II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

Eixo temático: (7) O trabalho pedagógico e a didática desde a perspectiva da subjetividade

Os desafios do professor intérprete de Libras nas series iniciais do Ensino Fundamental: um estudo de caso na perspectiva da Teoria da Subjetividade

Larissa Pereira Gonçalves, UnB, larissafono@gmail.com

Maristela Rossato, UnB, maristelarossato@gmail.com

Resumo

A pesquisa apresentada, de caráter exploratório, teve por objetivo analisar como está configurada subjetivamente a função do professor intérprete na subjetividade social da escola bem como esta função se configura em sua subjetividade individual. Configurado como um estudo de caso, optamos pela Teoria da Subjetividade de González Rey como constructo teórico de sustentação deste estudo em consonância com os fundamentos metodológicos definidos pela Epistemologia Qualitativa cunhada pelo mesmo autor. Assim, a construção das informações se deu por meio de observações das dinâmicas relacionais, análise de documentos e complemento de frases. O estudo possibilitou analisar a atuação do professor intérprete e como os desafios do cotidiano deste profissional apontam para a necessidade de um olhar para a sua constituição subjetiva.

Palavras chave: Teoria da Subjetividade; Educação de Surdos; Intérprete de Libras.

Introdução

O movimento de educação inclusiva ganhou força e visão após a Declaração de Salamanca em 1994, que trouxe em seu corpo documental a responsabilidade das instituições de ensino de permitir que os alunos, independente, de sua origem étnica, racial, social e linguística ocupassem o mesmo espaço escolar, pois cada criança é importante para a construção de um processo educacional baseado no respeito à diversidade (LACERDA, 2006, p. 167).

**BRASÍLIA, 22 a 25 DE OUTUBRO DE 2019
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UNICEUB**

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

A Lei 10.436/2002¹, conhecida como “Lei de Libras” representou uma conquista diante da luta constante das comunidades surdas pelo reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua (L1) do surdo brasileiro. Se constituiu como um importante marco para a compreensão social sobre a comunicação e expressão das pessoas surdas a partir da língua de sinais. Para que fosse regulamentada, em 22 de dezembro de 2005 foi publicado o decreto 5.626², que traz em seu texto as diretrizes iniciais sobre a educação e inclusão do surdo determinando a criação de escolas ou classes bilíngues³ para atender às peculiaridades das necessidades educacionais desses estudantes.

No Distrito Federal o atendimento aos estudantes surdos na rede oficial de ensino é regulamentado pela Estratégia de Matrícula, documento da Secretaria de Educação de publicação anual, e pela Orientação Pedagógica da Educação Especial (Secretaria de Educação, 2010). A estratégia de matrícula (Secretaria de Educação, 2019) prevê uma turma do tipo Classe Bilingue Mediada (doravante CBM) que, segundo o documento é uma “classe constituída por estudantes ouvintes e surdos e/ou surdocegos. É caracterizada pela presença do professor bilíngue (Libras/LP) atuando como intérprete educacional e/ou guia intérprete e o professor regente” (p. 21). Ou seja, temos dois professores atuando juntos em uma mesma sala de aula, o regente e o intérprete.

As pesquisas sobre a atuação do intérprete de Língua Brasileira de Sinais (doravante Libras) ressaltam que o exercício desse profissional, especialmente nas series iniciais do Ensino Fundamental, vai além de um trabalho de transposição linguística, terminando por assumir o papel de professor especialista inserido no contexto das turmas bilíngues (TUXI, 2009). Assim, para que a educação dos estudantes surdos aconteça de maneira mais exitosa, é preciso que o professor intérprete e o professor regente atuem juntos, garantindo que as ações

¹ Texto completo disponível on line no endereço eletrônico:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm

² Texto completo disponível on line no endereço eletrônico:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>

³ A definição de classe bilíngue é dada no Art. 22, § 1º da seguinte maneira: “são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”.

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

pedagógicas sejam planejadas e executadas de forma a promover um processo de ensino e aprendizagem com melhor qualidade (CORDOVA, 2009).

Apresentamos um estudo de caso de uma professora intérprete atuando em classe bilíngue com um estudante surdo com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista - TEA. Ao longo das reflexões, destacamos os desafios profissionais que podem surgir na prática do intérprete de Libras sob a perspectiva da Teoria da Subjetividade de González Rey (2003; 2004; 2005; 2007; 2011). Procuramos trazer aqui uma breve análise de como está configurada subjetivamente a função do professor intérprete na subjetividade social da escolar bem como esta função se configura em sua subjetividade individual.

