

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA – PROLING**

NÁTHALY GUISEL BEJARANO ARAGÓN

**(RE)CONFIGURAÇÕES DO AGIR DOCENTE: O ENSINO DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA A ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS VISUAIS À LUZ
DO ISD E DAS CIÊNCIAS DO TRABALHO**

**JOÃO PESSOA
2016**

NÁTHALY GUISEL BEJARANO ARAGÓN

**(RE)CONFIGURAÇÕES DO AGIR DOCENTE: O ENSINO DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA A ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS VISUAIS À LUZ
DO ISD E CIÊNCIAS DO TRABALHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, na área de concentração Linguística e Práticas Sociais e linha de pesquisa em Linguística Aplicada, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carla Lynn Reichmann

A659r Aragón, Náthaly Guisel Bejarano.
(Re)configurações do agir docente: o ensino de língua estrangeira a alunos com necessidades específicas visuais à luz do ISD e ciências do trabalho / Náthaly Guisel Bejarano Aragón.- João Pessoa, 2016.
129f.
Orientadora: Carla Lynn Reichmann
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHL
1. Linguística aplicada. 2. Ensino de língua estrangeira - deficientes visuais. 3. Formação docente. 4. Interacionismo sociodiscursivo.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

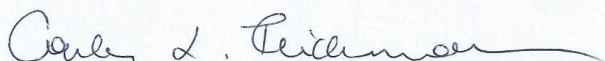
NÁTHALY GUISEL BEJARANO ARAGÓN

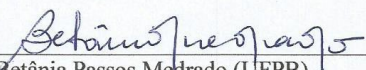
**(RE)CONFIGURAÇÕES DO AGIR DOCENTE: O ENSINO DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA A ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS VISUAIS
À LUZ DO ISD E DAS CIÊNCIAS DO TRABALHO**

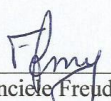
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, na área de concentração Linguística e Práticas sociais e linha de pesquisa em Linguística Aplicada, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Linguística

Data da aprovação: 23/2/2016

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr^a. Carla Lynn Reichmann (UFPB)
Orientadora


Prof. Dr^a. Betânia Passos Medrado (UFPB)
Examinadora


Prof. Dr^a. Franciele Freudenberguer Martiny (UFPB)
Examinadora

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos àqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste sonho. Foram muitas as pessoas que, ao longo destes anos, contribuíram com seu grãozinho de areia e me ajudaram a concretizá-lo.

Meu muito obrigada a todos, principalmente:

Às professoras Carla, Patrícia e Isadora, por terem aceitado participar desta pesquisa, sem vocês, este trabalho não teria sido realizado.

Aos meus pais, Edgar e Roxanna, que mesmo na distância, sempre estiveram presentes com palavras de força, orações e carinho. Sem o seu apoio, cada desafio aceito teria sido mais difícil de ser enfrentado. Para vocês, todo o meu amor incondicional.

Aos meus irmãos, Ale, Edgar e Jorge por estarem sempre me incentivando a seguir em frente na minha caminhada profissional. Saudades imensas!

Ao meu tio-padrinho, Américo, meu segundo pai, estando perto ou longe sempre presente na minha vida, preocupado com cada passo que dou na minha caminhada profissional e pessoal, toda minha gratidão e carinho para você, tio.

As minhas amigas-irmãs, Jakelinne, Débora e Juliana, pela amizade sincera, pelo apoio e força nos inúmeros momentos da minha vida. Vocês não têm ideia de quanto eu amo vocês.

À Mi vida, por tornar meus dias mais leves, enchê-los de alegria, pelos momentos incríveis do teu lado em semanas difíceis de escrita e estudos, um xero!

À professora Dr^a. Betânia Passos Medrado, por ter-me inserido no caminho da pesquisa, no meu curso de graduação, orientadora do PIBIC e TCC. Sem sua orientação e incentivo hoje não estaria onde estou. Sou infinitamente grata!

À professora Dr^a Carla Lynn Reichman, orientadora desta pesquisa, pela paciência, dedicação, orientação, apoio nos momentos bons e ruins e amizade. Por me ajudar a realizar o sonho de uma professora em formação permanente, cursar e concluir o mestrado em Linguística Aplicada. Gracias totales!

À Rosyclea Dantas, colega e amiga, teu incentivo para fazer parte do projeto PIBIC na minha graduação foi essencial para enveredar o caminho da docência e da pesquisa. Pessoa humilde e de bom coração, extremamente competente em tudo que faz, te admiro muito! Um exemplo para mim!

Aos meus colegas de mestrado Amanda, Adílio e Larissa pelo apoio ao longo desses dois anos.

Aos meus alunos queridos do ICP por me ensinarem a ver o ensino de outro jeito. Sou eternamente grata a vocês.

Ao CNPq pelo fomento, tornou possível minha dedicação exclusiva ao mestrado e o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Instituto de Cegos da Paraíba - ICP, por me proporcionar a oportunidade de poder ensinar e aprender com seus alunos e me desenvolver como profissional. Meu muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa tem como principal objetivo investigar como os elementos constitutivos do trabalho do professor de língua estrangeira a alunos com necessidades específicas visuais (NEV) indiciam (re)configurações do seu agir linguageiro. Assim, este estudo caracterizado como sendo de cunho interpretativista se enquadra no âmbito da Linguística Aplicada. Com o intuito de compreender o trabalho dos professores, de uma escola regular de ensino médio de João Pessoa e no Instituto dos Cegos da Paraíba, lançamos mão dos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo e dos aportes teóricos das Ciências do Trabalho – Clínica da Atividade e Ergonomia, principalmente no que se refere aos objetos constitutivos do trabalho docente e seus conceitos sobre trabalho. Alicerçada nessas abordagens teóricas, esta pesquisa busca identificar os objetos constitutivos da atividade docente, evidenciados nos dizeres das colaboradoras desta pesquisa, assim como discutir e refletir as (re)configurações do agir dessas docentes em prol de uma educação inclusiva. A geração de dados foi efetivada por meio do instrumento de Instrução ao Sósia. Este foi realizado com três professoras nos contextos acima mencionados. A análise dos objetos constitutivos evidenciou uma forte presença de *ferramentas*, haja vista que se encontram em um contexto de ensino específico e as docentes estão em processo de apropriação de novas ferramentas. As *regras de ofício* foi o segundo elemento que mais incidiu nas vozes das professoras, seguindo as *prescrições* e os *coletivos*. Neste processo de apropriação de novas ferramentas, de adoção de novas regras de ofício, condicionado ao contexto imediato, é constatado que há uma necessidade de (re)configuração do agir das colaboradoras com o objetivo de fazer com que seus alunos participem ativamente do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Palavras-chave: Ensino de LE. Deficiência visual. Formação. Interacionismo Sociodiscursivo.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo principal investigar como los elementos constitutivos del trabajo del profesor de lengua extranjera a alumnos con necesidades específicas visuales (NEV) indician (re)configuraciones de su hacer. Así, este estudio de tipo interpretativista se encuadra en el ámbito de la Lingüística Aplicada. Con la intención de comprender el trabajo de los profesores, de un colegio de enseñanza secundaria de João Pessoa y del Instituto de Ciegos de Paraíba, hacemos uso de la base teórica-metodológica del Interaccionismo Sociodiscursivo y de los aportes teóricos de las Ciencias del Trabajo – Clínica de la Actividad y Ergonomía, principalmente en lo que se refiere a los objetos constitutivos del trabajo docente y sus conceptos sobre trabajo. Fundamentada en esos abordajes teóricos, esta investigación busca identificar los objetos constitutivos del hacer docente evidenciados en las voces de las colaboradoras de esta investigación, así como discutir y reflexionar las (re)configuraciones del hacer de esas docentes en pro de una educación inclusiva. La generación de datos fue efectivada por medio del instrumento *Instrução ao Sósia*. Esta fue realizada con tres profesoras en los contextos antes mencionados. El análisis de los objetos constitutivos evidenció una fuerte presencia de *herramientas*, visto que se encuentran en un contexto de enseñanza específica, las docentes están en proceso de apropiación. Las *reglas de oficio* fue el segundo elemento que más incidió en las voces de las profesoras, siguiéndole las *prescripciones* y los *colectivos*. En ese proceso de apropiación de nuevas herramientas, de adopción de nuevas reglas de oficio, condicionado al contexto inmediato, se constató que existe una necesidad de (re)configuración del hacer de las colaboradoras con el objetivo de hacer con que sus alumnos participen activamente del proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera.

Palabras-clave: Enseñanza de LE. Deficiencia visual. Formación. Interaccionismo Sociodiscursivo.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 -	Síntese de instituições com atendimento a pessoas com necessidades específicas.....	22
QUADRO 02 -	Síntese de campanhas, leis e decretos de 1957 a 1994 a pessoas com necessidades específicas.....	27
QUADRO 03 -	Matrículas escolares de alunos com necessidades específicas.....	33
QUADRO 04 -	Síntese da terminologia usada para se referir aos alunos com necessidades educacionais específicas.....	42
ESQUEMA 01 -	Trabalho do professor em sala de aula.....	54
QUADRO 05 -	O folhado/arquitetura textual.....	60
QUADRO 06 -	Perfil dos professores participantes da pesquisa.....	72
QUADRO 07 -	Realização do procedimento IAS.....	75
QUADRO 08 -	Sistematização da análise.....	76
QUADRO 09 -	As ferramentas.....	78
QUADRO 10 -	As prescrições.....	91
QUADRO 11	As regras do ofício.....	94
QUADRO 12 -	Os coletivos.....	102

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 – POLÍTICAS E LEGISLAÇÃO: O ENSINO DE LE A PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS VISUAIS.....	18
1.1 BREVE HISTÓRICO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL A PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS: 1850-1955.....	18
1.2 PRIMEIRAS CAMPANHAS, LEIS E DECRETOS: 1955-1994.....	23
1.3 LEIS E DECRETOS ATUAIS: 1996-2015.....	28
1.4 PARÂMETROS E ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	35
1.5 A ESCOLA INCLUSIVA E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	35
1.6 A PESSOA COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS VISUAIS.....	40
1.6.1 A deficiência: conceito e terminologias utilizadas no decorrer da história.....	40
1.6.2 O aluno cego e com baixa visão.....	43
CAPÍTULO 2 – O ALUNO COM NEV E O TRABALHO DO PROFESSOR: UMA REFLEXÃO À LUZ DO ISD E DAS CIÊNCIAS DO TRABALHO.....	45
2.1 AS PRÁTICAS HUMANAS À LUZ DO ISD E DAS CIÊNCIAS DO TRABALHO: O AGIR DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	45
2.2 O INDIVÍDUO COM NEV À LUZ DO PENSAMENTO VYGOSTKIANO.....	57
2.3 ARQUITETURA TEXTUAL.....	59
CAPÍTULO 3 – CONSTRUINDO UM PERCURSO METODOLÓGICO.....	63
3.1 A NATUREZA DA PESQUISA.....	64
3.2 CONTEXTOS DA PESQUISA.....	66
3.2.1 A escola estadual.....	66
3.2.2 O Instituto de Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha.....	67
3.3 AS COLABORADORAS.....	68
3.4 PROCEDIMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS: INSTRUÇÃO AO SÓCIA.....	72
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	75
CAPÍTULO 4 – ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO AGIR DOCENTE, AS VOZES ENUNCIATIVAS E O ENSINO INCLUSIVO.....	77

4.1 <i>EU TRABALHEI NAS OUTRAS AULAS COM MASSINHA, PORQUE PRA ELES É MAIS FÁCIL: AS FERRAMENTAS</i>	77
4.2 <i>TUDO QUE EU APRENDI COM DEFICIENTES VISUAIS, A GENTE TEM QUE NARRAR: AS PRESCRIÇÕES</i>	90
4.3 <i>NA ESCOLA REGULAR UM PROFESSOR NÃO DÁ AULA EM INGLÊS, VAI FAZENDO UMA MESCLA NÉ, UMA MISTURA: AS REGRAS DO OFÍCIO</i>	94
4.4 <i>RENATA JÁ PASSOU POR ESSA SITUAÇÃO, ENTÃO ELA PODE EXPLICAR MELHOR: OS COLETIVOS</i>	101
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICES	120
APÊNDICE A - NOTAÇÃO UTILIZADA NA TRANSCRIÇÃO DO CORPUS ...	121
ANEXOS	122
ANEXO A – CERTIDÃO DA APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA	123

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo geral *investigar como os elementos constitutivos do trabalho do professor de língua estrangeira a alunos com necessidades específicas visuais indiciam (re)configurações do seu agir linguageiro*. O desenvolvimento desta pesquisa de mestrado e o meu interesse por entender melhor o agir de professores de língua estrangeira com alunos com necessidades específicas visuais (doravante NEV)¹ nasceram da minha participação no projeto de iniciação científica *Desenvolvendo materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira a deficientes visuais: relações entre afetividade e construção do conhecimento* na minha graduação. A participação ativa ao longo de um ano e meio nesse projeto, me encaminhou a ministração de aulas de língua espanhola no Instituto de Cegos da Paraíba - ICP, a adaptação de materiais, as discussões em grupo em torno ao paradigma da inclusão e a participação e organização do *I Seminário sobre formação de professores de língua estrangeira e educação inclusiva* (I SEFOPLEI). Tais experiências foram essenciais para o meu desenvolvimento e construção de identidade como professora de LE na formação inicial. Após o término do projeto, dei continuidade à ministração de aulas no ICP, o que me incentivou a continuar pesquisando para, desta forma, contribuir com a compreensão da atividade educacional de professores de língua estrangeira que ensinam a alunos com NEV.

Dessas vivências, resultou meu Trabalho de Conclusão de Curso. Esse estudo buscou compreender como as estratégias de interação em uma turma de cegos favoreceram o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e o meu desenvolvimento como profissional (ARAGÓN, 2013). Nessa pesquisa, foram reveladas estratégias, que até então não tinham sido por mim adotadas no ensino de língua estrangeira nesse contexto específico. Destaco, primeiramente, a importância da linguagem oral, na condução das atividades, a descrição minuciosa do passo a passo como essencial para que os alunos pudessem realizar as tarefas. O uso de material em Braille para apresentação e explicação de conteúdos a serem ministrados também cumpriu papel importante para mediar a aprendizagem dos alunos. Outros procedimentos não verbais, porém não menos importantes, podem ser citados como o toque

¹No âmbito do projeto “O ensino de língua estrangeira a deficientes visuais: inclusão social, políticas educacionais e formação de professores” (PIBIC-CNPq/UFPB, 2011-2012) realizaram-se discussões e reflexões sobre qual nomenclatura o grupo de pesquisa deveria utilizar para se referir às *pessoas com deficiência* - termo usado atualmente pela legislação (BRASIL, 2015). Como pesquisadores participantes do projeto, concluímos que seria utilizada a terminologia “alunos com necessidades específicas visuais (NEV)”, pois refletimos que estava livre de estigmas e significados pejorativos. Como fruto dessas reflexões, optei por aderir ao uso dessa nomenclatura nesta pesquisa. Entretanto, por motivos de textualidade, farei uso também de “pessoas com deficiência”.

no braço ou no ombro para fazer saber ao aluno que a docente estava por perto para ajudá-lo ou a circulação da professora ao redor da mesa, como estratégia para estar perto de todos os alunos. Uma última estratégia identificada no desenvolvimento do meu TCC que pode ser mencionada foi o meu posicionamento no ponto central da mesa, o que possibilitou a otimização da observação de todos os alunos e controle das atividades.

Como podemos observar nos resultados relatados desse estudo, houve a necessidade de uma (re)configuração do meu agir como professora para que o ensino-aprendizagem desses alunos se tornasse real. Contudo, não foi uma tarefa fácil, pois estava entrando em um contexto novo, sem experiência e preparo nenhum, onde a insegurança foi o sentimento que predominou pelo menos nas primeiras semanas de aula. Dúvidas sobre como deveria agir com meus futuros alunos, quais palavras não deveria usar com eles, como por exemplo, o verbo “ver” vieram à tona. No primeiro dia de aula de espanhol, para conhecê-los melhor, perguntei a eles “les gusta ver la tele” (vocês gostam de assistir tv) e lembro de ficar constrangida pela pergunta, pois pensava “como um cego assistiria a tv”. Um dos alunos falou, “como vamos assistir tv professora se nós somos cegos”, e depois dele falar isso todo mundo começou a rir, pois o aluno estava brincando, o que deixou o ambiente mais descontraído. Acredito que eles perceberam que estava muito tensa. Com o transcorrer da aula e com suas respostas, percebi que não precisava ter esse cuidado, que eles mesmos usavam esses verbos como qualquer pessoa. Desde o primeiro dia de aula, conceitos/ideias em relação aos alunos com NEV foram (des)construídos e, com o passar dos dias, reconstruídos como fruto da experiência riquíssima que estava sendo dar aula para esses alunos.

A cada aula ministrada, essa construção de conhecimento era mediada pela interação com os alunos. Foram eles que me mostraram e me direcionaram ao longo de cada aula, sobre como explicar os conteúdos, como direcioná-los para que se sentassem nas carteiras, sobre a organização da sala, a cada encontro. Novas ideias surgiam para a adaptação de material e de atividades. “Foi uma situação de aprendizagem na qual os alunos foram os pares elevados da professora, isto é, foi junto a eles que a professora pode se desenvolver como profissional de ensino de espanhol como língua estrangeira” (ARAGÓN, 2013, p. 45). Nesse pequeno relato de experiência, observo como foi importante a apropriação de novas ferramentas, o meu coletivo imediato foram os alunos e meus colegas pesquisadores do projeto, os quais compartilharam também suas vivências nos corredores do instituto ou nas reuniões quinzenais do projeto. Nesse breve relato de experiência, enfatizo a necessidade de promover uma formação inicial e continuada sob o olhar do paradigma da inclusão.

Ao longo da história, presenciamos um número considerável de mudanças educacionais: a criação de leis, decretos, documentos de orientação curricular; mudanças e promoção nas leis de acesso à educação e obrigatoriedade do ensino; elaboração de projetos de lei. Ainda, assistimos ao surgimento de abordagens como o da exclusão e da integração, ainda perpetuados na educação brasileira e a promoção do ensino inclusivo. No entanto, ainda temos um longo caminho por percorrer na busca de uma educação com qualidade que garanta os direitos de todos os alunos sem exceção.

Nesse cenário, questiono: o que é a educação inclusiva? Posso afirmar que esta se apresenta como um processo social, cultural, político e pedagógico (BRASIL, 2007a). Alinhada a esta definição, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) menciona que todas as escolas inclusivas devem acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais ou outras. Para tornar isto uma realidade, faz-se premente que a escola, seja ela pública ou particular, possibilite o livre acesso à educação e, conseqüentemente, que todos usufruam das mesmas oportunidades, que esteja aberta à diferença² e à igualdade, isto é, “a igualdade deve ser exigida quando a diferença inferioriza, e as diferenças asseguradas, quando a igualdade descaracteriza” (SANTOS, 2004 apud MANTOAN, 2007, p. 325).

Ao mencionar que a educação inclusiva é um processo social, entendo que a sociedade se torna responsável, no sentido de que se transforme para respeitar, acolher e atender às necessidades de todos os seus membros, num contínuo fazer (LIMA, 2006, p. 57). Segundo Costa (2012, p.114), o problema central que vivemos nas escolas, em seus diferentes contextos de aprendizagem, nas diversas instituições educativas e inclusive nos discursos dos docentes é que

[...] a inclusão precisa imediatamente ser efetivada. A grande questão é a *falta de preparação, qualificação e habilitação dos docentes nas escolas, das famílias e da própria sociedade* que ainda não se acostumaram com essa ideia de incluir todos e todas nos diversos segmentos sociais. [destaque nosso]

Entendo e estou de acordo quando Costa menciona que a inclusão é um processo no qual a participação de todos é necessária para que esta realmente aconteça. Estudos recentes

²*Diferença* não é uma distinção, uma essência, ou uma oposição, mas um movimento, uma referência à alteridade, a uma heterogeneidade que não é, em princípio, oposicional [...] As diferenças não podem ser apresentadas nem descritas em termos de melhor e/ou pior, bem e/ou mal, superior e/ou inferior, positivas e/ou negativas, maioria e/ou minoria etc. São simplesmente diferenças (SKLIAR, 2006, p. 22-23)

de pesquisadores brasileiros e estrangeiros da área da Educação Inclusiva (MOTTA, 2004; SKLIAR, 2006; RODRIGUES, 2006, 2008; CARVALHO, 2007; MENDES, 2010; COSTA, 2012; CERCHIARI, 2011; MANTOAN, 2015, entre outros) enfatizam que a educação brasileira ainda se encontra presa à dicotomia da inclusão/exclusão, da normalidade/anormalidade. A educação que se propõe ser inclusiva deve rejeitar qualquer forma de escola tradicional, excludente, seletista e conservadora (COSTA, 2012, p. 115).

Sendo assim, pensar sobre a inclusão de alunos com necessidades específicas visuais no ensino de língua estrangeira, me leva a refletir sobre a carência de formação inicial e continuada de professores sob o paradigma da inclusão. Alinho-me a Tardif (2002, p. 177), que entende a formação como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que demanda do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação que o ensine a aprender e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo.

Essa carência de formação e suas consequências são refletidas nos discursos dos professores nas diversas situações que enfrentam em sala de aula. No contexto específico do ensino a alunos com deficiência, trazemos a voz de Isadora (nome fictício de uma das nossas colaboradoras), docente da disciplina Língua Espanhola em uma escola da rede estadual, que se sente despreparada ao se deparar com alunos com NEV. No segmento a seguir, ela evidencia como foi a experiência:

e assim::: QUANdo::eu entrei na esco::la...NÃO me avisaram que tinha...uma aluna deficiente visual, e:: foi ano Passado ne, então ela tava no primeiro ano, e:: quando entrei EU sempre Via:: que ela tava na sala mas eu não:: percebia que Ela era deficiente visual, porque não aparentava/.../ ai, ESSE ano entraram mais... seis e aí complicou:: ainda mais... a situação...por:::que eu/eu não..eu como é que... na graduação a gente não tem uma disciplina que aJUDe a GENte a lidar::: a gente só sabe que tem que INCLUir::: eles na aula, mas a gente não sabe o QUE fazer, então eu, EU, sincera::mente, é::: muito diFÍcil (Prof. Isadora) [grifo nosso].

Como podemos observar, o trecho anterior nos revela o conflito sofrido pela docente ocasionado pela falta de uma formação inicial e continuada sob a abordagem inclusiva. Isadora sabe que tem que incluir, porém, não tem conhecimento de como tornar isso possível.

Diante dessa explanação, neste trabalho de pesquisa, objetivo responder as seguintes questões de pesquisa:

1. Quais objetos constitutivos da atividade docente estão presentes nos dizeres dos professores de língua estrangeira com alunos que têm necessidades específicas visuais?

2. De que maneira os dizeres evidenciam (re)configurações do agir por um ensino inclusivo?

Elaboradas as questões de pesquisa, acredito poder alcançar o referido objetivo geral que é *investigar como os elementos constitutivos do trabalho do professor de língua estrangeira a alunos com necessidades específicas visuais indiciam (re)configurações do seu agir linguageiro*.

Por sua vez, o objetivo geral se desdobra em dois objetivos específicos, quais sejam:

1. Identificar que objetos constitutivos da atividade docente estão presentes nos dizeres das professoras de língua estrangeira;
2. Discutir e refletir, com base nos textos das professoras, gerados por meio da Instrução ao Sósia (doravante IAS), as (re)configurações do agir por um ensino inclusivo.

Uma vez definidos os objetivos e questões de pesquisa, vejo a necessidade de destacar que esta pesquisa se situa no campo da Linguística Aplicada (LA) por tornar possível a circulação nas fronteiras onde diferentes áreas de investigação se encontram e, desta forma, poder compreender e ser responsivo à vida social (MOITA LOPES, 2006). Por outro lado, a LA tem abordado o trabalho docente considerando o contexto histórico e cultural em que se desenvolvem. Isto propicia abordar o trabalho do professor à luz da abordagem teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1999, 2006, 2008; MACHADO, 2004), vertente que atribui ao agir e à linguagem papel fundamental no desenvolvimento humano. Para complementar nosso quadro teórico, levamos também em consideração estudos das Ciências do Trabalho (AMIGUES, 2004; CLOT, 2007, 2010). Em relação à geração dos dados, fiz uso do procedimento Instrução ao Sósia³, uma das metodologias sugeridas pela Clínica da Atividade, já que esta possibilita uma transformação do trabalho do sujeito mediante um deslocamento das suas atividades (CLOT, 2007), como será visto adiante.

Os estudos sobre o ensino de língua estrangeira a alunos com necessidades específicas visuais são escassos. No âmbito do ensino de espanhol como LE, podemos mencionar, na área de Linguística Aplicada, Magalhães (2009) e Dias (2008). Contudo, são estudos realizados sob óticas diferentes às do ISD. No campo do ensino de inglês como LE, também são poucos os estudos realizados nessa temática, podemos mencionar a tese de doutorado de Motta (2004) e dissertação de mestrado de Dantas (2014), pesquisas desenvolvidas à luz do ISD. Por esta razão, acredito que possa contribuir com esta pesquisa no incentivo de discussões e reflexões sobre o agir docente de professores de LE que ministram aula para esses alunos.

³Procedimento de geração de dados a ser discutido no capítulo metodológico.

Outro motivo que justifica a realização deste estudo é problematizar a carência de disciplinas que abordem o ensino inclusivo nas graduações de Letras. Adaptação de material, leituras sobre o paradigma inclusivo e ministração de aulas de LE a alunos com necessidades específicas são algumas atividades que deveriam ser abordadas na licenciatura. Assim, compreendo a necessidade de construir conhecimento no âmbito do ensino de língua estrangeira a pessoas com deficiência visual, na formação docente sob a abordagem inclusiva e contribuir para a licenciatura.

Com esta justificativa, destaco que esta pesquisa encontra-se alinhada aos trabalhos e pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudos e Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT) vinculado ao PROLING - UFPB. Neste estudo, analiso o trabalho docente à luz do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD, uma das linhas de pesquisa do referido grupo, tais como Medrado e Pérez (2011), Pereira (2011), Freudenberger (2015), Reichmann (2015), Pessoa (2015), Ramos (2015), entre outros.

Esta pesquisa está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, abordo o ensino de LE a pessoas com NEV, as políticas criadas em prol de uma educação e formação sob a ótica da inclusão. Apresento, cronologicamente, as iniciativas de criação de instituições direcionadas ao atendimento da pessoa com necessidades específicas, e a promulgação de leis e decretos (BRASIL, 1958, 1971, 1988, 1989, entre outros) que dão aval ao ensino, como um direito de todos os cidadãos. Em outro momento, trato sobre o conceito de deficiência e sobre o aluno cego.

No segundo capítulo, discorro sobre o arcabouço teórico desta pesquisa, especificamente, sobre as práticas humanas à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e das Ciências do Trabalho (BRONCKART, 1999, 2006, 2008; MACHADO, 2004; CLOT, 2010, 2007; AMIGUES, 2004). Em seguida, discorro sobre o indivíduo à luz do pensamento vygotskiano (1994 [1934], 2000 [1934]) e finalmente apresento a arquitetura textual (BRONCKART, 1999, 2006, 2008).

No terceiro capítulo, trago o percurso metodológico adotado neste estudo, a saber, a natureza e o contexto de pesquisa, as participantes, os procedimentos de geração e a análise dos dados. O quarto capítulo discute a interpretação do agir docente dos professores participantes desta pesquisa. Primeiramente, identifiquei os objetos constitutivos presentes nos textos – baseando-me nas categorias estabelecidas por Amigues (2004) e problematizadas por Bueno (2007), Guimarães (2007) e Machado (2007), respectivamente, *as ferramentas, as*

prescrições, as regras do ofício e os coletivos. Em seguida, discuto e interpreto as mudanças verificadas nas práticas das professoras em função dos objetos identificados.

Finalmente, nas considerações finais, apresento reflexões em relação ao tema abordado neste estudo e como o desenvolvimento desta pesquisa modificou meu olhar em relação ao agir linguageiro do professor de LE a alunos com NEV.

CAPÍTULO 1 – POLÍTICAS E LEGISLAÇÃO: O ENSINO DE LE A PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS VISUAIS

Em educação, não se trata de melhor caracterizar o que é a diversidade e quem a compõe, mas de melhor compreender como as diferenças nos constituem como humanos, como somos feitos de diferenças. E não para acabar com elas, não para domesticá-las, senão para mantê-las em seu mais inquietante e perturbador mistério.

(SKLIAR, 2006, p. 31).

No presente capítulo abordaremos, em um primeiro momento, o atendimento educacional a pessoas com deficiência no período de 1850 a 1955. Em um segundo momento, discorreremos sobre a legislação criada nos anos de 1955 a 1994, logo após traremos as leis e decretos estabelecidos de 1996 a 2015, assim como os documentos que orientam a educação brasileira, os parâmetros e as orientações curriculares e o que estes nos dizem sobre a educação inclusiva. Por último, traremos conceitos sobre o que é deficiência e as terminologias usadas no decorrer da história, o aluno cego e com baixa visão e a escola inclusiva e o ensino de língua estrangeira.

1.1 BREVE HISTÓRICO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL A PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS: 1850-1955

Início esta seção destacando que a luta social pelos direitos das pessoas com deficiência é recente em nossa sociedade. É interessante também alertar que, no breve histórico que apresento aqui, de 1850 a 1955, algumas das instituições criadas que ofereciam atendimento utilizando a nomenclatura “Educação para pessoas com deficiência” ofereciam unicamente serviços assistenciais, abrigo ou ensino complementar (MAZZOTA, 2005). Contudo, foram os primeiros passos dados do longo caminho que ainda resta percorrer até conseguirmos que as pessoas com deficiência se tornem cidadãos plenos do mundo em que vivemos.

As primeiras iniciativas de criação de instituições brasileiras para o atendimento a pessoas com NEV, deficientes mentais e físicos foram inspiradas, segundo Mazzotta (2005), em experiências concretizadas na Europa e nos Estados Unidos. A primeira iniciativa data de 17 de setembro de 1854, quando foi inaugurado o Instituto dos Meninos Cegos, pelo decreto

nº 1.428 de 12 de setembro de 1854, hoje em dia conhecido nacionalmente como Instituto Benjamim Constant (IBC)⁴. Essa instituição foi a primeira escola especializada em educação especial e está localizada no Rio de Janeiro; a escola tinha como inspiração e modelo o Instituto dos Jovens Cegos de Paris. O IBC oferecia o ensino primário, parcialmente o secundário, ensino de educação moral e religiosa, de música, ofícios fabris e trabalhos manuais.

Dois anos depois da fundação do IBC, em 1856, é inaugurado o Instituto dos Surdos-Mudos, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Esta instituição foi durante muito tempo a única que oferecia educação para surdos, sejam estes brasileiros ou estrangeiros, tornando-se referência, tanto na sua educação como na profissionalização e socialização⁵. O historiador de educação Teixeira, em relação a estes dois fatos históricos, afirma que

nada me parece mais significativo neste período de omissão e estagnação [...] do que a criação do Colégio Pedro II e dos Institutos de Cegos e Surdos-mudos, como as principais instituições educativas da capital do país em 60 anos de reinado (1968, p. 71 apud MENDES, 2010).

Sem dúvida, em uma época onde não haviam políticas públicas direcionadas ao desenvolvimento da educação, a criação destas duas instituições marca o início de uma caminhada em direção a uma educação onde todos possam gozar do direito à educação. Em 1887, foi criada a Escola México, no Rio de Janeiro, instituição voltada para o ensino regular, que visava o atendimento a deficientes mentais, físicos e visuais. Em Manaus, no ano de 1892, a escola Unidade Educacional Euclides da Cunha, na modalidade regular estadual, atendia a deficientes auditivos e mentais. Já no ano de 1898, com este mesmo perfil de escola, foi criada a segunda instituição com foco para pessoas com NEV e deficientes físicos na cidade de Rio de Janeiro, o Ginásio Estadual Orsina Fonseca (JANNUZZI, 2006).

