



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

DENNIS SOUZA DA COSTA

**REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL:
RESSONÂNCIAS DE UM *MÉTIER***

JOÃO PESSOA – PB
2018

DENNIS SOUZA DA COSTA

REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL:
RESSONÂNCIAS DE UM *MÉTIER*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB), como requisito para obtenção de título de Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Linguística e Práticas Sociais

Linha de pesquisa: Linguística Aplicada

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Betânia Passos Medrado

JOÃO PESSOA – PB
2018

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C838r Costa, Dennis Souza da.

Representações docentes sobre o ensino de línguas estrangeiras para alunos com deficiência visual: ressonâncias de um métier. / Dennis Souza da Costa. - João Pessoa, 2018.

204 f. : il.

Orientação: Betânia Passos Medrado.

Dissertação (Mestrado) -

UFPB/CCHLA.

1. Inclusão escolar. 2. Ensino de línguas estrangeiras. 3. Alunos com deficiência visual. 4. Agir docente. 5. Interacionismo Sociodiscursivo. I. Medrado, Betânia Passos. II. Título.

UFPB/BC

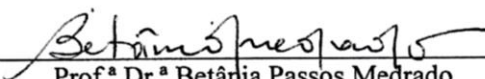
DENNIS SOUZA DA COSTA

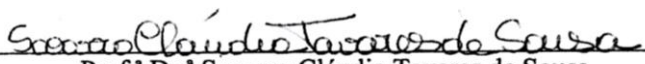
REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: RESSONÂNCIAS DE UM *MÉTIER*

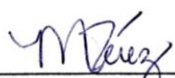
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING/UFPB),
como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística.

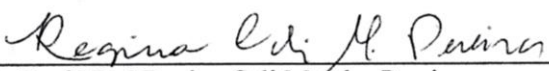
Aprovada em: 06/08/2018

BANCA DE QUALIFICAÇÃO


Prof.^a Dr.^a Betânia Passos Medrado
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Presidente


Prof.^a Dr.^a Socorro Cláudia Tavares de Sousa
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Examinadora Interna


Prof.^a Dr.^a Mariana Pérez
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Examinadora Externa


Prof.^a Dr.^a Regina Celi Mendes Pereira
Suplente

Dedico este trabalho a minha Tia Maria (*in memorian*), que partiu recentemente, mas muito fez por mim e meu irmão Emmanuel ao longo da sua vida, sendo um exemplo de generosidade e bravura.

AGRADECIMENTOS

É impossível concluir essa etapa sem registrar os devidos agradecimentos a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a construção desta pesquisa:

Àquele, para quem são todas as coisas e cuja graça nos mantém.

Aos meus pais, Lilian Fernandes e Severino Soares, pelos esforços, cada um à sua maneira, em prol da educação minha e do(s) meu(s) irmão(s), e à Márcia Silvana, minha madrastra, pela amizade, paciência e cuidado.

Aos meus irmãos, Allan Santos, Emmanuel Souza e Maria Theresa: o afeto que tenho por vocês é imensurável. Vocês fazem a vida valer a pena.

Aos primos tão chegados quanto irmãos: Leon Douglas, Millena Soares e Luciano Soares é um prazer desfrutar da companhia de vocês.

À Prof.^a Betânia Medrado, por pacientemente ter trilhado comigo os caminhos da pesquisa e ser uma professora, orientadora e pesquisadora exemplar. Não tenho palavras para agradecer tamanha responsabilidade, ética, cordialidade, dedicação, confiança e sensibilidade dispensadas não somente a mim, mas a todos seus orientados. Mais recentemente, aprendi também com você a sorrir e seguir em frente, sem esmorecer, mesmo quando a vida nos machuca. Obrigado pelo seu exemplo!

Às Profs.^a Mariana Pérez e Socorro Cláudia, por aceitarem prontamente o convite de compor as bancas de exame de qualificação e defesa desta pesquisa, pela leitura atenciosa e por cada sugestão dada ao longo do trabalho.

Às colaboradoras da pesquisa, professoras Rosy e Nathy, por voluntariamente compartilhar suas experiências de ensino tão singulares e dar acesso a um trabalho comprometido com as minorias.

Aos Profs. Carmen Sevilla e Fernando César, por terem oportunizado minhas primeiras atividades de pesquisa acadêmica, pelo afeto e pelos modelos de profissionais que representam.

A Michael e Selma Smith, pela amizade, ensinamentos e boas conversas. Mike, your teachings went beyond the walls of the classroom. They made me, above all, a better person. Thanks a million!

À Prof.^a Francieli Freudenberger, pela solicitude e gentileza em me auxiliar com leituras do pré-projeto de mestrado, durante o processo de ingresso na pós-graduação.

À Alseni Maria, por gentilmente contribuir com minha compreensão acerca da Educação Especial e Inclusiva, por partilhar suas experiências enquanto professora de braille, de soroban e de transcrição de texto braille.

Às amigas-parceiras da pós-graduação: Cynthia Dionísio, pela(s) leitura(s) do texto, conselhos, sugestões e risadas que tornaram essa jornada acadêmica mais significativa; e Rosycléa Dantas, pelo apoio, ombro amigo e compartilhamento das inquietações que nos movem em direção a uma educação mais ética, justa e inclusiva.

Aos amigos próximos do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING/UFPB) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFPB): Cynthia Pinheiro, Gerthrudes Araújo, Jonathan Moreira, Kamila Nogueira, Karyne Soares, Liane Velloso e Márcia Ozinete, pelo companheirismo e partilha de saberes.

À Coordenadoria de Atendimento à Pessoa com Deficiência Visual da Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência (CODAVI/FUNAD), onde tive a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos sobre o universo das pessoas com deficiência visual.

Ao Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC), pela colaboração e viabilização desta pesquisa.

Ao Grupo de Pesquisa Agir de Linguagem, Docência e Educação Inclusiva (ALDEI/UFPB), pelas discussões e pela partilha de conhecimentos em prol do ensino de línguas estrangeiras para pessoas com deficiência.

Ao Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT/UFPB), pelas reflexões que orientaram nas discussões teóricas empreendidas nesta pesquisa.

Aos membros do *Team Beta*, pela reciprocidade acadêmica e pelos vínculos de amizade construídos.

À Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Padre Roma, nas pessoas de Lucélia Costa e Igor Machado, pelo arranjo de horário de trabalho compatível com minhas atividades acadêmicas e, sobretudo, pela confiança no meu ofício.

Aos meus alunos, pelas (res)significações nos processos de ensino e inclusão.

A todos aqueles que, embora não citados nominalmente devido a questões de espaço, fizeram parte dessa trajetória. Obrigado!

RESUMO

A atividade docente tem sido objeto de diversas discussões no âmbito da Linguística Aplicada (LA) no Brasil, que, filiadas aos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), compreendem a centralidade das práticas languageiras na análise da atividade educacional e do agir docente (MEDRADO, 2016, 2014, 2012; FREUDENBERGER, 2015, 2012; VELLOSO-LEITÃO, 2015; PÉREZ, 2015, 2014; DANTAS, 2014; ARAÚJO, 2014, dentre outros). No entanto, diante de uma perspectiva de educação que se pretende inclusiva, democrática e responsiva às diferentes transformações vivenciadas pelo mundo na atualidade, o trabalho do professor em contextos inclusivos, que considere as práticas de linguagem produzidas por esses trabalhadores no/como e sobre a atividade educacional, ainda carece de reflexão no âmbito da LA no país. Nesse cenário, buscamos investigar os sentidos que são atribuídos ao trabalho docente por duas professoras de línguas estrangeiras (LE) a partir da experiência de ensino vivenciada em um Centro de Atendimento Educacional Especializado para pessoas com deficiência visual (DV), a saber, o Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC). Para tanto, analisamos as interpretações que emergiram dos textos das docentes no que se refere às compreensões do trabalho de ensino, às especificidades desse trabalho e às implicações da experiência vivenciada no ICPAC para outros contextos de ensino e aprendizagem de LE. Do ponto de vista metodológico, este estudo se configura como qualitativo-interpretativista, realizado a partir de duas entrevistas individuais semiestruturadas conduzidas com uma professora de inglês e uma professora de espanhol. Na análise dos dados, utilizamos o aporte teórico do ISD, mais notadamente a noção de Figuras de Ação, em um diálogo transdisciplinar com as Ciências do Trabalho (BULEA, 2016, 2010; BRONCKART, 2012 [1999], 2008, 2007, 2006; MACHADO, 2011, 2009, 2007; CLOT, 2010, 2006; AMIGUES, 2003; FAÏTA, 2002), bem como literatura no campo da educação inclusiva e seus documentos regulatórios (BRASIL, 2006a, 2006c, 2008; BEYER, 2013; SKLIAR, 2013, 2009, 2006; DANTAS, 2014), e discussões da Linguística Aplicada sobre os processos formativos de professores de LE (CELANI, 2010, 2009; MEDRADO, 2016, 2014, 2012; FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2015, 2012, 2006, 2003, 2002). Com base na materialidade linguística, a análise evidenciou que as professoras mobilizam diferentes compreensões sobre a atividade educacional vivenciada no ICPAC, organizadas a partir dos seguintes conteúdos temáticos: os sentimentos que envolviam as professoras no exercício da atividade educacional no ICPAC, as diversas transformações ocorridas em seu agir, o papel da pesquisa na construção de uma educação para todos, a observância à diversidade, a importância das instruções fornecidas pelos alunos com DV no processo educacional, os modos de conceber a inclusão escolar e o engajamento na tarefa de formar futuros professores de LE inclusivos.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Ensino de línguas estrangeiras. Alunos com deficiência visual. Agir docente. Interacionismo Sociodiscursivo.

ABSTRACT

The teaching activity has been the subject of several discussions in the scope of Applied Linguistics (AL) in Brazil, which, assuming the Sociodiscursive Interactionism framework (SDI), understand the centrality of language practices in the analysis of educational activity and teaching practice (MEDRADO, 2016, 2014, 2012; FREUDENBERGER, 2015, 2012; VELLOSO-LEITÃO, 2015; PÉREZ, 2015, 2014; DANTAS, 2014; ARAÚJO, 2014, among others). However, in the face of a perspective of education that is intended to be inclusive, democratic and responsive to the different transformations experienced by the world today, the teacher's work in inclusive contexts, considering the language practices produced by these workers in/as and about educational activity, still need to be investigated in the area of AL in the country. In this scenario, we aimed at investigating the meanings attributed to the teaching work by two foreign language teachers (FL), considering their teaching experience in a Specialized Educational Assistance Center for people with visual impairment (VI), namely, the Institute of the Blind of Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC). For that purpose, we analyzed the interpretations that emerged from the teachers' texts regarding the comprehension of the teaching work, the specificities of this activity and the implications of the experience in the ICPAC by the teachers for other contexts of FL teaching. From the methodological perspective, this study is configured as a qualitative-interpretative research, carried out from two individual semi-structured interviews conducted with an English teacher and a Spanish teacher. In the analysis of the data, we used the theoretical-methodological apparatus of the SDI, most notably the notion of Action Figures, in a transdisciplinary dialogue with the Work Sciences (BULEA, 2016, 2010; BRONCKART, 2012 [1999], 2008, 2007, 2006; MACHADO, 2011, 2009, 2007; CLOT, 2010, 2006; AMIGUES, 2003; FAÏTA, 2002); as well as literature on the field of inclusive education and its regulatory documents (BRASIL, 2006a, 2006c, 2008; BEYER, 2013, SKLIAR, 2013, 2009, 2006, DANTAS, 2014), and discussions in the area of Applied Linguistics on the FL teacher training processes (CELANI, 2010, 2009, MEDRADO, 2016, 2014, 2012, FABRÍCIO, 2006). Based on the linguistic materiality, the analysis showed that the teachers' texts revealed different understandings of the educational activity lived in the ICPAC, organized around the following thematic contents: the feelings that involved the teachers in the exercise of the educational activity in the ICPAC, the various transformations that occurred in their teachings, the role of the research in the construction of an education for all, the observance of diversity in the classroom, the importance of the instructions provided by the students with VI in the educational process, the different ways of conceiving school inclusion and the engagement in the task of training future FL inclusive teachers.