Construção Teórica

Para a elaboração de um escopo teórico, iniciamos com a discussão sobre a Teoria da Subjetividade e como ela nos serve de base para as análises aqui propostas. Segundo González Rey (2013, p. 25), “As teorias são sistemas de significação geradores de inteligibilidade sobre representações em processo, cujo significado se organiza no curso do momento empírico da produção do conhecimento”.

A subjetividade se constitui como um macro-conceito que possibilita a emergência de novas inteligibilidades sobre as produções simbólico-emocionais. Não se trata de uma construção individual, mas de um complexo sistema que se produz tanto nos níveis individuais como nos níveis sociais. É uma categoria central da Teoria da Subjetividade que apresenta outros desdobramentos conceituais (GONZÁLEZ REY, 2013).

Os sentidos subjetivos são elementos integradores e constituidores da subjetividade humana. Conforme Torres (2016), são a unidade básica da subjetividade humana e se organizam recursivamente em configurações subjetivas. É importante destacarmos aqui que o termo sentido subjetivo foi se construindo epistemologicamente a partir da categoria sentido trazida por Vygotsky que entendia a emoção como forma de organização da psique enquanto um sistema (GONZÁLEZ REY, 2004).

Os sentidos subjetivos se caracterizam como uma produção original e particular do sujeito concreto. González Rey (2003, p. 127) define o sentido subjetivo como “a unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções num mesmo sistema, no qual a presença

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

de um desses elementos evoca o outro, sem que um seja absorvido pelo outro”. Os sentidos subjetivos são o cerne do processo de desenvolvimento humano. Eles carregam em si uma emocionalidade que se autoproduz e se associa a fontes emocionais que se integram em sua gênese. Essa emocionalidade é oriunda das relações com suas cargas tensionais na qual o outro se torna fundamental para o desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 2004). E o desenvolvimento em definição dada por González Rey (2004, p. 19) “é um processo integral que acontece em torno de sistemas de sentido subjetivo da pessoa”.

Se referindo a configurações subjetivas de profissões ou de funções profissionais, González Rey (2004) pondera que, as configurações subjetivas não se constituem de maneira estática que de forma consistente ou invariável acompanhariam certo tipo de atividade. Isso quer dizer que, ainda que haja possibilidade em se identificar uma ou mais configurações subjetivas envolvidas na constituição de determinada profissão, em dados momentos de seu exercício, integrando-se a outras configurações ou elementos de sentidos subjetivos, pode haver uma reconfiguração subjetiva da atividade profissional.

Uma das categorias conceituais propostas pela teoria é a categoria sujeito. O sujeito nessa perspectiva é singular, ativo, presente, pensante e que se posiciona, produzindo sentidos subjetivos integradores da subjetividade individual e da subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2004). González Rey (2013) demarca que o sujeito se constitui subjetivamente em sua própria história e, teoricamente, é uma peça chave para a compreensão dos complexos processos de constituição subjetiva individual e social. Campolina (2012) contribui com a teoria esclarecendo que o sujeito é um momento de produção de subjetividade. A autora destaca ainda que “a condição do sujeito ressalta exatamente a condição produtora que outorga a dimensão psicológica no plano subjetivo” (CAMPOLINA, 2012, p. 94).

Dando continuidade à reflexão sobre as categorias que compõem a Teoria da Subjetividade, apresentamos a subjetividade social, cujos construtos apresentam significativa importância para os objetivos desse estudo. Inicialmente o conceito de subjetividade social foi apresentado em 1991 como resultados de discussões que ocorreram no âmbito da Psicologia Social Crítica latino-americana na década de 1980 (GONZÁLEZ REY e MARTÍNEZ, 2017). O desenvolvimento da teoria foi trazendo avanços estruturais até que González Rey (2003) apresenta a subjetividade social como um complexo sistema que não se define por

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

características universais estáticas, ao contrário, apresenta formas de organização relacionadas aos diferentes processos, ações e relações do sujeito nos diferentes espaços de vida social no qual ele se insere.

Os espaços sociais, e destacamos nele o espaço social da escola, não existem de forma independente dos sujeitos que dele fazem parte, assim como em todos os espaços sociais de uma maneira geral, conforme González Rey (2005), “A subjetividade social apresenta-se nas representações sociais, nos mitos, nas crenças, na moral, na sexualidade, nos diferentes espaços em que vivemos etc. e está atravessada pelos discursos e produções de sentidos que configuram sua organização subjetiva” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 24).