No ano de 1909, duas escolas estaduais regulares no Rio Grande do Sul aderiram ao ensino especial: em Encruzilhada do Sul, na Escola Borges de Medeiros, o atendimento era direcionado a deficientes da comunicação e mentais, e em Montenegro, no Grupo Escolar Delfina Diaz Ferraz, eram atendidos deficientes de comunicação, auditivo e mental (JANNUZZI, 2006).

Ainda nesse mesmo ano, foi inaugurado em Recife, Pernambuco, o segundo Instituto de Cegos do Brasil e a primeira instituição que atenderia a pessoas com acuidade visual zero

⁴<http://www.ibc.gov.br/>.

⁵ <http://www.ines.gov.br/>.

ou baixa visão da região Nordeste. Esta instituição, desde sua fundação até os dias atuais, recebe deficientes de diferentes idades, com atendimentos a partir dos 06 anos até os 80 anos de idade. Por sua vez, tem a missão de proporcionar autonomia às pessoas com deficiência visual atendidas, através da profissionalização, da habilitação, reabilitação e do apoio psicossocial⁶. Ainda na região Nordeste, foi inaugurado em 1933, o Instituto dos Cegos da Bahia. Inicialmente, a proposta desta instituição era amparar cegos de todas as idades que viviam perambulando pelas ruas. Contudo, a proposta não deu certo, passando a atender unicamente crianças e adolescentes como casa de educação⁷.

No ano de 1926, foi criado no Rio Grande do Sul o Instituto Pestalozzi, criado com o objetivo de ajudar escolares com dificuldades na escola comum. Este estabelecimento foi a primeira escola de ensino especial de iniciativa não governamental para deficientes mentais. Oferecia duas áreas de atendimento educacional, o ensino fundamental que vai da 1ª a 4ª série e a educação para o trabalho⁸. Esta foi a primeira escola com o nome “Pestalozzi”, já que, em 1932, Helena Antipoff, psicóloga russa, criou a Sociedade Pestalozzi em Minas Gerais, também voltada para deficientes mentais. Mais tarde, no ano de 1945, se expandiria por todo o país. Antipoff foi responsável pela criação de serviços de diagnóstico, classes e escolas especiais. Além destas iniciativas, em 1939, criou uma escola direcionada a crianças excepcionais, o Complexo Educacional da Fazenda do Rosário, que tinha como objetivo integrar a escola à comunidade rural adjacente (MENDES, 2010).

Em 1927, foi criado o Instituto de Cegos Padre Chico de São Paulo. Até esse ano, o estado não contava com uma escola para cegos. A instituição funcionava em regime de semi-internato e externato, além de manter uma escola de 1º grau e proporcionar diversos cursos como música e orientação e mobilidade⁹. Já na Paraíba, no ano de 1944, foi fundado o Instituto dos Cegos Adalgisa Cunha¹⁰ (ICPAC), organização não governamental (ONG) de caráter filantrópico e assistencial. Atualmente, a instituição tem o objetivo de possibilitar que as pessoas com deficiência visual tenham acesso ao conhecimento e aprendam a ser autônomos e independentes. Entre os serviços que são disponibilizados a este tipo de público estão orientação e transcrição de textos para o Braille, reforço escolar, biblioteca com acervo em Braille (ARAGÓN, 2013). Dispõe de consultório oftalmológico para a reabilitação visual de pessoas com baixa visão e também atende a bebês com microcefalia via SUS.

⁶Instituto de Cegos Antônio Pessoa de Queiroz de Recife-PE: <http://santacasarecife.org.br/noticias/iapq.html>.

⁷Instituto de Cegos da Bahia: <http://www.institutodecegos.org.br/conheca.htm>.

⁸Instituto Pestalozzi: <http://www.pestalozzi-canoas.org.br/instituto-pestalozzi.php>.

⁹Instituto dos Cegos Padre Chico: <http://www.padrechico.org.br/2015-01-22-13-49-34/nossa-historia>.

¹⁰ Instituto dos Cegos Adalgisa Cunha: <https://www.facebook.com/ICPAC>.

Outra importante instituição criada em 1946 foi a Fundação para o Livro do Cego no Brasil. Sua fundação foi possível devido ao trabalho de Dorina de Gouveia Nowill, professora de deficientes visuais que ficara cega aos 17 anos. Atualmente, localizada na cidade de São Paulo, esta instituição é conhecida pelo nome Fundação Dorina Nowill para Cegos. Inicialmente, o objetivo era a publicação de livros impressos em Braille, posteriormente, as atividades se ampliaram no campo da educação, reabilitação e bem-estar social de pessoas cegas e visão subnormal (MAZZOTTA, 2005).

Nesta seção, mencionei algumas das instituições que mais se destacaram até 1950, porém existiam outras instituições que objetivavam o atendimento educacional a pessoas com deficiência até esse ano:

[...] havia quarenta estabelecimentos de ensino regulares mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda quatorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências. No mesmo período, três instituições especializadas (uma estadual e duas particulares) atendiam deficientes mentais e outras oito (três estaduais e cinco particulares) dedicavam-se à educação de outros deficientes (MAZZOTTA, 2005, p. 31).

Esse panorama nos permite observar como foram aumentando as instituições que se propunham atender este público. Considero que a quantidade de instituições que prestam algum serviço educacional especial ainda é inferior às necessidades apresentadas pelas pessoas com deficiência. No ano de 1950, ainda podem ser mencionadas a Associação de Assistência a Criança Defeituosa com sede em São Paulo, que foi um dos mais importantes centros de Reabilitação do Brasil, pois atendia deficientes físicos não-sensoriais, especialmente a portadores de paralisia cerebral e pacientes com problemas ortopédicos. Em 1954, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE no Rio de Janeiro, a qual atendia a deficientes mentais. Posteriormente, foram fundadas APAEs em Volta Redonda (1956), São Lourenço, Goiânia, Niterói, Jundiaí, João Pessoa e Caxias do Sul (1957), Natal (1959), Muriaé (1960), São Paulo (1961), contando hoje com uma importante Federação Nacional das APAEs, com mais de mil entidades associadas (MAZZOTTA, 2005).

A seguir, apresentamos uma síntese dos anos e das associações inauguradas de 1850 a 1955.

ANO DE CRIAÇÃO	INSTITUIÇÃO	LUGAR	PÚBLICO ALVO
1854	Instituto dos Meninos Cegos.	RJ	Pessoas com deficiência visual
1856	Instituto dos Surdos-Mudos		Deficientes Surdo-Mudos
1857	Escola México	RJ	Pessoas com deficiência mental, física e visual
1892	Unidade Educacional Euclides da Cunha	MANAUS	Pessoas com deficiência auditiva e mental
1898	Ginásio Estadual Orsina Fonseca	RJ	Pessoas com deficiência física e visual
1909	Escola Borges de Medeiros	RS	Pessoas com deficiência da comunicação e mental
1909	Grupo Escolar Delfina Diaz Ferraz – RS	RS	Pessoas com deficiência da comunicação, auditivo e mental
1909	Instituto de Cegos de Pernambuco	PE	Pessoas com deficiência visual
1926	Instituto Pestalozzi	RS	Pessoas com deficiência metal
1927	Instituto de Cegos Padre Chico	SP	Pessoas com deficiência visual
1932	Escola Pestalozzi	MG	Pessoas com deficiência metal
1933	Instituto de Cegos da Bahia	BA	Pessoas com deficiência visual
1939	Complexo Educacional da Fazenda do Rosário	SP	Crianças Excepcionais
1944	<i>Instituto de Cegos Adalgisa Cunha</i>	PB	Pessoas com deficiência visual
1946	Fundação para o Livro do Cego do Brasil	SP	Pessoas com deficiência visual
1950	Associação de Assistência a Criança Defeituosa	SP	Pessoas com deficiência física não-sensorial
1954	Associação Pais e Amigos dos Excepcionais – RJ	SP	Pessoas com deficiência mental
1956	Associação Pais e Amigos dos Excepcionais – Volta Redonda	RJ	Pessoas com deficiência mental
1957	Associação Pais e Amigos dos Excepcionais – São Lourenço	RJ	Pessoas com deficiência mental
1957	Associação Pais e Amigos dos Excepcionais – Goiânia	DF	Pessoas com deficiência mental
1957	Associação Pais e Amigos dos Excepcionais – Niterói	RJ	Pessoas com deficiência mental
1957	Associação Pais e Amigos dos Excepcionais		Pessoas com deficiência mental
1957	Associação Pais e Amigos dos	SP	Pessoas com deficiência

	Excepcionais – Jundiá		mental
1957	Associação Pais e Amigos dos Excepcionais – João Pessoa	PB	Pessoas com deficiência mental
1957	Associação Pais e Amigos dos Excepcionais – Caxias do Sul	RS	Pessoas com deficiência mental
1959	Associação Pais e Amigos dos Excepcionais – Natal	RN	Pessoas com deficiência mental
1960	Associação Pais e Amigos dos Excepcionais – Muriaé	MG	Pessoas com deficiência mental
1961	Associação Pais e Amigos dos Excepcionais – São Paulo	SP	Pessoas com deficiência mental

QUADRO 01 - Síntese de instituições com atendimento a pessoas com necessidades específicas.

1.2 PRIMEIRAS CAMPANHAS, LEIS E DECRETOS: 1955-1994

De 1955 a 1994 foram instituídas algumas campanhas, leis e decretos importantes que abriram caminho para uma tentativa de estabelecer uma educação mais igualitária. Considero de vital importância trazer os documentos que foram elaborados nesse período, pois será possível observar o novo perfil de educação que deveria ser adotado pelas instituições educacionais, sejam elas cursos de graduação, escolas estaduais ou municipais.

No Brasil, as iniciativas em prol da inclusão começaram com a modalidade de campanhas. A primeira foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB) criada pelo Decreto federal nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957. Um ano depois, em 1958, pelo Decreto Federal nº 44.236, de 1 de agosto, foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão. Ambas as ações tinham como objetivo principal “promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência, no mais amplo sentido, em todo o território nacional” (MAZZOTA, 2005).

Nesse mesmo ano, foi instituída a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) pelo Decreto federal nº 48.961 de 22 de setembro e também influenciada pelos movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (MAZZOTTA, 2005). Esta campanha tinha como finalidade promover, em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas¹¹ e outras pessoas com deficiência mental de qualquer idade ou sexo (BRASIL, 1960).

De 1948 até 1961 foram 13 anos de debates em torno da aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961), que neste último ano, finalmente é aprovada através da Lei nº 4.024. Neste documento, é incluída uma seção destinada à

¹¹ Termo linguístico utilizado pelo próprio documento.

Educação de Excepcionais, especificamente, o artigo nº 88, que é o que nos interessa, pois menciona que “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los à comunidade”. Chamo a atenção aqui ao objetivo de integração de pessoas com deficiência e ao que é compreendido por integração, pois a possibilidade de se matricularem na rede regular de ensino, não é um indício de que participem das atividades em sala de aula ou fora delas ou que tenham pleno desenvolvimento de suas capacidades.

Em 11 de agosto de 1971, foi aprovada a Lei nº 5.962 que fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. Este documento respalda “os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial” (BRASIL, 1971, art.9º). Alinho-me a Dantas (2014b) quando este menciona que, até esse período, a legislação ainda parece reforçar a educação de crianças com deficiência nas instituições especializadas. Destaco também que da LDB de 1961 a aprovação da de 1971 não houve avanços em relação ao que prescrevem estes documentos sobre os direitos à educação de pessoas com deficiência.

Em 1973, pelo decreto nº 72.425, é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) no Ministério de Educação. Este órgão foi estabelecido com a finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais. No seu artigo nº 2 menciona que o CENESP atuaria de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes de visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade (BRASIL, 1973).

Atualmente, a responsabilidade pela educação especial é da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) criada no governo Lula. Esta, em articulação com os sistemas de ensino, tem por objetivo contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais¹².

Neste cenário, a Nova Constituição Brasileira promulgada em 5 de outubro de 1988 traz uma nova perspectiva em relação à educação, já que menciona que esta “é direito de

¹²Secadi: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>.

todos e dever do estado e da família [...]” (BRASIL, 1988, art. 205); além de prevalecer a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, art. 206). Estes dois artigos se alinham ao de nº 3 dos Princípios Fundamentais, inciso IV, que menciona que constituem direitos fundamentais da República Federativa do Brasil “promover o bem a todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

Concordo com as palavras de Mendes (2010) quando afirma que essa constituição traçou as linhas mestras visando à democratização da educação brasileira, e trouxe dispositivos para erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar e melhorar a qualidade do ensino. Assim, também propiciou uma reforma do sistema educacional com o objetivo de alcançar a equidade educacional, além de adotar políticas já empreendidas por outros países como a de “educação para todos” e de “educação inclusiva”.

Nesse mesmo perfil, podemos citar aqui a Lei nº 7.853, promulgada em 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Especificamente no âmbito educacional, essa lei ordena viabilizar “o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive de material escolar, merenda escolar e bolsas de estudos” (BRASIL, 1989). Também sanciona e define como crime punível com reclusão de um até quatro anos e multa no caso de “recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta” (op. cit.).

Em 1990, é criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecido pela Lei nº 8.069 e que reforça o anteriormente destacado na Constituição e na Lei nº 7.853. Este estatuto menciona que “a criança e o adolescente têm direito à educação” (BRASIL, 1990, art. 53). Assim também garante “o atendimento educacional especializado a portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, art. 54, inciso 3) e finalmente corrobora que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, art. 55).

Outro documento que exerceu influência positiva nas políticas criadas a partir da década de noventa foi a declaração elaborada na Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu no ano de 1990 em Jontiem, na Tailândia. Esta declaração versa sobre o

plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, “universalizar o acesso à educação e promover a equidade” (UNICEF, 1990, art. 2) e, o artigo nº 3 afirma que

as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (op. cit.).

A declaração de Salamanca elaborada na Espanha, no ano de 1994, menciona que os 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia reafirmavam o compromisso para com a Educação para Todos, “reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular” (UNESCO, 1994). Assim também afirma que “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas” e que “aqueles com necessidades educacionais especiais *devem* ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (destaque nosso) e finalmente que “escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos” (UNESCO, 1994.).

No ano de 1994, o Ministro de Estado da Educação e do Desporto, na Portaria nº 1.793, ressalta a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes. Esta medida é reforçada pelo artigo nº 1 deste documento que recomenda

a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICOS EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas (BRASIL, 1994) [grifo do autor].

A publicação desta portaria tornou-se um registro das primeiras medidas tomadas em relação à formação de docentes com discentes que possuem necessidades específicas. É importante mencionar que esta discussão se tornou essencial nos dias atuais, dados os testemunhos dos docentes, de se sentiam despreparados para tornar real o ensino inclusivo no âmbito escolar.

Outro documento elaborado com a intenção de propiciar uma educação inclusiva foi a publicação, em 1994, do documento Política Nacional de Educação Especial – PNEE. Este marca um retrocesso em direção a uma educação cada vez mais inclusiva, já que o processo de *integração instrucional*¹³ condiciona o acesso dos alunos com necessidades específicas, ao ensino regular, ao fato de possuírem “condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p.19 apud BRASIL, 2007a).

A questão da integração foi muito debatida entre os acadêmicos que trabalham por uma educação inclusiva e que se questionavam sobre o que significa integrar. A ideia de integração surgiu para substituir as práticas de segregação as quais eram submetidas às pessoas com necessidades específicas. Contudo, segundo Costa (2012), o problema nesse modelo de Educação é que a integração significa a inserção das pessoas com deficiência preparadas para conviver na sociedade, sendo que a estas caberia a função de se preparar para conviver no meio. Isto é, os alunos que tinham acesso à escola regular eram os que conseguiam se adequar ao meio social não o sistema de ensino a eles, o que continuava propiciando sua segregação e exclusão.

Apresentadas as principais campanhas, leis e decretos de 1957 a 1994, a seguir, elaboro uma síntese das ações mencionadas nesta subseção, vejamos:

Ano	Decreto Federal/Lei/Portaria	Nome
1957	42.728	Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – CESB
1958	44.236	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão
1958	48.961	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME
1961	4.024	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN
1971	5.962	Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus
1973	72.425	Centro Nacional de Educação Especial – CENESP
1988		Nova Constituição Brasileira
1989	7.853	Lei que apoia as pessoas com deficiência, sua integração social
1990	8.069	Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA
1990		Conferência Mundial de Educação para Todos
1994		Declaração de Salamanca
1994	1.793	Portaria – Complementação dos currículos de

¹³ A integração instrucional proporciona condições favoráveis na sala regular que facilitem o processo de ensino aprendizagem (CHICON; SOARES, 2006, p. 4-5 apud DA COSTA, 2012, p. 99).

	formação docente
1994	Política Nacional de Educação Especial - PNEE

QUADRO 02 - Síntese de campanhas, leis e decretos de 1957 a 1994 a pessoas com necessidades específicas.

1.3 LEIS E DECRETOS ATUAIS: 1996-2015

No período de 1996 a 2015, passos importantes foram dados em direção a uma legislação que promova uma educação centrada no paradigma inclusivo. Foram realizadas convenções, publicados planos de desenvolvimento educacionais, decretos, políticas nacionais e leis. Não podemos negar que estamos diante de avanços significativos, no entanto, ainda há muitos impasses na legislação.

No ano de 1996, foi promulgada a Lei nº 9.394, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Esta lei em alguns trechos gera discussões e dúvidas em relação à inclusão das pessoas com necessidades específicas nas escolas regulares. O Capítulo III, artigo nº 4, inciso III, menciona que é dever do Estado com a Educação garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, *preferencialmente* na rede regular de ensino” [grifo nosso] (BRASIL, 1996). O termo “preferencialmente” gera dúvidas, já que dá a impressão de que, em situações específicas, o aluno com deficiência pode não ter o atendimento especializado na rede regular.

O mesmo acontece no capítulo V, Da Educação Especial, no artigo nº 58, que menciona que “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida *preferencialmente* na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” [grifo nosso] (BRASIL, 1996). Esse atendimento especializado deve contemplar instrumentos necessários que eliminem as barreiras que se apresentem no aprendizado dos discentes nos diversos contextos escolares como: o ensino de Libras, do código Braille, o uso de recursos de informática entre outras ferramentas que precisam estar disponíveis nas escolas da rede regular de ensino. Segundo Mantoan (2015), na concepção inclusiva e na lei, esse atendimento especializado deve estar presente em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, da educação infantil à universidade.

O inciso 2 deste mesmo documento também propiciou questionamentos sobre o processo de inclusão, quando se afirma que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, *sempre que*, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” [grifo nosso] (BRASIL, 1996). O termo “sempre que” não deixa claro quais critérios são levados em

consideração para que seja garantido ao aluno com necessidades específicas o direito a estudar em uma escola regular, o que nos leva a pensar se este artigo foi realmente elaborado na perspectiva do paradigma inclusivo. Esta lei também preconiza sobre a adaptação de currículos, metodologias e recursos: no artigo nº 59 afirma-se que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996). Estes sistemas educativos não dispõem nem de um ensino que seja voltado para as necessidades de alunos com necessidades específicas nem os professores estão capacitados para fazer uso de métodos, técnicas ou recursos como Braille ou Libras, de forma a incluir os alunos que apresentarem alguma deficiência. São poucas as escolas que dispõem de uma sala de recursos na rede regular de ensino em João Pessoa, com impressora Braille, por exemplo, ou que os docentes tenham conhecimento do Braille e possam elaborar material que auxilie na aprendizagem.

Em 1999, as possíveis brechas ou artigos que deixavam dúvidas em relação ao processo de inclusão terminam com a Convenção de Guatemala. Este documento com valor legal foi um dos que orientaram as políticas desenvolvidas após a década de 90. Este evento teve como objetivo prevenir e eliminar a discriminação em todas as suas formas e manifestações, contra as pessoas com deficiência e sua plena integração na sociedade. Isto é, foi reafirmado o direito das pessoas com deficiência a terem “o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência” (BRASIL, 1999).

Outro documento, publicado em 2001, que esclarece as dúvidas suscitadas na LDBEN são as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB Nº 2/2001). No artigo nº 2 menciona que

os sistemas de ensino *devem* matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos [grifo do autor] (BRASIL, 2001a).

Podemos observar neste artigo que a matrícula dos alunos com necessidades específicas deixa de ser opcional ou atrelada a adaptação do aluno à escola. Ao mencionar que “devem” ser matriculados, a escola passa a ter plena obrigação de respeitar e fazer valer o direito do discente com necessidades específicas, de ter acesso à educação e principalmente

de educação de qualidade¹⁴. É importante destacar também que são as escolas que precisam organizar-se, isto é, precisam estar preparadas para receber a diversidade de alunado existente.

Quando afirmamos que as escolas devem estar preparadas para lidar com a diferença, o professor cumpre papel de destaque na inclusão do discente. O artigo nº 18, inciso I, define o que é ser um professor capacitado para incluir o aluno com necessidades específicas na sala de aula regular, vejamos:

São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais àqueles que comprovem que, *em sua formação*, de nível médio ou superior, *foram incluídos conteúdos sobre educação especial* adequados ao desenvolvimento de competências e valores [grifo do autor] (BRASIL, 2001a).

Este artigo me faz repensar sobre o meu curso de formação superior, formada em Letras com habilitação em Língua Espanhola, não tive disciplinas que abordassem conteúdos sobre a educação especial. O conhecimento que adquiri foi através da minha participação no projeto PIBIC (cf. Introdução) onde tive que dar aula no Instituto de Cegos da Paraíba e fazer leituras sobre a educação inclusiva. Assim, destaco a importância da formação inicial de professores e das disciplinas com enfoque na educação inclusiva no currículo dos cursos de Letras.

Alinhados a esta ideia, trago as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica aprovada no ano de 2002 (Resolução CNE/CP nº 1/2002). O artigo nº 6 deste documento orienta que, na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação, sejam considerados “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2002).

Um estudo realizado por Balbino-Neto e Medrado (2013) abordou o tema da formação inicial de professores de língua estrangeira, analisando 15 ementas dos cursos de Letras Estrangeiras mais conceituados de universidades federais, avaliadas pelo Ministério de Educação. Nessas ementas, foi observado se era contemplada a discussão de conteúdos formativos da inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas na formação de

¹⁴Trago aqui um exemplo de como ainda hoje as escolas negam a matrícula de crianças com necessidades específicas: “Eu fiz todas as perguntas, peguei valores, data de pagamento. Quando eu cheguei na escola com a Ana para pegar o boleto de matrícula, a funcionária olhou e disse: ‘A gente não trabalha com esse tipo de criança’”, conta a professora Nayeni de Oliveira Fahl, mãe de Ana Clara. Disponível em: <http://g1.globo.com/fantastico/quadros/qual-e-a-diferenca/noticia/2015/08/escolas-nao-podem-negar-matricula-criancas-com-sindrome-de-down.html>.

professores. O estudo revelou que as ementas desses cursos não contemplavam, de forma clara e explícita, o ensino inclusivo no âmbito de suas propostas de formação.

Especificamente, quando nós voltamos aos cursos de formação de professores de língua estrangeira da Universidade Federal da Paraíba, Letras-Espanhol, Letras-Inglês e Letras-Francês (onde nossos colaboradores se formaram ou estão se formando), observamos que as ementas das disciplinas não mencionam o estudo do paradigma inclusivo.

Outro documento que pode ser citado, que contribui com a meta de alcançar uma educação cada vez mais inclusiva e, principalmente, baseada no respeito à diversidade, é o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, publicado em 2007. O PDE trata de diversos assuntos, entre os principais, está a formação de professores como um aspecto essencial a ser abordado. Em relação a este tema, menciona que

[...] a formação inicial e continuada do professor exige que o parque de universidades públicas se volte (e não dê as costas) para a educação básica. Assim, a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes. O aprimoramento do nível superior, por sua vez, está associado à capacidade de receber egressos do nível básico mais bem preparados, fechando um ciclo de dependência mútua, evidente e positiva entre níveis educacionais (BRASIL, 2007a, p. 9).

No trecho acima citado, podemos observar quão importante é a formação de professores, já que dela depende a educação básica e superior, níveis que se encontram interligados e onde a falta de preparo dos professores de um nível terá consequências no outro, virando um círculo vicioso. Um exemplo disto é a angústia que uma das docentes participantes desta pesquisa relata na entrevista que fiz com ela. Isadora afirma “quando eu entrei na escola, não me avisaram que tinha uma aluna deficiente visual [...] na graduação a gente não tem uma disciplina que ajude a gente a lidar, a gente só sabe que tem que incluir eles na aula, mas a gente não sabe o que fazer [...] é muito difícil”. Isto corrobora a necessidade urgente de uma inserção da abordagem inclusiva nas licenciaturas de Letras estrangeiras, sem isto, continuaremos escutando relatos de professores que se sentem incapazes e despreparados para incluir efetivamente qualquer aluno com necessidades específicas.

Ainda neste documento são mencionados os temas da inclusão e diversidade educacional, o PDE afirma que “educação significa respeitar as especificidades de indivíduos e comunidades, incluir e preservar as diferenças, realizando a diversidade na igualdade como fundamento primeiro do ato educativo” (BRASIL, 2007a). Sabemos que a realidade é outra,

os docentes saem do ensino superior com a ideia do aluno e turma ideais, isto é, todos aprendem sem apresentar nenhuma dificuldade. No entanto, quando se deparam com a realidade: turmas numerosas, alunos com diversas formas de aprender, no caso de língua estrangeira, aulas com 50 minutos de duração, o que é considerado pouco para poder dar conta do conteúdo, das exigências da escola, da diversidade de alunos. Torna-se difícil que o professor, que não teve uma formação alicerçada no paradigma da inclusão, faça acontecer esta inclusão, respeitando as diversidades inerentes a cada indivíduo.

Neste mesmo ano, é publicado o Decreto nº 6.094, o qual dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. No artigo nº 2, inciso nº 9, é enfatizada a educação inclusiva ao “garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (BRASIL, 2007c). O Decreto nº 6.253 dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Em relação ao ensino a alunos com necessidades específicas, o documento admite a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado (BRASIL, 2007d).

Outro documento que posso fazer referência é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, aprovada pela Portaria nº 948 que apresenta como objetivo principal

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais [...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar (BRASIL, 2007c, p.8).

De uma forma geral, analiso e avalio que os documentos publicados a partir da Convenção de Guatemala visam por uma educação pautada no paradigma inclusivo e por uma melhor formação de professores, seja ela inicial ou continuada. Destaco, como requisito essencial para o desenvolvimento do processo inclusivo, a formação inicial e continuada dos docentes de uma forma geral, assim como políticas públicas que respaldem esta formação.

Em seguida, em 2010, foi publicado o Plano Nacional de Educação – PNE que estabelece metas e estratégias a serem atingidas até 2020. Este documento tem como uma das principais premissas “a universalização da educação básica pública, por meio do acesso e permanência na instituição educacional” (BRASIL, 2010). Outra premissa que destaco é a

busca pela “excelência na formação e na valorização dos profissionais da educação”. Em relação às metas a serem alcançadas, a quarta pretende “universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino” (BRASIL, 2010).

Vejamos no quadro a seguir uma síntese da porcentagem de matrículas de alunos com necessidades específicas nas escolas, do período 2000 a 2010.

Indicadores Censo Escolar/INEP	2000	2010	Crescimento %
Municípios com matrículas de alunos público alvo da Educação Especial	3.401	5.497	61,6%
Matrículas de alunos público alvo da Educação Especial na Rede Pública	208.586	532.620	155,3%
Matrículas de alunos público alvo da Educação Especial no Ensino Regular	81.695	484.332	492,8%
Escolas Comuns com matrículas de alunos público alvo da Educação Especial	13.087	85.090	550%
Escolas públicas com acessibilidade	6.770	28.650	323%

QUADRO 03 - Matrículas escolares de alunos com necessidades específicas.

Fonte: PNE, BRASIL, 2010

No Quadro 3, é evidente o crescimento que houve nas matrículas, após termos tido um avanço na legislação em direção à luta pelos direitos das pessoas com necessidades específicas, do ano 2000 a 2010. Os índices que mais se destacam são o das matrículas nas escolas regulares com um crescimento de 492,8%, e o segundo índice é o das matrículas em escolas comuns com uma porcentagem de 550% de aumento. Contudo, estes números só nos informam de um crescimento considerável nas matrículas, o que não significa que o aluno com necessidades específicas esteja matriculado no ensino regular ou que esteja tendo um ensino inclusivo ou que se sinta incluído em sala de aula. O paradigma da inclusão exige uma

mudança na perspectiva educacional, para que todos os alunos - tenham eles alguma necessidade específica ou não - possam aprender. Para tornar nossas escolas cada vez mais inclusivas, precisamos abandonar o paradigma da integração que é segregacionista e nos voltar para a formação dos docentes que cumprem um papel primordial na mudança de paradigma.

Por último, o documento mais recente que trago para a discussão é a Lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), aprovada no dia 6 de julho de 2015. Esta lei é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). Este documento oficial prescreve sobre o direito a educação e orienta como deve ser o tipo de ensino oferecido à pessoa com necessidades específicas. Isto pode ser verificado no Art. 28 que afirma

a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo da vida de forma a alcançar o máximo de desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 8) (destaque nosso).

Observamos que este artigo encontra-se alinhado ao que prescreve a Constituição brasileira e aos princípios do paradigma da inclusão, pois ao objetivar o desenvolvimento dos talentos e habilidades, segundo suas características, necessidades e interesses de aprendizagem, percebemos que o tipo de ensino sugerido está centrado no indivíduo. Desta forma, a escola teria de fazer mudanças para tornar possível este desenvolvimento. Acredito que este documento está de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, publicados em 1998, em relação a considerar os diferentes tipos de aprendizagem dos discentes.

Após termos tratado da legislação vigente, considero necessário apresentar o que os parâmetros e orientações curriculares nacionais abordam sobre o processo de ensino inclusivo, visto que são documentos que norteiam a educação.

1.4 PARÂMETROS E ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Visto que neste estudo objetivo discutir sobre o ensino de língua estrangeira a alunos com necessidades específicas visuais, é importante mencionar que nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000), na seção “*Bases Legais*”, é orientado às instituições educativas a inclusão de “uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (BRASIL, 2000, p. 33). Desta forma, este documento não só respalda o ensino de língua estrangeira no ensino médio como o torna obrigatório.

No que concerne ao ensino inclusivo, os PCNEM apresentam uma seção intitulada “Da Educação Especial”, na qual se faz menção ao ensino especializado afirmando que “*haverá, quando necessário*, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 2000) (destaque nosso). No inciso seguinte, é abordado o tema do atendimento educacional, em relação a ele, é afirmado que “será feito em classes, escolas ou serviços especializados, *sempre que*, em função de suas condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 2000, p. 37). Nesses dois artigos, não fica claro para os docentes sobre a obrigatoriedade dos serviços especializados, já que, ao utilizar termos como *quando necessário* e *sempre que*, torna a orientação confusa para o desenvolvimento do agir dos professores.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998a) menciona a educação para pessoas com necessidades específicas e garante a construção da cidadania por meio do “acesso aos conhecimentos indispensáveis” (p. 09). O texto orienta também levar em consideração as necessidades dos alunos como forma de tornar o ensino mais inclusivo e menos discriminatório, já que, ao contemplar as formas diferentes de aprendizagem dos discentes, estamos levando em consideração sua individualidade e tornando possível a construção da sua cidadania (BRASIL, 1998a).