Keywords: School inclusion. Foreign language teaching. Students with visual impairment. Teaching practice. Sociodiscursive Interactionism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Educação Especial: número de matrículas no ensino fundamental e médio, respectivamente, no Brasil durante o período de 2008 a 2016	31
Figura 02 – Esquema do trabalho docente	59
Figura 03 – Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha	67
Figura 04 – Professora Rosy em atuação no ICPAC: cena 1	69
Figura 05 – Professora Rosy em atuação no ICPAC: cena 2	69
Figura 06 – Professora Nathy em atuação no ICPAC: cena 1	70
Figura 07 – Professora Nathy em atuação no ICPAC: cena 2	70
Figura 08 – Texto em braille utilizado pela Prof ^a . Rosy	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Figuras de Ação propostas por Bulea (2010)	56
Quadro 02 – <i>Corpus</i> ALDEI: instrumentos de pesquisa e especificação	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ALDEI	Agir de Linguagem, Docência e Educação Inclusiva
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDB	Programa da Biblioteca Digital Brasileira
BDTB	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CEB	Câmara de Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DLEM	Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
DV	Deficiência visual
FINEP	Financiadora de Estudos e Pesquisas
FUNAD-PB	Fundação de Apoio a Pessoas com Deficiência no Estado da Paraíba
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ICPAC	Instituto dos Cegos da Paraíba Aldagisa Cunha
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LA	Linguística Aplicada
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua estrangeira
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades educacionais específicas
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PROLICEN	Programa de Licenciaturas
PROLING	Programa de Pós-Graduação em Linguística

SEESP	Secretaria de Educação Especial
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 2 - ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS, LEGAIS E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	22
2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: RUMOS E TENSÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA.....	22
2.2 CONTRIBUIÇÕES DA LINGÜÍSTICA APLICADA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	35
CAPÍTULO 3 - O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO NA INTERFACE COM AS CIÊNCIAS DO TRABALHO.....	47
3.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	47
3.2 O TRABALHO DO PROFESSOR SOB AS LENTES DO ISD	57
CAPÍTULO 4 - PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: DA REVISITAÇÃO AO CORPUS ALDEI À GERAÇÃO DE DADOS.....	63
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	63
4.2 CORPUS E CONTEXTO DA PESQUISA.....	64
4.3 PERFIS DAS COLABORADORAS DA PESQUISA.....	69
4.4 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	70
CAPÍTULO 5 - LEITURAS DO AGIR DOCENTE NA ATIVIDADE EDUCACIONAL INCLUSIVA: PROCESSOS DESENVOLVIMENTAIS.....	74
5.1 ALEGRIAS E FRUSTRAÇÕES NO PROCESSO DE INCLUSÃO	75
5.2 METAMORFOSE(S) DO AGIR: REBATIZANDO A PRÁTICA DOCENTE	83
5.3 A PESQUISA COMO PRINCÍPIO FORMATIVO: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE LE EM CENÁRIOS INCLUSIVOS	96
5.4 A DIVERSIDADE NA DIVERSIDADE	100
5.5 UMA ATIVIDADE REGULADA PELOS ALUNOS COM DV.....	106
5.6 (RES)SIGNIFICANDO A INCLUSÃO	110

5.7 AS DIFERENÇAS QUE FIZERAM DIFERENÇA: FORMANDO PROFESSORES INCLUSIVOS	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS.....	134
ANEXOS E APÊNDICES.....	147
APÊNDICE A.....	148
APÊNDICE B.....	149
APÊNDICE C.....	150
APÊNDICE D.....	151
APÊNDICE E	152
APÊNDICE F	186

Capítulo 1

INTRODUÇÃO

Nosso maior desafio no século XXI é formar professores éticos, prontos a se relacionar com alunos de diferentes etnias, religião, gênero ou que apresentem também diferenças nas suas capacidades de ouvir, ver ou compreender o mundo.

(MEDRADO, 2016, p. 272)

A aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) possibilita mais do que o acesso às informações produzidas na língua de outrem. Ela permite que o aprendiz reconheça, respeite e valorize diferentes culturas, torna-o mais engajado nas práticas sociais emergentes de um mundo conectado, como também desenvolve o sentimento de tolerância frente à diversidade de uma sociedade cada vez mais plural (MEDRADO; DOURADO, 2015). Porém, de modo geral, vemos que as pessoas com deficiência visual (DV) ainda ficam à margem da aprendizagem de uma LE, pois, por não terem assegurado o direito à educação – precisamente o *direito linguístico* (SCHEYERL; SIQUEIRA, 2016) – que lhes dê acesso ao conhecimento acumulado, aos valores culturais e bens de consumo de diferentes partes do mundo, ficam restringidos de uma participação plena na sociedade.

Para responder de forma efetiva às necessidades de aprendizagem dos alunos com DV, entendemos que o professor desempenha um papel fundamental nesse processo e, portanto, precisa, desde sua formação inicial, construir conhecimentos teóricos relativos ao processo de ensino e aprendizagem de LE para pessoas com DV, como também vivenciar práticas de ensino próximas desse contexto de atuação (MEDRADO, 2017). Contudo, uma preocupação surge quando atentamos para o fato de que os cursos de licenciatura em Letras não têm dado a devida atenção às questões que envolvem o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiências, desconsiderando ou contemplando apenas perifericamente a temática da educação inclusiva na formação dos futuros professores de línguas (MEDRADO, 2016).

Nesse cenário, reconhecemos a premência de se discutir o trabalho dos professores de LE, diante da diversidade cada vez mais presente na sala de aula regular, no intuito de compreendermos, a partir do papel central desempenhado pela linguagem (MOITA LOPES,

2006), a atividade educacional e o agir do professor de língua frente aos processos de inclusão escolar. É fato que a atividade docente tem se revelado um foco de pesquisa promissor na Linguística Aplicada (LA), sobretudo no que diz respeito ao papel da linguagem nos processos formativos de professores (FREUDENBERGER, 2017, 2015; VELLOSO-LEITÃO, 2015; PÉREZ, 2015, 2014; DANTAS, 2014; ARAÚJO, 2014; LOUSADA, 2011, 2004). Contudo, ela se apresenta ainda mais enigmática (SAUJAT, 2002 apud MACHADO, 2007) quando consideramos as pesquisas que se inserem na LA e investigam questões relativas ao ensino e aprendizagem de LE para pessoas com DV.

A partir de um levantamento utilizando os descritores “ensino de línguas e deficiência visual” e “linguística aplicada e deficiência visual” no diretório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), identificamos que os estudos em LA que discutem o ensino de LE para pessoas com DV se resumem ao quantitativo de 06 trabalhos. Esses estudos focalizam temas variados como a construção das identidades sociais dos alunos com DV (SILVA, 2005); as narrativas docentes no ensino de leitura em uma escola especial privada (ALMEIDA, 2008); os recursos digitais em um curso *online* de língua estrangeira (FONTANA, 2009); a proposição de um modelo de audiodescrição para pessoas cegas (ADERALDO, 2014); a percepção de professores de língua inglesa enquanto professores de alunos com DV na rede regular do ensino público (DANTAS, 2014); e a inserção do indivíduo com deficiência no mercado de trabalho (GREGIO, 2016). Quando centramos nosso olhar para as pesquisas que focalizam a compreensão dos professores de LE sobre seu trabalho junto a pessoas com DV, esse número de trabalhos se torna mais reduzido, sendo identificado apenas o estudo de Dantas (2014). Porém, diferentemente da autora, nosso contexto de investigação está imbricado em uma experiência de trabalho de professores de LE atuantes em um Centro de Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹ para pessoas com DV.

Quando falamos em inclusão escolar, uma das principais ideias difundidas é a de que os alunos com DV devem partilhar de um contexto comum de aprendizagem com os alunos ditos “normais” (ARAGÓN, 2014), o que coloca em xeque o funcionamento das instituições de ensino especializadas que, tradicionalmente, se constituíram como principal ambiente de aprendizagem formal da pessoa com deficiência. No entanto, a inclusão não consiste em uma

¹ Entende-se por Atendimento Educacional Especializado a identificação, elaboração e organização dos recursos pedagógicos e de acessibilidades que eliminem os impedimentos de uma participação plena dos alunos no processo educativo, em função de quaisquer necessidades educacionais específicas que apresentem. As atividades desenvolvidas nesse atendimento diferem daquelas que ocorrem na sala de aula regular, não as substituindo, mas complementando e/ou suplementando a formação dos educandos na construção de sua autonomia (BRASIL, 2008).

dialética “tudo-nada” (MOREJÓN, 2001 apud BRANDT; ALVES, 2013), que torne as salas regulares o único espaço de aprendizagem formal desses alunos, ocasionando uma deserção nos Centros de AEE para pessoas com DV. Pelo contrário, assumimos que estes Centros, cujo funcionamento ocorre em contraturno à parte da rede regular, desempenham um papel fundamental na educação do aluno com DV, pois auxiliam as escolas regulares na tarefa de proporcionar-lhes um ensino que favoreça a aprendizagem de todos.

Em outras palavras, entendemos que, para incluir os alunos com deficiência, de ordem visual ou de qualquer outra natureza, precisamos ir além da sua inserção na rede regular de ensino. A educação que oferecemos a esses indivíduos, independentemente de suas necessidades educacionais específicas (NEE)², precisa construir os mesmos sentidos e significados que ela tem para os alunos que não apresentam deficiência (FERREIRA; FERREIRA, 2013). Assim, as escolas regulares podem contar com os Centros de AEE, as salas de recursos multifuncionais³ (SRM), entre outros mecanismos que contribuam com a tarefa de educar os alunos com deficiência (MOREJÓN, 2001 apud BRANDT; ALVES, 2013), sejam quais forem suas NEE.

Dada a importância dos Centros de Atendimento Educacional Especializado no processo de inclusão e a pouca ênfase de pesquisas no âmbito da LA sobre a atividade educacional de professores de línguas estrangeiras junto a alunos com DV, a presente pesquisa se propõe a discutir o trabalho docente a partir da experiência de ensino de duas professoras de LE em um Instituto de Educação para Cegos, localizado no município de João Pessoa, Paraíba. Nesse contexto, nos motiva a seguinte questão de pesquisa: *que sentidos são atribuídos à atividade educacional por duas professoras de línguas estrangeiras a partir da experiência de ensino vivenciada em um Centro de Atendimento Educacional Especializado para pessoas com deficiência visual?*

Tendo em vista a amplitude da questão levantada, elaboramos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar as compreensões que emergem nos textos de duas professoras de línguas estrangeiras sobre a atividade educacional em um Centro de AEE para alunos com deficiência visual;

² Neste estudo, consideramos o conceito necessidade educacional específica para se referir às dificuldades de aprendizagem dos alunos que demandam um atendimento educacional especializado, viabilizando sua inclusão escolar.

³ As salas de recursos multifuncionais são espaços físicos constituídos por “[...] mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos”, instaladas no interior das escolas de ensino regular, onde ocorrem o oferecimento de AEE sob responsabilidade do professor especializado de modo articulado e colaborativo “[...] com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento” (BRASIL, 2009a, p. 02).

- Discutir que especificidades do ensino de línguas estrangeiras são evidenciadas pelas docentes sobre esse contexto de atuação;
- Refletir como as experiências vivenciadas no Centro de AEE por essas professoras são linguisticamente mobilizadas no agir sobre outros contextos de trabalho.

Buscando responder o referido questionamento, e atingir os objetivos nele imbricados, recorreremos às contribuições teórico-metodológicas do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), ciência que se preocupa com questões relativas ao desenvolvimento humano (BRONCKART, 1999), centrando nosso olhar nas considerações acerca do trabalho e agir docente. Para o ISD, a compreensão do trabalho docente se efetiva com base na análise da linguagem no/como e sobre a atividade educacional (BRONCKART; MACHADO, 2004; NOUROUDINE, 2002; LACOSTE, 1995), a partir das interpretações construídas nos textos do próprio professor, ou de outros, acerca do agir docente.

A presente pesquisa se caracteriza como qualitativo-interpretativista, e a geração de dados se deu através de entrevistas realizadas com as professoras de LE acerca da experiência de ensino vivenciadas pelas docentes em um Centro de AEE para pessoas com DV. Por sua vez, a análise do *corpus* foi empreendida a partir dos pressupostos do ISD, em um diálogo com as Ciências do Trabalho (CLOT, 2010, 1999; DANIELLOU, 2004; AMIGUES, 2003; FAÏTA, 2002), tomando-se por base as Figuras de Ação, conforme propostas por Bulea (2010).

A motivação pela temática de ensino de LE para pessoas com DV está diretamente relacionada às experiências vivenciadas por este pesquisador na iniciação à pesquisa junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), como voluntário e bolsista, durante um período que envolve quatro anos (2011-2014), na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Esses projetos de pesquisa se estruturaram em torno de ações didáticas e formativas de ensino de LE para pessoas com DV, proporcionando a professores de línguas em formação inicial um espaço de debate e reflexão acerca dos processos de inclusão escolar, como também de desenvolvimento profissional e (re)construção identitária.

Nesse contexto, o autor desta pesquisa teve a oportunidade de atuar como tutor de professores de LE que ensinaram em um contexto inclusivo nos cursos de extensão de línguas estrangeiras oferecidos pelo Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM)⁴ na UFPB. Sua experiência, nesse cenário, culminou, em 2015, em trabalho monográfico de conclusão de curso, explorando a temática dos saberes docentes de professores de LE em um contexto de inclusão, incentivando-o, posteriormente, à realização de uma Especialização *lato*

⁴ Através do Programa Departamental de Extensão em Línguas Estrangeiras (PRODELE).

sensu em Educação Especial e Inclusiva, a sua atuação no setor de reabilitação de pessoas com DV na Fundação de Apoio a Pessoas com Deficiência no Estado da Paraíba (FUNAD-PB), e à participação enquanto membro do Grupo de Pesquisa Agir de Linguagem, Docência e Educação Inclusiva (ALDEI) na UFPB.

Reconhecendo a necessidade de ampliar a discussão acerca da formação dos profissionais em Letras, frente a uma diversidade cada vez mais presente na sala de aula viabilizada pelas políticas públicas de inclusão, e o compromisso ético enquanto linguista aplicado de dar voz às minorias marginalizadas nas pesquisas (MOITA LOPES, 2006), nos detemos, como já mencionamos, em problematizar a atividade de trabalho de professoras de LE em um Centro de AEE para alunos com DV (MEDRADO, 2014). Acreditamos que o contexto de atuação das docentes pode trazer diversas implicações para as formas de elas compreenderem a atividade educacional, o papel das instituições especializadas de ensino, a educação inclusiva, enfim, toda a complexidade inerente ao seu ofício.