A escola, quando compreendida em suas dimensões social e relacional, torna-se um espaço onde as relações sociais configuram uma realidade baseada nas qualidades que lhe são próprias. Apresenta uma capacidade de geração de inúmeras e singulares experiências “revelando que cada espaço social dela é dotado de uma dimensão subjetiva singular e única, constituída pelas interações sociais que ali se dão” (CAMPOLINA, 2012, p. 182).

Gatti (2017) destaca que as escolas são instituições que integram a sociedade e nelas estão presentes os mesmos traços característicos das dinâmicas sociais e culturais incluindo seus conflitos e suas tensões. Essas situações geradas no ambiente escolar trazem à tona a necessidade de novas inteligibilidades que orientem as ações e as relações interpessoais de seus atores. Como um campo de expressão da subjetividade tanto social como individual, as interações que acontecem na escola integram os relacionamentos humanos em seu cotidiano. Ou seja, as relações sociais na escola mobilizam a produção de sentidos subjetivos que constituem a vida social em sua concretude (CAMPOLINA, 2012). Nesse sentido, o espaço da sala de aula ocupa um lugar de protagonismo no ambiente das instituições de ensino.

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, normalmente esse espaço se configura com a presença de um professor e dos estudantes da turma. Campolina (2012) considera que a sala de aula: “[...] pressupõe a existência de ritmos de desenvolvimento, práticas pedagógicas, propostas e currículos que tendem a se homogeneizar” (CAMPOLINA, 2012, p. 86). Ou seja, esse espaço apresenta uma organização tradicionalmente estabelecida, que no caso das classes bilíngues, é modificada, apresentando duas figuras de professor no mesmo ambiente físico e pedagógico. Essa mudança trazida para o ambiente escolar com o processo de inclusão do

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

estudante surdo produz impactos tanto na subjetividade social da escola como na subjetividade individual dos profissionais que atuam nas classes bilíngues.

Nesse prisma, apresentamos o professor intérprete de Libras propondo reflexões sobre seu papel no processo de inclusão, de ensino e de aprendizagem dos surdos. Os primeiros registros de tradutores/intérpretes na história se dão nos ambientes religiosos. Especialmente com relação aos intérpretes de língua de sinais, sua atividade era considerada um dom divino e os mesmos eram vistos como missionários que tinham como um de seus objetivos, evangelizar os surdos (TUXI, 2009). Na contemporaneidade, o tradutor/intérprete de língua de sinais é aquele que transpõe a informação da língua fonte para a língua alvo, tornando possível o diálogo, transpondo informações da língua oral-auditiva para a língua visuo-espacial e vice-versa (CORDOVA e TACCA, 2011).

Atualmente, o ambiente educacional é o espaço onde os intérpretes são mais requisitados. Nesse contexto ele encontra-se presente nos diferentes níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior (CORDOVA e TACCA, 2011). Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, nível de ensino ao qual propomos por meio desse trabalho investigar, os surdos, em sua maioria filhos de pais ouvintes, não possuem em sua primeira língua (L1), a Libras, competência linguística suficiente para uma comunicação fluente levando o professor intérprete a desdobrar-se para atender da melhor maneira possível as suas necessidades (ANTONIO *et al.*, 2015).

Oliveira (2012) vem em sua dissertação argumentando que essa nova função do tradutor/intérprete de Libras, a de professor intérprete, não se trata exatamente de um profissional com formação específica para a realização da mesma, mas de um professor fluente em Libras, que exerce esse papel. Antônio et al. (2015) apontam que “os professores-intérpretes, assim denominados, são na realidade originalmente professores que possuem conhecimento em língua de sinais, podendo adotar a função de intérprete [...]” (ANTONIO *et al.*, 2015, p. 1046).

Metodologia

Por se tratar de uma pesquisa exploratória, de caráter qualitativo, que visa a investigação baseada na teoria da subjetividade, a metodologia baseia-se nos princípios da

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

Epistemologia Qualitativa levando em conta a proposta construtivo-interpretativa (GONZÁLEZ REY e MARTÍNEZ, 2017). Esse modelo epistemológico de pesquisa se fundamenta em construções histórico-culturais e dialógicas, numa dinâmica conversacional onde pesquisador e participantes interagem ativamente entre si. Nessa proposta, o pesquisador enquanto sujeito “[...] no processo da pesquisa, depende de seu poder criativo e imaginativo para explicar o fenômeno por meio de construções oriundas da articulação entre sua base teórica e as informações produzidas no *entre* fenômeno/método” (ROSSATO e MARTÍNEZ, 2017).