Nas PCNEM (2006b), na seção “Conhecimentos de Línguas Estrangeiras”, é apresentada uma subseção intitulada “Inclusão/Exclusão – Global/Local”. A primeira palavra deste título é definida como uma política educacional preocupada com a exclusão e com a reestruturação da organização educativa, objetivando incluir os alunos com necessidades

específicas, ou que apresentam dificuldade de aprendizado, entre outros. O termo exclusão é usado para se referir a uma situação indesejável, que repercute na sociedade como um todo (OCNEM, 2006b). Assim, também destaca a diferença entre inclusão e inserção, ações bem diferentes já que a primeira implica em “fazer parte, figurar entre outros, pertencer, envolver socialmente” (OCNEM, 2006b, p. 94). Isto é, além dos discentes com necessidades específicas estarem matriculados em escolas regulares, estes devem participar ativamente do ensino-aprendizagem dentro da sua escola. Diferente da inserção que apenas coloca, introduz ou adere (OCNEM, 2006b). O simples ato de matricular não significa que o aluno seja incluído.

O último documento que julgo pertinente abordar neste trabalho são os *Parâmetros curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais* (BRASIL, 1998b). Com o objetivo de subsidiar os professores, os parâmetros propõem alterações nos objetivos, desenvolvimento de conteúdos, no processo avaliativo e na organização do trabalho didático-pedagógico, com o fim de favorecer a aprendizagem do aluno (BRASIL, 1998b). Ao mesmo tempo em que sugere mudanças, orienta sobre como trabalhar com pessoas com *superdotação; condutas típicas; deficiências: auditiva, física, mental, visual e múltipla*.

Na leitura realizada destes documentos, é visto que o nosso objeto de pesquisa é o trabalho do professor de língua estrangeira para alunos com NEV, observo que apenas é mencionada a obrigatoriedade da inclusão no Projeto Político Pedagógico das escolas, a inclusão do ensino de uma língua estrangeira obrigatória e uma segunda optativa. Contudo, permanece uma lacuna legal no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira para alunos com NEV (DANTAS, 2014b).

Uma vez abordados os documentos que norteiam a educação brasileira, na próxima seção, trato da escola inclusiva e do ensino de língua estrangeira.

1.5 A ESCOLA INCLUSIVA E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Pesquisadores da inclusão (CARVALHO, 2006; MANTOAN, 2006, 2015; SKLIAR, 2006; RODRIGUES, 2006, entre outros) concordam que o processo inclusivo no Brasil teve seu início na década de 1990. Porém, ainda há um longo caminho por percorrer já que, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), cerca de 10% da população mundial, isto

é, aproximadamente 650 milhões de pessoas, têm uma deficiência e nos países em desenvolvimento, 90% das crianças com necessidades específicas não frequentam a escola¹⁵.

Como já dito, considero premente reiterar que inclusão e integração são paradigmas diferentes, e também que a inclusão não é compreendida como uma fase mais avançada da integração (DA COSTA, 2012). Segundo Rodrigues (2006, p. 303-304), inclusão *não* é:

[...] uma evolução da integração. Isso por três razões principais: (...) Em primeiro lugar, a integração deixou intocáveis os valores menos inclusivos da escola. Não foi por causa da integração que o insucesso e o abandono escolar diminuíram; a integração criou frequentemente uma escola especial paralela à escola regular em que os estudantes com a categoria de “deficientes” tinham condições especiais de frequência. Em segundo lugar, a escola integrativa separava os estudantes em dois tipos: os “normais” e os “deficientes” [...] Em terceiro lugar, o papel do aluno “deficiente” na escola integrativa foi sempre condicionado [...] o aluno só se poderia manter na escola enquanto o seu comportamento e aproveitamento fossem adequados [...] o aluno com dificuldades não era um membro de pleno direito da escola.

Observamos nas palavras de Rodrigues (2006) que o paradigma da integração é uma forma mais de exclusão e discriminação dos alunos com necessidades específicas. Este processo oferece a oportunidade ao educando de transitar do ensino regular ao especial, trata-se de uma inserção parcial, já que se preveem serviços segregados como, por exemplo, ensino domiciliar e ensino itinerante. As condições especiais mencionadas, em relação à frequência, não são mais do que uma forma de assistencialismo ou tipo de pensamento que considera que os estudantes com deficiência precisam ter regalias. Por outro lado, observa-se também que não é a escola que tem de se adequar ao aluno, mas o aluno à escola; na impossibilidade de adequação, a permanência do aluno na escola regular era suprimida.

O paradigma da inclusão avança em relação ao da integração no sentido de questionar, além das políticas, a organização educacional especial e regular como também o próprio conceito de integração (MANTOAN, 2015). Escolas inclusivas levam em consideração as necessidades de todos os alunos sem exceção, isto é, sem discriminar, sem trabalhar de forma isolada com algum deles, sem realizar atividades ou avaliações diferenciadas. Assim, a inclusão social defende

[...] simultaneamente a *igualdade e as diferenças*, porém com o entendimento de que *a igualdade se refere à dignidade e aos direitos e de que as diferenças se referem à singularidade de cada ser humano*. Todas as pessoas são iguais em dignidade humana e direitos humanos. Nestes termos,

¹⁵Relatórios sobre pessoas com deficiência: <http://nacoesunidas.org/acao/pessoas-com-deficiencia/>.

ninguém é melhor que os outros. Assim, por exemplo, pessoas que não têm deficiência não são melhores ou mais importantes que as pessoas com deficiência (SASSAKI, 2006, p. 13-14) [grifo nosso].

Concordo com Sasaki quando afirma em que aspectos as pessoas são iguais e, por sua vez, diferentes. No quesito igualdade, no contexto específico da sala de aula, deve ser entendido que todos têm o direito à igualdade de direitos e deveres, à dignidade, proporcionar ao aluno com necessidades específicas os recursos necessários para poder se desenvolver e aprender como toda e qualquer criança, prover ao aluno condições de acesso e permanência na escola e a participação na sala de aula sem sofrer prejuízo nenhum.

No quesito diferença, é importante entender que todos os alunos têm formas de aprender diferentes, tanto os considerados “normais” como os com NE. Levar em conta a diferença em sala de aula é adaptar atividades, materiais e aulas, papel do professor, para propiciar uma aprendizagem igualitária e justa. Não se trata de passar tarefas mais fáceis, aceitar falta de compromisso com a entrega de trabalhos, eximi-los da atividade, da avaliação ou simplesmente fazer por eles. Ao fazer isto, estaríamos negando o direito a esses alunos de desenvolvimento e tolhendo suas potencialidades (DANTAS, 2014d). Isto é corroborado pelo documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, promulgada pela Portaria nº 948, e que atesta que a educação inclusiva

[...] constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2007a, p. 1).

Neste processo de inclusão onde a igualdade e a diferença estão presentes, o agir do professor em sala de aula é essencial para possibilitar um ensino inclusivo. Contudo, a formação dos professores, tanto a inicial quanto a continuada, como já foi mencionado anteriormente na seção 1.2, a grade curricular dos cursos de graduação, especificamente as das licenciaturas em Letras não disponibilizam disciplinas que abordem o tema da educação inclusiva. Consequentemente, os nossos docentes não estão preparados para tornar o processo inclusivo real, propiciando a exclusão dos alunos com necessidades específicas. Mantoan (2015, p. 79) afirma que o professor inclusivo “não procura eliminar a diferença em favor de uma suposta igualdade do alunado [...] Ele está atento aos diferentes tons das vozes que compõem a turma, promovendo harmonia, diálogo, contrapondo-as, complementando-as”.

Desta forma, na busca por um agir docente cada vez mais inclusivo, o professor, seja qual for sua área de atuação, precisa (re)configurar seu agir e refletir constantemente sobre seu papel como agente ativo da educação inclusiva. Neste processo de reflexão, o docente poderá ressignificar seu rol em sala de aula, o da escola e o da educação. Para alcançar o sucesso tão procurado na formação de professores que já saíram das universidades, Mantoan (2015) sugere que o compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre os professores, diretores e coordenadores da escola é um dos caminhos para superar a falta de preparo, fruto de uma formação insuficiente no paradigma inclusivo.

Neste cenário, o professor de língua estrangeira de alunos com NEV precisa levar em consideração no seu agir algumas particularidades para tornar possíveis a aprendizagem e o desenvolvimento deste alunado. Primeiramente, acredito que se faz premente que o docente pense na ideia de aprender o sistema *Braille*, ou pelo menos tenha uma noção do seu funcionamento e do que implica o uso dele, pelos discentes, nas aulas. A leitura e escritura deste sistema é mais lenta, visto que a leitura é feita de forma tátil e a escritura faz uso da reglete, punção e papel¹⁶. No caso de alunos com baixa visão, estes poderão fazer uso de material ampliado, depender de um tipo de iluminação, lápis de ponta porosa, entre outros recursos.

Outra particularidade que deve ser levada em consideração em uma aula de língua estrangeira é a importância atribuída à linguagem. Esta é considerada como um instrumento mediador por excelência dos processos interacionais (VYGOTSKY, 1998 [1934]) além de planejar, organizar e estruturar nossas próprias ações (MORATO, 2002). Assim, no agir do professor, é necessário que este interaja com seus alunos, descrevendo pormenorizadamente as atividades ou materiais. É através do diálogo, da troca de informações, da cooperação, discussão e divisão de tarefas, em que o aluno com NEV se torna um ser social, ao passo que se desenvolve (ARAGÓN, 2013).

A descrição do local onde se encontra o aluno deficiente visual, saber onde estão localizadas as cadeiras, o quadro, a porta de entrada da sala faz toda a diferença para sua locomoção. Neste quesito, entra também a questão da pronúncia de sons diferentes a da língua materna e a tradução. A repetição é essencial para a assimilação de sons que se diferenciam

¹⁶ Reglete corresponde a uma régua dupla, que abre e fecha com apoio de dobradiças no canto esquerdo, e em cuja abertura é destinada ao papel, sendo fixado entre a régua superior e a inferior. Na régua superior, encontramos retângulos vazados, cada um compreendendo 6 pontos, na disposição de uma “cela” Braille e na inferior, podemos encontrar várias “celas” Braille todas em baixo relevo. O punção será colocado dentro de cada janela, e uma a uma pressiona-se os pontos desejados para cada letra. Mais informações: <<http://intervox.nce.ufrj.br/~brailu/braille.html>>.

daqueles do português. No caso da tradução, deve se lançar mão dela sempre que necessário, já que os gestos, mímicas, imagens que são utilizados como substitutos da tradução, não têm utilidade para os alunos com NEV (MOTTA, 2004)

Em relação à questão de como se dirigir ao aluno, o olhar que é comum em salas de aula onde só tem a presença de alunos videntes é substituído pelo toque no ombro ou braço do aluno com NEV, ou chamá-lo pelo seu nome. Assim, o aluno terá plena participação das atividades em sala de aula. Dantas (2010e) sugere que a localização dos alunos – em uma aula de escola regular – seja sentados na frente, perto da professora, para otimizar o acesso a voz do professor e consequentemente a explicação dos conteúdos e a interação entre eles.

Foram aqui apresentadas algumas sugestões para tornar a aprendizagem de alunos com deficiência visual mais inclusiva. Na próxima seção, falamos sobre a pessoa com necessidades específicas visuais.

1.6 A PESSOA COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS VISUAIS

Partindo da premissa de que este estudo busca compreender o trabalho de professores que ensinam a alunos com NEV, nesta seção, pretendo discutir, em um primeiro momento, conceitos sobre o que é deficiência e sobre a nomenclatura utilizada ao longo da história para referir-se aos alunos com deficiência visual. Em um segundo momento, trato sobre o aluno cego e com baixa visão.

1.6.1 A deficiência: conceito, terminologias utilizadas no decorrer da história

O que é deficiência? O que é ser uma pessoa com deficiência? Quem pode ser considerado deficiente? São alguns questionamentos que precisam ser esclarecidos devido ao estudo que pretendemos desenvolver aqui. Ao longo da história, tem-se tentado construir diversos conceitos para a palavra deficiência. Porém, em sua maioria, estes vêm carregados de estereótipos, estigmas e preconceitos, fruto de vivermos em uma sociedade histórico-cultural na qual, pelo paradigma do ensino tradicional, há uma tendência a padronizar todos os alunos. Compreender estes conceitos nos ajudará a entender mais sobre o ensino de língua estrangeira a alunos com NEV.

Antes de passar à definição do que é deficiência, é interessante mencionar aqui que este conceito, por um lado, vem sendo utilizado como sinônimo ou até substituído por

palavras como incapacidade, limitação, invalidez, defeito ou desvantagem. Por outro, é uma terminologia que vem mudando com o passar dos tempos, a cada paradigma (da exclusão, da segregação, da integração e da inclusão) experimentado pela sociedade, mudanças no sentido são estabelecidas.

Neste contexto, faz-se premente definirmos o termo "deficiência", que segundo a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência diz que é uma “restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória” (BRASIL, 2001c).

Autores como Oliveira (2004) conceituam a deficiência de duas formas. A primeira interpretação diz respeito a um atributo inerente ao indivíduo, já que pode ser o resultado do desvio de um padrão, da presença de uma falha, o que leva ao mau funcionamento geral ou de alguns aspectos específicos. Isto torna a deficiência centrada no indivíduo. Na segunda, a deficiência é interpretada como decorrente de fatores sociais, emocionais ou educacionais, os quais podem estar prejudicando ou ocasionando dificuldades ao sujeito.

Tanto na definição do Estatuto da Pessoa com Deficiência como no segundo conceito apresentado por Oliveira, os fatores que causam a deficiência não são puramente biológicos, mas também sociais. Vygotsky (1994 [1934]) no seu artigo “A Criança Cega”, menciona que “a cegueira não é meramente a ausência da visão (o fracasso de um órgão isolado)” (p. 2), mas “um problema social e psicológico” (p. 12). Desta feita, é a sociedade que enfatiza, agrava e impede o desenvolvimento de pessoas com necessidades específicas.

Outro conceito que me interessa tratar aqui é sobre a nomenclatura “pessoa com deficiência”. O Estatuto da Pessoa com Deficiência considera que

[...] pessoa com deficiência àquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, Art. 2).

Esta nomenclatura nem sempre foi adotada nos documentos ou no cotidiano das pessoas. As palavras que predominavam, antes de passar a ser adotada a terminologia *pessoa com deficiência*, eram carregadas de um significado negativo. Palavras como inválido, incapacitado, excepcional foram algumas das terminologias que vigoraram no século XIX. No Brasil, o termo supracitado foi adotado pela primeira vez no ano de 2011, no Decreto nº 7.611 que dispõe sobre a educação especial.

Vejamos, a seguir, a sistematização realizada por Dantas (2014b) sobre as mudanças registradas na terminologia para referir-se a alunos com necessidades educacionais específicas nas políticas nacionais.

ANO/DOCUMENTO	TERMINOLOGIA
1961 (LDBEN Lei nº 4.024)	Excepcionais
1971 (Lei nº 5.692)	Alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais
1988 (Constituição Federal)	Portadores de deficiência
1989 (Lei nº 7.853)	Pessoas portadoras de deficiência
1994 (Portaria nº 1.793)	Pessoa portadora de necessidades especiais
1996 (LDBEN Lei nº 9.394)	Educandos com necessidades especiais
2001 (Resolução CNE/CEB nº 2/2001)	Educandos com necessidades educacionais especiais
2002 (Resolução CNE/CP nº 1/2002)	Alunos com necessidades educacionais especiais
2007 (Portaria nº 948)	Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação
2010 (PNE)	Estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação
2011 (Decreto nº 7.611)	Pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação
2013 (Nova redação do PNE - Em tramitação) / 2013 (Nova LDB – Lei nº 12.796)	População/Educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação

QUADRO 04 - Síntese da terminologia usada para se referir aos alunos com necessidades educacionais específicas.

Assim, no quadro acima podemos ver que, de 1994 até 2007, usava-se alunos com necessidades educacionais especiais, documentos como a Portaria nº 1.793, a LDBEN, Resolução CNE/CBE nº 2 /2001 e Resolução CNE/CP nº 1 /2002 passaram a adotar esta terminologia. Porém, alguns autores criticam esta terminologia devido ao fato de a terminologia “*especiais*” ser ligada à proteção, cuidado, carinho e ternura, além de ser uma máscara para simular a diferença (CORBET, 1996 apud MOTTA, 2004). Na atualidade, o termo aceito e que foi, inclusive, utilizado no Estatuto da Pessoa com Deficiência – documento aprovado em julho de 2015 pelo Congresso Nacional - é usado *pessoa com deficiência*.

Após está explanação, na próxima subseção, trago informações sobre os dois tipos de cegueira mais comuns.

1.6.2 O aluno cego e com baixa visão

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no último censo concluído em 2010, informou que o Brasil tem aproximadamente 190 milhões de brasileiros. Deste número, 23,9% declararam ter alguma deficiência, seja ela visual, auditiva, motora ou mental. A deficiência de maior ocorrência entre a população brasileira é a visual. Aproximadamente 35 milhões de pessoas, isto é, 18,8% afirmaram ter alguma dificuldade de enxergar. No último censo outra informação que se destaca é que na Região Nordeste concentram-se a maior quantidade de pessoas com necessidades específicas, 8.477 não conseguem enxergar nada, 142.193 apresentam grande dificuldade e 672.369 têm alguma dificuldade¹⁷.

Diante deste cenário, e com o objetivo de tornar possível a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com NEV, considero importante conhecer e compreender as peculiaridades que caracterizam estes discentes. Desta forma, a seguir apresentamos os dois tipos principais de deficiência visual.

A deficiência visual é compreendida como “a redução ou perda total da capacidade de ver” (BRASIL, 2003, p. 30). A perda total da visão corresponde à cegueira e a redução à baixa visão. Em relação à cegueira, a ausência de visão nos primeiros meses de vida é entendida como cegueira congênita e a perda da visão na infância, na adolescência, na fase adulta ou senil é concebida como cegueira adventícia ou adquirida (BRASIL, 2010).

Pessoas que nasceram com cegueira congênita apresentam, como consequência dela, a ausência de imagens visuais, o que desencadeia novas formas de construir representações mentais dessas imagens. É através da interação, uma forma de compensar a falta destas imagens (VYGOTSKY, 1994 [1934]), que o cego congênito tem acesso ao mundo. Em relação à formação de conceitos, o processo de construção destes difere qualitativamente de uma pessoa com cegueira congênita daquela que enxergou e veio perder a visão depois. É preciso levar isto em consideração, pois no processo de aprendizagem, o aluno com necessidades específicas corre o risco de repetir o que lhe foi ensinado de forma automática, sem atribuir um sentido e significado ao que está aprendendo (BRASIL, 2010).

Em relação à baixa visão, esta é compreendida como visão reduzida, isto é, a pessoa enxerga até 30% da capacidade total e, devido a isto, precisa lançar mão de instrumentos, como lupa, óculos, material impresso em fonte superior ao padrão, se valer da utilização de estratégias para propiciar uma melhor aprendizagem, iluminação adequada do ambiente,

¹⁷ Censo – 2010: <http://www.ibge.gov.br/home/> ou consultar <http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/ibge-24-da-populacao-tem-algum-tipo-de-deficiencia>.

distância entre o texto a ser lido e o leitor, canetas porosas e papel branco para realizar o contraste ou outras cores como amarelo ou azul. Isto dependerá da patologia ocular.

Pessoas que apresentam esta disfunção visual perdem parte do acesso ao campo visual (área total da visão) e tem comprometida a visão central ou a periférica. A baixa visão pode se apresentar em três níveis: baixa visão moderada, severa e profunda, que diferem quanto à acuidade (área total da visão) ao campo visual, à adaptação da luz e ao escuro e à percepção das cores (FILGUEIRAS et al, 2008).

A seguir, apresento o segundo capítulo destinado às abordagens teóricas da linguagem e do trabalho docente que nos servirá como base para a análise do *corpus*.

CAPÍTULO 2 – O ALUNO COM NEV E O TRABALHO DO PROFESSOR: UMA REFLEXÃO À LUZ DO ISD E DAS CIÊNCIAS DO TRABALHO

[...] as diferentes interpretações do agir encontram-se construídas nos e pelos textos, que tem o poder de configurar a ação humana.

(MACHADO E BRONCKART, 2009, p.34).

Neste capítulo, dado que o objetivo desta pesquisa é analisar o trabalho do professor, apresento a minha compreensão do *ensino como trabalho*, através das contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo e das Ciências do Trabalho, ressaltando os elementos constitutivos da atividade docente. Em seguida, abordo o folhado textual delineado por Bronckart, enfatizando os mecanismos enunciativos (BRONCKART, 1999, 2006, 2008), mais especificamente, os mecanismos de responsabilização materializados pelas modalidades.

2.1 AS PRÁTICAS HUMANAS À LUZ DO ISD E DAS CIÊNCIAS DO TRABALHO: O AGIR DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Até alguns anos atrás, a atividade docente não era considerada como um *verdadeiro trabalho* (BRONCKART, 2006). Segundo Bronckart (2006), o trabalho se constitui, claramente, como um tipo de atividade ou de prática. Porém, mais precisamente, é um tipo de atividade própria da espécie humana. Esta definição, segundo Machado (2007, p. 78) ainda é um pouco genérica para compreender o que se considera como trabalho na sociedade contemporânea e muito menos como “trabalho do professor”. Na verdade, hoje, nas ciências humanas, trava-se um debate sobre este conceito. A dificuldade deriva do acúmulo de valores sócio-historicamente construídos nas sociedades, reflexos ou resultados, na própria língua, de acordos sociais, que em determinados momentos históricos propiciaram a estabilização de um ou outro significado. Desta forma, partindo da hipótese de que o mundo social está em constante transformação, novos acordos serão estabelecidos em torno da palavra “trabalho”, o que termina caracterizando-a como não estática (MACHADO, 2007).

Diversos autores como Clot (2007) e Saujat (2002), pesquisadores da área das Ciências do Trabalho – a Ergonomia do Trabalho e a Clínica da Atividade –, contribuem para uma definição provisória do que é a atividade de trabalho e compartilham da ideia de que são múltiplas as definições no campo da ergonomia, e concluem que é importante considerá-lo

um objeto teórico em (re)construção, multidimensional, polissêmico, cuja configuração não pode ser colocada *a priori*.

Quando Bronckart (2006) se refere ao trabalho do professor como *verdadeiro trabalho*, resgata este conceito da teoria marxista, segundo a qual o trabalho intelectual, que não produz bens materiais, passou a ser objeto de estudo de diversas pesquisas nas ciências humanas. O trabalho é considerado por Saujat (2002) como um enigma, dado que não temos conceitos já prontos ou definidos, mas conceptualizações provisórias que vão sendo construídas, (re)construídas ao serem confrontadas com os dados gerados e com os resultados das pesquisas (MACHADO, 2007).

Assim, o próprio Bronckart (2006) corrobora o anteriormente mencionado ao confirmar a relativa opacidade do trabalho do professor, isto é, a dificuldade de descrevê-lo, caracterizá-lo e, até mesmo, de simplesmente “falar dele”. Dentre os pesquisadores do Interacionismo Sociodiscursivo que vêm pesquisando e estudando o trabalho do professor em diferentes países e instituições estão, no Grupo LAF em Genebra, Bulea; do Grupo ERGAPE (França) temos como representante Amigues (2004), Faïta (2004) e Saujat (2004), do LAEL Cristovão e Guimarães (2007); no grupo GELIT, Pérez (2009), Medrado e Pérez (2011), Pereira (2012), Reichmann (2015), Freudenberger (2015), entre outras.

Assim, concordo com a ideia de Bronckart em relação à opacidade do trabalho do professor e trago a voz de Machado (2007, p. 92-93) que afirma que trabalho de uma forma geral é:

uma atividade em que um determinado sujeito age sobre o meio, em interação com diferentes “outros”, servindo-se de artefatos materiais ou simbólicos construídos sócio-historicamente, dos quais ele se apropria, transformando-os em instrumentos para seu agir e sendo por eles transformado.

A mesma autora, com base em Bronckart (2006), Clot (2007) e Amigues (2004), afirma que a atividade do trabalho é *situada* já que sofre influência do contexto, seja este o mais imediato ou amplo; é *pessoal* e sempre única, pois engaja o trabalhador em todas as suas dimensões sejam estas físicas, cognitivas, emocionais, e ao mesmo tempo é *impessoal*, visto que não se desenvolve de forma totalmente livre devido às tarefas prescritas por instâncias superiores e externas a ele; é *prefigurada pelo próprio trabalhador*, pois, assim como ele reelabora as prescrições para si mesmo também as constrói (MACHADO, 2007).

É *mediada* por instrumentos materiais ou simbólicos já que se apropria de artefatos socialmente construídos e disponibilizados pelo meio social. Neste meio social onde o trabalhador se depara, seja com instrumentos materiais ou simbólicos, este interage com o meio, o transforma e é por ele transformado. É por este motivo que Machado afirma que a atividade de trabalho é *interacional*, de natureza multidimensional e de mão dupla.

Outra característica é ser *interpessoal*, no sentido de interagir com vários outros indivíduos, estejam eles presentes ou ausentes, na sua situação de trabalho; é *transpessoal*, pois é guiada por modelos do agir específicos a cada ofício, construídos sócio-historicamente pelos coletivos do trabalho.

Por outro lado, a autora menciona que é também conflituosa, em vista de que o trabalhador se vê em situações tão específicas nas quais precisa (re)direcionar seu agir, mas não somente diante de situações diversas, mas de vozes contraditórias, do agir dos outros, do meio, dos artefatos e das prescrições. Como consequência desta última característica mencionada, a atividade de trabalho é fonte de aprendizagem e desenvolvimento de capacidades do trabalhador, ou fonte de impedimento tanto para a aprendizagem quanto para seu desenvolvimento, haja vista que o trabalhador se vê diante de *dilemas intransponíveis* que lhe tiram o poder de agir, este acaba gerando estresse e até desistência de agir no seu ofício (MACHADO, 2007) [destaque nosso].

Uma situação vivida pelos professores de língua estrangeira diz respeito ao momento em que se deparam com alunos com NEV ou qualquer necessidade específica. Torna-se um dilema o ensino a este público, pois nossos docentes carecem na formação inicial e continuada de disciplinas que dialoguem com a abordagem inclusiva. A falta desta formação lhes tiraria o poder de *agir*, isto é, de incluir o aluno com DV na sala de aula, alguns realmente desistem de ensinar/incluir estes discentes, outros vivem em conflito continuamente, já que não conseguem fazer vista grossa diante dessa realidade.

Nesta discussão, torna-se necessário que aborde o que é considerado *agir* no ISD. Este é um termo que tem muitas acepções nas diversas áreas de conhecimento, de uma forma geral, e é considerado como o objeto da problemática desta corrente (BRONCKART, 2008). Partindo da premissa de que agir é “qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo” (BRONCKART, 2008, p. 120) isto é, orientada por motivos, razões e capacidades; qualquer trabalho que seja desenvolvido por algum indivíduo, deve ser considerado um tipo de agir. Assim, ensinar é agir, visto que este se desenvolve visando um objetivo e consequentemente exige que o professor interaja com o meio, com o coletivo, que

se aproprie de ferramentas para a execução de uma determinada tarefa. Complemento a ideia de agir de Bronckart trazendo o conceito de ensino de Medrado, a qual afirma que ensinar é “interferir no percurso educacional do outro; influenciar; lidar com indivíduos na sua complexidade afetiva, interativa e cognitiva” (MEDRADO, 2011, p. 31).

Desta feita, voltando-nos para o trabalho docente, e especificamente ao interesse pela pesquisa e seu estudo, como mencionado anteriormente, a Ergonomia e a Clínica da Atividade também contribuem para seu entendimento. Aportes destas duas correntes, que são importantes para o presente estudo no sentido de entender a ação do trabalhador, dizem respeito aos conceitos sobre o “trabalho prescrito”, o “trabalho realizado” e o “trabalho real”.

Segundo a Ergonomia do trabalho, o trabalho prescrito pode ser considerado como a tarefa dada, prescrita por instituições como a escola, documentos oficiais como PCNs, material didático, leis, decretos, etc. Bronckart (2006) afirma que o trabalho prescrito constitui-se como uma representação do que deve ser o trabalho, anterior à sua realização efetiva. Neste conceito, a tarefa é entendida por Amigues (2004, p. 39) como sendo o que deve ser feito e pode ser objetivamente descrita em termos de condições e de objetivos, e meios (materiais, técnicos) utilizados pelo sujeito.

Já o trabalho realizado é considerado como a atividade propriamente realizada, isto é, a atividade correspondente ao que o sujeito faz mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo, portanto, diretamente observável, mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito (AMIGUES, 2004). Nesta intercessão entre o prescrito e o realizado, é onde o sujeito-professor mobilizará seus conhecimentos e recursos de maneira a propiciar seu desenvolvimento tanto profissional quanto pessoal.

Contudo, a atividade docente compreende muito mais do que o trabalho prescrito e realizado, o não realizado também deve ter a mesma importância, pois segundo Clot (2007), a atividade não se limitaria ao que é realizado pelo sujeito, mas compreenderia o real da atividade, isto é,

[...] aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos – aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures (p. 116).

Chamamos a atenção para o real da atividade, como sendo a parte submersa de um *iceberg*, o que é *invisível* aos olhos de quem observa o contexto de sala de aula (MEDRADO, 2012). Clot (2007) destaca ainda que, por mais que tudo que foi planejado tenha sido executado pelo professor, como realmente esperava, não quer dizer que esteja isento de

dúvidas e incertezas no tocante a sua validade. Este conceito foi uma importante contribuição da Clínica da Atividade para a análise do trabalho, que vem a complementar a contribuição da Ergonomia do Trabalho.

Alguns estudos no âmbito do Gelit e Alter sob a perspectiva do ISD e das Ciências do Trabalho, que tiveram como objeto central de pesquisa o trabalho do professor apresento a seguir. A pesquisa de Dantas (2014), alicerçada na Linguística Aplicada, buscou compreender o trabalho do professor de inglês para alunos com deficiência visual à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008). Este arcabouço teórico permitiu investigar o agir dos professores por meio da linguagem, isto é, da fala dos próprios professores. Também utilizou os pressupostos teóricos que abordassem a relação conflito e desenvolvimento (VYGOTSKY, 2000; CLOT, 2007). A pesquisa objetivou, especificamente, investigar como professores de língua inglesa, na atividade educacional com alunos com necessidades específicas visuais, percebem-se como professores desses alunos. Para tanto, levou-se em consideração a análise das vozes e dos conteúdos temáticos presentes na fala dos colaboradores da pesquisa. As vozes revelaram a força do coletivo como sendo fundamental para a luta por cursos de formação e na solução de dificuldades, bem como a responsabilidade dos professores, identificada através do autor empírico, nas mudanças de práticas para poder suprir a necessidade do aluno.

Lousada (2006) tinha por objetivo investigar o trabalho educacional de um professor de francês como língua estrangeira, buscando mostrar aspectos representativos do seu agir docente, levando em consideração o ponto de vista do trabalho prescrito, do realizado e do real. O estudo também visou mostrar como o trabalho educacional era representado nos textos produzidos nessa situação específica de trabalho. O quadro metodológico no qual este estudo está baseado é o Interacionismo sócio-discursivo (BRONCKART, 1997, 2004), as Ciências do Trabalho: Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2001; FÄITA, 2001) e Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004, 2005). Para complementar o arcabouço teórico, a autora lança mão de algumas teóricas da Análise do Discurso de linha francesa (AUTHIER-REVUZ, 2001; MAINGUENEAU, 2001). A pesquisa revelou as características dos textos produzidos nessa situação e as diferentes imagens constituídas sobre o agir e seus protagonistas, bem como os dados revelaram diferentes camadas de prescrições que caracterizam o trabalho do professor, indo das prescrições mais gerais às mais específicas, passando nesse processo pelas prescrições da escola.