Este estudo é fruto de diversas ações práticas e investigativas acerca do ensino de LE para pessoas com deficiência visual no estado da Paraíba, precisamente no contexto da UFPB. Dentre essas ações, destacam-se a publicação da primeira obra sobre a temática de ensino de LE para pessoas com DV, sob organização da orientadora desta pesquisa, a oficialização de um Centro de AEE para indivíduos com deficiência visual como *lócus* de estágio supervisionado para graduandos em Letras, e a criação do Grupo de Pesquisa ALDEI, no ano 2017. Sobre este último, cabe ainda dizer que as discussões aqui suscitadas se alinham às reflexões realizadas no âmbito desse grupo de pesquisa, dedicado a (re)pensar, sobretudo, o agir docente, para responder eticamente às NEE de alunos com deficiência.

Para empreendermos nossa pesquisa, organizamos esta dissertação conforme a seguir.

Este *Capítulo 1*, introdutório, apresenta uma contextualização da temática da pesquisa, trazendo, nesse percurso, seus objetivos geral e específicos, as questões de pesquisa, assim como uma visão panorâmica dos trabalhos que investigam o ensino de LE para pessoas com deficiência, delimitando este estudo, a motivação do pesquisador em empreendê-lo e a organização retórica do trabalho.

Por sua vez, o *Capítulo 2* explora a educação das pessoas com deficiência ao longo da história da humanidade até a sua configuração atual, em dois sistemas de ensino, o especial e o regular, como também discute a formação dos professores de línguas frente à diversidade que encontramos hoje nas salas de aulas da escola comum e o lugar do ensino de línguas estrangeiras para pessoas com DV enquanto temática de investigação no campo da Linguística Aplicada.

Já o *Capítulo 3*, constitui-se de uma reflexão acerca dos princípios teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo e de que forma alguns de seus conceitos-chave dialogam com as Ciências do Trabalho para a construção de uma análise do trabalho do professor. Nosso intento não é, de modo algum, esgotar a discussão das possibilidades que os construtos teóricos de ambos campos disciplinares podem oferecer sobre o agir docente, mas sim estabelecer uma possível compreensão da atividade educacional sob suas lentes teórico-metodológicas.

No *Capítulo 4*, tem-se a descrição da natureza do estudo, dos perfis das colaboradoras, da instituição lócus da pesquisa, à qual estão atreladas as experiências das professoras, dos instrumentos de geração de dados, a saber, um questionário e entrevistas individuais com as docentes, como também um detalhamento dos procedimentos de análise, orientados pelo quadro teórico-metodológico do ISD, sobretudo, a partir da classificação das figuras de ação. Nesse cenário, explicitamos também que, inicialmente, nossa pesquisa surgiu com uma revisitação ao *Corpus Agir de Linguagem, Docência e Educação Inclusiva (ALDEI)*, mas que, posteriormente, o contato com os dados do ALDEI nos motivou à realização de entrevistas com duas professoras de LE, no intuito de compreendermos o trabalho das docentes em um Centro de AEE para pessoas com deficiência visual.

Por último, o *Capítulo 5* traz a discussão dos dados gerados a partir das entrevistas, tendo em vista os objetivos que estabelecemos para o presente estudo. A reflexão sobre os textos de nossas colaboradoras encontra-se organizada em categorias de acordo com os temas mobilizados pelas docentes, a saber: i) *alegrias e frustrações no processo de inclusão*; ii) *metamorfose(s) do agir: rebatizando a prática docente*; iii) *a pesquisa como princípio formativo*; iv) *a diversidade na diversidade*; v) *uma atividade regulada pelos alunos com DV*; vi) *(res)significando a inclusão*; e vii) *as diferenças que fizeram diferença: formando professores inclusivos*.

Por fim, nas *Considerações Finais*, propõe-se uma síntese do percurso realizado para o desenvolvimento da pesquisa, assim como uma reflexão sobre questões concernentes ao trabalho dos professores de línguas estrangeiras em contextos de inclusão a partir dos resultados alcançados no presente estudo, destacando-se sua contribuição nessa temática e as sugestões de possíveis estudos na área.

Capítulo 2

ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS, LEGAIS E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Se continuarmos a formar professores que possuam somente um discurso racional acerca do outro, mas sem a experiência que é do/soutro/s, o panorama continuará obscuro e esses outros seguirão sendo pensados como “anormais”, que devem ser controlados por aquilo que “parecem ser” e, assim, corrigidos eternamente.

(SKLIAR, 2006, p. 32)

Neste capítulo, traçamos um olhar histórico sobre a educação das pessoas com deficiência, buscando compreender os modos como esses indivíduos têm sido percebidos, referenciados e tratados, assim como trazendo, na seara dessa discussão, alguns dos principais documentos regulatórios, no âmbito da educação especial e inclusiva, que visam à garantia de uma educação para todos. Em seguida, discutimos a formação docente dos professores de línguas numa perspectiva inclusiva, a partir de uma compreensão indisciplinar da Linguística Aplicada, a qual propõe um diálogo com outras áreas de investigação com vistas a focalizar seu objeto de estudo por meio de lentes teóricas variadas.

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: RUMOS E TENSÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

A educação das pessoas com deficiência tem sido marcada pelos diversos modos como esses indivíduos foram concebidos ao longo da história da humanidade (MARTINS, 2015; SANTIAGO, 2011; FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011; OLIVEIRA, 2010; ROMERO e SOUZA, 2008; SASSAKI, 2005; ARANHA, 2001).

Para compreendermos na atualidade a situação educacional das pessoas com deficiência no país, a saber, a perspectiva de *inclusão*, acreditamos ser necessário recuperar, ainda que

brevemente, a trajetória desses indivíduos e sua relação com a sociedade por meio de um olhar histórico, trazendo à baila, nesse percurso, as conquistas e avanços por eles alcançados (MARTINS, 2015) resultantes das garantias asseguradas pelos direitos humanos, das lutas dos movimentos sociais e das transformações e evoluções ocorridas no mundo contemporâneo. Assim, acreditamos ser possível entendermos, a partir de um olhar retrospectivo, como se produziu e se configura a escolarização dos indivíduos com deficiência no cenário atual.

Chamamos atenção para o fato de que, ao historicizarmos as maneiras de compreender, tratar e referenciar as pessoas com deficiência, realizamos tal empreendimento com base em autores, que não necessariamente concordam entre si, ou se alinham, em sua totalidade, à forma como apresentamos a trajetória dos indivíduos com deficiência na sociedade, sob quatro paradigmas: o de exclusão, segregação, integração e inclusão social. Afinal de contas, dificilmente na pesquisa ou vida social os indivíduos pensam de forma homogênea (MOITA LOPES, 2006) e, portanto, seria um contragosto uniformizar as diferentes compreensões desses autores em um trabalho que se insere na LA.

Na educação das pessoas com deficiência, a *exclusão social* aparece como a primeira forma de tratamento dada a esses indivíduos na sociedade, predominantemente na Idade Antiga. Para os povos antigos, as crianças que nasciam com deficiência deveriam ser exterminadas, pois o entendimento era de que elas seriam incapazes de participar da vida em comunidade, de se engajar nas atividades de subsistência ou até mesmo de se protegerem (MARTINS, 2015).

Nas sociedades ocidentais da Antiguidade, exterminar um indivíduo com deficiência, aparentemente, não se configurava um problema de caráter ético ou moral (ARANHA, 2001). Na Grécia clássica, por exemplo, é possível perceber, através das mitologias gregas, que as deficiências eram interpretadas como defeitos e impedimentos que, além de prejudicar o desempenho físico, provocando dependência econômica nos indivíduos, causava comprometimento no equilíbrio harmônico entre corpo e mente e, portanto, no ideal do belo estético dos gregos. Por essa razão, as pessoas com deficiências eram privadas do convívio familiar e, se escapassem com vida após serem abandonadas à própria sorte, deveriam buscar refúgio longe da cidade (SANTIAGO, 2011). Em Esparta, se a criança apresentasse alguma deficiência, o pai ficava incumbido da responsabilidade de exterminá-la (CORRÊA, 2005 apud OLIVEIRA, 2010). Isso porque a deficiência era tida como um entrave no desenvolvimento pleno do ser (SANTIAGO, 2001) e um dos principais objetivos da educação espartana era preparar o indivíduo para os combates militares. Em Atenas, a ênfase no processo educativo estava no trabalho de cunho intelectual, a fim de que o indivíduo estivesse apto para participar

das atividades políticas. Logo, as pessoas que não se mostravam com “[...] um espírito livre para criar” (MARTINS, 2015, p. 17) deveriam ser sacrificadas.

Na Roma antiga, a deficiência foi compreendida, semelhantemente à Grécia, como uma restrição que dificultava a sobrevivência do indivíduo, pelo menos em algumas classes. As crianças da classe pobre, que porventura tivessem má-formação, eram mortas logo após seu nascimento, por afogamento, ou abandonadas à margem do rio Tibre em cestos ornamentados para que escravos ou plebeus as encontrassem (SANTIAGO, 2011). Os indivíduos que encontravam essas crianças com deficiência as criavam com o intuito de usá-las como pedintes (OLIVEIRA, 2010) ou para vendê-las em feiras especiais de Roma, cujos proprietários as utilizariam como meio de diversão, com vistas à obtenção de lucro (MARTINS, 2015).

Com o advento do Cristianismo no Império Romano e a expansão de seus dogmas ao longo dos séculos, a sociedade foi tomando novos contornos e, conseqüentemente, as formas de se conceber e tratar os indivíduos com deficiência foram, aos poucos, modificadas. Nesse cenário, a disseminação da doutrina cristã inaugurou a implementação de uma nova percepção das pessoas com deficiência como filhos de Deus, dotados de alma. Em decorrência dos valores cristãos, elas começaram a ser tratadas com compaixão e tolerância (MARTINS, 2015) e, logo, percebeu-se uma redução no extermínio desses indivíduos durante a Idade Média. Embora um novo olhar tenha sido lançado sobre os as pessoas com deficiência, o fato é que no período medieval instaurou-se uma postura ambígua para com esses indivíduos, o de “proteção-segregação” e “caridade-castigo” (CORRÊA, 2005 apud OLIVEIRA, 2010).

A perspectiva de proteção-segregação surge da tradição de recolher as pessoas com deficiência em instituições como asilos, igrejas, conventos e hospícios. Nesses espaços, elas viviam em condições sub-humanas, com escassas oportunidades de desenvolvimento ou sobrevivência (MARTINS, 2015). O confinamento dos indivíduos com deficiência nessas instituições era justificado pelo fato de se garantir alimento e abrigo a eles, salvação de suas almas do demônio, como também por poupar a sociedade de suas condutas antissociais (OLIVEIRA, 2010). Desta maneira, a sociedade com seus ideais religiosos acreditava estar cuidando das pessoas com deficiência, ao mesmo tempo em que os segregava, mantendo a comunidade livre do infortúnio da deficiência (MARTINS, 2015). Essa atitude, que se iniciou por volta do século IV (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011) e ganhou forças especialmente durante a Idade Média, deu origem a um segundo modelo de perceber e tratar os indivíduos com deficiência, a saber, a *segregação social*.

Ainda na Idade Média, ao mesmo tempo em que a visão de proteção-segregação se instalou, tornou-se comum também o exercício da caridade-castigo para com as pessoas com

deficiência. Neste último, a Igreja que conferiu o status de humano às pessoas com deficiência, através de seus dogmas, atribuiu-lhes um sentimento de culpabilização, desempenhando um papel de caridade junto a elas. Na medida em que porporcionava as condições necessárias para sua sobrevivência, a Igreja se ocupou em controlar as pessoas com deficiência para que elas tivessem uma conduta condizente com a dos homens (SANTIAGO, 2011). Para tanto, a Igreja adotou a prática da punição com o intuito de corrigir os que se afastavam de suas doutrinas. O castigo deliberado pela Igreja era interpretado como caridade, uma vez que permitia ao indivíduo a oportunidade de salvação, afastando “[...] o mal (a deficiência) do corpo dos deficientes” (SANTIAGO, 2011, p. 150). Logo, a vida das pessoas com deficiência ficava dependente “[...] da boa vontade e da caridade humana” (OLIVEIRA, 2010, p. 29), exercidas com maior expressividade pela Igreja. Entretanto, como nos chama atenção Santiago (2011), o pertencimento de classe era um elemento central na forma com a qual o indivíduo com deficiência era tratado nesse período. As possibilidades de sobrevivência, educação e inserção social cresciam consideravelmente quando a pessoa com deficiência provinha de uma classe mais favorecida economicamente, o que já não era uma verdade para os indivíduos com deficiência, de classe baixa.

Com o fim da Idade Média no século XV, a Revolução Burguesa no século XVI e demais revoluções democráticas, ocorridas ao longo dos séculos XVII e XVIII como resultado da ascensão da burguesia, foram responsáveis por trazer uma nova percepção da deficiência na modernidade, encarando-a como “[...] uma disfunção orgânica” (MARTINS, 2015, p. 25), o que posteriormente culminou no modelo de *integração social*. Nesse cenário, saíram de cena os castigos e as punições aplicados a esses indivíduos e tiveram início as ações em prol de seu tratamento e recuperação (MARTINS, 2015), dando origem às práticas de segregação institucional.

A ciência, um dos principais recursos da Idade Moderna, é colocada à disposição das pessoas com deficiência a fim de recuperá-las e normalizá-las (SANTIAGO, 2011). O entendimento nesse período era de que fosse possível a inserção social delas através, especialmente, da medicina. Dessa forma, espalharam-se por toda a Europa instituições como “[...] hospitais, manicômios, asilos, prisões” (SANTIAGO, 2011, p. 170), que, na verdade, mais confinaram do que trataram os indivíduos com deficiência, tidos como doentes ou transtornos à sociedade (ARANHA, 2008 apud OLIVEIRA, 2010). Entretanto, diante do fracasso em “recuperar o funcionamento normal” das pessoas com deficiência, iniciaram-se no ocidente movimentos sociais que lutaram por desinstitucionalizá-los, objetivando sua integração na sociedade (ARANHA, 2001).

