000, p.47).

O próprio nome “genético-experimental” indica pistas de sua natureza. “Genético” refere-se ao objetivo de explicar a origem do fenômeno e “experimental” indica que o pesquisador não é um mero expectador da realidade a ser investigada, mas alguém que dela participa e ao conhecê-la com todas as suas contradições, cabe de alguma forma, transformá-la.

Em 1931, ao escrever o livro “História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores” (Vigotski, 1931/2000), formado por cinco capítulos, destinados a explicar a gênese das funções tipicamente humanas, Vigotski também apresenta os parâmetros metodológicos para o estudo do psiquismo mediante a sua gênese histórica. São eles: 1) A análise prioriza processos e não objetos; 2) Busca uma explicação genético causal e não apenas a descrição dos fenômenos; 3) A investigação deve centrar-se na origem “viva” dos processos psíquicos fossilizados (aqueles mecânicos e automatizados).

Autores, como Delari Jr. (2015) e González Rey (2002, 2005) têm estudado, comentado e ampliado as formulações de Vigotski acerca do método científico e seus escritos fundamentaram a construção do caminho metodológica deste estudo.

Delari Jr. (2015) ajudou-me a compreender os princípios básicos de uma pesquisa fundamentada na teoria histórico-cultural, bem como as suas principais categorias metodológicas, a saber: objeto de análise, princípio explicativo e unidades de análise.

A formulação de Wertsch (1988) acerca dos diferentes domínios genéticos propostos por Vigotski, a saber: filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese foram importantes para a minha compreensão acerca de como abordar o problema das implicações educacionais para o processo de subjetivação da criança implantada. Para esclarecer o leitor, filogênese refere-se à história do desenvolvimento da espécie humana; ontogênese à história do desenvolvimento de cada indivíduo da espécie humana; sociogênese é a história do desenvolvimento dos diferentes grupos sociais e, finalmente, microgênese, diz respeito à história do desenvolvimento de processos psíquicos particulares de cada pessoa, em interação com outras pessoas, em um intervalo de tempo relativamente curto.

Os estudos de González Rey (2002, 2005) possibilitaram que eu compreendesse a natureza diferenciada do objeto de pesquisa das ciências humanas, de um modo especial, dos

estudos de cunho histórico-cultural. Para o autor, a diferença entre a pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais e outras modalidades de pesquisa não se resume a uma simples distinção metodológica. A diferença é epistemológica e teórica, uma vez que se elas se apoiam em processos diferentes de construção de conhecimento e são voltados para um objeto distinto da pesquisa tradicional.

Segundo González Rey (2002a), a pesquisa qualitativa de matriz histórico-cultural apresenta três características básicas. São elas:

a) O conhecimento é uma produção construtivo-interpretativa

O acesso à realidade social investigada não é ilimitado e direto. É sempre parcial e limitado, a partir de nossas práticas. Dessa forma, o pesquisador precisa superar a ilusão de validação do conhecimento, pois não existe uma correspondência linear com a realidade conhecida. Conhecer implica interpretar e toda interpretação é uma construção.

No processo de pesquisa, tanto a situação pesquisada, como o momento da investigação e os sujeitos envolvidos (pesquisador e pesquisado) constituem-se como formadores do processo de pesquisa e não apenas como seus constituintes. O conhecimento construído na e pela pesquisa, por sua vez, também não constitui uma mera soma de dados obtidos. A descrição é de suma importância, mas não é suficiente. Ela precisa ser complementada pela explicação, pelas construções interpretativas que deem sentido aos indicadores obtidos, num constante processo de síntese, análise e síntese.

b) O processo de produção do conhecimento possui um caráter interativo

A interação entre pesquisador e pesquisado constitui condição *sine qua non* ao processo de produção de conhecimentos nas ciências humanas.

Freitas (2002) reitera esse aspecto. Para a autora, coerentemente à formulação teórica de Vigotski, é necessário considerar que todo conhecimento é sempre construído na interação entre as pessoas. Nesse sentido, produzir um conhecimento a partir de uma pesquisa é assumir a perspectiva da aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento. O pesquisador, durante o processo de pesquisa, está em constante processo de aprendizagem e de transformações. O mesmo acontece com o pesquisado, que não é um mero objeto, mas alguém que reflete, aprende e se ressignifica constantemente.

Nesse sentido, a neutralidade é impossível. Considerando que o pesquisador também faz parte da situação de pesquisa, as ações e os efeitos que ele propicia também constituem elementos de análise.

c) Toda situação de pesquisa é singular

Nessa forma de fazer pesquisa, a singularidade da situação investigada é algo essencial. O conhecimento é construído em situações e momentos singulares.

A partir dessa premissa, o valor de uma pesquisa não é atribuído pela quantidade de sujeitos estudados, mas pela qualidade de suas expressões. O número de participantes de uma pesquisa atende a um critério qualitativo e dependerá da necessidade do processo de conhecimento surgida durante o processo de pesquisa. Tal proposição possibilitou-me também compreender o valor metodológico do “estudo de caso” como importante procedimento de construção de informação na pesquisa fundamentada na teoria histórico-cultural.

Góes (2000a), Teixeira (2009) e Wertsch (1991) mostraram-me o caráter promissor e a pertinência da análise microgenética de matriz histórico-cultural para a investigação do processo de constituição do sujeito, por permitir adensar o estudo dos processos intersubjetivos e expandir as possibilidades de vincular minúcias e indícios de episódios específicos às condições macrosociais, relativas às práticas sociais.

Destaco também os estudos da pesquisadora Celeste Azulay Kelman da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que tem uma vasta produção acerca da relação entre “implante coclear e educação”. Seus estudos abordam a inclusão escolar dos alunos implantados, as vivências de seus familiares, linguagem escrita e falada de crianças com implante, o bilinguismo e o implante coclear. O presente estudo encontra muitos pontos de concordância com as pesquisas desta autora. Ao discutir a relação entre “implante coclear e educação” a pesquisadora traz para o debate os impactos do uso do referido dispositivo nas concepções e ações de todas as pessoas envolvidas nesse processo, a saber: familiares, sujeito implantado, professores e comunidade surda. Para Kelman (2011), os surdos implantados devem aprender a usar Libras, constituindo-se como sujeitos bilíngues.

Localizei também pesquisas em que a autora opta pela “análise microgenética” das interações em âmbito escolar (KELMAN; BRANCO, 2004; KELMAN, 2008), opção também adotada por mim no presente estudo. Em virtude de concordar com as referidas concepções,

os estudos de Kelman foram eleitos como as principais referências bibliográficas específicas da temática do implante coclear e educação para o presente estudo.

Enfatizo também a recente produção de Navegantes (2016), orientada de Kelman. O estudo investigou os processos linguísticos e cognitivos de crianças surdas usuárias de implante coclear, que frequentavam o Instituto Felipe Smaldone, uma instituição especializada em surdez, situada na cidade de Belém, no Estado do Pará. Trata-se de um estudo no qual a pesquisadora esteve presente no campo de pesquisa na condição de professora de uma turma de crianças com implante coclear, o referido estudo revela as peculiaridades de uma instituição especializada.

No caso da presente pesquisa, elegi como lócus de investigação uma turma do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Belém, com o intuito de contribuir com a inclusão escolar das crianças surdas implantadas em classes regulares da educação básica.

Subjetivação e escolarização da criança com implante coclear: uma revisão de literatura

Uma vez definido, qualificado e justificado o problema de pesquisa que orienta este estudo, procedi a revisão de literatura no sentido de situar a produção de trabalhos que versam sobre a relação entre subjetivação e escolarização de crianças surdas usuárias de implante coclear e afirmar o meu estudo no universo dessa produção. Procedi da seguinte maneira. Selecionei 04 (quatro) bases de dados, a saber: 1. Site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 2. Site da biblioteca eletrônica “Scientific Electronic Library Online – Scielo Brasil”, 3. Banco de Teses e Dissertações, que faz parte dos Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes/MEC e 4. Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial – CCBE, realizado bianualmente pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR.

Efetuei a pesquisa utilizando a expressão “implante coclear”. Priorizei a modalidade “trabalho completo”, publicados no período de 2008 a 2015. A partir dessa investigação obtive os seguintes resultados:

Tabela 1 – Quantitativo de produções acadêmicas sobre o tema implante coclear

FONTES	GRUPOS/EIXOS	QUANTIDADE
ANPED	GT07/ GT08/ GT13/ GT15/ GT20***	-
SCIELO BRASIL	-	89
PORTAL CAPES	-	126
ANAIS CBEE	Todos os eixos	05
TOTAL		210

Conforme demonstrado na tabela 1, não localizei no Site da ANPEd nenhum trabalho que trate da temática investigada. No site “Scielo Brasil” constatei a presença de 89 artigos. No entanto, ao analisá-los percebi a ausência de pesquisas educacionais acerca do implante coclear, conforme demonstra a tabela 2:

Tabela 2 – Produções acadêmicas sobre o tema implante coclear no *site* Scielo Brasil

ÁREAS	QUANTIDADE
Otorrinolaringologia	44
Fonoaudiologia	35
Saúde/Medicina	1
Psicologia	6
Radiologia	1
Engenharia biomédica	1
Enfermagem	1

Na Tabela 3, apresento o resultado da pesquisa no “Portal de Periódicos Capes/MEC”. Localizei um quantitativo de 126 trabalhos. Após análise dos conteúdos dos textos, confirmei que acerca do implante são predominantes pesquisas na área da saúde, conforme demonstra a tabela 3:

Tabela 3 – Produções acadêmicas sobre o tema implante coclear no Portal de Periódicos Capes/MEC

ÁREAS	QUANTIDADE
Otorrinolaringologia	44
Fonoaudiologia	35
Saúde/Medicina	1
Psicologia	6
Radiologia	1
Engenharia biomédica	1
Enfermagem	1

A partir da análise das três fontes (ANPEd, Capes e Scielo), fica evidente a escassez de pesquisas acerca do implante coclear na área da educação. Entre os poucos trabalhos localizados, não encontrei nenhum que aborde o processo de subjetivação dos sujeitos surdos implantados em ambientes escolares, o que ratifica a importância do estudo que me propus realizar.

Vale destacar as publicações nos “Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial”. Por se tratar de um evento científico relevante da área, que realizado a cada dois anos, efetuei a consulta para perceber como o objeto de pesquisa do presente estudo foi abordado nos anos de 2008 a 2014. A palavra-chave escolhida conforme já informado, foi “implante coclear”. Investiguei a modalidade “Comunicação oral”, composta por pesquisas concluídas. Abaixo segue o quantitativo de cada ano.

Tabela 4 – Produções acadêmicas sobre o tema implante coclear nos Anais do CBEE

ANO	QUANTIDADE DE ARTIGOS LOCALIZADOS
2008	Sem acesso aos Anais
2010	1
2012	0
2014	4

O trabalho de 2010 aborda um estudo de caso que investiga o processo de inclusão escolar de um menino surdo implantado, que tem nacionalidade japonesa, inserido em uma escola regular e frequenta atendimento especializado.

Dentre os trabalhos de 2014, dois são de autoria de Kelman com outros pesquisadores. Um deles trata da perspectiva docente acerca do trabalho com crianças implantadas e o outro trata especificamente da inclusão escolar de uma criança implantada.

O terceiro artigo localizado trata do ensino de leitura e escrita para crianças implantadas por meio de histórias em quadrinhos. O quarto é um artigo de minha autoria com uma colega sobre o atendimento pedagógico à pessoa com implante coclear, oferecido pelo Instituto Felipe Smaldone, fruto de uma pesquisa que realizei na época em que atuava como professora de uma turma de crianças surdas implantadas, ocasião em que surgiram minhas inquietações sobre o tema. É pessoalmente significativo notar o salto qualitativo que tive sobre minhas concepções e práticas acerca do tema, do período em que realizei o estudo, em 2014, para o momento atual, após a entrada na pós-graduação.

É notório a relevância de cada pesquisa acima resumida, mas evidencia mais uma vez a ausência de estudos sobre a relação entre subjetivação e escolarização de crianças implantadas, tendo como referência a teoria histórico-cultural, o que confirma o valor e ineditismo do presente estudo.

1.8.2 Revisão bibliográfica: considerações gerais

Conforme demonstrado, não localizei nenhum estudo que tratasse do objeto discutido no presente trabalho. No entanto, dentre as produções encontradas, selecionei algumas para analisar e percebi de que forma a criança surda implantada tem sido estudada. Selecionei

pesquisas de Psicologia, Educação, Educação Especial e Ciências Sociais e analisei os resumos, recortando minha busca nos estudos que discutem: *relações sociais, família, identidade, afetividade, Língua Brasileira de Sinais e inclusão*. Escolhi tais temas, pois segundo a teoria histórico-cultural, o processo de subjetivação ocorre a partir das relações sociais do indivíduo com os outros e com o meio. Desse modo, estudar como se dá o referido processo no contexto de vida da criança surda usuária de implante coclear envolve tais temáticas.

De um modo geral, os artigos analisados abordam a conceituação da surdez e suas causas. Há uma tentativa de quantificar o número de surdos a nível mundial. Faz-se uma abordagem sobre as próteses auditivas a exemplo do AASI (Aparelho de Amplificação Sonora Individual) até chegar ao Implante Coclear. Em alguns artigos há o detalhamento da história de vida e rotina das crianças pesquisadas. Constatei a precariedade a respeito das informações metodológicas de alguns artigos.

Entre as referências bibliográficas utilizadas nos artigos, constatei a predominância das áreas da fonoaudiologia, otorrinolaringologia e medicina, dentre as quais, destaco: Maria Cecília Bevilacqua, Orozimbo Alves Costa Filho, Adriane Lima Mortari Moret e Regina Célia Bortoleto Amantini. Todos são da área da fonoaudiologia e discutem sobre linguagem e audição, mas também há estudos sobre os debates entre familiares e profissionais da saúde, assim como os aspectos sociais dessas famílias e seus graus de permeabilidade na vida da criança pós implante coclear.

Destaco um estudo realizado em 2006, (BOAS; RODRIGUES; YAMADA, 2006). Com base em várias pesquisas, expostas ao longo do trabalho, as autoras justificam a realização do estudo, valendo-se do princípio da essencialidade das relações sociais no processo de desenvolvimento do sujeito, no caso do estudo, do sujeito com deficiência. Partindo desse princípio e de resultados de pesquisa, as autoras defendem que a família tem um papel central nesse processo, conseqüentemente, precisam de orientações para melhor contribuir com o desenvolvimento da criança com implante coclear. O valor das relações sociais no desenvolvimento do sujeito é algo em comum entre a presente pesquisa e a que foi citada.

Dentre os resultados dessa revisão bibliográfica, ressalto um artigo (TREVIZAN, 2010). Não se trata de uma pesquisa realizada em campo, mas possui um valor imensurável, que representa a minha concepção enquanto pesquisadora da temática do implante coclear. É uma produção que faz uso de uma linguagem literária, na qual o autor faz uma abordagem sobre a postura contrária ao implante coclear por parte da comunidade surda. Apesar de não

trazer procedimentos metodológicos de pesquisa, julgo-o valorosa, pois percebo que abordar a temática do implante, automaticamente, exige de quem o faz, posicionar-se perante a referida polêmica.

Entendo que na condição de professora e pesquisadora não cabe a mim, decidir/opinar se o surdo deve ou não realizar o implante. Sou militante da luta pela inclusão da pessoa com deficiência e tal grupo é diverso e faz suas escolhas. Se o surdo ou os familiares, no caso de crianças, optam por realizar a cirurgia, a escola precisa garantir-lhe educação de qualidade, por isso esse estudo é necessário.

Acredito também que a intolerância da comunidade surda aos implantados faz renascer o que outrora foi sofrido pelo próprio grupo, quando era proibido de se expressar por meio da sua língua materna — a Língua Brasileira de Sinais-Libras. Trevizan faz alusão ao “mito da caverna” de Platão, e convida surdos, ouvintes e implantados a “saírem da caverna”, oportunizando novos embates e saberes, pois dessa forma se constrói conhecimento. O autor ressalta que, muitas vezes a “verdade” que acreditamos, aprisiona-nos e permite que vejamos apenas sombras de um contexto muito mais diversificado.

Destaco as contribuições de Kelman, que tem construído uma trajetória significativa de pesquisas na área. Especificamente, no artigo analisado (KELMAN et al, 2011), há a caracterização do sujeito surdo, com menor enfoque patológico na surdez e maior ênfase na particularidade e especificidade do ser surdo e de sua língua, a Libras.

Ressalto a preocupação das autoras em demonstrar a essencialidade das relações sociais para o processo de individualização do sujeito surdo, assim como de todo ser humano. Em se tratando de relações sociais, a participação da família ganha destaque, uma vez que é no seio familiar que ocorrem as primeiras relações sociais e trocas emocionais. Desse modo, para que possamos captar indícios do processo de subjetivação do sujeito implantado, é imprescindível que a pesquisa também inclua o âmbito familiar, ainda que não seja o campo final da pesquisa.

As autoras afirmam que a pesquisa “adota uma análise qualitativa das interações humanas, utilizando o seu caráter compreensivo e interpretativo” (p. 355), conforme as proposições de González Rey, autor de inspiração histórico-cultural, já comentadas no tópico “O caminho metodológico”. Dessa forma justificam a imersão junto aos familiares “que permitiu perceber as crenças, atitudes, percepções, valores e sentimentos que configuram o modo de agir dos familiares pesquisados” (p. 355). Segundo as autoras, essa é a vantagem da “dialética” presente na pesquisa qualitativa, “porque levam em consideração o fator histórico

e a sua temporalidade” (p. 355), sem intenção de generalizar, apenas de contribuir com outros olhares.

Apesar de não constar nas fontes investigadas, no bojo do debate da escassez de pesquisas acerca do implante coclear, vale destacar um estudo da fonoaudióloga Elizabeth Fornazari (2008), que relaciona técnicas de oralização e discriminação auditivas com conteúdos escolares. Considerando todas as possibilidades de debate, amplitude e até sugestões práticas que tal pesquisa proporciona ao campo educacional, ressalto que os estudos acerca da temática “implante coclear e escolarização” precisam ir além de cartilhas com técnicas de matriz fonoaudiológica. É necessário provocar no professor necessidades de compreensão do processo de formação humana e como isso ocorre com sujeitos surdos implantados, para que ele seja criador de sua prática e não mero copiador. Além disso, torna-se necessário que o professor tenha intencionalidade ao desenvolver um trabalho pedagógico com essas pessoas, intenção que deve ir ao encontro da formação ética, política e estética preconizada pela LDB (1996) e não apenas objetivando que a criança implantada desenvolva a fala e a audição.

Não pretendo construir o aporte teórico dessa pesquisa a partir de várias perspectivas, apenas elenquei alguns artigos e seus referidos pontos mais relevantes, a fim de revelar como tem se configurado os estudos acerca do sujeito surdo implantado. Uma pesquisa não parte do zero, então, a partir dessa breve revisão pude extrair referências, sobretudo do campo da fonoaudiologia, que serão tomadas neste trabalho não como fonte principal, mas como referenciais auxiliares para compreender algumas particularidades do sujeito implantado e do próprio dispositivo eletrônico. Algumas pesquisas auxiliaram também na escolha de procedimentos metodológicos, além de suscitarem temáticas inerentes à discussão do implante coclear e seu uso que não podem ser ignoradas neste estudo.

Diante do exposto, constata-se o diferencial da pesquisa proposta, uma vez que há necessidade de investigar *o processo de subjetivação e escolarização de uma criança surda usuária de implante coclear* e à contramão da precariedade de informações metodológicas e até mesmo de uma teoria propriamente dita, detectada em alguns artigos, a presente pesquisa tem como referencial teórico-metodológico a teoria histórico-cultural, preconizada por Lev Semionovitch Vigotski, a qual norteará o presente estudo do início ao fim, em sua totalidade.

1.9 Estrutura da dissertação

Após a introdução do texto, em que exponho, entre outros aspectos, as motivações para a realização do estudo, suas questões e objetivos, organizei 5 (cinco) capítulos.

No capítulo I, que tem como título **“Subjetivação e educação da criança com deficiência em uma perspectiva histórico-cultural”**, discuto como a teoria de Vigotski compreende o processo de subjetivação e as relações desse processo com a educação de pessoas com deficiência.

O capítulo II, intitulado **“Método: os caminhos da cognição”**, é dedicado ao método da pesquisa. Nele, apresento a perspectiva metodológica que norteou o estudo, focalizando aspectos epistemológicos e o caminho metodológico.

No capítulo III, intitulado **“O contexto histórico-cultural de existência social de Vitor”**, apresento os dados acerca do contexto histórico-cultural de existência social da criança implantada (alvo da pesquisa).

No capítulo IV, intitulado **“Implicações do meio social educativo no processo de subjetivação de Vitor”**, analiso os elementos que compõem o processo educativo vivenciado pela criança alvo da pesquisa.

No capítulo V, que tem como título **“Subjetivação e modos de significação de Vitor no contexto da turma do segundo ano do ensino fundamental”**, analiso as interações ocorridas entre a criança implantada (criança alvo) e as demais crianças da turma, destacando os significados produzidos nas interações.

Finalmente, apresentarei as minhas considerações finais sobre o estudo realizado, as referências bibliográficas, os anexos e os apêndices da pesquisa.

Acredito que o fato de trazer a criança surda usuária de implante coclear para o foco da pesquisa em educação, de modo especial, relacionado à linha de pesquisa “Formação de professores, trabalho docente, teorias e práticas educacionais” do PPGED/UFPA, vai ao encontro de uma perspectiva de ciência da educação que considera fundamental o estudo de cada aluno como um ser histórico, concreto, específico, “especial” e não como um conjunto “amorfo”, em que os alunos são tratados como “massa”. Além disso, mostra o valor dos estudos empíricos revelarem o trabalho dos professores dos diferentes níveis de ensino, que mesmo com as condições objetivas de trabalho muito aquém das ideais, esforçam-se para incluir os alunos com deficiência no processo educativo e contribuir para que avancem em seus processos de subjetivação.

A presente pesquisa contribuirá para uma melhor compreensão acerca da realidade escolar das crianças usuárias de implante coclear, bem como a realidade dos professores que atuam junto a essas crianças na escola básica. Além disso, o estudo indicará formas de a

escola promover uma educação desenvolvente e inclusiva para essas crianças. No capítulo seguinte, o leitor conhecerá as bases teóricas que sustentam este trabalho.

CAPÍTULO 1 - SUBJETIVAÇÃO E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

O mais básico consiste em que a pessoa não somente se desenvolve, mas também constrói a si” (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 33).

Este capítulo tem por objetivo discutir a relação entre os processos de subjetivação e educação da criança com deficiência em uma perspectiva histórico-cultural, mais especificamente, sobre a educação dos surdos, incluindo os surdos implantados.

Esclareço ao leitor que apesar de o presente estudo limitar-se a analisar a relação entre os processos de subjetivação e educação escolar de uma criança surda usuária de implante coclear, o fato de a teoria histórico-cultural, perspectiva teórico-metodológica que lhe serve de base, colocar a educação em seu patamar mais elevado, como sendo a primeira a palavra a ser mencionada, requer que neste trabalho, sempre levemos em conta o que Vigotski entendia por educação em sentido amplo e em sentido restrito, conforme abordado na introdução deste trabalho. Somente assim, poderemos marcar o lugar da educação escolar, os seus limites e possibilidades no processo de subjetivação.

Feitos esses esclarecimentos, informo ao leitor a forma como organizei este capítulo, de modo a dar conta da tarefa a que me proponho. Iniciarei o capítulo com a discussão acerca do processo de subjetivação em uma perspectiva histórico-cultural. Na sequência, discutirei o papel da educação e da escola no processo de subjetivação. Por fim discutirei a relação entre subjetivação e educação da pessoa com deficiência, da pessoa surda e da pessoa usuária de implante coclear.

1.1 Subjetivação: o que diz a teoria de Vigotski?

O projeto científico de Vigotski apresenta uma nova maneira de enfocar o desenvolvimento humano e com isso uma concepção sobre como os indivíduos da espécie humana constituem-se como sujeito — o processo de subjetivação. Foi o que disse o autor na célebre citação que selecionei como epígrafe deste capítulo: “O mais básico consiste em que a pessoa não somente se desenvolve, mas também constrói a si” (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 33).

Na perspectiva do autor (1931/2000), até a época de produção de sua teoria, esse processo ainda não havia sido estudado como tal e nem tomado como um objeto de estudo especial. A sua grande contribuição para a história da humanidade foi então a produção de

uma abordagem teórica, denominada de teoria histórico-cultural, que toma o devir contraditório da personalidade consciente como objeto de estudo da psicologia; as múltiplas determinações da existência social como princípio explicativo desse objeto de estudo; a palavra significativa em seu desenvolvimento como unidade de análise que materialmente realiza a mediação entre os dois primeiros; e o método genético-causal como modo privilegiado de proceder a análise (DELARI JR., 2015).

No conjunto dessa produção, encontramos uma concepção de desenvolvimento e uma concepção de subjetivação, revolucionárias para a época e a meu ver, até mesmo para os dias atuais, que ainda não foram devidamente estudadas e menos ainda, transformadas em práticas. No entanto, na contramão da ciência psicológica e até mesmo da educação, que atualmente prima muito mais por resultados estatísticos do que pelo processo de formação humana dos alunos, ousou empreender a tarefa de realizar um estudo que pretende investigar os vínculos entre os processos de subjetivação e escolarização de uma criança surda usuária de implante coclear, que frequenta uma turma do segundo ano do Ensino fundamental, não somente para investigar se a criança está aprendendo a ler, a escrever, se está aprendendo os conteúdos acadêmicos ou formando a memória lógica, o pensamento abstrato, a fala, a imaginação. Não que essas aprendizagens e funções psicológicas não sejam importantes de serem desenvolvidas na pessoa surda e, conseqüentemente, de serem objeto de pesquisa. Diferente disso, tais aprendizagens e desenvolvimento de funções contemplam o direito da pessoa surda de ter acesso à riqueza e diversidade da cultura humana e a formar as suas máximas qualidades humanas. No entanto, neste estudo, mais do que aprendizagens ou funções isoladas, interessa-me a própria criança que aprende e que forma suas funções. Com este estudo, importo-me em saber como essa criança está se constituindo como gente, como está se “subjetivando”, a partir das relações sociais vividas adultos e crianças na escola.

Vigotski não usou o termo “subjetivação”, mas diversos autores, dentre eles, Delari Jr. (2013); Góes (1993, 1999, 2000b); González Rey (1997, 2002b, 2003, 2004); Pino (1993, 1996, 2005); Smolka, Goés e Pino (1998) e Teixeira (2009), concordam que além e mais do que uma concepção de desenvolvimento, encontra-se também na teoria de Vigotski uma concepção sobre como o indivíduo da espécie humana se constitui como sujeito. Apesar desses autores apresentarem diferentes interpretações, todos concordam com a importância da realidade social na formação do sujeito individual e que esse processo se dá do social para o individual, como propôs Vigotski (1929/2000):

O desenvolvimento segue não para a socialização, mas para a individualização de funções sociais (transformação das relações sociais em

funções psicológicas — compare: (fala, ‘prins’ social). Toda a psicologia do coletivo no desenvolvimento infantil está sob nova luz: geralmente perguntam, como esta ou aquela criança se comporta no coletivo. Nós perguntamos: como o coletivo cria nesta ou naquela criança as funções superiores? Antes era pressuposto: a função existe no indivíduo em forma pronta, semi-pronta ou embrionária — no coletivo ela exercita-se, desenvolve-se, torna-se mais complexa, eleva-se, enriquece-se, freia-se, oprime-se, etc. Agora: função primeiro constrói-se no coletivo em forma de relação entre as crianças, — depois constitui-se como função psicológica da personalidade (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 28-29, ênfase do autor).

Diversos comentadores de Vigotski, dentre eles, Pino (2000a, 2000b, 2005) e Valsiner (2000) afirmam que esse conceito encontra-se formulado de forma mais elaborada e explicitada em dois textos específicos do autor: no texto “Gênese das funções psíquicas superiores”, que compõe o capítulo 3 do trabalho intitulado “História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores”, escrito por Vigotski, em 1931 e publicado no Tomo III de suas Obras Escolhidas e no texto intitulado por A. A. Puzinei de “Psicologia concreta do homem”, que foi publicado no Brasil, com o título de “Manuscrito de 1929”, na “Revista Educação e Sociedade”, número 71, no ano de 2000.

Segundo Vigotski (1931/2000), ao estudar os processos psíquicos superiores chegaremos à questão central da origem e do desenvolvimento das formas superiores do psiquismo humano. O autor expressa sua crítica à polissemia, do termo “desenvolvimento”, afirmando que dependendo do investigador e do objeto, os significados mudam, tornando o conceito confuso. Afirma também que a psicologia contemporânea, à sua época, não estudava de maneira suficiente o desenvolvimento cultural infantil, pois entendia que a formação do psiquismo humano ocorria de forma natural, independente das vivências das pessoas e desconstruir tal concepção tornava-se um desafio à nova psicologia.

Vigotski enumera alguns conceitos a serem superados. O primeiro deles trata dos vestígios deixados pelo ‘preformismo’, que apesar de ser uma teoria não mais aceita na época, ainda perdurava, mesmo que de maneira oculta. A essência do ‘preformismo’ consiste na existência de um organismo já acabado (embrião) que apenas desenvolverá em termos quantitativos. O autor afirma que a psicologia rejeitou tal ideia, devido ao entendimento por parte dos estudiosos da área de que o desenvolvimento infantil é um processo mais complexo.

O autor também enfatiza a necessidade de que seja superada a concepção de que o desenvolvimento infantil ocorre de maneira retilínea e uniforme, sempre evoluindo, comparado ao crescimento das plantas. Ele afirma ser ingênuo julgar que ‘evolução e revolução’ são incompatíveis. O desenvolvimento infantil é composto por saltos e rupturas, ocorrem colisões entre as formas de conduta primitivas dos humanos com as formas de

conduta culturais aceitas em determinadas sociedades “choque real entre o organismo e o meio, e o resultado da ativa adaptação ao meio” (p. 143).

Diante disso, entende-se que o processo de desenvolvimento cultural infantil não pode ter como modelo o desenvolvimento embrionário, estereotipado, protegido de influências externas. Ao contrário, as mudanças ocorridas são produtos das relações sociais em que a criança participa.

Vigotski afirma que ao longo do desenvolvimento psíquico infantil, a criança começa a incorporar (aplicando a si) as mesmas formas de comportamento que foram aplicadas a ela, formando sua personalidade. Quando tal concepção é aplicada aos signos, compreende-se que estes são primeiramente um meio de relação social e só depois se tornam um meio de influência no interior, ratificando que o processo de subjetivação humana é fruto do desenvolvimento cultural, portanto, dependente do meio social em que o indivíduo está inserido. Acrescenta-se ainda o exemplo da ‘linguagem’, que primeiramente é uma forma de comunicação entre os humanos, e só depois como linguagem interna se converte numa forma de ‘pensamento’, assim como a ‘reflexão’ é a internalização da ‘discussão’. Dessa forma, fica evidente que as funções psíquicas superiores inerentes ao sujeito no chamado *campo intrapsíquico*, um dia foram externas a ele, localizadas no *campo interpsíquico*.

Frente a isso, Vigotski formula a chamada “Lei genética geral do desenvolvimento cultural”, afirmando que as funções psicológicas superiores tipicamente humanas, a exemplo da atenção voluntária, memória e formação de conceitos, aparecem primeiramente no plano externo - social (interpsíquico), ou seja, nas relações sociais, e somente, em um segundo momento, aparecem no plano interno - psicológico (intrapsíquico).

A formulação dessa tese evidencia as fortes influências marxistas na produção de Vigotski, que explica o processo de subjetivação do humano a partir das condições concretas/materiais de vida do indivíduo, considerando os aspectos históricos e culturais.

No entanto, é importante ressaltar que o processo de internalização, compreendido como a reconstrução das funções psíquicas superiores no campo intrapsíquico do sujeito não ocorre de forma direta, mas mediada por signos. Um exemplo desse processo, citado por Vigotski no texto “O instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança”, escrito em coautoria com Alexander Luria e que é amplamente utilizado por estudiosos da teoria histórico-cultural, é o *gesto indicativo do bebê*, que desempenha papel fundamental no desenvolvimento da linguagem. Segundo Vigotski e Luria (1930/2007), esse processo é composto por três etapas: I – o gesto indicativo como um movimento fracassado, quando o bebê tenta alcançar determinado objeto sem êxito; II – o gesto indicativo como um gesto para

os outros, pois a mãe começa a interpretar tal movimento, pegando aquilo que a criança apontou e entregando a ela; III – o gesto indicativo como uma forma consciente de indicar algo que se quer.

A transformação que ocorre na segunda etapa é significativa, pois o gesto que antes era direcionado ao objeto passa a ser direcionado a outra pessoa, transformando-se em uma forma de comunicação. Na terceira etapa, quando a criança já o faz de maneira consciente, ou seja, querendo indicar algo, evidencia-se a essencialidade da interação com o meio, pois foi a partir da ação da mãe “de pegar o objeto” e entregar a ele, que a criança passa a realizar tal ação com a intenção de indicar o objeto desejado e ser atendido por alguém, “portanto, que passamos a ser nós mesmos através dos outros” (VYGOTSKI, 1931/2000, p.149).

De acordo com os postulados de Vigotski acerca do processo de formação das funções psíquicas superiores, no texto “Gênese das funções psíquicas superiores”, podemos concluir, portanto, que em uma perspectiva histórico-cultural, a subjetivação é um processo **social e semiótico**. É social, pois vem a partir do outro (externo), é semiótico, pois o que passa para esfera intrapsíquica (interna/subjetiva) são os significados/signos.

1.1.1 O caráter social do processo de subjetivação

Ao nascer o bebê humano revela sua “insuficiência”. Ele é um ser completamente social, pois em tudo depende do outro. Diferentemente de outros mamíferos, é extremamente dependente dos seus pares. No entanto, essa desvantagem é um requisito para o desenvolvimento das funções que nos singularizam e nos tornam superiores em comparação aos demais mamíferos — as funções psicológicas superiores.

Conforme afirma Pino (2005), as limitações biológicas do bebê humano abrem possibilidades de desenvolvimento em virtude da ação da cultura sobre o sujeito em questão, pois é em decorrência das interações com o meio e com o outro que o bebê humano construirá suas qualidades superiores humanas, que não são possíveis de serem formadas apenas com a base biológica presente no momento do nascimento.

Pino (2005) discorre brilhantemente acerca da filogênese e da ontogênese humana. Enquanto a primeira diz respeito à história do desenvolvimento da espécie humana, a segunda é a história de desenvolvimento de cada humano. O autor explica que a segunda não é uma cópia da primeira. A história da “humanização da espécie é uma ‘tarefa coletiva’, enquanto a humanização de cada indivíduo é ‘tarefa *do* coletivo” (PINO, 2005, p. 53) e completa afirmando que enquanto a filogênese tem mais relação com o processo de produção de

cultural, a ontogênese está mais relacionada ao processo de apropriação dessa cultura pelo indivíduo singular.

Ainda sob a luz da brilhante explicação de Pino (2005), o autor clarifica o conceito de “relações sociais” ao distinguir as duas formas de compreender tal termo no contexto da obra de Vigotski. A primeira compreensão abarca a ideia da relação entre o sujeito e o outro, mais especificamente, o papel que o outro desempenha na formação subjetiva do sujeito, uma vez que o sujeito internaliza a compreensão que o outro faz dele.

A segunda forma de compreender o conceito de “relações sociais” consiste na compreensão desse conceito no entendimento marxista. Torna-se necessário entender que o sujeito está imerso numa lógica social composta e determinada por um modo de produção e papéis sociais e ambos produzem as mais diversas relações sociais, que são internalizadas pelos sujeitos, provocando-lhes mudanças subjetivas.

Ao viver em uma determinada sociedade, um indivíduo vivencia posições sociais e econômicas diversas, que possibilitará a internalização de diferentes formas de ser, pensar, agir, falar - as quais Pino (2005) chamou de *práticas sociais*.

Ao compreender a relações sociais dessa forma, fica latente a percepção do papel precípua que elas têm na formação humana e mais que isso, torna-se essencial que o professor seja uma problematizador dessas relações provocando nos alunos um pensamento crítico em relação ao contexto social. Frente a isso, enquanto pesquisadora inserida no atual contexto educacional, não posso deixar de expressar/reforçar aqui, na presente produção – minha dissertação de mestrado, a minha contrariedade à tentativa de desmonte do papel da escola como instituição de transformação social e de promoção do pensamento crítico no que tange a função/voz do professor. Refiro-me a PLS 193/2016 “Programa Escola sem Partido”.

Romanelli (2011) realiza as aproximações entre Vigotski e Marx. Destaco a consideração que autora faz a respeito da **6ª Tese sobre Feuerbach** (1845) escrita por Marx e a **Lei geral do desenvolvimento** (1931/2000) escrita por Vigotski. Na primeira, o filósofo alemão afirma que “a essência humana não é uma abstração inerente a cada indivíduo, mas o conjunto das relações sociais”. Desse modo, a subjetividade humana é construída a partir do meio social em que o homem está inserido. Em completa harmonia com Marx, Vigotski afirma que as funções psicológicas superiores tipicamente humanas aparecem primeiramente no plano externo (interpsíquico), ou seja, nas relações sociais, e depois aparecem no plano interno (intrapíquico).

Vigotski (1934/1991) enfatiza a essencialidade da linguagem ou de um sistema de signos no processo de subjetivação humana. Se a linguagem tem papel precípua no processo

de humanização, ganha importância o estudo do processo de subjetivação de uma criança surda usuária de implante coclear, uma vez que sua condição inicial (surdez) traz especificidades quanto à aquisição de um sistema de signos, essencialmente, da fala, requerendo que seja adicionado um outro sistema simbólico – a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Tais peculiaridades tornam-se maiores e mais complexas quando esse sujeito se submete a uma cirurgia que transforma sua condição inicial (surdez) para a condição de surdo que tem sensações auditivas quando faz uso de um dispositivo.

1.1.2 O caráter semiótico do processo de subjetivação

A questão da semiótica é discutida ao longo da história, com diversas vertentes de entendimento, Pino (2005) desvela minuciosamente acerca desses estudos. Para o presente estudo, interessa-nos perceber como Vigotski compreende a questão da semiótica e como o autor a vincula com o processo de desenvolvimento das funções tipicamente humanas. Destaquei alguns estudiosos com perspectivas sobre a semiótica afins as de Vigotski e suas respectivas compreensões acerca do tema, para acompanharmos as raízes do entendimento vigotskiano.

Para Tzvetan Todorov (1977) citado por Pino (2005), os signos apresentam duas características básicas: 1) o objetivo dos signos é veicular conhecimento, 2) existem signos linguísticos e não linguísticos.

Segundo Pino (2005), Santo Agostinho foi responsável pela junção da “teoria do signo” com a “teoria da linguagem”. Para esse filósofo, o *signo* tem uma estrutura triádica: signo – significado – coisa. No seu entendimento, as palavras são um tipo de signo em meio aos demais.

Pino (2005) afirma que Charles Peirce é um estudioso contemporâneo que apresenta concepções importantes acerca da semiótica. Para Peirce os *signos* estão vinculados à produção/veiculação de *conhecimento*. A tríade-signo é composta por: objeto – interpretante – signo. Em suma, o signo está no lugar do objeto, o objeto determina o signo e o interpretante é responsável pela significação do signo em relação ao objeto.

Destaca-se o papel do interpretante na tríade, uma vez que é ele quem realiza a mediação entre objeto e signo. No entanto, ele não apenas articula ambos, mas está presente nos dois. O interpretante “possui” a “ideia” que vincula objeto e signo.

Segundo Peirce (2003), existem três tipos de signos a) **ícone** – quando signo representa o objeto por similaridade (fotos, desenhos, estátuas e etc); b) **índice** – quando o

signo indica algo acerca do objeto, não por semelhança, mas por proximidade; c) **símbolo** – quando o signo representa um objeto por convenção (lei). É arbitrário, não precisa ter relação direta com o objeto. Nesse último tipo de signo (símbolo), destaca-se o papel essencial da ação do interpretante, uma vez que este é quem fará as devidas convenções para a definição dos símbolos.

Pino (2005) discute com riquezas de detalhes como a questão semiótica percorre amplamente a obra de Vigotski, motivo pelo qual discuto no capítulo inicial desta pesquisa. Enquanto a maior parte dos estudiosos da semiótica ocupava-se do caráter linguístico e cognitivo, Vigotski estudava os signos para relacioná-los com as funções tipicamente humanas e suas gêneses sociais e culturais. Ele buscou compreender a natureza e função dos signos para embasar sua concepção de formação psíquica humana, que foi revolucionária à sua época.

Pino (2005, p. 136-144) sistematiza os três momentos em que Vigotski discute a questão semiótica em sua obra: a) Atividade prática e signo; b) O signo e o modelo E-R; c) Pensamento e fala.

Sobre o primeiro momento, interessa-nos perceber que nele o autor afirma que há relação entre atividade prática inteligente e o desenvolvimento de operações simbólicas. No entanto, tal relação não ocorre “naturalmente”. É um processo construído socialmente, e que consiste num momento crucial do desenvolvimento infantil. Ao afirmar que se trata de um processo social, nota-se claramente a presença do *outro* no desenvolvimento do *eu*. Segundo Pino (2005, p. 137), “a palavra é palavra do Outro antes de ser palavra própria”. À medida que o indivíduo controla sua *ação prática* por meio do *signo*, ele torna-se “senhor das suas ações” (p. 137).

No segundo momento de sua formulação acerca do signo, Vigotski critica o uso do modelo estímulo-resposta, elaborado para explicar o comportamento animal, que era utilizado largamente por psicólogos comportamentalistas para explicar o desenvolvimento humano. Para o autor, há a presença de um terceiro estímulo (X), denominado de signo. Enquanto os animais são controlados por sinais, o homem controla os sinais, cria os signos e lhes atribui significado. No entanto, não podemos perder de vista, que antes do homem ter o autocontrole de suas ações a partir do uso de signos, esse mesmo homem internalizou tais signos por meio da ação social e cultural de seus pares.

Por fim, no terceiro momento de sua formulação teórica acerca da questão semiótica, Vigotski (1934/1991) trata especificamente da relação entre duas funções psíquicas superiores: o pensamento e a fala.

Segundo o autor, a criança ao nascer traz consigo separadamente os processos de linguagem e pensamento e, que aproximadamente aos dois anos de idade, devido à inserção efetiva da criança num grupo social, esses processos se fundem dando origem à linguagem racional e ao pensamento verbal, possibilitando que em torno deles todas as outras funções superiores sejam construídas. No entanto, segundo o autor, seria errôneo propor que dois processos originalmente separados ao se fundirem estabeleçam entre si apenas relações de caráter mecânico como postulavam as principais teses da psicologia da época. Diferentemente dessas abordagens que analisavam os dois processos separadamente, o autor procurou uma análise por *unidade* e encontrou no *significado das palavras*, componente essencial da palavra e ato do pensamento, o elo de ligação entre esses dois processos. Assim como na filogênese, a história social da humanidade inicia com a fusão entre pensamento e linguagem por ocasião do trabalho, na ontogênese, é também a união dialética entre esses dois processos devido à inserção social da criança, que possibilita a transformação do biológico no social – histórico-cultural, dando início à formação das funções superiores da consciência.