A pesquisa de Tognato (2009) objetivou contribuir com a compreensão do trabalho do professor de língua inglesa de ensino médio e fundamental de escola pública. Para atingir este objetivo, a pesquisadora realizou uma análise linguístico-discursiva, usando como embasamento teórico os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008). Além desta vertente, adotou também os aportes teóricos da Ergonomia da Atividade Francesa (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2002, 2004) e também da Clínica da Atividade fundamentada na Psicologia do Trabalho (CLOT, 1999; FÄITA, 2002, 2004, 2005; ROGER, 2007; SCHELLER, 2003). A metodologia de geração de dados foi a Instrução ao Sósia. O estudo concluiu que o trabalho docente focalizado se mostrou criativo e auto-prescritivo, de preparação de aulas, de atividades e avaliações; como um agir prescritivo para o comportamento e as atividades dos alunos; como um agir organizador do meio ambiente social; como um agir instrumentalizado com o uso de diferentes instrumentos. Com a língua portuguesa como instrumento mediador do ensino de inglês e, como um agir avaliador das atividades realizadas pelos alunos.

Continuando, para fazer uma análise do trabalho docente, a Clínica da Atividade adota como métodos de geração de dados a *Autoconfrontação* e a *Instrução ao Sósia* (doravante IAS). O primeiro método pode ser realizado em duas modalidades, simples ou cruzada, isto é, o professor primeiro é confrontado com sua experiência vivida, no momento em que assiste o vídeo e também pode ser confrontado com sua própria voz ou com a voz dos colegas (CLOT, 2007). A segunda metodologia é considerada uma forma indireta de geração de dados que visa “uma transformação indireta ao trabalho dos sujeitos graças ao deslocamento de suas atividades em um novo contexto” (CLOT, 2010, p. 208). A IAS foi adotada como método de geração de dados deste estudo e, no capítulo metodológico, será abordado de uma forma mais detalhada.

Em relação à metodologia de geração de dados, sugerida pela Clínica da Atividade, especificamente, a IAS, alguns estudos podem ser elencados, como por exemplo, Pérez (2009) que aborda o trabalho docente à luz dos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008) por considerar a linguagem como central para o desenvolvimento humano. Complementa este arcabouço teórico as contribuições das Ciências e Psicologia do Trabalho (MACHADO, 2004). O estudo buscou investigar de que maneira uma professora de língua inglesa, aluna de um curso de graduação, representa seu agir através do discurso. Objetivou-se, especificamente, pesquisar vozes que materializaram esse discurso e como elas foram gerenciadas, além de verificar como se configuraram as

representações que a docente tem do seu agir. A análise revelou que a professora se responsabiliza pelo seu agir no discurso, dividindo-a em diversos momentos, com os alunos, que emergem como co-construtores da identidade docente. Em um segundo momento, a pesquisadora verificou também a relevância de instrumentos como a Instrução ao Sósia, para a análise do trabalho docente, por mediar momentos de reflexão e representação do seu agir.

Outro estudo que pode ser destacado é o de Freudenberg (2015), que tinha como objetivo investigar o papel das ferramentas no gênero profissional, característico da atividade docente de professores iniciantes, partindo das representações que constroem durante a atividade linguageira, gerada pelo método Instrução ao Sósia. Esta pesquisa teve como embasamento teórico as propostas do Interacionismo Discursivo (BRONCKART, 1999, 2008) a Clínica da Atividade (CLOT, 2007; 2010) e os trabalhos de Vygotsky (1997; 2007; 2009). A geração de dados foi realizada através do procedimento Instrução ao Sósia, conduzido com três participantes durante o primeiro ano de atuação profissional como professores de língua estrangeira. Um dos principais resultados foi a identificação das ferramentas características do trabalho desses professores iniciantes e as (res)significações que são a elas atribuídas durante o processo de análise da atividade, mediado pela Instrução ao Sósia.

Dando continuidade a explanação sobre o agir docente, através dos aportes das Ciências do Trabalho, compreendemos que o trabalho do professor não se apresenta unicamente como um mero executor de prescrições, como há tempos era visto. O professor reformula, reconstrói, entra em conflito e se desenvolve. É um trabalho que depende não só dele, mas que é influenciado por fatores externos e pelas prescrições que condicionam seu agir. Estes fatores são expostos por Amigues (2004), Bueno (2007), Guimarães (2007), Machado (2007) entre outros, como elementos constitutivos do agir docente¹⁸.

O primeiro deles são as *prescrições*, que segundo Amigues (2004), desempenham um papel decisivo do ponto de vista da atividade. Estas não só cumprem a função de desencadeadoras da ação do professor, mas constituem sua atividade ao serem redefinidas por ele, já que elas são vagas. Por outro lado, elas podem ser definidas como as limitações/coerções/regras/normas explicitamente tematizadas em textos, que são direcionadas aos trabalhadores e produzidas por uma instância hierarquicamente superior (BERTHET E CRU, 2002 apud BUENO, 2007).

¹⁸Sugiro para um aprofundamento dos elementos constitutivos do agir docente a leitura de FREUDENBERGER, 2015.

É interessante mencionar que podem ser internas ou externas ao local de trabalho, além de compreender objetivos a serem atingidos, procedimentos a serem realizados, assim como apresentar diversidade de regras. Outra característica que pode ser destacada são os recursos linguísticos ilocutórios, mobilizados com o objetivo de garantir um tom diretivo (FILLIETAZ, 2004).

Ainda segundo Fillietaz (2004, p. 177 apud BUENO, 2007, p. 46), as prescrições são

[...] como realidades linguísticas que propõem uma organização procedimental de seus conteúdos, pois expressam o modo como se deve realizar a ação; colocam em ação um dispositivo enunciativo fundo sobre a prescrição, pois dizem que se deve realizar uma determinada ação; servem de suporte a uma finalidade prefigurativa no nível de suas condições de produção, pois eles visam a contribuir ao sucesso da ação do destinatário.

Visto que as prescrições são produzidas por sujeitos em contextos sócio-históricos particulares, busca-se transmitir informações que serão necessárias para a realização de uma ação futura, isto é, uma prefiguração de uma ação (FILLIETAZ, 2004, p. 177 apud BUENO, 2007, p. 46). No âmbito do ensino de língua estrangeira, os documentos oficiais como LDBs, PCNs, portarias ou leis, regras criadas nas instituições escolares criadas pela diretoria, coordenações pedagógicas ou até regras criadas pelos docentes para os discentes, são alguns exemplos de prescrições.

O segundo objeto constitutivo do trabalho do professor são as *regras do ofício*, estas se constroem no decorrer da história e se referem aquilo que liga os profissionais entre si (BUENO, 2007), isto é, uma memória comum, uma caixa de ferramentas, onde as regras podem reunir gestos relativos, por exemplo, ao conjunto de professores, e gestos específicos, como os adotados em disciplinas (AMIGUES, 2004). São estas regras que propiciam uma renovação, reconfiguração dos modos de fazer, isto é, torna-se elemento essencial para a compreensão do gênero profissional. Exemplos dessas regras do ofício são a forma de organização de uma aula onde suas partes independem do professor ou da escola, já que são as mesmas para a maioria.

No trabalho docente se lança mão de *ferramentas* que podem ser do tipo material (giz, quadro, etc.) ou simbólico (prescrições, regras de ofício, livros didáticos, etc.) e construídos sócio-historicamente. De acordo com Amigues (2004), o professor utiliza mais as concebidas por outros do que as elaboradas por ele mesmo, e são frequentemente transformadas quando consideradas úteis e necessárias para seu agir, isto é, podem ou não ser apropriadas pelo

trabalhador (BUENO, 2007). Ao serem apropriadas, estas promovem o desenvolvimento da ação e a organização do seu próprio agir. A esta transformação dá-se o nome de *gênese instrumental*. Um ponto importante em destaque é sobre a função destas ferramentas: o autor afirma que as ferramentas não têm como função apenas mediar a tarefa e o sujeito, ao contrário, elas atuam como meios para reorganizar a própria atividade docente, e por isso são parte fundamental para a compreensão da atividade dos professores. Por outro lado, Bueno (2007, p. 43) afirma que a sua relação com essas ferramentas não é de “aceitá-los passivamente como lhe foram fornecidos. O professor envolve-se ou não com eles, ora se apropriando destes, ora transformando-os ou mesmo deixando-os de lado, para que possa obter eficácia em seu trabalho”.

Por último, os *coletivos* estão presentes em diversos momentos do trabalho do professor. Segundo Bueno, podem ser “tanto um grupo de pessoas como também uma memória coletiva que cada professor carrega em si, retomando-a a cada momento de seu trabalho para validar um artefato, questionar uma regra, criticar um comportamento, etc” (BUENO, 2007, p. 50). Assim, podemos perceber como são importantes no agir docente essas dimensões coletivas para o desenvolvimento do trabalho educacional. Esta dimensão geralmente é ignorada, isto é, raramente são considerados os coletivos, assim como as atividades realizadas fora da aula não são consideradas um trabalho em si, mas um resíduo do trabalho. No entanto, Amigues et al. (2002, apud BUENO, 2007) mencionam que os coletivos assumem funções dinâmicas e diversas no desenvolvimento profissional dos professores. São neles que os professores de língua estrangeira de qualquer universidade discutirão e repensarão formas de abordar o paradigma da inclusão, ou como deve ser inserido no programa das disciplinas Estágio Supervisionado o ensino inclusivo para alunos com necessidades diversas de acordo com os documentos oficiais.

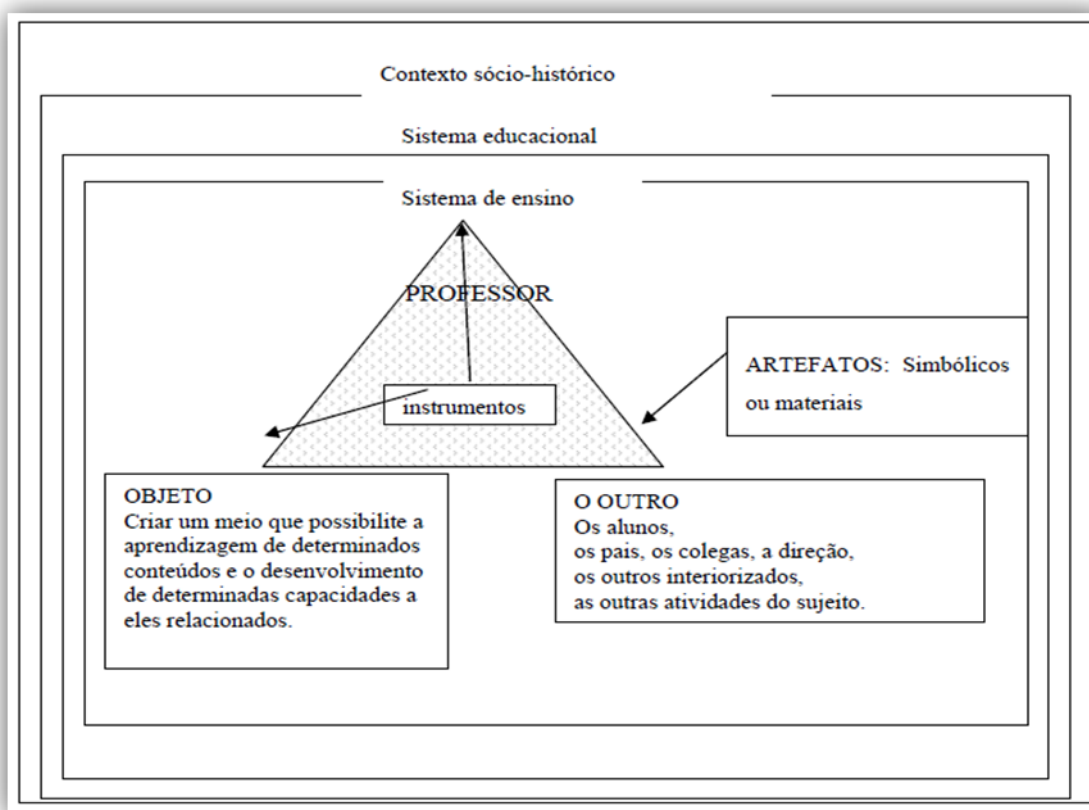
Neste cenário, considera-se a atividade como sendo motivada pela dimensão coletiva, o que implica motivos, intenções e normas de ordem coletiva e social (BRONCKART, 2006), seja um espaço no qual os elementos constitutivos do trabalho do professor se encontram, se renovam, se reconfiguram possibilitando a realização da ação e consequentemente o desenvolvimento da experiência profissional. Desta forma, ao compreendermos a atividade do professor como sendo social e coletiva, rejeitamos a ideia de que o trabalho do professor é uma atividade individual, que se limita ao contexto da sala de aula e onde as interações se limitam ao professor e alunos, isto é, as ferramentas e os *outros* não têm nenhuma função neste cenário.

Em relação ao trabalho docente, a clássica definição de Machado (2007) também contribui para o seu entendimento, conceituando-o como sendo

uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação –, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação (MACHADO, 2007, p.93).

Com base nesta definição de Machado (2007) e os estudos de Amigues (2004), foi desenvolvido por Machado et al. (2007, p. 92) o seguinte esquema:

ESQUEMA 01 - Trabalho do professor em sala de aula.



Assim, através do esquema, compreendemos que o professor não se encontra isolado, mas relacionado socialmente com determinado contexto sócio-histórico, inserido em um sistema educacional e de ensino específicos, os quais prescrevem tarefas aos docentes. O

professor age sobre o meio, o que implica numa interação com diversos “outros” lançando mão de artefatos, sejam estes materiais ou simbólicos construídos sócio-historicamente. Ao fazer uso destes artefatos, apropria-se deles transformando-os e sendo por eles transformado, isto é, “por si e para si”.

Neste contexto, faz-se pertinente tratar de um dos artefatos de extrema utilidade, os *gêneros de atividade*, conceito este que foi desenvolvido por Clot (2007), partindo do conceito de gênero discursivo de Bakhtin (2011 [1979]). Este teórico afirma que cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, aos quais denomina como gêneros de discurso (BAKHTIN, 1979/2011, p. 262).

Com base neste conceito, Clot & Faïta (2000, p. 11-13) definem gêneros da atividade como

os antecedentes ou os pressupostos sociais da atividade em curso, uma memória impessoal e coletiva que dá conteúdo à atividade pessoal em situação: maneiras de se portar, maneiras de começar uma atividade e de terminá-la, maneiras de conduzi-la eficazmente à realização de seu objeto. Essas maneiras de apreender as coisas e as pessoas em um dado meio de trabalho formam um repertório de atos adequados ou expectativas do gênero que permitem dar suporte – em todos os sentidos do termo – aos não esperados do real.

Desta feita, as formas de fazer em uma determinada profissão são estabelecidas pelo coletivo de trabalho ao longo da história para a resolução de conflitos próprios e inerentes de cada *métier*. O que lhes é comum e o que os reúne sob condições reais de vida; o que os trabalhadores sabem dever fazer sem que seja necessário reespecificar a tarefa cada vez que ela se apresenta (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 97).

É importante mencionar que a introdução de novas prescrições para os trabalhadores, independente do ofício, afetará o gênero de atividade que o caracteriza. Por exemplo, o uso de imagens na sala de aula de língua estrangeira, a adaptação das imagens para a inclusão de alunos com NEV é necessária, porém, se o professor não souber adaptá-las, poderá entrar em conflito. A falta de uma formação inicial e continuada nas licenciaturas, que contemplem alunos com necessidades específicas geram conflitos que podem não ser superados. Daí a importância das prescrições produzidas pelas instituições de levarem em conta o gênero de atividade, pois, de acordo com Abreu-Tardelli (2006, p. 46), podem levar à desregulação da ação individual.

Concordamos com Sousa-e-Silva (2004, p. 98) que a estabilidade do gênero profissional, à semelhança do gênero discursivo, é transitória, pois provê aos trabalhadores as expectativas, os pressupostos, os *truques* do ofício, e que são reformulados, isto é, personalizados. A esta reformulação dá-se o nome de *estilo profissional*, a transformação dos gêneros na história real das atividades, no exato momento de agir, em contextos específicos.

Alguns estudos que pesquisaram os objetos constitutivos do agir docente e que contribuíram para o aprofundamento da análise do trabalho do professor podem ser elencados. A pesquisa de Martiny (2011) envolveu professores em formação inicial e os problemas por eles enfrentados nos primeiros contatos com a profissão docente. Especificamente, buscou investigar as representações sobre o trabalho docente de uma professora iniciante, tendo como foco principal a maneira como ela representa sua inserção no gênero profissional. Assim também, objetivou identificar que objetos constitutivos da atividade docente estavam presentes em seu texto, e a maneira como eles eram representados. Para a análise, este estudo teve como base teórica a metodologia proposta pela Clínica da atividade, especificamente as *noções de gênero profissional* e de *Instrução ao Sósia* e do Interacionismo Sociodiscursivo as contribuições de Bronckart e Machado (2004).

Pereira (2011) buscou investigar como o trabalho do professor é (re)configurado através de vozes em diários dialogados de duas professoras de língua inglesa. Dentro deste objetivo geral, identificou-se nas vozes, o que elas tematizavam e os elementos constitutivos do agir docente. Esta pesquisa baseou-se na produção diarista como prática de formação e de letramento (REICHMANN, 2001; KLEIMAN, 1995) e no Interacionismo Sociodiscursivo, especificamente, no construto de vozes e nos elementos constitutivos do agir docente (MACHADO e BRONCKART, 2009). Pereira (2011) concluiu que os *outros* mais proeminentes na análise dos textos foram os alunos e que alguns dos *instrumentos* enfatizados nos textos são abordagens de ensino. As vozes e os elementos se apresentaram ou em relações conflituosas e de dificuldades ou eram motivos de identificação e satisfação profissional.

O estudo de Guimarães (2007) envolveu duas docentes de Língua Portuguesa e buscou investigar as representações que esses professores têm do seu agir, enfatizando o conteúdo temático e os mecanismos enunciativos. Para efetuar a análise do conteúdo temático, Guimarães se apoia nos elementos constitutivos do agir docente, apontados por Amigues (2004), as *prescrições*, os *coletivos*, as *regras do ofício* e as *ferramentas*. Além destes quatro elementos, a autora identifica mais um, as *avaliações*, e a define como sendo os momentos de

reflexão do docente sobre sua própria prática, que se referem à construção e reconstrução das prescrições e das ferramentas (GUIMARÃES, 2007, p. 212).

Partindo da premissa de que o ISD é uma corrente da ciência do humano, na seção a seguir, abordaremos as contribuições de Vygotsky. Posteriormente, trataremos sobre a arquitetura textual e seus componentes, respectivamente, infraestrutura geral, mecanismo de textualização e mecanismos enunciativos, dando ênfase a este último.

2.2 O INDIVÍDUO COM NEV À LUZ DO PENSAMENTO VYGOSTKIANO

Como já dito, um dos principais representantes do Interacionismo Sociodiscursivo é Jean-Paul Bronckart, professor e pesquisador da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, também vinculado à Unidade de Didática de Línguas da Universidade de Genebra. O ISD é orientado pelos princípios epistemológicos do interacionismo social, que busca analisar as condutas humanas como ações significantes ou até situadas e cujas propriedades estruturais e funcionais são um produto da socialização (BRONCKART, 1999). Para a análise dessas condutas, lança mão de correntes como a Filosofia, a Sócio-Antropologia, a Psicologia, a Psicossociologia, a Psicologia Social e a Linguística.

Esta vertente considera Vygotsky como principal representante, além de se articular claramente a sua abordagem, na área da psicologia. Para Bronckart, a Psicologia tem um papel de destaque nas ciências humanas por ter como problemática a dualidade físico-psíquica dos fenômenos observáveis no ser humano. Isto é, o homem, por um lado, é um organismo vivo, o que implica dizer que é dotado de propriedades biológicas e de comportamentos. No entanto, também é um organismo consciente, pois possui capacidades psíquicas, como ideias, projetos ou sentimentos (BRONCKART, 1999).

Vygotsky era partidário de uma psicologia que se inscreve na epistemologia monista de Spinoza, segundo a qual tanto o universo quanto a natureza eram compostos por uma matéria homogênea e em perpétua atividade; e onde o físico e o psíquico são propriedades essenciais e acessíveis à inteligência humana. Assim, a Psicologia, para este teórico, deve “sair de si mesma”, rejeitar os postulados epistemológicos e as restrições metodológicas do positivismo que a fundou para considerar as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas (BRONCKART, 1999, p. 30).

Vygotsky apoiava as abordagens propostas por Hegel e Marx. Ele acreditava que, no processo de evolução das espécies, o homem desenvolveu capacidades comportamentais

específicas, como criar instrumentos que medeiam sua relação com o meio (considerado sócio-histórico), organizar atividades de trabalho, o que conseqüentemente daria origem às formações sociais, e ao desenvolvimento da sua prática discursiva. Ao considerar o meio como sendo sócio-histórico, propicia-se a emergência das capacidades ditas auto-reflexivas ou conscientes, o que segundo Vygotsky leva a uma reestruturação do conjunto do funcionamento psicológico (BRONCKART, 1999).

Por outro lado, Vygotsky também contribui com o tema da educação inclusiva, pois nos anos 20 e 30 do século XX já demonstrava preocupação nas suas obras com a educação de pessoas com necessidades específicas. Sua obra “Fundamentos de *Defectologia*” tratava do tema do desenvolvimento e do ensino-aprendizagem a crianças com deficiência. O termo *defectologia*, que a princípio parece ter um sentido negativo, era usado por Vygotsky para designar suas pesquisas na área da educação para pessoas com necessidades específicas (MOTTA, 2004).

Uma das razões de apresentar um pouco da contribuição de Vygotsky neste trabalho foi seu pensamento em favor da educação inclusiva. Nos anos em que desenvolveu sua pesquisa na educação para pessoas com NEV, ele já defendia a ideia das crianças estudarem em escolas regulares junto com as crianças ditas “normais”, como pode ser visto a seguir:

é necessário liquidar o isolamento, a educação orientada para a invalidez do cego e apagar a demarcação entre a escola especial e a escola normal. A educação de uma criança cega deve ser realmente organizada sobre os mesmos termos como a educação de qualquer criança capaz de um desenvolvimento normal. A educação deve de fato fazer uma criança cega tornar-se uma criança normal, um adulto socialmente aceito e deve eliminar o rótulo e a noção de “defeituoso”, fixado ao cego (VYGOTSKY, 1994 [1934], p. 13)

Assim, podemos observar que Vygotsky já apresentava um olhar inclusivo naquela época, pois defendia a ideia de que a educação da criança cega devia estar organizada sob os mesmos termos que a de uma criança normal, pois esta é capaz de se desenvolver na mesma proporção da criança que não apresenta uma deficiência. Porém, este desenvolvimento é alcançado por caminhos distintos, pelo uso de *outros instrumentos*.

Em relação ao conceito de cegueira, Vygotsky a definiu como algo que “não é meramente a ausência da visão (o fracasso de um órgão isolado); a cegueira causa uma total reestruturação de todas as potencialidades do organismo e personalidade” (VYGOTSKY, 1994 [1934], p. 1). Isto é, não reduz a deficiência aos seus componentes biológicos, pois ao acontecer a reestruturação, aspectos psicológicos e sociais entram em jogo. Por sua vez, o

teórico diferencia deficiência primária da secundária, onde a primeira consiste nos problemas no âmbito orgânico e a segunda as consequências psicossociais da deficiência. As consequências sociais do defeito acentuam, alimentam e consolidam o próprio defeito. Neste problema, não existe aspecto algum onde o biológico possa ser separado do social¹⁹ (VYGOTSKY, 1997 apud NURENBERG, 2008).

Vivemos em uma sociedade onde o padrão é ser “normal” e, nesse contexto, a criança com alguma deficiência apresentará certas dificuldades quando começar a se integrar socialmente, pois “[...] o defeito é concebido como uma desordem (doença) social. A cegueira coloca seu portador em uma posição de dificuldade social definitiva” (VYGOTSKY, 1994 [1934], p. 5). Contudo, para que esta dificuldade social seja superada, a pessoa com necessidades específicas terá de compensá-la. Esta compensação social não consiste, como muitos acreditam, no desenvolvimento do toque ou da audição “mas da fala – o uso da experiência social, e a comunicação com o vidente” (VYGOTSKY, 1994 [1934], p. 8). Trata-se de um posicionamento frente à deficiência, no intuito de conquistar um lugar na sociedade. A linguagem, considerada por este autor como principal instrumento semiótico e elemento mediador dos processos interacionais, lhe proporcionará existência simbólica à realidade.

Assim, a linguagem é considerada por Vygotsky como “[...] um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, elaborado no curso da história social, que organiza os signos em estruturas complexas e desempenha papel imprescindível na formação de características psicológicas humanas” (VYGOTSKY, 2000 [1934]).

Desta forma, vejo a importância da linguagem, no caso específico de pessoas com necessidades específicas, pois esta propiciará seu desenvolvimento assim como o de qualquer indivíduo. Posso destacar que este estudioso do desenvolvimento da criança com NEV enfatiza o papel da dimensão social, pois esta fornece ao indivíduo meios para se desenvolver. (VYGOTSKY, 1994 [1934])

2.3 ARQUITETURA TEXTUAL

Visto que este estudo pretende analisar o agir de professores de língua estrangeira que ensinam a pessoas com deficiência visual e, que podemos ter acesso a esse agir por meio dos textos desses profissionais, faz-se premente abordar o conceito de texto que Bronckart (2012

¹⁹Texto original: “Las consecuencias sociales del defecto acentúan, alimentan y consolidan el propio defecto. En este problema no existe aspecto alguno donde lo biológico pueda ser separado de lo social” (VYGOTSKY, 1997, P. 93).

[1997], p. 75) concebe como toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente. É por meio dessas unidades que podemos observar o agir docente, interpretá-lo e significá-lo. Assim, essas diferentes interpretações construídas nos e pelos textos, tem o poder de configurar e reconfigurar a ação humana (BRONCKART e MACHADO, 2009, p. 35). Reconfigurar no sentido de os textos estarem disponíveis para qualquer ser humano e no contato com eles, o homem reconstruiria sua compreensão das ações (BRONCKART, 2008).

O texto é organizado em três níveis, respectivamente, a *infraestrutura geral do texto*, *os mecanismos de textualização* e *os mecanismos enunciativos*. Para o teórico, estes níveis de análise suprem adequadamente a necessidade metodológica de compreender a complexa organização do folhado (BRONCKART, 2012 [1997])²⁰. A figura a seguir, apresenta os níveis que compõem o folhado/arquitetura textual:

INFRAESTRUTURA GERAL DO TEXTO	MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO	MECANISMOS ENUNCIATIVOS
Plano geral Conteúdo temático Tipos de discurso Sequências Outras formas de planificação	Conexão Coesão nominal Coesão verbal	Vozes Modalizações

Quadro 05 - O folhado/arquitetura textual (Adaptado de Machado e Bronckart, 2009).

Desta forma, a *infraestrutura geral do texto* é considerada a mais profunda, já que é definida pelas características do planejamento geral do conteúdo temático e pelos tipos de discurso mobilizados e suas modalidades de articulação. Estes *tipos de discurso*, também chamados de mundos discursivos, são, segundo Bronckart (2006), configurações particulares de unidades e de estruturas linguísticas, em número limitado, que podem entrar na composição de todo texto. Já a *noção de sequência* ou *sequencialidade* diz respeito aos modos de planificação mais convencional da linguagem, que se desenvolvem no interior do plano geral de texto. Alguns tipos de sequência que podem ser mencionados são a narrativa, explicativa e argumentativa (BRONCKART, 2012 [1997]). O segundo nível compreende os *mecanismos de textualização* que, segundo Machado e Bronckart (2009, p. 54), permitem a

²⁰ A nomenclatura “folhado textual” (BRONCKART, 2006, 2012 [1997]) passou por reformulações propostas pelo grupo ALTER-LAEL que foram incorporadas por Bronckart, passando a adotar a nomenclatura arquitetura textual (MACHADO E BRONCKART, 2009).

coerência entre os diversos segmentos que constituem o texto, como mecanismos de coesão e de conexão.

O terceiro nível, que compreende o *nível enunciativo* do texto, segundo Machado e Bronckart (2009, p. 58) incide sobre os mecanismos de responsabilização enunciativa em geral, como marcas de pessoa, de dêiticos de lugar e de espaço, de marcas de inserção de vozes, de modalizadores do enunciado, de modalizadores subjetivos e de adjetivos.

Partindo da premissa de que um texto é polifônico, isto é, nele se fazem presentes várias vozes distintas, sejam elas do mesmo estatuto ou de combinações de vozes de estatutos diferentes. As vozes podem ser definidas como as entidades que assumem, ou as quais são atribuídas à responsabilidade do que é enunciado. A primeira delas é aquela que assume diretamente a responsabilidade do dizer, a instância geral, chamada também de *voz neutra*, que dependendo do tipo de discurso pode ser a voz do narrador ou do expositor. Contudo, dado que um texto é polifônico, podem entrar em cena as *vozes de personagens*, procedentes de seres humanos, ou de entidades humanizadas, implicados na qualidade de agentes, nos acontecimentos ou ações constitutivas do conteúdo temático de um segmento de texto (BRONCKART, 2012 [1997], p. 327).

Outras vozes que podem estar presentes em um texto são as *vozes sociais*, são procedentes de personagens, grupos ou instituições sociais que não intervêm como agentes no percurso temático de um segmento de texto, mas que são mencionados como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo (BRONCKART, 2012 [1999], p. 327). A *voz do autor empírico* é a que procede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e que intervêm, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é anunciado (BRONCKART, 2012 [1999]).

Estas diferentes vozes podem ser expressas de modo direto ou indireto no texto. As *vozes diretas* se fazem presentes nos discursos interativos dialogados, compreendidos por turnos de fala, isto é, sempre explícitas. Já as *vozes indiretas* podem estar presentes em qualquer tipo de discurso, sendo inferidas por determinado segmento ou explicitadas por fórmulas como *segundo x, alguns pensam que* (BRONCKART, 1999.).

Já as modalizações apresentadas por Bronckart (2009) são quatro e foram inspiradas na teoria dos três mundos, herdada de Habermas (1987). São consideradas unidades linguísticas que exprimem a posição de uma instância enunciativa sobre o conteúdo da proposição (BRONCKART, 2009, p. 61). Elas se realizam através de unidades linguísticas de

níveis diferentes, que são chamados por este autor de modalidades e podem ser: tempo verbal no futuro do pretérito, auxiliares de modalização, certos advérbios, ou frases impessoais.

A primeira, *as modalizações lógicas*, baseadas no *mundo objetivo*, avaliam alguns elementos do conteúdo temático do ponto de vista das condições de verdade, como fatos atestados, possíveis, prováveis, eventuais e necessários.

A segunda, *as modalizações deônticas* se baseiam no *mundo social* para avaliar elementos do conteúdo temático, apoiando-se em valores, opiniões e nas regras consecutivas deste respectivo mundo. São destacados elementos do domínio do direito, da obrigação social e/ou das normas em uso.

A terceira, *modalizações apreciativas* avaliam o conteúdo temático, com base no *mundo subjetivo*, na forma de julgamentos que podem ser benéficos, estranhos, infelizes pelo avaliador.

A quarta modalização é a *pragmática* que contribui para a explicitação de alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático - que pode ser uma personagem, grupo, instituição, etc.- em relação às ações do agente, que podem ser intenções, razões ou capacidades de ação (poder-fazer, querer-fazer, dever-fazer ou até querer, tentar, buscar ou procurar) (BUTLER, 2009).