González Rey e Mitjáns Martinez (2017) sinalizam que pesquisas em caráter dialógico favorecem a emergência não apenas da subjetividade dos participantes, mas também a do pesquisador, que assume um papel protagonista pois, essa subjetividade que surge na postura criativa do investigador é um dos elementos que caracterizam essa forma de pesquisar.

A Epistemologia Qualitativa tem três pressupostos básicos (GONZÁLEZ REY, 2005). O primeiro deles é o *caráter construtivo-interpretativo* que concebe a produção de conhecimentos como um processo no qual as indagações, análises e observações do pesquisador são consideradas legítimas e se articulam com a teoria durante o caminho da pesquisa. A realidade externa deixa de ser reconhecida como correspondência direta com um conhecimento já produzido, mas sim como uma forma de inteligibilidade de questões que emergem das relações entre os participantes, o pesquisador e aquilo que está sendo estudando.

Outra particularidade da Epistemologia Qualitativa é o *caráter dialógico da pesquisa*. Pereira, Conceição e Martinez (2016, p. 21) assinalam que a produção de informações significativas sobre o objeto de estudo se dá por meio da comunicação e do diálogo entre o pesquisador e os participantes da pesquisa. Esse caminho dialógico permite que os atores envolvidos na pesquisa reflitam sobre suas ações de maneira que a subjetividade possa emergir trazendo a possibilidade de produção de novas inteligibilidades (GONZÁLEZ REY e MARTÍNEZ, 2017).

Para completar esse tripé teórico-metodológico no qual se organiza a Epistemologia Qualitativa, temos a *valorização das contribuições singulares de cada caso pesquisado*. Aqui, a pesquisa se apresenta como um campo de produção teórica em todo o seu processo. Nessa proposta o singular é uma fonte de construção de conhecimento científico ao modelo teórico

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

concomitante ao próprio ato de investigação (PEREIRA, CONCEIÇÃO e MARTINEZ, 2016).

Esta pesquisa é um estudo de caso realizado por meio de observações *in locu* das ações e relações de uma professora intérprete de Libras e grande parte das informações foram obtidas durante esse processo. Para nossa investigação foi realizada também uma análise prévia dos relatórios de avaliação realizados bimestralmente para acompanhar a evolução do desenvolvimento pedagógico do estudante bem como relatórios das equipes de apoio educacional⁴ que atenderam o estudante e a professora (Serviço de Orientação Educacional, Sala de Recursos e Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem). Na pesquisa qualitativa orientada pela epistemologia qualitativa, os instrumentos de pesquisa não são vias geradoras de resultados e não são utilizados para coletar dados. Nesse modelo de produção científica, os instrumentos são o meio pelos quais provocamos a expressão do participante em contextos relacionais. As informações geradas nesse processo são analisadas com o objetivo de produzir novas inteligibilidades sobre o tema em estudo (GONZALEZ REY, 2005).

Para esse estudo exploratório, como meio de produção das informações, realizamos a observação das dinâmicas relacionais que aconteceram durante as coordenações, os conselhos de classe, as reuniões de planejamento pedagógico coletivo e a própria atuação da profissional intérprete no cotidiano escolar. Por meio desse instrumento foi possível identificar elementos importantes sobre como a função de professor intérprete nesse caso estudado, se configura subjetivamente na escola.

Outro importante instrumento utilizado foi o complemento de frases (GONZÁLEZ REY, 2005). Esse recurso nos permitiu observar direta e indiretamente como a participante da pesquisa se percebe enquanto profissional intérprete e a importância que a inclusão dos surdos tem nas suas ações e relações pedagógicas. As informações produzidas no complemento de frases e nas observações, unidas às análises dos documentos referentes ao estudante, nos permitiram identificar alguns pontos de conflito e tensionamentos presentes na atuação do profissional intérprete de Libras dentro da escola.