O significado da palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto é um critério da "palavra", seu componente indispensável. Pareceria, então que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos do pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. (VYGOTSKY, 1934/1991, p. 104, ênfase do autor).

Na concepção de Vigotski (1934/1991), operar com os signos indica que o indivíduo saiu do estágio de percepção e está numa fase em que ele consegue “pensar” sobre dada realidade sem estar nela. Dito de outro modo, ao usar os signos o homem expressa suas ideias sobre a realidade. Pelo fato de o pensamento e a linguagem refletirem a realidade de uma forma mais ampla e profunda que a percepção, o autor afirma que essas duas funções psicológicas são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana e obviamente, o significado ou “palavra significativa” assume uma importância muito maior no sistema teórico de Vigotski, passando a constituir-se um “microcosmo da consciência humana”.

O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só

no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana. (VYGOTSKY, 1934/1991, p. 132).

Segundo Pino (2005), semelhante à estrutura de signo proposta por Pierce, para Vigotski o signo linguístico é composto por três elementos: 1) *palavra (signo propriamente dito)*; 2) *referente*; 3) *significado*. Pino (2005, p. 141) afirma que: “o primeiro elemento é um *sinal* (sonoro ou visual dependendo de tratar-se de fala ou escrita)”. Ouso acrescentar que esse sinal pode ser: sonoro (fala) ou visual (escrita ou sinalização em Libras). Penso que vale incluir essa possibilidade de sinal visual, uma vez que esta investigação tem como objeto central a pessoa surda. O segundo (referente) é uma realidade concreta ou abstrata que será representada pelo signo e o terceiro (significado) é próprio significado atribuído ao referente por meio do sinal.

Pino (1995) já sinalizava que há um período longo de maturação da função representativa gerada pela função semiótica.

Num primeiro momento, a palavra é pronunciada pela criança apenas na função nominativa vinculada a uma dada coisa (nomeando objetos). Trata-se de certa reprodução sonora do que ela ouviu de seus pares. A palavra aparece “colada” à realidade concreta. Num segundo momento, aquela mesma palavra é usada para diferentes coisas que apresentam semelhanças. Posteriormente, a criança “separa” a palavra do referente e então começa a operar com eles. Tal possibilidade de uso dos elementos da estrutura triádica dos signos fica evidente quando as crianças usam palavras no jogo simbólico ou brincadeira de faz de conta e os adultos nas construções poéticas.

Na perspectiva de Vigotski, é evidente que para uma pessoa desenvolver-se culturalmente, ou seja, formar as suas qualidades tipicamente humanas, precisa, primeiramente, dispor de um aparelho biológico (funções elementares) capaz de captar os sinais oriundos do meio. Além disso, precisará da presença do *outro* para significar os referentes oriundos de sua realidade social, constituindo os *processos de significação*.

Para Vigotski, valer-se dos signos vai além da função comunicacional e da representação simbólica da natureza. A partir do uso dos signos os humanos são capazes de mudar a si e o *outro*. Ora, se a palavra do *outro* tem poder de ferir/mudar o *eu*, e se o processo de subjetivação se dá sob vias sociais, penso que chegamos ao ponto que nos propomos tratar neste tópico – o caráter semiótico do processo de subjetivação.

De todas as funções que os signos assumem ao serem utilizados pelos homens, interessa-nos enfatizar que operar com signos faz parte do processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois os signos são os instrumentos utilizados pelos homens em suas relações sociais.

Conforme exposto no início do presente tópico, ainda no período clássico, já se vinculava o *conhecimento* ao uso de signos. É por meio dos signos que os homens se apropriam das produções culturais acumuladas ao longo da história. No entanto, é importante ressaltar que esse processo não consiste numa cópia (interna) fiel do que está sendo significado (externo). Pino (1995) afirma que a apropriação das produções culturais ocorre de forma singular para cada indivíduo e nem são inéditas invenções do sujeito. Nas palavras do autor o que ocorre é “um processo de ressignificação pelo sujeito de algo que já está culturalmente significado” (PINO, 1995, p.34), ou seja, já há uma materialidade daquilo que foi internalizado pelo sujeito.

1.2 Subjetivação: o papel da escola

A perspectiva de formação humana exposta até aqui, evidencia a extrema necessidade de as crianças participarem de ambientes sociais educativos que disponibilizem ampla diversidade de produções humanas acumuladas ao longo da história. Pino (2000a) afirma que “a educação não é um mero ‘valor agregado’ à pessoa em formação. Ela é *constitutiva* da pessoa. É o processo pelo qual, através da mediação social, o indivíduo internaliza a cultura e se constitui em *ser humano*” (p. 57).

Para Vigotski, a formação da psique humana tem raízes no social. Dessa forma, torna-se evidente que a formação das qualidades humanas dependerá das experiências sociais vividas pelo sujeito. Um sujeito oriundo da classe média/alta geralmente tem diversas e variadas possibilidades acesso às produções humanas. Ele pode fazer aulas de música, teatro, idiomas, viagens, entre outras experiências. No entanto, nosso alvo e compromisso é com a criança/aluno que geralmente tem apenas na escola possibilidades de acesso à riqueza e diversidade da cultura humana de forma mais sistematizada.

Saviani (2008) resumiu brilhantemente a função da educação. Na perspectiva do autor, a educação “é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (p.13).

A educação no sentido amplo e a educação escolar, de um modo especial, cumpre uma função na sociedade, que é promover o processo de formação humana de forma intencional, deliberada, planejada e sistemática. O papel da escola é, portanto, socializar/disponibilizar a cultura humana (produções humanas técnicas e simbólicas), para que o homem se aproprie e forme as suas qualidades humanas.

No entanto, pelo fato de vivermos em uma sociedade de classes, na qual uma classe que detém os meios de produção e expropria a outra, formada pela maioria da população (que não detém os meios de capital, mas tão somente a sua força de trabalho) usará a escola e, logicamente, a educação escolar, para manter-se no poder. A outra classe, como diria, Paulo Freire, a dos “oprimidos”, geralmente, devido à consciência ingênua, não percebe a presença dessa ideologia da classe dominante. Mas, ao tomar consciência da realidade, reage, querendo fazer da escola e logicamente, da educação, um instrumento de libertação e de emancipação.

As concepções de Vigotski (1926/2003, 1929/2000, 1930/2004) acerca da educação vêm somar as de outros autores que defendem o papel libertador e emancipador da escola e são favoráveis a uma educação crítica centrada em uma ética humanista, que implica um movimento de negação dos valores dominantes, um compromisso com a construção de práticas sociais baseadas na cooperação, coletivização e inclusão, além do compromisso com a construção de uma nova sociedade mais justa, democrática e incluyente, como podemos comprovar nesta citação do texto “A transformação socialista do homem”, escrito em 1930:

A educação deveria desempenhar um papel central na transformação do homem, o percurso de formação [social] consciente de novas gerações, a base mesmo [forma básica] para transformar o tipo humano histórico [concreto]. (VIGOTSKI, 1930/2004, p. 10, ênfases do autor.)

No livro “Psicologia pedagógica” (1926/2003), Vigotski afirma que o processo educativo é formado por três elementos: o aluno, o professor e o meio educativo. Desta forma tal processo é trilateralmente ativo. O aluno a partir de seu acúmulo de experiências age de forma ativa sobre o meio educativo, explorando-o e internalizando as produções culturais nele dispostas. O professor é o organizador deste meio. Ele modela o ambiente educativo de forma intencional, de modo a disponibilizar aos alunos os elementos da cultura humana com eles, previamente, selecionados.

Frente ao exposto, percebemos o papel fundamental do professor que é o de organizar ambientes educativos que promovam o desenvolvimento dos alunos. Espera-se que as crianças e jovens da escola pública tenham acesso à diversidade e a riqueza da cultura

humana, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, cooperativos, participativos e autônomos.

Apesar de o trabalho docente e suas nuances não serem os objetivos desta pesquisa, trago ao bojo do debate o papel do professor na contemporaneidade. Não posso deixar de problematizar as condições concretas de trabalho deste profissional tão fundamental no processo educativo.

No Brasil, o professor vive uma intensa desvalorização profissional, marcada por baixos salários, ausência de planos de carreira, violência nas escolas, sucateamento dos prédios escolares, adoecimento, entre outros fatores que indubitavelmente, comprometem o trabalho docente.

Soma-se a essa conjuntura a precarização da formação inicial e continuada desses profissionais, marcada pelo esvaziamento teórico, aligeiramento e diversificação (FREITAS, 2007)

Ainda sobre a escola, faz-se necessário ter clareza das influências do pós-modernismo nos processos educativos. Conforme discorre Nagel (2012), em busca da exacerbada superação do tradicional, presenciamos um fenômeno de superficialidade dos processos escolares, nos quais, tudo cabe e todo conhecimento é válido. Nota-se a ausência de rigor teórico, a constante defesa da relatividade e a difusão de uma concepção fragmentada dos fenômenos. Não há uma reflexão crítica relacionando os contextos específicos com o geral, vivemos numa égide do imediatismo, na qual o historicismo é desconsiderado, resultando numa perspectiva de pensamento descolada dos contextos sociais, em outras palavras, uma perspectiva alienada, que nos induz a pensar somente no individual, dispensando o coletivo.

Na escola atual, organizada sob a égide do capital, o que vale é o esforço pessoal, as capacidades individuais, as potencialidades de cada um para galgar outros patamares de desenvolvimento. Essas são as ideias que de forma camuflada permeiam os âmbitos escolares, a partir de estratégias que induzem à competição e comparação entre alunos, além de secundarizar o papel do professor, pois nesse contexto, o aluno que “aprende por si só” é supervalorizado. Frente ao exposto, como pensar uma educação para todos? Como pensar em educar as novas gerações para uma sociedade mais justa e igualitária se nas escolas estamos reforçando as desigualdades, comparando e classificando os diferentes?

Essa é a luta diária dos docentes brasileiros. No entanto, muitos não têm essa clareza, porque não tiveram formação crítica adequada para enxergar além da sala de aula. Apesar de todos os obstáculos diários enfrentados pelos professores, o seu papel na educação e consequentemente no processo de subjetivação dos alunos não muda. Facci (2010) resume:

É por meio da apropriação dos conhecimentos científicos que o processo de humanização dos indivíduos pode ocorrer de uma forma mais plena, porque dá origem a formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas ao criar novos níveis de desenvolvimento humano e possibilita uma compreensão mais articulada da realidade (FACCI, 2010, p. 325).

Segundo a autora, no contexto educacional, o processo de subjetivação está vinculado ao aprendizado escolar. Os alunos que não internalizam os saberes socializados na escola, conseqüentemente terão a formação de suas funções psíquicas comprometidas. Nesse contexto cabe uma reflexão: como está o processo de formação humana dos alunos com deficiência dentro dos contextos educacionais atuais? É inquietante pensar que a escola não tem cumprido seu papel nem com os alunos com as funções elementares intactas, quiçá com aqueles que precisam de um trabalho sistematizado a fim de compensar os comprometimentos orgânicos elementares.

Ao final da obra de Pino (2000a), o autor faz uma provocação, desafiando a escola a “implantar na criança a consciência da sua realidade e da possibilidade real de superação das limitações que ela lhe impõe” (p. 60). Acolhendo o referido desafio a presente pesquisa almeja contribuir com a superação das limitações que a realidade impõe às crianças surdas usuárias de implante coclear.

1.3 Subjetivação e processos educativos das pessoas com deficiência

Vimos que segundo a teoria de Vigotski, o processo de formação das qualidades humanas tem um caráter social e semiótico. Vimos também que a tese máxima do autor afirma que nos tornamos humanos a partir da internalização da cultura.

Vigotski afirmava que a “Lei genética geral do desenvolvimento cultural” é a mesma para todos os seres humanos, independentemente de apresentarem ou não uma deficiência. No entanto, a pessoa com deficiência apresenta particularidades em sua organização psíquica que requerem caminhos alternativos e recursos especiais para que possam desenvolver-se plenamente.

Sobre o papel do meio na vida de pessoas com deficiência, Vigotski (1924/1997) cita o exemplo de Hellen Keller que ficou cega e surda. Hellen tornou-se escritora e doutora em filosofia, mas para isso contou com oportunidades concretas oferecidas no coletivo.

Vale ressaltar que o meio como domínio formativo do sujeito não pode ser concebido como algo externo que influencia o indivíduo de forma mecânica e direta. No processo de internalização da cultura há etapas de transformações e conversões no âmbito psíquico (GOÉS, 2008). O meio cultural que promove o desenvolvimento nos humanos é produto das atividades dos próprios humanos (VIGOTSKI, 1931/2000). Dessa forma, há uma relação de interdependência entre sujeito-meio.

Vigotski (SD/2011) destaca que não podemos perder de vista que: a) a pessoa com deficiência apresenta peculiaridades, por ter suas funções elementares comprometidas, como a surdez, cegueira entre outras; b) a cultura é a fonte das qualidades humanas. No entanto, todo aparato de instrumentos e técnicas culturais estão organizados para certo padrão de normalidade.

É neste contexto que a educação é chamada, criando técnicas e instrumentos que possibilitem o acesso da pessoa com deficiência à cultura, de modo a proporcionar a formação de suas qualidades humanas. Cabe à educação organizar o ambiente social educativo de modo a criar condições adequadas para o máximo desenvolvimento dessas pessoas.

Conforme exposto na introdução deste estudo, durante toda a produção científica de Vigotski, ele sempre se preocupou com o trabalho educativo destinado às pessoas com deficiência. Ainda no início de seus estudos (1924/1997), já sinalizava que a educação especial não poderia sobrepor-se à educação social. Ele afirmou que não se educa a surdez e sim o sujeito surdo e criticou as escolas especiais de sua época pela reprodução das heranças das escolas europeias com seu caráter religioso, caridoso e burguês, marcadas por uma pedagogia focalizada na “correção do defeito”.

Na perspectiva do autor, o trabalho educativo deve contemplar o indivíduo em sua totalidade, não apenas nas peculiaridades de suas funções elementares, abandonando as práticas repetitivas e rotineiras. É necessário que o sujeito com deficiência seja educado para transitar na sociedade, realizando as mais diferentes tarefas, desenvolvendo a capacidade de abstração, atenção voluntária e orientada, imaginação, percepção verbalizada, significação e conceptualização. O aluno não deve apenas adaptar-se à deficiência. O alvo deve ser a superação dela, alcançando os máximos níveis de desenvolvimento. Além disso, é fundamental o desenvolvimento de uma autoestima positiva, autonomia e liberdade.

Frente a isso, as metas e objetivos pensados para os alunos com deficiência não devem ser inferiores aos dos demais alunos. Se for papel da escola contribuir com a formação das qualidades humanas dos alunos sem deficiência, o mesmo aplica-se aos alunos com deficiência. Indubitavelmente, é possível que haja necessidade de flexibilizações/adequações

para que caminhem em direção aos alvos traçados. Apesar disso, é possível que eles nem alcancem as metas e objetivos almejados, no entanto, a escola terá cumprido o seu papel de oportunizar um trabalho educativo vinculado aos máximos níveis de desenvolvimento, sem impor limites pré-estabelecidos.

Goés (2008, p.42) ressalta a importância da relação professor-aluno com deficiência. Considerando que tal forma de interação constitui-se como grande potencial de desenvolvimento, na medida em que o primeiro, enquanto outro indica “modos de agir sobre o mundo, significando-o” e o segundo aprende e internaliza esses modos formando o seu eu, cabe ao professor desvendar as vias peculiares de aprendizagem desses alunos.

A autora sinaliza que o professor precisa dedicar tempo ao seu aluno, almejando alcançar níveis superiores de desenvolvimento. No entanto, percebe-se que muitos falam sobre os alunos com deficiência, mas poucos dedicam tempo para falar com eles, dedicando tempo de forma intencional.

O conceito de compensação é amplamente utilizado na obra de Vigotski. O autor tratou dos processos compensatórios sociais no humano de forma brilhante. Em sua perspectiva (SD/2011) quando não é mais possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural.

No início de seus estudos (1924) sobre essa temática, Vigotski demonstra grande aproximação com as ideias do psicanalista e filósofo austríaco Alfred Adler. Segundo o autor, Adler discorria sobre ideias de supercompensação afins ao materialismo histórico-dialético de Marx. Para Adler, o processo de supercompensação é marcado pela dialética das contradições. A deficiência não se constitui apenas como um problema. Diferente disso, ela gera impulsos subjetivos de inferioridade, que por sua configuram-se como fatores potenciais para a superação da inadaptação ao social.

Com o decorrer de seus estudos, Vigotski passou a citar Adler com ressalvas, por perceber algumas incoerências, sobretudo, no que tange, às aproximações com o marxismo (DAINEZ; SMOLKA, 2014).

As autoras supracitadas afirmam que os pensamentos do Vigotski e Adler se distanciaram. Enquanto que o primeiro entendia a compensação como produto da luta social do sujeito com deficiência e o meio em que ele está inserido. O segundo entendia que o processo compensatório ocorria a partir dos impulsos internos de inferioridade inerentes aos sujeitos com deficiência. Adler focalizou o debate no individual, enquanto Vigotski, coerente com sua teoria, deslocou para o social.

Para clarificar o conceito de compensação em Vigotski é importante ter clareza que não se trata de compensação orgânica, como o senso comum nos diz – no cego os sentidos da audição e tato tornam-se aguçados. Ocorre que no comprometimento de funções elementares, há o desenvolvimento de uma superestrutura psíquica - construída a partir das experiências sociais, que compensa tal comprometimento. Em suma, a compensação é de ordem cultural. O foco sai da deficiência e passa para as possibilidades construídas no social, que são capazes de promover mudanças nas esferas psíquicas do sujeito com deficiência. Ao trazer o social para o centro da discussão chama-se também a questão da semiótica, uma vez que os signos se constituem como os instrumentos capazes de mediar os elementos culturais entre as esferas intersíquica e intrapsíquica. Não há o desaparecimento da deficiência, mas há uma compensação a partir de técnicas e condutas culturais aprendidas socialmente. Goés (2008) exemplifica:

Ao focalizar o cego, Vygotski considera que o alfabeto braile, ao dar acesso à leitura e à escrita, tem importância muito maior que a sutileza do tato ou do ouvido; a cegueira não é vencida pela compensação sensorial em si, e sim pela linguagem, pela palavra, pelo mundo dos conceitos (GÓES, 2008, p. 40).

Quando compreendido, o conceito de compensação tem um relevante potencial para atuação do professor, pois o docente abandona a concepção de deficiência como falta e inaptidão e começa a enxergar possibilidades de desenvolvimento a partir da luta que o sujeito com deficiência trava no social. Desenvolvimento que se torna possível, desde que haja uma organização de recursos e instrumentos alternativos compatíveis com as especificidades dos alunos. Essa compreensão pauta-se no debate acerca da plasticidade cerebral, que apresenta capacidades de mudanças compensatórias quando estimulada por meio da ação educativa, como sinaliza (DAINEZ; SMOLKA, 2014).

Se a supercompensação psíquica ocorre quando o indivíduo está imerso num meio que o exige é possível repensar um discurso/prática predominante na educação especial. Refiro-me acerca da concepção de que ‘não se deve ir além das possibilidades do sujeito’. Um exemplo clássico é o constante uso de experiências concretas com alunos com deficiência intelectual. É comum perceber que muitos professores limitam o trabalho educativo apenas às tarefas concretas, sem avançar aos níveis de abstração, por acreditarem que os alunos com deficiência intelectual não alcançarão tais níveis.

Apesar das construções teóricas acerca dos processos compensatórios, Vigotski afirma que o trabalho educativo organizado para pessoas com deficiência não é fácil, mas é possível:

O trabalho da supercompensação é determinado por dois momentos: a faixa, o grau de inadaptação da criança, o ângulo de divergência de sua conduta e das demandas sociais que se apresentam à sua educação por um lado, e o fundo compensatório, a riqueza e a diversidade de funções, por outro. No surdo cego, este fundo é sumamente pobre; sua inadaptação é muito grande. Por isso não é mais fácil, mas incomensuravelmente mais difícil a educação do surdo cego que a do normal, se quisermos obter os mesmos resultados. Mas o que vale e tem uma importância decisiva, como resultado de todas essas delimitações que existem para a educação, é a possibilidade de plena validade social e de sobre valor para as crianças que apresentam déficit. Isto se consegue muito raramente, mas a possibilidade dessa supercompensação ser exitosa, surge como uma luz à nossa educação a caminho. (VYGOTSKI, 1924/1997, p. 53, tradução nossa).

Após estudar as contribuições da teoria histórico-cultural para pensar a educação das pessoas com deficiências é necessário problematizar o modelo vigente de educação inclusiva, no qual propõe-se que os alunos com deficiências estejam nas classes comuns e nos serviços de atendimento educacional especializado (AEE).

Segundo Goés (2008), renomada estudiosa da teoria histórico-cultural, Vigotski declara-se claramente contra as classes segregadas. No entanto, afirma que desconhece textos em que o autor tenha aprofundado a questão da inclusão dos alunos com deficiência em classes comuns.

Frente a isso, para nós – pesquisadores/as e professores/as – estudiosos/as dessa teoria, devemos considerar as orientações do autor no que tange à educação social dos alunos com deficiência, ao valor da convivência no coletivo, além da elevação da qualidade do ensino. Feito isso é possível avaliar se as práticas educativas vigentes são compatíveis com tais orientações.

Goés (2008) problematiza de forma muito contundente o modelo de educação inclusiva, que em grande parte, apenas inseriu os alunos com deficiências em escolas comuns sem oferecer educação compatível às suas especificidades. Não basta oferecer oportunidades iguais de acesso à escola. Torna-se necessário oferecer caminhos e recursos que permitam o sucesso e a permanência desse aluno na escola. Para isso, segundo, Góes (2002,): “[...] é preciso um projeto em que a ‘escola para todos’ não seja a mesma escola para todos, no sentido do oferecimento de propostas educativas iguais, indiferenciadas”. (GÓÉS, 2002, p. 110, destaque da autora).

A referida autora ainda nos incentiva a problematizar a escola regular e as classes comuns, assim como foi feito com as escolas e classes especiais, para que assim possamos avançar no processo educativo de crianças e jovens com deficiência.

1.4 A educação dos surdos e a teoria de Vigotski

1.4.1 A educação de surdos: breve histórico

Como relata Fernandes (2011), a surdez existe desde os primórdios da humanidade. Durante muito tempo, achou-se que em virtude da surdez, as pessoas surdas não eram capazes de aprender e desenvolver-se, gerando a privação ao acesso de processos educativos formais e o isolamento social. Para comunicarem-se, utilizavam gestos emergentes. Há relatos de que na antiguidade clássica, os surdos que eram condenados à morte ou à escravidão, em virtude de a sociedade entender que nascer surdo era um castigo dos deuses.

Na idade moderna começaram a ocorrer algumas mudanças. Girolamo Cardano (1501-1576), médico e matemático, manifestou-se sobre o assunto, enfatizando a capacidade de as pessoas surdas usarem suas mentes e defendendo a importância de ensiná-los. Na história da educação de surdos, o monge Ponce de León (1520-1580) merece destaque, por ser reconhecido como o primeiro professor a ensinar surdos a ler e escrever por meio do uso de gestos.

Samuel Heinicke (1727-1790) é reconhecido como o fundador do oralismo. A corrente oralista difundia a ideia de que o uso de gestos/mímica era retrógrado e obrigava-se o surdo a oralizar valendo-se de metodologias cruéis, tais como: perfuração de ouvidos, amarração e até mutilação das mãos (FERNANDES, 2011).

Em contrapartida, na França, o religioso Charles Michel L'pée ganhou notoriedade por seu método de ensinar surdos a ler e escrever por meio de sinais, juntamente com a gramática francesa sinalizada. Ele criou em Paris a primeira escola pública destinada ao ensino de surdos – o Instituto Nacional para Surdos-Mudos (1755). Com o seu trabalho junto aos surdos, ganhou muitos adeptos pelo mundo todo, ocasionando a criação de várias escolas para surdos nesses moldes. No Brasil, em 1857, criou-se o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) pelo professor surdo francês E. Huet (LIMA, 2015).

No entanto, Fernandes (2011) relata que na segunda metade do século XIX houve uma forte revanche da corrente oralista, de tal modo, que na ocasião do Congresso Internacional de Surdo-Mudez em Milão (1880) ficou proibido o uso da língua de sinais.

Com o passar do tempo, tornou-se evidente que apenas as práticas oralistas não eram suficientes para o ensino de surdos. Nesse contexto surge a abordagem educacional chamada

de *Comunicação total*, em que era permitido o uso da língua oral, mímica, leitura labial, língua de sinais, dramatização, escrita entre outros recursos. No entanto, o uso simultâneo de duas línguas tão distintas com características próprias, dificultava a aprendizagem dos surdos (LIMA, 2015).

No Brasil, frente a essa conjuntura marcada por abordagens educacionais incompatíveis com as especificidades da surdez, que ocasionava o fracasso escolar maciço dos alunos surdos, a comunidade surda juntamente com pais e professores, passou a lutar pelo reconhecimento dos direitos da pessoa surda.

Dentre os fundamentos legais criados para assegurar as conquistas da comunidade surda, destaco a Lei nº 10.436/2002 que oficializa a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como a primeira língua dos surdos e o Decreto nº 5626/2005 que regulamenta a referida lei, definindo a língua portuguesa, na modalidade escrita, como a segunda língua para surdos, além de outras orientações no que tange à formação de profissionais bilíngues, professores especializados e intérpretes de língua de sinais.

É nesse contexto de luta que o *Bilinguismo* é aceito como a abordagem educacional mais coerente com a surdez, incorporando a língua de sinais como primeira língua —língua materna dos surdos, seguida da aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua no currículo escolar.

Sabe-se que há ainda um longo caminho de luta a ser percorrido para que os direitos dos surdos sejam assegurados, sobretudo, no que tange à educação de qualidade, formação profissional e acesso à universidade, exigindo formação de professores, intérpretes entre outros profissionais.

Todo esse movimento que considera a *historicidade*, é imprescindível para captar a *essência* do objeto de pesquisa, pois tudo que hoje está posto na realidade foi construído ao longo do tempo.

1.4.2 A educação de surdos e a Língua brasileira de sinais – Libras

A língua brasileira de sinais é composta por sinais manuais, expressões faciais e corporais, além de movimentos. Além disso, utiliza-se também o espaço em que o usuário da língua está presente. Estudiosos das peculiaridades da língua de sinais, utilizadas por surdos, afirmam que a referida língua apresenta organização formal semelhante às línguas orais. Pereira (2014) ratifica que a língua de sinais não pode ser considerada empobrecida, quando comparada com as línguas orais.

Frente à plenitude dessa modalidade linguística, estudiosos da área (PEREIRA, 2014; GOÉS, 1999; SILVA; KELMAN; SALLES, 2011) discorrem acerca do valoroso uso precoce da Libras por crianças surdas. As autoras afirmam que crianças surdas, filhos de surdos, que têm contato com a língua desde o nascimento, apresentam desempenho cognitivo e linguístico semelhante ao de crianças ouvintes. Da mesma forma, estudantes surdos que tem acesso à Libras na escola, em interação com adultos surdos, por mais que sejam filhos de ouvintes, apresentam desempenho semelhante aos estudantes surdos filhos de surdos.

Torna-se evidente, a necessária presença de professores surdos dentro das escolas. Dentre outros fatores que justificam tal importância, destaco a função que o adulto surdo como professor ou outro profissional desempenha no imaginário das crianças e jovens surdos. A partir dessa vivência, esses estudantes passam a crer nas possibilidades de desenvolvimentos alcançadas pelos surdos.

Indubitavelmente, a aquisição da Libras é extremamente necessária para o aprendizado da língua portuguesa na modalidade escrita, pois é a partir dela que o aluno surdo significará o mundo, contextualizando seus escritos e compreendendo suas leituras. Inclusive, todos os textos destinados aos surdos devem ser antes interpretados em Libras, para que o conjunto de letras possa ter sentido para eles (PEREIRA, 2014).

A metodologia de ensino compatível com a surdez deve ser marcada pela presença da Libras (sinais), imagens, datilologia – alfabeto manual, e a língua portuguesa na modalidade escrita. Isso nos mostra que elaborar recursos com tais características não é uma tarefa fácil e simples. Exige do professor estudo, dedicação, tempo e criatividade. Exige também que ele tenha domínio da língua de sinais, para que seja considerado verdadeiramente um/a professor/a de surdos, fato que ainda não é uma realidade predominante, ao menos em Belém, o contexto que está ao meu alcance de avaliar.

Lacerda e Lodi (2014) acrescentam o recurso da dramatização no trabalho educativo desenvolvido com surdos, pois a partir encenações, as vozes dos personagens podem ser internalizadas pelos alunos, dando significado às suas representações escritas.

Pereira (2014) e Souza (2000) criticam de forma pertinente o perfil de textos utilizados no trabalho pedagógico organizado para alunos surdos. As autoras afirmam que tais produções textuais, no geral, são simplistas demais e até infantis, não contribuindo para que ocorram saltos no desenvolvimento linguístico dos alunos.

Souza (2000) problematiza o fato – “não raro” - como ela diz, de alunos surdos e até ouvintes da escola pública lerem apenas os contos como da “gata borralheira”, enquanto que alunos da mesma idade da escola privada, lerem acerca da saúde pública brasileira. Tal

conjuntura só reforça a produção dos dois grupos de gerações: aquele que pensa e o outro que executa, dos quais os surdos acabam pertencendo ao segundo, reforçando as disparidades sociais.

Como já vimos, a teoria de Vigotski é contrária a essa concepção de trabalho pedagógico, pois segundo essa teoria, é no confronto com os desafios e obstáculos do meio social que o sujeito terá possibilidades de desenvolvimento e é justamente por essa perspectiva que acreditamos que a pessoa com deficiência, quando imersa num contexto social que a exige, desenvolverá estruturas psíquicas de forma a compensar as peculiaridades oriundas da deficiência.

Frente a isso, defendo a organização de um trabalho pedagógico desafiador e compatível com a surdez, que tenha como alvo o desenvolvimento das máximas qualidades humanas da pessoa surda. Em consonância com o que disse Gramsci (1919) citado por Souza (2000):

“...não há nenhum motivo por que, dirigindo-se a operários e camponeses, tratando de problemas que lhes dizem respeito tão de perto, como da organização de sua comunidade, deva-se usar um tom menor diverso daquele que convém a tais temas. Vocês querem que quem até ontem foi escravo se torne um homem? Então, devem começar a tratá-lo, sempre, como um homem. O maior passo a frente já terá sido dado” (p.38)

Estendo essa reflexão a todos os alunos com deficiência, não apenas os surdos. Considero necessário focar nossos esforços na educação do humano e não na tentativa de “normatizá-los”. Apenas dessa forma o trabalho educativo contribuirá com o processo de formação humana numa perspectiva emancipatória. Não devemos oferecer “menos” por julgarmos que a pessoa com deficiência é incapaz. Diferente disso, é necessário dá-los “voz e vez”, para que possam ser autores de suas próprias histórias e não apenas seguidores de uma cartilha criada por aqueles que acreditam pertencer ao padrão de normalidade. Será isso uma ditadura?

1.4.3 A educação de surdos: apontamentos da teoria de Vigotski

Conforme já mencionado, este trabalho está fundamentado na teoria histórico-cultural e, de um modo especial, na teoria de Vigotski. Vimos também que para essa perspectiva teórica, o processo de subjetivação dos humanos é marcado pela operação com signos. Frente a essa tese, torna-se mais urgente a problematização e a investigação do processo de

subjetivação de pessoas surdas, haja vista que elas apresentam peculiaridades quanto às experiências linguísticas.

Como sabemos, a produção teórica de um autor também se dá mediante um processo histórico. Essa observação é importante para compreendermos as formulações de Vigotski acerca da educação de surdos, temática que se constituiu uma constante preocupação do autor, desde seus primeiros escritos sobre os problemas gerais da defectologia, em 1924, quando escreveu o artigo “Defeito e compensação”, até 1931, quando publicou o texto “O coletivo como fator no desenvolvimento da criança anormal.”. Durante esses anos, o autor mudou e avançou a sua posição com relação a essa questão.

Em 1925, Vigotski escreveu o seu primeiro texto sobre surdez, intitulado “Princípios de educação social para crianças surdas”. O autor afirma que à sua época não existia um sistema científico ordenado acerca da educação de crianças surdas, nem no âmbito da educação nem na psicologia. No entanto, o autor já apresentava algumas convicções, dentre elas destaca-se a rejeição de técnicas fono-articulatórias sem sentido, ou seja, a oralização de sons desconectados de um significado, muitas vezes aplicados com crueldade.

Para o autor, a criança surda aprenderia a falar a partir de um ambiente que produzisse a “fala natural”. Ele cita Rau Natalia Aleksandrovna, especialista soviética na educação de surdos, que defendia a ideia de que o surdo aprendesse a falar de acordo com o seu ritmo e tempo, o que é bem diferente da criança ouvinte.

O autor discorre também acerca de dois métodos: o de Golosov - professor do Instituto de Moscou para crianças surdas e outro de Sokolianskii. Ambos têm por objetivo desenvolver a fala nas crianças surdas e não se enquadram nas práticas de treinos fonéticos artificiais, sem vida. Contudo, os dois métodos têm diferenças práticas que os limites e objetivos deste capítulo não me permitem detalhar.

Atendendo aos objetivos para o presente texto apenas destacarei a concordância de Vigotski com relação à concepção de que a educação dos surdos deveria ser pautada na aprendizagem da fala, a partir de práticas que priorizavam o uso de palavras significativas e contextualizadas, apoiadas com imagens e gestos.

Em 1930, em seu texto “Sobre o problema da educação e do desenvolvimento linguístico da criança surda”, Vigotski afirma que a partir de estudos psicológicos experimentais e clínicos, o domínio de diferentes formas de linguagem configura-se como a alternativa decisiva para o desenvolvimento linguístico dos surdos. Dessa forma, o autor defende que a rivalidade entre as diferentes formas de linguagem deve ser alterada, que ambas

devem atuar de maneira complementar, nos diferentes níveis de ensino. Segundo o autor (1930/1997):

Somente um estudo profundo das leis que regem o desenvolvimento linguístico e uma reforma radical do método da educação linguística podem fazer que nossa escola supere o mutismo de maneira efetiva e não fictícia” (VYGOTSKI, 1930/1997, p. 354).

Vigotski demonstra o caráter de pesquisador por excelência que era. Ao fazer essa afirmação, ele abre possibilidades e convida os demais pesquisadores a contribuírem com a educação dos surdos.

Em 1931, no texto “O coletivo como fator no desenvolvimento da criança anormal”, Vigotski avança em suas ideias sobre a educação de surdos e propõe a “poliglossia” – a aquisição concomitante da linguagem por diferentes meios semióticos como o caminho mais produtivo do desenvolvimento da linguagem em uma criança surda e sugere que linguagem gestual como um componente valioso da poliglossia.

1.5 Surdez e implante coclear: subjetivação e escolarização

Ao trilhar a discussão desde a pessoa com deficiência, passando pela surdez, neste ponto apresento o objeto de pesquisa central deste trabalho – os processos de subjetivação e escolarização de um aluno surdo usuário de implante coclear.

Por motivos óbvios, a teoria de Vigotski não nos fornece informações acerca dos processos de subjetivação da pessoa com implante, afinal trata-se de um fenômeno da contemporaneidade. No entanto, a referida teoria fornece apontamentos que foram expostos ao longo deste capítulo acerca do trabalho educativo compatível com o processo de formação humana de pessoas com e sem deficiência.

Apoiadas em tais princípios, agrego a esse estudo as reflexões debatidas por Kelman, referência em estudos acerca de pessoas surdas implantadas. De forma resumida apresentarei tais reflexões de maneira a compor um cenário geral acerca dos desafios que percorrem o processo escolar de pessoas surdas implantadas.

Kelman (2015) reforça a ideia de que a cirurgia do implante deve ocorrer precocemente, pois a aquisição de uma língua é essencial para o desenvolvimento cultural dos humanos. No entanto, ao mesmo tempo, é preciso ter cautela antes de optar pela realização da cirurgia, haja vista que muitos familiares desconhecem o funcionamento do implante e as

verdadeiras possibilidades de resultados e ainda assim, optam por fazê-la, na crença de que a surdez será “curada”.

A autora enfatiza também que os resultados positivos do implante não são imediatos. Ao contrário disso, a cirurgia do implante coclear exige investimento de tempo daqueles que acompanham seus filhos implantados e de investimento financeiro para troca de baterias do aparelho externo do implante e deslocamentos às consultas com fonoaudiólogos e psicólogos.

Nota-se significativa falta de conhecimento por parte dos professores que atuam junto aos alunos implantados. Em sua pesquisa, Kelman (2015) relata que quando questionou alguns professores sobre o número de alunos usuários de IC – implante coclear - na sala de aula, alguns conferiram com aqueles que usavam AASI (Aparelho de Amplificação Sonora), revelando que esses professores sequer sabiam a diferença entre os dois dispositivos.

Destaca-se o papel da família no que tange ao consentimento ou proibição do uso da Libras por crianças implantadas. Kelman (2015) afirma que ainda há conflitos e polêmicas nessa questão. Há aqueles que permitem e entendem o papel auxiliador da Libras, assim como há aqueles não aceitam o uso da língua por julgarem que ela atrasa o desenvolvimento da oralidade.

Costa, Kelman e Goés (2015) enfatiza a importância do uso do sistema FM em sala de aula, quando há alunos surdos implantados, pois em virtude do barulho do ambiente escolar, é comum que a fala do professor/a se torne inaudível para o aluno implantado.

Segundo Bevilacqua e Souza (2012), esse sistema deve ser utilizado tanto por alunos que usam IC quanto por alunos que fazem uso de AASI:

O Sistema de FM é um dispositivo eletrônico que complementa a adaptação do AASI e IC. O benefício do uso de um sistema de comunicação sem fio, como o sistema de FM, é a melhora na compreensão da fala do professor. O sistema de FM promove uma melhor entre a intensidade da voz do professor e a intensidade do ruído presente na sala de aula (BEVILACQUA; SOUZA, 2012, p.18).

Esse sistema é composto por duas partes: 1) microfone transmissor – colocado a uma distância de 6 a 20 cm da boca do professor e 2) receptor – conectado ao AASI ou IC. Com o uso do sistema de FM, o aluno implantado ouvirá com mais clareza a fala do professor, apesar do barulho do ambiente de sala de aula.

A partir de suas pesquisas, Costa e outros (2015) evidenciam o valor da participação da sala de recursos (AEE) no processo de desenvolvimento de alunos implantados. No entanto, muitos familiares ainda recusam esse acompanhamento por não aceitarem a surdez de

seus filhos. Outro aspecto destacado pela autora diz respeito à falta de preparo dos professores para conduzirem um trabalho educativo coerente com as peculiaridades do IC, tornando urgente que tais profissionais participem de formação continuada que forneçam subsídios para atuarem junto aos alunos surdos implantados.

Em concordância com Costa e outros (2015) e Kelman (2015), o presente estudo foi construído na defesa de que o aluno surdo usuário de implante coclear deve participar de um processo educativo que o possibilite a aquisição da Libras e da língua portuguesa, pois com essa formação, esse sujeito transitará por todos os ambientes linguísticos – oralizados e sinalizados.

Vimos que a educação do surdo implantado ainda está engatinhando na educação brasileira, fato coerente com uma realidade educacional precária e atrasada. Frente a todos os condicionantes da trajetória do surdo implantado, confirmo mais uma vez a necessidade da realização presente pesquisa para que pautada na teoria de Vigotski, possa contribuir para clarificar ideias e conceitos, a fim de contribuir com o fim de mitos e ilusões que permeiam o imaginário de muitos familiares, professores e demais profissionais que convivem com surdos implantados.

Após a exposição das bases teóricas que sustentam o presente estudo, o leitor conhecerá, no capítulo seguinte, os princípios e procedimentos metodológicos que nortearam esta pesquisa.

CAPÍTULO 2 - MÉTODO: OS CAMINHOS DA COGNIÇÃO

A questão primária é a questão do método; esta é para mim a questão da verdade." (VYGOTSKY, 1926/2007, p.18)

O presente capítulo descreve os caminhos metodológicos trilhados ao longo da pesquisa que originou esta dissertação de mestrado. O título foi cunhado por Delari Jr. (2015), no artigo “Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição”, a partir de um profundo estudo das ideias de Vigotski, expostas no texto “O significado histórico da crise da psicologia”. Os “caminhos da cognição” são os meios escolhidos para alcançar a “verdade”, que seria o conhecimento crítico, ou seja, conhecimento mais verdadeiro, que conduziria à prática transformadora.

Esclareço ao leitor, que os aspectos gerais aqui destacados se referem aos procedimentos metodológicos da pesquisa como um todo. Este estudo é composto de três estudos empíricos, que serão apresentados sequencialmente nos capítulos 3, 4 e 5. Em cada um desses estudos, o leitor encontrará a descrição dos procedimentos metodológicos específicos empregados.

Os aspectos gerais apresentados neste capítulo são os seguintes:

- Princípios metodológicos
- O estudo de caso em uma perspectiva histórico-cultural
- Etapas da pesquisa (Contexto da pesquisa, participantes, procedimentos de coleta de informações, procedimentos de análise dos dados)

2.1 Princípios metodológicos

Os princípios metodológicos adotados neste trabalho tiveram como pressupostos o referencial da teoria histórico-cultural e foram utilizados para compreender os vínculos existentes entre os processos de subjetivação e escolarização de um menino surdo usuário de implante coclear, que no ano de 2016, frequentou uma turma do segundo ano do ensino fundamental em uma escola pública da cidade de Belém- Pará.

A realização de um estudo científico fundamentado na perspectiva histórico-cultural requer também a adoção de seu método, algo que foi muito caro a Vigotski, fazendo parte de suas preocupações, desde suas primeiras produções, em 1924, notadamente, no campo da arte, até suas últimas produções, em 1934, mais ligadas às questões linguísticas. Devido à

importância que o autor atribuiu ao método em sua abordagem teórica, ele é considerado por diversos autores, dentre eles, Valsiner e Van Deer Veer (1996) e Wertsch (1998), como um metodólogo.

Para Vigotski (1931/2000), estudar um fenômeno significa estudá-lo em seu processo de mudança, como algo histórico, vivo, fundamentalmente como um processo e não como algo estático. Para tal, torna-se necessário ir à gênese da questão, para tentar reconstruir todo o seu processo histórico. Ele fez uso das categorias “descrição” e “explicação” para explicitar como isso ocorre. A descrição é importante por revelar a aparência, o aspecto exterior de um fenômeno, mas não dá conta de revelar o real, precisando ser complementada pela explicação, que possibilita ir além da aparência, permitindo a compreensão de sua essência ou aspecto interior.

Segundo Delari Jr. (2015), em uma perspectiva histórico-cultural, para que o pesquisador possa abarcar o processo de subjetivação enquanto um processo social e semiótico e alcançar o “conhecimento crítico”, afastando-se do “dogmatismo” e do “relativismo”, torna-se necessário considerar dois princípios gerais: o princípio dialógico e o princípio da prática.