Com base em nossas questões de pesquisa, neste trabalho, as modalizações deônticas se mostraram mais significativas neste estudo e serão aliadas aos objetos constitutivos do agir docente, que são nossas categorias de análise. Buscando verificar na ação de linguagem propiciada no procedimento metodológico Instrução ao Sósia, a que instâncias são delegadas a responsabilidade pelo que é dito em sala de aula.

Após este breve panorama, no capítulo a seguir, apresento a metodologia de pesquisa.

CAPÍTULO 3 – CONSTRUINDO UM PERCURSO METODOLÓGICO

Todo conhecimento em ciências sociais e humanas é uma forma de conhecer a nós mesmos e de criar possibilidades para compreender a vida social e alternativas sociais.

(MOITA LOPES, 2006, p. 104).

No presente capítulo, apresento o percurso metodológico utilizado nesta pesquisa. Organizado em cinco seções, primeiramente, discorrei sobre a natureza da pesquisa. Em um segundo momento, descrevo o contexto onde foi desenvolvido este estudo. Em seguida, caracterizo o perfil das participantes, posteriormente, trato sobre os procedimentos utilizados para a geração de dados e, finalmente, faço uma descrição dos procedimentos de análise adotados.

Diante deste escopo, é pertinente retomar os objetivos, assim como as questões de pesquisa que orientaram o presente trabalho. Conforme mencionado anteriormente, esta investigação tem por objetivo geral *investigar como os elementos constitutivos do trabalho do professor de língua estrangeira a alunos com necessidades específicas visuais indiciam (re)configurações do seu agir linguageiro*. Desse modo, os objetivos específicos são:

1. Identificar que objetos constitutivos da atividade docente estão presentes nos dizeres das professoras de língua estrangeira;
2. Discutir e refletir, com base nos textos das professoras gerados por meio da Instrução ao Sósia²¹ (doravante IAS), as (re)configurações do agir por um ensino inclusivo.

Com o intuito de orientar essa pesquisa, busco responder as seguintes questões:

1. Quais objetos constitutivos da atividade docente estão presentes nos dizeres dos professores de língua estrangeira com alunos que têm necessidades específicas visuais?
2. De que maneira os dizeres evidenciam (re)configurações do agir por um ensino inclusivo?

Uma vez lembrados os objetivos gerais e específicos e as questões de pesquisa, na primeira seção deste capítulo, delimito a natureza da pesquisa.

²¹Procedimento de geração de dados a ser discutido no capítulo metodológico.

3.1 A NATUREZA DA PESQUISA

Partimos da ideia de que pesquisar é fazer provocações à realidade (RIBEIRO, 2008) e que uma das preocupações da contemporaneidade é reinventar a vida social, isto é, reinventar novas formas de produzir conhecimento, pois a pesquisa além de fazer provocações é um modo de construir a vida social. Considero que este estudo se encontra inserido numa Linguística Aplicada (LA) de abordagem mutável e dinâmica, que atravessa as fronteiras disciplinares, continuamente se transformando para as questões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimentos (PENNYCOOK, 2006). Com uma LA com estas características, não resta dúvidas que os objetos de pesquisa gerados nesta área serão híbridos, complexos e dinâmicos e principalmente não são pré-existentes, pois eles sempre serão fruto de uma construção.

Uma vez que entendo a pesquisa como um modo de construir a vida social, diversos autores se questionam como criar inteligibilidade sobre a vida contemporânea e, ao mesmo tempo, como colaborar com estudos sociais que tenham como base as vozes dos que se encontram à margem (MOITA LOPES, 2006). A essas vozes sociais, Boaventura Santos (2001) chama de “vozes do Sul”, isto é, sujeitos sócio-históricos da nossa realidade social. Milton Santos (2000, p. 144) também faz referência a elas e a sua importância nos estudos linguísticos anti-hegemônicos, afirmando que “a cultura popular exerce sua qualidade de discurso ‘dos de baixo’, pondo em relevo o cotidiano dos pobres, das minorias, dos excluídos, por meio da exaltação da vida de todos os dias”.

Nesse construir da vida social, pergunto-me sobre qual tem sido o sujeito da LA. Historicamente, a ciência moderna tem-se baseado em um sujeito homogêneo e caracterizado como branco, homem, heterossexual de classe média. No contexto específico do ensino-aprendizagem de língua estrangeira, ignora-se continuamente que tanto professores como alunos têm suas classes sociais, sexualidades, gênero, etnia inscritas em posicionamentos discursivos (MOITA LOPES, 2006), isto é, apenas são contempladas as características racionais deixando de lado as sociais e históricas. Neste contexto, é crucial entender o sujeito como sendo social, voltar os olhos para sua natureza fragmentada, heterogênea contraditória e fluida, ou seja, sempre aberto a revisões identitárias (MOITA LOPES, 2006).

Com essa concepção de LA, optamos por um estudo de cunho qualitativo-interpretativista, haja vista que este está aberto à complexidade do real e à interdisciplinaridade (SIGNORINI, 1998). Por outro lado, a pesquisa nos remete ao campo da

hermenêutica, no qual a questão da intersubjetividade é bastante forte (CELANI, 2005). Este tipo de pesquisa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo e ao mesmo tempo o transforma (DENZIN E LINCOLN, 2006).

Por outro lado, enquadrar-se em um estudo interpretativista, implica ir em busca de entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um determinado contexto. Para isto, Moita Lopes (1994, p. 332) afirma que a padronização do mundo social e a redução da realidade a uma causa é uma distorção da realidade criada pela investigação científica.

Sendo a pesquisa qualitativa uma abordagem interpretativa, para o mundo, implica que seus pesquisadores observem seus objetos de estudo em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN E LINCOLN, 2006). Pesquisadores adeptos desta abordagem não adotam uma atitude passiva e sim são agentes ativos na construção do mundo e consequentemente das suas representações. Sua ação investigativa tem influência no objeto da investigação e é, por sua vez, influenciado por este (BORTONI-RICARDO, 2008).

Denzin e Lincoln (2006) comparam o pesquisador interpretativo a um *bricoleur*, isto é, pessoa que confecciona colchas com retalhos, pois este produz uma bricolagem, um conjunto de representações que reúne peças montadas que se encaixam nas especificidades de uma situação complexa (LEVI-STRAUSS, 1966). Em relação ao produto, fruto do trabalho de interpretação do pesquisador, termina sendo uma *bricolage* complexa, uma colagem ou uma montagem reflexiva, um conjunto de imagens e de representações mutáveis interligadas (DENZIN E LINCOLN, 2006, p. 20).

Neste trabalho, realizo uma geração de dados, visto que a pesquisa é entendida, na área da LA, como uma atividade subjetiva, pois é um modo particular de organizar a experiência humana por meio do discurso, sendo, portanto, uma construção social (MOITA LOPES, 1994). Ao lidarmos com uma geração de dados, onde se faz necessário estar em contato com os indivíduos participantes da pesquisa, em contextos diversos, a abordagem qualitativa e principalmente interpretativista se preocupa não só com a produção do conhecimento, com a compreensão de significados e com a qualidade dos dados, mas também tem como valores a confiança, a responsabilidade, a veracidade, qualidade, a honestidade e respeitabilidade (CELANI, 2005).

3.2 CONTEXTOS DA PESQUISA

Nesta seção, abordo os dois contextos de pesquisa onde se desenvolveu este estudo: em uma escola da rede pública do estado da Paraíba e no Instituto de Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (doravante, ICP).

3.2.1 A escola estadual

A escola estadual está localizada na cidade de João Pessoa e seu horário de funcionamento é matutino e vespertino. Esta escola contempla unicamente o ensino médio e dispõe de 24 salas de aula com 40 alunos em cada uma, o que dá um aproximado de 960 discentes. Deste total, 7 são alunos com deficiência visual. Atualmente, no seu quadro de professores, a escola tem três docentes para o ensino da disciplina língua espanhola e seis para a língua inglesa, que são distribuídos nos dois turnos. Um dado importante sobre a disciplina língua estrangeira oferecida nesta escola é a obrigatoriedade de cursar as duas línguas, isto é, os alunos não optam por um ou outro idioma, eles têm que estudar ambos. Em relação à carga horária desta disciplina, é ministrada pelos docentes uma vez na semana com duração de 50 minutos.

Outro dado que deve ser destacado é a sala de recursos que esta escola possui nas suas instalações. Esta dispõe de computadores adaptados com programa de voz para o uso destes alunos, também de uma impressora Braille, mas que atualmente não está funcionando, pois tanto a escola quanto esta sala se encontram em reforma. Assim também, no quadro de funcionários, dispõe-se de uma pessoa que presta apoio e orientação aos alunos com NEV no conteúdo, visto em algumas das disciplinas que são oferecidas por esta instituição, as de língua estrangeira e de exatas não dispõem deste auxílio. Outro apoio que é prestado, diz respeito ao envio do material para a transcrição ao ICP. Para poder prestar este auxílio, a funcionária tem conhecimento básico de Braille.

Na rede de ensino da cidade de João Pessoa, os discentes com NEV realizam seus estudos educacionais em duas escolas diferentes. Para cursar o ensino fundamental I e II, estes alunos se concentram em um colégio da rede municipal e no ensino médio na escola estadual que constitui o contexto desta pesquisa.

3.2.2 O Instituto de Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha

O nosso segundo contexto de pesquisa foi o Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha. A instituição está localizada no município de João Pessoa/PB, e foi uma das primeiras escolas a ser criada no Nordeste para atender pessoas com deficiência visual. Este estabelecimento é uma organização não governamental (ONG), de caráter filantrópico e assistencial. Segundo a página web do instituto²², este foi fundado em 1944 e funciona como um centro de apoio para o aluno com NEV. Entre os objetivos do ICP se destaca o de possibilitar que as pessoas com deficiência visual tenham acesso ao conhecimento e aprendam sobre autonomia para, assim, propiciar seu desenvolvimento como cidadãos (ARAGÓN, 2013).

Esta instituição presta alguns serviços como biblioteca com acervo em *Braille*; orientação e transcrição de textos para o *Braille*; estimulação precoce para bebês e crianças menores de quatro anos; transcrição de textos; reabilitação visual para baixa visão; atendimento médico, psicológico, odontológico e assistência social. Entre as atividades disponibilizadas por esta instituição, além das aulas de reforço oferecidas em horários opostos ao da escola regular, oferece a alfabetização em Braille de crianças cegas, a partir dos quatro anos de idade; técnicas em Braille e Soroban²³; escrita discursiva; iniciação à informática e estação digital; educação artística; educação musical; educação física e desportos; orientação e mobilidade e atividades da vida diária (ARAGÓN, 2013). É interessante destacar que esta instituição não atende somente a cegos, mas a pessoas com diversas deficiências, como é o caso de bebês com microcefalia.

O ensino de língua estrangeira, isto é, as aulas de Língua Inglesa e Espanhola atualmente estão sendo ministradas por 4 professoras, entre elas, 3 voluntárias e pesquisadoras da área de ensino de língua estrangeira a alunos com NEV da UFPB, sendo duas professoras de inglês e uma de espanhol. A quarta professora é funcionária itinerante da instituição contratada recentemente. Nesta instituição, são oferecidas, uma vez na semana,

²² <https://www.facebook.com/ICPAC>

²³ Soroban é o nome dado ao ábaco japonês, que consiste em um instrumento de cálculo surgido na China há cerca de quatro séculos. O soroban começou como um simples instrumento onde eram registrados valores e realizadas operações de soma e subtração. Posteriormente foram desenvolvidas técnicas de multiplicação e divisão. Atualmente já são conhecidas técnicas para extração de raízes (quadrada e cúbica), trabalho com horas, minutos e segundos, conversão de pesos e medidas. No soroban podemos operar com números inteiros, decimais e negativos. O objetivo do uso do Soroban é realizar contas com rapidez e perfeição, buscando alcançar o resultado sem desperdícios. Ele ajuda a desenvolver concentração, atenção, memorização, percepção, coordenação motora e cálculo mental, principalmente porque o praticante é o responsável pelos cálculos, não o instrumento. A prática do soroban possibilita realizar cálculos em meio concreto, aumenta a compreensão dos procedimentos envolvidos e exercita a mente. Acesse: <<http://www.bengalalegal.com/soroban>>.

aulas de língua espanhola e inglesa com foco na produção oral e escrita, e compreensão oral e leitora. Em alguns momentos, essas aulas podem se converter em aulas de reforço, em virtude de os alunos levarem material das suas escolas, como conteúdo gramatical que não foi compreendido ou atividades passadas pelos professores, exercícios de compreensão textual ou até traduções. Na seguinte seção, trato brevemente sobre as participantes.

3.3 AS COLABORADORAS

Esta pesquisa buscou investigar o trabalho de quatro professores de língua espanhola, como primeira proposta, que trabalhassem com alunos NEV no ensino médio da rede regular de João Pessoa. Contudo, devido à dificuldade de encontrar professores com este perfil, tomamos a decisão de ampliar o perfil dos nossos participantes para professores de inglês e espanhol do ensino fundamental, médio e EJA.

Inicialmente, foram contatados dois professores, um de espanhol e o outro de inglês, ambos ministrando aulas em uma escola estadual da rede de ensino de João Pessoa/PB. No entanto, o professor de inglês não se mostrou interessado em colaborar com a pesquisa, já a professora de espanhol confirmou sua participação.

Em um segundo momento, devido ao meu trabalho voluntário de ensino de língua espanhola no ICP, tornou-se possível contatar duas professoras nesta instituição. Ambas as docentes confirmaram sua participação. As três professoras, ao longo da pesquisa, serão identificadas, doravante como *Isadora, Carla e Patrícia* já que a proteção dos participantes é essencial (DENZIN E LINCOLN, 2006) e, para que isto ocorra, é indispensável o consentimento informado, esclarecido (cf. Anexo A), na forma de diálogo contínuo e reafirmação de consentimento ao longo da pesquisa (CELANI, 2005). É importante destacar que todas as informações que são proporcionadas a seguir foram coletadas através da aplicação de um questionário (cf. Anexo B – C-D).

A aplicação deste instrumento tinha o objetivo de obter informações sobre o perfil socioeconômico das colaboradoras do nosso estudo, assim como das suas práticas de letramento nos âmbitos doméstico, escolar, de formação e do trabalho. Justificamos o uso do questionário por o considerarmos uma forma flexível de aceder a diversas informações

pertinentes para esta pesquisa, no sentido de permitir que as participantes o respondam no momento em que julgarem mais conveniente (GIL, 2008)²⁴.

Trata-se de um questionário (cf. anexo B - CD) de 61 questões, sendo 44 de natureza objetiva (em algumas delas são solicitadas algumas explicações ou comentários) e 17 subjetivas. Tais questões foram distribuídas em 7 seções. A primeira está composta de 15 questões destinadas ao perfil socioeconômico das participantes. Da segunda à quinta seção abordam-se temas da prática de leitura e escrita em diferentes esferas de atividade. As sexta e sétima seções focalizam as práticas de letramento no curso de formação e no trabalho.

Uma vez elaborado o questionário, foram enviados via e-mail às respectivas participantes. Usamos este meio já que acreditamos ser um meio rápido e prático do colaborador recebê-lo e também de respondê-lo no conforto da sua casa. Desta feita, com base nos questionários respondidos, a seguir apresentamos um breve perfil das colaboradoras da pesquisa.

Isadora é professora de língua espanhola na escola estadual de ensino médio, um dos contextos desta pesquisa, tem 24 anos de idade e possui ensino superior completo. Formou-se em Letras-Espanhol pela Universidade Federal da Paraíba no ano de 2011. O ensino fundamental e médio foi realizado somente em escolas privadas, que ofereciam os idiomas espanhol e inglês como disciplinas de língua estrangeira. Além de cursar a disciplina língua estrangeira na escola também estudou inglês em escola de idiomas, pois tinha interesse em falar outra língua. Em relação ao hábito de ler, nossa participante menciona que seu gosto pela leitura foi influência da sua mãe. Isadora gosta de ler crônicas, literatura estrangeira e tem lido livros didáticos. Nos últimos seis meses que antecedem à aplicação do questionário, leu aproximadamente seis livros. Em casa, sua prática de escrita mais comum são crônicas e elaboração de plano de aulas. No âmbito da sua formação no curso de Letras, a participante informou - em relação à oportunidade de trabalhar com grupos heterogêneos nos quais tivessem alunos com NEV - que não teve oportunidade de trabalhar com este perfil de turma. Assim também, não houve nenhuma disciplina que trabalhasse a adaptação de material, no caso de ter alunos com deficiência visual. Considera importante a aprendizagem de Libras e Braille, porém, no seu curso de graduação não foram ofertadas e não sabe Braille. No âmbito das práticas de letramento no seu trabalho, aos 21 anos Isadora teve sua primeira experiência de ensino de língua estrangeira no curso de Extensão da UFPB e já faz três anos que se encontra inserida na área do ensino. Na atual escola que ensina, ela é professora em 24

²⁴Cabe mencionar que o questionário não constitui o *corpus*, entretanto, foi útil para obter o perfil das participantes.

turmas, cada uma com 40 ou 45 alunos entre os quais 7 são pessoas com deficiência visual. Até começar a trabalhar nesta escola, nunca tinha ensinado em turmas com alunos com NEV. Sobre sua experiência de ensino em turmas com alunos cegos, a participante afirma *“eu não tinha a menor noção de que tinha alunos deficientes visuais, duas semanas depois eu percebi que uma das meninas era deficiente, a princípio eu não soube o que fazer e me assustei com isso”*²⁵. Por outro lado, afirma que no seu curso de graduação foi abordado o tema da inclusão através da leitura dos documentos oficiais.

Carla, nossa segunda participante da pesquisa, tem 33 anos e já era formada em Direito quando começou a estudar Letras-Inglês na Universidade Federal da Paraíba. Atualmente, encontra-se terminando a licenciatura em Letras. Seus estudos no ensino regular foram realizados somente em escolas privadas que ofereciam a disciplina de língua estrangeira, nas quais sempre cursava inglês. Também frequentou escola de idiomas onde estudou inglês e espanhol. A participante informou que em casa, normalmente, escreve e-mails, trabalhos acadêmicos e planejamentos de aula. Gosta de ler livros de ficção, literatura em geral, como contos, romances, micro contos e poemas. Afirma também que gosta de escrever, textos reflexivos sobre sua vida, tentativas de contos e poemas. Nos últimos seis meses, Carla leu 10 livros dos gêneros anteriormente já informados. No seu âmbito de trabalho realiza leituras de textos e visita sites para a preparação de aulas. Em relação a sua formação, ao longo do seu curso de graduação, nas disciplinas de Estágio Supervisionado não teve a oportunidade de trabalhar com grupos heterogêneos que contemplassem alunos com necessidades específicas. Porém, foi tratada a adaptação de material didático para alunos com NEV. Sobre a aprendizagem dos cursos de Libras e Braille, estes foram ofertados, no entanto, a professora não cursou nenhum dos dois. Não sabe Braille. Carla foi participante de um projeto e foi deste que tomou conhecimento que o curso de Braille é oferecido tanto pela Fundação de Apoio ao Deficiente - FUNAD quanto pelo ICP. Com respeito ao tema da inclusão abordada nos documentos oficiais, a professora não teve a leitura desses documentos pela ótica da abordagem inclusiva, o fez por conta própria quando se deparou com alunos com TDAH, Autismo e Asperger. Sobre sua primeira experiência no ensino de língua estrangeira a alunos com DV, Carla menciona que *“foi impactante, mas tranquilo. Me refiro à experiência no Instituto dos Cegos. Como já tinha tido uma preparação teórica e de discussões com as professoras do projeto, o impacto foi mais um choque de realidade, não houve realmente estresse ou desconforto”* (Trecho extraído do questionário). Carla vem ensinando há 10 anos

²⁵Trecho extraído do questionário.

inglês como língua estrangeira e nunca tinha se deparado com alunos com DV até participar do projeto PROLICEN.

Patrícia, nossa terceira e última participante, tem 20 anos e está cursando o último ano da licenciatura Letras-Inglês na Universidade Federal da Paraíba. Seus estudos na escola regular foram realizados tanto em escolas públicas quanto em escolas privadas, sendo que nelas eram oferecidas as línguas inglesa e francesa como línguas estrangeiras. Nunca estudou em escola de idiomas. Entre as leituras que realiza no âmbito do seu lar estão a literatura inglesa, irlandesa e norte-americana. Gosta de escrever de tudo, de artigos a prosa e poesia. No âmbito do seu trabalho costuma ler material didático e livros infantis assim como escrever notas e relatórios. Ao longo do seu curso de formação, não foi tratado em nenhuma disciplina o tema da inclusão e nas disciplinas Estágio Supervisionado não foram contemplados grupos heterogêneos nos quais fizessem parte alunos com necessidades específicas. A adaptação de material didático foi abordada, mas de forma superficial. Por outro lado, o curso ofereceu as disciplinas de Braille e Libras, este último foi cursado pela participante assim que teve a oportunidade de ler os documentos oficiais onde foi abordado o tema da inclusão. Porém, Patrícia afirma, mais uma vez, que foi abordado de forma superficial. Em relação a sua experiência no ensino de língua estrangeira, ministrou aula durante dois anos, atualmente, é participante voluntária de um projeto PROLICEN que possibilitou que dê aula de língua inglesa no ICP, um dos contextos da nossa pesquisa. Em relação a sua experiência de ensino a deficientes visuais, Patrícia afirma *“Meu primeiro contato foi no Instituto dos Cegos, por meio do PROLICEN. Eu fiquei sem saber o que fazer, me parecia impossível dar aulas para ele, mas logo percebi que estava errada e que era uma questão de preparo apenas”*.

Uma vez feito um breve relato sobre o perfil de cada participante, a seguir apresento um perfil resumido de cada uma das professoras, vejamos:

Professora	Idade da docente	Tempo de trabalho como docente	Experiência com alunos com NEV	Contexto de contato com alunos com NEV	Braille
Isadora	24	5 anos	Abril (2013) – 4 alunos com cegueira total	Escola da Rede Estadual – João Pessoa - PB	Não sabe
Carla	33	10 anos	Junho (2014) - 4 alunos com cegueira total	ICP	Não sabe
Patrícia	20	2 anos e meio	Junho (2014) – 5 alunos com cegueira total	ICP	Conhecimento básico

QUADRO 06 - Perfil das professoras participantes da pesquisa.

Outro procedimento, que foi realizado para obter mais detalhes sobre a prática docente das colaboradoras, foi a entrevista pré-tarefa. Nela foram tratados quatro temas gerais versando sobre a formação do professor, o tempo de ensino, sobre o ensino de línguas estrangeiras a deficientes visuais e sobre o processo de inclusão. Temas esses que foram mencionados antes de se iniciar a entrevista, de forma a deixar o participante à vontade para falar de tais pontos. Desta forma, apostei na utilidade deste instrumento por ser uma forma de interação social que possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social (GIL, 2008).

Os locais onde foram realizadas as entrevistas foram, no caso das professoras Isadora e Carla, nas instalações do CCHLA da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a de Patrícia no ICP. Ambos locais foram escolhidos pelas respectivas participantes visto que eram instituições por elas frequentadas com bastante assiduidade. Em relação à transcrição dos três áudios, esta foi realizada com base em Dionísio (2001) (*cf.* apêndice B).

3.4 PROCEDIMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS: INSTRUÇÃO AO SÓSIA

O procedimento de geração de dados compreendeu a realização da Instrução ao Sósia. A seguir, sistematizo este método assim como apresento os motivos que me levaram a adotá-lo.

Procedimento Instrução ao Sósia

Seguido ao término da entrevista pré-tarefa, dei sequência ao procedimento da IAS, mas antes foi explicado a cada uma das participantes como deveriam proceder em cada uma das etapas que compreende a instrução. Na primeira, é realizada pela instrutora/colaboradora na modalidade de entrevista, uma descrição da sua atividade profissional, com o intuito de que a sósia/pesquisadora soubesse como agir se tivesse que substituí-la. A docente descreve sua tarefa no maior número de detalhes possíveis respondendo à pergunta: *Suponha que eu seja seu sósia e que amanhã eu deva substituir você em seu trabalho. Que instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?* (CLOT, 2007, p. 144). Cabe esclarecer que esta substituição é hipotética e necessária para que a instrutora possa se deslocar da sua atividade (CLOT, 2007) e ao realizar a descrição do seu agir, trazer detalhes do trabalho. A partir dessa instrução, busca-se que o relato da instrutora seja efetivado na terceira pessoa, vejamos o exemplo no enxerto a seguir:

P:uhum, Isadora, eh::: eu *devo*::: ou eu *posso*::: falar DESDE o início em espanhol:::?. Ou *como* é que eu *devo* fazer com relação a falar só em espanhol?

P1:[[ta, [[certo, NÃO **você** não deve falar tudo em espanhol:::/.../ e:: então **você** fala TUDO em português, en::tão::: depois de **você** desenhar essa planta, **você** Pede pra o Enrique (exemplo extraído do *corpus*).

Observamos que a instrutora faz a adequação da linguagem no sentido de orientar a sósia no seu agir. Isto é, ao fazer uso do pronome *você* haveria um deslocamento da própria atividade e ao mesmo tempo “o instrutor [...] tem a oportunidade de se olhar na própria situação de trabalho e esse é o objetivo com o procedimento das instruções ao sósia” (TOGNATO, 2009, p. 127). Nesta etapa da geração de dados, o sósia não faz uso do “porque”, já que o objetivo da IAS não é questionar, mas tomar conhecimento do agir das colaboradoras valendo-se do “como”.

Na segunda etapa, é efetuada a transcrição da entrevista, que foi realizada com base em Dionísio (2001). É importante mencionar que embora o método prescreva que é o entrevistado quem deveria fazer a transcrição - pois seria uma forma de autoconfrontação com seu agir - foi a pesquisadora quem a realizou baseada na justificativa de Pérez (2014, p. 61) por entender que, mesmo sem realizar a transcrição, o professor já se autoconfronta com sua atividade durante a entrevista e leitura da transcrição. Em vista do ano letivo estar terminando, tanto o da universidade quanto o das escolas onde as colaboradoras trabalham, procuramos

transcrever as entrevistas com a maior brevidade possível para que as participantes tivessem tempo suficiente para escutar o áudio e, ao mesmo tempo, ler a transcrição e produzir o comentário.

A elaboração do comentário compreende a terceira etapa da geração dos dados. Esperávamos que estes fossem elaborados e entregues até o dia 20 de dezembro, data em que a universidade entrava em recesso. Porém, a entrega só foi realizada nos meses de janeiro e fevereiro do ano seguinte. Considero que houve certa demora na entrega da última parte do procedimento, entrei em contato várias vezes para lhes lembrar da entrega do mesmo, no entanto, as participantes encontravam-se bastante ocupadas com atividades da universidade e trabalhos em escolas, o que retardou a elaboração do comentário.

Concordo com Tognato (2009, p. 109) quando afirma que “há uma problemática constante, que é o desconhecimento sobre a importância e o papel da descrição do próprio agir como contribuição para a identificação das minúcias da situação de trabalho”. Partindo desta afirmação, justifico a escolha deste instrumento proposto pela Clínica da Atividade por ser um procedimento indireto para a geração de dados. Métodos indiretos permitem uma “representação da experiência” (SAUJAT, 2002, p. 92), uma “reconstrução de uma nova experiência do passado no presente” (SAUJAT, 2002, p. 92). Isto é, objetivava que as colaboradoras desta pesquisa se sentissem à vontade para descrever e analisar seu agir em sala de aula com alunos com NEV e desta forma se confrontar com seu trabalho.

Destaco aqui a importância da linguagem neste procedimento, pois este “não serve de expressão para atividades “já realizadas”. Ao se transformar em linguagem, as atividades se reorganizam e se modificam” (CLOT, 2010, p. 209). É através da linguagem e das interações, que tanto a pesquisadora quanto a colaboradora poderão compreender quais representações estão formadas ou em formação em relação ao seu agir no contexto imediato em que se desenvolve esta pesquisa.

Continuando esta justificativa, a IAS está baseada na perspectiva de Vygotsky, de que a experiência vivida torna-se uma forma de viver outra experiência, isto é, “a experiência vivida da experiência vivida” ou ainda “um contato social consigo mesmo” (1925/1994, p. 46-47). Contudo, esta experiência vivida não é acessível diretamente, já que para a ação tornar-se vivida houve uma luta, conflito, colisões entre várias atividades. O que nos remonta às atividades realizadas e não realizadas, possibilidades descartadas e não vividas, importantes para compreender aquelas que foram realizadas, mas que não são acessíveis diretamente. Só teremos acesso a elas através da reflexão sobre a ação (CLOT, 2010). Assim, observo que este

procedimento também pode nos dar acesso ao real da atividade das colaboradoras, o que provavelmente não teríamos com métodos onde o pesquisador é o único observador.

Uma vez explicitados os motivos pelos quais escolhemos a IAS, trago a seguir um quadro com a sistematização deste procedimento:

PROCEDIMENTO IAS				
	1ª ETAPA		2ª ETAPA	3ª ETAPA
Professora	Data da realização da entrevista	Duração	Data do envio da transcrição/áudio às colaboradoras	Data da entrega do relato reflexivo
Isadora	13/11/2014	37min17seg	18/11/2014	27/01/2015
Carla	17/11/2014	38min28seg	24/11/2014	02/02/2015
Patrícia	18/11/2014	38min37seg	01/12/2014	14/02/2015

QUADRO 07 - Realização do procedimento IAS.

A primeira etapa deste procedimento compreende, como foi mencionado anteriormente, as entrevistas. As três ocorreram no mês de novembro de 2014 e ao longo do processo estas iam sendo gravadas em áudio. Na segunda etapa, foram realizadas as transcrições das entrevistas, uma vez terminadas foram entregues às colaboradoras da pesquisa nos meses de novembro e dezembro. A terceira e última etapa consistiu da elaboração e entrega do comentário em janeiro e fevereiro de 2015.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Segundo Amigues (2004), a atividade do professor não é a de um indivíduo destituído de ferramentas, socialmente isolado e dissociado da história; pelo contrário, ela é socialmente situada e constantemente mediada por objetos que constituem um sistema. Assim, escolhi como categorias de análise os elementos constitutivos do agir docente, elencados e conceituados por Amigues (2004) e problematizados por Machado (2007), Bueno (2007), Guimarães (2007) e Machado e Bronckart (2009) estes são, respectivamente, as prescrições, os coletivos, as regras do ofício e as ferramentas.

Baseadas nas questões de pesquisa, os procedimentos de análise seguem o seguinte caminho:

Questões de pesquisa	Procedimentos de análise
1. Quais objetos constitutivos da atividade docente estão presentes nos dizeres dos professores de língua estrangeira com alunos que têm necessidades específicas visuais?	Leitura e seleção de trechos identificando os objetos constitutivos presentes nas falas das colaboradoras (as prescrições, os coletivos, as regras do ofício e as ferramentas) segundo Amigues (2004).
2. De que maneira os dizeres evidenciam (re)configurações do agir por um ensino inclusivo?	Discutir/Interpretar as mudanças verificadas nas práticas das professoras em função dos objetos nos trechos selecionados.

QUADRO 08 - Sistematização da análise.

No quadro acima, com base em cada pergunta de pesquisa, tracei os seguintes procedimentos de análise: o primeiro passo compreendeu a leitura inicial do *corpus* com o objetivo de selecionar trechos relevantes onde identificasse as categorias, isto é, os objetos constitutivos (as prescrições, os coletivos, as regras do ofício e as ferramentas) (AMIGUES, 2004). No segundo passo, relacionei esses objetos constitutivos do agir docente às mudanças verificadas no agir das professoras e o que elas nos dizem sobre o ensino inclusivo. Descritos os procedimentos metodológicos, dou seguimento ao próximo capítulo, no qual apresento os resultados obtidos da interpretação das falas das nossas colaboradoras.

CAPÍTULO 4 – ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO AGIR DOCENTE E O ENSINO INCLUSIVO

“[...] a análise do trabalho é inseparável de sua transformação [...]”