Com base na perspectiva de normalizar os “anormais”, a concepção de integração pressupõe que o indivíduo com deficiência era o foco da mudança, embora se reconhecesse a necessidade de transformações na sociedade. No entanto, essas transformações não implicavam uma reorganização da comunidade para assegurar os direitos das pessoas com deficiências. As modificações que se esperavam eram no intuito de que os serviços oferecidos fossem capazes de repará-las, trazendo-as o mais próximo possível aos padrões de normalidade (ARANHA, 2001).

Nessa tessitura, surgem tanto os centros de reabilitação das pessoas com deficiência, no âmbito profissional, quanto as escolas e classes especiais, destinadas a reintegrar os alunos com deficiência nas salas de aulas denominadas normais (ARANHA, 2001). De fato, a Educação Especial apresentou como um dos seus princípios basilares a integração, e, dessa forma, a escolarização das pessoas com deficiência foi percebida, durante esse período, como elemento central de sua reintegração na sociedade (MARTINS, 2015). As experiências educacionais pioneiras com esses indivíduos de que se têm registro, segundo Martins (2015), ocorreram durante o Renascimento e foram voltadas, na época, para pessoas intituladas cegas e surdas-mudas. Apenas no século XIX é que se tem conhecimento de estudos destinados à educação das pessoas com deficiência intelectual.

É nesse contexto que emerge o posicionamento de que a deficiência é, sobretudo, uma condição social, decorrente da restrição de participação do indivíduo deficiente nas mais variadas esferas da vida social. Essa compreensão ganhou forças com os trabalhos de Vygotsky no âmbito da defectologia, que, dentre as principais proposições, considerou o social como o problema central da pessoa com deficiência e não suas especificidades biológicas (VAN DER VEER; VALSINER, 2009). A partir desses estudos, predomina-se uma visão ecológica da deficiência, algo próprio da humanidade, do meio/entorno, em detrimento de uma perspectiva orgânica (ROMERO; SILVA, 2008). Com isso, há um enfraquecimento expressivo na noção de normalização das pessoas com deficiência enquanto ganha forças o debate acerca da necessidade de se garantir os direitos desses indivíduos, assim como qualquer outro cidadão, oportunizando-lhes condições de desenvolvimento igualitárias, independentemente de suas singularidades (ARANHA, 2001).

Sob essa perspectiva, a compreensão é de que o atendimento às pessoas com deficiência não deve se limitar ao fornecimento de “[...] serviços de avaliação e de capacitação, oferecidos no contexto de suas comunidades” (ARANHA, 2001, p. 18), pois, para que a atitude com elas se fundamente na ética e na moral, faz-se mister também (re)pensar a estruturação da sociedade nos mais diferentes aspectos, a fim de que os elementos que se constituem como barreiras e

impedimentos sejam eliminados, não importando as dificuldades que as pessoas com deficiência apresentem (ARANHA, 2001).

A ideia de reestruturar a sociedade surge embrionariamente com a publicação em 1981 do livreto Declaração de Princípios, pela *Disabled Peoples' International*, ao trazer, em seu texto, a noção de “equiparação de oportunidades”⁵ (SASSAKI, 2005, p. 20). Mais tarde, têm início, a partir da segunda metade da década de 80, as primeiras experiências de inclusão das pessoas com deficiência. Porém, é a partir da década de 90 (SASSAKI, 2005), com a formulação e promulgação de diversas leis e decretos assegurando a participação plena do indivíduo nas diferentes esferas da sociedade, que a perspectiva de *inclusão social* ganha contornos mais definidos, trazendo uma nova forma de conceber e lidar com os indivíduos com deficiência presente até os dias hodiernos.

A partir da trajetória histórica das pessoas com deficiência, vemos que elas não foram, inicialmente, reconhecidas como pessoas dignas de direitos, nem sequer dignas da própria vida, sendo-lhes comum seu extermínio. Durante boa parte da história da humanidade, foram privadas do convívio social, sendo discriminadas e isoladas. Sobre esse isolamento, Gonçalves (2010) adverte ter sido essa a causa principal do desconhecimento que temos hoje sobre algumas deficiências e, conseqüentemente, da dificuldade das escolas comuns em atender às necessidades de ensino desses indivíduos. Entretanto, na atualidade, a partir das lutas por igualdade dos movimentos de inclusão, a sociedade tem sido convocada a se reestruturar, a fim de assegurar os direitos e deveres dos cidadãos com deficiência.

Embora o percurso escolar das pessoas com deficiência possa ser considerado um assunto mais que explorado nos estudos acadêmicos sobre a educação desses indivíduos (SOUSA, 2014), ele nos auxilia a compreender, de modo específico, o contexto de inclusão onde atuaram nossas colaboradoras, um Centro AEE para pessoas com DV, e também, de forma mais ampla, como a educação das pessoas com deficiência se constituiu, ao longo da história, de maneira distinta da educação destinada aos alunos ditos “normais”.

Com base nos modos de perceber, referenciar e tratar as pessoas com deficiência (cf. seção 2.1), a educação se organizou em dois sistemas de ensino – o regular e o especial, cada um com políticas educacionais que lhes são particulares (BRANDT; ALVES, 2013). Os alunos com deficiência foram encaminhados para as escolas especiais, enquanto os alunos ditos “normais” receberam sua educação nas escolas regulares. As situações de trabalho comum e

⁵ Acessibilidade para todos nos mais variados sistemas da sociedade (educação, habitação, saúde, esporte e outros), objetivando, sobretudo, a participação plena das pessoas com deficiência através de oportunidades igualitárias durante sua vida (DRIEDGER; ENNS, 1987 apud SASSAKI, 2005).

em parceria entre escolas especiais e regulares eram quase inexistentes, ficando o educador especial incumbido de atuar nas escolas especiais e os pedagogos e demais licenciados na rede regular de ensino (BEYER, 2013).

No Brasil, a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos no ano de 1854, denominado atualmente de Instituto Benjamin Constant, e o estabelecimento do Instituto dos Surdos Mudos, no ano 1857, intitulado hoje de Instituto Nacional da Educação dos Surdos, marcam o início do atendimento educacional às pessoas com deficiência no país. Já no século XX, são criados o Instituto Pestalozzi, em 1926, com vistas à integração das pessoas com deficiência intelectual; a Sociedade Pestalozzi, instituída para oferecer suporte às pessoas com superdotação, e a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), durante o ano 1954 (BRASIL, 2008).

O direito da pessoa com deficiência à educação começou a ser considerado na legislação brasileira na década de 60, do século XX, quando o atendimento educacional desses indivíduos passou a ser regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 4.024, indicando o direito dos “excepcionais”⁶ à educação no sistema geral de ensino. Uma década depois, a LDB é alterada pela Lei nº 5.692/71, propondo tratamento especial aos alunos com superdotação, deficiência intelectual ou física, que, porventura, tenham atraso em relação à idade regular de matrícula (BRASIL, 2008).

Durante as décadas de 70 e 80, a educação especial buscou integrar as pessoas com deficiência que eram capazes de acompanhar o sistema regular de ensino, enquanto as pessoas que tinham maiores dificuldades de frequentar a escola comum ficavam sob a responsabilidade das escolas especiais ou nas classes especiais da rede regular (SALA; ACIEM, 2013). Em 1976, é criado pelo Ministério da Educação (MEC) o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pelos processos de integração das pessoas superdotadas ou com deficiência no país (BRASIL, 2008).

A partir do século XX, proliferam-se no Brasil as instituições de ensino especiais para suprir as necessidades educacionais das pessoas com deficiência que, de algum modo, diferenciavam-se da educação comum da rede de ensino regular (VIEGAS, 2012). É nessa efervescência da educação especial/inclusiva no país, que emerge o Centro de AEE para pessoas com DV, onde atuaram nossas colaboradoras (cf. Cap. 4), no cenário do Estado da Paraíba.

No entanto, o insucesso das escolas especiais em assistir o aluno com deficiência em suas NEE, leva a sociedade a se questionar se a deficiência não estaria relacionada à pobreza

⁶ Termo utilizado nas décadas de 50, 60 e 70, do século XX, para se referir às pessoas com deficiência, porém em desuso atualmente para este fim.

de estímulos ou aos processos de aprendizagem inapropriados. Agregaram-se a esses questionamentos, mudanças ocorridas no âmbito educacional referentes às noções de aprendizagem e singularidades dos indivíduos, que influenciaram expressivamente o campo da Educação Especial (MARCHESI, 2004 apud BRANDT; ALVES, 2013).

Essas transformações trouxeram consigo o reconhecimento de que era preciso unir os esforços dos sistemas de ensino especial e regular, a fim de garantir a aprendizagem não só dos alunos com deficiência, mas de todos os educandos (BRANDT; ALVES, 2013). O discurso acerca da necessidade dos sistemas de ensino especial e regular atuarem de modo colaborativo aparece inicialmente na Constituição Federal⁷ (BRASIL, 1988), e no âmbito internacional, na Declaração Mundial sobre Educação para Todos⁸ (UNESCO, 1990), porém, ganha forças, sobretudo, com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), levando a escola comum a aderir, com maior urgência, às práticas de inclusão.

A Declaração de Salamanca, resultante da Assembleia da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em junho de 1994 na Espanha, traz um conjunto de orientações que pode ser resumido em quatro princípios: i) toda criança tem direito à educação; ii) as necessidades educacionais especiais se referem a toda necessidade educativa das crianças ou jovens, em razão de sua deficiência ou dificuldade de aprendizagem; iii) a escola deve buscar modos de educar todos os indivíduos de forma bem-sucedida, incluindo os que possuem desvantagens severas para aprender; e iv) uma pedagogia centrada na criança, que respeite as diferenças e dignidade dos educandos (UNESCO, 1994). Nessa direção, diversas políticas educacionais brasileiras são promulgadas, difundindo a perspectiva de educação inclusiva no país⁹, ao mesmo tempo em que reconfiguram o papel da educação especial.

Inicialmente, tivemos no século vigente uma compreensão de educação especial enquanto

um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente

⁷ Ao propor igualdade a todos nas condições de acesso e permanência na escola (art. 206), assim como atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular às pessoas com deficiência (art. 208).

⁸ Ao definir a educação como um direito de todos.

⁹ Dentre as quais se destacam: a Lei nº 9.394/96 – estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); o Decreto Federal nº 3.298/99 – institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999); a Lei nº 10.172/01 – promulga o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001b); Resolução CNE/CEB 02/2001 – estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a); o Decreto nº 6.949/09 – promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (BRASIL, 2009b); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); a Resolução CNE/CEB 04/2009 – institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009a); e a Lei nº 13.146/2015 – estabelece a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, *substituir* os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001a).

No entanto, vemos a partir das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009a), que há não somente uma alteração no caráter substitutivo da educação especial, como também um apagamento no que se refere ao papel das classes especiais frente ao processo de inclusão escolar, indicando que o atendimento educacional especializado (AEE) deve ocorrer ou em Centros de AEE ou nas salas de recursos multifuncionais, quando no âmbito da escola regular.

Anos depois, precisamente em 2013, outra mudança representativa na educação das pessoas com deficiência pode ser percebida, ao inserir-se a especificação de que as escolas especiais que não possuem vínculos com a rede pública, isto é, as instituições filantrópicas, confessionais, comunitárias sem fins lucrativos, precisam se adequar aos documentos regulatórios (BRASIL, 2013) de uma política educacional que se propõe a garantir o direito de todos à educação.

Como se pode ver, a educação inclusiva pressupõe uma reestruturação das práticas escolares, fundamentada em um sistema de valores que advogue a diversidade (MITTLER, 2003) e assegure a aprendizagem de todos. Para tanto, faz-se necessário que as escolas tenham seus planos redefinidos, centrando-se em uma educação que prime por uma “[...] cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças” (MANTOAN, 2003, p. 14).

Em contrapartida, essa nova configuração do sistema educacional, resultante da promulgação de políticas educacionais numa perspectiva inclusiva, impactou sobremaneira a realidade dos estabelecimentos de ensino no país nos últimos tempos, trazendo, concomitantemente, um aumento significativo da presença dos alunos com deficiência na rede regular de ensino e um esvaziamento representativo das instituições e salas especializadas (COSTA, 2015).