2.1.1 O princípio dialógico

O princípio dialógico diz respeito ao fato de que é a partir do debate e da divergência, ou seja, no ato do diálogo que se produz a compreensão mais clara sobre os fenômenos. Nem o dogmatismo, que se sustenta de forma autoritária e centralizadora, tampouco o relativismo, que aceita todas as versões sobre a “realidade” de um determinado fenômeno, são capazes de possibilitar ao pesquisador captar o processo de subjetivação em suas dimensões social e semiótica: “o confronto dialógico é imprescindível para haver uma busca de maior objetividade” (DELARI JR., 2015, p. 52-53).

Pautada nos estudos da teoria histórico-cultural, entendo o *diálogo* como algo duplamente valoroso. Primeiramente, pelo caráter de debate e busca do conhecimento mais verdadeiro. Em segundo lugar, por ter um papel central nos estudos acerca da formação humana, uma vez que o sujeito se constitui humano, com as qualidades/características tipicamente humanas em contato com os outros humanos.

Simão (2004) discorre acerca da relação do diálogo com a construção da subjetividade humana. A autora afirma que “grande parte da ação humana, incluindo-se aí a própria possibilidade de simbolizar, assenta-se na relação entre linguagem e subjetividade, relação

esta que se desenvolve sobremaneira através de interações verbais” (p. 30). A autora ressalta que nem todo *diálogo* é uma *relação dialógica*. Uma relação é considerada dialógica quando deixa uma marca subjetiva no sujeito que dialoga, ou seja, quando há intenção de que o outro compreenda ou compartilhe as ideias expostas, o que implica também na existência de intencionalidade das falas e argumentos trocados na ação do diálogo.

A autora alerta que ao analisar as interações dialógicas é essencial que o pesquisador atente aos momentos de “tensão”, aqueles em que ocorrem as discordâncias, pois a partir deles os sujeitos participantes do diálogo reconstróem suas ideias ou as reafirmam mais solidamente, ideias que podem ter relação com o próprio *eu* ou com a relação *eu-outro*. O fato é que ocorrem mutações/atividades a nível psíquico.

Na situação de diálogo, quando o outro gera “tensão” (no sentido de desequilibrar as ideias) no sujeito, o primeiro estabelece a condição de alteridade em relação ao segundo, gerando a necessidade de equilibrar-se novamente, reestruturando suas ideias e talvez se equiparando ao mesmo entendimento do outro. Tal mudança é chamada de *fronteira*, conceito que Simão (2002; 2004) pede emprestado de Boesch (1991). Tais momentos de tensão podem ser considerados como fronteiras quando são entendidos como pontos de partida para transpor determinados desacordos próprios do diálogo.

Desse modo, baseada nas discussões de Simão (2004), entendo que as relações que possuem alteridade são potenciais de mudança e tratando-se de relações positivas e construtivas haverá possibilidades de desenvolvimento humano. O fato é que as relações dialógicas são sempre importantes fontes promotoras de construção identitária dos sujeitos que delas participam.

Simão (2002) pede emprestado de Valsiner (2000) outro conceito importante para compreender o processo de subjetivação como um ato dialógico. Trata-se do conceito de ***bidirecionalidade do processo de subjetivação***. Os sujeitos em interação externalizam suas concepções, que são integradas ou ao menos tentam ser integradas na base cognitivo-afetiva de ambos, sofrendo ou não alterações. Dessa forma, cada sujeito, em certa medida, é responsável pelo seu próprio desenvolvimento, uma vez que suas possibilidades e limites são dados a partir de suas interações com os outros.

A autora ressalta que o indivíduo age e experimenta o meio, do qual é parte. Ao fazer isso, internaliza uma versão simbólica de tudo que é objetivo nesse meio, passando a sentir e pensar essa esfera concreta. Em seguida, compartilha essa “versão simbólica” com seus pares. Tais construções simbólicas compartilhadas por meio da interação entre os humanos constituem a cultura.

Dessa forma, Simão (2002) conclui que a interação gera cultura e a cultura determina possibilidades e limites para a subjetivação individual. Nessa conjuntura, o *outro* tem papel de elemento da cultura e nas interações entre os sujeitos surgem novos significados e conseqüentemente novas ações. Na perspectiva boeschiana, o *outro* pode assumir três papéis frente ao seu par: Fonte de experiência (gratificação ou frustração); Modelo a ser imitado ou anti-modelo a ser evitado; Meio para atingir objetivos, ou ele (outro) ser o próprio objetivo. Tais apontamentos sinalizam a complexidade e ao mesmo tempo, a essencialidade de analisar as interações em sala de aula, entre uma criança implantada e a professora e entre a criança implantada e seus colegas ouvintes.

Sabe-se que nem sempre o *sujeito* é “atingido subjetivamente” pelo *outro*. No entanto, numa relação professor-aluno é essencial que haja intencionalidade por parte do professor em interferir no desenvolvimento psíquico do aluno, sem, no entanto, desconsiderar os limites e possibilidades próprios do aluno. Essa perspectiva de ação docente é discutida no texto “O professor e o ato de ensinar” (TUNES; TACCA; BARTHOLO JÚNIOR, 2005), que critica tanto o autoritarismo docente, que ocorre quando o professor assume o papel de escultor do aluno, quanto a função de professor jardineiro, aquele que apenas rega as plantinhas com a mesma quantidade de água ou as deixa ao encargo da chuva (deixa ocorrer naturalmente) e somente observa seu crescimento.

Dizer que o professor precisa considerar as características próprias do aluno para conseguir atingir sua base cognitivo-emocional significa ratificar que o próprio sujeito a ser atingido, ao interagir dialogicamente com o outro, traz consigo potenciais e limites de mudanças a nível subjetivo. Tal afirmativa está em total coerência com as ideias de Vigotski (2003), quando afirma que “Não é possível exercer uma influência direta e produzir mudanças em um organismo alheio, só é possível educar a si mesmo, isto é, modificar as reações inatas através da própria experiência” (p. 75). Nessa citação do autor fica evidente o papel ativo do sujeito no processo de seu desenvolvimento psíquico. Por isso, as relações dialógicas, situações em que há participação ativa dos sujeitos envolvidos, são momentos propícios à promoção de desenvolvimento subjetivo.

Como vimos, Vigotski não concordava com o professor escultor nem com o professor jardineiro e em sua obra “Psicologia Pedagógica” (2003), é possível compreender sua perspectiva acerca da docência. Para o autor, o professor é um organizador do ambiente social educativo, dotado de intenções para com os alunos. Nessa medida, torna-se evidente que ele não compreendia o professor como elemento mediador entre o aluno e o conhecimento. Em uma perspectiva histórico-cultural, elementos mediadores são os sistemas de signos utilizados

pelos humanos, que farão a mediação entre as esferas objetivas (meio/cultura) e subjetivas (sujeito).

No sistema teórico de Vigotski, o professor e o aluno, ao interagirem, assumem papéis diferentes e complementares. O professor é concebido como o sujeito capaz de auxiliar o aluno a desenvolver suas funções psíquicas superiores, fazendo uso do diálogo para conhecê-lo e atingi-lo, o mais profundamente possível. O aluno, por sua vez, também exerce uma força nesse jogo, pois traz consigo características que nortearão a ação docente. Tal relação é muito bem descrita por Tunes, Tacca e Bartholo Júnior:

A promoção do desenvolvimento de funções psicológicas admite a anterioridade do processo de aprender, que acontece na relação com um parceiro mais capaz, que oferece a ajuda. Ajudar é possibilitar o fazer com; é dialogar, portanto. Se o ajudante for o professor, a ajuda é planejada e sistemática, pois o seu impacto no aluno é esperado como realização, conforme já dissemos. Logo, é preciso conhecer o que já há; novamente, o diálogo. Conhecer o que há para definir o que poderá ser. Nesse jogo assimétrico, professor e aluno ferem-se, atingem-se mutuamente. O aluno dirige o seu próprio processo de aprender, restringindo, ativamente, as possibilidades de ação do professor. Por seu turno, o professor é quem planeja e cria as condições de possibilidade de emergência das potencialidades do aluno, como querem, em acordo, Buber e Vigotski: criador que cria a criatura em liberdade. (TUNES; TACCA; BARTHOLO JÚNIOR, 2005, p. 694)

2.1.2 Princípio da prática

O princípio da prática tem fundamento no materialismo histórico-dialético de Marx. Delari Jr. (2015) afirma que esse princípio é complementar ao dialógico. Para o autor, não basta haver debate/diálogo, é necessário que haja uma intervenção prática na realidade alvo do debate. Contudo, não pode ser qualquer “prática”. Ela deve ser coletiva e caminhar em direção à maior autonomia humana.

De acordo com esse princípio, ao longo da pesquisa, enquanto pesquisadora, imersa no contexto escolar, realizei intervenções na forma de diálogos com a professora da turma, provocando reflexões críticas acerca do trabalho pedagógico organizado para o aluno alvo da pesquisa. Elaborei também um recurso pedagógico adaptado às peculiaridades da criança.

2.1.3 Categorias metodológicas do método em uma perspectiva histórico-cultural

Segundo Delari Jr. (2015, 2017), as questões de método apresentadas e discutidas por Vigotski, ao longo de sua obra, permitem-nos extrair quatro categorias metodológicas que

podem guiar a realização de pesquisas de inspiração histórico-cultural. São elas: 1) Objeto de análise; 2) Princípio explicativo; 3) Unidade de análise; 4) Modo de proceder a análise.

Analisando a produção de Vigotski, percebemos que desde o início de seu trabalho científico, em 1925, ao publicar o artigo intitulado “A consciência como problema da psicologia do comportamento” até o final, em 1933-1934, com o texto “O problema da consciência” e em 1934, com “Pensamento e linguagem/fala”, o autor priorizou a consciência como o objeto de estudo (**objeto de análise**), apesar de ter feito duas outras proposições: estudo da personalidade (1929/2000) e estudo das funções psicológicas superiores (1931/2000). Concordo com Delari Jr. (2017), que a partir de uma análise mais profunda e rigorosa do sistema teórico de Vigotski, é possível sintetizar as proposições do autor a esse respeito e afirmar que:

Essencialmente, em Vigotski, este objeto é a “dialética do humano”: desenvolvimento social da personalidade humana consciente, não dada a priori, mas engendrada historicamente (DELARI JR., 2017, p. 5, ênfase do autor).

Considero que as sistematizações de Delari Jr. são coerentes com a ideia central de Vigotski, algumas vezes repetidas em seus textos, de que mais importante que as próprias funções psicológicas superiores são as pessoas que as colocam em função da organização geral da consciência.

Delari Jr. (2014) afirma que essa proposição traz uma implicação importante à educação. Se para Vigotski, o que se desenvolve são as pessoas, não as funções psicológicas isoladas, o objetivo central da educação “não pode ser “desenvolver as funções psicológicas dos alunos, mas promover seu desenvolvimento como seres humanos integrais” (p. 7).

Desse modo, para responder à questão central deste estudo que visa examinar os vínculos existentes entre os processos de subjetivação e escolarização de uma criança surda usuária de implante coclear, em consonância com a proposição de Vigotski (1929/2000) de que o mais importante não é perguntar o que se desenvolve, mas quem se desenvolve, a pessoa “que constrói a si” (p. 33), este trabalho toma como **objeto de análise** a dialética do desenvolvimento social da personalidade de um menino de oito anos de idade, que para garantir a sua privacidade, utilizarei o codinome de Vitor. Vitor nasceu com surdez profunda e recebeu o implante coclear unilateral, no ouvido esquerdo, quando tinha 2 anos e 9 meses de idade. É filho único e no ano de 2016, cursou o segundo ano do Ensino Fundamental em uma turma regular de uma escola do sistema público municipal de Belém-Pará.

Segundo Delari Jr. (2015, 2017), ao realizar um estudo de cunho histórico-cultural, não basta ao pesquisador definir o objeto de análise, torna-se necessário também que ele estabeleça uma relação causal do seu objeto e aquilo que é capaz de explicar a sua origem histórica – o seu **princípio explicativo**. Nessa perspectiva teórica, em coerência com as teses centrais de Vigotski, resumidas em sua Lei genética geral do desenvolvimento cultural (1931/2000), o princípio explicativo não pode ser outro se não as *relações sociais* – as múltiplas determinações da existência social de uma pessoa. Nas palavras do autor:

Temos consciência de nós mesmos porque as temos dos demais e pelo mesmo procedimento através do qual conhecemos os demais, porque nós mesmos em relação a nós mesmos somos o mesmo que os demais em relação a nós. Tenho consciência de mim mesmo somente na medida em que para mim sou outro (VIGOTSKI, 1925/1999, p. 82)

Desse modo, neste estudo, considero como princípio explicativo para a análise do processo de subjetivação do menino Vitor, as relações sociais que constituem a sua existência social, de um modo especial, as relações sociais vividas na escola com a professora e seus colegas de turma, que configuram o seu meio social. Aproveito para esclarecer o leitor acerca do conceito de “meio social” em uma perspectiva histórico-cultural. Diferente de outras abordagens teóricas que concebem o meio social como algo externo à criança, povoado por outras pessoas e com o qual ela interage, para Vigotski (1933-34/1996):

[...] a criança é uma parte do meio vivo, esse meio nunca é externo para ela. Se a criança é um ser social e seu meio é o meio social, se deduz, portanto, que a própria criança é parte de seu meio social (p. 382).

Ainda seguindo o esquema conceitual formulado por Delari Jr. (2015, 2017) acerca das proposições de método elaboradas por Vigotski, a terceira categoria metodológica necessária a uma pesquisa de cunho histórico-cultural é a **unidade de análise**, elemento presente tanto no objeto de análise quanto em seu princípio explicativo, que contém as contradições da totalidade e articula os dois elementos. Já no final da vida, em seus últimos textos, Vigotski passou a priorizar a análise por unidades e apontou o significado (palavra significativa) como esse elemento articulador. Diz Vigotski (1934/2001):

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota d’água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo como a célula viva está para o organismo, como o átomo está para o cosmo. Ele é microcosmo da consciência. A palavra

significativa é o microcosmo da consciência humana. (VYGOTSKI, 1934/2001, p. 346-347).

Desse modo, neste trabalho, assumo o significado como a unidade de análise entre a dialética do desenvolvimento social da personalidade de Vítor e sua existência social, de um modo especial, as atividades por ele partilhadas na escola com a professora e com seus colegas de turma. Concebo o significado como todo elemento semiótico que advém do meio social e da atividade cultural que a criança participa ativamente, estando, portanto, rico de conteúdo vivencial sobre o mundo, sobre si e sobre as outras pessoas com as quais interage em suas relações sociais.

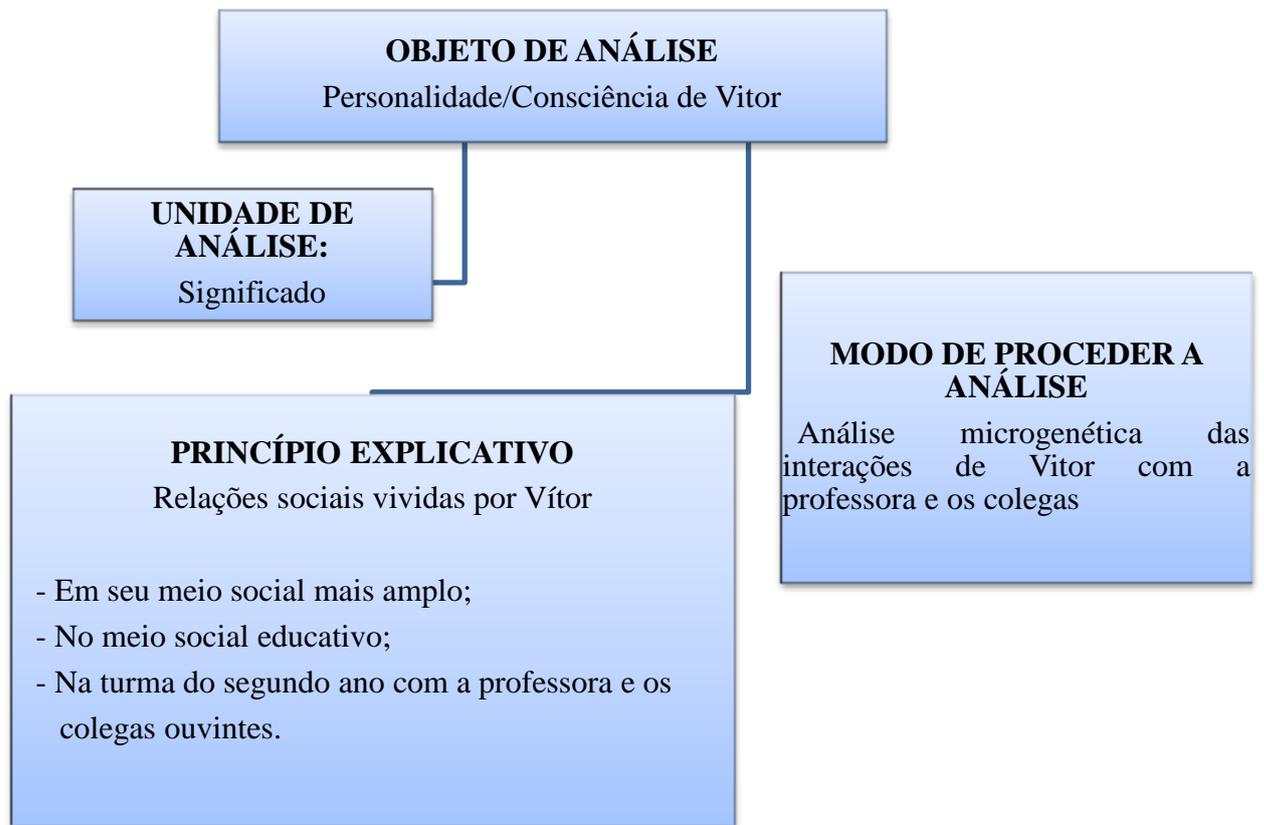
Finalmente, seguindo a lógica do esquema teórico-metodológico de Vigotski, sistematizado por Delari Jr. (2017), se existe unidade de análise torna-se necessário estabelecer **um modo de proceder essa análise** e Vigotski, em 1931/2000, ao escrever o texto “História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores”, afirmou categoricamente que esse modo está resumido no **método genético-causal**. O termo “Genético” diz respeito à necessidade de o pesquisador investigar minuciosamente um processo, sua origem e evolução e o termo “causal”, é empregado por Vigotski no sentido de que não cabe ao pesquisador apenas descrever o processo, mas buscar as suas causas em sua dinâmica.

Delari Jr. (2017) afirma que dessa última categoria metodológica decorre a concepção de desenvolvimento de Vigotski — um processo complexo, com periodicidade, avanços e retrocessos, saltos e crises.

Conforme abordado na introdução deste trabalho, segundo Wertsch (1988), Vigotski propôs quatro domínios genéticos, entendidas como quatro formas de compreender o processo de desenvolvimento humano: filogênese, sociogênese, ontogênese e microgênese. Em tese, todos eles constituem formas de compreender, portanto, de investigar o processo de desenvolvimento social da personalidade humana consciente, mas devido, as suas características peculiares, são utilizadas em diferentes propostas de pesquisa ou articulados em uma mesma pesquisa.

Considerando os limites deste trabalho, por se tratar de um estudo realizado em um curso de mestrado, minha orientadora e eu optamos pela realização da análise do tipo microgenética na matriz histórico-cultural, conforme proposto por Góes (2000a).

Frente ao exposto, para o presente estudo sistematizei os seguintes parâmetros metodológicos:



2.2 Estudo de caso

Fundamentado em González Rey, adotei o estudo de caso como abordagem metodológica para a presente pesquisa. Segundo o autor (2002, 2005), conforme já demonstrado na introdução deste trabalho, nas pesquisas de cunho histórico-cultural, notadamente qualitativas, o estudo de caso ganha enorme importância, por permitir, dentre outros aspectos, que capturemos a dialética entre as relações sociais e o sujeito em processo de constituição:

Damos grande importância ao estudo de casos como procedimentos gerais da pesquisa qualitativa. Este estudo representa uma ferramenta privilegiada para o acesso a uma fonte diferenciada que, de forma única, nos apresenta simultaneamente a constituição subjetiva da história própria (subjetividade individual) e uma forma não-repetível de subjetivação da realidade social que ao sujeito coube viver. (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 156).

Neste estudo, a criança alvo é um menino surdo, usuário de implante coclear, que frequenta uma turma regular de segundo ano do ensino fundamental. Interessou-me investigá-lo por ser uma criança belenense que realizou a cirurgia no Hospital Universitário Bettina Ferro e Souza, vinculado à Universidade Federal do Pará.

Ter Vitor como o principal participante deste estudo é algo ainda mais significativo para mim pelo fato dele ter sido meu aluno em 2014, ocasião em que atuei como professora de uma turma de Atendimento Educacional Especializado (AEE) específica para crianças surdas implantadas, no Instituto Felipe Smaldone. Por essa razão, desde 2014, já tenho alguns conhecimentos acumulados sobre sua educação e desenvolvimento, além de não ser uma pessoa estranha a ela nem a sua mãe.

2.3 Etapas da pesquisa

Além das categorias teóricas aqui comentadas, construídas por Delari Jr., a partir da leitura profunda da obra de Vigotski, estudando o próprio autor, minha orientadora e eu extraímos duas importantes lições sobre método que o autor aprendera com Marx. Tais ideias foram importantes para subsidiar o caminho metodológico deste estudo. São elas:

1. Um estudo científico deve sempre partir do geral para o particular, ou seja, partir da análise do que está posto, elaborar a crítica e produzir a tese.
2. A noção presente em Vigotski de que “O último é o mais importante” (VIGOTSKI, 1933-34, p. 130), em consonância com a célebre citação de Marx e Engels “anatomia do homem era a chave da anatomia do macaco” (VIGOTSKI 1927/1999, p. 206 apud Marx; Engels, Obras, t.46, parte I, p.42).

Frente a isso, na realização deste estudo, para tentar compreender como o menino Vitor, uma criança surda usuária de implante coclear está se subjetivando, de modo “imane” (DELARI JR., 2017) com sua realidade social, principalmente com o meio social educativo organizado para a sua aprendizagem e desenvolvimento, parti do “todo/complexo” em direção às “partes/simples”.

Organizei, então, esta pesquisa em duas etapas distintas. Inicialmente, preocupei-me em caracterizar o contexto histórico-cultural de vida e educação de Vitor. Essa etapa foi dividida em duas sub etapas. Partindo de um foco mais geral, num primeiro estudo procurei conhecer o contexto histórico-cultural mais amplo em que se processa a existência social de Vitor. Em seguida, diminuí um pouco mais o foco e centrei a minha análise somente no contexto escolar, no meio social educativo, concebido como parte do contexto mais amplo em que se processa a existência social de Vitor. A segunda etapa constou no estudo das interações entre o menino Vitor e seus colegas de turma e o menino Vitor e sua professora.

2.3.1. Primeira etapa: Estudo do contexto histórico-cultural de vida e educação de Vitor

2.3.1.1 *Contexto da pesquisa empírica*

Para atender a primeira etapa da pesquisa, percorri quatro âmbitos vividos por Vitor, a saber: 1) Família; 2) Hospital Universitário Bettina Ferro de Souza (HUBFS); 3) Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE); 4) Escola Municipal Alzira Pernambuco. O leitor encontrará os resultados da referida etapa no capítulo III da presente dissertação e na primeira parte do capítulo IV que trata sobre o meio social educativo vivido pelo menino.

Lancei o meu foco inicialmente no âmbito familiar, passando pelo HUBFS, que além de ter sido o local da realização da cirurgia de Vitor, é um ambiente frequentado quinzenalmente pela criança, por ocasião das consultas fonoaudiológicas. Estive no CRIE por ser o Centro vinculado a Secretaria Municipal de Educação que coordena o trabalho pedagógico desenvolvido nas salas de recursos das escolas belenenses. Por fim, coletei informações na “Escola Alzira Pernambuco”, da qual Vitor é aluno desde 2014, para o que elaborei um *protocolo de observação*, com os seguintes tópicos: espaço de sala de aula, organização do tempo, interações e atividades de estudo. Além desses tópicos, realizei anotações acerca de possibilidades de intervenção, sugestões metodológicas e outros pontos relevantes.

2.3.1.2 *Participantes da pesquisa*

Como já foi dito, esta pesquisa trata-se de um estudo de caso com uma criança usuária de implante coclear, que cursa o segundo ano do ensino fundamental. Além dele, participaram também outras pessoas que exercem diferentes papéis no processo de existência social de Vitor. Para tornar mais didático, elaborei a seguinte tabela e criei nomes fictícios para os participantes mais citados, cujos nomes encontram-se entre parênteses.

Tabela 5 – Locais e participantes da pesquisa

CONTEXTO PESQUISADO	PARTICIPANTES
Familiar	Mãe (Vitória)
HUBFS	Coordenadora do programa de implante coclear (Vanessa)
CRIE	Coordenadora do Programa Bilíngue (Vânia)
Escola Alzira Pernambuco	<ul style="list-style-type: none"> • Professora do 2º ano (Valéria) • Professora do AEE (Valquíria) • Estagiário do 2º ano (Vinícius) • Alunos do 2º ano

2.3.1.3 Procedimentos de coleta de informações

O primeiro passo foi a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (ICS-UFPA), sob número 050435/2016. Uma vez aprovado, coletei as assinaturas dos participantes nos termos de consentimento livre e esclarecido (TCLEs).

Na primeira etapa da pesquisa, realizei entrevistas com os participantes, por meio de gravações em áudio. Em seguida, transcrevi e analisei as entrevistas. Realizei no total 5 entrevistas com as seguintes pessoas: Vitória (mãe de Vitor), Valéria (professora do 2º ano), Valquíria (professora do AEE), Vânia (profissional do CRIE) e Vanessa (profissional do HUBFS).

Além das entrevistas, utilizei um diário de campo para anotações das observações feitas nos contextos investigados, assim como das conversas informais que tive com os participantes. Realizei também registros fotográficos da sala de aula do 2º ano para caracterizar o espaço vivenciado por Vitor.

2.3.2 Segunda etapa: Análises microgenéticas das interações intersubjetivas e processos dialógicos ocorridos na sala de aula

2.3.2.1 Contexto da pesquisa empírica

Essa etapa ocorreu exclusivamente na sala de aula da turma do 2º ano da Escola “Alzira Pernambuco”. O leitor localizará os resultados dessa etapa no capítulo V do presente estudo.

2.3.2.2 *Participantes da pesquisa*

Participaram dessa etapa os alunos do 2º ano, Vitor como criança-alvo da pesquisa, o estagiário Vinícius e a professora Valéria. Houve também a participação de 3 estudantes do curso de pedagogia da Universidade Federal do Pará, que executavam às quartas-feiras, um projeto chamado “Recontando Lendas”.

2.3.2.3 *Procedimentos de coleta de informações*

Na segunda etapa da pesquisa, detive-me na sala de aula do 2º ano da “Escola Alzira Pernambuco”. Lá estive presente às quartas-feiras, durante o período de agosto a dezembro de 2016. O objetivo dessa etapa da pesquisa foi coletar informações acerca das interações estabelecidas entre Vitor e seus colegas, Vitor e a professora e Vitor e o estagiário da turma. Realizei filmagens das ocorrências da turma, posteriormente as transcrevi e então prossegui com as análises microgenéticas das interações. O registro em vídeo computou um total de 16 filmagens, com duração total de 58 minutos.

É importante ressaltar que antes de iniciar as filmagens, realizei a chamada “dessensibilização” dos participantes da pesquisa a serem filmados, como foi realizado na pesquisa de Boas e outros (2006). Para desinibir os participantes e garantir registros (filmagens) mais próximos do real, visitei e interagi com a turma de crianças, durante um mês e, posteriormente, iniciei filmagens descompromissadas. Quando eu senti que já estava integrada ao grupo de crianças, realizei as filmagens sem inibi-las.

2.3.3 *Observações acerca das entrevistas realizadas*

Para embasar essa etapa de elaboração de instrumentos, no caso específico das entrevistas, pesquisei os estudos de Manzini, especificamente três artigos (2003; 2004; 2013), sendo que o último é de autoria de Manzini e Tolo.

A escolha de Manzini justifica-se por ele ser um estudioso da educação especial, e, mais especificamente, nesses trabalhos citados, pelo fato de o autor abordar a questão das etapas de construção de roteiros de entrevistas e analisar a relação das entrevistas com os objetivos dos pesquisadores. A partir dessas leituras, pude problematizar o porquê da escolha de *entrevistas* como uma etapa de coleta de informações e realizá-la em consonância com os objetivos da pesquisa e não apenas para cumprir mais um protocolo. No momento de elaborar as perguntas, que apresentarei a seguir, atentei também às orientações de Manzini. Outra obra

que dediquei atenção nessa etapa da pesquisa foi a de Bauer e Gaskell (2002), que explora o uso de informações coletadas de natureza textual, visual e sonora. Nessa obra, os autores discutem sobre a base teórica de instrumentos de coleta de dados das pesquisas qualitativas, além de explanarem sobre a elaboração, análise dos dados e os seus limites e vantagens. A obra de Triviños (1987) auxiliou-me a justificar a escolha de entrevistas semi-estruturadas. Nessa obra, o autor discorre também sobre os diversos tipos de perguntas, que variam de acordo com a abordagem teórica-metodológica adotada.

Realizei entrevistas com a intenção de captar percepções, expectativas e concepções das pessoas envolvidas em uma determinada situação, com a intenção de “buscar informações que não estão registradas ou disponíveis a não ser na memória e no pensamento das pessoas” Toloí e Manzini (2013, *apud* MANZINI 1990/1991, p.150). Segundo Manzini (2004):

A entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem (MANZINI, 2004, p. 9).

Os referidos estudos de Manzini fizeram-me atentar para alguns aspectos acerca das entrevistas. O primeiro deles refere-se à consciência que as informações coletadas não podem ser tomadas como fatos, mas sim como relatos de uma dada realidade e é na intenção de compreender o fenômeno em diferentes perspectivas que percorri por ambientes tão distintos.

O ponto seguinte a ser observado foi a escolha do tipo de entrevista a ser utilizado para coletar as informações necessárias. Segundo Manzini (2004), existem três tipos de entrevistas: *estruturada, não estruturada e semi-estruturada*. A primeira é composta por perguntas fechadas, a segunda é de natureza livre e aberta e a terceira é de caráter semi-aberto.

Para a definição do tipo de entrevista a utilizar, foram-me muito úteis as observações e considerações de Triviños (1987) acerca das conveniências da entrevista semi-estruturada e a pesquisa qualitativa. Na perspectiva desse autor, a entrevista semi-estruturada tem questionamentos já definidos anteriormente, acordantes com o objeto da pesquisa, mas também possibilita o surgimento de novas interrogações de acordo com as respostas do entrevistado.

Desse modo, por considerar que a pesquisa de matriz histórico-cultural é um tipo de pesquisa qualitativa, optei pelo uso da entrevista semi-estruturada. Considero que a escolha desse modelo de entrevista foi muito acertada. Pensei que pelo fato de o implante coclear ser

ainda um assunto pouco explorado, específico e polêmico, as perguntas previamente elaboradas poderiam não abarcar toda a complexidade do fenômeno e no decorrer da interação com o entrevistado poderiam vir à tona outras facetas do objeto, com a possibilidade de criar novas perguntas no momento da entrevista. Essa previsão se confirmou e com isso pude ampliar a coleta de informações de acordo com as demandas vindas do entrevistado.

Após sistematizar o motivo da escolha do procedimento de coleta, a compreensão de sua natureza com seus limites e possibilidades e a seleção do tipo de entrevista, fundamentada nos estudos de Manzini (2003; 2004) Toloí e Manzini (2013) e Triviños (1987), passei a elaborar o roteiro das entrevistas e as respectivas perguntas.

Antes de elaborar as perguntas, criei uma lista de tópicos relacionando o sujeito a ser entrevistado e o objeto de pesquisa, para que eu pudesse ter um mapeamento geral dos motivos da entrevista em questão. De posse desses tópicos, pude elaborar as perguntas. Optei por *roteiro de perguntas* em detrimento de *roteiro de itens*, seguindo a orientação de Manzini (2004). Segundo o autor, para pesquisadores iniciantes é mais confortável e seguro ter perguntas elaboradas, para evitar que na hora da entrevista, ao improvisar a pergunta, o pesquisador não a formule adequadamente e com isso, comprometa a coleta.

Em seus estudos, Manzini (2003; 2004) e Toloí e Manzini (2013) alertam para alguns cuidados que o pesquisador deve ter no momento de elaborar as perguntas da entrevista, a saber: *linguagem, forma e sequência*.

O pesquisador deve atentar para o tipo de **linguagem** empregada nas questões, que deve ter harmonia com o vocabulário do entrevistado, de modo a evitar que este se sinta inseguro com dúvidas sobre a pergunta, comprometendo a resposta. Dessa forma, cabe ao pesquisador se aproximar e conhecer previamente os sujeitos a serem entrevistados e a relação deles com o objeto de estudo. No caso da presente pesquisa, considere tal alerta, sobretudo, no momento de elaborar o texto da entrevista a ser feita com o profissional do hospital, uma vez que este pertence à área da saúde e está inserido num contexto bem diferente do campo educacional. Reservei, então, um tempo considerável para estudar e conhecer um pouco mais acerca da relação entre a medicina e o implante coclear, de modo a adequar a linguagem da entrevista e até mesmo desenvolver uma interação melhor com o entrevistado. Para isso, além de pesquisar sobre o programa de implante coclear no *site* do HUBFS, estudei textos da fonoaudiologia e otorrinolaringologia, sobretudo as produções da fonoaudióloga, Maria Cecília Bevilacqua (*in memoriam*), autora renomada acerca da temática do implante coclear.

Outro cuidado sinalizado por Manzini, refere-se ao uso de jargão técnico, palavras que são típicas de um determinado grupo profissional, mas que não fazem parte do vocabulário do

entrevistado, mesmo que ele faça parte do grupo envolvido com o objeto de estudo. Considerei tal alerta, sobretudo no momento de elaborar a entrevista com a mãe da criança usuária de IC, para não a intimidar com dificuldades de compreensão vocabular. Também atentei à orientação de Manzini sobre entrevistas que contêm perguntas únicas para respostas complexas, dificultando a organização das ideias do entrevistado e comprometendo as respostas.

O referido autor também alerta para a importância de se considerar a **forma** e o tamanho da pergunta. As perguntas devem ser elaboradas de forma que não haja possibilidade de dubiedade por parte do entrevistado, que não deixe dúvidas sobre o que realmente o pesquisador quer saber. No que tange ao tamanho da pergunta, é importante atentar para perguntas muito longas, pois ao terminar de fazê-la é possível que o entrevistado não lembre o início do questionamento, comprometendo o entendimento e por consequência a resposta.

Os questionamentos da entrevista devem ser organizados numa **sequência** que inicie com perguntas mais simples avançando às mais complexas e as perguntas devem ser alocadas em blocos temáticos, de modo a facilitar tanto ao entrevistador na hora de conduzir a entrevista quanto ao entrevistado, que poderá situar sua atenção num determinado campo semântico. Para isso Manzini (2003) orienta que o pesquisador informe ao entrevistado o tema de cada bloco de perguntas a ser iniciado.

Após os estudos citados, elaborei as entrevistas, contendo os seguintes tópicos: objetivo da entrevista, preâmbulo (uma breve apresentação da pesquisa ao sujeito entrevistado) e os blocos temáticos, sendo que dentro de cada bloco estavam as perguntas. Em seguida, minha orientadora analisou o referido instrumento, fez suas contribuições e finalizamos essa etapa.

2.4 Análise dos dados

Para analisar as entrevistas (1ª etapa da pesquisa), adotei o método de análise qualitativa das informações (ALVES; SILVA, 1992). Captei as significações produzidas pelos participantes a partir de suas falas referentes ao objeto de pesquisa. Ao analisar as informações coletadas, estabeleci relações com os contextos concretos; comparei as versões acerca de um mesmo fato; relacionei com dados da literatura, além de avaliá-las criticamente a partir da minha vivência como profissional e pesquisadora da temática do implante coclear.

Para analisar as interações captadas em vídeo (segunda etapa da pesquisa), adotei a análise microgenética de matriz histórico-cultural, por ser uma abordagem metodológica

originada dos estudos de Vigotski, que foi elaborada justamente para estudar o processo de constituição dos sujeitos, de modo a dar conta de captar o entrelaçamento entre as duas principais características do processo de subjetivação em uma perspectiva histórico-cultural, conforme discutido no capítulo 1 deste trabalho: as *dimensões social e semiótica* do funcionamento psicológico.

O termo “micro” relaciona-se aos curtos espaços de tempo selecionados para observar, com o intuito de fazê-lo de maneira maximamente detalhada.

Segundo Wertsch (1988), Vigotski identificou dois tipos de estudos microgenéticos. O primeiro tipo de microgênese é realizado quando o pesquisador tem a intenção de captar a formação a curto de um determinado processo psicológico. O segundo tipo de estudo microgenético é realizado quando o pesquisador tem a intenção de perceber mudanças individuais ocorridas nas ações dos sujeitos. Wertsch afirma que Vigotski fez uso desse segundo tipo de estudo para captar as transformações ocorridas do pensamento até a produção da fala.

Wertsch (1988) conclui, então, que uma análise microgenética de inspiração histórico-cultural é caracterizada por envolver o exame minucioso da formação de um determinado processo psíquico, detalhando as ações e as interações dos sujeitos, dentro de um curto espaço de tempo.

Góes (2000a) julga que as considerações de Wertsch são pertinentes, mas não chegam a caracterizar plenamente esse tipo de análise. Na proposição da autora, a análise microgenética de cunho histórico-cultural, é:

[...] uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte em episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos. Frequentemente, dadas as demandas de registro implicadas, essa análise é associada ao uso de videogravação, envolvendo o domínio de estratégias para a filmagem e a trabalhosa atividade de transcrição (GÓES, 2000a, p.9).

Concluo aqui este capítulo, no qual pude apresentar ao leitor o caminho metodológico de construção dos dados desta pesquisa, que resultou em três estudos empíricos, que conforme informei no início, serão apresentados sequencialmente nos capítulos 3, 4 e 5, sendo que em cada capítulo o leitor encontrará o detalhamento dos procedimentos metodológicos empregados para a produção dos dados analisados.

CAPÍTULO 3 - O CONTEXTO HISTÓRICO-CULTURAL DE EXISTÊNCIA SOCIAL DE VITOR

O que é o homem? Para Hegel é o sujeito lógico. Para Pavlov é o soma, organismo. Para nós é a personalidade social = o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (Vigotski, 1929/2000, p. 33).

Conforme discutido ao longo deste texto, em uma perspectiva histórico-cultural, o processo de subjetivação é marcado por seu caráter social e semiótico. Desse modo, a explicação para o “humano em nós, como disse Vigotski, não está no genoma humano, nem no recôndito do cérebro, mas na nossa própria existência social, nas múltiplas e diversas relações em que participamos. Nessa perspectiva, iniciei o exame acerca dos vínculos existentes entre os processos de subjetivação e escolarização da criança surda usuária de implante coclear, neste estudo denominado de “Vitor”, procedendo do geral para o particular, como orienta Vigotski, centrando, inicialmente, o meu foco no contexto histórico-cultural mais amplo em que se processa a existência social da criança. É esse o objetivo deste capítulo, no qual apresentarei e discutirei os resultados de um dos estudos realizados na primeira etapa da pesquisa, visando caracterizar quatro âmbitos da existência social de Vitor e demonstrar como o que se passa nesses contextos interfere diretamente no processo de subjetivação e escolarização da criança. São eles: a família da criança, o “Hospital Universitário Bettina Ferro e Souza” (HUBFS), o “Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes” (CRIE) e a “Escola Alzira Pernambuco”.

3.1. Método

Participantes

Participaram deste estudo, a mãe da criança surda usuária de implante coclear, a coordenadora do programa de implante coclear do “Hospital Universitário Bettina Ferro de Souza” (HUBFS), a coordenadora do Programa Bilíngue do “Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes” (CRIE), a professora da turma do segundo ano do ensino fundamental frequentada pela criança e a professora do Atendimento Educacional Especializado - AEE da escola frequentada pela criança. Participaram indiretamente, a criança implantada, alvo desta pesquisa; um estagiário que atuava na turma do segundo ano e 25 crianças, sendo 13 (treze) meninos e 12 (doze) meninas, com idade variando entre 7 e 8 anos,

que frequentavam no ano de 2016, a turma do segundo ano do ensino do fundamental da “Escola Municipal Alzira Pernambuco”, localizada na cidade de Belém – Pará.

Contexto da pesquisa empírica

A pesquisa foi realizada em quatro diferentes contextos vividos por Vitor, a saber: 1) Família da criança 2) Hospital Universitário Bettina Ferro de Souza (HUBFS), 3) Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE) e 4) Escola Municipal Alzira Pernambuco.

Procedimentos de coleta de informações

A coleta de informações foi realizada nos meses de junho a dezembro de 2016, por meio de entrevistas semiestruturadas e conversas informais com a mãe da criança surda usuária de implante coclear, coordenadora do hospital onde foi realizada a cirurgia para colocação do implante coclear, coordenadora do “Programa bilíngue” do CRIE, professora da turma que a criança participa e professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

As entrevistas continham os seguintes tópicos: objetivo da entrevista; preâmbulo (com uma breve apresentação da pesquisa ao sujeito entrevistado) e perguntas organizadas por blocos temáticos. Todas as entrevistas foram sempre realizadas no local de atuação do entrevistado, por meio de um gravador digital de voz e duravam em média de 40 (quarenta) minutos.

Além das entrevistas, utilizei um diário de campo para anotações das observações realizadas e das conversas informais que tive com os participantes. Realizei também registros fotográficos da sala de aula do 2º ano para caracterizar o espaço vivenciado pela criança alvo da pesquisa.

3.2. Resultados e discussão

3.2.1. Caracterização de Vitor - a criança-alvo da pesquisa

Vitor nasceu em dezembro de 2008. No dia 17 de agosto de 2011, com aproximadamente três anos de idade, submeteu-se à cirurgia de implante coclear unilateral no

ouvido esquerdo, no Hospital Universitário Bettina Ferro e Souza (HUBFS) da Universidade Federal do Pará. No dia 19 de setembro de 2011, retornou ao hospital para a ativação do dispositivo. Segundo informações obtidas junto ao hospital, o processador de fala encontra-se em perfeito funcionamento e Vitor frequenta terapias fonoaudiológicas no próprio hospital.

É filho único, mora somente com a mãe e gosta de ir à escola e interagir com os colegas. Até o mês de dezembro de 2016, com 8 anos completos, o menino ainda não tinha adquirido um sistema simbólico. Não se comunicava em Libras e nem por meio da linguagem oral.

Conheci Vitor em 2014, ocasião em que ele tinha seis anos de idade e fui sua professora durante o referido ano, na turma de Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos usuários de implante coclear do Instituto Felipe Smaldone. Como resultado dessa experiência docente, produzi um artigo (ARAUJO, A.P.M; COSTA, J.O., 2014), no qual descrevo o atendimento oferecido pelo Instituto do qual Vitor fez parte.

Em 2014, as crianças participavam do Atendimento Educacional Especializado no horário de 13h30min às 17h15min.. As crianças eram organizadas em duas turmas, a saber: uma turma formada por crianças com amadurecimento auditivo menor (inicialmente composto por três crianças, dentre estas estava Vitor) e outra turma formada por aquelas com amadurecimento auditivo maior.