(CLOT, 1999).

Neste capítulo, busco fazer uma leitura do agir das três professoras colaboradoras desta pesquisa, *Isadora, Carla e Patrícia*. A análise desenvolvida neste estudo foi realizada considerando como categorias de análise os objetos constitutivos do agir docente, sugeridos por Amigues (2004), Machado (2007), Bueno (2007), Guimarães (2007), quais sejam: *as ferramentas, as prescrições, as regras de ofício e os coletivos*. Estes foram aliados às modalizações deônticas da arquitetura textual de Bronckart (1999, 2006, 2008) identificadas nos textos.

Para tanto, como apresentadas no capítulo metodológico, as duas questões de pesquisa que motivaram esta análise são as seguintes:

1. Quais objetos constitutivos da atividade docente estão presentes nos dizeres dos professores de língua estrangeira com alunos que têm necessidades específicas visuais?
2. De que maneira os dizeres evidenciam (re)configurações do agir por um ensino inclusivo?

Assim, vale lembrar que Carla e Patrícia, na época do projeto, eram professoras bolsistas de projeto PROLICEN (2014-2015). As duas docentes lecionam língua inglesa no ICP em turmas de alunos com NEV. Já a terceira colaboradora, Isadora, ministra suas aulas de língua espanhola na rede estadual de ensino em turmas compostas por alunos videntes e não videntes.

A seguir, apresento os resultados e a análise dos dizeres das participantes e, a partir deles, objetivo discutir e interpretar sobre os elementos constitutivos do agir docente, como também as (re)configurações por um ensino inclusivo.

4.1 EU TRABALHEI NAS OUTRAS AULAS COM MASSINHA, PORQUE PRA ELES É MAIS FÁCIL: AS FERRAMENTAS

Início esta análise identificando *as ferramentas*, que podem ser de ordem material ou simbólica e podem ou não ser apropriadas pelo docente. Pois segundo Bueno (2007, p. 43), um artefato [as ferramentas] só passa a ser instrumento de trabalho quando é apropriado pelo

trabalhador, por si próprio e para si mesmo, quando o vê como algo útil, como uma razão de ser para a realização de sua tarefa.

Vejamos, a seguir, uma síntese das ferramentas e modalidades que foram evidenciadas nos textos das docentes:

Materiais	Simbólicas	Modalizações Deônticas
Rods ²⁶	Metodologia de leitura em Braille	Verbo ter, pedir.
Tampa de caneta/borracha	Metodologia de avaliação: copiar/visto	
Massinha	Metodologia de avaliação: prova	
Livro didático	Ditado	

Quadro 09 - As ferramentas.

Como podemos observar no Quadro 9, de uma forma geral, as ferramentas materiais mencionadas pelas colaboradoras foram os *rods*, material em *Braille*, tampa de *caneta/borracha*, *massinha*, *plano de aula* e *livro didático*. Já as ferramentas simbólicas evidenciadas nos textos foram a *metodologia de leitura*, *ditado*, *copiar* o assunto escrito no quadro, o “*visto*” como forma de avaliação e a *prova escrita*. Partindo da premissa de que uma ferramenta se torna instrumento a partir do momento em que o docente a considera útil para a execução de sua tarefa (BUENO, 2007), no segmento (01) pode conferir que os *rods* ainda estão em processo de apropriação pela professora Carla, vejamos:

(01) Carla

então daí:: na verdade estou dizendo isso mas eu nunca dei aula disso, vai ser a primeira vez que vou trabalhar os rods, eu SÓ vi as professoras dando aula com os rods, mas eu nunca usei, então (Entrevista Instrução ao Sósia, 17/11/14).

Nesse trecho, corroboro o afirmado por Amigues (2004) e concordo na questão dos docentes utilizarem prioritariamente ferramentas concebidas por *outros*. Na fala da professora Carla, ela é bastante clara ao mencionar que seria a primeira vez que iria trabalhar com os

²⁶O Material foi criado pelo professor belga Georges Cuisenaire Hottelet (1891-1980) depois de ter observado o desespero de um aluno, numa das suas aulas. Decidiu criar um material que ajudasse no ensino dos conceitos básicos da Matemática. Então, cortou algumas régua de madeira em 10 tamanhos diferentes e pintou cada peça de uma cor, tendo assim surgido a Escala de Cuisenaire. Feito originalmente de madeira, o Cuisenaire é constituído por modelos de prismas quadrangulares com alturas múltiplas da do cubo, em 10 cores diferentes e 10 alturas proporcionais. *Cuisenaire Rods*: <http://www.cuisenaire.co.uk/>.

rods e que até então só tinha visto as professoras usando-os. Por outro lado, esses *outros* mencionados por Amigues, neste caso, seriam a coordenadora de projeto PROLICEN, também voluntária no ensino de língua inglesa no ICP e uma ex-bolsista de projetos anteriores que atualmente também é voluntária e pesquisadora da área da educação inclusiva. Na voz de Carla, noto a importância das professoras que já se apropriaram dos *rods* e que serviram como pares superiores sobre como este material pode ser útil para a realização da sua aula.

A colaboradora tem conhecimento do formato físico dos *rods* e quais possíveis usos podem ser efetivados, com este conhecimento e sua experiência de ter observado outras professoras fazendo uso deles, planejou sua tarefa e explicou a sua sócia como faria uso desse material para abordar o conteúdo gramatical *simple past*.

(02) Carla

ENTÃO, os rods são estruturas pequenas de made::ira de/de diversos tama::nhos, e podem ser usados pra explicar:: geralmente são usados pra explicar:: eh: regras de/de/ de sintaxe, de/de gramá::tica né, formação de fra::sés/.../ai daí você va::i separa::do né, os rods, você /você escolhe, fica a seu critério, você pega uma pecinha menor pra ser o prono::me, aí você entrega a todos, olhem, essa pecinha vai ser o prono::me, vamos, aí você vai, quais são os pronomes? I::, you::: tata e tata /.../ ai você pega outra pecinha pra ser o ver::bo, um pouquinho maior para eles diferencia::rem, [[né::/.../ ai daí:: tu/a ideia é pegar uma outra peça...pra que se/pa ser colocada junta daquela peça do verbo pra mostrar que fez o passa::do né:: regular com 'ed' /.../ ai daí, você pega uma outra peça porque ele vai aumentando de tamanho, você pega uma peça maior:: e faz como complemento da fra::se, então tipo, i ah::: visited my mother né:: então você vai pegar um/um rod pro 'i::' um rod pra visit, um outro pra significar [[o ed, e mymother você pega um outro maior:: (Entrevista Instrução ao Sósia, 17/11/14).

No segmento (02), a professora Carla é bem minuciosa quando explica a sua sócia como deveria usar os *rods* nas falas: “você pega uma pecinha menor pra ser o pronome”, “você pega outra pecinha pra ser o verbo, um pouquinho maior” e “você pega uma peça maior e faz como complemento da frase”, ela está explicando à pessoa que a substituirá na sua aula como deve usar esse material. No entanto, na prática ela ainda não sabe se funcionará, pois anteriormente ela menciona que nunca fez uso dessa ferramenta. Ainda afirma que “geralmente são usados para explicar regras” o que nos indicia certo conhecimento do seu uso dos *rods* em conteúdos específicos.

Em outro momento, Carla evidencia na sua fala a preocupação em mediar o conhecimento dos discentes. Isto leva a colaboradora a (re)configurar seu agir, o que pode ser conferido no segmento (03):

(03) Carla

é bom que sejam rods diferen::tes porque tate/tate/tateando eles vão ver né:: que porque a ideia dos rods:: é que mentalmente eles for::memeh:: eles internalizem, eles formem na cabeça de::les, da forma que a gente faz usualmente a gente vê o professor colocando no quadro a regra, a gente vê o que é a posição de cada um né:: então se escolhemos rods em tamanhos diferen::tes, dá a ideia de que eles perce::bam né:: que aquela/o que mu::da na fra::se né:: ou porque que o did vai na frente (Entrevista Instrução ao Sósia, 17/11/14).

Falo em (re)configuração no sentido de um agir, adquirir novas formas, contornos, novos caminhos para um ensino que inclua a todos seus alunos sem exceção. No contexto imediato em que se encontra a professora Carla, que seria o ICP, na voz dessa colaboradora, observo que ela busca sistematizar o uso dos *rods* de forma a propiciar um meio onde os alunos aprendam o conteúdo escolhido e desenvolvam determinadas capacidades (MACHADO & BRONCKART, 2009). Quando a professora afirma “*é bom que os rods sejam diferentes*” e “*a ideia dos rods é que mentalmente eles formem, eles internalizem /.../ formem na cabeça deles, da forma que a gente faz usualmente*” ela está preparando esse meio para que a aprendizagem se torne possível.

Carla revela um julgamento subjetivo em relação à utilidade dessa ferramenta, para ela se torna um requisito que os *rods* sejam de tamanhos diferentes para poder cumprir seu objetivo que é que os alunos mentalmente formem e internalizem o que está sendo ensinado. Ainda destaca que a forma de aprender internalizando e formando frases mentalmente é uma maneira *usual* das pessoas que enxergam construir conhecimento. Ao realizar a comparação, “*a gente vê o professor colocando no quadro a regra*” e “*a gente vê o que é a posição de cada um né*” observo que a ação do professor de colocar no quadro é (re)configurada através dos *rods*, pelo troca de ferramentas materiais usadas em sala de aula, mas que cumpririam o mesmo objetivo. Percebo que o agir da professora Carla ao ser (re)configurado cria um meio propício para a aprendizagem dos seus alunos com NEV, mesmo não sabendo se terá o resultado que espera, já que ainda está se apropriando dessa ferramenta. Considero válida a tentativa de apropriação, já que é dessa forma que ela dará novos significados ao seu agir. Carla sabe disso, pois ela mesma reflete que “*isso acontece né*

em qualquer sala de aula, a gente vai adaptando, a gente planeja” (Entrevista Instrução ao Sósia, 17/11/14).

Outro aspecto que saltou aos olhos foi a fala da professora de ter que improvisar na sala de aula, devido a uma situação inusitada. Machado (2007) já mencionava que o trabalho do professor se vê em situações tão específicas nas quais precisa (re)configurar seu agir mas não somente diante de situações diversas, mas de vozes contraditórias, do agir dos outros, do meio, dos artefatos e das prescrições. Assim, vejamos no segmento (04) como Carla age quando descobre que o seu aluno com baixa visão, que até então lia textos na fonte aumentada, não enxerga mais:

(04) Carla

Então chequei pra aula com o material preparado, escrito só que na fonte aumentada, e daí quando eu vou ver ele não enxerga mais, então na hora improvisei com tampa de caneta, borra::cha, improvisei a formação de frases assim, aí como era SÓ um::: eu já ia mostrando TUDO de uma vez:: os quatro elementos da frase, os cinco elemen::tos (Entrevista Instrução ao Sósia, 17/11/14).

No excerto acima, vemos como o agir da professora Carla teve que ser (re)configurado para poder dar seguimento a sua aula e tornar possível a aprendizagem do seu aluno com NEV. A voz da professora evidencia claramente esta (re)configuração quando menciona “*chequei pra aula com o material preparado, escrito só que na fonte aumentada*” e “*na hora improvisei com tampa de caneta, borracha*”. As ferramentas, tampa de caneta e borracha, que até então não tinham utilidade para a professora, tornaram-se instrumentos para mediar a aprendizagem do discente. Foi usando-as como partes de uma frase que a professora conseguiu dar seguimento a sua aula e principalmente possibilitou que o seu aluno não ficasse fora do processo de ensino-aprendizagem.

Outra ferramenta de trabalho identificada nos textos das colaboradoras foi a massinha, Patrícia evidencia na sua fala que já se apropriou dela, isto é, se tornou útil para a execução de uma determinada tarefa:

(05) Patrícia

eu trabalhei:: nas outras aulas com massinha, porque pra eles é mais fácil, esse negócio de conseguir ver a diferença entre uma pessoa que é bai::xa, mediana e alta, então aí no começo dessa aula eu vejo o que eles lembram já:: né:: então vou já dar a massinha pra e::lês (Entrevista Instrução ao Sósia, 18/11/14).

Na voz da docente, observo que não é a primeira vez que ela usa a massinha como instrumento de trabalho, quando ela diz “*eu trabalhei nas outras aulas com massinha*”. O uso dessa ferramenta é justificado porque se tornou útil para a professora, já que auxilia no entendimento da diferença de altura entre as pessoas. Isto é, ajuda na visualização mental do aluno com NEV.

Observamos até aqui a predominância de ferramentas que ajudam na visualização mental, seja de estruturas, formas, tamanho, entre outros. No ensino a alunos com deficiência visual, tornam-se indispensáveis este tipo de ferramentas para criar um meio que medeie a aprendizagem de conteúdos específicos e consequentemente que o aluno se desenvolva como qualquer outro.

Outra ferramenta que é mencionada nos textos das professoras é o livro didático; no discurso da professora Isadora, no trecho (06) fica claro que ainda não conseguiu fazer uso dele em sala de aula:

(06) Isadora

I: [[porque eles não levam livro, na/na/pra aula, por mais que/você pode fazer com que valga/valha CINCO pontos, se eles levarem o livro, mas eles não levam [[não em todas, com todas as turmas, eles não levam, já fiz de tudo, já pedi, já disse que vale ponto:::, eh::: NO:::ta, tudo, mas, no máximo leva, uns cinco levam livro e o resto...

P: o livro funciona também pros deficientes visuais? eles têm um livro em Brai::lle?

I: eu/eu acredito que não, eles não têm/.../ (Entrevista Instrução ao Sósia, 13/11/14).

Partindo do pressuposto de que o trabalho do professor é uma relação conflituosa (MACHADO, 2007) uma vez que “os sujeitos durante a atividade “lutam” contra a própria atividade e sua prescrição, contra os seus destinatários, contra si próprios, contra o objeto, contra os artefatos, etc. para conseguirem realizar uma atividade (BUENO, 2007, p. 38). No segmento anterior, observo um sentimento de frustração da professora Isadora ao não poder fazer uso da ferramenta livro didático. A docente corrobora isso ao fazer uso dos itens lexicais “*já fiz de tudo, já pedi, já disse que vale ponto*”. É interessante lembrar que o contexto de ensino de Isadora é uma turma de ensino médio da rede regular de ensino. Assim, uma turma de quase 40 alunos, onde apenas 5 discentes levam o livro em função do incentivo que a professora Isadora dá em sala de aula, é um número pequeno para poder fazer uso desse instrumento e que toda a turma participe.

Nesse panorama, onde posso inferir que a professora se sente frustrada por não poder fazer uso do livro tanto com os alunos videntes quanto com os alunos com NEV, destaco a importância de programas como *Mecdaisy*²⁷, um reproduzidor de livros em áudio o qual possibilita a leitura de livros digitais, este recurso daria autonomia aos alunos com NEV para estudarem de forma independente sem um apoio constante de alguém. Contudo, ao que tudo indica, não dispõem dele na sala de recursos.

Até aqui tenho analisado as ferramentas materiais evidenciadas nos textos das colaboradoras desta pesquisa. A seguir, reflito sobre a ferramenta simbólica metodologia de leitura em sala de aula com alunos com deficiência visual e de como ela deve ser realizada.

(07) Carla

daí eu entro o material em Braille que tem as re::gras, e daí nós vamos ler juntos /.../[sim a leitura, o que eu aprendi é que eles têm que ler, porque a leitura em Braille, É lenta, e daí já é lenta assim, eles/é uma leitura que naturalmente é mais devagar porque não é/não é/ é até clichê assim bobagem falar mas não é uma leitura visual né:: uma leitura com o dedo, entã::o eles vão identificando palavra por pa:la::vra, então é uma leitura mais lenta (Entrevista Instrução ao Sósia, 17/11/14).

Na fala de Carla entendo que faz uma reflexão da leitura em Braille realizada pelos alunos com NEV, contrastando-a com a de um vidente no sentido de ela ser mais *lenta*, já que essa ação é efetuada pelos alunos sistematicamente, palavra por palavra. Observo no dizer da docente que o contexto imediato em que se encontra propiciou que ela adquirisse conhecimento em relação à leitura em *Braille*. Provavelmente, fora desse contexto, ela não teria essa informação devido à falta de disciplinas nas graduações que abordem esse tema.

Destaco aqui a importância de o professor estagiar em contextos diferentes de ensino, pois é através do contato com o *outro* que nossas representações sobre o ensino de língua estrangeira ganharão novos significados. Para reforçar minha fala, trago a reflexão da professora Isadora: “É preciso que os professores ganhem uma nova motivação e abram os olhos para os problemas existentes. [...] É necessário que o Governo instaure cursos de capacitação para que os professores possam ajudar esses alunos. Seria válido também se houvessem estágios no Instituto dos Cegos ou na FUNAD, para os alunos da graduação, pois isto iria aprimorar a atuação profissional dos mesmos” (Texto reflexivo, 27/01/15).

Por outro lado, percebo que a representação que Carla tem em relação à metodologia de leitura em sala de aula é (re)configurada, ela se apropria de uma nova forma de realizá-la

²⁷ Consultar: <http://intervox.nce.ufrj.br/mecdaisy/>.

com seus alunos. Quando afirma, “*eu aprendi é que eles **têm** que ler porque a leitura em Braille é **lenta***” destacamos a modalização deôntica *têm*, e podemos associá-la a uma prescrição. Muito provavelmente a colaboradora adquiriu este novo agir observando as professoras que já vem dando aula no ICP, e esta forma de leitura também se tornou uma prescrição para elas na sua prática docente.

No segmento (08), Carla relata como foi sua experiência com a leitura em Braille e justifica, mais uma vez, a necessidade dos discentes realizarem a leitura, vejamos por que:

(08) Carla

*eu percebi que quando a gente lê:: né porque eu tenho a minha cópia, quando eu le:::io, eu não sei em que ritmo cada um tá acompanhando, então eles podem estar muito atrás do que tô lendo ou mais na frente, então você **pede** pra cada um ler um pouquinho, aí vai pausan::do, vai explican::do* (Entrevista Instrução ao Sósia, 17/11/14).

A incerteza de Carla de não saber se, no processo de leitura, os alunos com DV estão acompanhando seu ritmo de leitura é evidente. Contudo, resolve esse impasse refletindo mais uma vez que a leitura deve ser realizada pelos alunos, e a verificação do seu entendimento pela professora deve efetuar-se *pausando e explicando*. Na fala de Carla “*você pede para cada um ler um pouquinho*” destaco o uso do modalizador deôntico *pedir*, que indica uma obrigatoriedade de os alunos lerem, uma ação necessária. Nesse processo de leitura, onde os discentes leem em *Braille*, vejo a importância, mais uma vez, da formação inicial no sentido de prover o professor em formação deste conhecimento. Na falta dela, nossa colaboradora tenta (re)configurar seu agir com o intuito de não comprometer a construção de conhecimentos dos alunos. A seguir, no segmento (09) Carla continua falando sobre ler em *Braille*:

(09) Carla

*porque assim, eu mesma não sei ler em Braille então geralmente eu peço pra Eles se ajudarem, né:: eu/eu/eu come::ço, gente, olha só, procurem aí simple past, localizaram:: simple past? Então vamos começar a ler daí:: tá certo: eu faço assim, né:: o começo eu faço vamos todos/todo mundo ago:::ra procure o simple past, todo mundo achou? Achou:: achamos:: aí daí:: começa né:: pra eles se localiza::rem E você **tem** que ficar atenta porque se eles tiram o dedo eles se perdem, né:: então se eles se distraem com qualquer::: COI::SA, olham pro lado ou fazem qualquer brincadeira e tiram o dedo do papel:: eles se perdem::*(Entrevista Instrução ao Sósia, 17/11/14).

Em relação à leitura ainda, a colaboradora afirma não saber ler em Braille, quando fala “*eu mesma não sei ler em Braille*”, isto é, ela não se apropriou ainda dessa ferramenta. Contudo, para que essa atividade aconteça, ela lança mão do apoio dos alunos quando afirma “*eu peço para eles se ajudarem*”. A professora dispõe de uma cópia do material entregue aos alunos, porém, na língua estrangeira e é com ela que a professora guia-se ao longo do exercício de leitura para direcionar a tarefa. O conhecimento deste código auxiliaria a professora na verificação de possíveis erros de escrita da língua estrangeira em estudo, assim como a organização do material. Terá sempre que recorrer aos alunos para saber como esta escrita determinada a palavra, se leva acento ou não, se está faltando alguma letra ou até a localização de determinado termo, etc.

Em outro momento, a professora na sua fala, solicita aos alunos que procurem o *simple past* - *todo mundo ago::ra procure o simple past* - e ainda afirma que “*se eles tiram o dedo eles se perdem*”, isto corrobora a necessidade de os docentes, que procuram contribuir por um ensino cada vez mais inclusivo, terem conhecimento do código Braille. Para terminar, Carla prescreve a sua sócia, “*você tem que ficar atenta*”, o uso do modalizador deôntico *ter* nos revela seu julgamento de valor, de obrigação.

No segmento (10), a colaboradora Patrícia faz menção à ferramenta simbólica, o ditado, vejamos como ela se apropria dela:

(10) Patrícia

Então eu prefiro até fazer ditado até por questões que eu sinto às vezes que só eles lerem assim, eles não conseguem gravar:: a grafia, então às vezes eu faço ditado realmente, sempre em inglês:: ditado em inglês né:: falando como é que é as letras em inglês /.../ bem devagar:: muito devagar, até porque eh:: demora muito pra usar:: ah:: esqueci como é o nome, acho punção sei lá:: (Entrevista Instrução ao Sósia, 18/11/14).

Na voz da colaboradora, observo que o ditado deixou de ser uma ferramenta, esta tem um objetivo em si, gravar a grafia. Patrícia sente que só a leitura do material não é suficiente para que seus alunos com NEV conheçam a grafia. Ela ainda explica que o faz devagar, pois a escrita em Braille é mais lenta, o processo que envolve a escrita neste código é mais demorado que a escrita em tinta de um vidente. No contexto de ensino do ICP, pela minha experiência ministrando língua estrangeira, percebi que alguns alunos têm mais facilidade para escrever no código Braille que outros, é uma realidade dos alunos dessa instituição, e no caso da leitura esse perfil se repete. É interessante considerar que alguns alunos já enxergaram

antes de perder a visão ou têm baixa visão, não é um padrão, mas em sua grande maioria são os que apresentam mais dificuldade de aprendizagem de escrever e ler neste código.

Desta forma, o agir da professora Patrícia, torna-se inclusivo dentro dessa instituição, já que não podemos esquecer que, mesmo sendo todos os alunos com NEV, cada um tem seu ritmo tanto para ler como pra escrever e consequentemente aprender. Assim, quando a colaboradora menciona que faz o ditado “*bem devagar, muito devagar*” está considerando aqueles que sentem dificuldade em escrever e mais ainda sendo em uma língua estrangeira. Quanto à assiduidade que realiza este tipo de atividade, Patrícia menciona que o ditado “*é sempre em inglês*”.

Em outro momento, a docente Isadora aborda o tema metodologia de avaliação, e destaca o “visto” como uma forma de obtenção de nota pelos alunos, além de ser uma forma de controlar a turma. No trecho (11) ela explica este processo; é importante lembrar que o contexto de ensino desta docente é uma escola estadual de ensino regular, onde a turma em questão é composta por alunos videntes e alunos com NEV.

(11) Isadora

Tira a caneta/o pincel de quadro, e o apagador, vai tá na sua bolsa, e eu também vou dei::xar no ARmário, pra você pegar, hum::: SIM, e AÍ, eh::: você coloca no quadro, você pede pra eles, GENTE, copi::em, e vai valer vis:::to e vocês sa::bem que visto no final do bimestre é::: uma no::ta, que eu sempre/ é uma forma deles copiarem porque assim eles ganham uma nota /.../ eh::: e::: então você coloca eh::: a DAta, espanhol::: e::: o título, partes de la casa, então você vai desenhar uma PLAN::ta baixa de uma casa /.../ você faz ASSIM, primei::ro você copia TUDO que você TEM que copiar, /.../ porque se você for:: Para::: aí:: perde o controle de tudo também (Entrevista Instrução ao Sósia, 13/11/14).

No segmento (11) observo que a professora se apropriou do uso do visto como uma estratégia para que os alunos copiem em sala de aula o assunto que vai ser apreendido – “*gente, copiem, e aí vai valer visto, e vocês sabem que visto no final do bimestre é uma nota.*” Na voz da professora, esta ferramenta é usada por ela com frequência já que ela afirma “*eu sempre/é uma forma deles copiarem*”, isto é, o uso do pronome *eu* nos mostra que é Isadora que se faz responsável pela ação e revela seu grau de certeza usando o termo *sempre*. A ferramenta visto também tem a função de auxiliar no controle da sala de aula, objetivo que fica evidente quando a colaboradora diz “*primeiro você copia tudo que tem que copiar, porque se você for parar aí perde o controle de tudo*”. O uso do modalizador deôntico *tem* apresenta um caráter prescritivo, uma ação que tem que ser realizada obrigatoriamente. Diante

do contexto da sala de aula da professora Isadora, questiono como os alunos com NEV são incluídos nessa aula, na qual o conteúdo é escrito no quadro e o aluno tem que copiar tudo que for escrito nele, acompanhemos a voz de Isadora no trecho (12):

(12) Isadora

en::tão::: depois de você desenhar essa planta, você Pede pra o Elias, que vai estar com os meninos deficientes visuais, pra ele DITAR pra eles as palavras que você escreveu:: nessa planta, e:: falar a tradução e:: colocar:: o vocabulário e a tradução pra eles, pros deficientes visuais saberem o que é cada coisa (Entrevista Instrução ao Sósia, 13/11/14).

A estratégia que a professora Isadora adota para que os alunos obtenham o visto é pedir a um dos colegas/amigo dos alunos com NEV, Elias, que dite pra eles as palavras que a docente escreveu no quadro, as palavras no caso, em espanhol e a tradução – “*você pede pra o Elias /.../ pra ele ditar pra eles as palavras que você escreveu/.../ e falar a tradução.*” Ao meu ver, a responsabilidade de ditar é delegada a um aluno que também se encontra em processo de aprendizagem, que desconhece a pronúncia e escrita do idioma, o que pode comprometer a aprendizagem dos alunos com deficiência visual e a do próprio Elias.

Por outro lado, enquanto a professora escreve, os alunos com DV encontram-se na espera de que Elias possa ditar o que está sendo escrito no quadro, situação que torna-se excludente, já que os alunos dependem de alguém para realizar a tarefa de copiar, tirando sua autonomia. É importante destacar que a escola dispõe de sala de recurso para os alunos com NEV, nela há uma impressora em *Braille*, porém, está ainda não é utilizada, já que não há uma pessoa treinada para operá-la.

Outra medida que pode ser tomada é que o material em espanhol pode ser enviado ao Instituto de Cegos da Paraíba, para sua impressão e que, desta forma, os alunos possam acompanhar a aula pelo material, inclusive copiar o que está escrito nele, visto que o quadro que os alunos videntes olham para copiar, seria o equivalente ao material em *Braille* dos alunos com DV. Estas ações estão amparadas pela Nota Técnica Nº 055/2013/MEC/SECADI/DPEE no item II que diz que o Atendimento Educacional Especializado²⁸ é realizado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola, e que é responsável pela organização e disponibilização de recursos.

²⁸ Atendimento Educacional Especializado é o conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes público alvo da educação especial, matriculados no ensino regular. Ofertado de forma complementar ou suplementar. Conferir: <<http://www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>>.

A disponibilização do material em *Braille*, do qual a professora Isadora ainda não se apropriou, incluiria os alunos em sala de aula, propiciando a participação ativa no processo de ensino aprendizagem. Contudo, a docente provavelmente desconhece este direito dos discentes com DV, fruto da falta de formação inicial e continuada nas licenciaturas do estudo do paradigma inclusivo.

Outra forma de avaliação à qual se refere Isadora no segmento (13) diz respeito à prova escrita, mais especificamente o processo que envolve aplicar essa prova aos seus alunos com NEV e as (re)configurações pelas que passou seu agir, acompanhemos:

(13) Isadora

e no caso dos meninos, dos deficientes visuais, eh::: cê fala que vai fazer prova com eles como nos outros bimestres, que eu faço a prova com eles, de forma::: separada, depois que terminam/depois que termino de fiscalizar a prova em uma turma, eu vou com eles para uma sala reserva::da:: e faço a prova só com eles, então eu leio a prova INTEIRA, bem devagar:: eh:: questão por questão, hum:: eh:: alternativa por alternativa, pra eles poderem:: responder a prova (Entrevista Instrução ao Sósia Isadora, 13/11/14).

No trecho em questão, a professora Isadora menciona que a prova com os alunos com DV será como nos outros bimestres, na voz da colaboradora, ela afirma “*eu faço a prova com eles de forma separada*” isto é, houve uma (re)configuração do seu agir no processo de aplicação da prova escrita, no entanto, esta nova ação não inclui os alunos com NEV no processo de avaliação em sala de aula junto aos outros alunos.

Este processo de leitura da prova aos alunos com NEV é realizada ainda em dois tempos, vejamos o que nos diz o discurso de Isadora para que adote esta sistematização:

(14) Isadora

SÓ que faço isso também em duas partes, porque Andreia, Fabio, Ana Maria e o Renato, eles acompanham perfeito, perfeito, então eu posso até:: ler mais rápido e eles conseguem me acompanhar::: e fazer a prova, e::: tiram notas ótimas, e se:::paradamente tenho que fazer a prova com José e a Julia, que são os senhores, e você tem que ler BEM::: mais devagar, ah::: alternativa:: por::: alternativa::: ou repetir vá:::rias vezes, o texto, ou a pergun:::ta da pro:::va, pra eles poderem entender, e fazer a prova, no caso, sempre vai ter:::, a menina que eu te falei, ela também vai tar contigo nesse dia (Entrevista Instrução ao Sósia Isadora, 13/11/14).

No segmento (14), a professora Isadora menciona que o processo de leitura da prova aos alunos com DV é realizado em dois tempos, visto que o primeiro grupo de alunos tem

mais facilidade de acompanhar a leitura, que pode ser até mais rápida, enquanto que, no segundo, a leitura precisa ser mais lenta e repetida várias vezes. Nesta situação específica é necessário lembrar o leitor o que anteriormente mencionamos sobre a facilidade e dificuldade de ler, escrever e compreender a leitura em língua estrangeira. Na asserção “*você tem que ler bem mais devagar*” destacamos o uso do modalizador deôntico *tem*, este verbo nos sinaliza uma prescrição, isto é, uma ação obrigatória que tem que ser realizada pelo sócio. É importante destacar que a colaboradora atuou como ledora na prova do Enem. Nessa prova, os alunos com NEV têm direito à prova em Braille, a um leitor e a uma hora a mais de tempo para responder à prova. Baseados nessa experiência, acredito que Isadora esteja adotando como metodologia a leitura da prova para seus alunos com DV. Contudo, os alunos poderiam responder de forma autônoma a prova se ela estivesse em Braille e caso o tempo para responder a prova se tornasse curto, poderia ser estendido por um período a mais. A Portaria Ministerial nº 948, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, respalda estas ações que são aqui elencadas,

No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana (BRASIL, 2007, p. 11) [destaque nosso].

Assim, por orientação da Portaria nº 948, o professor deve criar estratégias para poder avaliar seus alunos com necessidades específicas. Considero que a ação da professora de aplicar a prova de forma separada, é uma estratégia para que seus alunos façam parte do processo de avaliação. Porém, se tornariam mais autônomos se esses alunos tivessem acesso à prova em Braille como prescreve a legislação.