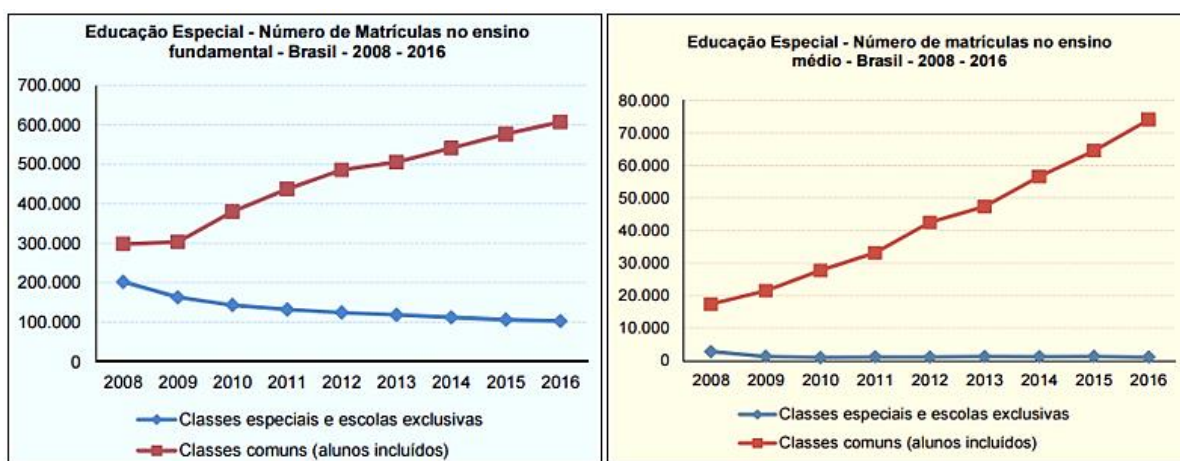
De acordo com os dados mais recentes do Censo Escolar da Educação Básica de 2016¹⁰, que analisou comparativamente o quantitativo de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes especiais e escolas exclusivas¹¹ e nas classes comuns durante os anos que se estendem de 2008 a 2016, o número

¹⁰ Realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

¹¹ Termo utilizado no referido Censo.

de alunos incluídos no ensino fundamental da rede regular mais que dobrou, ultrapassando a margem de 600.000 matriculados nessa etapa de ensino. Por sua vez, o número de alunos incluídos no ensino médio da rede regular quase quadruplicou, atingindo um número maior que 70.000 matriculados, conforme indicam os gráficos na Figura 01 a seguir (BRASIL, 2017).

Figura 01 - Educação Especial: número de matrículas no ensino fundamental e médio, respectivamente, no Brasil durante o período de 2008 a 2016



Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/59931-app-censo-escolar-da-educacao-basica-2016-pdf-1/file>>. Acesso em: 10 jun. 2017

Cabe destacar, que o crescente número de matrículas de pessoas com deficiência nas escolas comuns foi diretamente influenciado pelo movimento internacional pela inclusão, emergido a partir da década de 80, e pelo lançamento da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que tem como objetivo assegurar

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Esses dados nos levam a questionar sobre o futuro dos Centros AEE, como também sobre os rumos da escolarização das pessoas com deficiência no país. Beyer (2013, p.15)

argumenta que esses centros “[...] foram importantes historicamente, mas uma solução transitória [que] não tem ou não deve ter caráter permanente”. De fato, as escolas especiais desempenharam um papel crucial na educação, sendo elas as primeiras instituições responsáveis por atender as necessidades educacionais específicas das pessoas com deficiência. No entanto, nos questionamos sobre a efemeridade dessa transição, quando consideramos i) a brevidade de um “desmonte” da educação especial (CARVALHO, 2013), ii) a dificuldade da escola regular em oferecer uma educação de qualidade aos alunos incluídos, sobretudo, quando a formação dos professores não considera a diversidade escolar, e iii) a própria percepção dos atores sociais imbricados nesses espaços, que experimentam em sua vida diária os desdobramentos das políticas educacionais que afetam os sistemas de ensino no âmbito especial/regular.

Um estudo conduzido por Masini (2013), que buscou investigar a inclusão de alunos com DV no ensino básico, médio e superior, no intuito de compreender o desenvolvimento desses indivíduos em sua escolarização, identificou que, dentre os dois elementos mais importantes para a inclusão e bem-estar desses alunos incluídos na rede regular, *fazer parte de uma instituição especializada de atendimento educacional* contribui significativamente para sua inclusão escolar.

Já Carvalho (2013), ao se concentrar nas falas de professores e familiares sobre a situação da educação especial no país, percebe uma resistência entre eles no que se refere a uma educação inclusiva que advoga para si o ensino dos alunos com deficiência, ocasionando um enfraquecimento da educação especial.

Para os pais, o receio é de que a inserção dos seus filhos com deficiência na escola não tenha efeitos positivos na qualidade de sua educação, pois, segundo eles, as escolas já vêm apresentando um fracasso no papel de educar os alunos ditos “normais”, com rendimento escolar cada vez menor. Por sua vez, os familiares dos alunos que não apresentam deficiência, ponderam que o nível do ensino é comprometido para seus filhos, uma vez que os docentes precisam respeitar os ritmos de aprendizagem dos alunos incluídos, como também suas “limitações” (CARVALHO, 2013).

Por outro lado, os professores resistem a trabalhar com os alunos com deficiência, por não terem tido, em seus cursos de formação, conteúdos referentes ao ensino para pessoas com necessidades educacionais específicas, como também não tiveram a oportunidade de realizar estágios em contextos de educação especial (DANTAS, 2014). Assim, boa parte dos docentes se recusam a atuar junto a esses alunos, enquanto outros só aceitam esse trabalho para evitar problemas com a diretoria das escolas. No entanto, há outros que se disponibilizam a enfrentar

o desafio, ressalta Carvalho (2013), e se surpreendem com a experiência, percebendo a riqueza profissional de ensinar em cenários inclusivos.

A rede discursiva que se constrói entre e sobre esses atores sociais nos revela as incertezas e os dilemas de pessoas que vivenciam no dia a dia a complexidade da educação especial e inclusiva, na escolarização das pessoas com deficiência. Essa indefinição é reflexo da necessidade de discussões que tenham como agenda uma educação para a diversidade. Skliar (2013) ressalta a necessidade de pensarmos a educação especial no cenário da educação – por mais redundante que isso possa parecer – pois a necessidade que se tem é de incluir os aspectos da educação das pessoas com deficiência nos problemas gerais da educação como um todo. Vê-se assim, que a educação especial tem sido tratada de forma desvinculada da educação geral e sua exclusão desse cenário se constitui como “[...] a primeira e mais importante discriminação” (SKLIAR, 2013, p. 11), sobre a qual estão atreladas as demais atitudes discriminatórias contra as pessoas com deficiência. Outrossim, vemos uma urgência de um debate acerca da educação especial, quando atentamos para o fato de o Brasil se situar entre os países que possuem “[...] menores índices de acesso, permanência e avanço na educação” (VIEGAS, 2012, p. 38), sendo pressionado constantemente por órgãos internacionais para elevação desses números.

Nesse devir, reconhecemos a necessidade de (re)pensarmos aspectos da educação nacional, que se propõe inclusiva, sem negligenciarmos nesse contexto os impasses presentes na configuração atual da educação especial/inclusiva. Se de um lado, as escolas especiais monopolizaram a educação das pessoas com deficiência para si, restringindo-as de uma participação plena e mais cidadã na sociedade, por outro lado, as escolas comuns parecem ter oportunizado o acesso à rede regular, sem atentar devidamente para o tensionamento¹² causado pelos documentos regulatórios que, em alguns momentos, são inespecíficos sobre o AEE.

De forma uníssona, esses documentos normativos que proclamam uma política educacional em prol da inclusão, quando analisados criticamente, se mostram destoantes e imprecisos em termos de operacionalização, evidenciando controvérsias, sobretudo, na relação educação especial/inclusiva, o que fragiliza a promoção de experiências significativas de desenvolvimento para os educandos, em uma escola que se intitula para todos.

¹² Dentre as principais tensões, podemos citar a indefinição de uma responsabilidade do poder público na operacionalização do AEE na rede regular de ensino; a escassez de orientações educacionais do Ministério da Educação para alunos com graves comprometimentos em seu desenvolvimento intelectual ou com deficiências múltiplas, em detrimento das publicações dirigidas para pessoas com deficiência auditiva, visual e física; e a falta de clareza na Meta 4 do Plano Nacional da Educação (PNE/2014), quanto à delimitação da faixa etária dos alunos na perspectiva de universalização da educação, tanto nas idades que antecedem (0 a 3 anos) e sucedem (17 anos em diante) a limitação imposta (PINTOR, 2016).

Assim como Carvalho (2013), assumimos que a educação inclusiva se propõe a ser uma educação de qualidade para todos, sem discriminação, e seu mérito está em delinear um sistema educativo que possibilite a aprendizagem significativa e participação ativa dos alunos, não importando as necessidades educativas que estes apresentem. Para tanto, pressupomos que os alunos com deficiência precisam contar com o apoio do AEE, seja nas salas de recursos multifuncionais ou nas instituições especializadas, sem que necessariamente deixem de partilhar de um contexto comum onde todos aprendam conjuntamente (MEDRADO, 2014). Afinal de contas, a adesão à proposta educacional inclusiva não deve implicar necessariamente a eliminação das diferentes configurações da educação especial (CARVALHO, 2013).

Por fim, acreditamos que a resignificação de uma cultura escolar excludente para uma cultura inclusiva, que celebre a diversidade, demanda tempo, e só é passível de ocorrer, se acompanhada por efetivas ações educacionais que enfoquem os alunos com deficiência (PINTOR, 2016). Nessa direção, enquanto as práticas escolares resistirem às mudanças, advogamos, em concordância com Silva (2016), que a educação especial deve perdurar coexistindo em forma de AEE a esses indivíduos, a fim de assegurar-lhes uma aprendizagem significativa.

Apesar do impasse sobre o espaço onde deva ocorrer a escolarização dos alunos com deficiência, uma questão se impõe – é preciso formar professores capazes de assegurar uma aprendizagem significativa a esses indivíduos. Desse modo, situados no campo da Linguística Aplicada, tendo em vista que um de seus enfoques de investigação é a formação de professores de línguas, acreditamos que podemos contribuir com os processos de inclusão escolar a partir de um olhar indisciplinar (MOITA LOPES, 2006, 2013), centrado nas produções languageiras circunscritas em cenários de inclusão.

Nessa perspectiva, consideramos importante destacar que, no âmbito da nossa pesquisa, a experiência de ensino das nossas colaboradoras em um contexto de inclusão está atrelada à atuação das docentes em um Centro de AEE para pessoas com DV, com funcionamento de maneira complementar ao sistema regular (cf. Cap. 4). Nesse espaço, elas não ofereciam reforço escolar, mas sim aulas de LE para pessoas com DV, com ênfase a desenvolver nos alunos a capacidade de agir discursivamente, desempenhando seus papéis de cidadãos de modo efetivo em uma sociedade cada vez mais globalizada.

Assim, trazemos adiante uma reflexão sobre de que maneira a presente pesquisa se insere na LA, como também acerca dos subsídios que esse campo da ciência da linguagem pode oferecer para a formação dos professores de línguas estrangeiras diante da diversidade das salas de aula atuais.

2.2 CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA APLICADA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

A Linguística Aplicada, tal qual a conhecemos hoje, tem cada vez mais ampliado seus limites fronteiriços, estendendo-se a novos lugares que, inicialmente, não se constituíam campo de interesse dos estudos das ciências da linguagem (MENEZES; SILVA; GOMES, 2015). Essa expansão de seus contornos está atrelada, sobretudo, a uma compreensão de que as práticas de linguagem devem ser analisadas em consonância com as diversas transformações sociais, culturais, políticas e econômicas vivenciadas pela sociedade contemporânea nos últimos tempos (SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998 apud FABRÍCIO, 2006).

Nesse devir, entendemos a necessidade de se conceber uma LA indisciplinar¹³ (MOITA LOPES, 2006; 2015) que, para dar conta dos fenômenos sociais nos quais a linguagem está imbricada, precisa construir diálogos com outras áreas do saber. Não porque os estudos linguísticos careçam de teorizações sobre o fenômeno da linguagem, mas pela compreensão de que os construtos teóricos de suas pesquisas possam advir de outros campos de investigação para além do seu domínio (MOITA LOPES, 2015), dando-lhe uma visão mais complexa de seu objeto. Neste estudo, por exemplo, dialogamos com o aporte teórico do Interacionismo Sociodiscursivo, especificamente no que diz respeito às noções de texto, interação, linguagem, desenvolvimento, representações, agir e figuras de ação adotadas, assim como nos orientamos pelas teorizações das Ciências do Trabalho acerca da compreensão do trabalho das docentes e suas dimensões; pelas discussões no campo da Educação acerca dos processos de exclusão/inclusão escolar, embasadas nos documentos oficiais; pelas reflexões sobre a formação de professores de línguas, e considerações na literatura sobre deficiência visual e suas implicações no contexto educacional.

Juntamente com o posicionamento de uma LA que interpenetre outros campos do conhecimento, assumimos que a linguagem deve ser entendida enquanto prática social (RAJAGOPALAN, 2003). Ou seja, os estudos linguísticos devem focalizar a linguagem em uso, nas interações sociais, sem dissociá-la dos fios que compõem a teia dos fatores contextuais (FABRÍCIO, 2006). Ao ressaltarmos essa natureza da linguagem, abraçamos concomitantemente a percepção de que “[...] a linguagem é envolvente” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 127) e que, portanto, todo olhar que construímos por meio da linguagem – e não há como ser diferente – está mergulhado em um contexto sócio-historicamente situado, e,

¹³ Também denominada de LA da desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006), ou LA antidisciplinar/transgressiva (PENNYCOOK, 2006).

consequentemente, em suas ideologias (RAJAGOPALAN, 2003). Essa compreensão de linguagem se alinha à proposição bronckartiana, adotada neste trabalho, de que as condutas humanas, nas quais inclui-se a linguagem, devem ser analisadas tomando-as como ação significativa, cujas propriedades estruturais e funcionais são resultantes, sobretudo, de um processo de socialização (BRONCKART, 1999).

Nessa perspectiva, podemos afirmar, assim como Fabrício (2006), que nossas práticas discursivas se dão envolvidas em relações de poder, não sendo, portanto, neutras. Ao agirmos discursivamente, ainda que não nos apercebamos, fazemos escolhas tanto políticas quanto ideológicas que têm implicações diretas na construção e organização do mundo social. É por reconhecermos a linguagem como “[...] um lugar de construção da vida social” (MOITA LOPES, 2015, p. 21) e da própria identidade dos indivíduos que consideramos a relevância de uma re teorização do sujeito da linguagem, conforme propõe Moita Lopes (2015). Isso porque a LA tem tradicionalmente concebido o sujeito enquanto um ser desprovido de gênero, raça e sexualidade, ou quando constrói algumas de suas características, o faz de modo determinante, sem que outras possibilidades possam coexistir, ou divergir. Nessa mesma direção, Rajagopalan (2006, p.157) indica que, quando o aspecto social é evocado, “[...] é como se o social entrasse como acréscimo a considerações já feitas sobre o indivíduo concebido ‘associalmente’”.