É intrigante rever meu relato sobre Vitor (Aluno C), em 2014 e perceber que após 3 anos, ainda não houve avanços perceptíveis quanto à oralidade da criança.

O aluno C é filho de pais ouvintes, está matriculado no ensino regular, sua perda auditiva é profunda, ativou o aparelho em setembro de 2011, faz uso da linguagem oral para chamar alguém ou explicar coisas, oraliza bastante, mas sem clareza. É aluno do instituto desde abril de 2014. É um garoto esperto e atento, às vezes agitado, mas quando orientado ou repreendido compreende e aceita. É bom e prestativo aos colegas, esforçado, balbucia bem as palavras quando solicitado (ARAUJO, A.P.M; COSTA, J.O., p. 8, 2014).

As atividades desenvolvidas em 2014 podem ser categorizadas da seguinte forma: Atividades que demonstravam a função da linguagem; Atividades para o treino das habilidades auditivas (detecção, discriminação, reconhecimento e compreensão); Atividades de letramento; Atividades psicomotoras Atividades de sopro; Atividades motoras; Atividades para ampliar vocabulário.

Inserido nesse contexto de tarefas que basicamente treinavam a fala, percepção de som e treino motor, Vitor apresentou alguns progressos:

No início do mês de abril, período que ingressou no instituto, ele chamava as pessoas com o som ‘bababa’. Após treinos com os encontros vocálicos, ele começou a colocar as mãos na boca e dizer ‘eeeeeee’ querendo dizer ‘ei’ (...) Após dois meses do ingresso da criança no instituto ele já identifica o nome na cadeira, ao entrar na sala de aula, vocaliza bem o “oi”, para cumprimentar a professora. Em uma determinada situação, ao mostrar a imagem de um copo com água a professora perguntou: “o que é isso?” ele respondeu: “bebe”, depois repetindo disse “aua”. No momento da acolhida, quando observa a previsão do tempo, vocaliza “pol” ao invés de “sol”, ou seja, ainda não emite o som do “s” (...) De maneira autônoma, o aluno separava as imagens em “comer e beber”, apontava para o pote de bolacha e em seguida para o grupo “comer”. Já reconhece auditivamente as ações e todas as vogais e as faz com os dedos na caixa de areia. (ARAUJO, A.P.M; COSTA, J.O., p. 8, 2014)

Considero importante destacar que todos esses progressos acima descritos, foram obtidos por meio de treinos diários, muitas vezes intensamente repetitivos. Ressalto que nesse contexto, em 2014, as orientações do trabalho pedagógico do AEE do implante coclear consistiam predominantemente na realização de tarefas que promovessem o desenvolvimento da fala. A proposta de trabalho cumpria com as devidas orientações e até as desenvolvia de forma bem dinâmica e lúdica, conforme pode ser observado no artigo já citado.

Hoje eu faço a crítica do próprio trabalho que desenvolvi, pois me faltava uma base teórica que norteasse/justificasse a minha prática. Hoje eu compreendo a origem da fala e de outras funções tipicamente humanas como resultado das interações sociais, nas quais o indivíduo aprendiz precisa estar envolvido inteiramente no processo, não apenas repetindo sons. É valoroso e significativo rever minhas concepções. A teoria de Vigotski me proporcionou um melhor entendimento de minha prática. Espero que este trabalho também possa subsidiar e clarificar as concepções de outros professores de crianças surdas usuárias de implante coclear.

Ressalto também que o trabalho pedagógico do AEE do implante coclear não fazia uso da Libras.

Navegantes (2016, p. 87) que investigou o implante coclear no contexto escolar, tomando como lócus de pesquisa o Instituto Felipe Smaldone, evidencia que:

No início das cirurgias de alunos implantados, havia o cuidado em se orientar os pais para que não se utilizasse a Libras (Orientação dada por alguns centros de IC, como o ‘Centrinho’ de Baurú/SP). Essas orientações foram seguidas pelo IFS.

Em seguida, a pesquisadora afirma que:

Depois da possibilidade da entrada de alunos surdos implantados após os nove anos de idade, a postura da equipe técnico-pedagógica mudou a visão que tinha em sobre a relação do IC com a Libras. Exemplo disso, foi a admissão do uso da Libras para os alunos com IC para os que já a possuíam. (NAVEGANTES, 2016, p. 87)

Considero importante essa observação acerca do uso da Libras no Instituto Felipe Smaldone, uma vez que por ser esta uma instituição de referência em surdez e pioneira no atendimento de surdos implantados no Estado do Pará, as orientações de lá oriundas têm repercussões marcantes no processo de desenvolvimento dos alunos que a frequentam e em seus familiares. Vitor pode ser considerado um exemplo das repercussões do modelo educacional que era implementado em 2014. Conhecendo esse contexto histórico de abordagens educacionais vivenciadas por ele, fica mais claro compreender as lacunas da criança no que tange à formação de suas qualidades humanas, principalmente com relação à linguagem, haja vista, que todo esse tempo (até 2015), Vitor não podia usar a Libras, sendo estimulado apenas na oralidade.

Não posso deixar de registrar minha satisfação ao tomar conhecimento de que a concepção do trabalho desenvolvido no Instituto Felipe Smaldone com os alunos implantados em relação ao uso da Libras avançou. Tal mudança mostra a relevância dos impactos da pesquisa acadêmica de mestrado de Eva Navegantes, sob orientação da professora Celeste Kelman no Instituto Felipe Smaldone, que teve como objeto de estudo o trabalho pedagógico realizado pelo Instituto Felipe Smaldone, junto às crianças surdas usuárias de implante coclear.

3.2.2. Família: a voz da mãe de uma criança implantada

A coleta de informações com a mãe de Vitor, a quem chamarei de “Vitória”, de modo a preservar a sua identidade, foi muito produtiva, afinal, como relatei, já nos conhecíamos, pelo fato de eu ter sido professora de Vitor em 2014. Coletei informações tanto nas conversas informais quanto por meio de uma entrevista sistematizada.

A partir da coleta realizada, criei as seguintes categorias: 1) Mãe de Vitor: breve perfil; 2) Gestação e nascimento de Vitor; 3) A descoberta da surdez e o implante coclear; 4) Família e a escolarização de Vitor.

Mãe de Vitor: breve perfil

Vitória tem trinta e cinco anos, é solteira e está desempregada há seis anos. Ela relata que estava com projeto de fazer um curso de cabelereira para trabalhar em 2017, pois apenas o benefício que Vitor recebe (um salário mínimo) não é suficiente para manter as despesas. No entanto, Vitória diz que não será mais possível, pois o horário de aula de Vitor modificou e nessa nova conjuntura não conseguirá fazer o curso.

Observa-se que Vitória vive a situação recorrente de mães solteiras que têm filhos com necessidades educativas especiais, que é de viver em prol de seus filhos e das atividades que eles realizam. Essas mães, geralmente, protelam seus planos e sonhos para acompanhar seus filhos nas aulas e consultas.

Gestação e nascimento de Vitor

Vitória relata que a gravidez não foi planejada, mas era desejada por ela. Então, num primeiro momento, ela, o pai e a família do pai de Vitor não aceitaram a gravidez. No entanto, segundo Vitória, a sua concepção mudou no segundo mês de gestação e ela decidiu que cuidaria do seu filho, por mais que fosse sozinha. Ela fez o acompanhamento pré-natal, não sofreu quedas nem acidentes ao longo da gravidez. Não foi submetida a cirurgias nem a exames de RX, não bebeu nem fumou e não teve doenças como rubéola, toxoplasmose ou sífilis.

Vitor não nasceu prematuro, nasceu amarelado e não ficou na incubadora. Vitória não sabe dizer se Vitor chorou logo, pois ela teve complicações na hora do parto e desmaiou logo que ele nasceu. O parto foi normal.

Frente ao relato de Vitória, percebe-se que a gestação de Vitor foi conflituosa, marcada por discussões entre os pais da criança. A mãe contou que durante a gravidez sentiu muita tristeza e sofreu grandes decepções. No entanto, apesar disso, ela assumiu sua responsabilidade de mãe e passou a viver para cuidar e educar Vitor da melhor forma possível.

A descoberta da surdez e o implante coclear

A irmã de Vitória que cuidava de Vitor, enquanto a irmã trabalhava, foi quem desconfiou que Vitor não escutava. A tia da criança notava que apesar dos barulhos feitos em casa, Vitor não esboçava nenhuma reação de percepção dos sons do ambiente. Inicialmente,

Vitória não aceitou a possibilidade da deficiência auditiva, mas quando Vitor completou oito meses, a partir de exames realizados no hospital Bettina Ferro, foi constatada a surdez. A partir dessa data, a criança começou a usar o AASI (Aparelho de Amplificação Sonora).

Vitória relata que ao saber da surdez de seu filho, “o mundo desabou” e sua “vida parou”. Ela largou o emprego para poder acompanhar a criança às consultas e exames.

A procura pelo implante se deu a partir de algumas informações que Vitória teve dentro do hospital “Bettina Ferro”. Segundo relato da mãe:

Isso não era muito conhecido, né? Então eles me explicaram desse implante que a partir daquele momento que o “Vitor” fosse fazer aquele implante, né? Ele ia ouvir, ia ouvir até melhor do que a gente, né? Ia aprender falar, tudinho, mas foi assim, como eles me passaram tudo isso, eu fiquei feliz, nossa! Meu filho tem jeito! Meu filho vai ouvir, meu filho vai falar, foi daí que eu optei pela cirurgia.

Sabemos que as informações coletadas em entrevistas são versões acerca de determinado fenômeno, no entanto, tal afirmativa da mãe nos permite problematizar o tipo de informação veiculada sobre os resultados do implante, sobretudo, aos familiares fragilizados com a descoberta da surdez, ansiosos por uma “solução”.

Família e a escolarização de Vitor

Vitória afirma que Vitor apresenta dificuldades na escola, principalmente, no que diz respeito à fala: “Ele não compreende o que a professora diz”. É ela quem ajuda Vitor em suas tarefas escolares levadas para casa e preocupa-se ao perceber que Vitor está avançando nas séries, mas não compreende muitos conteúdos que são estudados.

Quando questionada sobre os resultados do implante, Vitória confessa que “não foi aquilo que me passaram”. Ela conta que ficou muito feliz logo que o IC foi ativado, pois percebeu que Vitor estava escutando os sons do ambiente. Nas palavras mãe, ela pensou: “Daqui pra frente vai mudar nossa vida. Não vai ficar nada para trás”. Apesar de a criança demonstrar desconforto, pois Vitor chorava quando passava aviões ou até mesmo quando a mãe falava com ele, Vitória estava feliz, pois tais reações eram indícios de que Vitor estava ouvindo. Após frequentar as consultas fonoaudiológicas a criança adaptou-se aos sons. Segundo Vitória, Vitor não usava a Libras, por recomendação da fonoaudióloga que o acompanha. “A fono dizia que não era preciso, porque ela era ouvinte, então não tinha necessidade de ele usar Libras”. No entanto, agora, percebe que a criança já está aprendendo

Libras na escola e isso está lhe fazendo um grande bem. Ele melhorou no que tange ao comportamento e autoestima e passou a demonstrar mais interesse pelas atividades propostas.

A mãe afirma que às vezes não consegue entender o que Vitor diz, mas quando ele aponta o que quer, ela o compreende. Ele já pede água e comida, esboçando sons compreensíveis. Algumas vezes não entende o que ele diz, mas concorda com o filho, para evitar que ele fique triste. Vitória reconhece que precisa aprender Libras, mas esbarra na questão financeira, pois os cursos que foram indicados a ela são particulares.

As análises das falas de Vitória permitem-nos concluir que desde o descobrimento da surdez de Vitor até o momento atual, ela passou por 04 estágios diferentes. 1) ao confirmar a surdez de seu filho viveu o recorrente luto da descoberta da deficiência; 2) apostou que a cirurgia do IC solucionaria tal “problema”; 3) frustrou-se com o fato de Vitor ainda não ter desenvolvido a fala fluente; 4) está apostando que o uso da Libras ajudará no desenvolvimento de seu filho.

Atualmente, é notório que Vitória passou a aceitar a especificidade de Vitor:

Eu fiz, eu cobrava muito do “Vitor”. O “Vitor” às vezes chorava, ficava triste, achava que eu tava brigando com ele, mas aí que eu vi que não. O “Vitor” nasceu assim. Assim como uma pessoa pode nascer cega, uma pessoa pode nascer sem braço, sem perna, com alguma deficiência, a gente tem que respeitar.

Para Vitória, a opção pelo IC foi uma tentativa da qual Vitor quando crescer nunca poderá cobrá-la, pois ela tentou.

3.2.3. Hospital Universitário Bettina Ferro de Souza (HUBFS)



Figura 1 – Foto do HUBFS – Belém-Pará. Fonte: Pesquisa de campo

A cirurgia para colocação do implante coclear de Vitor foi realizada no “Hospital Universitário Bettina Ferro de Souza” (HUBFS) no ano de 2011, quando ele tinha um pouco menos de três anos idade. A partir dessa data, o hospital passou a constituir-se em um contexto significativo para o processo de existência social de Vitor. Ele continua frequentando o hospital para as revisões periódicas e terapias fonoaudiológicas.

O hospital fica localizado no campus da Universidade Federal do Pará, na cidade de Belém- Pará e está vinculado ao Sistema Único de Saúde (SUS). Foi fundado em 18 de outubro de 1993 e recebeu esse nome em homenagem à professora e também médica, Bettina Ferro de Souza, que teve uma relevante trajetória profissional, marcada pela dedicação à saúde pública. Atualmente, é lócus de atividades de extensão, ensino, pesquisa e prestação de atendimento de média e alta complexidade à comunidade, sendo uma referência na região Norte nas áreas de oftalmologia, otorrinolaringologia e crescimento e desenvolvimento infantil.

O objetivo da coleta de informações nesse local foi compreender o contexto do local onde ocorrem as cirurgias e a composição da equipe profissional; conhecer brevemente o histórico do programa de implante coclear; coletar informações sobre as cirurgias e sobre as crianças; captar a concepção do profissional entrevistado sobre as divergências de opiniões

sobre a cirurgia do implante coclear. Para isso, realizei entrevista com a médica otorrinolaringologista, coordenadora do programa de implante coclear, que chamarei de Vanessa. A entrevista foi subdividida em três blocos temáticos: a) Equipe profissional, b) Programa de Implante coclear e c) Oposição da comunidade surda em relação ao implante coclear.

A equipe profissional responsável pelo implante coclear é composta atualmente por uma (1) assistente social, uma (1) pedagoga, uma (1) psicóloga, três (3) fonoaudiólogas e cinco (5) otorrinolaringologistas. Entre os anos de 2013 e 2014, houve mudanças na equipe de fonoaudiólogas e otorrinolaringologistas, mas a pedagoga, a psicóloga e a assistente social permanecem as mesmas desde o início do programa de implante coclear. Todos os profissionais da equipe participaram de cursos específicos no Hospital das Clínicas em São Paulo, antes de começarem a atuar com essa especificidade médica.

A cirurgia de implante coclear passou a ser realizada no HUBFS em outubro de 2010. Nessa época, não havia uma portaria estabelecida que definisse o número de cirurgias a ser realizado por mês. Atualmente, o HUBFS precisa realizar duas cirurgias por mês para que possa manter-se cadastrado no programa de implante coclear. O referido programa é divulgado pelo *site* do hospital, eventualmente na mídia, em materiais impressos e em campanhas anuais realizadas no próprio hospital.

De outubro de 2010 até dezembro de 2016 foram realizadas oitenta e três cirurgias (83), conforme demonstrado no gráfico a seguir:

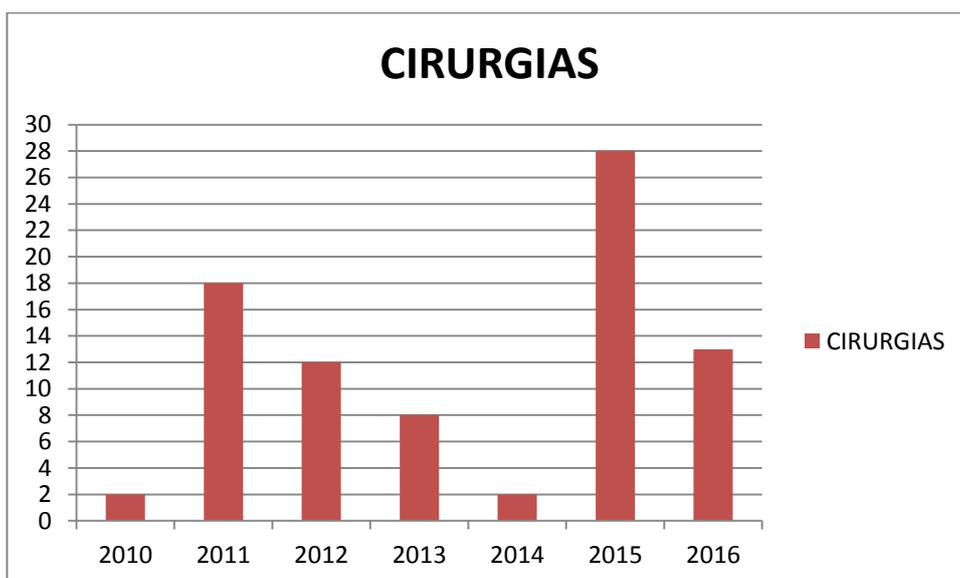


Gráfico 1 – Quantitativo de cirurgias de implante coclear realizadas no HUBFS até dezembro de 2016

Do total de cirurgias, destaco que dezessete (17) ocorreram em crianças de até dez anos de idade. Para tornar mais claro ao leitor, elaborei a seguinte tabela:

Tabela 6 – Informações sobre os pacientes de até 10 anos de idade do HUBFS

ANO	PACIENTE	DATA DE NASCIMENTO	DATA DA CIRURGIA	IDADE QUANDO FEZ A CIRURGIA	MUNICÍPIO DE ORIGEM
2010	Não houve cirurgias em crianças				
2011	Paciente 1	06/12/2008	17/08/2011	2a e 8m	Belém
2012	Paciente 2	16/05/2008	16/04/2012	3a e 11m	Belém
	Paciente 3	02/11/2008	23/05/2012	3a e 6m	Belém
	Paciente 4	02/01/2008	19/01/2012	4a	Belém
	Paciente 5	27/01/2010	14/03/2012	2a e 1m	Belém
2013	Paciente 6	15/12/2007	16/07/2013	5a e 7m	Água azul do Norte
	Paciente 7	27/03/2009	21/05/2013	4a e 1m	Baião
	Paciente 8	08/07/2009	27/07/2013		Santarém
2014	Não houve cirurgias em crianças				
2015	Paciente 9	28/05/2010	20/07/2015	5a e 1m	Abaetetuba
	Paciente 10	25/04/2011	27/04/2015	4a	Ananindeua
	Paciente 11	11/10/2010	23/03/2015	4a e 5m	Belém
	Paciente 12	12/04/2006	10/11/2015	9a e 5m	Ananindeua
	Paciente 13	14/11/2012	28/09/2015	2a e 10m	Vigia
	Paciente 14	16/10/2006	22/06/2015	8a e 8m	Belém
2016	Paciente 15	24/02/2006	03/08/2016	10a e 5m	Belém

Segundo informações da coordenadora do programa de implante coclear do HUBFS, no referido hospital a cirurgia é realizada somente em pessoas com perda auditiva profunda. Antes da realização, o paciente passa por uma avaliação auditiva e por avaliações de um/a psicólogo/a e um/a assistente social. A coordenadora afirma que é necessário considerar a vontade e motivação do paciente. Em seguida o paciente realizará exames pré-operatórios. Quanto mais precoce for feita a cirurgia há mais possibilidade de o paciente vir a falar/ouvir. No HUBFS realiza-se a cirurgia a partir de um ano de idade, antes disso, indica-se apenas o uso de Aparelhos de Amplificação Sonora Individual (AASI).

Após a cirurgia o paciente é atendido por um otorrinolaringologista para cuidar do curativo da ferida cirúrgica, um mês depois passa com uma fonoaudióloga para ativar e programar o implante e em seguida participará de terapias também com fonoaudiólogas. As terapias são semanais ou quinzenais, segundo a coordenadora, ambas são garantidas pelo HUBFS. Eventualmente se a fonoaudióloga identificar algum problema o paciente retorna com a equipe de otorrinolaringologistas.

A pessoa entrevistada nesse local, a coordenadora do setor de implante do hospital, por mim denominada de Vanessa, relata que houve apenas um caso de retirada do dispositivo, em virtude de o paciente ter sofrido um traumatismo craniano, não estando, portanto, relacionado com problemas no aparelho ou na cirurgia.

Questionei sobre a articulação entre o hospital e as escolas das crianças implantadas e Vanessa informou que não há diálogo entre as duas instituições. Quis saber também a opinião da entrevistada com relação à oposição da comunidade surda em relação ao implante coclear. Vanessa considera que a falta de informação é o fator predominante para tal conjuntura, além do fato de ser uma novidade, o que gera insegurança entre os surdos. Segundo ela, há casos de surdos que a priori têm receio em relação à cirurgia, em virtude de ser invasiva, mas que após acompanharem resultados de outros pacientes, passam a confiar na equipe e optarem por fazer a cirurgia. No entanto, nem todos os resultados são 100% de sucessos, uma vez que as causas de perda auditiva são diversas. A surdez, em virtude de meningite, é um caso em que o implante coclear geralmente tem um mau resultado.

Vanessa defende que seja exposta a real situação ao paciente de modo que ele faça sua opção de forma consciente. Diz lamentar o afastamento dos surdos, pois em sua opinião, o que falta é informação, uma vez que o objetivo da cirurgia é reabilitar o paciente: “A gente consegue recolocar essa pessoa na sociedade, fazer com que ela estude melhor, que ela seja uma pessoa produtiva no futuro”.

Finalmente, perguntei à médica acerca do uso da Libras no caso de surdos implantados. Segundo ela, não há contraindicação sobre o uso da língua, ela considera positivo que o sujeito tenha uma forma de se comunicar.

Após a coleta de informações com a coordenadora do programa de implante coclear do HUBFS, pude constatar a visão médica acerca da surdez. Fica evidente que para essa área, o surdo é alguém que precisa ser “curado para ser “recolocado na sociedade”, ao que me questiono: quem os tirou da sociedade? Eles estão aqui e são produtivos, protagonistas de suas histórias e lutas. Manifesto a minha repulsa a essa visão patológica da surdez sem, no entanto, desconsiderar a existência do implante coclear.

Oponho-me às campanhas feitas pela comunidade surda contra o implante, transmitindo informações falsas sobre o dispositivo, assim como me oponho à concepção de que todos os surdos precisam ser reabilitados. O surdo como qualquer cidadão é dotado de direitos e aqueles que optam por manterem-se surdos, que assim o façam e vivam em plenitude. Do mesmo modo, aqueles que decidem pela cirurgia e atendem aos critérios do procedimento, que façam suas escolhas, sejam felizes e satisfeitos em sua condição de surdo usuário de implante coclear.

3.2.4. Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE)

O “Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes” (CRIE) fica localizado na cidade de Belém-Para e é o órgão da Secretaria Municipal de Educação de Belém responsável pelo desenvolvimento de ações e programas de inclusão escolar.



Figura 2 – Imagem fotográfica do “Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE)” – Belém-Para. Fonte: www.facebook.com

O CRIE funciona desde 2007 com o objetivo de contribuir com a inclusão do aluno com deficiência na rede regular de ensino, sendo responsável pelo assessoramento às 33 (trinta e três) Salas de Recursos Multifuncionais localizadas em escolas polos do município.

Optei por coletar informações no Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE), no intuito de compreender a dinâmica do local responsável por coordenar as ações destinadas às escolas da rede municipal de Belém, nas quais há crianças com deficiências, além de conhecer a composição da equipe profissional e os programas desenvolvidos pelo Centro.

Busquei também coletar informações específicas sobre a criança implantada, alvo da pesquisa, e a escola Alzira Pernambuco além de compreender como ocorrem as relações Centro-escola, Centro-professor da criança implantada, Centro-família da criança implantada e Centro-criança implantada.

Foi necessário ir ao Centro para obter autorização para a realização da pesquisa na escola de Vitor. Apresentei a pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo uma versão direcionada ao profissional do CRIE que fora entrevistado e outra versão direcionada à escola indicada pelo Centro para a realização da pesquisa. Incluí nesse mesmo documento (Apêndices C e E) todas as informações sobre a pesquisa, tais como o título, o objetivo, dados pessoais das pesquisadoras e os procedimentos e instrumentos de coleta de dados.

Após a autorização da coordenadora do Centro, realizei a entrevista com a profissional por ela indicada, para prestar as informações necessárias a essa etapa da pesquisa. A pessoa indicada foi uma professora, que para preservar sua identidade a chamarei de “Vânia”.

Vânia atua há oito anos na educação especial. É solteira, professora de Libras, licenciada pela Universidade Federal de Santa Catarina, especialista em ensino de língua portuguesa e atualmente coordena um programa de ensino bilíngue aos alunos surdos.

Vânia relata que o CRIE atende alunos com todos os tipos de deficiência, bem como dá suporte especializado às Salas de Recursos Multifuncionais das escolas municipais, realizando assessoramento aos professores e atuando no processo de adequação e adaptação ao material.

Segundo Vânia, o CRIE desenvolve várias ações permanentes, na forma de programas. São eles: “Programa Bilíngue”, “Programa Incluir”, “Programa Nas Tuas Mãos”, “PROATEA” e “Ciranda da Família”.

O Programa Bilíngue atende alunos surdos por meio das aulas de Libras com o atendimento especializado para o ensino de língua portuguesa, adaptação de atividades e avaliações.

O Programa Incluir oferece apoio ao aluno com deficiência física/neuromotora, oferece avaliação funcional, acompanhamento para oferta de educação física inclusiva, atividades de reeducação psicomotora, estudo e elaboração de recursos de tecnologia assistiva.

O Programa Nas Tuas Mãos oferece apoio à inclusão do aluno cego e baixa visão.

O PROATEA – Programa de Atendimento do Transtorno do Espectro do Autismo oferece apoio à inclusão de alunos autistas.

O Ciranda da Família realiza regularmente o encontro das famílias dos alunos atendidos, momento no qual todos os envolvidos são acolhidos e estimulados a não desistirem do processo de inclusão educacional. Na ocasião dessas reuniões participam os professores, assistentes sociais e psicólogos.

Há também um projeto de atendimento aos alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, que se encontra em fase de consolidação.

Vânia conta que atualmente há apenas uma criança surda implantada matriculada na rede municipal de ensino do município de Belém-Pará. Outrora, havia mais uma criança. No entanto, ela sofreu um acidente e precisou fazer a retirada do dispositivo devido à perda de nervo auditivo e hemorragia. Depois desse evento, a mãe optou por não refazer o implante.

Segundo Vânia, a primeira matrícula de criança surda com implante coclear ocorreu no dia 25 de fevereiro de 2014. A professora relata que o CRIE precisou intervir nesse processo de matrícula, uma vez que as escolas estavam negando oferta de vaga à criança surda implantada.

Questionei acerca das estratégias adotadas pelo CRIE para atender o aluno surdo com a especificidade do implante, ao que Vânia me respondeu que o CRIE realiza assessoramento à professora da Sala de Recursos Multifuncionais e à professora da sala regular, sugerindo atividades e orientando estratégias. Segundo ela, a relação entre CRIE-Escola é muito boa e há uma intensa partilha de informações.

Ela também informou que os profissionais do CRIE dialogam frequentemente com a família da criança surda implantada e que a mãe de Vitor confia muito na equipe.

Ainda segundo o relato de Vânia, em alguns momentos, o Centro fez contato com o “Instituto Felipe Smaldone” que também atende a criança. No entanto, segundo ela:

“Apesar dele não ser nossa demanda, em específico, porque o Programa Bilíngue trabalha com uma proposta bilíngue pra alunos surdos, eles (surdos implantados) vão precisar de outra estimulação, mas a gente fez todo o acompanhamento, desde o processo de matrícula, assessoramento dos professores, conversas com os professores”(...)

Nessa conjuntura, cabe uma reflexão, uma vez que o CRIE é o Centro de Referência em Inclusão que oferece suporte às escolas municipais de Belém, cabe a ele a função de oferecer suporte a *todos* os alunos do sistema municipal que têm alguma especificidade, além do que, a criança surda implantada não deixa de ser surda, ela apenas faz uso de um dispositivo, diga-se de passagem, um dispositivo móvel, que quando está em uso possibilita sensações auditivas. Enquanto pesquisadora da área da educação especial, posiciono-me absolutamente contrária a essa concepção de que o surdo implantado está “a parte” da demanda da educação especial. Precisamos aceitar e respeitar as escolhas das famílias. Enquanto profissionais da educação especial, cabe-nos apoiar o processo de inclusão do surdo com ou sem implante.

Questionei se as professoras, tanto da sala regular quando da SRM (Sala de Recursos Multifuncionais), já receberam alguma formação ou participaram de estudos acerca do implante coclear e Vânia assim respondeu: “A escola em si ainda não passou por uma formação do Felipe Smaldone, que era a escola que tava tomando conta”.

Mais uma vez, vê-se uma transferência de responsabilidade no que tange à formação do professor que atende a criança implantada. Ora, se essa criança está matriculada na rede municipal, que tem um Centro de Inclusão – o CRIE, não é coerente afirmar que essa responsabilidade caberia à outra instituição, principalmente, a uma instituição que não está vinculada ao sistema municipal e sim ao sistema estadual de ensino. Seria mais racional que essa formação fosse realizada pelo CRIE, que está vinculado ao município, da mesma forma que a escola em que o aluno está matriculado.

Outra constatação que tive, ao entrevistar Vânia, é a forte vinculação do trabalho desenvolvido com Vitor à fonoaudiologia. Ela diz:

“(...) como ele é atendido pelo Bettina, por muito tempo a gente também tentou não intervir, porque nós não temos uma proposta fechada. A gente precisaria de um apoio fonoaudiológico pra fazer isso e nós não temos fonoaudiólogo na equipe pra fazer o atendimento que o aluno precisaria(...)”

Percebo que há a necessidade de um trabalho sistematizado que contribua para o processo de inclusão escolar de Vitor, de modo que ele possa viver, em plenitude, as

experiências escolares contributivas para o seu desenvolvimento humano. A terapia fonoaudiológica é muito importante para Vitor, em virtude do uso do implante coclear, no entanto, terapia e trabalho pedagógico são esferas diferentes e cada instituição deve cumprir seu papel.

Perguntei à Vânia se havia algum diálogo entre o “Hospital Bettina Ferro de Souza” (HUBFS) e o CRIE e ela respondeu que não. Disse-me que já foram feitas várias tentativas, via recados pela mãe de Vitor, mas a resposta foi sempre negativa.

Ao final da entrevista, Vânia relatou que a mãe de Vitor não aprovava que a criança usasse sinais em Libras. No entanto, após algumas conversas entre CRIE e família e a constatação por parte dela (mãe) do pouco avanço da criança com relação à oralidade, Vitória autorizou que Vitor tivesse atendimento em Libras. Desde então, dois profissionais do CRIE passaram a frequentar a SRM da escola de Vitor para ministrar-lhe aulas de Libras.

Vânia afirmou ser favorável ao uso da Libras nos casos de crianças surdas implantadas que não tiveram resultados auditivos/orais satisfatórios com o implante, mas relata que há casos de crianças implantadas que tiveram excelentes resultados. Para estas, ela não é favorável à introdução da Libras, para que “não haja confusão”.

Sobre a opção pela cirurgia e posicionamento contrário da comunidade surda, Vânia afirma que é necessário que haja maior explanação sobre o implante. Ela diz que predominantemente falam-se apenas os pontos positivos, gerando expectativas nas famílias e nas pessoas surdas que muitas vezes não são atendidas.

No que se refere a Vitor, Vânia afirma que não há uma resposta satisfatória com o uso do implante. Ele está implantado há cinco anos e ainda não conseguiu desenvolver a fala. Apesar disso, não tem dificuldade de interação com os colegas e de participação nas atividades. Com a introdução da Libras, percebe-se uma maior tendência da criança para o uso dos sinais em vez da oralização.

Ressalto que as críticas aqui expostas não estão relacionadas à referida profissional, mas sim à concepção do CRIE e, conseqüentemente às ações deste Centro em relação ao trabalho pedagógico realizado com Vitor.

3.2.5. Escola Alzira Pernambuco



Figura 3 – Foto da Escola Alzira Pernambuco – Belém-Pará. Fonte: Pesquisa de campo

A “Escola Municipal Alzira Pernambuco” foi o local indicado pelo “Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE)” para a realização da pesquisa, pelo fato de ser a única escola da rede municipal de Belém que têm dentre seus alunos, uma criança surda implantada, que é justamente Vitor. A escola fica localizada na Travessa Perebebuí, no bairro do Marco, na cidade de Belém-Pará e funciona no turno da manhã e tarde. Em 2016, pela manhã havia 265 alunos matriculados, distribuídos em turmas do jardim I até o 2º ano e do 6º até o 9º ano. No turno da tarde havia 199 alunos matriculados, distribuídos em turmas do jardim I até o 5º ano.

Em 2016, Vitor cursou o 2º ano do ensino fundamental, no turno da manhã. A turma do 2º ano era composta por 25 alunos, 12 (doze) meninas e 13 (treze) meninos. A média de idade das crianças era entre 7 e 8 anos. O horário de aula era de 07h30m as 11h30m. A professora Valéria era a professora regente da turma. Além de suas aulas, os alunos participavam das aulas de educação física, aulas de informática e atividades na sala de leitura.

Na turma do 2º ano, em 2016, havia um estagiário, o qual chamarei de Vinícius. Ele é surdo e cursa pedagogia na Faculdade Ipiranga. Vinícius acompanhava Vitor em suas tarefas usando a Libras para se comunicar com o menino.

Após a autorização do CRIE para a realização da pesquisa, dirigi-me à escola para iniciar a pesquisa diretamente na turma de Vitor. Na ocasião, conversei com a vice-diretora, que não fez nenhuma objeção e assinou os termos de consentimento e autorização. Fui informada por ela que a criança implantada estava matriculada no 2º ano do ensino fundamental.

No mês de agosto iniciei a pesquisa diretamente na escola. Decidi que antes de iniciar as entrevistas e observações, visitaria o local para me apresentar e me tornar “conhecida” por todos que compõem a comunidade escolar e assim procedi. Realizei várias visitas ao local, por alguns dias, nos turnos da manhã e tarde. No momento, o prédio da escola encontrava-se em reforma e as aulas haviam sido suspensas, inclusive as da turma de Vitor. Aproveitei então esse tempo para interagir informalmente com as pessoas da escola e com a mãe da criança implantada.

Conversei inicialmente com a mãe de Vitor. Expliquei-lhe sobre a minha intenção de pesquisa e expus os detalhes metodológicos por meio do TCLE. Ela mostrou muito entusiasmo e até emoção, concordou com a pesquisa e autorizou a sua realização. Durante essas visitas iniciais, tive contato com a própria criança, tanto na sala do AEE, quanto com seus colegas, na sala do 2º ano e nos momentos do intervalo.

Estive também com a professora do 2º ano – professora Valéria. Expliquei sobre os objetivos do presente estudo, conversamos sobre a criança, expus os detalhes metodológicos da pesquisa por meio do TCLE, ela aceitou colaborar com a pesquisa e então combinamos que eu estaria com ela, em sala de aula às quartas-feiras. Apresentei-me também à professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e depois de vários momentos de conversas informais, realizei a entrevista com ela.

Caracterização da professora do 2º ano

A professora Valéria é casada e tem 34 anos de idade. É formada em pedagogia com especialização em gestão e docência no ensino superior. Há 13 anos atua como professora da educação básica. Atualmente, trabalha pela manhã como professora da educação básica no sistema municipal de ensino e no turno da tarde trabalha como técnica em educação no sistema estadual de ensino.

Valéria já trabalhou como professora de educação infantil no sistema privado de ensino, na cidade de Belém. Em seguida, saiu da docência e começou a trabalhar na área de gestão, ainda no sistema privado. No ano de 2008 iniciou suas atividades como professora do sistema público municipal, primeiramente como técnica e em seguida, em 2012, como professora.

A professora relata que antes de Vitor, nunca havia tido alunos surdos implantados, e que não recebeu formação continuada acerca do trabalho pedagógico compatível com crianças surdas implantadas. Afirma que a escola não lhe proporcionou nenhum estudo ou palestra sobre o assunto. Valéria diz: “Tudo o que foi feito com o ‘Vitor’ foi um aprendizado diário meu com o ‘Vinícius’ e em conversa com a responsável do aluno, mas não da escola nem o centro de formação da SEMEC”. Valéria não conhece o sistema de FM utilizado com alunos implantados. Para esclarecer, mais uma vez ao leitor, o sistema de FM é composto por duas partes: 1) microfone transmissor – colocado a uma distância de 6 a 20 cm da boca do professor e 2) receptor – conectado ao AASI ou IC. Com o uso do sistema de FM o aluno implantado ouvirá com mais clareza a fala do professor, apesar do barulho do ambiente de sala de aula.

Sala de Recursos Multifuncionais e professora especialista

A professora Valquíria é casada e tem 45 anos. É formada em pedagogia com habilitação em educação especial. Atualmente está concluindo um curso de especialização em educação inclusiva. A docente atua nos turnos da manhã e tarde, na sala de recursos multifuncionais da escola Alzira Pernambuco. Tem uma experiência de 5 anos nessa especialidade. Antes disso, desde 1997, acompanhava alunos autistas em suas escolas.

A equipe da sala de recursos da escola é composta por Valquíria e mais 2 professoras, todas concursadas.

Segundo a professora não há um projeto ou ação específicos desenvolvidos permanentemente pela sala de recursos. As professoras especialistas envolvem-se nos projetos e ações da escola realizando adaptações para que os alunos com deficiência participem.

Valquíria afirma que o maior objetivo da sala de recursos é contribuir com a inclusão dos alunos com deficiência na sala regular. Ela destaca que a maior dificuldade encontrada é a atitude de professores que não querem ter alunos com deficiência em suas turmas.

A professora conta que não recebeu formação continuada acerca do trabalho pedagógico compatível com crianças surdas implantadas. Quando Vitor foi matriculado na escola, ela procurou o CRIE questionando o Centro acerca da especificidade do implante.

Então, alguns técnicos do CRIE fizeram uma visita à escola e forneceram orientações sobre o implante, e assim foi possível encaminhar o trabalho pedagógico junto à criança.

Valquíria confirma que inicialmente a mãe de Vitor não permitia o uso de Libras. A professora conta que ficou inquieta, pois a fala do menino não era compreensível e ele fazia gestos. Ela não entendia o motivo de não ensinarem Libras para Vitor. Em virtude disso, mais uma vez a professora procurou o CRIE e os profissionais explicaram que precisavam respeitar a vontade da mãe. Foi então que o Centro enviou uma professora para acompanhar Valquíria, e trabalhar diretamente com Vitor a língua portuguesa e os conceitos matemáticos. Essa professora esteve durante um mês com Valquíria e depois não mais retornou à escola.

Segundo Valquíria, o atendimento de Vitor ocorria duas vezes por semana e cada encontro durava 45 minutos. Geralmente esse atendimento era feito no contra turno, no caso, no turno da tarde. Como Vitor participava de outras atividades durante a tarde (AEE do Felipe Smaldone e consultas fonoaudiológicas), a professora sempre marcava o AEE dele para o início ou para o final do turno da manhã. No entanto, segundo a professora, a frequência de Vitor era muito comprometida.

3. 3 Discussão

Após analisar as informações dessa etapa da pesquisa empírica, resalto que conforme foi informado pela coordenadora do HUBFS, a recomendação médica é de a cirurgia de implante coclear seja realizada a partir do primeiro ano de vida, o mais precoce possível. Somado a isso, há a meta de duas cirurgias no mês. Outro ponto que merece destaque é a intensa relação entre vulnerabilidade social e deficiência, conforme informado pelo “Relatório da Organização Mundial da Saúde em 2011” (BRASIL, 2011). Isso quer dizer que há probabilidades de aumento do número de crianças surdas, em idade escolar, submetidas às cirurgias do implante coclear e, sem dúvidas, parte dessas crianças estarão presentes nas escolas das redes públicas.

Contudo, vimos que o sistema municipal de ensino de Belém ainda necessita avançar no que tange à inclusão escolar de crianças surdas implantadas. O CRIE, como setor responsável, deve oportunizar momentos de formação continuada aos professores dessas crianças. Além de acompanhar o processo educativo desenvolvido junto à criança, é necessário fornecer acompanhamento aos familiares das crianças implantadas, assim como é

realizado com os familiares dos demais alunos com deficiências matriculadas no sistema municipal de Belém

Por fim, trago ao bojo do debate o estudo de Navegantes (2016), pois a pesquisadora também investigou acerca do implante coclear na cidade de Belém. As informações a seguir auxiliam o leitor a compreender melhor acerca do processo de escolarização das crianças surdas implantadas que vivem em Belém. Vale ressaltar que nossas pesquisas se diferenciam. Enquanto Navegantes (2016) investigou o objeto em questão em uma escola estadual especializada em surdez, a presente pesquisa ocorreu em uma escola regular municipal.

Navegantes (2016, p. 86) ao discorrer sobre a situação no sistema público estadual afirma que:

A realidade do IC no estado pode estar se desenhando de forma dramática, no sentido de professores, comunidade escolar e a própria Secretaria de Educação, serão provavelmente surpreendidos por um expressivo número de alunos implantados que estarão se matriculando nos próximos anos. Suas famílias na grande maioria têm baixo poder aquisitivo, e somam-se a isso, os altos custos com a manutenção do aparelho do IC.

A pesquisadora revela também ausência do sistema educacional estadual público, no que tange, à identificação dos alunos surdos implantados que estão nas escolas, Navegantes (2016, p. 86) relata que:

Em visita realizada em setembro deste ano, junto à Coordenadoria de Educação Especial da SEDUC/PA – COEES descobri que ainda não existe uma estimativa de quantos alunos com IC estudam nas escolas regulares do estado. Essa situação se estende às escolas particulares. Não há estatística dos alunos com IC, ou devido ao fato de desconhecerem o tema ou por não considerarem um problema da educação e sim, da área da Saúde.

A pesquisa de Navegantes (2016) ocorreu no Instituto Felipe Smaldone, ao longo de 2015, nessa ocasião ela usou como campo de pesquisa uma turma composta por 7 alunos, a qual, posteriormente dividiu-se em duas.

Após a caracterização do contexto histórico-cultural mais amplo em que se processa a existência de Vitor, assim como a exposição de dados significativos sobre a sua história de vida, no próximo capítulo o leitor encontrará mais resultados da pesquisa empírica, sendo que essa vez, reduzirei o foco, a fim de captar os vínculos do processo de subjetivação e escolarização de Vitor, especificamente, no contexto escolar.

CAPÍTULO 4 - IMPLICAÇÕES DO MEIO SOCIAL EDUCATIVO NO PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO DE VITOR

Está posto em primeiro plano o princípio de que a criança surda é antes de mais nada uma criança e depois um surdo. Isto significa que, em primeiro lugar, a criança deve crescer, desenvolver-se e educar-se segundo os interesses, inclinações e leis comuns da infância, e no curso do desenvolvimento, ir assimilando a linguagem. (VYGOTSKI, 1931/19997, p. 23, tradução nossa).