⁴ A Secretaria de Educação do Distrito Federal dispõe de serviços de apoio aos estudantes com necessidades educacionais especiais. No caso dos estudantes surdos e/ou com deficiência auditiva os atendimentos são a sala de recursos especializada, a equipe especializada de apoio à aprendizagem composta por um pedagogo e um psicólogo escolar e o serviço de orientação educacional.

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

A participante de nossa pesquisa é uma professora intérprete de Libras de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal. Ela tem 43 anos de idade, é professora há 22 anos e há 15 anos atua na educação de surdos como professora regente e também como professora intérprete. Sua atuação se dá em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, com um estudante com dupla condição de desenvolvimento: surdez severa bilateral e Transtorno do Espectro Autista. O estudante não tem proficiência em Libras, pois sua surdez foi diagnosticada tardiamente. Vale ressaltar que a condição de autismo do estudante se sobrepõe às características da surdez, modificando, assim, totalmente as suas necessidades educacionais, ultrapassando as atribuições da professora intérprete de interpretação de conteúdos e outras mediações linguísticas. Os participantes estão no contexto de uma escola inclusiva que já foi polo de atendimento de estudantes surdos. Uma parte significativa dos professores já atuou tanto na posição de professor regente como na posição de professor intérprete de Libras o que, a princípio, nos leva a crer que a maioria dos docentes conhece o processo de desenvolvimento, ensino e aprendizagem do surdo na perspectiva bilíngue.

Análise e discussão das informações

As análises das informações desse trabalho têm o objetivo de gerar novas inteligibilidades sobre a categoria *subjetividade social* proposta por González Rey. A definição dessa categoria foi sendo aprimorada ao longo dos anos e em 2017, González Rey e Mitjáns Martínez debatem o conceito que é entendido como “o sistema integral de configurações subjetivas (grupais e individuais), que se articulam nos diferentes níveis da vida social” (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTINEZ, 2017, p. 78). A subjetividade social não é estática, mas funciona como um sistema complexo organizado por configurações subjetivas que, para ser pesquisada, “exige os mesmos recursos que o estudo das configurações subjetivas individuais” (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTINEZ, 2017, p. 81). Sob o prisma desses conceitos é que apresentamos as discussões desse estudo de caso.

Nas reuniões pedagógicas, os professores de outras turmas da escola questionavam a professora intérprete sobre a maneira como o estudante se comunica - os gritos são suas manifestações tanto de alegria e contentamento como de frustrações - e o que ela poderia fazer para que ele mudasse essa característica. Era visível o constrangimento da professora ao

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

responder que ela não tinha a possibilidade de controlar certos aspectos relacionados à forma de expressão e ao comportamento do estudante. A importância desse fato se dá porque esse era um ponto de tensão muito marcado e a origem de um conflito entre a professora regente da turma e a professora intérprete participante dessa pesquisa.

A professora regente da turma não promovia ações de acolhimento e inclusão desse estudante no ambiente da sala de aula. Ela não tinha conhecimento básico em Libras e nem formação para atuar com estudantes autistas. Isso era visível nas coordenações pedagógicas onde as duas profissionais deveriam estar atuando juntas (sendo inclusive uma normativa da Secretaria de Educação do DF⁵) no planejamento de atividades que promovessem a inclusão do estudante surdo, porém as duas atuavam separadamente. Por diversas vezes, a professora intérprete pediu a intervenção da equipe gestora e dos serviços de apoio junto à professora regente, mas as intervenções não obtiveram êxito. Assim, a professora intérprete retirava o aluno do ambiente da sala de aula, muitas vezes durante o turno, para não “incomodar a professora e os demais colegas”. Esse tensionamento aparecia nas reuniões pedagógicas, nas conversas informais na sala de professores, nas discussões das equipes de apoio da escola, mas nenhuma solução foi encontrada para promover um melhor acolhimento desse estudante e consequentemente do trabalho da professora intérprete.

As análises das informações nos permitiram observar como *a função do professor intérprete se configura na subjetividade social da escola*. O professor intérprete é o professor do surdo e responde por tudo o que diz respeito a esses estudantes, desde as ações pedagógicas cotidianas, planejamento e adaptação de atividades até a avaliação do processo de aprendizagem. Essa configuração subjetiva se expressa nos diversos elementos que compõem o cotidiano da escola: atividades coletivas no pátio onde o intérprete acompanha o aluno sendo o único responsável pela mediação social e linguística do surdo; nos conselhos de classe onde, apesar de o surdo ser aluno do professor regente, este entrega ao intérprete a função e a responsabilidade dos avanços e percalços pedagógicos relacionados a esse estudante; nas reuniões e encontros com os responsáveis do surdo, que a professora regente esquivava-se de participar deixando claro, com esses posicionamentos, que ela não se identificava como professora e responsável pela aprendizagem e desenvolvimento do

⁵ Portaria número 395 de 14 de dezembro de 2018 – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

estudante surdo. A configuração subjetiva da função do intérprete identificada aqui é reforçada pela equipe gestora da escola, que constantemente exige resultados das ações pedagógicas da intérprete, mas não faz as mesmas exigências à professora regente da turma.