Uma Linguística que não se preocupa com o que acontece no mundo real, ou apresenta, em seu projeto epistemológico, poucas implicações para a vida contemporânea, torna-se obsoleta para a sociedade (RAJAGOPALAN, 2006). Por essa razão, percebemos a necessidade de resignificarmos o sujeito social “[...] em sua heterogeneidade, fluidez e mutações” (MOITA LOPES 2015, p.21), pois quer seja na pesquisa ou na vida social, dificilmente “[...] as pessoas se moldam em formas” (MOITA LOPES, 2006, p.15).

De fato, além de resignificar o sujeito social, as pesquisas em LA na contemporaneidade têm buscado com maior veemência compreender as situações do mundo real, a partir de teorizações que lhes são próprias, advindas de sua reconfiguração enquanto área indisciplinar (MOITA LOPES, 2006; 2015). Para construir teorizações que respondam às necessidades da sociedade atual, concordamos com Moita Lopes (2006), que a LA precisa voltar seus olhares, sobretudo, para as minorias marginalizadas nas pesquisas, com o intuito de compreender as práticas sociais desses indivíduos a partir de suas próprias vozes e anseios. Esse posicionamento na LA vai ao encontro das lutas dos movimentos sociais das pessoas com deficiência que têm abraçado o discurso *nada sobre nós, sem nós*, utilizado comumente nos últimos anos para exprimir a ideia de que nenhuma política pública e/ou ato de inclusão deve acontecer sem considerar a participação direta dos indivíduos a quem se destina, isto é, as

pessoas com deficiência afetadas por essas políticas (CHARLTON, 2000). Dito de outra forma, *o nada sobre nós, sem nós* traz consigo a ideia de que qualquer que seja a ação afirmativa, ela terá mais chances de ser eficiente se envolver a percepção das pessoas com deficiência em sua proposição. Do mesmo modo, pressupomos que as políticas educacionais, numa perspectiva inclusiva, não devem ser pensadas, nem promulgadas sem antes, considerar, de perto, as necessidades reais das pessoas imbricadas nesse contexto e os impasses que elas podem lhes gerar.

Focalizar as pessoas marginalizadas socialmente, a partir de suas vozes, é uma postura assumida pela LA na contemporaneidade, diferentemente de como foi concebida em sua configuração inicial – enquanto disciplina centrada apenas nas questões de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (FABRÍCIO, 2006). No entanto, nos últimos anos, suas pesquisas têm se estendido em várias direções, se mostrando um campo de estudo promissor, com novos modos de fazer e compreender a ciência (MENEZES; SILVA; GOMES, 2015).

A fim de entender os rumos que as pesquisas em LA têm tomado no país, Motta-Roth, Selbach e Florêncio (2016) buscaram mapear, através da construção de uma cartografia, as publicações em LA a partir de um recorte de 10 anos de estudos publicados entre os anos de 2005 a 2015 em periódicos que se filiam à LA, com avaliação *Qualis A* pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A análise das autoras, a partir dos filtros “Ensino de Línguas, Aprendizagem de Línguas, Formação de Professores de Línguas e Gênero Discursivo/Textual” em buscas no título, no resumo e/ou nas palavras-chaves, gerou uma lista de 587 artigos. Ao eliminar dois periódicos¹⁴ que faziam “ [...] referência apenas parentética a algo que não é a LA, mas sim a Linguística” (MOTTA-ROTH; SELBACH; FLORÊNCIO, 2016, p. 40), tendo seu *corpus* consolidado em 457 estudos, as autoras classificaram os artigos desde questões linguísticas específicas até questões mais abrangentes que perpassam a vida social, englobando formação docente, linguagens situadas em contextos específicos, perspectivas teóricas na LA, e procedimentos e abordagens metodológicas de pesquisa na interface com outros campos disciplinares. No levantamento feito pelas autoras, observamos que o ensino de línguas estrangeiras a pessoas com deficiência visual não apresentou nenhuma recorrência. A única temática envolvendo questões relativas ao ensino de línguas na interface com a diversidade presente nos 457 artigos analisados diz respeito a estudos enfocando a surdez.

¹⁴ *Revista do Gel* e *Revista de Estudos Linguísticos Veredas*.

Nessa direção, vemos que a temática do ensino de línguas estrangeiras para pessoas com deficiência visual, nos trabalhos circunscritos em LA, apresenta uma representatividade pequena no país. Acreditamos que os desafios que se colocam diante da LA em desbravar as investigações acerca da inclusão escolar estão, em última análise, atrelados à dificuldade de reinventar os seus próprios fundamentos, enquanto disciplina, assim como da carência de um compromisso político e ético no fazer científico dos pesquisadores, que os leve a propor estudos da linguagem, que envolvam os anseios atuais da sociedade.

No âmbito de uma agenda política e ética, a LA pressupõe que “[...] trabalhar com a linguagem é necessariamente intervir na realidade social” (RAJAGOPALAN, 2003, p.126). Esse pensamento traz consigo a noção de que as produções languageiras, isto é, as formas pelas quais organizamos discursivamente nossos *mundos*¹⁵, impactam e interferem de forma variada no meio social (FABRÍCIO, 2006).

No panorama da LA indisciplinar, podemos olhar para os Centros de AEE, cenário onde se efetivou a experiência de ensino das nossas colaboradoras, como um lugar social (BRONCKART, 1999) de fundamental importância para a escolarização das pessoas com deficiência, tanto na apropriação dos conteúdos escolares de modo sistemático, quanto em seu desenvolvimento humano. Afinal de contas, antes de incluirmos os alunos com deficiência na rede regular de ensino, entendemos que o sistema educacional deve primar por uma escolarização de qualidade para esses indivíduos (CARVALHO, 2013). Por sua vez, os professores de LE têm, nesse espaço, oportunidades de vivenciar sua atividade de trabalho em um contexto de inclusão de alunos com deficiência, seja visual ou qualquer outra, assim como de desenvolvimento profissional, através das práticas de ensino (MEDRADO, 2016).

Cabe destacar também que, no âmbito do Centro de AEE, os docentes são afetados por uma gama de textos, que se refletem nas produções languageiras desses indivíduos em situação de interação, como as vozes dos gestores, dos documentos regulatórios que orientam a política educacional da educação especial e inclusiva, e até mesmo dos seus alunos com DV, que, frequentemente, prescrevem-lhes o seu agir por meio de instruções¹⁶. Portanto, ao analisarmos as falas das nossas colaboradoras sobre sua atividade educacional, não podemos negligenciar que esses textos exercem influência nas representações que as docentes constroem sobre o ensino frente à diversidade, o que pode levar ao favorecimento ou esmorecimento de ambos processos de inclusão e exclusão (FERREIRA; FERREIRA, 2013).

¹⁵ Cf. Cap. 3.

¹⁶ Como discutido mais a frente na seção 5.5.

No âmbito dessa discussão, consideramos premente a necessidade de refletirmos sobre o lugar ocupado pela educação inclusiva no cenário da LA, conforme questiona Medrado (2016), como também pensarmos nas contribuições que essa área indisciplinar pode trazer para os processos de inclusão escolar de pessoas com deficiência. Assim como a autora, pressupomos que é através do enfoque na formação de professores que a LA pode contribuir para a reflexão da educação numa perspectiva inclusiva (MEDRADO; CELANI, 2017), buscando a superação das barreiras de ordem atitudinal e a compreensão de uma diferença que é nossa e do outro. Isso porque a forma como os docentes compreendem o “outro” pode levá-los “[...] a uma reflexividade e, por conseguinte, ao desenvolvimento de práticas de inclusão” (MAGALHÃES; STOER, 2012 apud MEDRADO, 2016, p. 267).

Nesse sentido, diante do cenário nacional de reestruturação da educação especial orientada por uma perspectiva inclusiva, e ancorados nas formulações da LA, vemos como premente a reflexão sobre a formação de professores de LE, que capacite os futuros docentes para atuar frente à diversidade. Acreditamos que a *independência informada*, ou seja, a “[...] tomada de decisões fundamentadas em reflexões críticas” (CELANI, 2010, p.63), construída na formação inicial, é um dos possíveis caminhos na superação dos obstáculos, que restringem a participação dos alunos com deficiência a uma *inclusão marginal*, na qual há somente a garantia do acesso à escola, sem condições apropriadas para o seu desenvolvimento (NOGUEIRA, 2010).

Diante desse cenário, o professor de LE assume importante papel no processo de educar, não só alunos videntes, ouvintes, dentre outros ditos normais, mas também os indivíduos com deficiência, pois espera-se que esse profissional seja capaz de despertar nos discentes uma consciência crítica acerca dos eventos comunicativos, nos quais estão constantemente imersos, tornando-os aptos à utilização da LE nos mais diferenciados gêneros textuais, “[...] reconhecendo e compreendendo o seu papel social na interação e o dos outros participantes de forma a adequá-los ao contexto de interação e aos seus propósitos comunicativos” (MEDRADO; DOURADO, 2015, p. 36).

Dessa forma, o ensino de LE que vise ao engajamento dos alunos com deficiência nas mais diversas práticas discursivas promove a efetivação de uma aprendizagem significativa e, conseqüentemente, a sua inclusão social, uma vez que lhes oportuniza condições de compreensão e produção dos variados textos que circulam “[...] não apenas no contexto escolar, mas, sobretudo, fora dele” (MEDRADO; DOURADO, 2015, p. 31).

No cotidiano da escola que se proclama inclusiva, seja por meio de educação especial ou regular, o professor de LE se depara com situações conflituosas, nunca vivenciadas

anteriormente, que exigem de si uma resposta imediata frente aos desafios (MENDONÇA; SILVA, 2015), como se cada aula fosse um episódio inédito em sua experiência profissional. Na contextura de uma educação inclusiva, presumimos que a reflexividade dos professores sobre sua própria atividade de trabalho se constitui elemento central na superação dos conflitos que emergem na prática educativa.

Assumimos como reflexividade, o pressuposto da metarreflexão realizada pelo professor sobre suas ações, intenções e crenças com vistas a “[...] enriquecer e modificar a realidade e suas representações, as próprias intenções e o próprio processo de conhecer” (CABARETTA JR., 2010, p. 581). Esse princípio compreende a ideia de que o ensino pode ser modificado e aprimorado através de um processo ativo de reflexão por parte do docente, objetivando apreender melhor o seu agir.

Entretanto, sabemos que a reflexão dos docentes sobre seu fazer pedagógico nem sempre se constituiu em um aspecto central como parte da prática dos profissionais de línguas. Devido às circunstâncias histórico-políticas, epistemológicas e pedagógicas no país, os professores de línguas, tradicionalmente orientados, em sua maioria, por uma abordagem behaviorista-estruturalista, desempenharam um papel tecnicista no ensino, isto é, de transmissores de conhecimento, cuja atuação se pautava no fornecimento de estruturas frasais prontas que deveriam ser repetidas e memorizadas pelos aprendizes para alcançarem resultados já esperados (ABREU-E-LIMA, 2006). Em decorrência desse cenário, Celani (2010, p. 63) argumenta que o papel principal dos cursos de formação docente está em criar condições para que os professores possam “[...] passar da dependência sem reflexão”, ou seja, das práticas motivadas pelos modelos de imitação, “[...] para uma independência informada”, com base em reflexões críticas.

Alijando-se de tendências de racionalidades técnicas, Tardif (2014) ressalta que os professores são profissionais capazes de analisar suas próprias práticas, de defini-las, compartilhá-las e aprimorá-las, reconfigurando seu agir com vistas a aumentar sua eficácia. Nessa acepção, a prática pedagógica dos professores se reveste de um sentido para além da aplicação de teorias previamente formuladas, que, desvirtuadas do contexto de atuação dos docentes, pouco contribuem para lidar com a imprevisibilidade de seu ofício, isto é, para *o agir na urgência e decidir na incerteza* (PERRENOUD, 2001). Ela se constitui um espaço formativo privilegiado para os profissionais do ensino (TARDIF, 2014), de (re)construção dos conhecimentos sobre a prática educativa, em um mecanismo de retroalimentação – na medida em que ensina o professor também aprende a ensinar, o que o leva a se desenvolver em suas dimensões sociais e profissionais. Essa perspectiva formativa se sustenta em uma concepção de

ensino enquanto “[...] atividade que pode ser reelaborada e avaliada por aquele(a) que a desempenha e, ao avaliá-la ou avaliar-se, aprende ao (re)fazer” (MEDRADO, 2017, p. 160).

No contexto do ensino de LE para pessoas com DV, essa refeitura de si, através da prática reflexiva, é, igualmente, um aspecto central no trabalho docente, pois a própria reestruturação do sistema de ensino especial/regular demanda do professor um contínuo (re)pensar de sua atividade educacional, a fim de melhor responder às necessidades decorrentes das transformações vivenciadas no ambiente escolar, e, de modo geral, na sociedade (ARAÚJO, 2014). A reflexividade do professor de LE se mostra ainda mais premente quando consideramos a ausência¹⁷ de orientações didático-pedagógicas nos documentos regulatórios da educação brasileira que normatizam o ensino em suas mais diferentes etapas e modalidades.