No capítulo anterior discutimos como o contexto histórico-cultural mais amplo em que se processa a existência social de Vitor atua em seu processo de subjetivação. No entanto, para responder a pergunta central deste trabalho, que visa examinar os vínculos existentes entre os processos de subjetivação e escolarização de uma criança surda usuária implante coclear, inserida em uma turma do 2º ano do ensino fundamental, torna-se necessário investigar e analisar as particularidades do meio social educativo vivido por Vitor, em 2016, no que tange à organização do trabalho pedagógico, à atuação da professora e de um estagiário de pedagogia que colaborava com Vitor na realização de suas atividades, bem como a participação da própria criança nas atividades escolares.

Ainda neste capítulo, faço uma breve discussão acerca da necessária parceria de trabalho entre professor/a do AEE e professor/a do ensino regular, além de iniciar um debate sobre adequações curriculares no processo educativo de Vitor. Ao final, faço um breve relato do encontro que tive com a nova professora de Vitor que o acompanhará em 2017.

O meio social educativo e o processo de subjetivação

Em consonância com Vigotski (1929/2000, 1931/2000), entendo o desenvolvimento humano como um processo de formação das qualidades humanas, guiado pela meta da construção de uma nova sociedade, que se quer justa, livre e democrática. Nessa perspectiva, promover o avanço do desenvolvimento humano significa organizar o trabalho pedagógico na escola, desde à educação infantil até a universidade, de modo a intervir de maneira intencional no processo de formação humana dos alunos, para que possam formar qualidades que lhes permitam empreender uma dupla tarefa necessária ao seu estar e posicionar-se no mundo, quais sejam: 1. Conhecer e analisar criticamente a realidade (ação dos homens sobre/com outros homens) e nela também eles mesmos, de modo científico e crítico e 2. Posicionar-se criticamente em relação à realidade, pautado numa ética social que se contraponha a todas as formas de injustiça, discriminação e preconceito.

Para isso, torna-se necessário que a escola forneça os elementos para tal. A educação escolar, independentemente do nível ou modalidade, cumpre essa tarefa quando disponibiliza aos estudantes o conhecimento historicamente produzido pela humanidade (cultura humana) e organiza situações de ensino-aprendizagem que oportunizem a reflexão crítica e a criação de novas possibilidades de enfrentamento dos problemas que a natureza e a sociedade nos impõem todos os dias.

Tendo consciência de que o aluno se educa em múltiplas e diversas relações sociais e que a escola é apenas uma dessas relações sociais, acredito que é de extrema importância centrar esforços na compreensão dessas práticas sociais educativas, dos processos de desenvolvimento que elas põem em movimento e das mudanças necessárias a serem efetivadas de modo a possibilitar um maior avanço em seu processo de desenvolvimento.

Tratar a escola como *meio* de subjetivação daqueles que dela fazem parte exige que haja clareza do conceito de *meio* na teoria de Vigotski. Pino (2010c) clarifica esta ideia e afirma que é necessário que entendamos a relação de mão dupla entre organismo-meio. Ao passo que o *meio* interfere no desenvolvimento do organismo, este modifica o *meio*. Essa tese vale para os humanos.

De posse desse conceito, para investigar o processo de formação humana de Vitor faz-se necessário analisar os elementos que compõem o meio social educativo do qual ele faz parte. Para isso, adoto as orientações de Vigotski (1935/2010, p.682) “(...) o pedólogo estuda não o meio e as regras que o constituem, mas seu papel e significado, sua participação e sua influência no desenvolvimento da criança”. Desse modo, neste estudo, apresentado neste capítulo, não me interessa considerar o meio social educativo em si mesmo, mas as suas repercussões no processo de subjetivação de Vitor.

Vigotski (1935/2010) alerta que as repercussões do meio para o sujeito em desenvolvimento nunca são as mesmas para indivíduos que vivenciam o mesmo *meio* (experiências sociais), uma vez que os elementos que compõem este *meio* se combinam com as experiências culturais já internalizadas, por isso, filhos dos mesmos pais que vivem na mesma casa e participam de grupos sociais afins, apresentam peculiaridades em suas personalidades. A explicação disso está na compreensão do conceito de *vivência*, segundo Pino (2010c);

(...) a vivência é mais do que mera presença na consciência da realidade experimentada, ela envolve um ‘trabalho mental’, consciente ou inconsciente, por parte do indivíduo (no caso, da criança) de atribuição de significação ao (s) elemento (s) do meio que constitui (em) a experiência. (PINO, 2010c, p. 751):

No bojo do debate acerca do meio social educativo faz-se necessário também discutir sobre o papel do professor. Segundo Vigotski (1922-26/2003), a educação deve ocupar-se em educar a pessoa para que ela adquira novos saberes, isso é mais importante que do que sobrecarregá-la com um emaranhado de conteúdos. Conceber o processo educativo dessa maneira evidencia o caráter ativo do aluno como sujeito em desenvolvimento.

Frente a isso, o/a professor/a deixa de ser um simples “propulsor que lota os alunos de conhecimentos” (VIGOTSKI, p. 296) e passa a ser o organizador do meio social educativo vivenciado pelo aluno. Para exercer esse novo papel o docente não pode ser um repetidor de práticas propostas por outros, mas um criador e autor de sua própria prática, pensada com base na realidade vivida junto aos seus alunos.

Para isso, o trabalho docente precisa ser dotado de traços científicos. O professor é um cientista da educação, alguém que pesquisa e produz conhecimentos acerca do processo educativo. Apenas dessa forma o docente terá condições de organizar o ambiente social educativo significativo gerador de desenvolvimento cultural, negando as receitas pedagógicas tão comuns no meio escolar.

Para a teoria histórico-cultural, o professor deve se apropriar de conceitos fundamentais inerentes ao processo educativo. Dentre eles, destaco o conceito de *atividades guias*, que são atividades que impulsionam o desenvolvimento dos sujeitos (TEIXEIRA, 2013) em um determinado período de seu processo de subjetivação. Ao apropriar-se deste conceito, o professor ficará ciente da fase em que aluno se encontra e poderá organizar o meio social educativo de modo a melhor atender as suas peculiaridades.

Além de tal compreensão, é importante também que o/a professor/a conheça o conceito de *zona de desenvolvimento iminente* de seus alunos, para que possa potencializar o seu desenvolvimento, contribuindo para o seu processo de subjetivação. Para isso, no entanto, faz-se necessário perceber em qual momento de desenvolvimento o aluno se encontra para que possa atuar de forma a impulsioná-lo, para que avance para além do que já sabe, formando novas funções psíquicas que já estão na iminência de serem formadas.

A partir da concepção de docente como cientista-criador, o professor será capaz de organizar *obutchenies*, conceito que tem sido traduzido, no Brasil, por Prestes, como “instrução” (2012a) e “situação de ensino” (2012b), mas que leituras dos escritos de Vigotski, permitiram-me optar pelo uso do próprio termo *obutchenie* com o significado de “situação de ensino-aprendizagem”.

O conceito de *obutchenie* possibilita-nos pensar as ações educativas, o papel da educação escolar e o papel do professor. Por meio desse conceito fica evidente como podemos

traduzir em prática a função da escola, qual seja, contribuir para a formação das funções psicológicas superiores dos alunos. A escola cumpre esse papel quando organiza *obutchenies* com essa intenção. *Obutchenie* significa um processo de mão dupla, pois não ocorre apenas na direção do professor para os alunos, ambos aprendem e se desenvolvem, apesar de ser organizado intencionalmente pelo professor.

A fim de cumprir com a essa função, o professor necessita abrir as janelas da escola para que a vida adentre a sala de aula, pois como disse Vigotski (1922-26/2003, p. 300) “só a vida educa e, quanto mais amplamente a vida penetrar na escola, tanto mais forte e dinâmico será o processo educativo”.

Se o desenvolvimento humano se dá no social – na internalização da cultura humana, e se concebemos as práticas educativas como práticas sociais, vale atentar para o que as ocorrências e organização do âmbito social educativo revelam acerca das possibilidades de subjetivação e escolarização do menino Vitor.

4.1 Método

Participantes

Participaram deste estudo, originado do segundo momento da primeira etapa da pesquisa, o menino surdo usuário de implante coclear, 25 crianças ouvintes, sendo 13 (treze) meninos e 12 (doze) meninas, com idade variando entre 7 e 8 anos, que frequentavam a turma do 2º ano do ensino fundamental no ano de 2016, a professora da turma frequentada pela criança e um jovem surdo, estagiário do curso de pedagogia de uma universidade particular, que acompanhava a criança em suas atividades realizadas na escola.

Contexto da pesquisa empírica

A pesquisa foi realizada na “Escola Municipal Alzira Pernambuco” e, mais especificamente, no contexto da turma do 2º ano do ensino fundamental frequentada pela criança alvo da pesquisa.

Procedimentos de coleta de informações

A coleta de informações desse segundo momento da primeira etapa da investigação científica foi realizada nos meses de agosto a dezembro de 2016, por meio de observações das ocorrências e do espaço da escola, mais especificamente, da turma do 2º ano, por meio de anotações em diário de campo, registros fotográficos, e conversas informais. Além disso, utilizei algumas informações obtidas por meio das entrevistas realizadas na escola e descritas no capítulo anterior.

As observações realizadas em sala de aula seguiram um protocolo semiestruturado, contendo os seguintes tópicos: currículo escolar, planejamento pedagógico, organização do tempo e espaço de sala de aula e atividades de estudo. Além disso, realizei observações e anotações acerca da atuação da professora de Vitor e do estagiário de pedagogia que o acompanhava na realização de suas tarefas escolares. Observei também a participação de Vitor nas atividades escolares.

Procedimentos de análise dos dados

Para que o leitor compreenda as especificidades do meio social educativo vivenciado por Vitor, organizei e classifiquei os dados obtidos de acordo com as seguintes categorias: 1. Organização do trabalho pedagógico, 2. Atuação dos profissionais, 3. Participação da criança implantada nas atividades escolares e 4. Relação entre o trabalho do/a professor/a da sala regular e o trabalho do/a professor/a da sala de AEE. A categoria “Organização do trabalho pedagógico” foi dividida em cinco subcategorias: 1. Currículo escolar, 2. Planejamento pedagógico, 3. Organização do tempo, 4. Organização do espaço e 5. Atividades e materiais. A categoria “Atuação dos profissionais” foi dividida em duas subcategorias: 1. Professora da criança implantada e 2. Estagiário de pedagogia, conforme dispostas na tabela a seguir:

Tabela 7 – Categorias de análise do meio social educativo de Vitor

CATEGORIAS	
1. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	01. Currículo escolar 02. Planejamento pedagógico 03. Organização do tempo 04. Organização do espaço 05. Atividades e materiais
2. ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS	01. Professora da criança implantada 02. Estagiário de pedagogia
3. PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA IMPLANTADA NAS ATIVIDADES ESCOLARES	
4. RELAÇÃO ENTRE O TRABALHO DO/A PROFESSOR/A DA SALA REGULAR E O TRABALHO DO/A PROFESSOR/A DA SALA DE AEE	

Uma vez organizados e classificados, os dados foram descritos, analisados e interpretados de modo a discutir o papel do meio social educativo no processo de subjetivação da criança surda usuária de implante coclear e problematizar os limites e alcances da organização do meio educativo para a educação da criança.

4.2 Resultados

O menino surdo usuário de implante coclear, neste denominado de Vitor, participava de uma turma do 2º ano do ensino fundamental, composta por 25 crianças, dentre meninas e meninos com idade variando entre 7 a 8 anos. A turma funcionava no turno da manhã, no horário de 07h30m as 11h30m, sob a responsabilidade da professora Valéria. Além das aulas com a professora da turma, os alunos participavam das aulas de educação física, aulas de informática e atividades na sala de leitura. Na sala de aula havia também um jovem surdo, estagiário do curso de pedagogia, neste estudo denominado de Vinícius, que ajudava Vitor em suas tarefas, usando a Libras para se comunicar com o menino.

4.2.1 Organização do trabalho pedagógico

Nessa categoria, apresento os dados relativos ao trabalho pedagógico organizado pela professora às crianças da turma, incluindo Vitor. Conforme já informado, essa categoria foi subdividida em cinco subcategorias, a saber: currículo escolar, planejamento pedagógico, organização do tempo, organização do espaço e atividades e materiais.

4.2.1.1 *Currículo escolar*

A turma do 2º ano estava em processo de alfabetização, então esse era o foco central do trabalho pedagógico e as atividades organizadas pela professora estavam em consonância com esse objetivo. O currículo escolar da turma era composto pelas seguintes disciplinas: língua portuguesa, matemática, história, ciências e geografia. Segundo a professora, essas disciplinas eram trabalhadas de maneira integrada. Valéria: “O foco principal é a leitura e escrita. Agora a gente trabalha muito a parte ortográfica também. A parte gramatical faz parte vai no meio, né? As operações matemáticas, a gente trabalha adição, subtração, multiplicação e divisão (...)”.

Os textos eram apresentados em um cartaz. Geralmente, iniciava com uma leitura compartilhada. Em seguida, era feito o glossário das palavras desconhecidas e depois a atividade de ditado das palavras do glossário.

Sabe-se que o objetivo central do trabalho pedagógico organizado para a turma do 2º ano é a aquisição da leitura e da escrita. A professora Valéria acrescenta que nesse ano almejou-se aperfeiçoar a leitura de textos longos, no entanto, esse objetivo central ainda não é compatível com o nível de desenvolvimento de Vitor. Enquanto os colegas estão aprendendo a identificar os sons dos fonemas e a escrever as palavras, Vitor ainda está internalizando os signos, por meio da Libras. Para os colegas, o desafio é ouvir a palavra “mesa” ou ver o objeto “mesa” e representá-lo de forma escrita, para Vitor o desafio é ver o objeto “mesa” e relacioná-lo a uma representação semiótica, tanto oralizada quanto sinalizada.

A partir das observações realizadas pude constatar que o currículo organizado para turma do 2º ano era empobrecido, limitado aos conteúdos das disciplinas. No geral, os textos não abordavam temáticas geradoras de desenvolvimento cultural que tivessem potencial para ir além das situações concretas de vida dos alunos.

Como foi discutido no início deste capítulo, segundo Vigotski (1922-26/2003) “só a vida educa” (p. 300). Desse modo, na perspectiva do autor, currículo é vida. É a forma da

escola ligar os alunos como um todo e cada aluno em particular à existência concreta, material. Currículo não é uma lista de assuntos e nem um conjunto de disciplinas, mas práticas pedagógicas que articulam os saberes e as experiências dos alunos com a cultura, entendida como o conjunto de todas as produções técnicas e simbólicas da humanidade.

Considero que para além de treinos ortográficos e gramaticais, as crianças precisam realizar atividades que possibilitem a potencialização de suas funções psíquicas propriamente humanas, tais como a imaginação, a linguagem, a memória, o pensamento, dentre outras.

4.2.1.2. *Planejamento pedagógico*

O planejamento pedagógico ocorria semanalmente, às quintas-feiras. Valéria relatou que planejava sozinha as atividades a serem realizadas pelas crianças, mas sempre se preocupava em observar o que elas já haviam aprendido, para avançar rumo ao “objetivo maior que é a produção e leitura de textos”, como disse.

Certamente o planejamento pedagógico seria mais interessante e significativo se os alunos do 2º ano pudessem participar de uma parte dele. Dessa forma, as crianças imprimiriam suas necessidades e o trabalho pedagógico seria bem mais significativo, uma vez que elas se sentiriam parte do processo. Além disso, teriam possibilidades de vivenciar na prática, princípios éticos, políticos e estéticos que são fundamentais para o processo de subjetivação de uma criança, tais como a capacidade de cooperar, de decidir, de avaliar, dentre outras.

4.2.1.3 *Organização do tempo*

Ao chegar à escola, a professora aguardava seus alunos próximo à sala da coordenação pedagógica, para então seguirem juntos à sala de aula. Nesse momento de espera, a professora interagiu com as crianças e familiares. Presenciei uma situação em que Valéria incentivou uma menina tímida a participar de uma dança no dia da festa junina. Todos os dias que acompanhei tal rotina, Vitor chegou atrasado, no momento em que todos os colegas já estavam em sala.

Após um tempo de espera, a professora e os alunos seguiam para sala. Ao chegar ao referido local, as crianças escolhiam seus lugares para sentar. Ela então sentava e recolhia os cadernos com o dever de casa, dava o visto e os devolvia aos alunos. Enquanto isso, as

crianças olhavam os cartazes, usavam os jogos, conversavam, pintavam, brincavam. Algumas ficavam sozinhas, enquanto outras chegavam à sala.

Vitor já memorizara essa rotina. Ao chegar à sala de aula, quando seus colegas já haviam deixado o caderno com a professora, ele o fazia o mesmo, sem ninguém o orientar. Em seguida, a professora iniciava a aula com as atividades de estudo. Às 9 horas, as crianças saíam da sala para o intervalo.

Nas quartas-feiras, após o intervalo, a turma era dividida em dois grandes grupos. Um grupo ficava na sala de aula com a professora Valéria continuando as tarefas e a outro seguia para o laboratório de informática, juntamente com outra professora. Em seguida, fazia-se a troca dos grupos. Depois as crianças eram dispensadas para retornarem às suas casas.

No que tange à organização do tempo escolar, acredito ser valioso que a turma do 2º ano participe de aulas no laboratório de informática, uma vez que tal experiência oportuniza aos alunos acesso aos jogos virtuais, que por sua vez possibilitam a formação de conceitos, de atenção, concentração, além de permitir que as crianças conheçam o funcionamento dos computadores. Essa experiência permite que os alunos da escola pública tenham vivências que provavelmente não teriam em suas casas. No entanto, ressalto que nos dias em que acompanhei a rotina da turma, notei que as crianças passavam muito tempo com atividades impressas de letramento na sala de aula com a professora Valéria. Considero que esse tempo poderia ser usado de forma mais diversificada, incluindo jogos, atividades de expressão artística, tarefas com músicas, dentre outras.

Quando Vitor finalizava suas tarefas, Valéria orientava que Vinicius desenvolvesse outra atividade com menino e o estagiário assim procedia, organizando geralmente atividades para o ensino da Libras e matemática.

O tempo escolar vivido pela turma do 2º ano é completamente ditado pela professora. Não há tempo destinado para escolha das crianças, não há tempo em que os alunos tomem decisões acerca do trabalho pedagógico. Estudos como os de Bondioli (2002) e Zehier (2002) mostram que esse é um grave problema da educação escolar, que requer mudanças urgentes. O tempo escolar não pode ser o mesmo para todos os alunos. Ele precisa ser diversificado, com atividades coordenadas pelo/a professor/a, atividades diversificadas para livre escolha e atividades livres.

Considero que fundamental é considerar o aprender como um ato intelectual-afetivo, conforme observa Vigotski em sua teoria. No caso da turma de Vitor, observa-se que o aspecto afetivo não está sendo levado em conta, uma vez que a escola desconsidera os motivos, necessidades e interesses do grupo de crianças em geral e de cada uma em particular.

De forma analítica, as crianças do 2º ano passam 4 horas do seu dia na escola, apenas obedecendo e seguindo as orientações dadas pelos adultos. É assim que essas crianças estão se subjetivando. Cabe-nos perguntar: Como educar pessoas autônomas e críticas que problematizem a realidade? Como educar pessoas ativas na sociedade?

4.2.1.4 *Organização do espaço*

Na sala de aula, além de mesas, cadeiras, livros didáticos, armário da professora, havia uma pequena estante com jogos pedagógicos. Na época da pesquisa, as paredes estavam ocupadas com os seguintes cartazes: sequência numérica, partes da planta, imagens de alimentos impressas e coladas em um cartaz, formas de uso da palavra “manga”, texto sobre “manga” e texto sobre o grande rabanete.

Durante os dias em que observei a rotina da sala de aula, as cadeiras e mesas estavam organizadas em filas. Vitor sentava-se sempre na última cadeira das fileiras das extremidades, talvez para melhor alocar a cadeira de Vinicius ao lado do menino. No entanto, essa opção de local não é a mais adequada para Vitor, uma vez que ele não faz uso de sistema de FM e a distância da professora compromete a percepção dos sons emitidos por ela, pois todos os ruídos da sala o atrapalham.

Os cartazes estavam colados nas paredes numa altura incompatível com o campo de visão dos alunos da turma. Os tamanhos das letras dos textos presentes nos cartazes também estavam inadequados, pois eram pequenos e nas explicações a professora fazia uso desses textos como recursos. Interessante seria que esses recursos estivessem ao alcance das crianças para que pudessem usá-los quando precisassem.

Seria interessante também que a cultura escrita estivesse presente em todo o espaço de sala de aula. Cadeiras, mesas, estantes, todos os móveis e objetos nomeados revelariam às crianças a função social da escrita, de modo a motivá-las a apender a ler e a escrever.

No que tange às disposições das cadeiras em filas indianas, a professora Valéria relata que nem sempre era assim. Segundo ela, essa organização era modificada de acordo com as atividades, conforme as crianças se organizassem em grupos, duplas. Algumas vezes os alunos nem as usavam, sentando-se diretamente no chão da sala. No entanto, durante minhas observações, enquanto a professora Valéria estava à frente da atividade, as cadeiras eram mantidas em filas. Tal organização só se alterava quando às quartas-feiras chegavam à sala três alunas de pedagogia e aplicavam atividades de um projeto que será detalhado a seguir.

4.2.1.5 *Atividades de estudo e material pedagógico*

Durante minhas observações, notei que a professora não usava livros didáticos para realizar tarefas com as crianças. Ela sempre se valia de cadernos de atividades enviados pela Secretaria de Educação Municipal de Belém. Contudo, a professora relatou que usava o material apenas como complemento, pois o caderno possuía poucas atividades. Segundo a professora seriam dois cadernos por semestre, mas nem sempre o material chegava até a escola. No geral, esse caderno de atividades era composto por textos, seguidos de interpretações e tarefas matemáticas. Segundo Valéria, ele possuía poucas atividades e ela o tomava como um complemento.

Percebi que há uma preocupação em abordar textos/vocabulários regionais, contribuindo para formação da identidade amazônica das crianças belenenses, oportunizando-as conhecer e valorizar elementos típicos da região.

Apesar de a professora reconhecer a necessidade de que Vitor aprenda a Língua Brasileira de Sinais – Libras e compreenda que ele está num estágio bem inicial desse aprendizado e que tais condições comprometem o desenvolvimento pessoal e acadêmico do aluno, os textos utilizados nas tarefas impressas e aqueles que estavam presentes nos cartazes, não estavam ilustrados nem sinalizados em Libras. Portanto, apesar de Valéria ter consciência da especificidade de Vitor, quase nada foi adaptado para ele, no que tange à inserção da Libras nos recursos pedagógicos.

É notório que foram feitas poucas adaptações para que o processo educativo estivesse compatível com Vitor. No entanto, não se pode responsabilizar a professora Valéria, uma vez que ela não recebeu formação pedagógica para nortear sua prática.

Durante os meses de agosto e setembro, nos dias de quarta-feira, desenvolveu-se na turma do 2º ano um projeto de intervenção, intitulado “Recontando Lendas”, sob coordenação de três estudantes do curso de pedagogia da Universidade Federal do Pará. Foram 6 (seis) encontros, nos quais elas fizeram uso de duas lendas “A Matinta Perera do Acampamento” e “A Mãe d’Água do Igarapé de São Joaquim” da obra *Visagens e Assombrações de Belém* de Walcyr Monteiro.

Os objetivos do referido projeto, expressos no documento escrito apresentado pelas estudantes, eram os seguintes: Desenvolver a curiosidade, o interesse, prazer pela leitura; resgatar o passado da cidade de Belém; imaginação; criatividade; interpretação de imagens e textos; oralidade e escrita; trabalho em equipe; expressão por meio de desenhos, pinturas e colagens.

As estudantes apresentaram o projeto às crianças do 2º ano e elas confeccionaram um livro, no qual, futuramente as histórias contadas seriam escritas pelas próprias crianças com a colaboração das estudantes.

Num primeiro momento, as estudantes contaram a lenda “A Matinta Perera do Acampamento”. Elas organizaram as crianças em círculo, sentadas ao chão e iniciaram a contação da história fazendo uso de imagens referentes aos personagens. Durante esse momento, um dos alunos da turma auxiliava as estudantes, colocando as imagens no meio da roda. Após essa etapa, as crianças foram organizadas em pequenos grupos para realizar trabalhos de colagens, decorando desenhos dos personagens da lenda contada.

Em seguida, as crianças conheceram o autor do livro. Por meio de imagens as crianças puderam comparar a cidade de Belém atual com a Belém antiga e discutiram sobre as mudanças ocorridas ao longo do tempo. As crianças recontavam a lenda do último encontro e as estudantes de Pedagogia atuavam como escribas, anotando o que diziam para compor o livro.

Nos outros encontros, a metodologia foi a mesma dos dias anteriores, mas dessa vez com a lenda “A Mãe d’Água do Igarapé de São Joaquim”. Ao final houve a elaboração do livro confeccionado pela turma do 2º ano.

Observar o desenvolvimento do presente projeto foi importante para o meu estudo, pois pude captar a interação de Vitor com os seus colegas nos momentos das atividades propostas pelo projeto. Pude também demonstrar à professora um modelo de adaptação de material que melhor atendesse as especificidades de Vitor, enfatizando as possibilidades acessíveis de adaptação de materiais. Aproveitei a ocasião do projeto “Recontando Lendas” e adaptei a lenda “A Mãe d’Água do Igarapé de São Joaquim”, transformando o texto da lenda em um caderno composto por imagens e sinais em Libras. Pedi autorização às estudantes de pedagogia responsáveis pelo projeto para usar o material com Vitor.

Primeiramente, conversei com as estudantes, solicitei cópias das lendas e do projeto, expliquei minhas intenções e elas concordaram com a minha participação/observação. Em seguida, conversei com a professora Valéria sobre como eu atuaria naqueles momentos de desenvolvimento do projeto. Valéria não interviu em nada nesse momento, mas sempre estava em sala, acompanhando todas as tarefas.

Elaborei o material, apoiada no tripé da educação de surdos (imagem, sinal, língua portuguesa escrita). A professora Valéria gostou tanto do recurso que após conhecê-lo cogitou a adaptação da avaliação, que consistia numa produção textual. Sabendo que Vitor ainda não lê nem escreve, pensamos juntas em utilizar um recurso semelhante ao produzido para o

projeto. No entanto, chegou o dia da avaliação e não houve a elaboração da adaptação e mais uma vez, Vinicius soletrava para Vitor que apenas escrevia o texto produzido pelo estagiário e não por Vitor.

Combinamos que Vinicius e Vitor explorariam o recurso intensivamente, pois nosso objetivo era que Vitor aprendesse a história (ordem dos fatos) da lenda, os sinais utilizados e as palavras na modalidade escrita.

Após a professora Valéria ter acesso ao material, e de nossas várias conversas acerca do desenvolvimento de Vitor, percebi mudanças em sua postura. Ela ficou mais interessada em aprender Libras, começou a solicitar a ajuda de Vinicius com mais frequência e declarou que precisava fazer um curso para poder se comunicar com Vitor.

De um modo geral, considero que os recursos e materiais pedagógicos utilizados com e por Vitor devem ter: imagens, sinais em Libras e língua portuguesa. Dessa forma será possível que a criança internalize os significados.

No que diz respeito às atividades de estudo, a professora como organizadora do ambiente social educativo de Vitor deve ocupar-se em organizar situações de ensino-aprendizagem que promovam o desenvolvimento integral dos alunos, deslocando o trabalho apenas da leitura e escrita.

4.2.2 Atuação dos profissionais

4.2.2.1 *Atuação da professora*

Presenciei uma atividade de contação de história pela professora, com o livro “O grande rabanete” em mãos, ela contou a história, de pé, frente às crianças que estavam sentadas. Na ocasião, Vitor estava sentado na última cadeira da primeira fileira. As crianças ouviam e olhavam o livro que estava nas mãos da professora. Vinicius apontava para o texto e sinalizava para Vitor. A criança dividia sua atenção entre Vinicius e Valéria. Em alguns momentos, olhava para frente, observando a professora que emitia sons e mostrava as imagens. Em outros momentos, olhava para o lado, observando Vinicius que fazia sinais, sendo que a maior parte desses sinais ainda era desconhecida pelo menino.

Percebemos que a criança recebe muitas informações ao mesmo tempo, de diversas naturezas – visual, sonora, sinalizada e escrita. No entanto, o excesso de informações não garante que o menino compreenda o que está ocorrendo.

Ao encerrar a contação da história, a professora entregou o livro a Vinicius e o orientou a contá-la novamente a Vitor, e assim Vinicius o fez. Contudo, enquanto isso ocorria, a turma havia iniciado outra atividade e Vitor ficou desconcentrado querendo acompanhar a turma. Vinicius pediu calma e atenção, o menino acatou e então se envolveu na contação de história sinalizada.

Avalio que o ideal seria que ao contar a história, a professora fizesse uso de um material ilustrado grande e sinalizado em Libras e tivesse Vinicius ao seu lado para traduzir a história em Libras. Dessa forma, a turma do 2º ano também aprenderia a história em duas línguas.

Ao constatar como ocorria a dinâmica da atuação de Valéria e Vinicius lembrei-me dos estudos de Kelman (2008), Silva, Kelman e Salles (2011) e Kelman e Tuxi (2011). Em todos esses estudos há um debate acerca da proposta da *codocência*. Essa proposta defende que o professor e o intérprete atuem de forma combinada, compartilhando desde o planejamento até a execução do fazer pedagógico. Tal dinâmica evita a separação da turma entre os ouvintes e os surdos, uma vez que todos são de responsabilidade dos dois profissionais. Evita também que ocorra o que Kelman e Tuxi (2011) denominaram de “descompasso entre as atuações profissionais”. As autoras investigaram acerca da atuação do intérprete educacional e localizaram este descompasso, que segundo elas, constitui um dos grandes percalços na educação dos surdos. Quando não há uma atuação combinada ocorre de os alunos surdos não acompanharem as ocorrências em sala de aula. Com Vitor não era diferente, conforme foi visto no trecho do relato acima, em que Vitor queria acompanhar a turma realizando a mesma atividade.

No caso da “Escola Alzira Pernambuco”, que não dispõe de intérprete, essa combinação da prática pedagógica deve ocorrer com o estagiário da turma que acompanha o aluno surdo. No trabalho pedagógico observado, Valéria explicava acerca da atividade de estudo para Vinicius e o estagiário a realizava com a criança. A professora do laboratório de informática atuava da mesma maneira. Acredito que o mais adequado, nesses casos, seria que tais professoras estabelecessem esse contato direto com Vitor, de modo a não focalizar apenas em Vinicius a possibilidade de comunicação.

A interação professor – aluno é muito importante. Tal relação é promotora de desenvolvimento, pois o professor pode e deve interferir no pensamento de seus alunos, para o que precisa necessariamente estabelecer interações dialógicas com eles. Quando um aluno é privado destas relações dentro de sala de aula, ele passa a ser silenciado.

Kassar (2015) discute sobre essa invisibilidade e o silenciamento vivido pelos alunos com deficiências. Tal processo cruel acontece nas pequenas ocorrências da rotina escolar, seja quando o professor não verifica as atividades desses alunos ou quando, por exemplo, não os chama para irem ao quadro da maneira como faz com os demais. Segundo a autora, nessas situações, os alunos com deficiências internalizam tais vivências e constroem significados sobre elas, formando-se e conformando-se com essas relações.

Em nossas primeiras conversas, a professora afirmou que Vitor não conhecia os números, por isso, não acompanhava a turma que já estava estudando as noções de quantidade. Frente a isso, Valéria atuou na zona de desenvolvimento iminente de Vitor. Percebeu quais eram as possibilidades e necessidades de aprendizagem do momento vivido por Vitor, separou jogos matemáticos compatíveis com essas necessidades, para serem utilizados por Vinicius ao acompanhar o menino. Ao final da pesquisa que gerou este estudo, Valéria relatou que os resultados desse trabalho foram mais que esperados. Vitor começou a reconhecer os numerais e a identificá-los em Libras, além de adquirir noções de quantidade, de adição e subtração. A professora Valéria não quis comparar o rendimento escolar de Vitor ao das demais crianças da turma, ela percebeu as especificidades, potencialidades e necessidades do aluno e atuou de modo a potencializá-las.

No período de agosto a setembro, a professora Valéria organizou duas atividades – uma apresentação musical em Libras e uma manhã de brincadeiras antigas todas sinalizadas em Libras. Em ambas, a professora contou com a colaboração de Vinicius. Sabemos que essa organização precisaria ser estendida cotidianamente durante as aulas, mas foi notório os avanços no posicionamento de Valéria.

Na atividade da apresentação musical, todas as crianças da escola cantaram em Libras uma música para homenagear as mães. A alegria de Vitor foi contagiante. Ele se sentiu parte do grupo, pois todos estavam usando a língua de sinais.

Indubitavelmente, Valéria tornou-se uma profissional melhor após essa vivência com Vitor, pois percebeu que houve avanços e reconheceu as potencialidades apesar das diferenças. Tal concepção a torna uma docente mais preparada para atuar no processo de formação humana de crianças com e sem deficiências. Conviver com Vinicius também modificou a forma de Valéria conceber a surdez, pois ela relatou a grata experiência de ter o apoio de um profissional tão perspicaz e sensível como Vinicius.

A professora relata que poderia ter feito mais, no entanto, ela argumenta os vários obstáculos nesse percurso, como ausência de formação continuada sobre a surdez e o implante, ausência de apoio ao longo do ano de 2016, além da negação inicial da mãe acerca

do uso da Libras. Tais obstáculos não podem ser ignorados, pois eles repercutem no trabalho docente.

Por fim, destaco que a atuação de Valéria junto à mãe de Vitor foi muito importante para que ela entendesse a necessidade do uso da Libras.

4.2.2.2 *Atuação de Vinícius*

Durante o tempo de aula, Vinícius ficava sentado ao lado de Vitor, tanto em sala de aula quanto no laboratório de informática. O estagiário acompanhava o menino em suas atividades auxiliando-o nas tarefas. Durante essas interações, Vitor balbuciava sons, como se estivesse falando e também usava alguns sinais.

Vinícius utilizava a Libras para se comunicar com Vitor e, com isso, a criança aprendia alguns sinais. Ele era o principal sujeito que interagia com Vitor em sala de aula. Enquanto a professora conversava com a turma sobre assuntos diversos, a exemplo da festa junina ou do calendário (ação feita todas as manhãs), Vitor olhava para Vinícius, esperando que o estagiário explicasse o que era dito pela professora. Vinícius, no entanto, nem sempre compreendia as falas de Valéria para poder explicar a Vitor.

O estagiário Vinícius foi um grande suporte para Valéria, pois acompanhava Vitor em todas as tarefas. Segundo a professora Valéria, a atuação de Vinícius foi fundamental para “trazer o ‘Vitor’ para o mundo das crianças” e vice-versa. Na opinião da professora, “ele precisa continuar com ‘Vitor’ para que ele possa continuar caminhando (...) sem a ajuda dele nada seria possível”.

A presença de Vinícius em sala de aula foi uma valorosa experiência para a turma do segundo ano, assim como para Valéria, que educava a turma a interagir com Vinícius. Dessa forma, as crianças aprenderam alguns sinais, além de conviverem com um adulto surdo, gerando nelas o respeito às diferenças.

A atuação de Vinícius, em alguns momentos, era semelhante a de um intérprete. No entanto, além de interpretar em Libras o que era dito por Valéria, o estagiário ensinava os conteúdos. Caso ele insistisse apenas na interpretação, Vitor não compreenderia a tarefa. Essa realidade não é exclusiva do presente estudo de caso. Silva, Kelman e Salles (2011) discorrem acerca da atuação do intérprete como educador no ensino fundamental. Em Kelman (2008) detectam-se onze atribuições adicionais delegadas ao intérprete.

Vale ressaltar que Vinícius é surdo, ou seja, para ele era um desafio compreender o que Valéria falava para explicar ao Vitor, que não sabia Libras, mas essas eram as condições

oferecidas pelo sistema municipal de ensino, então o trabalho seguiu dessa maneira ao longo do ano.

4.2.3 Participação de Vitor nas atividades escolares

Num dado dia de observação, Vinicius chegou atrasado e eu sentei ao lado de Vitor para ajudá-lo na atividade de leitura. Vitor viu a palavra “fórró” e emitiu o som do “F”. É compreensível que o menino já reconheça esse som, pois é a letra que inicia seu nome verdadeiro. Dessa forma é possível inferir que são reais as possibilidades de Vitor aprender os sons dos fonemas da língua portuguesa, mas que para isso é necessário ter paciência e um trabalho sistematizado.

Vitor não lê e só escreve por meio da soletração. A criança é interessada nas atividades propostas, fica ansioso para finalizar e ter uma resposta que está tudo correto. Destaca-se o avanço de Vitor quanto aos conceitos matemáticos. A criança iniciou o ano sem reconhecer os números e finalizou o período com noções de quantidade, de soma e de subtração.

Segundo relato da professora Valéria, os grandes avanços de Vitor em matemática só ocorreram porque primeiro ele aprendeu os sinais em Libras. Tal afirmação confirma a essencialidade de se adotar uma abordagem educacional bilíngue com Vitor – Língua portuguesa e Libras.

O rendimento de Vitor poderia melhorar se ele usasse o sistema de FM em sala de aula, pois o som que sai da boca da professora seria encaminhado direto ao implante da criança, facilitando a discriminação sonora e conseqüentemente o entendimento do que é dito. Destaca-se também que ao longo de 2016, Vitor teve um grande número de faltas na escola. Esse fator, sem dúvidas, compromete o rendimento e avanço do aluno.

Valéria conta que após o ano de 2016, quando Vitor iniciou o aprendizado da Libras e por meio dele começou a significar o meio que está inserido, o menino tornou-se mais confiante em seu potencial. A mãe confirma, ao falar que Vitor está mais feliz fazendo o uso dos sinais em seu cotidiano. A autoconfiança é extremamente necessária para afastar qualquer sentimento de inferioridade nutrido por Vitor em relação aos seus pares, afinal ele observava que seus colegas realizavam as tarefas e que alguns tinham êxito.

A partir de agora, que o menino está aprendendo a língua de sinais, as expectativas de Valéria e da mãe de Vitor em relação a ele são as melhores. Costa, Kelman e Góes (2015) corroboram com essa ideia. As autoras realizaram uma pesquisa sobre a inclusão escolar de

alunos surdos e concluíram que os alunos surdos implantados que usam Libras apresentam melhores rendimentos quando comparados aos surdos implantados que não o fazem.

Em interação com o aluno, Vitor mostrou-me um desenho que havia feito – eram dois robôs. Por meio da datilologia fiz a palavra “robô” e ele escreveu corretamente abaixo de um dos desenhos. Então pedi que ele fizesse outra “palavra igual” a “robô” e apontei para o outro desenho (meu pedido foi em Libras) e assim ele o fez. Com esse ocorrido, percebi que ele já compreende o significado do sinal “igual”. A criança ficou muito feliz por ter conseguido interagir comigo de maneira que os dois compreenderam as mensagens trocadas.

Percebo que Vitor sentiu-se “liberto”. Agora ele dá sinais para tudo que vê. Por mais que não sejam sinais em Libras, mas ele está significando o mundo a partir de gestos, diferente de antes, que era apenas por meio de balbucios incompreensíveis. Acredito que a partir de um trabalho sistematizado e permeado pela língua de sinais será uma questão de tempo para que Vitor aprenda a Libras e por meio dessa língua seja capaz de formar conceitos e tantas outras funções, até mesmo a fala.

Ao interagir com Vitor, em março de 2017, mostrei a ele algumas imagens que estavam presentes no material adaptado sobre a lenda da Mãe d’água que elaborei por ocasião do projeto “Recontando Lendas”. Apresentei ao menino 7 imagens e destas, 3 ele sinalizou corretamente. Diante das demais imagens, ele emitia sons, como se estivesse explicando algo.

Aproveitei essa ocasião e levei a ele um material que trabalha a sequência lógica de fatos e a construção de histórias. O material é composto por várias imagens, que podem ser agrupadas em trio formando histórias. Cada história é formada por três peças (início, meio e fim).

Disponibilizei três peças referentes a um enredo sobre a rotina matutina de uma menina, Vitor organizou corretamente as peças: 1) Menina está dormindo; 2) Menina acorda; 3) Menina escova os dentes.

Em seguida, disponibilizei as peças referentes a um enredo de um menino que quer tomar leite. Mais uma vez Vitor organizou corretamente as peças: 1) Menino escolhe a vaca; 2) Menino tira o leite do animal; 3) Menino está à mesa tomando leite. Sobre essa história, Vitor tentou comparar a jarra de leite da história com outra que ele já viu semelhante. Para expressar essa informação ele apontou para a copa da escola e fez um gesto em cima da mesa indicando o tamanho da jarra.

A terceira história que disponibilizei contava sobre as etapas de um processo de cultivo de verduras até a fase de venda. Sobre esse enredo Vitor organizou apenas a primeira imagem corretamente – 1) Três crianças jogando sementes na terra. A segunda seria a etapa

da colheita e a terceira a etapa da venda. Vitor inverteu essas peças deixando a história sem sentido. No entanto, é compreensível que Vitor tenha confundido essas etapas, afinal esse enredo não faz parte das vivências cotidianas da criança, mas, ao menos, ele percebeu que a primeira etapa correspondia a plantar as sementes.

Frente às observações do caso de Vitor, concordo com Costa, Kelman e Góes (2015), que a realização da cirurgia do IC não garante que a pessoa ouvirá e falará “superando a surdez” como se divulga em alguns espaços.

Apesar do conflito linguístico vivido por Vitor, o menino demonstra que está se desenvolvendo. Revela ter atenção ao realizar suas tarefas, procura interagir com os colegas e com adultos, demonstra também ter conhecimento de mundo, noções de início, meio e fim, assim como memória, pois está memorizando os sinais.

4.2.4. Sala regular e o atendimento educacional especializado: uma interlocução necessária

O diálogo entre o/a professor/a da sala regular e o/a professor/a do AEE é necessário e complementar, apesar de realizarem trabalhos de natureza diferentes. Entre as atribuições do professor do AEE, dispostas na resolução CNE/CEB nº 04/2009, no art. 13, destaco as seguintes:

São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado: I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; (...) VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VIII – Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Torna-se evidente que o professor do AEE deve participar do processo educativo do aluno dentro da sala regular. Esse profissional deve subsidiar o professor do ensino regular no que tange à adequação do currículo, para que este esteja acessível ao aluno com necessidades educacionais especiais.

Após o período de pesquisa e análise, concluo que essa parceria de trabalho – ensino regular e AEE - é extremamente necessária para que o processo de escolarização do menino Vitor seja propulsor de desenvolvimento, contribuindo positivamente para o seu processo de subjetivação.

O professor do ensino regular precisa do suporte de um professor especialista, como afirma Silva, Kelman e Salles (2011, p. 62):

Fica então evidente que a educação formal de surdos, ainda que em uma perspectiva de educação inclusiva, não pode ficar exclusivamente nas mãos do professor generalista. São necessários conhecimentos específicos e a aplicação de metodologias especialmente orientadas para alunos surdos, além de uma formação dirigida para os requisitos da educação bilíngue (...)