Quando apresentamos a ideia de surdez à participante, esta não a relaciona como uma impossibilidade de desenvolvimento, mas apenas como uma limitação biológica que não constitui um fator impeditivo de aprendizagem. Ao relacionarmos essa informação às ações pedagógicas da participante – a professora estava constantemente em busca de novos recursos e propostas que atendessem à necessidade do estudante – percebemos que ela também se vê como responsável direta pelo processo de ensino e aprendizagem do surdo. Essa informação nos permite refletir sobre a possibilidade de a maneira como a configuração subjetiva do professor intérprete na subjetividade social da escola, mobiliza os sentidos subjetivos da participante, que traz na constituição de sua configuração subjetiva individual traços semelhantes aos da configuração subjetiva social.

As formas de organização subjetiva dos indivíduos representam a subjetividade individual, que se constitui histórica e socialmente em cada pessoa inserida em uma cultura (GONZÁLEZ REY, 2003). Campolina (2012), contribuindo com a construção desse conceito, afirma que “entendemos a subjetividade individual como a produção e a expressão da constituição emocional e simbólica, atual e histórica que se organiza no plano individual” (p. 94). Dessa forma ela se integra à subjetividade social tornando-se um elemento participativo da constituição de sentidos subjetivos e configurações subjetivas individuais e sociais. Somente é possível compreender os elementos que constituem a subjetividade social por meios das interações entre os sujeitos que integram e partilham do mesmo contexto social (CAMPOLINA, 2012). A seguir, ilustramos com alguns trechos de informação – complemento de frases – sobre como a relação entre as professoras é expressa pela professora intérprete:

- 5. *Meus colegas* precisam se interessar mais pela comunicação em Libras;
- 6. *O mais difícil* o relacionamento com o professor regente;
- 25. *Seria mais fácil se* sempre tivesse acesso prévio às atividades a serem desenvolvidas;
- 36. *Os outros dizem* que a turma inclusiva é mais fraca;
- 38. *Me sinto ofendida* quando menosprezam o trabalho do intérprete por lidar com menos alunos que o professor regente;
- 41. *Me sinto valorizada* quando o professor regente faz adequações e interage com trocas de informações.

BRASÍLIA, 22 a 25 DE OUTUBRO DE 2019
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UNICEUB

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

Nas expressões aqui apresentadas fica claro que o maior desafio da professora intérprete não está diretamente relacionado ao estudante surdo, mas na relação com os demais professores, especialmente com o professor regente. As frases 36 e 38 também corroboram com observações sobre a função do intérprete na configuração subjetiva social da escola e como ela integra a configuração subjetiva individual, demonstrando a recursividade em que ambas se constituem.

Ressaltamos aqui, corroborando com Carvalho (2018) que a subjetividade social não existe de forma isolada, ou seja, sem a subjetividade individual, uma vez que em um sistema dinâmico, elas são mutuamente constituídas. No que tange às informações apresentadas por essa pesquisa, a configuração subjetiva da função de professor intérprete apresenta como composição: a percepção de que somente o professor intérprete é responsável pelas ações pedagógicas relacionadas ao estudante surdo; o professor intérprete é o único responsável pela intermediação linguística dos estudantes surdos com os demais atores da escola; o professor intérprete é o único responsável pelo acolhimento do estudante surdo na escola.

Considerações finais

A cadeia de significação formada a partir das análises que favoreceram a construção do *corpus* para a interpretação das autoras, permite considerar que, analisar a atuação do professor intérprete, em especial em um contexto tão singular como o caso relatado, torna-se relevante no sentido de que os desafios do cotidiano deste profissional apontam para a necessidade de um olhar para a sua constituição subjetiva.