Diante desses dois contextos, o ICP e uma turma de ensino médio da escola regular, chamamos a atenção para as ações desenvolvidas pelas professoras bolsistas do PROLICEN, que ministram aula sob a orientação de professoras que já vêm ensinando a alunos com deficiência visual. Estas professoras, segundo seus textos, se apropriaram de ferramentas usadas por outros docentes do coletivo imediato, com o objetivo de tornar possível a aprendizagem dos seus alunos, algumas estão em processo de apropriação, mas já têm um objetivo em si, que é mediar o ensino-aprendizagem.

Observe e destaque a importância da ministração de aulas no instituto como uma forma de adquirir conhecimento para ministrar aula para estes alunos, de se tornar um professor

reflexivo já que novas ações possibilitam novas reflexões. Isto é, na formação inicial, tornasse essencial que os alunos ministrem aula em instituições como o ICP para estarem melhor preparados quando se depararem com alunos com necessidades diversas, e que possam resolver conflitos e consequentemente se desenvolver profissionalmente.

No contexto da professora Isadora, professora da rede regular de ensino, chamo a atenção para seu esforço por incluir os alunos com DV, seus conflitos em relação à melhor forma de tornar efetivo o ensino-aprendizagem desses alunos. A dependência dos alunos com os colegas de estudo evidencia a importância da formação inicial sob o paradigma inclusivo, pois se este fosse abordado dentro das disciplinas das licenciaturas, os professores se sentiriam mais capazes/confiantes de lidar com situações onde o normal é que a diversidade esteja presente. Isadora já mencionou como se sente despreparada devido à falta de uma boa formação inicial (cf. Introdução), trago novamente aqui sua voz para encerrar esta subseção e passar as prescrições:

ESSE ano entraram mais... seis e aí complicou:: ainda mais... a situação...por:::que eu/eu não..eu como é que... na graduação a gente não tem uma disciplina que ajude a GENTE a lidar::: a gente só sabe que tem que INCLUIr::: eles na aula, mas a gente não sabe o QUE fazer, então eu, EU, sincera::mente, é::: muito diFÍcil (Prof. Isadora)

A seguir, apresento as nossas reflexões sobre as prescrições reveladas nos textos das nossas colaboradoras.

4.2 TUDO QUE EU APRENDI COM DEFICIENTES VISUAIS, A GENTE TEM QUE NARRAR: AS PRESCRIÇÕES

Partindo do pressuposto de que *as prescrições* são produzidas por sujeitos em contextos sócio-históricos particulares e que, não somente são desencadeadoras da ação do professor, mas redefinidas por ele, estas podem ser “limitações/coerções/regras/normas” (BUENO, 2007, P. 76) ou até regras criadas pelos próprios docentes, tematizadas em textos e direcionadas aos docentes, no caso específico do ensino como trabalho. Estas compreendem objetivos a serem atingidos ou procedimentos a serem realizados, trata-se de uma ação futura, isto é, são transmitidas informações que prefiguram a ação do docente (BUENO, 2007). Nos textos das professoras, evidenciei prescrições elaboradas como fruto da sua experiência no seu contexto e coletivo imediato de ensino.

Tipos de prescrição	Modalizações Deônticas
Organização da sala de aula	Verbo ter
Circular pela sala de aula	

Quadro 10 - As prescrições.

As prescrições identificadas nos dizeres das colaboradoras Carla e Patrícia giram em torno do tema da organização da sala e do narrar cada ação que a professora realiza em sala de aula. Vejamos no segmento (15) como Carla prescreve a sua sócia o que tem que fazer assim que entrar na sala de aula:

(15) Carla

*entra na:: sa::la, liga a luz, liga o ventilador, abre a jane::la, as cadeiras estão dispostas assim, em file::iras horizonta::is, então assim, NÃO é bom:: mexer nas cad/na organização das cadeiras porque eles já sabem que a organização É essa /.../ai é importante, sobre a organização da sala, é importante porque eles/eles né eles guar::dam a localização né, mentalmente né:: [[é bom porque já estão acostumados a sentar dessa forma né, mas como eu digo SE for mudar:: você avisa, porque tudo que a gente vai fazer, que eu apren::di, com deficientes visuais, a gente **tem** que NArrar o que a gente vai fazer, então, OLha gente as cade::iras estã::o aqui na fren::te, ou então, as cadeiras estão do seu la::do dire::ito (Entrevista Instrução ao Sósia, 17/11/14).*

Uma das primeiras ações a ser realizada pela professora é organizar a sala de forma que os alunos não sintam dificuldade em se locomover. Os alunos com NEV fazem um reconhecimento do local onde estudam e sabem qual a organização da sala. A orientação que faz Carla a sua sócia é “*não é bom mexer na organização das cadeiras*”. Carla faz um julgamento subjetivo em relação a alterar a ordem das cadeiras, onde o ideal é mantê-las na mesma posição. Ainda avalia esta prescrição como importante, pois os alunos já conhecem a posição de cada uma. No dizer de colaboradora posso observar que ela vai das ações individuais às coletivas, o uso do pronome *a gente* identifica um coletivo, ela e as outras professoras do ICP ou ela e a outra professora bolsista do PROLICEN. Ainda é interessante destacar que a prescrição é evidenciada na fala de Carla quando ela afirma “*a gente tem que narrar*”, o modalizador deôntico *ter* implica uma obrigação, uma ação necessária. Assim, verifico que, nas ações de Carla, houve uma (re)configuração do seu agir frente ao novo contexto em que se encontra inserida. A prescrição de não mexer na organização da sala e narrar tudo que a professora vai fazer são novas representações do trabalho docente que estão sendo adquiridas como fruto de reflexões e do coletivo próximo.

Para reforçar esta prescrição sobre a organização da sala, trago a voz de Patrícia, a outra colaboradora e bolsista do PROLICEN, que também faz referência a este tema:

(16) Patrícia

*a gente pode não notar mas eh:: **tem** que olhar se realmente as cadeirinhas direitinhas assim, se tem espaço entre uma e outra, porque eles:: têm aquele, aquele:: aquela/aquele mapa de memória né:: de acesso a sala né:: então eles estão acostumados a um jeito da, então eles, se você não olhar como é que tá a sala, não avisar:: às vezes **tem** que avisar, tirar do meio, não tem como mudar, se você não teve tempo, aí você **TEM**:: que avisar:: tem tal coisa aqui, cuidado porque senão eles vão dire::to e dão de cara com a mesa, com a cadeira, caem tudo assim (Entrevista Instrução ao Sósia, 18/11/14).*

Patrícia também faz prescrições sobre como a professora que irá substituí-la, deve fazer em relação à organização da sala. Ela afirma que “*tem que olhar*” e “*às vezes tem que avisar*”. No seu dizer, a colaboradora enfatiza sua prescrição usando o modalizador deôntico *ter*, como mencionado anteriormente. Ele tem o sentido de obrigação, dessa ação ser algo mais do que necessária. A prescrição de avisar se repete, considerando que os alunos estão acostumados a um tipo de organização. Observo que as duas colaboradoras conseguiram (re)configurar seu agir, aprender novas estratégias que, em uma sala de aula com alunos videntes, não seriam necessários. Desta feita, a linguagem se torna um instrumento essencial nas aulas onde estão presentes alunos com NEV, pois ela, assim como as outras ferramentas, já vistas até aqui, ajudará a construir um meio propício para a aprendizagem destes alunos (VYGOTSKY, 1994 [1934]).

Em outro momento, a docente Patrícia prescreve sobre como dar aula em uma turma com alunos com NEV e fazer com que os alunos prestem atenção. No segmento (17), a colaboradora aborda este tema:

(17) Patrícia

*é melhor você fazer isso, dando volta nas cadeiras e tal:: falan::do, explican::do alguma coi::sa do que você ficar para::da, porque você não usa o quadro, de qualquer forma né, que geralmente a gente usa o quadro com um vidente, mas eles não usam o QUA::dro, então é só usar a voz mesmo, **tem** que achar um jeito de que eles prestem atenção/prestem atenção nas aulas né, aí é bom ficar:: dando uma circulada na sala, não sempre até porque você se cansa mas pra eles é bem importante (Entrevista Instrução ao Sósia, 18/11/14).*

No segmento em questão, Patrícia prescreve a sósia que é necessário dar voltas nas cadeiras e ao mesmo tempo falar e explicar do que ficar parada, no caso específico do contexto do ICP, no qual ela só tem alunos com NEV, onde não é usado o quadro. Infiro que o quadro no ensino de língua estrangeira a videntes seja uma ferramenta que serve para chamar a atenção dos alunos. Visto que o quadro não é usado no ICP, a professora (re)configurou seu agir, e passou a usar a voz como ferramenta para mantê-los concentrados nas aulas. Mais uma vez, concluo que a linguagem é um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, elaborado no curso da história social, que organiza os signos em estruturas complexas e que desempenha papel imprescindível na formação de características psicológicas humanas (VYGOTSKY, 2000 [1934]), reflito sobre sua importância para os alunos com DV, já que propiciará seu desenvolvimento. Assim, Patrícia prescreve usando o modalizador *ter* quando afirma que “*tem que achar um jeito de chamar a atenção*” e faz uma avaliação da circulação em sala, mencionando que é importante.

Desta feita, não usar o quadro e passar a circular na sala com mais frequência explicando e falando, são ações novas e necessárias para esta professora frente a seu novo contexto de ensino. Contudo, a professora Patrícia afirma não ter sido fácil se acostumar a essa nova forma de dar aula, vejamos no segmento (18) o que nos diz:

(18) Patrícia

demorei pra me acostumar com isso, de ter que dar a volta na sala, pra tu falar com eles, porque realmen::te se eu ficar sentada falando com eles, eles é capaz de quase dormir:: quase na minha aula (Entrevista Instrução ao Sósia, 18/11/14).

No texto de Patrícia, evidencio que a (re)configuração do seu agir de *ter que dar a volta na sala de aula pra falar com seus alunos* não foi rápida, ela afirma “*demorei pra me acostumar com isso*”. Novas ações demoram a ser adotadas, visto que precisam ser testadas, novos contextos são propícios para refletir sobre nosso agir e reciclar nossas representações sobre o ensino de língua estrangeira.

Na próxima seção, apresento reflexões sobre o terceiro elemento constitutivo do trabalho docente, as regras do ofício.

4.3 NA ESCOLA REGULAR UM PROFESSOR NÃO DÁ AULA EM INGLÊS, VAI FAZENDO UMA MESCLA NÉ, UMA MISTURA: AS REGRAS DO OFÍCIO

Retomando os pressupostos teóricos sobre *as regras do ofício*, um dos elementos constitutivos do trabalho do professor, Amigues (2004) e Bueno (2007) mencionam que são um conjunto de regras sobre os modos de agir, aquilo que liga os profissionais entre si. São ao mesmo tempo uma “memória comum” e uma “caixa de ferramentas” que devido ao seu uso, com o tempo, podem gerar uma renovação dos modos de fazer e pode ainda ser fonte de controvérsias. As regras do ofício podem ser genéricas, isto é, características gerais de uma profissão, e específicas, relativas a uma disciplina, por exemplo.

Assim, a seguir apresento uma síntese dos temas abordados pelas colaboradoras nos textos em relação às regras do ofício:

Tipos de regras de ofício	Contexto	Modalizações Deonticas
Pronúncia: correção e variedade de sotaques	ICP/Escola regular	Verbos: ter e dever
Tradução	ICP/	
Uso de linguagem clara	ICP	
Criar aula para alunos com NEV	ICP	
Dar aula em escola regular	ICP/Escolar a regular	

Quadro 11 - As regras do ofício.

Um dos temas evidenciados nas vozes das participantes desta pesquisa foi a correção da pronúncia. A colaboradora Carla aborda este tema quando explica os procedimentos de leitura de um texto, vejamos:

(19) Carla

NÃO:: eu não corrijo, porque não é o foco da aula /.../ e porque assim:: isso eu não falo/faço nem com minha turma de videntes, assim /.../ eu/eu/eu geralmente não corrijo, porque o importante é que eles partici::pem e leiam:: e eles TENtem entender que aquilo ali que tá no papel foi o que eles trabalharam com os rods,/.../ [[eu geralmente não corrijo só corrijo QUAN::do o foco É observar a pronúncia, ou quando são palavras que eles já tão familiariza::dos (Entrevista Instrução ao Sósia, 17/11/14).

Observamos, no fragmento acima, que a professora tem uma representação formada em relação a quando corrigir a pronúncia, sua experiência de ensino (cf. Cap. Metodológico) lhe permitiu adquirir certo conhecimento sobre sua profissão, o que de uma forma geral, lhe

orienta a realizar ações específicas dependendo da situação/contexto. Assim, em relação à correção da pronúncia em exercícios de leitura com seus alunos com NEV, Carla afirma “*eu não corrijo, porque não é o foco da aula*”, e ainda enfatiza “*eu não falo/faço isso nem com a minha turma de videntes*”. A justificativa para esta ação é achar importante que seus alunos participem da leitura, isto é, ela tem bem claro que quando o exercício é de leitura não corrige a pronúncia, porque o foco/objetivo não é esse.

Ainda dentro do tema da pronúncia, num exercício onde o foco era descrever alguém fisicamente, a professora Patrícia explica sobre como fazer a correção no caso de algum aluno pronunciar errado:

(20) Patrícia

têm umas coisas que quase conta::gia, assim é bom parar e todo mundo repetir, que eu sinto que eles ficam meio envergonha::dos, de falar assim:: então se você for fazer só NÃO fulano você falou erra::do:: e corri::ge (...) então você acaba fazendo o coral, repetição, todo mundo fazendo juntos::be, eh:: até mesmo a questão porque eles são muito tímidos né:: especialmente tímidos então se ficar marcando eles, fica meio mal:
(Entrevista Instrução ao Sósia, 18/11/14).

Diferente da colaboradora Carla, Patrícia começou a ensinar inglês recentemente, quando começou o seu curso de Letras, há aproximadamente três anos. Ao longo desse tempo, ela adquiriu experiência na sua área o que lhe permite hoje saber como trabalhar as diferentes habilidades para uma aprendizagem real da LE. Esta experiência lhe permitiu adquirir conhecimentos, especificamente, sobre como realizar a correção da pronúncia de seus alunos. Patrícia afirma que no caso de escutar alguma pronúncia errada, “*é bom parar e todo mundo repetir*”, “*acaba fazendo o coral, repetição, todo mundo fazendo junto*”, esta prática é conhecida por todos os professores que ensinam uma língua estrangeira, tem a repetição individual, a grupal.

Assim, dependendo da turma, o tipo de repetição será determinado, Patrícia afirma “*eu sinto que eles ficam meio envergonhados, de falar assim*” então esta característica da turma (re)configurará sua forma de fazer a correção. Já que eles são *especialmente tímidos*, a docente enfatiza não corrigir de forma individual, mas de forma grupal para não causar constrangimento. Percebo como Patrícia se apropriou dessa estratégia comum a todos os professores, e a coloca em prática na sua turma com alunos com DV.

Outro aspecto mencionado em torno ao mesmo tema, especificamente em relação ao ensino de língua espanhola, são as variações. A docente Isadora sabe que é necessário abordar

os diferentes sotaques existentes para conhecimento de seus alunos. O segmento (19) traz as representações da colaboradora sobre este quesito:

(21) Isadora

*Mas aí::: você fala, gente, esse que eu falei:: ago::ra é no sotaque argentino, ma::s existem também outros sotaques, você pode falar do mexica::no, do colombia::no:: e **TEM** que falar do espanhol:: que eles adoram a Espanha (Entrevista Instrução ao Sósia, 13/11/14).*

No âmbito do ensino de espanhol como LE, a memória comum dos professores também está presente neste grupo, em relação à pronúncia, prescreve que sejam abordados em sala de aula as diferentes variedades da língua espanhola, já que isto fará com que o aluno não se iluda ao pensar que só existe a variedade espanhola ou que é uma das melhores. Esta representação está sempre presente nessa área, levando a todos os professores que já vem atuando no ensino dessa língua, a abordar o tema das variedades e exemplificar algumas, para que o aluno tenha esse conhecimento. Assim, Isadora é guiada por este conhecimento e na sua aula ela prescreve a sua sósia que devem ser abordados os sotaques argentino, mexicano, colombiano e que não pode esquecer o espanhol, visto que seus alunos adoram essa variedade. A colaboradora enfatiza a exemplificação usando o modalizador deôntico *tem* o que faz dela uma ação que é obrigatória, que não pode ser esquecida pela sósia.

O segundo tema abordado pelas colaboradoras foi a tradução, a memória comum dos professores de língua estrangeira diz como deve ser. A seguir, Carla evidencia nos textos suas representações em relação à tradução:

(22) Carla

sim, pode traduzir, na verda::de, a aula de lá::: as aulas lá não são aulas assim::: pelo menos nesse contexto, não/não é proibida a tradução, na verdade é até::: um tipo de aula instrumental, de ensino de lín::guas:: de forma instrumental porque você trabalha as habilidades né:: mais você:: não está na verdade:: como posso colocar:: não é um curso de idiomas né::/.../ é um curso PAra trazer conhecimen::to, da língua inglesa, então:: não tem problema traduzir não (Entrevista Instrução ao Sósia, 17/11/14).

A experiência no ensino, mais uma vez, influencia as ações da professora Carla, no tema tradução, ela afirma “*sim, pode traduzir*” que “*não é proibida a tradução*”, mas será seu contexto imediato que a fará refletir e decidir se a tradução é permitida. No caso específico do ICP, ela afirma que as aulas são do tipo instrumental, “*não é um curso de idiomas*” mas que

são trabalhadas as quatro habilidades. A fala da professora evidencia que ela já trabalhou em vários lugares, não somente no ICP ou cursos livres de idiomas e isto lhe proporciona o conhecimento de saber como deve ser abordada a tradução.

Ainda, no segmento (23), ela especifica como deve ser realizada esta tradução, vejamos:

(23) Carla

se eles não souberem, é bom perguntar, entenderam::: tem alguma palavra que vocês não conhe::cem? E daí né, se alguém falar, não essa palavra professora, você joga pra eles de novo, alguém sa::be que palavra é essa? Vocês já viram em algum texto, já estudaram? (Entrevista Instrução ao Sósia, 17/11/14).

No trecho em questão, Carla não faz a tradução diretamente, ela parte do conhecimento prévio do aluno perguntando “*entenderam, tem alguma palavra que vocês não conhecem*”, “*alguém sabe que palavra é essa?*”, “*vocês já viram em algum texto, já estudaram?*” Partir do conhecimento prévio do aluno é uma estratégia usada por várias abordagens de ensino, por exemplo, a abordagem comunicativa, muito conhecida no contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em escolas livres de idiomas, e tornou-se uma memória comum a todos os professores de LE. Para acessar a esse conhecimento, Carla prescreve a sua sósia que “*é bom perguntar*. Ainda no quesito tradução, trago a voz de Patrícia que também se posiciona em relação a ela:

(24) Patrícia

*Você **tem** que ver::: ou ativar coisas prévias né:: ver se conhece a palavra, se não conhecia dar um exemplo de uma fra::se, se mesmo assim não::: você **tem** que explicar de alguma forma, as vezes depende do nível né::: você explica em inglês ou até dar um exemplo mais básico assim que ele vá sacar, tradução a gente usa como último caso né (Entrevista Instrução ao Sósia, 18/11/14).*

Assim como Carla, a colaboradora Patrícia, embora de forma mais direta, prescreve que o professor “*tem que ver ou ativar coisas prévias*”, “*ver se conhece a palavra*” e que no caso de não conhecer precisa dar exemplos/frases na língua alvo. A prescrição se destaca, pois Patrícia usa o modalizador deôntico *ter* para fazer dessa ação algo mais do que necessário. Os exemplos ou explicações que serão elaborados, a professora os sujeita ao nível de conhecimento que o aluno tem e enfatiza “*tradução a gente usa como último caso*”. Observo

de forma clara como estão presentes, nos dizeres de Patrícia, as regras elaboradas no coletivo dos professores de língua estrangeira e, principalmente, num escopo mais restrito, dos docentes de cursos de idiomas. No agir de ambas as professoras, Carla e Patrícia, em relação à tradução, no ensino a alunos com NEV, não houve uma (re)configuração, ambas usaram seus conhecimentos adquiridos, da forma como os conceberam e os aplicaram também neste novo contexto.

O terceiro tema abordado pelas colaboradoras dentro da categoria *regras do ofício* foi o de criar aula de língua estrangeira. A continuação, temos a voz de Patrícia no segmento (25):

(25) Patrícia

*Aliás criar aula é trabalhoso, mas como já dar aula pra videntes é uma coisa que tá há muito tempo funcionando né:: então tem muitos exemplos, só que acaba virando, acha que é fácil porque alguém antes descobriu:: e te deu um livrinho, agora como é que você faz né:: e pra cego não tem livri::nho:: **você tem que::** a gente inventou muito jogo, inventou mui::to/é muito material mesmo porque não tinha como fazer de outro jeito, assim::*
(Entrevista Instrução ao Sósia, 18/11/14).

No segmento acima, conferimos a representação que a prof. Patrícia tem sobre criar aula. Ela avalia o trabalho docente como trabalhoso. No contexto específico de preparação de aula para alunos videntes, a colaboradora reflete que é mais fácil, pois *outros* descobriram como fazê-lo antes. Ao mencionar que “*alguém antes descobriu e te deu um livrinho*” posso fazer referência às *regras de ofício* elencadas por Amigues (2004), como objeto constitutivo do agir docente. Essa memória comum que liga os profissionais entre si, segundo Patrícia, já vem funcionando há um tempo para aulas onde não se tenham alunos com alguma necessidade específica. Porém, quando se trata de preparar aula para alunos com NEV, a professora menciona que “*não tem livrinho*”, isto é, sua caixa de ferramentas ainda está em construção.

Nesse mesmo segmento, é importante lembrar que a professora é bolsista do projeto PROLICEN e que quando ela afirma “*você tem que... a gente inventou muito jogo e inventou muito/é muito material mesmo*”, a marca de pessoa *a gente* e o verbo *inventou* nos indicam que está se referindo a ela e à outra professora bolsista Carla, pois as duas trabalham juntas no desenvolvimento de material e elaboração de aulas do projeto. Destaco também o modalizador deôntico *ter*, pois com o intuito de dar aula para alunos com NEV, é necessária a criação de outras ferramentas que criem o meio para mediar a aprendizagem destes alunos.

Ainda em torno ao mesmo tema, no segmento (26), trago a voz de Carla, vejamos o que ela nos diz:

(26) Carla

é um mundo novo né:: a gente não tem essa preparação:: essa formação na universidade, então você vai tentar::do, você vai ler::do, tendo contato com as professo::ras que já trabalham com isso e você vai tentando né:: vai fazer::do e tentar::do que na verdade é uma aula normal::como qualquer outra aula SÓ que precisa fazer as adaptações (Entrevista Instrução ao Sósia, 17/11/14).

No excerto acima, reflito que a colaboradora encontra-se em um contexto novo de ensino assim como a professora Patrícia, situação nova que pede dela uma (re)construção do seu gênero profissional para poder criar um meio de aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos com DV. Na voz de Carla é evidenciada a representação que ela tem de como é criar aula para esse grupo de alunos. A colaboradora menciona que é um mundo novo e que, na formação inicial, “*não tem essa preparação*”, mas que está começando por meio de tentativas, leituras, no contato com professoras que já trabalham nesse âmbito. É a traves dessas ações que a colaboradora vai (re)configurando seu agir, porque afinal, como ela menciona, a aula para alunos com NEV “*é uma aula normal como qualquer outra só que precisa fazer adaptações*”. Outro ponto em questão para o qual convergiram as vozes das colaboradoras foi a representação do que seria uma aula de língua estrangeira na escola regular. No segmento (27), a docente Carla tem bem claro a diferença entre uma aula de curso de idiomas e uma da rede regular de ensino:

(27) Carla

não::: não::: é uma aula de escola regular, na escola regular um professor não dá aula em inglês:: vai né:: fazendo uma mescla né:: uma mistura eu deixo pra/você deixa que eu vejo, você deixa pra falar em inglês aquele tópico da sua aula, as frases que você vai ensinar::: né:: que é o tópico da aula de amanhã:: então você deixa/concentra naquilo mas você vai mesclar::do, alguns comandos eles sa::bem né:: tipo lets read talvez né o pay attention, mas/é mais uma aula de escola regular:: então:: não é obrigatório falar a aula em inglês, toda em inglês (Entrevista Instrução ao Sósia, 17/11/14)

Na voz de Carla, fica claramente evidenciado que ela conhece como é dar aula na escola regular, ela afirma que nesse contexto “*um professor não dá aula em inglês*” isto é, o

docente não usa a língua alvo como seria em um curso de idiomas. Na escola regular vai fazendo uma mescla, uma mistura, a língua alvo só é usada para tópicos específicos ou frases. Ainda enfatiza, “*uma aula de escola regular, então, não é obrigatório dar aula em inglês, toda em inglês*”. Nos dizeres da professora pode ver como a memória comum do professor de língua estrangeira está presente, o coletivo de professores é evidenciado pelo uso do pronome *você*, quando afirma “*você deixa pra falar em inglês aquele tópico*”, “*você vai mesclando*”. Ela se distancia do que está enunciando, mas não fica fora desse grupo.

A professora Isadora também aborda como é para ela dar aula de espanhol como língua estrangeira na rede regular de ensino, seu contexto de trabalho. Desta forma, a voz de Isadora coincide com a de Carla em relação a usar a língua alvo durante toda a aula como seria em uma escola de idiomas. Acompanhemos o segmento (28):

(28) Isadora

*Não você **não deve** falar tudo em espanhol /.../ se você for falar do começo ao fim, eles vão ficar:::professora não estou entendendo NADA do que você está falando, porque::: a gente sabe que dá pra entender, MAS eles não querem:: com:::seguir entender, o que você tá falando, em espanhol /.../ e::então você fala tudo em português* (Entrevista Instrução ao Sósia, 13/11/14).

Como mencionado anteriormente, Carla e Isadora refletem sobre o uso da língua alvo e concluem que não é possível fazer uso dela ao longo da aula. Isadora na sua voz tem um tom de prescrição quando se trata de usar a língua alvo, ela menciona “*não você não deve falar tudo em espanhol*” o uso do modalizador *dever* implica uma ordem. No discurso de Isadora se faz presente a representação de que a língua espanhola é fácil de entender – a gente sabe que dá pra entender. O uso do termo *a gente* faz referência ao grupo de professores de espanhol, no qual ela se inclui. No contexto desta colaboradora, são os alunos que condicionam o uso da língua estrangeira em sala, pois no caso de usar este idioma, os alunos afirmam “*professora não estou entendendo nada do que você está falando*” isto restringe o agir da professora, fazendo com que o uso desta língua seja consideravelmente diminuído ao ponto de ter que falar tudo na língua materna.

Para corroborar o refletido aqui no texto de Isadora, elenco a voz de Patrícia, a qual também comparte da ideia de não usar a língua alvo em sala de aula, vejamos porque:

(29) Patrícia

Porque a gente não consegue fazer aquela coisa que a gente faz em curso, falar tudo em inglês:: e tudo mais, porque eles têm:: uma dificuldade muito grande, então a gente mistura mui::to (Entrevista Instrução ao Sósia, 18/11/14).

No contexto imediato de Patrícia que seria o ICP, ela afirma não usar a língua alvo com o faria em um curso de idiomas - *a gente não consegue fazer aquela coisa que a gente faz em curso*. E o motivo para que isto aconteça é “*porque eles têm uma dificuldade muito grande*” isto é, *eles* os alunos com NEV. Como consequência disto, ela destaca “*a gente mistura muito*” inglês e português. Observo que o agir da professora Patrícia é (re)configurado devido à dificuldade dos alunos de não entenderem com facilidade a língua alvo. Vemos na fala da professora que, mais uma vez, ela usa o pronome *a gente* para se referir a ela e ao coletivo de professores de inglês do ICP.

A seguir, apresento as reflexões sobre o quarto e último elemento constitutivo, os coletivos.

4.4 RENATA JÁ PASSOU POR ESSA SITUAÇÃO, ENTÃO ELA PODE EXPLICAR MELHOR: OS COLETIVOS

Segundo Amigues (2004), problematizado por Bueno (2007), o *coletivo* do trabalho do professor é aquele que pode auxiliar na transformação de um artefato em instrumento, que contribuirá para a revisão e reformulação das prescrições, que criará as regras do ofício, construindo, assim, os gêneros profissionais. Este pode ser um grupo de pessoas, como também uma memória coletiva que cada professor carrega em si, voltando a ela para se apropriar de uma ferramenta, questionar uma regra ou criticar um comportamento. Destaco a importância do coletivo por cumprir um papel relevante no agir docente, pois permite a reorganização da tarefa, a construção de instrumentos para o trabalho, uma avaliação do trabalho, um apoio às iniciativas, um acolhida a novos profissionais e uma troca de saberes entre os professores (AMIGUES, 2004).

Baseada na importância do coletivo no agir dos professores, as duas colaboradoras que ensinam no ICP evidenciaram nos seus textos como este elemento constituinte do trabalho do professor faz toda a diferença para que haja uma (re)configuração do seu agir. A continuação, apresento uma síntese dos coletivos que foram evidenciados nos dizeres das colaboradoras:

Outros	Contexto	Modalizações
Professoras do projeto de iniciação científica	ICP	Verbo poder
Renata - Professora	ICP/	
Liliane/Elias – estudantes e colegas dos alunos com NEV.	Escola regular	

Quadro 12 - Os coletivos.

No processo de apropriação de uma ferramenta, no segmento (30), a professora Carla faz referência no seu discurso a professoras do seu entorno imediato de trabalho, especificamente, professoras que já ensinam faz algum tempo no ICP, vejamos:

(30) Carla

*então daí:: na verdade estou dizendo isso mais eu nunca dei aula disso, vai ser a primeira vez que vou trabalhar os rods, eu SÓ vi as professoras dando aula com os rods, mas eu **nunca** usei, então* (Entrevista Instrução ao Sósia, 17/11/14).

No segmento acima, Carla se encontra em processo de apropriação da ferramenta *rods*, ela afirma claramente, “*vai ser a primeira que vez eu vou trabalhar os rods*”, “*nunca usei*”, o modalizador lógico *nunca* apresenta a ação de não ter feito usa dos *rods* como certa, sem a possibilidade de duvidar do julgamento que faz a colaboradora desse novo agir.

Baseada no pressuposto de que no coletivo ocorre uma troca de saberes, enfatizo a importância das *professoras* mencionadas no dizer da docente. Estas *professoras*, Beatriz e Renata, já se apropriaram dos *rods* e enquanto agem, servem de exemplo para que Carla se interesse por essa nova ferramenta e crie um objetivo para ela. A colaboradora corrobora o papel que as professoras cumprem na sua formação quando ela afirma “*eu só vi as professoras dando aula com os rods*”.

Em outro momento da entrevista, Carla aborda o tema de prestar apoio na resolução de listas de exercícios passados na escola regular dos alunos do ICP. Nessa situação específica, na qual os alunos estão esperando para ter aula e um deles traz uma lista de exercícios, algumas decisões precisam ser tomadas. No segmento (31), a docente chama a atenção para a experiência de outra professora que resolveu esse impasse, como pode ser visto a seguir:

(31) Carla

*mas assim Renata já passou por essa/por essa::: situação então **ela pode explicar MELHOR**, já passou por isso assim de::: ter que ajudar:: eu não lembro, mas acho que... não tem problema de usar uns dez minutos finalisis, acho que... não tem::* (Entrevista Instrução ao Sósia, 17/11/14).