No entanto, ao longo da pesquisa percebi um distanciamento entre o trabalho do AEE e o trabalho do ensino regular. Tal percepção confirmou-se também por meio dos depoimentos coletados por ocasião das entrevistas com as professoras Valéria e Valquíria. Por essa razão, motivei a nova professora de Vitor – Valentina, a chamar o AEE para organização do processo educativo do aluno.

Adequação curricular: uma construção necessária e coletiva

Enquanto pesquisadora da educação especial, com base no acúmulo de conhecimentos que tenho acerca de Vitor (desde 2014), somado à minha experiência como professora do AEE do sistema estadual de ensino, acredito que Vitor necessita de uma *adequação curricular*.

Neste ano de 2017, Vitor está inserido numa turma de 3º ano do ensino fundamental, em que se tem algumas expectativas de aprendizagem e desenvolvimento para esse aluno. Para ilustrar esse debate, citarei como exemplo a disciplina de língua portuguesa. Nessa etapa os alunos deverão desenvolver determinadas habilidades, entre essas, destaco: 1) Relatar fatos, ideias, e experiências, com sequência lógica; 2) Perceber a função de sinônimos e antônimos; 3) Conhecer características de gêneros textuais; 4) Perceber rima e ritmo nos textos. Esses são apenas alguns exemplos do que será cobrado desses alunos, sem falar nos aspectos gramaticais e ortográficos. Frente ao exposto, cabe a pergunta: É coerente avaliar Vitor a partir dessas habilidades? Ressaltando, mais uma vez, que Vitor é surdo implantado em processo de aquisição da Libras e língua portuguesa.

Frente a essa conjuntura, cabe a elaboração de um documento de *adequação curricular*, conforme recomendado pelo MEC (2006):

As adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. (BRASIL, 2006, p. 60)

É direito de Vitor assim como de qualquer aluno com deficiência ter uma adequação curricular, caso seja necessário. Esse direito está assegurado no Artigo 206 da Constituição de 1988, que trata sobre os princípios do ensino e garante: “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. O art. 208 complementa, definindo como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

No artigo 59 da LDB 9394/96 são assegurados às pessoas com necessidades educacionais especiais: “I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.”

Tais adequações são diversas e podem ocorrer em três níveis: 1) Adequações no nível do Projeto Pedagógico (currículo escolar) 2) Adequações relativas ao currículo da classe 3) Adequações individualizadas do currículo (BRASIL, 2006).

De forma bem resumida, a primeira categoria de adequação trata da aceitação da escola para uma proposta inclusiva. A organização escolar e os serviços de apoio devem propiciar condições estruturais para que possa ocorrer a inclusão do aluno em nível de sala de aula. A segunda categoria corresponde às adequações realizadas pelo professor dentro de sala de aula. O docente organizará os componentes curriculares, os recursos, a temporalidade de execução assim como os processos avaliativos de modo que sejam compatíveis ao aprendizado do aluno. A terceira categoria de adequação focaliza no aluno em questão. Esse grupo está dividido em dois subgrupos: 1) Adequações de acesso ao currículo; 2) Adequações nos elementos curriculares. O primeiro grupo diz respeito à adoção de diversas ações, dentre as quais destaco: adaptação de mobiliário específico, adoção de sistemas de comunicação alternativos para os alunos impedidos de realizar comunicação oral, adaptação de materiais de uso comum em sala de aula e no caso do aluno surdo, a inserção da língua de sinais no processo educativo. O segundo grupo refere-se às alterações curriculares realizadas nos objetivos, conteúdos, atividades, metodologias e procedimentos de avaliação, para atender às especificidades de cada aluno (BRASIL, 2006).

Sabemos que não há receitas prontas acerca das adequações curriculares. No caso da criança surda usuária de implante coclear, que cursa atualmente o terceiro ano do ensino fundamental e cujo caso está relatado neste estudo, cabe ao CRIE juntamente com as professoras de Vitor (ensino regular e AEE) e a coordenação pedagógica acordarem uma perspectiva de trabalho cooperativa. Essa equipe deverá, entre outras medidas: Pesquisar e estudar acerca dos conceitos e tipos de adequações curriculares, realizar uma sistematização do nível de desenvolvimento que Vitor se encontra, sistematizar quais são os objetivos

necessários e prioritários a serem alcançados com o aluno, considerar o currículo do 3º ano e sistematizar as possíveis adequações curriculares compatíveis com as especificidades do menino Vitor.

Notadamente não é um trabalho simples, mas é necessário e é um direito de Vitor. O limite desta pesquisa não me permite explorar com profundidade esse tema – adequação curricular para alunos surdos implantados, mas coube a mim iniciar o debate, tanto aqui quanto na escola de Vitor em diálogo com a professora Valentina. Almejo abrir esse campo para futuras pesquisas, continuando o presente debate.

4.3 Discussão

Frente às análises feitas, concluo que em 2016, Vitor viveu o meio social educativo de forma bem conflituosa, além de não conseguir estabelecer uma comunicação satisfatória com nenhum parceiro – nem crianças, nem adultos, os recursos pedagógicos não estavam acessíveis a ele, permeados por letras que sem a devida sinalização ainda não tem significado para a criança.

Em resposta à pergunta deste estudo, que corresponde à segunda pergunta específica da presente dissertação, qual seja, como é organizado o meio social educativo e quais são os desdobramentos no processo de subjetivação para a educação da criança surda usuária de implante coclear, posso afirmar que o processo de escolarização vivenciado pelo menino Vitor pouco tem contribuído para a sua inclusão escolar e para o seu processo de subjetivação como um sujeito ativo, interativo (com os outros e com o mundo) e com maior autonomia.

Considero que o principal motivo disso é a ausência de linguagem de Vitor, afinal os elementos semióticos são os mediadores entre a cultura humana (esfera intersíquica) e o psiquismo humano (esfera intrapsíquica).

Sob a luz da teoria de Vigotski acerca do caráter semiótico do processo de subjetivação humana, afirmo que nesse momento, a necessidade mais urgente de Vitor é que ele aprenda uma forma de comunicação. Tal constatação se dá por todo o histórico da criança já descrito neste trabalho. Ele fez o implante há 5 anos, no entanto não há resultados significativos na oralidade. Todos os profissionais da educação que o acompanham e até a mãe já concordam que ele precisa da Libras.

Vitor ainda não domina a referida língua, conhece apenas alguns sinais. Atualmente ele mais observa do que expressa espontaneamente os sinais. Dessa forma, percebo a urgência

de inserir Vitor num contexto sinalizado. Os materiais de estudo do trabalho pedagógico organizado para ele não incluíam a língua de sinais. Nem mesmo a professora interagiu com ele com o uso da Libras, apenas o estagiário utiliza a língua em interação com Vitor. Penso que esses aspectos precisam ser revistos.

Faz-se necessário que Vitor interaja com outras pessoas que utilizem a Libras. Silva, Kelman e Salles (2011, p. 61) ratificam essa afirmação. As autoras desenvolveram um estudo sobre a formação de professores na educação de surdos e concluíram que “fica evidente a importância do uso da língua de sinais pelos atores envolvidos – pais, professores, intérpretes e o próprio aluno surdo – como um dos requisitos no processo de inclusão educacional”. As autoras completam afirmando que a falta desse ambiente linguístico pode resultar em dificuldades no processo de letramento das crianças surdas.

Em consonância com Vigotski, sabe-se que o processo educativo não é centrado no professor. No entanto, o docente assume um relevante papel – o de organizador do ambiente social educativo experimentado pelo aluno e como tal, o/a professor/a deve ser o autor de sua própria prática. Aquele/a que pensa e executa todo o seu trabalho pedagógico, que, por sua vez, precisa ser norteado por uma teoria crítica, de modo que os alunos tenham possibilidades de avançar para além da lógica pautada pela sociedade vigente, que é reprodutora das desigualdades sociais.

Contudo, para que o/a docente seja consciente do seu papel e compreenda o objetivo da educação escolar – a formação humana, precisa ter uma concepção de educação integral, para além do academicismo e para isso, o/a professor/a necessita de uma sólida formação crítica inicial e continuada.

Além dessa formação, é necessário que o/a professor/a tenha tempo para pesquisa e estudo, a fim de melhorar suas práticas e que disponha de recursos e boas condições de trabalho. Ambos os aspectos são inalienáveis à função docente, mas que ainda compõem a pauta de lutas de muitos professores brasileiros.

Faço essas análises para pensar os limites impostos pelas condições concretas de trabalho à atuação da professora Valéria. Indubitavelmente a referida profissional vivenciou desafios e obstáculos ao longo do ano letivo de 2016. Além da ausência ou precária formação recebida para atender a gama de diversidade encontrada em sala de aula, ela ainda enfrenta a não efetivação das políticas de inclusão. Um exemplo disso é ausência de um intérprete em sala, afinal Vinícius é um estudante de pedagogia que atua como estagiário. Essa conjuntura é um problema nacional como sinaliza Silva, Kelman e Salles (2011).

A falta de intérpretes compõe um grupo de 5 categorias elencadas pelas autoras (SILVA; KELMAN; SALLES, 2011, p. 72), que evidenciam as dificuldades diárias enfrentadas pelos professores de aluno surdos. Entre estas 5 categorias, Valéria vivencia pelo menos quatro, a saber: 1) falta de intérpretes, 2) falta de domínio de Libras, 3) ensino de português como primeira língua e 4) falta de material.

No caso de Valéria, a ausência de intérprete é amenizada com a presença de Vinícius. A falta de domínio de Libras é uma realidade vivida pela professora. O ensino de português para surdos que dominam Libras é um desafio, que ganha maiores proporções tratando-se de um surdo implantado em processo de aquisição da língua falada e sinalizada. A ausência de materiais não é exclusividade de professores de alunos surdos, no entanto, para esses docentes essa precariedade é muito danosa, pois surdos necessitam de uma variedade de recursos significativos para que possam internalizar os conceitos.

Após todas as análises, reitero que o ambiente social educativo de Vitor deve ser permeado pela língua de sinais, assim como pela língua falada, desde as interações até os materiais pedagógicos utilizados, atendendo ao que preconizou Vigotski (1931/1997):

As investigações psicológicas, experimentais e clínicas estão de acordo em mostrar que o poliglossismo, isto é, o domínio de diferentes formas de linguagem constitui, no estado atual da pedagogia de surdos o meio imprescindível e mais fecundo para o desenvolvimento linguístico e para a educação da criança surda. Desse modo, deve ser modificado radicalmente o critério tradicional da competição e o bloqueio mútuo das diferentes formas de linguagem no desenvolvimento do surdo, e levantar de forma teórico-prática a questão sobre sua colaboração e sua complexidade estrutural nos diversos níveis do ensino. (VYGOTSKI, 1931/1997, p. 232, tradução nossa)

Faz-se necessário que haja maior interação entre Vitor e a professora regente e que haja também adequações curriculares compatíveis com os objetivos a serem alcançados por Vitor, os quais são diferentes dos alunos da turma do 3º ano, em 2017.

Uma vez definidos os objetivos a serem alcançados, deve-se traçar o caminho a ser percorrido. Tal trabalho exige que o professor tenha acesso à formação continuada e que esta ofereça subsídios para ele pensar o trabalho educativo coerente com alunos surdos implantados. Este trabalho exige do professor comprometimento com uma educação significativa para o menino Vitor. É necessário também que o professor do AEE subsidie a organização do processo educativo de Vitor no ensino regular.

Compartilhando resultados: um compromisso da pesquisa com a criança surda implantada

Após o ano letivo de 2016, com base nas observações feitas, sistematizei algumas sugestões para que o processo educativo vivido por Vitor seja organizado de maneira compatível com suas peculiaridades.

Com base nos resultados sobre a pesquisa do meio social educativo, exposto na primeira parte dos resultados do estudo apresentado neste capítulo, organizei um material com alguns tópicos e sugeri algumas leituras. Fiz cópias dos textos sugeridos e disponibilizei à nova professora do menino Vitor, que a chamarei de Valentina. Disponibilizei meu contato à Valentina para possíveis diálogos sobre os textos ou acerca de Vitor.

No dia marcado, conversamos sobre a pesquisa. Iniciei o diálogo relatando brevemente sobre os objetivos do estudo, sobre sua fundamentação teórica e sobre os contextos que foram pesquisados. Em seguida, conversamos acerca de estratégias para organizar o currículo, o planejamento, o tempo, o espaço, as atividades de estudo e o material pedagógico. Ao final, conversamos sobre a atuação da professora junto a Vitor.

Compartilhei com a professora as minhas observações sobre as funções superiores já formadas pelo Vitor, ilustrando a ela que o menino tem potencial para avançar.

Essa conversa foi muito proveitosa, Valentina confessa que ficou muito surpresa ao saber que Vitor com 8 anos de idade não sabe Libras, uma vez que é surdo. Valentina afirma que sabe o básico de Libras e isso, certamente, fará a diferença, pois Vitor irá interagir diretamente com a professora, atendendo a uma das estratégias que conversamos no tópico “atuação do professor”.

A professora relata que na sala de aula disponibilizou aos alunos as letras do alfabeto juntamente com os respectivos sinais em Libras. Esse recurso desperta o interesse da turma toda. Ela conta que as crianças estão aprendendo esses sinais.

Segundo a professora, na ausência de Vitor, ela conversou com a turma, sobre a condição dele – surdo implantado ainda em aquisição da língua de sinais e língua portuguesa.

A professora conta que antes de investigar os aspectos acadêmicos do aluno, ocupou-se em orientar a turma do 3º ano para receber Vitor. Percebi que apenas alguns colegas do 2º ano estarão com o menino Vitor nesse ano de 2017.

Para que as crianças pudessem acolhê-lo evitando possíveis constrangimentos, Valentina deu orientações básicas aos alunos sobre a comunicação com Vitor. Ela alertou a turma que não se deve falar com ele, caso Vitor esteja de costa para quem fala. Além disso, a

professora ensinou sinais de saudações em Libras. Segundo Valentina, a turma gosta de Vitor e os colegas fazem questão de interagir com ele.

A professora confessa que se preocupou ao ver que Vitória (mãe de Vitor) não faz uso de Libras com o filho. Intervi explicando a ela todo o histórico de recusa da língua e da breve aceitação por parte da mãe. Estimulei Valentina a dispensar um tempo para incentivar a mãe a aprender a língua.

Valentina conta que ainda não tem um estagiário acompanhando Vitor, como ocorrera no ano passado. relatei a ela a importância de Vinicius para o menino, principalmente por ele ser surdo, afinal o convívio de crianças surdas com adultos também surdos é valoroso e necessário para o seu desenvolvimento linguístico, uma vez que tais adultos surdos constituem-se como os parceiros mais experientes atuando na zona de desenvolvimento iminente para aquisição fluente da Libras. Desenvolvi esse diálogo para que Valentina sintasse motivada a buscar esse recurso – o estagiário.

A professora demonstrou preocupação acerca da retenção. É compreensível tal inquietação, uma vez que o 3º ano é o fim de um ciclo, quando é possível realizar a retenção do aluno. Por meio da fala da professora foi possível perceber que Valentina não considera a atuação do AEE como um suporte. Essa concepção precisa ser revista para que o trabalho ocorra de forma satisfatória. Ela também manifestou dúvidas sobre como adaptar provas para Vitor.

Conversei com ela sobre a possibilidade haver a elaboração de uma proposta de *adequação curricular* para Vitor, atendendo a orientação do MEC, assunto que é debatido no documento dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) e em duas versões do material *Saberes e práticas da inclusão* (2003; 2006). Como já foi dito, esse trabalho exige colaboração de professor/a do ensino regular e professor/a do atendimento educacional especializado.

Indubitavelmente, a professora Valentina necessita e merece um estudo mais aprofundado e um acompanhamento ao longo desse período letivo. No entanto, os limites de uma dissertação de mestrado nos permitem apenas iniciar esse processo, gerando inquietações em Valentina e motivando-a a pesquisa e ao estudo para que possa organizar sua prática de maneira coerente e compatível com as especificidades de seu aluno surdo implantado.

CAPÍTULO 5 - SUBJETIVAÇÃO E MODOS DE SIGNIFICAÇÃO DE VITOR NO CONTEXTO DA TURMA DO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

“O significado é o microcosmo da consciência humana”. (VYGOTSKI, 1934/2001, p.347)

Após a análise do contexto histórico-cultural mais amplo em que se processa a existência social da criança surda usuária de implante coclear, realizada no capítulo 3 deste trabalho e da análise do meio social educativo por ele vivenciado, realizada no capítulo anterior, neste último capítulo, focarei a análise mais especificamente nas interações dialógicas que a criança estabelece com os seus colegas ouvintes e com a professora da turma, a fim de identificar indícios de significações produzidas pela criança sobre si, sobre o outro e sobre o mundo durante as interações. Com esse estudo, concluo a resposta à pergunta central deste trabalho, que teve por objetivo examinar os vínculos existentes entre os processos de subjetivação e escolarização de uma criança surda usuária de implante coclear, que cursa o segundo ano do ensino fundamental em uma escola pública da cidade de Belém-Pará.

O papel das interações dialógicas no processo de subjetivação

O modo como a perspectiva histórico-cultural concebe o processo de subjetivação ou de constituição social do sujeito é indissociável de uma proposição acerca do tema da linguagem (DELARI JR, 2013; MINICK, 2002; WERTSCH, 1988).

Segundo Delari Jr. (2013), a linguagem é um conceito central na própria definição de Vigotski do que seja uma relação social tipicamente humana. Diferentemente da relação social típica das outras espécies animais, caracterizada pela aproximação gregária, a relação social entre os humanos é caracterizada principalmente pela presença da linguagem. É ela que possibilita que os humanos interajam, unam-se e confrontem-se uns com os outros. Nesse sentido, como afirmou Vigotski, ao propor a sua lei genética geral do desenvolvimento cultural, tema frequentemente abordado por seus comentadores, o fato de um bebê humano já nascer humano do ponto de vista biológico, por trazer consigo o genoma da espécie *homo sapiens*, é condição necessária, mas não suficiente para que forme as suas funções psicológicas superiores, organizadas na forma de uma personalidade consciente, que o caracterizará como um humano. Para que isso ocorra, torna-se necessário que ele internalize

as relações sociais, o que só é possível por meio da linguagem. É o processo de internalização, compreendido como a transformação por cada pessoa de suas relações sociais vividas no plano intersíquico para o plano intrapsíquico, mediada por processos de significação, que a permitirá formar representações, categorias e conceitos, organizando a sua experiência cultural e constituindo-se como um sujeito único e singular.

Vigotski destaca o papel do outro em todo esse processo. É o outro que permitirá a uma criança da espécie humana penetrar no universo simbólico e ascender do plano biológico ao plano cultural. Como o autor demonstra ao recorrer ao ato de apontar, todo ato humano é sempre um ato em direção ao outro. É nesse sentido que a mediação do outro, que é o detentor da significação, é de fundamental importância para o processo de subjetivação. A consciência desse próprio processo e a penetração no mundo das significações somente é possível em interação com nossos próprios semelhantes e se concretiza nas diversas interações dialógicas. Estas se tornam a ocasião em que os significados são produzidos, tornando-se cenário de debate, negociação, confronto, de constante significação e ressignificação, na busca de compreender e produzir um melhor entendimento sobre a realidade.

O conceito de linguagem em uma perspectiva histórico-cultural

Para dimensionar o papel da linguagem no processo de subjetivação humana em uma perspectiva histórico-cultural é importante, antes de tudo, que entendamos o que o autor compreendia por linguagem.

As ideias de Vigotski acerca dessa temática chegaram ao nosso país, em 1987, por meio do livro “Pensamento e linguagem”, publicado pela Editora Martins Fontes, traduzido da edição americana e não do russo. Posteriormente, em 2001, a Martins Fontes publicou uma nova edição com o título de “A construção do pensamento e da linguagem”, dessa vez traduzido diretamente do russo. Nos dois livros, no entanto, a palavra russa “*retch*”, que segundo Delari Jr. (2013) e Prestes (2012), tem o significado mais usual de “fala” foi traduzido por “linguagem”. A natureza deste texto não me permite aprofundar tão importante discussão, mas posiciono-me nesse debate citando o próprio Vigotski, quando diz “O que importa é o significado, não o signo. Mude o signo, mantenha o significado” (VIGOTSKI, 1924/1997, p. 84) e alinho-me à interpretação de Delari Jr. (2013), que diz ser possível apreender das ideias de Vigotski, que este entendia linguagem como todo “movimento significativo propriamente humano” (p. 127), que envolve a capacidade humana de produzir sentido para as coisas – de significar.

Como vimos tentando dizer, a linguagem, em Vigotski, coloca-se como lugar do humano por excelência. Desde que entendamos a linguagem como processo que se realiza na palavra, na fala significativa, e desde que estes conceitos de ‘palavra’ e de ‘fala’ comportem um movimento material realizado de corpo inteiro e em relação de contiguidade e de contraposição com outros corpos. (DELARI JR. 2013, p. 206).

Concordando com a interpretação do autor supracitado acerca do referido conceito na teoria de Vigotski, neste trabalho entendo linguagem como o processo comunicativo que se realiza na palavra, tendo o significado como critério.

O desenvolvimento do significado e a análise semântica

Para Vigotski, conforme exposto no livro “Pensamento e fala” (1934/2001), um estudo mais profundo do desenvolvimento da compreensão e da comunicação, possibilitou ao autor propor que a fala exerce duas grandes funções: a comunicação e a generalização ou possibilidade de formação de conceitos. Diferentemente das abordagens de sua época que concebiam essas duas funções como algo separado, ele procurou uma unidade dialética e encontrou no significado das palavras, componente essencial da palavra e ato do pensamento, o elo entre esses dois processos.

Nesse mesmo texto, Vigotski muda a sua proposição no que tange à forma de análise do objeto de estudo da teoria histórico-cultural, substituindo a análise por elementos pela análise por unidade e elege o significado da palavra como a unidade que estabelece a mediação material entre o objeto de estudo (a consciência ou personalidade consciente) e seu princípio explicativo (a existência social multideterminada). No primeiro capítulo do livro “Pensamento e linguagem” ou “Pensamento e fala”, Vigotski fala explicitamente que não é possível termos acesso direto às vivências das pessoas e para chegarmos até ela, precisamos de uma unidade que faça essa mediação e que essa unidade é o significado da palavra ou a palavra significativa.

Como vemos, o significado assume um papel central na teoria de Vigotski, mas considero importante observar, para não deixar nenhuma dúvida que o objeto de estudo da teoria histórico-cultural não é o significado da palavra, o objeto de estudo é o ser humano completo em toda a sua multideterminação histórico-cultural, mais precisamente, a dialética do humano, a gênese de sua personalidade consciente, o significado da palavra é a unidade de análise desse estudo.

No texto “O problema da consciência” (1933-1934/1996) Vigotski reitera o papel do significado como a unidade de análise da personalidade consciente. Diz o autor: “O significado não se refere ao pensamento, mas a toda a consciência.” (p. 189) e acrescenta que a análise da unidade semântica, ou seja, do desenvolvimento do significado, “é o único método adequado para estudar a estrutura do sistema e o conteúdo da consciência” (p. 188).

A produção de significados por um aluno surdo usuário de implante coclear em interação com seus colegas ouvintes e com a professora

Vemos, então, que a concepção de subjetivação como um processo social e simbólico trouxe inúmeros desdobramentos para se pensar as formas de estudar esse processo, dentre os quais, a relevância do papel do outro e da linguagem, entendida como palavra significativa, caracterizada pela presença do significado, que assume o papel de unidade de análise da consciência ou personalidade consciente. Além disso, mostra-nos o valor das interações intersubjetivas, destacando que é na interação com os outros, nos processos comunicativos, que nos constituímos, pois é a cooperação entre as consciências que move o desenvolvimento dos significados. No dizer de Vigotski: “O que move os significados, o que determina seu desenvolvimento? ‘A cooperação entre as consciências” (VIGOTSKI 1933-1934/1996, p.187).

Resta-nos perguntar como fica o processo de subjetivação do menino Vitor diante de todas essas proposições teóricas? Respondo que toda essa esquematização aqui apresentada tem por finalidade introduzir uma discussão sobre o processo de subjetivação de uma criança surda inserida em turma regular do segundo ano do ensino fundamental. Digo introduzir uma discussão, pois é impossível em um texto de mestrado dar conta de tal complexa e profunda discussão e realmente pretendo que esse momento seja apenas o início de um estudo que pretendo aprofundar.

Nesse sentido, neste estudo importei-me em investigar os modos de o menino Vitor realizar o ato e o processo de produção de significados, juntamente com seus colegas ouvintes e com sua professora, modos estes surgidos da necessidade da criança se comunicar com seus semelhantes e constituir-se como sujeito.

5.1 Método

Participantes

Participaram deste estudo, originado do segundo momento da segunda etapa da pesquisa, o menino surdo usuário de implante coclear, 25 crianças ouvintes, sendo 13 (treze) meninos e 12 (doze) meninas, com idade variando entre 7 e 8 anos, que frequentavam a turma do 2º ano do ensino fundamental no ano de 2016, a professora da turma frequentada pela criança e uma estagiária

Procedimentos de coleta de informações

Para isso, observei Vitor interagir com os colegas e a professora, valendo-me do recurso de filmagens das interações de Vitor que ocorriam na escola, tanto em sala de aula, quanto na área externa da escola nos momentos recreativos. Informo ao leitor que não foi possível captar um número maior de interações, devido ao fato de a maioria das atividades envolvendo as crianças serem de cunho individual, realizadas por elas em suas carteiras escolares. Ressalto também que esse trabalho foi favorecido pelo fato de as crianças já estarem familiarizadas comigo – pesquisadora, que realizei as filmagens. De um modo geral, as crianças não ficavam inibidas com os procedimentos de filmagens. Realizei sete filmagens, dentre as quais, cinco são referentes as tarefas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e duas tratam de brincadeiras de Vitor com seus colegas.

Procedimentos de análise dos dados

O procedimento de análise do material videogravado seguiu as diretrizes da abordagem de matriz histórico-cultural, já descrita no capítulo 2 deste trabalho. Procedi da seguinte forma. Primeiramente, assisti aos vídeos. Na sequência, selecionei os episódios em que Vitor participou ou tentou participar, incluindo tarefas/brincadeiras ou outras situações comunicativas. Posteriormente, elaborei as transcrições dos diálogos produzidos durante as situações comunicativas e separei os episódios. Defino como episódio o tipo de situação comunicativa. Desse modo, uma mudança de situação comunicativa configura uma mudança de episódio.

Após examinar várias vezes cada episódio, identifiquei as sequências interativas e os turnos a serem analisados. Para isso, usei como critério, as sequências e turnos em que Vitor interagia com os demais participantes.

Após ler e estudar várias vezes os episódios transcritos, percebi que eles eram basicamente de dois tipos: 1) Situações comunicativas ocorridas durante a realização de tarefas escolares e 2) Situações comunicativas ocorridas durante as brincadeiras.

Na construção das categorias de análises, segui a orientação de Vigotski (1933-1934/1996) e optei por tomar o “significado” como unidade de análise das situações comunicativas. Ainda em consonância com as ideias de Vigotski, considerei também que o significado da palavra não é algo abstrato. Diferente disso, sua natureza é concreta, material, pelo fato de ser rico de conteúdo vivencial dos participantes, que sempre têm algo a comunicar ou generalizar. Finalmente, por considerar que este conteúdo geralmente diz respeito ao que o sujeito em interação comunica ou generaliza, tomando como referência a proposição de Teixeira (2009), classifiquei os significados produzidos pela criança em três categorias, a saber: 1. Significados sobre o mundo; 2. Significados sobre si mesmo e 3. Significados sobre o outro.

Esclareço ao leitor, que na apresentação dos episódios “T” refere-se ao turno do diálogo, indica a fala/manifestação de cada participante.

5.2 Resultados

Conforme exposto na introdução deste capítulo, inicialmente, o objetivo deste terceiro estudo era analisar as interações dialógicas que a criança surda usuária de implante coclear estabelece com os seus colegas ouvintes e com a professora da turma em que está inserido, a fim de captar indícios de significações produzidas pela criança sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, durante as interações. No entanto, as informações coletadas por meio dos registros em vídeo não me permitiram perceber interações dialógicas da criança com a professora, o que se explica em parte, pelo fato de a professora não dominar a Libras e, por isso, pouco interagir diretamente com a criança, deixando essa interação na responsabilidade do estagiário Vinicius, que é surdo e dominava a língua de sinais. Havia certa interação entre a professora e a criança, mas mínima e muito rápida, geralmente, não se constituindo uma interação dialógica propriamente dita. Desse modo, os resultados aqui apresentados dizem respeito apenas a interação de Vitor e seus colegas ouvintes. Captei também um momento de interação

entre Vitor e uma estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, que realizava atividade de estágio na turma que Vitor frequentava.

Escolhi para este estudo dois episódios, sendo um do tipo “Situações interativas ocorridas durante a realização de tarefas escolares”, no qual Vitor interage com seus colegas ouvintes e com Bianca (estudante de pedagogia, aplicadora do projeto Recontando Lendas) e outro do segundo tipo identificado, ou seja, “Situações comunicativas ocorridas durante as brincadeiras”, no qual Vitor interage somente com seus colegas ouvintes.

A seguir, apresento a transcrição na íntegra dos diálogos de dois episódios de cada tipo de situação comunicativa e suas respectivas análises microgenéticas, apontando o tipo de significado produzido pela criança surda usuária de implante coclear em interação com seus colegas ouvintes e com uma estagiária do curso de pedagogia, de acordo com a proposição de Teixeira (2009), que assim procedeu ao analisar a produção de significados nas brincadeiras de faz de conta por crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia. Desse modo, organizei os significados construídos em três grupos: significados sobre o mundo, significados sobre si mesmo e significados sobre o outro. Os demais episódios que foram transcritos constituem os “Apêndices T, U, V, X e Z” deste trabalho.

Seguindo a orientação de Teixeira (2009), classifico como “significados sobre o mundo” todas as significações que a criança surda usuária de implante coclear produziu acerca de sua realidade social; “significados sobre si mesmo” são significações que a criança produziu acerca de sua identidade e da noção de si e “Significados sobre o outro” referem-se às significações que a criança produziu sobre o outro, concebido como figura afetivo-cognitiva a respeito do qual ela nutre diferentes expectativas a cada momento (SIMÃO, 2004).

5.2.1 Situações comunicativas ocorridas durante a realização de tarefas escolares

Episódio 1: Tarefa pedagógica em grupo

Participantes crianças: Vitor, João (criança 1), Diego (criança 2), Marcelo (criança 3), Roberto (criança 4) e Renato (criança 5)

Participante adulto: Bianca (estudante de pedagogia)

O episódio retrata a execução de uma atividade pedagógica do projeto “Recontando lendas”, sob a orientação de uma das estudantes de pedagogia. Na ocasião, os alunos realizam

a colagem de papéis picados em um desenho de uma cobra feito em uma cartolina. No decorrer da execução da tarefa, os alunos dialogam.

T1. Renato: — Amanhã é quinta? É, “né”? (Vira-se para Bianca, perguntando.)

T2. João: — Claro que é!

T3. Marcelo: — “Éé”, hoje é quarta!

Enquanto conversam acerca do dia da semana, Vitor e João organizam os papéis para o preenchimento da cobra, separando-os por grupos, de modo que cada aluno fique com uma porção de papéis cortados.

T4. Marcelo: — Me dá um desse?! (Estende a mão e pega um pedaço de papel de Roberto) — “To” fazendo meu cinto de segurança.)

T5. Roberto: — Olha aqui chavinha oh, chavinha, é chuveirinho! (Gesticula amontoando os pedaços de papéis na mão e joga pra cima.)

T6. Diego: — Eu vou vender cinto pequeno pra criança. Vou vender cinto pra criança. (Fala entusiasmado.)

T7. Renato: (Juntamente com Vitor organizam os seus papéis que estão espalhados.)

T8. Marcelo: — Então não vai “cabir” (cabere)

T9. Diego: — Não, vou vender cinto pra moleque do Homem-Aranha!

No momento em que Renato e Vitor unem os papéis, ocorre a intervenção de um vento em direção ao monte de papéis, espalhando-os. Eles esforçam-se para não perderem o material.

T10. Vitor: (Apressadamente, emite um som e aponta para a direção em que veio o vento, indicando o que tinha causado aquela situação. As crianças dialogam e continuam executando a tarefa, inclusive Vitor.)

T11. Diego: — Professora esse aqui é o encantado. (Mostra um dos cintos feito de papel.)

T12. João: — Não coloca muito. (Fala para Vitor, que está colocando cola no papel.)

T13. Vitor: (Compreende que é com ele que João está falando, voltando -lhe sua atenção, por um momento.

T14. Diego: — Quem quer cinto?

T15. João: — Eu quero!

T16. Diego: — Compre seu cinto (Empolgado, simulando vendas) Mil reais! (grita eufórico.)

T17. João: — “Éééguaaa” (Responde assustado com o preço.)

T18. Diego: — Mil reais aqui, cinco reais no pé (Gesticula com a mão indicando seu produto de venda.)

T19. João: (Deposita alguns pedaços de papel no copo descartável de Diego, como o pagamento de sua compra.)

T20. Diego: — Isso aqui é só moedas. Mil reais! (Questionando o pagamento.)

Apesar de toda a distração da venda do cinto, as crianças mantêm o ritmo de construção de sua tarefa. Nesse momento, Vitor já cansou de executá-la e começa a prestar atenção, atentamente na conversa.

T21. Marcelo: Vitor?! (Mostra para Vitor a construção da letra “C” com os papéis picados.)

T22. Vitor: (Sinaliza positivamente com a cabeça, indicando que viu e compreendeu tratar-se de sua construção.)

T23. Marcelo: — Olha, o C. Olha o C. (Fala exibindo a sua obra para Diego.)

T24. Vitor: (Olhando para câmera, Vitor sinaliza com a mão, fazendo sinal de positivo e força um sorriso fechado, posando pra foto.)

Nesse momento, Renato se ergue sobre a mesa, em direção a Vitor, para conversar com ele. João começa a bater na mesa com o tubo de cola, ao lado Vitor.

T25. Vitor: (Com ar de irritação, demonstra insatisfação pelo som emitido, por meio de expressão facial e emissão de sons.)

T26. João: (Para de bater na mesa e mostra para Vitor, apontando que Renato está falando com ele.)

T27. Vitor: (Olha para Renato e sinaliza com as sobrancelhas, como se tivesse perguntando “o que é?”, e fica olhando atentamente a expressão do colega que conversa com ele.)

T28. Renato: (Mostra para Vitor as mãos cheias de pedaços de papel, indicando para ele fazer a mesma coisa.)

T29. Vitor: (Demonstra, por meio de um olhar “perdido”, não ter compreendido a mensagem.)

T30. Renato: (Retorna ao seu local, como se desistisse de conversar com Vitor.)

T31. Vitor: (Separa seu material, demonstrando ter finalizado sua tarefa. Pega um lápis e assina seu nome no trabalho.)

Depois de colocar o seu nome no trabalho, Vitor olha para Bianca como forma de entender se era somente aquilo para fazer, buscando a aprovação dela, o que obteve, por meio da sinalização de Bianca balançando a cabeça positivamente. Diante disso, Vitor devolve o lápis e chama João, informando-o, por meio de sinalização que ele também deve assinar o trabalho.

T32. João: — Nãããooo! Olha tia, olha só o que ele fez aqui. (Ao olhar no trabalho, grita com susto e sinal de reprovação, chamando Bianca para ver o ocorrido.)

T33. Vitor: (Ao ver a expressão de João, toca em Bianca, que o atende. Ele mostra a ela o que fez, sinalizando que aquela assinatura era ele quem tinha feito.)

T34. Bianca: (Acena com a cabeça e com um sorriso em sinal de aprovação àquela ação.)

T35. João: (Ao ver a aprovação concedida por Bianca, pega o lápis e assina também o trabalho.)

Então as crianças começam a guardar os materiais entendendo que já é hora de encerrar as atividades. Vitor junta seus papéis e entrega à Bianca falando “apabou” referente a “acabou”. Bianca deixa cair alguns pedaços ao chão, e de imediato ele a avisa que caiu (por meio de sinal com as mãos e emissão de som). Ela agradece a notificação. Enquanto os outros assinam o trabalho, Vitor se põe a observar.

Significado sobre o mundo

Nesse episódio, mais precisamente no “Turno 10”, percebe-se que Vitor realizou uma ação semiótica de produção de “significado sobre o mundo”, de generalização acerca de um fenômeno da natureza. O vento funcionou como um signo para a criança de que era aquilo que estava provocando o movimento dos papéis cortados. Ao perceber os papéis moverem-se (efeito), ele rapidamente identificou que aquilo era fruto da ação do vento (causa). A noção de causa e efeito parece óbvia e natural para adultos, mas para crianças, é um processo que demanda experiência e conhecimento. A observação dessa ação semiótica de Vitor permite inferir que está em curso na criança a formação do conceito de vento, um fenômeno meteorológico formado pelo movimento do ar na atmosfera.

Significados sobre si mesmo

Fica evidente que Vitor já adquiriu percepções de suas vontades, daquilo que lhe agrada e também do que não agrada. Todas essas significações sobre si são expressas, seja por gestos, expressão visual, sons ou movimentos corporais. No “T 25”, o menino expressa ao colega a irritação que está sentindo em virtude do barulho causado pelo colega. Nos turnos “31” e “33”, em que interage com Bianca, a estagiária do curso de Pedagogia, Vitor dá demonstrações de que sabe escrever o seu nome próprio e reconhece tanto o aspecto figural (forma e direção das letras) como o conceitual (combinação das letras) de seu nome. Nesses mesmos turnos, ao organizar o seu material, assinar sua tarefa escolar e pedir a aprovação de Bianca, ele demonstra zelo com seus materiais e valorização de suas produções.

Significados sobre o outro

Vitor demonstra ter construído noções de cooperação e altruísmo. No “T 12” fica claro a competência de Vitor em trabalhar em grupo. Nessa ocasião, ele colabora com seu colega João, colocando cola no papel do colega. Ainda no “T 31”, após finalizar sua tarefa e escrever seu nome no cartaz, Vitor preocupa-se também com seu colega João, orientando-o por meio de gestos de que também deveria escrever o seu nome no material.

5.2.2 Situações comunicativas ocorridas durante as brincadeiras

Episódio 2: Brincadeira com bonecos

Participantes crianças: Vitor, João (criança 1), Diego (criança 2) e Marcelo (criança 3).

Quatro crianças estão reunidas no momento de recreação, dentre elas, o menino Vítor (que não fala). As crianças conversam entre si, com exceção de Vitor. Cada criança toma um boneco para si e começam a dialogar.

T1. Vítor: (Está atento, porém demonstra não ter entendido o teor da conversa). Nesse momento começa a brincadeira.

T2. João: — “Bora” atacar!

Duas crianças do grupo atacam o boneco de Vitor com seus próprios bonecos.

T3. Vítor: (Não esboçou reação nenhuma, parecendo estar desatento). Diante da falta de participação de Vitor, João pega o boneco de Vitor e compara com o boneco de Diego.

T4. João: — Deixa eu ver?!... (Observa os dois bonecos e leva-os até seu corpo com expressão de posse e fala com entusiasmo): Olha só... são todos meus!

T5. Vítor: (Bate no peito esboçando um som, reivindicando seu direito de posse sobre um dos bonecos e imediatamente puxa-o das mãos de João, tecendo uma reclamação (por meio de um som mais prolongado e uma expressão corporal e facial bastante acentuada).

Após esse episódio, ocorre um diálogo entre Vitor e Marcelo, devido a um ferimento no dedo de Vitor.

T6. Marcelo: (Toca no dedo ferido, buscando saber se doía. Não houve palavras).

T7. Vítor: (Emite som e expressão facial e corporal, demonstrando que sente dor ao tocar no ferimento).

T8. Marcelo: (Compreende e solta o dedo de Vitor). O duelo de bonecos continua e Vitor começa a atacar).

T9. Vitor: (Emite um som buscando dar voz ao boneco e com ele ataca o boneco de João, que de imediato revida, batendo no boneco de Vitor, que por sua vez, simula uma queda de seu boneco em câmera lenta).

T10. Diego: — Ei, tu (aponta para Vitor) vai em cima dele (aponta para João).

T11. Vitor: (Sinaliza com a cabeça em sinal de que o desafio estava aceito, esboçando o som: aaaaa (na ideia de dizer “combinado”).

T12. Vitor: (Dirige-se a João, atacando, porém, ele não observa os seus gestos, deixando Vitor desorientado).

T13. Diego: — Ei (toca em João), o teu vai ser o inimigo do dele (aponta para Vitor).

T14. João: (Olha para Vitor e grita): Não!

T15. Vitor: (No mesmo momento, Vitor sinaliza com os dedos da mão, mostrando a João o numeral dois, como ressalva de que seriam eles dois (João e Vitor). João vira-se de costas para Vitor, que aparentemente não compreende a atitude do amigo.

T16. Vitor: (Emite som de ataque ao boneco de João).

Diante disso, ocorre uma conversação entre as crianças, mas Vitor mantém sua atenção focada no duelo dos bonecos. Marcelo começa a atacar o boneco de Vitor, que logo cai.

T17. Vitor: (Levanta seu boneco e se dirige até João para que os bonecos façam as pazes, já que são inimigos).

Quando o boneco de Vitor encosta na mão do boneco de João, Diego diz:

T18. Diego: (Frente ao rosto de Vitor) Agora tu “é” inimigo dele.

T19. Vitor: (Não esboça nenhuma atenção à fala de Diego, mostrando total concentração na comunicação que estava ocorrendo entre ele e João.

T20. João: (Pega o boneco de Vitor e mostra a ele que agora o seu inimigo é o boneco de Diego, além de que o seu boneco é o homem de ferro e que sempre vencerá o seu adversário. João não pronuncia palavra alguma, apenas gesticula e emite sons como Vitor, que compreende como deve ser o ataque e executa aquilo que lhe fora ensinado, porém não discerne a superioridade de seu boneco).

T21. Vitor: (O seu boneco ataca, com ousadia e entusiasmo o boneco de Diego e acaba sendo atacado pelo boneco de Marcelo, indo ao chão).

T22. Diego: (Fala à Marcelo). Ele é de ferro Marcelo! Nesse momento João levanta e sai do grupo, enquanto Vitor fica a observar, aparentemente sem compreender a ausência de seu colega. Ao mesmo tempo, Diego vira-se para falar com outro grupo, deixando assim somente Vitor na cena.

T23. Vitor: (Ao ver a profissional que lá estava, mostra-lhe o boneco, demonstrando por meio da emissão de um som e da expressão corporal, o interesse em continuar brincando, porém, já estava sozinho e cabisbaixo, perde o entusiasmo).

Significado sobre o mundo

Nesse episódio, mais propriamente no “T 15”, Vitor ao interagir com João e sinalizar com os dedos da mão, mostrando a ele o numeral dois, indicando que seriam eles dois, dá indícios não apenas de que já reconhece o numeral “2”, mas que está em processo de construção de conceito de número.

No “T 9” também fica evidente que o menino Vitor demonstra ter noções de outra produção humana – a luta corporal. Quando seu boneco é atingido pelo inimigo, ele sabe que o boneco deve reagir de forma compatível com o ataque, então simula que o seu boneco está caindo lentamente.