Embora considerando que a configuração subjetiva do professor intérprete não se dá de forma universal e padronizada, mas no tensionamento permanente do *locus* do seu fazer pedagógico e na relação com a subjetividade social, reconhecemos que a profissional participante deste estudo de caso mobilizou esforços individuais, sobretudo, os da ordem das emoções, para construir uma relação com seu aluno dentro de um complexo processo de comunicação no qual assumiu para si a responsabilidade da sua educação.

Quando uma das partes não cumpre o seu papel, seja por qual motivo, as demais não conseguem atingir a totalidade das ações necessárias para uma experiência educacional

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

exitosa. E nesse processo de atravessamento da subjetividade individual pela social os desafios do professor intérprete são, amiúde, constituídos de complexa singularidade e se agravam pelo desconhecimento das atribuições deste profissional pelos demais atores do contexto escolar.

Referências

ANTÔNIO, L. C.; MOTA, P. R.; KELMAN, C. A. (2015). A formação do intérprete educacional e sua atuação em sala de aula. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 1032-1051.

CAMPOLINA, L. (2012). Inovação educativa e subjetividade: a configuração da dimensão histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador. Tese de Doutorado. Brasília, Brasil: Universidade de Brasília.

_____. (2014). Aprendizagem, subjetividade e interações sociais na escola. In: A. M. Martinez, & P. Álvarez, *O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural* (pp. 179-212). Brasília: Liber Livro.

CARVALHO, G. M. G (2018). A direção escolar na constituição da subjetividade social favorecedora da inovação. Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília.

CORDOVA, B. C. (2009). Concepções de Intérpretes de Língua de Sinais acerca de sua atuação em contextos educacionais. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília.

CORDOVA, B. C.; & TACCA, M. C. (2011). O intérprete de língua de sinais e ação pedagógica no processo de aprendizagem do sujeito surdo. In: A. M. Martínez, & M. C. Tacca, *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência* (pp. 209-235). Campinas: Alínea Editora.

GATTI, B. A. (2017). Prefácio. In: A. M. Martínez, & F. G. Rey, *Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica* (pp. 11-14). São Paulo: Cortez.

GONZÁLEZ REY, F. L. (2003). *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thompson.

_____. (2004). O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: A. M. Martínez, & L. M. Simão, *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e prática profissional em Psicologia* (pp. 1-28). São Paulo: Pioneira Thomson.

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

_____. (2005). Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação. São Paulo: Thomson.

_____. (2007). As categorias sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico cultural. *Psicologia da Educação*, 155-179.

_____. (2011). Os Aspectos Subjetivos no Desenvolvimento de Crianças com Necessidades Especiais: Além dos limites concretos do defeito. In: A. M. Martínez, & M. C. Tacca, Possibilidades de Aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência (pp. 47-70). Campinas, São Paulo: Alínea.

GONZÁLEZ REY, F. L., MITJÁNS MARTINEZ, A. (2017). Subjetividade: teoria, epistemologia e método. Campinas: Alínea.

LACERDA, C.B. (2006). A Inclusão Escolar de Alunos Surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre essa experiência. *Cad. Cedes*, XXVI(69), pp. 163-184. Fonte: <http://www.cedes.unicamp.br>.

OLIVEIRA, W. D. (2012). Estudos sobre a relação entre intérprete de Libras e o professor: implicações para o ensino de Ciências. Dissertação de Mestrado. Goiânia, Goiás: Universidade Federal de Goiás.

PEREIRA, A. B., CONCEIÇÃO, M. I., MARTINEZ, A. M. (2016). Epistemología Cualitativa de González Rey: una forma diferente de analisis de "datos". *Revista Tecnia*, 17-31.

ROSSATO, M., MARTINEZ, A. M. (2013). Desenvolvimento da Subjetividade: análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 289-298.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. (2010). Orientação Pedagógica. Orientação Pedagógica Educação Especial. Brasília, Brasil.

_____. (2019). Estratégia de Matrícula 2019. Portaria nº 354 de 1º de novembro de 2018. Brasília, Brasil.

TORRES, J. F. (2016). A formação investigativa de doutorandos em Educação e Psicologia: um estudo da relação orientador-orientando a partir do estudo da subjetividade. *Tese de Doutorado*. Brasília : Universidade de Brasília

TUXI, P. (2009). A atuação do intérprete educacional no Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado. Brasília: Faculdade de Educação. Universidade de Brasília.

II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade

BRASÍLIA, 22 a 25 DE OUTUBRO DE 2019
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UNICEUB