À vista disso, urge a necessidade de refletirmos sobre uma formação docente de professores de LE que os auxilie a agir da melhor forma possível, independentemente da modalidade de ensino em que se encontram, propiciando-lhes subsídios para uma postura crítico-reflexiva diante do ensino geral, do ensino de LE e, em particular, do ensino de LE em situações inesperadas (CELANI, 2010).

Assim, olhar para os processos formativos dos professores de LE nas instituições de ensino superior demonstra ser fundamental quando pretendemos construir com o professor conhecimentos que o auxiliem a atuar em cenários inclusivos. Todavia, as pesquisas que se limitam a descrever o tipo de formação dos professores de línguas, ressaltando as fragilidades dos cursos de licenciatura que não tornam os futuros professores aptos a ensinar as demandas das salas de aula, cada vez mais diversas, pouco têm para contribuir com a profissionalização dos futuros docentes (DUTRA, 2015).

A preocupação com uma formação docente que habilite os futuros professores a *ensinar a todos* se evidencia nas *Diretrizes Curriculares Nacionais*, que orientam a formação de profissionais do magistério para a educação básica no país, ao indicar que

a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, *inclusiva* e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à *valorização da diversidade* e, portanto, *contrária a toda forma de discriminação* (BRASIL, 2015, art. 3, § 5º, II, grifos nossos).

¹⁷ Dantas (2014), ao fazer um levantamento das ações do Ministério da Educação, destaca que não há nenhuma menção ao ensino de línguas estrangeiras para pessoas com deficiência, com exceção de algumas considerações acerca da utilização do braille no ensino de LE para cegos.

Vê-se, desse modo, que formar professores capazes de atuar de modo crítico-reflexivo na diversidade, valorizando-a, é um imperativo cada vez mais urgente nos cursos de licenciatura, tendo em vista a configuração das salas de aula atuais. Entretanto, são diversos os desafios que se impõem na formação docente para que os futuros professores se tornem aptos a “[...] atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária” (BRASIL, 2015, art. 8, I).

Sobre os entraves que se colocam na formação de professores de LE nas questões relativas à DV, ou qualquer outra deficiência, concordamos com Cerchiari (2014) acerca de que tanto a dimensão humana — o conviver, conhecer e reconhecer o outro nas suas diferenças — quanto a dimensão acadêmica — conhecimentos construídos durante a formação profissional — precisam ser exploradas na formação inicial de professores, devendo constar no planejamento institucional dos cursos de licenciatura. É importante destacarmos que a ausência de um currículo que contemple um olhar crítico acerca das questões envolvendo a educação das pessoas com deficiência nas licenciaturas não é um fato ingênuo e espontâneo das políticas de formação de professores no país. Pelo contrário, a marginalização da temática de inclusão na formação docente é resultado de um modelo teórico de educação e, mais amplamente, de sociedade, que se reflete nos programas curriculares das licenciaturas no país, corroborando com a manutenção de práticas pedagógicas que não valorizam e nem reconhecem o direito de todos à educação.

Com vistas a dirimir as fragilidades da formação de professores, entendemos que, em uma perspectiva de formação humano-acadêmica (CERCHIARI, 2014) atenta à diversidade, o estágio supervisionado se constitui “[...] um entrelugar socioprofissional” (REICHMANN, 2014; 2017) privilegiado para o desenvolvimento profissional de professores de LE, pois é nesse espaço que se espera que os docentes em formação tenham suas primeiras experiências de ensino, formando-se nelas e por meio delas. Assim, advogamos que, desde as vivências iniciais de sua profissionalização, os professores de LE tenham, em seu processo formativo, oportunidades práticas de ensino, nos contextos onde, de fato, estão presentes os alunos com NEE, seja nos ambientes em que é oferecido o AEE ou no ensino regular. Insistir em uma formação docente na qual as questões acerca da inclusão se restrinjam a “[...] um discurso racional acerca do outro, mas *sem a experiência que é do/s outro/s*” (SKLIAR, 2006, p. 32, grifo nosso) é perpetuar uma postura excludente que não só marginaliza e vitima as pessoas com deficiência, mas também não torna os professores capazes de atuarem na diversidade atual das salas de aula.

A partir de uma formação de professores que possibilite o desenvolvimento de uma *independência informada*, defendemos que o agir docente se configura para o professor como “[...] uma fonte inesgotável” (SCHEYERL; SIQUEIRA, 2016, p. 76) de construção de saberes. No ensino de LE em contextos de inclusão, a prática pedagógica ganha contornos ainda mais ricos, uma vez que permite ao professor novas formas de ensinar, de gerenciar a sala de aula, de elaborar o planejamento das atividades de ensino, de (re)pensar o currículo, de criar materiais didáticos, ou adaptar os já existentes, de estabelecer mecanismos avaliativos que considerem as NEE dos discentes, enfim, de desenvolver competências profissionais de ensino diante da realidade local em que se inserem.

Assim sendo, vivenciar práticas de ensino em contextos de inclusão é fundamental no processo formativo dos professores de LE, já que as experiências singulares inerentes a essa atividade, não são passíveis de simulação ou reprodução nos cursos de licenciatura (MEDRADO, 2017). Nesse sentido, as singularidades da inclusão escolar deveriam ser vivenciadas pelos professores iniciantes no dia a dia de seu processo formativo, numa perspectiva de “[...] *clínica dos contextos escolares inclusivos*” (MEDRADO, 2016, p. 272), na qual o modelo de currículo seja orientado não apenas pelo como se faz, mas antes pela análise das práticas no envolvimento dos professores com as diferenças do outro, oportunizando-lhes uma transformação do seu próprio trabalho e de si mesmos enquanto profissionais do ensino.

Nessa perspectiva, acreditamos que os docentes crítico-reflexivos, ao analisarem discursivamente seu trabalho educacional, podem não somente (re)construir saberes pedagógicos inclusivos, mas também sua própria identidade socioprofissional (MEDRADO, 2007), refletindo sobre as tensões e conflitos que surgem no seu ofício. Em consenso com Reichmann (2014, p. 34), consideramos que, no processo de formação de professores, a identidade desses profissionais “[...] se constitui por meio de um coro de vozes de outros (interiorizadas) e de si (internas)”, evidenciadas no seu agir linguageiro.

Esse viés formativo se alinha à compreensão de diferentes estudos que entendem os processos identitários como algo não estável, duradouro e essencialista, mas como construtos fluidos, fragmentados, não fixados, multifacetados, profundamente marcados por sua dinamicidade, complexidade e instabilidade, construídos nas interações sociais discursivamente (MOITA LOPES, 2002, 2003, 2006; BAUMAN, 2005; LEFFA, 2012; REICHMAN, 2014; HALL, 2014, 2015 [1992]). Nas palavras de Hall (2014, p. 108), as identidades

não são nunca unificadas; [que] elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas

multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação.

Na compreensão de identidade enquanto processo não fixado, Hall (2014) exalta a inconstância identitária do sujeito pós-moderno, pois sua frequente instabilidade, frente ao outro¹⁸, viabiliza condições para o desenvolvimento de um novo sujeito social, com outras identidades e outras possibilidades.

Em consonância com tal liquidez identitária (BAUMAN, 2005), acreditamos que o professor de LE, ao se ajustar para atuar em um contexto de ensino inclusivo, resignificando seu fazer pedagógico em aspectos como planejamento de aula, produção e adaptação de materiais didáticos, métodos de ensino etc., “[...] perde a solidez de terra firme” (LEFFA, 2012) de uma identidade socioprofissional geralmente construída de forma excludente e desvirtuada da diversidade das salas de aula atuais.

Nessa direção, temos que a identidade socioprofissional dos professores é diretamente afetada pelas modificações e renovações de suas práticas, mediante processo reflexivo por meio da linguagem, o que configura um aspecto delicado de sua formação, já que a necessidade de tais mudanças pode ser entendida pelos docentes como críticas negativas ao seu agir (CELANI, 2010). A nosso ver, quando visamos assegurar a aprendizagem de todos por meio de ações inclusivas, vemos que “[...] é preciso se dar o direito de (re)fazer-se, de transformar(-se) e se aliviar do peso de ser o mesmo a vida inteira” (MEDRADO; VELLOSO-LEITÃO, 2018, p.63), livrando-se de todo e qualquer marasmo pedagógico que insista e consista em práticas discriminatórias/excludentes no ambiente escolar.

A noção de linguagem subjacente à compreensão de identidade fragmentada, contraditória e enquanto processo (MOITA LOPES, 2002, p. 67) converge para o seu entendimento como prática social que contempla questões de alteridade e situacionalidade, isto é, toda produção languageira se situa sociohistoricamente em um contexto de produção e dirige-se a um outro. Nesse entendimento, assumimos a linguagem como forma não somente de (re)construção da vida social, mas também das identidades que os indivíduos representam de si e de outros em seus textos (MOITA LOPES, 2003), o que, ao nosso ver, oportuniza possibilidades de compreensão e resignificação dos modos de entender as diferenças que constituem os outros e nós.

¹⁸ Na perspectiva dos estudos culturais, entende-se como ‘outro’ aquilo que é externo e constitutivo da identidade do sujeito social, através de relações relativamente binárias de negatividade.

Quando consideramos a atual configuração da educação, sob a égide das políticas de inclusão, vemos que a complexidade do contexto escolar requer cada vez mais do professor de LE o exercício de uma alteridade que o leve a respeitar e valorizar as diferenças que são constitutivas do outro e de si próprio. Um professor disposto a reconfigurar seus próprios sentidos da atividade educacional deve buscar compreender o outro mundo diferente do seu – o mundo do outro – e, ao adentrá-lo, transformar não somente o outro, mas também a si mesmo (CORACINI, 2007), em um encontro de diferenças no qual se reconheça que, dialeticamente, somos todos iguais nas nossas diferenças.

Em concordância com Skliar (2006, p. 31), entendemos que a noção de diferença¹⁹ pode ser melhor apreendida como uma experiência de alteridade, enquanto “[...] um estar sendo múltiplo, intraduzível e imprevisível no mundo”. Logo, as diferenças não devem ser apresentadas em situações de oposição como, por exemplo, nas relações positivo/negativo, superioridade/inferioridade, incluído/excluído, entre outras. Elas simplesmente se constituem *diferenças*. No contexto educacional, a problemática da diferença não deve ser concebida separadamente como uma questão específica do sistema de ensino especial ou regular, mas sim de ambos, de modo integrado, numa educação geral, pois ela é inerente a todos circunscritos na comunidade escolar (SKLIAR, 2006).

Perante as políticas de inclusão e as mudanças ocorridas no interior dos sistemas de ensino, acreditamos que a questão das diferenças deve ser problematizada nas propostas de formação de professores de LE na contemporaneidade. Assim, é necessário irmos além da proposição de uma racionalidade técnica sobre o outro, a quem se impõe o imperativo de incluirmos. Faz-se premente uma formação docente que se proponha a construir conversações com a alteridade, que possibilite ao professor compartilhar das experiências dos outros, aproximando-se delas, de forma a celebrar e valorizar as diferenças, com ética e compromisso diante de todo o outro específico (SKLIAR, 2006).

Nas aproximações da experiência que é do outro, o professor de LE pode transformar a si e a outros, assumindo metamorfoses “[...] em seu próprio corpo, sua própria aprendizagem, sua própria conversação, suas próprias experiências” (SKLIAR, 2006, p. 33) na vontade de

¹⁹ Ao falarmos de alteridade nesta pesquisa, utilizamos os termos ‘diferença’ e ‘diversidade’ indistintamente, por não os entendermos como contraditórios. No entanto, sob a ótica da pedagogia da diferença, que aderimos de Skliar, é importante destacarmos que o conceito de diversidade pode se apresentar “[...] particularmente problemático”, por pressupor a dependência de uma aceitação e tolerância nossa para com o outro (SKLIAR, 2006, p. 30), enquanto, para o autor, as diferenças “são, simplesmente – porém não simplificada – diferenças” e não devem ser apreendidas 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.” (SKLIAR, 2006, p. 23).

incluir, pois a troca de afetos nas práticas pedagógicas não permite “[...] nunca sermos impunes quando falamos do outro; nunca sermos imunes quando o outro nos fala”²⁰ (SKLIAR, 2009, p. 147, tradução nossa). Portanto, o professor, diante de sua responsabilidade ética enquanto profissional da educação, deve, com vistas a incluir, *rebatizar as suas práticas*, ensinando a si e a outros a sentir de outras formas (NIETZSCHE, 2001 apud SKLIAR, 2006).

Em suma, vemos que a atividade educacional dos professores de LE tem sido diretamente afetada pelas políticas educacionais na contemporaneidade, que, orientadas por uma proposta de inclusão, trazem o desafio, para os profissionais de línguas, de assegurar a educação de todos, independentemente de suas NEE. Para tanto, entendemos que a reflexividade se constitui em um aspecto central no processo formativo de professores de LE, uma vez que ela possibilita aos docentes uma aproximação das experiências que são dos outros, assim como uma reelaboração do seu agir em prol de uma maior eficácia na prática educativa. Somente dessa maneira, na nossa ótica, os professores de LE serão capazes de aprender a transformar a si mesmos e os outros por meio do seu fazer pedagógico, tornando-se, cada vez mais, profissionais críticos, éticos e sensíveis às diferenças, responsáveis pela aprendizagem dos alunos com e sem deficiência. Essa perspectiva de ensino, vai além do desenvolvimento de habilidades linguísticas com os alunos, mas possibilita, sobretudo, a construção de uma consciência crítica nos discentes, de forma a ampliar seus horizontes para um mundo menos excludente (SCHEYERL; SIQUEIRA, 2016), que respeite e valorize as diferenças suas, dos outros, de todos.