No contexto imediato em que se encontra Carla, como já indiquei anteriormente, além dela e de Patrícia que são bolsistas de PROLICEN, no ensino de língua inglesa, há duas professoras experientes no ensino a pessoas com deficiência visual, Renata e Beatriz. No trecho (31), Carla faz referência na sua fala, que frente à situação mencionada, Renata já vivenciou isso - *ela pode explicar melhor*. O conhecimento de Renata se torna relevante para Carla, pois está em processo de aprendizagem sobre o funcionamento das aulas e do papel dos professores dentro dessa instituição. Mais uma vez, observo como o coletivo de professores experientes se torna indispensável para orientar o agir dos professores iniciantes ou em formação. Carla menciona também que, na situação de alguém chegar com uma lista de exercícios, usar uns dez minutos finais, não tem problema, ela afirma “*acho que não tem problema*”, o uso do verbo achar na primeira pessoa do singular nos revela que ela não tem certeza da prescrição que deu à professora que irá substituí-la. Por isso, a experiência ou conhecimento de Renata se torna importante, pois orienta o agir das professoras iniciantes. Assim também posso refletir que Renata seja o par superior da colaboradora, visto que nessa situação específica é “*Renata que pode explicar melhor*”, o modalizador apreciativo *melhor* revela uma avaliação subjetiva pessoal.

No quesito leitura já abordado neste capítulo (cf, seção 4.1), falei que a leitura em *Braille* era lenta e que era recomendável que fosse realizada pelos próprios alunos, visto que, dessa forma, o professor acompanharia melhor o ritmo de leitura dos alunos. Neste cenário, no segmento (32) a professora Carla chama a atenção para a informação que Renata, professora do ICP, fornece para ela sobre a leitura deste código:

(33) Carla

E::: também assim:: segundo Renata:: alguns alunos ali não tem facilidade em leitura mesmo::mo, assim de Braille, leitura de língua mãe, /.../ então é uma coisa que tem que ser bem:: deva::gar, porque eles tem essa dificuldade com a leitura, que/que foi o que Renata me passou (Entrevista Instrução ao Sósia, 17/11/14).

A informação dada pela professora Renata sobre os alunos com DV e a leitura em *Braille* é indispensável para Carla (re)configurar seu agir em relação a leitura. Renata relatou que “*alguns alunos ali não tem facilidade em leitura mesmo*” e que “*a leitura tem que ser bem devagar*” devido à dificuldade. Assim, uma leitura que poderia ser realizada pela docente e ainda num ritmo mais acelerado, como acontece nas turmas onde só tem videntes, se (re)configura em virtude da informação compartilhada sobre os alunos. No contexto do ICP,

reflito com base nos dizeres das colaboradoras que este coletivo próximo torna-se essencial para que as colaboradoras (des)construam seu gênero profissional. Sem este coletivo, acredito que Carla e Patrícia se sentiriam aflitas frente ao novo contexto e provavelmente suas aulas não seriam tão inclusivas como deveriam ser.

No contexto imediato da professora Isadora, evidencio na sua voz essa aflição que mencionei anteriormente, já que, na escola onde ela ensina, não tem esse coletivo de profissionais que tenham experiência no ensino inclusivo a alunos com NEV.

Anteriormente, na seção 4.1 abordei a ferramenta “livro didático”. Na voz de Isadora, ela ainda não se apropria desta ferramenta, pois os alunos não se interessam em levá-lo para a sala de aula. No caso dos alunos com DV, a situação não é diferente:

(34) Isadora

P: o livro funciona também pros deficientes visuais? eles têm um livro em Brai::lle?

eu/eu acredito que não, eles não têm, e ge::ralmente eu peço pra Liliane que é a menina que aprendeu Braille, pra ela estudar, falo pra ela as páginas, que ela pode estudar com eles, pra::: que ela sempre estuda com e::lês (Entrevista Instrução ao Sósia, 13/11/14).

Como podemos ver, a colaboradora confirma que o livro didático também não funciona com os alunos com NEV na sua sala de aula, quando afirma “*eu acredito que não, eles não têm*”. A impossibilidade de uso deste recurso em sala de aula com estes alunos, seja este na língua materna ou no código *Braille*, compromete de alguma forma o aprendizado e autonomia dos alunos e limita o agir de Isadora. O uso do livro em *Braille*, e consequentemente a sua apropriação por parte da professora tornariam seu agir mais inclusivo, pois os alunos acompanhariam as atividades de forma autônoma. Contudo, ela recorre à aluna *Liliane* para trabalhar o livro com eles.

É importante destacar que *Liliane* é aluna da professora Isadora e colega dos alunos com deficiência visual. Ela teve o interesse de aprender *Braille* para poder prestar apoio a seus colegas de sala, desta forma, acredito que devido a este conhecimento da aluna, a professora veja nela uma forma de poder incluir estes alunos. No entanto, *Liliane* é apenas uma aluna dentro do processo de ensino-aprendizagem dessa escola, que deveria também estar aprendendo junto com os seus colegas de turma. Na voz de Isadora, observo a importância que tem para ela a participação de *Liliane*, quando a professora menciona “*geralmente eu peço pra Liliane /.../ pra ela estudar*” e “*ela sempre estuda com eles*”, infiro

que talvez sem o apoio dessa aluna, os discentes com NEV estariam somente presentes na sala de aula, mas não participando ativamente dela.

Há um projeto de lei do senado²⁹, nº 228 de 2014 que assegura ao educando com deficiência a assistência do cuidador nas escolas. O art. 58 inciso 5 menciona que a ocupação do cuidador caracteriza-se

pelo serviço de auxílio prestado, no âmbito de instituição de ensino, a educandos com deficiência, considerada assim qualquer limitação, ainda que temporária, que os impeça de realizar tarefas básicas da vida diária. [...] tais profissionais poderão viabilizar o ingresso e a permanência nas escolas de alunos que apresentam necessidade de auxílio em razão de limitações para a prática de atividades da vida diária, tais como locomoção, higienização, alimentação ou comunicação (BRASIL, 2014).

Assim, os alunos com necessidades específicas têm o direito a um cuidador nas escolas regulares. Contudo, como mencionado no art. 58, este auxiliaria, vale destacar, em atividades da vida diária; este serviço é aplicado com maior frequência a alunos com deficiência mental. Outro projeto que pode ser mencionado aqui é o estudante apoiador da UFPB, nele o estudante selecionado apoia acompanhando as aulas e demais atividades acadêmicas diretamente ligadas ao curso de graduação que o aluno com necessidades específicas cursa. Entre suas atribuições, está acompanhar as atividades acadêmicas diretamente ligadas ao curso, como o acesso, participação e aprendizagem do estudante apoiado (POLIA, 2014). Este projeto da UFPB seria interessante que fosse aplicado nas escolas regulares, já que corresponderia ao papel que está desempenhando a aluna Liliane junto aos seus colegas com NEV. No entanto, só funciona na UFPB. Assim, reflito que o coletivo imediato da professora Isadora é Liliane, pois no seu centro de trabalho ela não tem contato com pessoas que tenham experiência no ensino a alunos com NEV.

Desta forma, vimos, ao longo da nossa análise, que os quatro elementos constitutivos do agir docente, que serviram de categorias de análise, encontram-se presentes nos dizeres das colaboradoras. Na categoria *ferramentas*, observei no contexto específico do ICP, que as colaboradoras estão se apropriando de ferramentas usadas pelo coletivo imediato com o propósito de tornar seu agir cada vez mais inclusivo. Nas *prescrições*, destaco duas ações novas que se tornaram obrigatórias para as colaboradoras Carla e Patrícia - a organização da sala de aula e a circulação no ambiente de ensino - que são fruto da experiência recente no ensino de língua estrangeira a alunos com NEV. Na categoria *regras do ofício*, identifiquei

²⁹Projeto de lei nº 228: Disponível em:
<<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=153268&tp=1>>.

conhecimentos já construídos em torno a temas como a pronúncia, tradução e dar aula em escola regular, e destacamos a (re)construção de representações sobre como é dar aula de língua estrangeira de alunos com DV, já que é algo novo para as colaboradoras. Finalmente, nos *coletivos*, chamo a atenção para a sua extrema importância, pois é nas conversas com os colegas, nos corredores, nas salas dos professores, nos cursos de graduação, de formação inicial ou continuada que se (des)constrói o gênero profissional e consequentemente passamos a (re)configurarmos nosso agir.

Na próxima e última seção, apresento as reflexões finais sobre a análise realizada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, alicerçado na abordagem teórica do Interacionismo Sociodiscursivo e no aparato teórico das Ciências do Trabalho - Clínica da Atividade e Ergonomia do Trabalho - buscou *investigar como os elementos constitutivos do trabalho do professor de língua estrangeira a alunos com necessidades específicas visuais indiciam (re)configurações do seu agir linguageiro*. Como objetivos específicos, visei identificar que objetos constitutivos do agir docente estão presentes nos dizeres das colaboradoras desta pesquisa e discutir e refletir com base nos textos das professoras as reconfigurações do agir por um ensino inclusivo.

A geração de dados foi realizada por meio do instrumento Instrução ao Sósia, procedimento realizado com três professoras de língua estrangeira, duas de inglês e uma de espanhol. A análise foi levada adiante tendo como base teórica os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo e das Ciências do Trabalho – Ergonomia do Trabalho e Clínica da atividade.

Com o intuito de apresentar as reflexões, volto a elencar as questões de pesquisa: *Quais objetos constitutivos da atividade docente estão presentes nos dizeres dos professores de língua estrangeira com alunos que têm necessidades específicas visuais? De que maneira os dizeres evidenciam (re)configurações do agir por um ensino inclusivo?*

Respondendo a primeira questão de pesquisa, de acordo com as categorias propostas por Amigues (2004) e problematizadas por Bueno (2007), Machado (2007) e Guimarães (2007), pude identificar que *as ferramentas, as prescrições, as regras do ofício e os coletivos* se fazem presentes nos discursos das professoras. Neste leque de categorias, foi identificada uma recorrência das *ferramentas*, algumas estão em processo de apropriação, isto é, ainda não se tornaram instrumento para as docentes.

Identifiquei que as ferramentas mais salientes são de dois tipos, materiais e simbólicas. Ambos os tipos foram mencionados pelas docentes; entre as materiais podem ser destacadas os *rods*, material escrito em *Braille*, tampa de caneta/borracha, massinha e o livro didático. Nas simbólicas temos a metodologia de leitura, de avaliação baseado no exercício de copiar e receber visto, a prova também como método de avaliação e o ditado.

Em segundo lugar, estão as *regras de ofício*, também mencionadas consideravelmente pelas professoras. Entre os temas mencionados estão a correção da pronúncia, a tradução, o uso de uma linguagem clara, a criação de aula para alunos com NEV e a representação do que é dar aula em escola regular. Em relação a este elemento constitutivo ser considerado como

“uma caixa de ferramentas” (AMIGUES, 2004), observei que em alguns casos, as professoras já têm suas representações formadas como, por exemplo, na correção da pronúncia e da tradução, de quando deve ser realizada e como.

Assim, também, a representação sobre como é dar aula em escola regular e como criar aula de língua estrangeira para vidente é clara. No entanto, quando se trata das aulas a alunos com NEV, esta memória comum ainda está em construção, fazendo com que os professores entrem em conflito ou se sintam despreparados para lidar com alunos com DV.

Em relação às prescrições, evidenciei prescrições elaboradas como fruto de sua experiência no seu contexto imediato de agir docente. Entre as que mais se destacaram nos dizeres das professoras foram as relacionadas à necessidade de manter a organização da sala de aula, do jeito que os alunos a conhecem. Outra prescrição importante foi o narrar de cada ação que as professoras realizam, pois na reflexão das docentes, sem esta prescrição os alunos do ICP se sentiriam perdidos.

Os *coletivos* também estiveram presentes no dizeres das colaboradoras desta pesquisa, aqui acredito ser necessário lembrar novamente os contextos em que as três colaboradoras atuam. No ICP, é interessante destacar o papel que cumprem as professoras Beatriz e Renata, que já vêm atuando no ensino a alunos com NEV. Nesse coletivo imediato, no contato com essas professoras mais experientes, ocorre uma troca de saberes, essencial para Carla e Patrícia. Em diversas situações, nas quais as professoras se viram em conflito, elas mencionaram que adotaram certas atitudes porque já viram as *outras professoras* do seu em torno fazerem isso. Assim, acredito que a presença desse coletivo orienta o agir das docentes em formação, propiciando um sentimento de segurança em relação a esse novo contexto de trabalho. No contexto da escola regular, também identifiquei o coletivo, no entanto, de uma forma diferente. A professora Isadora, nos seus dizeres, não revela a existência de pares superiores, de docentes com mais experiência que ela, no ensino a alunos com NEV. O coletivo próximo dessa colaboradora são colegas de estudo dos seus alunos deficientes visuais, isto é, alunos da sala de aula que se disponibilizam a prestar apoio a esses alunos por amizade. A falta desse coletivo de professores que tenham conhecimento sobre como incluir ou trabalhar com alunos com DV impossibilita um agir mais inclusivo da professora Isadora.

Em resposta a segunda questão, verifiquei que, no processo de apropriação das ferramentas, há uma (re)configuração do agir das docentes com o intuito de que os alunos com NEV possam participar ativamente das aulas e desta forma construir conhecimento. Posso trazer alguns exemplos, como a substituição do uso do quadro pelo uso dos *rods* para a

visualização mental de estruturas gramaticais, a tampa de caneta e borracha que serviram para que o aluno entendesse a formação de frases e a massinha para a visualização de proporções como alto, baixo, gordo e magro. Outras ações que nos indicam que houve (re)configuração do agir foi o narrar das ações das professoras, consideradas como essenciais por Carla e Patrícia e a organização da sala. Estas (re)configurações, a princípio, nos indiciam ações/tentativas de que estes alunos se sintam incluídos em sala de aula, isto é, que dentro de suas capacidades possam participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem com autonomia.

Outras ações que revelam mais (re)configurações foi a presença de outras professoras mais experientes, isto no contexto do ICP. Este coletivo medeia a apropriação de novos instrumentos e de novas ações, permite que as colaboradoras em formação façam uma reflexão entorno do seu agir, (des)construindo representações e consequentemente (re)configurando seu agir com o objetivo de torná-lo mais inclusivo.

Em relação ao trabalho docente de alunos com NEV e como este é representado pelas colaboradoras desta pesquisa, é interessante mencionar que para Patrícia *“criar aula é trabalhoso”*, para Carla *“é uma aula normal como qualquer outra só que precisa fazer as adaptações”*. Mas o que saltou aos olhos foi a comparação que Patrícia faz entre criar aula para alunos videntes e para discentes com NEV, segundo ela *“dar aula para videntes é algo que está há muito tempo funcionando, tem muitos exemplos, é fácil porque alguém antes descobriu e te deu um livrinho”* mas para ministrar aula para alunos com DV *“não tem livrinho”*. Isto é, observo que ainda há um longo caminho por percorrer na formação dos nossos professores para que estejam preparados para agir em contextos diversos, para que, assim como a aula para videntes já vem funcionando faz algum tempo, as aulas baseadas na abordagem inclusiva também o estejam.

Desta feita, destaco a necessidade de uma formação inicial baseada no paradigma da inclusão, e principalmente, que sejam implantados nos cursos de licenciatura estágios em instituições como o Instituto dos Cegos, para que os alunos vivenciem realidades diversas e desta forma reflitam sobre seu agir e consequente entendam a necessidade de (re)configurá-lo em prol de um ensino cada vez mais inclusivo. Essa reformulação imprescindível também é sugerida em outros estudos realizados anteriormente como, por exemplo, Dantas (2014).

Enfatizo que a escolha do instrumento de geração de dados, a Instrução ao Sósia, cumpriu o objetivo de o professor se autoconfrontar com sua atividade ao longo da entrevista

e na leitura da transcrição. Nesta autoconfrontação buscava que as colaboradoras dialogassem consigo mesmas no sentido de olhar para sua própria experiência com olhos crítico-reflexivos.

Não posso finalizar estas breves considerações finais sem fazer uma reflexão sobre a realização deste estudo e após dois anos de pesquisa, como me sinto como pesquisadora que escreve este trabalho. Como foi mencionado na Introdução, já vinha atuando no ICP desde 2012 e o interesse por pesquisar o ensino de língua estrangeira a alunos com NEV nasceu dessa primeira experiência de ensinar nesse contexto. Acredito que a realização desta pesquisa afetou de forma positiva tanto seus colaboradores, Carla, Patrícia e Isadora, quanto esta pesquisadora, no sentido de refletir e rever práticas e conceitos sobre o ensino a deficientes visuais. Escutar as vivências e conflitos por quais passam as colaboradoras desta pesquisa, abriu-me os olhos no sentido de perceber como é necessária a formação inicial e continuada na abordagem inclusiva. A entrevista de Isadora foi um pedido de socorro para mim, se sentiu perdida em relação ao que fazer para incluir seus alunos com NEV em sala de aula. Foi essencial para me ajudar a entender que este trabalho, de alguma forma, vai contribuir para ampliar o aporte de conhecimento em relação a esta área de estudos que está em desenvolvimento. Analisar as entrevistas me proporcionou novas ideias para tornar o ensino de língua estrangeira mais inclusivo, práticas que eu não adotava e que, sem dúvida, passarei a adotar. Portanto, finalizo esta pesquisa me apropriando de novas ferramentas, renovando meu estilo profissional, acatando novas prescrições e tornando as colaboradoras desta pesquisa um dos meus coletivos mais próximos.

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, Lília Santos. *Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD*. (Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). São Paulo: PUC, 2006.

ARAGON, NáthalyGuiselBejarano. “¿Todo el mundo entendió?”: a construção dos processos interativos em uma aula de espanhol como língua estrangeira para deficientes visuais. 2013. Monografia (Licenciatura em Letras-Espanhol). João Pessoa, UFPB, 2013.

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Ana Rachel. (Org.). *O ensino como trabalho*. São Paulo: EDUEL, 2004. p.37-53.

BALBINO-NETO, Antônio; MEDRADO, Betânia Passos. Formação inicial de professores e estágio supervisionado: o ensino de línguas estrangeiras modernas a partir de uma concepção inclusiva de aprendizagem. In: *Anais do VII SELIMEL*. Campina Grande: Editora da UFCG, 2011, v. 07. P. 1-12.

BAKHTIN, M. 1984/2011. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. (1957). Decreto nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957. Institui sobre a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acessado em: 18 abr. de 2015.

_____. (1958). Decreto nº 44.236, de 01 de agosto de 1958. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-44236-1-agosto-1958-383373-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acessado em: 18 abr. de 2015.

_____. (1960). Decreto nº 48.252, de 31 de maio de 1960. Altera dispositivos do Decreto nº 44.236. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48252-31-maio-1960-387860-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acessado em: 18 abr. de 2015.

_____. Lei nº 4.024, promulgada em 20 de dezembro de 1961. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2015.

_____. Lei nº 5.692, promulgada em 11 de agosto de 1971. Diretrizes e Bases da Educação Nacional para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2015.

_____. (1973). Centro Nacional de Educação – CENESPE. Criado pelo decreto nº 72.425. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acessado em: 03 abr. 2015.

_____. (1986). Secretaria de Educação Especial – SESPE. Criada pelo decreto nº 93.613 de 21 de novembro de 1986. Extingue órgãos do Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-93613-21-novembro-1986-444224-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 03 abr. 2015.

_____. Constituição 1988. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em: 5 de outubro de 1988. Art. 205 e 206. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2015.

_____. Lei nº 7.853, promulgada em 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre apoio às pessoas com deficiência visual, sua integração social. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1989/lei-7853-24-outubro-1989-365493-normaatualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2015.

_____. (1990). Departamento de Educação Supletiva e Especial – DESE. Criada pelo decreto nº 99.678 de 8 de novembro de 1990. Aprova a Estrutura Regimental do Ministério da Educação e dá outras providências. Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1990/decreto-99678-8-novembro-1990-342203-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 03 abr. 2015.

_____. Lei nº 8.069, promulgada em 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2015.

_____. Portaria nº 1.793 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a necessidade de se complementar os currículos dos cursos de formação docente. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2015.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares Estratégicas para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998b.

_____. (1999) Convenção de Guatemala. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2015.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMT, 2000.

_____. (2001a). Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2015.

_____. *Diretrizes para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001b.

_____. (2001c). Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acessado em: 04 abr. 2015.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acessado em: 04 abr. 2015.

_____. Saberes e práticas da inclusão. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, 2003. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>>. Acessado em: 04 abr. 2015.

_____. *Ensaaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas*. Brasília: MEC/SEEP, 2005.

_____. *Ensaaios pedagógicos. Educação inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: MEC/SEEP, 2006a.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

_____. Saberes e Práticas da Inclusão: desenvolvendo competências pra o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. Brasília: MEC/SEB, 2006c.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007a. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 05 abr. de 2005.

_____. *Plano de desenvolvimento da Educação*. Brasília: MEC/SEESP, 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>>. Acesso em: 05 abr. de 2005.

_____. (2007c). Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispões sobre o Plano de Metas Compromissos Todos pela Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 05 abr. de 2005.

_____. (2007d). Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispões sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm>. Acesso em: 05 abr. de 2005.

_____. (2010). O PNE 2011-2020: Metas e Estratégias. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 05 abr. de 2005.

_____. (2011a). Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispões sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 05 abr. de 2005.

_____. (2013). Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais de educação e dar outras providências. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 05 abr. de 2005.

_____. (2014). Censo da Educação Básica. INEP, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 05 abr. de 2005.

_____. (2015). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 30 out. 2015.

BUENO, Luzia. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2007.

BUTTLER, Daniella Barbosa. *A imagem esfacelada do professor: um estudo em textos de revistas*. Tese (Doutorado em Linguística e Estudos da Linguagem). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2009.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: Educ, 2012 [1997].

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

_____. *O Agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

_____. Por que e como analisar o trabalho do professor. In: MACHADO, Ana Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes M. (Orgs.) *Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006, p.203-229.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador. Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CELANI, Maria Antonieta A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. In: *Linguagem & Ensino*, vol. 8, nº 1, p. 101-122, 2005. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/198/165>>. Acesso em: 19 mar. 2015.

CLOT, Yves. *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

_____. *A função psicológica do trabalho*. Petropolis, RJ: Vozes, 2007.

CLOT, Y & FAÏTA, D. *Genre et style em analysedutravail*. Travailler, nº 4, p. 7-42, 2000.

COSTA, Vanderlei Balbino Da. *Inclusão escolar do deficiente visual no ensino regular*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

DANTAS, Rosycléa. A proposta educacional inclusiva: aspectos da legislação. In: MEDRADO, Betânia Passos (Org.). *Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014^a, p. 33-56.

_____. Complexidades e singularidades da/na sala de aula de língua inglesa: ensinando a alunos com deficiência visual. In: MEDRADO, Betânia Passos (Org.). *Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014c.

_____. *Ensinar a alunos com deficiência visual: conflitos e desenvolvimento*. (Dissertação de Mestrado em Linguística e Práticas Sociais). João Pessoa: UFPB, 2014d.

_____. *“A gente vive num mundo normal”: Afetividade e construção do conhecimento na aula de língua inglesa para deficientes visuais*. (Monografia-inédita). Joao Pessoa: UFPB, 2010e.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIONÍSIO, Ângela. Análise da Conversação. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina (Orgs.). *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2001, vol. 2, p. 69-99.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O agir educacional nas representações de professores de língua materna. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos et al. *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.p.201-219.

FERREIRA, Viviane Gualberto. *O ensino de língua estrangeira para deficientes visuais em sala de aula regular do ensino fundamental*. Tese (Mestrado em Educação). Campo Grande: UniverdadeCatolica Dom Bosco, 2003.

FREUDENBERGER, FrancieliMartiny. *O trabalho do professor iniciante de língua estrangeira e as ferramentas docentes: um caminho para compreender o desenvolvimento?* Tese (Doutorado em Linguística). João Pessoa: UFPB, 2015.

_____. “Eu não sei dar aula”: Representações de uma professora iniciante sobre o trabalho docente. In: MEDRADO, Betânia Passos; PÉREZ, Mariana (Orgs.). *Leituras do agir docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva*. São Paulo: Pontes Editores, 2011, p. 157-175.

HARLOS, Franco Ezequiel; DENARI, Fátima Elisabeth. Palavras, conceitos e preconceitos para incluir pessoas com diversidade funcional. In: Revista Géfyra, São Miguel do Iguaçu, v. 1, n. 1, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.faesi.com.br/revista/index.php/gefyra/article/view/6/6>>. Acesso em: 19 mar. 2015.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

LIMA, Francisco J. Ética e Inclusão: o status da diferença. In: MARTINS, L. e A. R. e col. (Org.). *Inclusão: compartilhando Saberes*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2006.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Matos et al. *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.p.77-97.

_____; BRONCKART, Jean-Paul. (Re) configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lílían Santos; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.p.31-77.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*. Antioquia, vol. 22, nº 57. Mai/Jun. 2010, p.93-109. Disponível em: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9842/9041>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

MEDRADO, Betânia Passos. *Espelho, Espelho Meu: Um estudo sociocognitivo sobre a conceptualização do fazer pedagógico em narrativas de professoras*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

_____. *Interação com alunos portadores de deficiência visual: motivos, intenções e capacidades no discurso de professoras*. In: Congresso Internacional Linguagem e Interação II, 2010, São Leopoldo. Anais do Congresso Internacional Linguagem e Interação II. São Leopoldo: Casa Leiria, 2010. v. 01. p. 650-660.

_____. Diálogos, ações e desafio: os caminhos de um projeto de pesquisa. In: MEDRADO, Betânia Passos (org.). *Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 21-28.

_____. Tornando-se professor: A compreensão de graduandos em letras sobre a atividade educacional. In: MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn (org.). *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, p. 151-169.

MEDRADO, Betânia Passos; PÉREZ, Mariana. *Leituras do agir docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva*. São Paulo: Pontes Editores, 2011.

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello. *Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e com baixa visão: um estudo na perspectiva da teoria da atividade*. (tese) – São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução*. In: DELTA, Vol 10, nº2, p. 329-338, 1994.

NURENBERG, Adriano Henrique. *Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual*. In: Psicologia em estudo, Maringá, v. 13, n.2, p. 307-316, abr./jun. 2008.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. *Entre o trabalho prescrito e o realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). São Paulo: USP, 2006.

OLIVEIRA, Ana A. S. O conceito de deficiência em discussão: representações sociais de professores especializados. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 10, p. 59-74, 2004. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista10numero1pdf/5oliveira.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2015.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

PÉREZ, Mariana. *Construindo sentidos sobre o agir docente: o uso da instrução ao sócio na formação inicial do professor de língua inglesa*. 2014. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Práticas Sociais). João Pessoa: UFPB, 2014.

DA SILVA, Fabio Pessoa. *O agir docente em contexto de EJA: saberes, gestos e práticas do professor alfabetizador*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Práticas Sociais). João Pessoa: UFPB, 2015.

PEREIRA, Márcia de Albuquerque. *Amei essa aula!: Um estudo interacionista sociodiscursivo sobre vozes em diários dialogados de professoras de língua inglesa*. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística e Práticas sociais). João Pessoa: UFPB, 2011.

POLIA, Andreza Aparecida. A inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino superior: o caso da UFPB. In: MEDRADO, Betânia Passos (org.). *Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 101-130.

REICHMANN, Carla Lynn. *Reflection as social practice: an in-depth linguistic study of teacher discourse in a dialogue journal*. Tese (Doutorado em Letras, opção Linguística Aplicada), Pós-Graduação em Inglês, UFSC, 2001.

RODRIGUES, Daniella Lopes Dias Ignácio. *A autoconfrontação Simples e a Instrução ao Sósia: entre diferenças e semelhanças*. 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). São Paulo: PUC, 2010. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=12089>. Acesso em: 23 mar. 2015.

SASSAKI, Romeu. Os anos pós – 2010 serão dramaticamente decisivos. In: EM FOCO – Informativo do Hospital Centrinho/USP e Funcraf. Bauru: Ano 6, nº39, p. 12-13, set/out de 2006. Disponível em: <http://www.centrinho.usp.br/emfoco/file/foco_39/entrevista_39.html>. Acesso em: 23 mar. 2015.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Boaventura. de S. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

SAUJAT, F. *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle: une approche clinique du travail du professeur*. 2004. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Université d'Aix-Marseille I, 2002.

SIGNORINI, I.; CAVALCÂNTI, M. C. (orgs.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SKLIAR, Carlos. *A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”*. In: *Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas/orgs. Mônica Pereira dos Santos, Marcos Moreira Paulino*. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Ana Rachel. (Org.). *O ensino como trabalho*. São Paulo: EDUEL, 2004. p.81-104.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TINOCO, GLICIA M. A. de M. *Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna*. Campinas, SP: [S.N], 2008.

TOGNATO, Maria Isabel Rodrigues. A (re)construção do trabalho do professor de inglês pela linguagem. 2009. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). São Paulo: PUC, 2009. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9263>. Acesso em: 23 mar. 2015.

UNICEF. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Tailândia: UNICEF, 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 23 mar. 2015.

UNESCO. *Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

Convenção de Guatemala. Disponível em: <http://ww2.prefeitura.sp.gov.br/arquivos/secretarias/saude/deficiencia/0008/Convencao_da_Guatemala.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2015.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A criança cega*. Trad: Adjuto de Eudes Fabri. 1994 [1934]. Disponível em: < <http://www.scribd.com/doc/16420054/Vigotski-A-crianca-cega-traduzido-por-AE-Fabri> >. Acesso em: 23 mar. 2015.

_____. *A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998 [1934].

_____. *Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement* (F. Sève, trad.). Société Française, v. 50, p. 35-47, 1925/1994.

APÊNDICES

APÊNDICE A

NOTAÇÃO UTILIZADA NA TRANSCRIÇÃO DO CORPUS³⁰

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÕES ³¹
Indicação dos falantes	P: pesquisadora	P: o portão do instituto ele fica aberto?
Pausas	...	Uhum...
Ênfases	MAIÚSCULAS	Mas eles não usam o QUAdro
Alongamento de vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	Tem que deixá-los todos juntos assim:::
Silabação	-	Patrícia: porque RE-al-men-te se eu ficar sentada falando com eles
Interrogação	?	Enfileira::das, não assim como cadeira de colégio, sabe?
Segmentos incomprensíveis	(...)	Acho que você tem que acabar falando quem você é né (...) mas comigo nunca aconteceu
Truncamento de palavra ou desvio sintático	/	Isadora: eles/eles gostam dessa/dessa parte aí
Comentário da transcritora	(())	Isadora: certo, então, você::: ...((risos))
Discurso reportado	“ ”	Patrícia: é:: eles vão perguntar::: “como você é?”
Superposição de vozes	[	P: [sim Patrícia: [aí vai lá
Simultaneidade de vozes	[[	P: nem falando assim devagar? Muito devagar eles não querem? Uhum [[mani::na Isadora: não, [[mui:::to difícil
Ortografia		Uhum, ahã, tá
Trecho suprimido	/.../	Patrícia: então tipo assim::: sei lá::: /.../ gente a aula ta acabando:::

Outras observações:

Números por extenso (ex: treze anos)

Palavras em língua estrangeira em itálico

³⁰Notação adaptada de Dionísio (2002, p.76) e Medrado (2008, p.283).

³¹ Exemplos extraídos do nosso corpus.

ANEXOS

ANEXO A
CERTIDÃO DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 7ª Reunião realizada no dia 25/08/2016, a Emenda do Projeto de pesquisa intitulado: “REPRESENTAÇÕES E (RE)CONFIGURAÇÕES DO AGIR DOCENTE: O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA A ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS VISUAIS NA ESCOLA REGULAR”, para: **“(RE)CONFIGURAÇÕES DO AGIR DOCENTE: O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA A ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS VISUAIS À LUZ DO ISD E DAS CIÊNCIAS DO TRABALHO”**, da pesquisadora Náthaly Guisel Bejarano Aragón. Prot. nº 0667/14. CAAE: 39400414.2.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do relatório final do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Andréa Márcia da C. Lima
Mat. SIAPE 1117510
Secretária do CEP-CCS-UFPB