Significados sobre si mesmo

Percebe-se que Vitor já adquiriu a noção de posse. Ele já compreende que aquilo que é seu não pode ser tomado por outro, a não ser que seja permitido. Isso fica evidente no “T 5”, quando reage com gestos, sons e expressão facial à atitude de seu colega João que tomou o boneco dele para si.

No “T 11”, mesmo que seja numa situação imaginária de uma brincadeira de faz de conta, cujos personagens (bonecos) estão no plano externo aos participantes, Vitor dá inícios de que entende quando o seu “eu” é desafiado e aceita o desafio.

Significados sobre o outro

Durante todo esse episódio, mesmo que Vitor desempenhe o papel de um “personagem incorporado” (Góes, 2000b), em que a criança manuseia figuras-personagens, geralmente, miniaturas de animais ou bonecos, no caso de Vitor e seus colegas, manuseiam bonecos, o menino vê os bonecos de seus colegas como “outros” – figuras cognitivas-afetivas pelos quais nutre diversas expectativas durante todo o tempo da brincadeira, “outros” que precisam ser combatidos e dos quais precisa se proteger.

5.3 Discussão

A partir das análises feitas foi possível identificar os indícios de significações elaborados por Vitor, respondendo a terceira pergunta específica da presente dissertação. Essa investigação se alinha à orientação de Vygotski (1931/1997, p. 233, tradução nossa):

Poder compreender de um modo novo e concordante a verdadeira natureza dos fenômenos, o nexos entre a colaboração coletiva e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, entre o desenvolvimento da colectividade e da personalidade da criança com desenvolvimento atípico, constitui agora, para toda nossa pedagogia da criança com deficiência, o ponto de apoio principal e básico. (VYGOTSKI, 1931/1997, p. 233, tradução nossa):

O autor salienta a relevância de analisar as ocorrências do coletivo para compreender a formação humana. Seguindo essa linha de raciocínio, preocupei-me em investigar as interações de Vitor com seus colegas e com a professora. No entanto, as informações coletadas por meio de registro em vídeo não me permitiram captar interações da criança com a professora, mas tão somente com seus colegas ouvintes e com uma estagiária do curso de pedagogia.

Nesses dois episódios de situações comunicativas, é possível perceber que apesar da dificuldade de Vitor para interagir com os colegas, a criança inseriu-se algum modo nas interações e construiu modos específicos de significação, tais como gestos, ações, sons e foi possível identificar indícios do processo de produção de significados sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre o outro.

Ficou evidente na análise dos episódios, como principalmente, por meio da brincadeira, o menino Vitor estava tomando consciência de significados sobre a sua realidade social e sobre a diferenciação entre o “si mesmo” e o outro. Isso confirma a proposição de Góes (2000a, 2000b) e de Teixeira (2009) de que a brincadeira de faz de conta é um excelente campo para investigar os indícios de construção do si mesmo e do outro, pelo fato de a criança nessa atividade, manejar constantemente imagens de si e dos outros, mesmo que seja por meio de personagens, como podemos ver no “Episódio 2 – Brincadeira com bonecos”.

Após as referidas análises acrescento mais algumas observações. Tornou-se notório que Vitor vive um constante duplo desafio – compreender o que é dito e ser compreendido. Nesse processo, algumas vezes ele tem êxito, mas em outras não. Quando o menino não compreende ou não é compreendido durante as interações, claramente ele fica desapontado, como foi visto nos episódios transcritos. Preocupa-me as repercussões dessas ocorrências, pois na medida em que Vitor não consegue compreender o que seus colegas dizem durante as brincadeiras, e assim não consegue se inserir nos enredos combinados, conseqüentemente as

crianças deixam de brincar com ele, deixando-o sozinho, como ocorreu no final do episódio 2. É possível que Vitor conclua que seus colegas não gostam dele ou o rejeitam. Indubitavelmente, essa concepção é danosa ao desenvolvimento de Vitor.

Conforme já foi analisado no capítulo 4, o trabalho pedagógico organizado para turma do 2º ano não possibilitava oportunidades diversas de desenvolvimento para os alunos. No entanto, nas interações entre os alunos por meio das brincadeiras, formava-se uma rede de conceitos, significados e possibilidades de construções imaginárias interessantes às crianças. Porém, percebi que o fato de Vitor não fazer uso de uma língua plena que possibilitasse a interação dele com seus colegas, limitava a sua participação nessas vivências.

Logo no início do episódio 1, as crianças estão dialogando sobre noções de tempo e dias da semana. Ao mesmo tempo, Roberto brinca com os papéis como se fossem pingos da chuva, Marcelo cria um cinto de segurança com os papéis e Diego inicia a venda de cintos para seus colegas. Nessa brincadeira, debatem-se sobre quantidade de dinheiro, noções de barato e caro, cédulas e moedas. Marcelo ainda cria a letra “C” com os papéis picados.

Claramente as brincadeiras de faz de conta têm um forte potencial no que tange ao desenvolvimento das crianças que brincam. Nesse episódio vários enredos foram construídos, permeados por conceitos e imaginação. No entanto, Vitor pouco participou, ficando durante todo o tempo colando os papéis sem interagir com seus colegas, pois apesar de ouvir ruídos das conversas, esses sons são incompreensíveis a ele, conseqüentemente sem significados.

Por fim, preocupa-me de que forma Vitor está significando a si ao perceber sua especificidade (surdez e implante) em relação aos seus colegas e ao meio em que está inserido. Temo que a criança, ao vivenciar as impossibilidades comunicacionais e executivas de algumas tarefas escolares, vincule a surdez com sentimento de inferioridade e sensação de incapacidade. Tais construções são perigosas e suas conseqüências podem afetar negativamente o desenvolvimento do menino Vitor.

Vale lembrar que a significação de incapacidade tem origem no social. Uma vez que a escola tem um aluno surdo, mas não adequa o processo educativo a essa especificidade, é a própria instituição que está marcando-o como incapaz, ao não oferecer condições de aprendizagem e desenvolvimento. Cabe o questionamento: Onde estão as deficiências? Certamente estão na escola como parte da cultura humana que está organizada para certo padrão de normalidade.

Apesar dos percalços e das preocupações expressas por mim ao longo dessas análises, também há contentamento e admiração. É interessante notar que em meio ao conflito vivido pelo menino Vitor, além dos significados construídos por ele aqui explicitados e realizados,

destaco que ele revela ter construído autonomia e atenção. Tais construções tão importantes são expressas ao longo dos episódios, sobretudo no episódio 1 quando Vitor concentra-se e desenvolve sua atividade do início ao fim. E ao final, de forma autônoma pega um lápis e assina seu nome sem que ninguém o orientasse.

A autonomia de Vitor também é citada pela mãe, por ocasião das entrevistas. Ela afirma que o menino se cuida corretamente, realizando as atividades de vida diária sem ajuda.

Frente a essas observações, acredito que Vitor tem um significativo potencial para avançar, basta que a escola ofereça condições para isso.

A seguir o leitor encontrará as considerações finais da presente pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Explicar cientificamente algo nada mais significa do que descobrir a sua conexão com outros fenômenos e integrar o novo conhecimento na trama e no sistema do que já se conhece. (VYGOTSKI, 1926/1997, p. 150)

Fundamentado na teoria histórico-cultural, principalmente nas ideias de Vigotski, mas também com base em outros estudiosos que orientam seus trabalhos científicos por essa abordagem teórica, esta dissertação de mestrado teve como objetivo central examinar os vínculos existentes entre os processos de subjetivação e escolarização de um menino surdo usuário de implante coclear, matriculado no ano de 2016, em uma turma do segundo ano do ensino fundamental de uma escola pública do sistema municipal de Belém-Pará, aqui denominado de Vitor.

Em uma perspectiva histórico-cultural, o processo de subjetivação tem sua gênese nas relações sociais e é simbolicamente mediado. Trata-se de um movimento constante, dinâmico e dialético de internalização das relações sociais, em que nós, seres humanos, desde a infância, vamos, processualmente, nos diferenciando e nos constituindo como um “sujeito”. Nas palavras de Pino (1996), tornamo-nos “uma versão *singular e personalizada* da realidade cultural em que estamos inseridos (p. 23, itálicos do autor). Tal processo, no entanto, só é possível pela possibilidade humana de operar com signos, pois são eles que possibilitam que o sujeito se transforme sob a ação da cultura, ao mesmo tempo que a cultura adquire a forma e dimensão que lhe confere o sujeito (PINO, 2005).

A educação escolar ou escolarização assume um importante papel no processo de subjetivação, por possibilitar que as relações sociais vivenciadas no meio social educativo, formada por discursos e práticas, ainda que não sejam tão evidentes, tornem-se constitutivas do sujeito.

Como muito bem enfatiza Delari Jr. em seus estudos, de um modo especial, no texto “Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição” (DELARI JR., 2015), nas pesquisas fundamentadas na perspectiva histórico-cultural, a produção dos meios mais eficazes para nos aproximarmos da realidade a ser conhecida não é apenas um aspecto ou detalhe da pesquisa, mas “[...] também um ‘fim’ importante”. (DELARI JR, 2015, p. 44, ênfase do autor). Visando dar conta dessa questão, o autor propõe quatro categorias metodológicas a serem levados em conta em estudos de cunho histórico-cultural, a saber: 1) A consciência ou personalidade consciente como objeto de estudo; 2) As relações sociais como princípio explicativo; 3) O significado como a unidade de análise que materialmente realiza a

mediação entre o objeto de estudo e o princípio explicativo e 4) O método genético-experimental como a forma privilegiada de proceder a análise.

Desse modo, uma pesquisa que teve como objetivo principal examinar o enlace entre os processos de subjetivação e escolarização tomando a teoria histórico-cultural como sua principal referência teórico-metodológica, não poderia perder de vista esses princípios centrais da teoria histórico-cultural. Diferente disso, em que pese as limitações de uma formação científica em nível de mestrado, na qualidade de autora, esforcei-me para dar conta de todas essas questões e os resultados que ora apresento, representam esse esforço.

Na construção das respostas específicas formuladas para dar conta de responder a questão central deste trabalho, descrevi, expliquei e analisei as relações sociais nas quais acontece o processo de subjetivação do menino Vitor e que ele participa na qualidade de sujeito, partindo do geral para o particular, desde o contexto histórico-cultural mais amplo em que se processa a existência social da criança, passando pela escola e centrando as análises em suas interações dialógicas com os colegas ouvintes. O trabalho gerou três diferentes estudos, que foram apresentados nos capítulos 3, 4 e 5.

O estudo apresentado no capítulo 3 revelou a história de vida de Vitor, na voz de sua mãe. Demonstrou de que forma o trabalho do Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE) influenciou na educação de Vitor. Caracterizou a turma do 2º ano, sobretudo a professora, como uma das principais participantes da pesquisa. Revelou também aspectos do Hospital Universitário Bettina Ferro e Souza (HUBFS) que influenciam a vida dos sujeitos implantados, incluindo Vitor, que até hoje frequenta o hospital.

A investigação do contexto histórico-cultural mais amplo em que se processa a existência de Vitor foi uma feliz opção, pois a partir dessa etapa da pesquisa pude compreender melhor os motivos de algumas posturas/escolhas da mãe que interferiram diretamente no processo de escolarização e, conseqüentemente, no desenvolvimento de Vitor.

A mãe de Vitor, chamada de Vitória nesta pesquisa, protelou a aceitação da necessidade de a criança aprender a Libras, atitude essa que teve influência de uma profissional do HUBFS e de orientações fornecidas no instituto Felipe Smaldone. Frente a essas informações somadas à vontade da mãe de ter um filho que ouvisse e falasse, Vitória não aceitava quando sugeriam que Vitor aprendesse a língua de sinais. Posteriormente, a partir dos diálogos com os profissionais do CRIE juntamente com a professora Valéria, houve mudanças na concepção de Vitória e Vitor começou a aprender os sinais.

A história de vida de Vitor evidencia que esse desalinho de informações e concepções acerca da surdez, implante coclear e Libras é extremamente prejudicial. Provavelmente a

criança estaria em um nível de desenvolvimento superior se já tivesse adquirido a Libras, pois assim o menino teria um sistema de signos estabelecido para internalizar a cultura e, conseqüentemente, formar novos e mais complexos esquemas psíquicos.

Tal conclusão alinha-se com Kelman, Oliveira e Machado (2007):

Para que a criança surda possa se tornar um ser ativo e interativo, ela necessita estar apta a criar contextos significativos, entender o significado dos símbolos e estar apta a criar símbolos a serem compartilhados com os outros. Para isso, ela necessita de uma língua (...). Para que a criança surda possa interagir de forma mais expressiva com seus cuidadores primários, torna-se necessário que ela e seus pais aprendam a língua de sinais e/ou que a criança compreenda a língua falada desde a tenra idade, tanto por meio de aparelho de amplificação sonora de uso individual – AASI -, quando esta alternativa é viável, quanto por meio do implante coclear. Yoshinaga-Itano (1998) realizou estudo comparativo relativo à diferença no desempenho escolar em crianças surdas que começaram a usar o AASI antes e depois dos seis meses de idade. Encontrou que as crianças surdas identificadas mais precocemente adquiriram habilidades comunicativas e lingüísticas em uma idade similar às dos cinco ouvintes pesquisados e bem antes das crianças surdas diagnosticadas tardiamente (KELMAN; OLIVEIRA; MACHADO, 2007, p. 2).

Ainda sobre Vitória, como mãe de Vitor, que convive diariamente com a criança, na condição de pesquisadora preocupada em efetivar uma prática pedagógica crítica e transformadora, sugeri a ela que procurasse um curso de Libras, para que pudesse aprender a língua e interagir com seu filho, ajudando-o a aprender os sinais. Atualmente, Vitória só usa gestos caseiros e a fala na comunicação com o filho.

A partir dessa pesquisa, concluo que há a necessidade de o Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE) oferecer serviços de atendimento aos alunos surdos implantados, assim como o faz com os alunos cegos, surdos, autistas, dentre outros. O sistema municipal de ensino não pode se eximir dessa tarefa, além de oferecer formação específica aos professores dos alunos com implante, fomentando a pesquisa e disponibilizando aos docentes os resultados de pesquisas acadêmicas sobre a temática de forma a situar o professor no processo de inclusão educacional de alunos surdos implantados.

Acredito também que o Hospital Universitário Bettina Ferro e Souza (HUBFS) deveria organizar ações de diálogos com as escolas que recebem alunos surdos implantados. É necessário afinar as informações acerca da especificidade da surdez com o implante coclear, para que o trabalho desenvolvido com esses alunos tenha coerência e não se constitua em um desencontro de informações, resultando no atraso do desenvolvimento dessas crianças, como foi visto no caso do menino Vitor.

Os resultados das coerentes pesquisas acadêmicas acerca da escolarização de pessoas surdas implantadas devem ter espaço em todos os âmbitos, seja na família, na escola, no CRIE e no HUBFS, afinal é somente por meio da pesquisa e do estudo que ocorrerá mudanças de concepções e, conseqüentemente, mudanças na prática de modo a desfazer os mitos acerca do implante, bem como clarificar as ideias ilusórias de “cura da surdez” e resultados imediatos difundidas em muitos espaços.

O estudo apresentado no capítulo 4 tratou das ocorrências e constituição do meio escolar, mostrando que há um longo caminho a ser percorrido para que o ambiente social educativo organizado para Vitor seja coerente com suas particularidades.

Pino (2000a) afirma que para a teoria de Vigotski, a escola tem papel substancial no processo de formação do psiquismo humano, uma vez que ela, enquanto espaço de mediação social, contribui com o processo de internalização cultural das pessoas. Nesse contexto, o professor, como adulto mais experiente, deve ser o organizador do ambiente social, disponibilizando objetos da cultura humana que garantam o acesso da criança aos conteúdos e saberes produzidos e acumulados pelos humanos. A criança também tem papel tão importante quanto os demais, pois deve assumir uma postura ativa no seu processo de subjetivação.

Vigotski enfatiza “Novamente eu repito: **os princípios e os mecanismos psicológicos da educação são os mesmos aqui como para uma criança normal**” (1925/1997, p. 117, grifos do autor). No entanto, a apesar de os princípios serem os mesmos, os caminhos precisam ser diferentes. No caso de Vitor, uma criança surda, tal ambiente social educativo requer uma organização diferenciada.

Esta pesquisa de dissertação conclui também que a formação e, conseqüentemente, a concepção do professor que educar o menino Vitor é um ponto crucial do processo. Este profissional deve ter oportunidade de estudar acerca da surdez e do implante coclear, conhecendo as peculiaridades da pessoa surda usuária de implante.

Conforme já foi dito, Vitor necessita apropriar-se da Libras, uma vez que ele é surdo e ainda não teve um resultado satisfatório com o implante. Tal constatação tem reflexos profundos sobre o meio educativo em que ele está inserido. Entende-se que este “meio” é artificialmente criado pelo professor juntamente com seus alunos, visando a educação da turma. Esse meio é composto pelo currículo, planejamento, conteúdos, organização do tempo, espaço e relações, dentre outros elementos. Não é difícil de imaginar que tamanha mudança demande tempo para se concretizar. Os limites desta pesquisa não me permitiram vislumbrar essa transformação, mas coube a mim gerar inquietações e sugestões de mudanças, ao menos

no âmbito psíquico de Valéria e também em Valentina, assim como nas possibilidades de elaborações de recursos coerentes com Vitor.

Frente ao caso de Vitor que ainda não teve avanços na oralidade e está aprendendo a Libras, o/a professor/a do menino necessita adquirir a língua para que possa estabelecer comunicação direta com a criança, o que não ocorreu em 2016, ano da pesquisa. Além de comunicar-se com aluno, de posse do conhecimento da Libras, o professor terá condições de inserir os sinais da língua tanto no espaço educativo quanto nos recursos pedagógicos, de modo a dar significado às produções técnicas e simbólicas da cultura humana presentes no âmbito escolar, disponibilizando-as ao menino para que estas constituam-se fontes de formação do seu psiquismo.

Este trabalho aponta também para a necessidade de mudança na metodologia do trabalho pedagógico realizado com Vitor, a fim de atender as suas especificidades. É urgente inseri-lo na cultura surda. No entanto, entende-se que tais mudanças estão para além do uso de sinais nos recursos pedagógicos ou da presença de um intérprete. O professor que o acompanha precisa reformular suas concepções acerca do ato de ensinar.

A Língua Brasileira de Sinais é uma modalidade linguística visual, ora, se a língua materna do surdo é visual, evidentemente que os signos imagéticos são ferramentas essenciais para formação psíquica de Vitor. Tal conclusão tem respaldo em Campello (2007), quando a autora discorre sobre a “Pedagogia Visual”:

É um novo campo de estudos e a demanda da sociedade, por sua vez, pressiona a educação formal a modificar ou criar novos conceitos ou denominações para a pedagogia visual, a fim de reorientar os processos de ensinar e aprender. Isto ajudará a propor uma educação que não só beneficie o indivíduo surdo, mas que garanta a participação de todos: professores, docentes, pesquisadores, alunos, ou seja, a escola em sua totalidade (CAMPELLO, 2007, p.113).

A pedagogia visual faz uso de recursos visuais que veiculam significados. Essa forma de construir significados é denominada pela autora de “semiótica imagética”. A autora cita o exemplo de professora surda que explica o processo de reprodução feminina usando seu próprio corpo, construindo com ele movimentos de uma “imagem” — o sistema reprodutor feminino e assim pode explicar os processos que nele ocorrem.

No entanto, sabe-se que tal desenvoltura requer disposição e exige estudos e pesquisas. O/A professor/a precisa estar motivado para sentir a necessidade de reinventar a própria prática. Mas antes de querer mudar a prática significa dizer que ocorreram mudanças de

concepções e rompimento de paradigmas, que demandam tempo para ocorrer e muitas vezes geram temores e insegurança.

É preciso destacar que a professora Valéria, apesar de suas limitações no que tange a formação continuada, teve um papel muito importante na escolarização de Vitor. Valéria fez-se parceira de Vinicius e assumiu uma postura de aprendiz da língua. Então, ao longo do processo entre erros, acertos e diálogos com o estagiário, a professora organizou situações de ensino que possibilitaram que Vitor aprendesse conceitos da linguagem matemática, dentre outros.

O capítulo 5 tratou de investigar de que forma as interações dialógicas de Vitor com seus colegas contribuem para sua constituição humana. A partir da análise microgenética de episódios interativos captados na turma do 2º ano, percebi que em virtude de Vitor não ouvir, ele perde oportunidades promotoras de desenvolvimento. O menino fica excluído da troca de informações entre seus colegas, os quais criam conceitos, brincam, imaginam. É notório que há momentos em que Vitor sente-se triste por não entender as conversas. Torna-se preocupante as repercussões que essas vivências possam acarretar ao processo de subjetivação da criança.

No entanto, apesar de não fazer uso de signos plenamente, Vitor tem avançado em seu processo de subjetivação. Tal afirmação comprova-se quando, ao analisar microgeneticamente as interações, o menino demonstra indícios de construções de significados sobre o mundo: formação do conceito de fenômenos do mundo natural e social; sobre si mesmo: pertencimento, sentimentos, controle de suas ações, dentre outras. Demonstra indícios de construções de significados sobre os outros: cooperação, empatia e altruísmo.

Concluo esta pesquisa com resultados, mas também com outras inquietações para futuras investigações. Entre estas indagações destaco o presente resultado que Vitor apresenta em relação à aquisição da fala. Como já foi visto, Vitor emite vários sons, no entanto, a maior parte deles é incompreensível. Por enquanto, a criança demonstra ter adquirido apenas a habilidade de detectar os sons do ambiente e ainda oscila no reconhecimento auditivo do próprio nome. É importante lembrar que Vitor tem 8 anos de idade, usa o implante há 5 anos e 6 meses e viveu 2 anos e 9 meses de privação sensorial (tempo da aquisição da surdez até a ativação do implante). Tenho consciência de que o desempenho da linguagem das crianças implantadas é atrasado quando comparado com crianças ouvintes, o que se explica pelo tempo de privação sensorial vivido pelos surdos implantados (FORTUNATO; BEVILACQUA; COSTA, 2009; STUCHI et al., 2007).

Ao ter contato com pesquisas da área da fonoaudiologia, como o trabalho de Fortunato, Bevilacqua e Costa (2009), que compara a oralidade de crianças implantadas e ouvintes, surgiram indagações acerca do caso de Vitor. Esta pesquisa mostra que crianças com tempo de privação sensorial semelhante ou maior que o tempo de Vitor, apresentam desempenho de linguagem oral expressiva no que tange à estrutura da linguagem, como por exemplo, o uso apropriado de um ou mais verbos no passado.

Os resultados do trabalho de Stuchi et al. (2007) sugerem que o perfil de linguagem de crianças implantadas há cinco anos (semelhante ao Vitor) seria próximo ao desempenho oral de crianças ouvintes com 5 anos de idade. Os autores não generalizam, afinal essa pesquisa foi feita com um universo de 19 crianças.

As duas pesquisas citadas fizeram uso da escala Reynell Developmental Language Scales (RDLS) e concluíram os resultados já expostos. Obviamente tal procedimento não ocorreu na presente pesquisa, pois este não era seu objetivo, por isso não podemos comparar o desenvolvimento de Vitor com esses resultados.

Stuchi et al. (2007) discorrem sobre a grande variabilidade encontrada nos resultados de aquisição da língua oral por crianças implantadas há cinco anos (semelhante ao Vitor). Os autores afirmam que não é simples identificar onde está a causa das alterações no desempenho da linguagem oral. Vale lembrar que o desenvolvimento da língua oral nos surdos implantados depende de uma série de fatores, tais como: ambiente linguístico familiar, frequência e qualidade na/da terapia fonoaudiológica, funcionamento do aparelho, aspectos cognitivos da pessoa implantada e período em que foi realizada a cirurgia.

Contudo, ao conviver/conhecer Vitor desde 2014 e ter conhecimento de pesquisas com esses resultados, me faz pensar que o processo de aquisição da língua oral do menino passa por comprometimentos. Mais uma vez repito, esta é apenas uma inquietação. Abre-se o campo para novos estudos a fim de investigar os possíveis percalços e falhas no processo de aquisição da oralidade do caso de Vitor,

No entanto, com base em outras pesquisas (CRUZ; FINGER, 2013; KELMAN, 2010), é possível levantar uma hipótese sobre esse possível atraso. Cruz e Finger (2013) concluem que uma criança surda que tem acesso irrestrito a Libras desde o seu nascimento, após o implante, terá vantagens no aprendizado da língua oral quando comparada aos seus pares surdos implantados que tiveram restrições no acesso a Libras. Tal vantagem explica-se porque essa criança que aprende a Libras desde o nascimento desenvolve-se em diferentes níveis linguísticos (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica pragmática), facilitando a aquisição da nova língua na modalidade oral, como afirma as autoras. Kelman (2010) corrobora com essa

posição. A autora sinaliza que apesar do implante, o aprendizado da língua de sinais é colaborativo para o desenvolvimento do surdo implantado.

Dessa forma, este trabalho confirma-se importância de adotar o bilinguismo (aprendizado de duas línguas: libras e língua portuguesa) no trabalho pedagógico desenvolvido com crianças surdas usuárias de implante coclear, como é o caso do menino Vitor. Frente ao exposto, após esse período de pesquisa, somado ao conhecimento acumulado que eu já tinha sobre Vitor, referente ao período que fui sua professora, tenho boas expectativas acerca do processo de desenvolvimento da referida criança. Afinal como afirma Góes (2000b), o indivíduo não é uma estrutura fixa e imutável, ao contrário disso, ele está em construção, num processo que depende do social vivido pelo indivíduo. Meu otimismo deve-se ao “encontro” que Vitor teve com sua essência. Dito de outra forma, a entrada do menino Vitor no mundo da surdez com suas nuances e peculiaridades. Nota-se que hoje, ao poder sinalizar, Vitor se expressa melhor e demonstra-se mais feliz.

Vitor é atencioso e tem vontade de aprender, gosta de interagir com seus colegas e demais participantes do meio escolar. Tem interesse pela escola e pelas tarefas propostas. Fundamentado na teoria que norteou todo esse percurso de pesquisa, acredito que a partir do momento que o processo de escolarização organizado para Vitor estiver compatível com suas reais especificidades, certamente o processo de subjetivação da criança terá saltos qualitativos. E a escola cumprirá seu papel – formação humana dos alunos que dela participam.

Por fim, acredito que este estudo, que ora finalizo, atende às solicitações de pesquisadores, inclusive da fonoaudiologia, que reconhecem a escassez e a necessidade de investigar a criança implantada dentro das escolas regulares, como sinaliza Brazorotto, Costa e Bevilacqua (2008).

Almejo que o presente estudo se insira no grupo de pesquisas educacionais acerca do implante coclear e que sirva como subsídio aos leitores para pensar e problematizar os processos de subjetivação e escolarização de pessoas surdas usuárias de implante coclear.

Ao finalizar, ressalto que os resultados deste trabalho foram acessados pela professora que acompanhará Vitor ao longo de 2017. Isso é motivo de satisfação para mim enquanto pesquisadora, pois acredito que a ciência só tem sentido e razão se alcançar a prática pedagógica e, conseqüentemente, as crianças da escola pública.

REFERÊNCIAS

ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G. F. D. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, 1992, n.2, pp.61-69.

ARAÚJO, A.P.M; COSTA, J.O. O atendimento pedagógico à pessoa com implante coclear, oferecido pelo Instituto Felipe Smaldone em Belém-PA. Resumo completo apresentado no **VI Congresso Brasileiro de Educação Especial**, São Carlos, novembro/2014.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPEd. Disponível em: <http://www.anped.org.br/> Acesso: 30 nov. 2015

BAUER, M.W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BEVILACQUA, M.C; SOUZA, D.G. **A criança com deficiência auditiva na escola: Sistema de FM**. São Carlos: Editora Cubo, 2012, 36 p.

BLANCK, G. Vygotsky: o homem e sua causa. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação**. Porto Alegre, Artmed, 2002, p. 31-55.

BOAS, A.C.V.B.V; RODRIGUES, O.M.P.R; YAMADA, M.O. Promovendo a interação mãe criança com implante coclear: um estudo de caso. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Cidade: Brasília, DF, v. 22, n. 3, pp. 259-268. Set-Dez 2006. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010237722006000300002#back1 Acesso: 30 nov. 2015

BONDIOLI, A. A observação do contexto educativo: uma perspectiva de pesquisa sobre o tempo no cotidiano. In BONDIOLI, A. (Org). **O tempo no cotidiano infantil: perspectiva de pesquisa e estudo de casos**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 19-29.

BRASIL. Constituição Federal de 5 de outubro 1988. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. > Acesso em 15 set. 2015.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em 15 set. 2015.

_____. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 dez.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 22 out. 2015

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações curriculares**. Brasília, DF, 1998.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm> Acesso em: 18 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão:** Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, DF, 2003.

_____. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5626.htm> Acesso em: 22 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão:** Recomendações para construção de escolas inclusivas. Brasília, DF, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 22 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 16 set. 2015.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei da Inclusão. Brasília, DF, 06 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm Acesso em: 18 nov. 2015.

BRAZOROTTO, J.S; COSTA, M. da P. R. da C; BEVILACQUA, M. C. Desempenho acadêmico de crianças com deficiência auditiva usuárias de implante coclear: estudo piloto com informações dos professores. In: ALMEIDA, M.A; MENDES, E.G; HAYASHI, M.C.P.I. (Orgs). **Temas em educação especial:** deficiências sensoriais e deficiência mental. Araraquara, SP: Junqueira & Martin, 2008.

CAMPELLO, A.R.S. Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos In: QUADROS, R.M; PERLIN, G (Orgs.). **Estudos Surdos II.** Petrópolis – RJ: Arara Azul, 2007, p. 100-131.

CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2010, São Carlos. *Anais...* São Carlos, 2010.

_____. 2012, São Carlos. *Anais...* São Carlos, 2012.

_____. 2014, São Carlos. *Anais...* São Carlos, 2014.

COSTA, J.P.; KELMAN, C.A; GÓES, A.R.S. Inclusão de alunos com implante coclear: a visão dos professores. **Revista Educação Especial**. v. 28, n. 52, maio/ago, 2015, p. 325-338.

CRUZ, C. R.; FINGER, I. Aquisição fonológica do português brasileiro por crianças ouvintes bilíngues bimodais e surdas usuárias de implante coclear. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 389-398, jul./set. 2013.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa**, 2014, 40.4: 1093-1108.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca - Espanha.

DELARI JR., A. Vigotski e a prática do psicólogo: em percurso da psicologia geral à aplicada. **Mimeo**. Umuarama - PR, 2009b. 40 p. (2ª versão).

_____. Introdução a princípios metodológicos de L. S. Vigotski: duas ou três sugestões para a pesquisa teórica em psicologia histórico-cultural. **Mimeo**, 2009a.

_____. **Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade**. Campinas – SP: Editora Alínea, 2013.

_____. Notas introdutórias sobre o conceito de desenvolvimento em Vigotski. Umuarama (PR): **Coletivo da Vila Operária**, 2014. Mimeo. 46 p.

_____. Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição. In: TULESKI, S. C., CHAVES, M. e LEITE, H. A. (Orgs.). **Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa**. Maringá – PR: EDUEM, 2015, p. 43-82.

_____. “Dialética da psicologia e dialética do humano como seu objeto” – Em diálogo com a história da psicologia”. Curitiba (PR): **Coletivo Eras e Dias**, 2017. Mimeo. 8 p.

FACCI, M. G. D. A escola é para poucos? A positividade da escola no desenvolvimento psicológico dos alunos em uma visão vigotskiana. **Psicologia política**. v. 10. n. 20. p. 315-318, jul-dez, 2010.

FERNANDES, S. **Educação de Surdos**. Curitiba: Editora Ibepe, 2ª ed. 2011, 159 p.

FORNAZARI, B. Habilidades auditivas e conteúdos curriculares- Processo simultâneo no indivíduo com implante coclear. In: **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. Secretaria do Estado de Educação do Paraná**. Pr/2008. V. On-line ISBN 978-85-8015-039-1 Cadernos PDE. Vol. I.

FORTUNATO, C.; BEVILACQUA, M. C.; COSTA, M. Análise comparativa da linguagem oral de crianças ouvintes e surdas usuárias de implante coclear. **Rev. CEFAC**, v. 11, n. 4, p. 662-672, out. /dez. 2009.

FREITAS, H.C.L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 28, n.100, p. 1203-1230, 2007.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 1, n. 116, p. 21-40, 2002.

GAMBOA, S.A.A. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**. Itajaí, SC, v. 3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003. Disponível em: <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/735/586> Acesso em: 03 nov. 2015.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013

GÓES, M. C. R. “Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito”. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, vol. 1, n. 1, pp. 1-5, 1993.

_____. Subjetividade, linguagem e inserção social: examinando processos de sujeitos surdos. In **Revista de Ciências Humanas. Florianópolis. Educação Especial Temática**, p. 43-59, 1999.

_____. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos CEDES**, 20 (50), 9-25, 2000a.

_____. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, n.71, p. 116-131, 2000b.

_____. Góes, M. C. R. (2000d). O jogo imaginário na infância: A linguagem e a criação de personagens. In **Anais da 23ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu, MG: ANPED. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0713t.PDF>

_____. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M.K.; SOUZA, D.T.R.; REGO, T.C. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Editora Moderna, 2002. p.95-114.

_____. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: C. R. Baptista, K. R. M., Caiado, D. M. de Jesus (Orgs.). **Educação especial: diálogo e pluralidade** (pp. 37-46). Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GONZÁLEZ REY, F. La subjetividad social y su expresión em la enseñanza. **Temas em Psicologia**, 3, 95-107, 1997.

_____. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002a.

_____. La subjetividad: Su significación para la ciencia psicológica. In: O. Furtado e F. González Rey (Eds.). **Por uma epistemologia da subjetividade**: Um debate entre a teoria

sócio-histórica e a teoria das representações sociais (pp. 19-42). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo. 2002b.

_____. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning. 2003.

_____. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In L. M. Simão & A. M. Martínez (Eds.). **O outro no desenvolvimento humano: Diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia** (pp. 1-27). São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning. 2004.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**. São Paulo: Cengage Learning, 2005.

KASSAR, M. de C. M. O óbvio/silenciado das marcas do humano: comentários sobre os processos educativos escolares, a partir de uma leitura das contribuições de Angel Pino. **Cad. Cedec**. Campinas, v. 35, n. Especial, p. 405-418, 2015.

KELMAN, C.A. O intérprete educacional: quem é? O que faz? In: ALMEIDA, M.A; MENDES, E.G; HAYASHI, M.C.P.I. (Orgs). **Temas em educação especial: deficiências sensoriais e deficiência mental**. Araraquara, SP: Junqueira & Martin, 2008.

_____. Dilemas sobre o implante coclear: implicações linguísticas e pedagógicas. **Revista Espaço: Informativo técnico-científico do INES**, no. 33, jan/jun 2010, p. 34.

_____. Significação e aprendizagem do aluno surdo. In: MARTÍNEZ, A. M; TACCA, M. C. V. R. **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011, p. 175-207.

_____. Alunos com implante coclear: desenvolvimento e aprendizagem. **Re-Vista**, v. 22, n.1, jan/jun, 2015, p.13-24.

_____; BRANCO, A. U. Análise microgenética em pesquisa com alunos surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, São Paulo, v. 10, n.1, p. 93-106, 2004.

_____; OLIVEIRA, P.; MACHADO, D. Aspectos educacionais e desenvolvimentais de crianças com implante coclear. Resumo completo apresentado no **IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**, Londrina, outubro/2007.

_____; BARBOSA, I.S. Aluno com implante coclear: reflexos pedagógicos de uma identidade em formação. Resumo completo apresentado no **V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**, Londrina, novembro/2009.

_____. et al. Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. **Linhas Críticas**, 17(33), 2011, 349-365.

KELMAN, C.A; TUXI, P. Intérprete educacional ou professor? A atuação profissional do intérprete da língua de sinais no ensino de Ciências. In: SALLES, P.S.B. de A; GUACHE, R. (Orgs). **Educação científica, inclusão social e acessibilidade**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2011.

KOZULIN, A. **Vygotsky's psychology: a biography of ideas**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1999.

LIMA, C.M. **Educação de surdos**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

LACERDA, C.B.F; LODI, A.C.B. Ensino-aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. In: LACERDA, C.B.F; LODI, A.C.B. (Orgs). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 143-160.

MANZINI, E.J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos**, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais... Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN:85-98623-01-6. 10p.

_____. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.) **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003, p. 11-25.

MINICK, N. O desenvolvimento do pensamento de Vygotsky: uma introdução a *Thinking and Speech* (Pensamento e linguagem). In DANIELS, H (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 31-59.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, 14(1), pp. 07-25, 2001.

_____; SOARES, K. C. D. Cenas empobrecidas do conhecimento e do trabalho docentes. **Revista Educação**, Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 2 (56), p. 265 – 281, Maio/Ago. 2005

NAGEL, L.H. Coletividade e subjetividade na sociedade contemporânea: questões educacionais afetam a educação especial. In: BARROCO, S.M.S; LEONARDO, N.S.T; SILVA, T. dos S. A. da. (Org.) **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem**. Maringá: Eduem, 2012, p. 13-21.

NAVEGANTES da S., E. V. Perceber, pensar e falar: o implante coclear na realidade escolar. **Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro**, Belém-PA, 2009.

ONU. Assembleia Geral. **Resolução ONU N° 2.542/75. Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes 1975**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 20 jan 2015.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

PEREIRA, M.C.C. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, A.C.B; HARRISON, K.M.P; CAMPOS, S.R.L.; TESKE, O. (Orgs.) **Letramento e minorias**. 7.ed. Porto Alegre: Mediação, 2014, 45-52.

PINO, A. “Processos de significação e constituição do sujeito”. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, vol. 1, n. 1, pp.17-24, 1993.

_____. Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. **Temas de Psicologia**, nº2, 1995.

_____. “Constituição e modos de significação do sujeito no contexto da pré-escola”. **Coletâneas da ANPEPP 4 - Investigação da criança em interação social**, Recife, vol. 1, n. 4, pp. 11-32, set. 1996.

_____. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In: PLACCO, V. M. N. S. (Org.) **Psicologia & Educação: revendo contribuições**. São Paulo: EDUC, 2000a, p. 33-61.

_____. O social e o cultural na obra de Vigotski. In VIGOTSKI, L. S. (1929/2000) Manuscrito de 1929 [Psicologia concreta do homem]. In: **Educação & Sociedade**, 71. Vigotski – O manuscrito de 1929: Temas sobre a constituição cultural do homem. Campinas: Cedes, n. 71, 2000b. p. 45-78.

_____. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, São Paulo, 2010c, 21(4), 741-756.

Portal CAPES/MEC - **Portal de periódicos CAPES/MEC**. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/> Acesso: 29 out. 2015.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012a.

_____. L. S. Vigotski: algumas perguntas, possíveis respostas. In: VAZ, Alexandre Fernandes; MOMM, Caroline Machado (Orgs.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012b, p 57-71.

ROMANELLI, N. A questão metodológica na produção Vigotskiana e a dialética Marxista. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 199-208, abr./jun. 2011

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. Sobre a natureza e a especificidade da educação. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2008, p. 11-22.

SIEGLER R. S.; CROWLEY, K. The microgenetic method: a direct means for studying cognitive development. **American Psychologist**, 46 (6), 606-620, 1991.

SILVA, R.C.J da; KELMAN, C.A; SALLES, H.M.M.L. Formação de professores na educação de surdos. In: SALLES, P.S.B. de A; GUACHE, R. (Orgs). **Educação científica, inclusão social e acessibilidade**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2011.

SIMÃO, L. M. O significado da interação verbal para o processo de construção de conhecimento; proposta a partir da óptica boeschiana. In LEITE, S. A. da S. **Cultura**,

cognição e afetividade: a sociedade em movimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 85-102.

_____. Alteridade no diálogo e construção de conhecimento. In SIMÃO, Livia Mathias e MARTINEZ, Albertina Mitjans. **O outro no desenvolvimento humano**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004, p. 29-39.

SMOLKA, A. L. B., Góes, M C. R., & Pino, A. (1998). A constituição do sujeito: Uma questão recorrente? In J. WERTSCH, P. Del Rio, & A. ALVAREZ. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998, p. 143-158).

SOUZA, R.M.S. Práticas Alfabetizadoras e Subjetividade. In: LACERDA, C.B.F; GÓES, M.C.R (Orgs). **Surdez: Processos Educativos e Subjetividade**. São Paulo: Editora: Lovise, 2000, p. 85-93.

STUCHI, R. F.; NASCIMENTO, L. T.; BEVILACQUA, M. C.; BRITO NETO, R. V. Linguagem oral de crianças com cinco anos de uso do implante coclear. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri (SP), v. 19, n. 2, p. 167-176, abr.-jun. 2007.

SITE SCIELO BRASIL. Disponível em: <http://www.scielo.br/?lng=pt> Acesso: 12 dez. 2015.

TEIXEIRA, S. R. S. A construção de significados nas brincadeiras de faz de conta por crianças de uma turma educação infantil ribeirinha da Amazônia. **Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará**, Belém-PA, 2009.

_____. Crianças ribeirinhas brincando na pré-escola. IN SILVA, I. de O., SILVA, A. P. S., MARTINS, A. A. **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 187-.203.

_____. O papel da brincadeira de faz de conta no processo de humanização de crianças ribeirinhas da Amazônia. **Perspectiva**, Florianópolis, v.32, n. 3, p. 855-878, set.dez.2014.

_____; MELLO, S. A. Formação de professores: uma teoria para orientar a prática. In CORRÊA, C. H., CAVALCANTE, L. I. P. e BISSOLI, M. F. **Formação de professores em perspectiva**. Manaus: EDUA, 2016, p. 85-110.

TOASSA, G. SOUZA, M.P.R de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, 2010, 21(4), 757-779.

TOLOI, G.G; MANZINI, E.J. Etapas da estruturação de um roteiro de entrevista e considerações encontradas durante a coleta dos dados. In: Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 7, 2013, Londrina. **Anais...**Londrina: EDUEL, 2013, p. 3299-3396.

TREVIZAN, O. Ouvir, compreender, conviver: “Eis a questão”. **Revista Espaço Acadêmico**, Cidade: Maringá, PR, n. 113, p. 46-52, outubro. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/10652> Acesso: 27 out. 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TULESKI, S. K. Em defesa de uma leitura histórica da teoria vigotskiana. In FACCI, M. TULESKI, S. e BARROCO, S. M. S. **A escola de Vigotski**: contribuições para a psicologia e a educação. Maringá: EDUEM, 2009, pp. 35-62.

_____. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. Maringá, PR: EDUEM, 2008.

TUNES, E., TACCA, M. C. V. R., & BARTHOLO JÚNIOR, R. S. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, 35 (126), 2005, 689-698.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 20 jan 2015.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1996.

VALSINER, J. **Culture and human development**. London: Sage, 2000.

_____. **Culture and the development of children' action**: A theory of human development. New York: John Wiley & Sons, 1997.

VYGOTSKI, L. S. El problema de la conciencia. In: _____. **Obras Escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor; Ministerio de Educación y Ciencia. 1933-34/1991b, p. 119-132.

_____. La crisis de los siete años. In VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas. Tomo IV**. Madrid: Machado Libros, 1933-1934/1996. p. 377-386.

_____. El defecto y la compensacion. In: _____. **Obras Escogidas**. Tomo V. Madrid: Visor. 1924/1997, p. 45-48.

_____. Principios de la educación social de los niños sordomudos. In: **Obras Escogidas**. Tomo V. Madrid: Visor, 1925/1997, p. 115-129.

_____. La colectividad como fator de desarrollo del niño deficiente. In: _____. **Obras Escogidas**. Tomo V. Madrid: Visor. 1931/1997, p. 213-234.

_____. Sobre el problema de la educación y del desarrollo lingüísticos del niño surdomudo. In: _____. **Obras Escogidas**. Tomo V. Madrid: Visor. 1930/1997, p. 353-354.

_____. Prólogo à versão russa do livro de E. Thorndike: princípios de ensino baseados na psicologia. In VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas. Tomo I**. Madrid: Visor, 1926/1997. p. 143-162.

_____. O significado histórico da crise da psicologia. In VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes: 1927/1999, p. 203-417.

_____. A consciência como problema da psicologia do comportamento. In VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1925/1999, p. 55-85.

_____. Manuscrito de 1929 [Psicologia concreta do homem]. **Educação & Sociedade**, 71. Vigotski – O manuscrito de 1929: Temas sobre a constituição cultural do homem. Campinas: Cedes, n. 71, 1929/2000. p. 23-44.

_____. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: **Obras escogidas** - Tomo III. 2. ed. Madrid: Visor. (1931/2000) p. 139-168

_____. (1931/2000) Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: _____. **Obras escogidas. Tomo III. 2.** ed. Madrid: Visor, 1931/2000, p. 9-340.

_____. Pensamiento y palavra. In VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas. Tomo II.** Madrid: Machado Libros, 1934/2001, p. 287-348.

_____. **Psicologia pedagógica.** Porto Alegre, RS: Artmed, 1926/2003.

_____. A transformação socialista do homem (ATSH). 1930/2004. Disponível em: <<http://www.pstu.org.br>>. Acesso em: 15 set. 2015.

_____. **El instrumento y el signo em el desarrollo del nino.** Madrid: Fundación Infancia e Aprendizagem, 1930/2007.

_____. To A R Luria, Zakhar'sino Sanatorium. March, 5, 1926. L. S. Vygotsky: Letters to students and colleagues. **Journal of Russian and East European Psychology.** Moscow, v. 45, n. 2, p. 11-60, Mar./Apr. 2007.

_____. **A questão do meio na pedologia** (M.P.Vinha, trad.). *Psicologia USP*, 21 (4), 2010, p. 681-701. (Trabalho original publicado em 1935)

_____. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal.** (Tradução Denise Regina Saler, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, 2011.

_____. ; LURIA, A. R. **El instrumento y el signo em el desarrollo del niño.** Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1930/2007.

WERTSCH, J. V. **Vygotsky y la formacion social de la mente.** Barcelona: Ediciones Paidós, 1988.

ZEHIER, H. O tempo no cotidiano das crianças. In BONDIOLI, A. (Org). **O tempo no cotidiano infantil: perspectiva de pesquisa e estudo de casos.** São Paulo: Cortez, 2004, p. 173-189.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS FAMILIARES DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL
NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL – GEPEHC

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA OS FAMILIARES

Título do Projeto: **Subjetivação e escolarização de um aluno surdo usuário de implante coclear: um estudo de caso fundamentado na perspectiva histórico-cultural**

Como parte do projeto de pesquisa intitulado “**Subjetivação e escolarização de um aluno surdo usuário de implante coclear: um estudo de caso fundamentado na perspectiva histórico-cultural**”, realizado pela mestrandia Ana Paula Melo de Araújo, brasileira, solteira, aluna do curso de pós-graduação de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Pará, RG N.º 5900123 SSP/PA e CPF N.º 00826590285, com endereço na Rua das Andorinhas, conjunto Sol Tropical, Bloco C, apto 304, No. 103, Bairro: Parque Verde, Belém, Pará e orientado pela Profª Drª Sônia Regina dos Santos Teixeira, brasileira, casada, orientadora da pesquisa, RG N.º 2463961 e CPF N.º 15285782287, com endereço na Travessa Guerra Passos, N.º. 166, bairro: Guamá, cidade Belém, Estado Pará, realizaremos um estudo, que tem por objetivo analisar o processo de subjetivação de crianças surdas usuárias de implante coclear, no sistema municipal de ensino da cidade de Belém, no período de abril a dezembro de 2016, com crianças surdas implantadas, crianças ouvintes, professores/as de educação infantil, coordenadores pedagógicos e familiares das respectivas crianças.

Para isso, gostaríamos de obter o seu consentimento para a participação de sua criança nas atividades que observaremos e, eventualmente, desenvolvermos com ela, assim como o uso das informações obtidas nesse trabalho. Nesse sentido, solicitamos que sejam autorizadas:

1. **Observações** das atividades realizadas pela criança no ambiente da sala de referência e demais espaços físicos da Instituição.
2. **Gravações em áudio e vídeo e fotografias** das atividades desenvolvidas com a criança.

APÊNDICE B - CONTINUAÇÃO DO APÊNDICE A: TCLE

Esse tipo de procedimento tem sido realizado em várias pesquisas em Educação, sem nenhum prejuízo à saúde e ao bem-estar dos participantes. Além disso, não serão revelados os nomes das crianças e familiares participantes e os resultados obtidos serão usados, exclusivamente, para fins científicos e didáticos. Os participantes da pesquisa são livres para participar e/ou retirar-se da pesquisa a qualquer momento, sem sofrer qualquer forma de represália.

Agradecemos a sua colaboração.

Orientadora
Sônia Regina dos Santos Teixeira
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do
Pará

Aluna-pesquisadora
Ana Paula Melo de Araújo
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do
Pará

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____,
Responsável pela criança _____ da turma
_____ da “Escola Municipal Alzira Pernambuco”
_____ declaro que li o Termo de consentimento Livre e
Esclarecido e autorizo sua participação em todas as atividades acima descritas.

Assinatura do (a) Responsável

Belém, _____ de _____ de 2016.

Profª Drª Sônia Regina dos Santos Teixeira
E-mail: sregina@ufpa.br
Fones: 91 8116-2057/ 91 8721-2157

**APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
OS PARTICIPANTES DA ESCOLA**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO
INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL – GEPEHC
À Escola Municipal Alzira Pernambuco

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(ESCOLA)

Título do Projeto: Subjetivação e escolarização de um aluno surdo usuário de implante coclear: um estudo de caso fundamentado na perspectiva histórico-cultural

Como parte do Projeto de Dissertação intitulado “**Subjetivação e escolarização de um aluno surdo usuário de implante coclear: um estudo de caso fundamentado na perspectiva histórico-cultural**”, realizado pela mestrande Ana Paula Melo de Araújo, brasileira, solteira, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, RG N.º 5900123 SSP/PA e CPF N.º 00826590285, com endereço na Rua das Andorinhas, conjunto Sol Tropical, Bloco C, apto 304, N.º. 103, Bairro Parque Verde, Belém, Pará e orientado pela Profª Drª Sônia Regina dos Santos Teixeira, brasileira, casada, professora do ensino superior, RG N.º 2463961 e CPF N.º 15285782287, com endereço na Travessa Guerra Passos, N.º. 166, bairro: Guamá, cidade Belém, Estado Pará, realizaremos um estudo, que tem por objetivo analisar o processo de subjetivação de crianças surdas usuárias de implante coclear, no sistema municipal de ensino da cidade de Belém, no período de abril a dezembro de 2016, com crianças surdas implantadas, crianças ouvintes, professores/as de educação infantil, coordenadores pedagógicos e familiares das respectivas crianças.

Para isso, gostaríamos de obter o Consentimento para realização da pesquisa na “**Escola Municipal Alzira Pernambuco**”, bem como o uso das informações obtidas nesse trabalho. Nesse sentido, solicitamos que sejam autorizadas:

- 1. Gravações em áudio de entrevistas;**
- 2. Aplicação de questionários**
- 3. Gravações em vídeos das interações entre professores – crianças e crianças ouvintes-crianças surdas implantadas.**
- 4. Fotografias das crianças em atividades escolares**
- 5. Entrevistas com crianças, familiares professores e coordenadores pedagógicos.**
- 6. Observações e fotografias dos espaços do ambiente da sala de referência e demais espaços físicos da Instituição.**

APÊNDICE D - CONTINUAÇÃO DO APÊNDICE C: TCLE

Esse tipo de procedimento tem sido realizado em várias pesquisas em Educação, sem nenhum prejuízo à saúde e ao bem-estar dos participantes. Além disso, não serão revelados os nomes dos/as professores/as participantes e os resultados da mesma serão usados, exclusivamente, para fins científicos e didáticos. Os participantes da pesquisa são livres para participar e/ou retirar-se da pesquisa a qualquer momento, sem sofrer qualquer forma de represália.

Agradecemos a sua colaboração.

Orientadora
Sônia Regina dos Santos Teixeira
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do
Pará

Aluna-pesquisadora
Ana Paula Melo de Araújo
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do
Pará

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecida sobre o conteúdo da mesma, assim de como de seus riscos e benefícios. Declaro ainda que, por minha livre e espontânea vontade, participarei da pesquisa, a ser realizada na Escola Municipal Alzira Pernambuco.

Belém – Pará, _____/_____/_____

Assinatura da professora da Escola Alzira Pernambuco

Prof^ª Dr^a Sônia Regina dos Santos Teixeira
E-mail: sregina@ufpa.br
Fones: 91 8116-2057/ 91 8721-2157

Prof^ª Mestranda Ana Paula Melo de Araújo
E-mail: ana.paula_ma@hotmail.com
Fones: 91 98397-9888

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PARTICIPANTES DO CRIE



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL
NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL – GEPEHC

Ao Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO **PARA O CRIE**

Título do Projeto: Subjetivação e escolarização de um aluno surdo usuário de implante coclear: um estudo de caso fundamentado na perspectiva histórico-cultural

Como parte do Projeto de Dissertação intitulado “**Subjetivação e escolarização de um aluno surdo usuário de implante coclear: um estudo de caso fundamentado na perspectiva histórico-cultural**”, realizado pela mestrande Ana Paula Melo de Araújo, brasileira, solteira, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, RG N.º 5900123 SSP/PA e CPF N.º 00826590285, com endereço na Rua das Andorinhas, conjunto Sol Tropical, Bloco C, apto 304, N.º. 103, Bairro Parque Verde, Belém, Pará e orientado pela Profª Drª Sônia Regina dos Santos Teixeira, brasileira, casada, professora do ensino superior, RG N.º 2463961 e CPF N.º 15285782287, com endereço na Travessa Guerra Passos, N.º. 166, bairro: Guamá, cidade Belém, Estado Pará, realizaremos um estudo, que tem por objetivo analisar o processo de subjetivação de crianças surdas usuárias de implante coclear, no sistema municipal de ensino da cidade de Belém, no período de abril a dezembro de 2016, com crianças surdas implantadas, crianças ouvintes, professores/as de educação infantil, coordenadores pedagógicos e familiares das respectivas crianças.

Para isso, gostaríamos de obter o Consentimento para realização da pesquisa no “**Centro Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE)**”, bem como o uso das informações obtidas nesse trabalho. Nesse sentido, solicitamos que sejam autorizadas:

- 1. Gravações em áudio de entrevistas;**
- 2. Aplicação de questionários**
- 3. Entrevistas com profissionais do Centro.**

APÊNDICE F - CONTINUAÇÃO DO APÊNDICE E: TCLE

Esse tipo de procedimento tem sido realizado em várias pesquisas em Educação, sem nenhum prejuízo à saúde e ao bem-estar dos participantes. Além disso, não serão revelados os nomes dos/as professores/as participantes e os resultados da mesma serão usados, exclusivamente, para fins científicos e didáticos. Os participantes da pesquisa são livres para participar e/ou retirar-se da pesquisa a qualquer momento, sem sofrer qualquer forma de represália.

Agradecemos a sua colaboração.

Orientadora
Sônia Regina dos Santos Teixeira
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do
Pará

Aluna-pesquisadora
Ana Paula Melo de Araújo
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do
Pará

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecida sobre o conteúdo da mesma, assim de como de seus riscos e benefícios. Declaro ainda que, por minha livre e espontânea vontade, autorizo a pesquisa, a ser realizada no Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes

Belém – Pará, _____/_____/_____

Assinatura do responsável pelo Centro Referência em Inclusão Educacional Gabriel
Lima Mendes

Profª Drª Sônia Regina dos Santos Teixeira
E-mail: sregina@ufpa.br
Fones: 91 8116-2057/ 91 8721-2157

Profª Mestranda Ana Paula Melo de Araújo
E-mail: ana.paula_ma@hotmail.com
Fones: 91 98397-9888

**APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA OS PARTICIPANTES DO HUBFS**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO
INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL – GEPEHC

Ao Hospital Universitário Bettina Ferro e Souza

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA O HUBFS

Título do Projeto: Subjetivação e escolarização de um aluno surdo usuário de implante coclear: um estudo de caso fundamentado na perspectiva histórico-cultural

Como parte do Projeto de Dissertação intitulado “**Subjetivação e escolarização de um aluno surdo usuário de implante coclear: um estudo de caso fundamentado na perspectiva histórico-cultural**”, realizado pela mestrande Ana Paula Melo de Araújo, brasileira, solteira, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, RG N.º 5900123 SSP/PA e CPF N.º 00826590285, com endereço na Rua das Andorinhas, conjunto Sol Tropical, Bloco C, apto 304, N.º. 103, Bairro Parque Verde, Belém, Pará e orientado pela Profª Drª Sônia Regina dos Santos Teixeira, brasileira, casada, professora do ensino superior, RG N.º 2463961 e CPF N.º 15285782287, com endereço na Travessa Guerra Passos, N.º. 166, bairro: Guamá, cidade Belém, Estado Pará, realizaremos um estudo, que tem por objetivo analisar o processo de subjetivação de crianças surdas usuárias de implante coclear, no sistema municipal de ensino da cidade de Belém, no período de abril a dezembro de 2016, com crianças surdas implantadas, crianças ouvintes, professores/as de educação infantil, coordenadores pedagógicos e familiares das respectivas crianças.

Solicitamos sua autorização para que possamos realizar:

- 1. Gravações em áudio de entrevistas;**
- 2. Coleta de informações;**

APÊNDICE H - CONTINUAÇÃO DO APÊNDICE G: TCLE

Esse tipo de procedimento tem sido realizado em várias pesquisas em Educação, sem nenhum prejuízo à saúde e ao bem-estar dos participantes. Além disso, não serão revelados os nomes dos/as participantes e os resultados da mesma serão usados, exclusivamente, para fins científicos e didáticos. Os participantes da pesquisa são livres para participar e/ou retirar-se da pesquisa a qualquer momento, sem sofrer qualquer forma de represália.

Agradecemos a sua colaboração.

Orientadora
Sônia Regina dos Santos Teixeira
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do
Pará

Aluna-pesquisadora
Ana Paula Melo de Araújo
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do
Pará

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecida sobre o conteúdo da mesma, assim de como de seus riscos e benefícios. Declaro ainda que, por minha livre e espontânea vontade, participarei da referida pesquisa.

Belém – Pará, _____/_____/_____

Assinatura do profissional do Hospital Bettina Ferro e Souza

Profª Drª Sônia Regina dos Santos Teixeira
E-mail: sregina@ufpa.br
Fones: 91 8116-2057/ 91 8721-2157

Profª Mestranda Ana Paula Melo de Araújo
E-mail: ana.paula_ma@hotmail.com
Fones: 91 98397-9888

**APÊNDICE I - TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO DA
PESQUISADORA**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO
INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL - GEPEHC

TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **Ana Paula Melo de Araújo**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPEGED da Universidade Federal do Pará e participante na condição de pesquisadora principal do Projeto de Dissertação intitulado “**Subjetivação e escolarização de um aluno surdo usuário de implante coclear: um estudo de caso fundamentado na perspectiva histórico-cultural**”, orientado pela Prof^a Dr^a Sônia Regina dos Santos Teixeira, que tem por objetivo analisar o processo de subjetivação de crianças surdas usuárias de implante coclear, no sistema municipal de ensino da cidade de Belém, no período de abril a dezembro de 2016, com crianças surdas implantadas, crianças ouvintes, professores/as de educação infantil, coordenadores pedagógicos, técnicos do CRIE (Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes) e familiares das referidas crianças, declaro que realizarei entrevistas gravadas em áudio com a professora _____ da “Escola Municipal Alzira Pernambuco” da Rede Municipal de Belém - Pará.

Estou consciente de que os depoimentos coletados nas entrevistas serão usados exclusivamente como material empírico para o referido estudo, podendo vir a ser utilizados em trabalhos acadêmicos decorrentes do mesmo.

Será resguardado o anonimato das professoras participantes da pesquisa, usando-se pseudônimos para referir-se a elas na redação do (s) texto (s) relativos à pesquisa.

Belém – PA, de _____ de 2016.

Ana Paula Melo de Araújo

CPF - 008265902-84

**APÊNDICE J - MODELO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA
PESQUISA NA ESCOLA**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO
INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL - GEPEHC

AUTORIZAÇÃO

Eu _____, abaixo assinado, gestor (a) da Escola Municipal Alzira Pernambuco, autorizo a realização do estudo **“Subjetivação e escolarização de um aluno surdo usuário de implante coclear: um estudo de caso fundamentado na perspectiva histórico-cultural”**, a ser conduzido pelas pesquisadoras abaixo relacionadas, no período de abril a dezembro de 2016. O referido estudo é parte do Projeto de Dissertação de Mestrado de Ana Paula Melo de Araújo, orientado pela Prof^a Dr^a Sônia Regina dos Santos Teixeira do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Pará. Fui informado (a) pelas pesquisadoras acerca das características e objetivos da pesquisa, bem como sobre as atividades que serão realizadas na referida instituição escolar.

Belém, 28 de abril de 2016.

Assinatura e carimbo do (a) responsável institucional

LISTA NOMINAL DAS PESQUISADORAS:

Ana Paula Melo de Araújo – (Mestranda – Aluna-pesquisadora)
Sônia Regina dos Santos Teixeira – (Orientadora – Pesquisadora)

**APÊNDICE K - MODELO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA
PESQUISA NO CRIE**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO
INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL - GEPEHC

AUTORIZAÇÃO

Eu _____, abaixo assinado, responsável pelo “Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE)”, autorizo a realização do estudo “**Subjetivação e escolarização de um aluno surdo usuário de implante coclear: um estudo de caso fundamentado na perspectiva histórico-cultural**”, a ser conduzido pelas pesquisadoras abaixo relacionadas, no período de abril a dezembro de 2016. O referido estudo é parte do Projeto de Dissertação de Mestrado de Ana Paula Melo de Araújo, orientado pela Profª Drª Sônia Regina dos Santos Teixeira do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Pará. Fui informado (a) pelas pesquisadoras acerca das características e objetivos da pesquisa, bem como sobre as atividades que serão realizadas na referida instituição escolar.

Belém, 29 de março de 2016.

Assinatura e carimbo do (a) responsável institucional

LISTA NOMINAL DAS PESQUISADORAS:

Ana Paula Melo de Araújo – (Mestranda – Aluna-pesquisadora)

Sônia Regina dos Santos Teixeira – (Orientadora – Pesquisadora)

APÊNDICE L - MODELO DE ENTREVISTA COM PROFISSIONAIS DA ESCOLA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – ICED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED/UFGPA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Projeto: **Subjetivação e escolarização de um aluno surdo usuário de implante coclear: um estudo de caso fundamentado na perspectiva histórico-cultural**

Local: Escola Municipal Alzira Pernambuco

Participante: Professora do 2º ano

Apresentação do profissional: Pedagoga/Esp em Libras e Educação Especial/Mestranda em Educação/Pesquisadora da área da infância e da educação especial, mais especificamente sobre a surdez e implante coclear.

Objetivo da entrevista: Compreender o contexto escolar em que a criança surda usuária de Ic está inserida. Observar como ocorrem as interações entre criança implantada – professores e criança implantada - demais crianças.

Caracterização da professora

- 1) Nome completo /Estado civil/Idade
- 2) Qual é a sua formação acadêmica?
- 3) Qual função você exerce atualmente?
- 4) Qual o seu vínculo de trabalho? Sistema público? Sistema privado? Ambos?
- 5) Qual a sua carga horária diária de trabalho (quantos períodos)?
- 6) Há quanto tempo você atua como professora da educação básica?
- 7) Você exerce outra atividade profissional?
- 8) Relate um breve histórico da sua atuação profissional antes de ser professora na escola Alzira?

Implante coclear/Professor

- 1) Antes de ser professora do Vitor, você teve algum contato com crianças surdas implantadas? Em caso positivo, como foi?
- 2) Você recebeu algum tipo de formação sobre a criança com IC? E sobre o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com essa criança?
- 3) Houve estratégias/ações da escola frente a essa nova demanda da educação especial? (estudos, palestras, viagens a centros em outros estados que já atuam com essa especificidade da surdez...)?

APÊNDICE M - CONTINUAÇÃO DO APÊNDICE L: ENTREVISTA

4) Ao longo de 2016, você recebeu algum suporte de formação continuada sobre o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com a criança com IC?

5) Quais foram as dificuldades que você enfrentou em relação ao trabalho com a criança com IC?

6) Você já ouviu falar sobre o sistema de FM para crianças com IC? O que você sabe sobre?

7) Como ocorre a relação e quais são as ações entre:

7.1) Você (professora do 2º ano) e Professor da SRM:

7.1.1) No seu entendimento, quais são as suas atribuições específicas e quais são as atribuições específicas da professora da SRM com relação à educação da criança implantada?

7.1.2) Quais são as atribuições compartilhadas entre vocês duas?

7.1.3) Há interações entre vocês para planejar, executar e avaliar as ações pedagógicas com relação à criança implantada?

7.2. Professora do 2º ano – CRIE

7.2.1) O CRIE lhe demanda ações pedagógicas com relação à criança implantada? Quais são essas ações? Como são planejadas, executadas e avaliadas?

7.2.2) De que maneira o CRIE lhe auxilia no que tange ao processo educativo da criança implantada?

7.3. Professora do 2º ano - familiares da criança implantada

7.3.1) Você estabelece relações com os familiares da criança implantada?

7.3.2) Em que momentos e com que frequência você se relaciona com os familiares da criança implantada?

O trabalho pedagógico organizado para o 2º ano em 2016

1) Em seu entendimento, qual o objetivo central do trabalho pedagógico organizado para a turma do 2º ano?

2) Como era composto o currículo escolar da turma do 2º ano?

3) Como era feito o planejamento escolar da turma do 2º ano? Quem participava desse processo?

4) Quais foram os conteúdos centrais trabalhados ao longo do ano de 2016 com a turma?

5) Como era organizado o tempo de aula da turma do 2º ano?

6) Como era organizado o espaço de sala de aula da turma do 2º ano?

7) Considerando todos os itens das questões anteriores, algum deles sofria alguma adaptação para Vitor?

APÊNDICE N - CONTINUAÇÃO DO APÊNDICE L: ENTREVISTA

- 8) Como era a atuação de Vinícius na turma do 2º ano?
- 9) Como você concebe a presença da Libras na vida de Vitor?
- 10) De que forma essa concepção é concretizada na prática pedagógica organizada para Vitor?

O aluno Vitor inserido no 2º ano da escola Alzira Pernambuco

- 1) Qual o comportamento/rendimento de Vitor frente às atividades de leitura?
- 2) Qual o comportamento/rendimento de Vitor frente às atividades de escrita?
- 3) Qual o comportamento/rendimento de Vitor frente às atividades artísticas?
- 4) Qual o comportamento/rendimento de Vitor frente às atividades de matemática?
- 5) Como era a interação do menino Vitor com as outras crianças durante as atividades escolares?
- 6) Como era a interação do menino Vitor com as outras crianças durante o intervalo/brincadeiras na escola?
- 7) Como era a interação do menino Vitor com o estagiário Vinícius?
- 8) Como se dava a interação de Vitor com você?

Após sua experiência em 2016, o que você tem a dizer:

- 1) À professora de Vitor no 3º ano?
- 2) Sobre sua percepção de Vitor, no início de 2016?
- 3) Sobre sua percepção de Vitor, ao final de 2016?

Divergências com relação à realização da cirurgia de implante coclear por parte da comunidade surda

Você é ciente de que há uma oposição da comunidade surda em relação à realização da cirurgia? Qual o seu posicionamento frente a isso?

APÊNDICE O - MODELO DE ENTREVISTA COM PROFISSIONAIS DO CRIE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – ICED
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED/UFPA
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Projeto: Subjetivação e escolarização de um aluno surdo usuário de implante coclear: um estudo de caso fundamentado na perspectiva histórico-cultural

Entrevista

Local: “Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes”

Apresentação do profissional: Pedagoga/Esp em Libras e Educação Especial/Mestrada em Educação/Pesquisadora da área da infância e da educação especial, mais especificamente sobre a surdez e implante coclear.

Objetivo da entrevista: Compreender o contexto de formação e apoio pedagógico em que o professor da criança com ic está inserido.

Caracterização da professora

1. Nome completo /Estado civil/Idade
2. Qual função você exerce atualmente?
3. Qual o seu vínculo de trabalho? Sistema público? Sistema privado? Ambos?
4. Qual a sua carga horária diária de trabalho (quantos períodos)
5. Há quanto tempo você atua com a educação especial?
6. Você exerce outra atividade profissional? () Não () Sim. Qual?

A equipe profissional/Funcionamento do CRIE

- 1) Quando o centro foi fundado?
- 2) Qual o objetivo do CRIE?
- 3) Quantas pessoas compõem a equipe de profissionais do CRIE?
- 4) Qual a formação profissional dessas pessoas?
- 5) Qual critério de seleção desses profissionais?
- 6) Quais são os projetos/programas/ações desenvolvidas permanentemente pelo Centro?

Implante coclear/Professor

- 1) Quantas crianças surdas usuárias de implante coclear estão matriculadas na rede municipal de Belém? Em quais escolas?
- 2) Quando ocorreu a primeira matrícula?
- 3) Quais foram as estratégias/ações do CRIE, frente a essa nova demanda da educação especial? (estudos, viagens a centros em outros Estados que já atuam com essa especificidade da surdez...)?

APÊNDICE P - CONTINUAÇÃO DO APÊNDICE O: ENTREVISTA

- 4) O professor que tem criança implantada em sala de aula participou (ou participa) de alguma formação sobre a temática?
- 5) Como ocorre a relação e quais são as ações entre:
 - 5.1) Crie-escola que tem criança implantada
 - 5.2) Crie-professor de criança implantada
 - 5.3) Crie- criança implantada
 - 5.4) Crie-familiares das crianças implantadas
- 6) Existe alguma forma de interlocução entre o “CRIE” e o “Hospital Universitário Bettina Ferro de Souza”, o qual realiza cirurgias de implante coclear, há algum diálogo?

Divergências com relação à realização da cirurgia de implante coclear por parte da comunidade surda

- 1) Você é ciente de que há uma oposição da comunidade surda em relação à realização da cirurgia? Qual o seu posicionamento frente a isso?

APÊNDICE Q - MODELO DE ENTREVISTA COM A MÃE DE VITOR



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – ICED
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED/UFPA
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Projeto: Subjetivação e escolarização de um aluno surdo usuário de implante coclear: um estudo de caso fundamentado na perspectiva histórico-cultural

Participante: Mãe de Vitor

Apresentação do profissional: Pedagoga/Esp em Libras e Educação Especial/Mestranda em Educação/Pesquisadora da área da infância e da educação especial, mais especificamente sobre a surdez e implante coclear.

Objetivo da entrevista: Compreender o contexto familiar em que a criança surda usuária de Ic faz parte. Captar a história de vida de Vitor.

Caracterização da participante

- 1) Nome completo /Estado civil/Idade
- 2) Atualmente você trabalha? Qual função você exerce?
- 3)

Histórico de vida de Vitor - Gestaçã

- 1) A gravidez de Vitor foi planejada?
- 2) Você fez pré-natal?
- 3) Sofreu algum acidente, queda?
- 4) Submete-se a algum tipo de cirurgia, ao longo da gravidez?
- 5) Teve alguma doença na gestaçã, rubéola, toxoplasmose ou sífilis?
- 6) Sofreu a exposiçã a RX?
- 7) Ao longo da gravidez bebeu ou fumou?
- 8) Como estavam suas condições psicológicas, durante a gravidez?

Histórico de vida de Vitor – Parto

- 1) Vitor nasceu:
 - () Prematuro, quantos meses?
 - () Esbranquiçado
 - () Cianótico (pele azul-arroxeadada.)
- 2)Vitor ficou na incubadora? Se sim, quanto tempo?
- 3)Vitor chorou logo ao nascer?

APÊNDICE R - CONTINUAÇÃO DO APÊNDICE Q: ENTREVISTA**Histórico de vida de Vitor – Surdez**

- 1) Quando você soube da surdez de seu filho?
- 2) Vitor usou AASI (Aparelho de Amplificação Sonora)?
- 3) Como você e o pai de Vitor reagiram à notícia da surdez?
- 4) O que essa notícia mudou em sua vida?
- 5) O que a levou a procurar o IC?
- 6) Como você conheceu o IC?
- 7) Seu filho usa o IC regularmente, em casa e escola?
- 8) Seu filho apresenta dificuldades na escola? Quais?
- 9) Alguém auxilia seu filho nas tarefas escolares? Quem?
- 10) Quais são suas preocupações com seu filho atualmente?
- 11) Você acha que o IC melhorou a qualidade de vida de seu filho?
- 12) Você ficou satisfeita com os resultados da cirurgia do implante?
- 13) Vitor sempre fez uso da Libras? Em caso negativo, por que?
- 14) Você percebeu alguma mudança desde que Vitor passou a aprender a Libras?
- 15) Vitor frequenta consultas fonoaudiológicas? Com que frequência?
- 16) Além da escola, Vitor frequenta outro ambiente educativo? Em caso positivo, desde quando? E quais atividades são desenvolvidas nesse local?
- 17) Vitor tem autonomia em atividades de vida diária (auto-cuidado, tarefas do dia a dia)? O que ele faz sozinho? E quais atividades ele precisa de ajuda?
- 18) Como vocês se comunicam?

APÊNDICE S - MODELO DE ENTREVISTA COM PROFISSIONAL DO HUBFS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – ICED
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED/UFGA
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Tema: Subjetivação e escolarização de um aluno surdo usuário de implante coclear: um estudo de caso fundamentado na perspectiva histórico-cultural

Local: Hospital Universitário Bettina Ferro e Souza

Objetivo: Compreender o contexto do local onde ocorrem as cirurgias, a composição da equipe profissional, conhecer brevemente o histórico do programa de implante coclear, coletar informações sobre as cirurgias, sobre as crianças e seus familiares

A equipe profissional

- 7) Quantas pessoas compõem a equipe do Programa de Implante Coclear do HUBFS?
- 8) Qual a formação profissional dessas pessoas?
- 9) Qual foi o critério de seleção dessa equipe?

O programa de Implante coclear

- 7) Quando o programa foi fundado?
- 8) Recebe verbas federais específicas de algum programa?
- 9) Há divulgação do programa? De que forma?
- 10) Há algum material informativo impresso sobre a cirurgia disponibilizado aos interessados?
- 11) Quantas cirurgias já foram realizadas? Qual a frequência de realização?
- 12) As cirurgias foram suspensas durante um período? Por que? Qual foi o período?
- 13) Houve caso de fracasso cirúrgico? Retirada do dispositivo? Se positivo. Por que?
- 14) Qual critério de seleção para realizar a cirurgias?
- 15) Qual a idade ideal para realizar cirurgias?
- 16) Quais são as etapas pré-cirúrgicas?
- 17) Quais são as etapas pós-cirúrgicas?
- 18) Há acompanhamento pós-cirúrgico? Como funciona?
- 19) Entre o Hospital Bettina Ferro e a rede pública (ou privada) de ensino que receberá crianças implantadas, há algum diálogo?

Polêmica surdez e implante coclear

Os profissionais do programa de implante coclear são cientes de que há uma oposição da comunidade surda em relação à realização da cirurgia? Qual a posição do programa frente a isso?

APÊNDICE T – EPISÓDIO 3

Episódio 3: Brincadeira na área externa

Participantes crianças: Vitor, João (criança 1), Diego (criança 2), Marcelo (criança 3), Maria (criança 4) e Roberta (criança 5)

Participante adulto: Bianca (estudante de pedagogia)

Esta produção discorre acerca de um grupo de crianças, ambos alunos de uma mesma classe, que em determinado momento encontram-se em atividade recreativa na parte externa da escola a que pertencem. O grupo em observação constitui-se de cinco pessoas, sendo duas do sexo feminino e três do sexo masculino.

T1. Vitor: Vendo que o grupo está olhando para a observadora (pesquisadora), vira-se bruscamente e esboça uma fala, da qual não há condições de interpretação, em seguida volta-se para o grupo)

Mediante a expressão de Vitor que consta como foco principal desta análise, percebe-se que em momentos que antecedem a gravação, as crianças notaram a presença de animais no local da cena.

T2. Vitor: Vira-se rumo aos seus observadores, emite som chamando alguém para relatar um fato. Dentre os observadores, a criança sinaliza com a mão para que chamem a pessoa escolhida. Ao obter a atenção da pessoa solicitada, Vitor indica que viu um animal passar naquele lugar e segundo suas gesticulações, as características apresentadas são de um sapo. Vitor imita o animal, mostrando o percurso por ele percorrido e sua movimentação (pulos). Para representar o sapo, Vitor faz um movimento com a mão aproximando e afastando da garganta.

Com base na observação dos primeiros momentos da cena, é possível afirmar que não ocorre um diálogo entre Fábio e as demais crianças. Fábio parece ser ignorado pelos demais, que demonstram não compreenderem suas manifestações. Isso fica evidente com o comportamento de Maria.

T3. Marcelo: (claramente sem entender o que Vitor estava expondo, este olha para Vitor, em seguida olha para os observadores e sorrindo começa a pular.

T4. Vitor: (percebe que Marcelo não compreende, e toca no braço do colega esboçando uma expressão facial de contraposição e risos.

Enquanto ocorre a comunicação entre Vitor e Marcelo, as demais crianças continuam brincando e uma delas mostra-se tocando, com um pedaço de pau, em um inseto que está andando na areia.

T5. Vitor: (com uma pistola de água na mão, começa a lançar água no inseto.)

T6. Vitor: (dirige-se ao grupo e toca em uma das integrantes, mostrando a ela o inseto e o que o seu colega faz.)

T7. Marcelo: (se movimenta em direção ao inseto, propondo-se a pisar no animal.)

T8. Maria: Ei, não faz isso! (apressadamente, ela impede que Marcelo pise no animal e interrompe a ação de João.)

Todas as crianças, em forma de roda, passam a observar o caminhar do animal.

APÊNDICE U - CONTINUAÇÃO DO APÊNDICE T: EPISÓDIO 3

T9. João: olha é legal o ninho da formiga.

T10. Vitor: (aponta para a formiga e faz um comentário, através da emissão de som. Comentário esse que não foi compreendido pelos seus amigos)

T11. Vitor: (percebe o problema na comunicação entre eles, daí resolve tocar insistentemente no ombro de Maria a fim de obter sua atenção, o que, de princípio, não ocorre.)

T12. Vitor: (diante da demora da atenção de Maria, ele pisa propositalmente na formiga, com a intenção de matá-la)

T13. Marcelo: égua, tu matou a formiga! (reclama, pisando com força no chão, na disputa para poder matá-la.)

T14. Vitor: (insistindo pela atenção de Maria, a menina olha para onde ele indica, mas em seguida ela desvia a atenção.)

T15. Vitor: (olha e aponta para determinado lado, e olha para seus observadores, esboça uma expressão facial e corporal, além da emissão de sons que induzem à pedido de autorização ou tirada de dúvidas.)

Vitor volta-se para o grupo novamente e ambos concentram-se em observar o chão.

T16. Vitor: (volta a chamar Maria, através do toque)

T17. Marcelo: não vale, ele matou aqui! (fala para Maria).

T18. Marcelo: ai não consegui porque o Vitor tirou a perna dela.

T19. Marcelo: o Vitor pisou nela. Ele pisou assim! (simula a maneira como Vitor fez na formiga)

T20. Vitor: (reage de maneira eufórica ao desviar o olhar para o lado e ver uma nova formiga e chama a atenção de todos com a emissão de um som, com expressão de susto.)

Os três meninos começam a brincar com o novo animalzinho, enquanto as meninas conversam entre si, até que Vitor e Marcelo levantam com o inseto na mão direcionando até elas para amedrontá-las, e estas por sua vez, reagem com gritos e saem correndo, enquanto eles se divertem.

T21. Vitor: (diante da reação de medo e susto que as meninas esboçam, acena para Marcelo, sinalizando para ele parar de “atacar” as meninas.)

APÊNDICE V – EPISÓDIO 4

Episódio 4: Roda de conversa

Participantes crianças: Vitor, João, Diego, Marcelo, Roberto, Renato e Gabriela

Participante adulto: Bianca (estudante de pedagogia)

As cenas que são objetos de análise desse vídeo, ocorrem em uma roda de conversa entre sete alunos (6 meninos e 1 menina) e mais uma das estudantes de pedagogia, autoras do projeto das lendas. Chamarei a estudante de Bianca, a qual faz algumas perguntas aos alunos e as crianças começam a disputar entre si o direito de resposta, ficando aquém dessa disputa o aluno Vitor e mais outra criança.

T1. Vitor: (demonstra, através de expressão corporal e do olhar, que não está compreendendo o diálogo sentindo-se excluído. Esse sentimento é notório a partir do desvio de olhar e da atenção de Vitor).

O diálogo entre o grupo continua, e eles discorrem sobre histórias, contos e etc., que haviam sido trabalhados na semana anterior.

T2. Bianca: Qual é... (é interrompida pelos alunos).

T3. Crianças: (começam a fazer adivinhações, simultaneamente).

T4. João: (responde com dúvida) ... não sei o que de São Joaquim...

T5. Bianca: (explica à turma sobre o questionamento).

T6. João: (bate no peito comemorando) ééé, acertei!

Os alunos começam a buscar em suas memórias o dia em que essa aula teria ocorrido.

T7. Renato: foi segunda? (pergunta direcionando-se a Bianca).

T8. João: não, foi quarta! (responde apressadamente).

T9. Bianca: foi quarta feira passada. (responde calma e atenciosamente)

T10. João: claro que foi segunda. (fala com ironia)

E a conversa continua, Bianca explica a eles os pontos importantes das aulas anteriores.

T11. Bianca: aí teve a cobra, tinha a Anita...

T12. Bianca: lembra da Anita? (pergunta para João)

T13. João: (em silêncio e de forma tímida sinaliza, com a cabeça, que lembra).

Enquanto Bianca se dirige a determinadas crianças, as demais conversam entre si, consolidando-se assim em um universo sonoro, cheio de falas e ações.

T14. Roberto: se eu tivesse uma roupa de...se eu tivesse uma roupa anti-aço... (coça a cabeça enquanto pega a tesoura, da mão do colega)

T15. Diego: tu tem cara do Pedro!

T16. Bianca: Marcelo?! (ela chama o menino, e sinaliza com a mão pedindo uma tesoura que estava na mão dele)

T17. Marcelo: (ele estende a mão em direção a Bianca para atender seu pedido, mas Roberto pega o objeto de sua mão e continua conversando).

T18. Bianca: “dá” aqui a tesoura...

APÊNDICE X - CONTINUAÇÃO DO APÊNDICE V: EPISÓDIO 4

- T19. João:** cadê a cobra? (questiona com a professora)
- T20. Bianca:** Roberto, aqui... (olhando para o menino ela estende a mão solicitando a tesoura)
- T21. Roberto:** (ele gesticula se negando a entregar a tesoura a ela)
- T22. Bianca:** a tesoura, Roberto! (insiste, com o olhar firme)
- T23. Roberto:** (entrega a tesoura, de forma inocente e temente)
- T24. Bianca:** depois tu pega comigo (e guarda a tesoura)
- T25. João:** cadê a cobra?
- T26. Bianca:** “Tá” em casa.
- T27. João:** por que não trouxe?
- T28. Roberto:** cobra? (pergunta assustado)
- T29. Marcelo:** “tá” na casa dela...
- T30. Diego:** ei, sabe que a gente viu uma cobra aqui, de verdade empalhada? (aponta para o centro da mesa)
- T31. Bianca:** “tá” dormindo lá... (responde para João)
- T32. Diego:** eu vi uma cobra aqui empalhada. (fala eufórico)
- T33. João:** mas brinquedo não dorme. (gesticula em sinal de negação)
- T34. Bianca:** mas ela “tá” dormindo. (fala com semblante desapontado)
- T35. Roberto:** cobra dorme.
- T36. Diego:** não se lembra? (discorre sobre a cobra que viu)
- T37. Diego:** vi empalhado...tinha até uma onça pintada.
- T38. Bianca:** ah, semana passada.
- T39. Diego:** “né”que a gente viu uma cobra? Égua era assustador!
- T40. Renato:** ei, amigo, fala uma coisa ai que é engraçada.
- T41. Vitor:** (na sua maneira de se expressar, ele passa a relatar um fato, através da emissão de sons que buscavam formar palavras, além das gesticulações executadas a fim de facilitar a compreensão, o que aparentemente não ocorre).
- T42. Bianca:** (olhando para Fábio, balança a cabeça sinalizando ter compreendido a sua fala).
- T43. Vitor:** (ao terminar de se expressar, percebe que João estava zombando dele).
- T44. Bianca:** (sinalizando negativamente com a cabeça, reprova a atitude de João).
- T45. Diego:** égua, sabe o que eu tinha mais medo?
- T46. Diego:** era da onça pintada. Toda hora ela ficava me olhando.
- T47. Vitor:** (diante da zombaria do colega, reage dando soco e pontapé no menino)
- T48. Bianca:** “bora” contar uma nova história hoje?
- T49. Bianca:** vocês lembram que eu dei pra vocês?
- T50. Diego:** curupira! (grita com euforia)
- T51. Bianca:** eu disse que ia mostrar a capa pra vocês verem.
- T52. Vitor:** (continua na distração com João, mas olha em direção da câmera e é chamado a atenção por alguém).
- T53. Bianca:** mas a gente só vai mostrar depois...

APÊNDICE Z - CONTINUAÇÃO DO APÊNDICE V: EPISÓDIO 4

T54. Diego: tio Vinícius chegou! (Vinícius é o estagiário surdo)

Enquanto é anunciada a chegada de Vinicius, todos se dirigem com o olhar à porta, inclusive Vitor.

T55. Vitor: (ao olhar em direção à porta, ver Vinicius e cumprimenta-o, dando bom dia em LIBRAS).

T56. Vinicius: (com sorriso no rosto cumprimenta a turma com um bom dia, também em LIBRAS)

T57. João: dá bom dia “pro” tio Vinicius, dá bom dia “pro” tio Vinicius. (grita insistentemente à turma)

T60. Vitor: de forma animada e muito a vontade, se dirige ao professor comunicando-se por gestos, relatando ao estagiário a atitude de João quanto a presença dele (estagiário) em sala.

T61. Fábio: (acompanha a entrada e os movimentos de Vinicius, aparentemente com mais ânimo e esperança).