Após essas considerações acerca da atividade educacional em um contexto de inclusão, passamos para o capítulo seguinte, no qual buscamos discutir as contribuições principais do Interacionismo Sociodiscursivo e das Ciências do Trabalho que orientam nosso estudo.

²⁰ No original, “[...] nunca ser impunes cuando hablamos del otro; nunca ser inmunes cuando el outro nos habla”.

Capítulo 3

O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO NA INTERFACE COM AS CIÊNCIAS DO TRABALHO

O trabalho do professor se faz mobilizando possibilidades e necessidades não realizadas e implica a alteração da condição existencial e social dos alunos. Ou seja, essa atividade realiza suas finalidades com a condição que se olhe e reconheça o que não é, não se tem, não se pode; ela envolve lidar com as representações sobre o que se é, se gostaria de ser, o que se deveria ser e o que se pode ser.
(ÉRNICA, 2004, p. 114)

Neste capítulo, abordamos os pressupostos filosóficos e epistemológicos centrais do Interacionismo Sociodiscursivo, e alguns de seus conceitos-chave, buscando compreender o fator linguagem nas condutas e no desenvolvimento dos seres humanos, assim como apresentando os procedimentos teórico-metodológicos fornecidos no âmbito desse quadro para análise das produções languageiras materializadas em textos. Nesse percurso, construímos um diálogo entre o ISD e as Ciências do Trabalho, com vistas a apreender as contribuições que o diálogo entre essas ciências pode trazer para a análise do trabalho docente.

3.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), formulado por Bronckart, se propõe a ser uma “[...] *ciência do humano*”, não limitando suas reflexões a uma corrente propriamente linguística, nem tampouco a uma corrente psicológica ou sociológica (BRONCKART, 2006, p. 10). Dentre as principais bases teóricas que influenciaram a teoria do ISD estão as proposições de Vygotsky, Spinoza, Habermas, Saussure, Volochinov, entre outros²¹.

De Vygotsky, o ISD assume os postulados do interacionismo social, cuja orientação teórica pressupõe que (i) não há atividade humana que ocorra sem mediação²², (ii) o agir do

²¹ É importante destacar que, ao recorrer às proposições teóricas desses autores, Bronckart rediscute e reformula algumas de suas noções para adotá-las no quadro geral do Interacionismo Sociodiscursivo. Essa re teorização pode ser encontrada em Bronckart (2006).

²² Representado pela palavra enquanto signo.

homem no quadro de uma atividade se dá por meio do instrumento, (iii) esse instrumento, construído no meio social, dá configuração à atividade, atribuindo-lhe sentido e materialização, e (iv) as manifestações da linguagem, inclusive a língua, se constituem nas interações sociais historicamente.

Por sua vez, a partir de Spinoza, Bronckart (SPINOZA, 1954 [1677] apud BRONCKART, 2006) compreende a diversidade das atividades humanas com base na formulação de três grandes teses: i) o monismo materialista; ii) o paralelismo psicofisiológico; e iii) o estatuto do humano. A primeira delas pressupõe que a realidade se constitui de uma matéria una, homogênea, dotada de propriedades múltiplas. A segunda estabelece que, apesar de una, a matéria possui dois aspectos, o físico e o psíquico, que funcionam e coexistem de modo complementar. Nesse sentido, tanto o aspecto físico quanto o psíquico são atributos de mesma importância na constituição dessa matéria. Por último, na terceira tese, tem-se que o homem é um produto, acidental ou não, da constante atividade dessa matéria, da qual ele se constitui de dois atributos, isto é, suas capacidades psíquicas e biocomportamentais. Essas capacidades permitem ao indivíduo tentar compreender propriedades do universo da qual se originou, e seria por meio do seu agir e do pensamento que ele construiria tais conhecimentos (BRONCKART, 2006).

Aderindo aos pressupostos da teoria do agir comunicativo proposta por Habermas, Bronckart entende que as atividades só se desenvolvem com base nos conhecimentos compartilhados entre os interactantes em uma determinada situação interacional, definidas como pertencentes a três ordens, que, por sua vez, definem os mundos formais (BRONCKART, 2008). Segundo Bronckart (2012, p. 47-48), esses mundos se constituem a partir de três tipos de representações coletivas que os distinguem, apresentando “[...] diferentes status e modos de organização” cada. Para o autor, eles são definidos como: i) *mundo objetivo* – formado por todo o conhecimento referente ao universo/ambiente em suas dimensões físicas, podendo ser esse conhecimento avaliado em relação à pretensão de verdade e eficácia; ii) *mundo social* – composto por todo o conhecimento expresso nas formas de cooperação presentes nas relações interpessoais que os homens estabelecem entre si, que pode ser avaliado no que diz respeito a adequação às normas sócio-históricas em constante mudanças; e iii) *mundo subjetivo* – constituído por todo o conhecimento concernente às características particulares dos indivíduos humanos, passível de avaliação no tocante a autenticidade ou sinceridade (BRONCKART, 2012).

Os mundos formais são construídos a partir de quatro modos de agir comunicativamente, denominados no quadro do ISD de *mundos discursivos*, que podem se

constituir de forma: narrativa implicada, narrativa autônoma, exposição implicada e exposição autônoma (BRONCKART, 2012). Nas diferentes formas do agir comunicativo, o texto, materialização desse agir, pode se apresentar implicado nos parâmetros contextuais imediatos ou não, como também pode ter uma relação autônoma no que diz respeito a tais parâmetros. Ademais, as representações das quais se constituem o conteúdo temático do texto podem manter relações com o contexto imediato, quer de conjunção ou de disjunção (BRONCKART, 2007). Nessa perspectiva, delineia-se que o agir comunicacional, isto é, a produção de linguagem, se configura como instrumento no qual e por meio do qual são estabelecidas as intercompreensões requeridas nas interações entre os indivíduos (BRONCKART, 2006).

Já com base em Saussure, apropriando-se da noção de signo linguístico enquanto entidade imotivada, discreta, arbitrária e dinâmica, Bronckart compartilha do entendimento de que a interiorização desses signos, e de suas propriedades, é responsável pela transformação de ordem psíquica pela qual passam as crianças, levando-as a se desenvolverem para além de um pensamento prático. A interiorização do sistema de signos de uma determinada língua proporciona aos indivíduos a emergência das operações do pensamento consciente, pois eles operam a discretização do funcionamento psíquico que se apresenta, inicialmente, amorfo e sem organização (BRONCKART, 2006).

Dialogando com as considerações de Volochinov, em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bronckart (2007) propõe um quadro descendente das produções languageiras, estabelecendo a primazia das práxis no agir humano, tanto geral, quanto verbalmente. Dessa maneira, numa perspectiva volochinoviana, tem-se que a compreensão da constituição do pensamento consciente humano se dá pela análise (i) das condições e processos de interação social, (ii) semiotizadas nos diferentes modos de enunciação, (iii) cuja organização dos signos, internamente nessas enunciações, constitui não somente as ideias dos indivíduos humanos, mas também seu próprio pensamento consciente (BRONCKART, 2007).

Coerentemente, o cotejo realizado por Bronckart entre as formulações teóricas explicitadas, leva-o à construção do quadro teórico-metodológico do ISD fundamentado em cinco princípios básicos, a saber: i) o fato de que todas as ações referentes ao desenvolvimento e funcionamento do indivíduo humano se constituem como objeto de investigação das ciências humanas e sociais como um todo, sem fragmentá-las ou compartimentá-las enquanto fenômenos de estudo de áreas específicas do saber – Sociologia, Psicologia, Linguística, Filosofia, dentre outras; ii) a compreensão de que o estudo das condutas humanas deve focalizar sua constituição social e histórica, rejeitando todas as manifestações idealistas e subjetivistas de perceber o desenvolvimento das ações humanas, assim como assumindo que todo

desenvolvimento do ser humano está ancorado em pré-construídos, que se encontram em constantes reelaborações; iii) a noção de que o agir é fonte de todo o desenvolvimento humano, e que, portanto, os indivíduos não são capazes de evoluírem simplesmente por meio de elucubrações mentais, restritas ao próprio ser. Esse agir está imbricado em uma postura político-epistemológica que pressupõe que a construção do conhecimento humano deve ocorrer por meio de intervenções sociais, visando à melhoria dos grupos e de cada indivíduo social; iv) a concepção de que o desenvolvimento do ser humano realiza-se de forma duplamente articulada, isto é, através de um processo de socialização e de formação individual; e v) a ideia de que a linguagem tem um papel central e indispensável em todo o processo de desenvolvimento dos seres humanos, sendo entendida, neste viés, não como código ou sistema de comunicação, mas como uma atividade de natureza sociodiscursiva (PINTO, 2007).

O ISD adere aos pressupostos teóricos que fundamentam o interacionismo social, diferenciando-se deste último ao assumir que, na ciência do humano, a questão da linguagem é indubitavelmente central. Dessa forma, reafirma a tese de que a constituição do pensamento humano se dá através dos signos languageiros. Em outras palavras, o ISD busca mostrar que “[...] as práticas languageiras situadas são os instrumentos principais de desenvolvimento humano” (BRONCKART, 2006, p. 10), preocupando-se precisamente com as práticas de linguagem referentes à formação e construção do conhecimento (capacidades epistêmicas) e às capacidades do agir (praxeológicas) dos seres humanos (BRONCKART, 2006).

No quadro do ISD, a *linguagem* se configura como a capacidade que os indivíduos humanos têm em criar sistemas semióticos que lhes permitem não só formas de comunicação, e de organização de seu(s) próprio(s) pensamento(s), enquanto sujeitos sociais e organizados, mas também lhes são úteis como meio para o agir. Nessa perspectiva, as línguas naturais são vistas como manifestações específicas da linguagem, existentes de modo efetivo nas suas realizações concretas, isto é, nas interações sociais situadas, entre indivíduos providos de linguagem, com propósitos comunicativos construídos socialmente (ÉRNICA, 2007).

Cristóvão nos lembra que a concepção de linguagem adotada por Bronckart nos pressupostos teórico-metodológicos do ISD (BRONCKART, 2008 apud CRISTÓVÃO, 2008) está fundamentada nas ideias de Coseriu de linguagem enquanto *atividade significativa*, que pressupõe cinco premissas principais, a saber: i) a linguagem circunscreve-se em um meio social e se dirige a um outro, sendo, portanto, eminentemente dialógica; ii) a linguagem tem sua materialização por meio das línguas naturais utilizadas e reconhecidas em comunidades linguísticas; iii) as línguas naturais não são estáveis, mas estão em um processo contínuo de transformação no interior dos grupos sociais, atrelado ao desenvolvimento sócio-histórico-

cultural das comunidades linguísticas; iv) a linguagem é, sobretudo, significação, tanto no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, quanto na construção do conhecimento do indivíduo; e v) a linguagem, em suas dimensões comunicativa e social, está imbricada em traços de alteridade e subjetividade.

Dito de outro modo, a linguagem tem papel fundante na formação dos pensamentos, representações, valores, ideologias, conceitos, e de tudo aquilo que permeia o indivíduo humano em suas dimensões psicológicas e afetivas desde o dia do seu nascimento. As significações de linguagem, em constantes transformações, agregadas às demais atividades sociais, desempenham grande papel no desenvolvimento dos indivíduos (QUEVEDO-CAMARGO, 2011), pois é *pela* e *na* linguagem que os indivíduos podem elaborar interpretações sobre as configurações e/ou representações do seu agir ou de outrem (FERREIRA, 2011).

Nessa contextura, temos, coerentemente com a compreensão de linguagem enquanto atividade significativa, outro conceito desenvolvido no arcabouço teórico-metodológico do ISD que nos interessa na análise do trabalho docente – a noção de *agir*. Segundo Bronckart (2006, p. 137), o termo agir tem um sentido amplo que diz respeito a “[...] qualquer comportamento ativo de um organismo”. Logo, toda espécie animal apresenta modos de agir socializado, assim como um agir comunicativo. Porém, o agir comunicativo *verbal* seria uma propriedade específica e restrita, até então, à espécie humana, efetivado a partir da mobilização de signos, dispostos em textos. Assim, faz-se necessário definir para essa espécie, precisamente, suas formas de agir, isto é, um agir não verbal, denominado *agir geral*, e um agir verbal, chamado de *agir de linguagem* (BRONCKART, 2006).

O agir geral pode ser apreendido a partir das *atividades coletivas*, ou seja, “[...] das estruturas de cooperação/colaboração que organizam as interações dos indivíduos com o meio ambiente” (BRONCKART, 2006, p. 138), como também por meio de sua relação com um ou mais indivíduos singulares, intitulando-se *ação geral*, com enfoque externo ou interno. No enfoque externo, as avaliações sociais de linguagem recortam partes da atividade coletiva, fazendo delas responsabilidade dos indivíduos singulares, o que os tornam agentes da porção dessa atividade. Já no enfoque interno, os indivíduos interiorizam e ressignificam as avaliações sobre eles, construindo uma (auto)representação de si enquanto agentes e das propriedades de sua ação (BRONCKART, 2006).

Por sua vez, o agir de linguagem também pode ser entendido sob um viés coletivo, enquanto *atividades de linguagem*, que têm como objetivo principal, “[...] assegurar o entendimento indispensável à realização das atividades gerais, contribuindo para o seu planejamento, sua regulação e sua avaliação” (BRONCKART, 2006, p. 138), ou como *ação de*

linguagem, enquanto porção da atividade de linguagem de um indivíduo específico, seja por um meio externo ou interno, o que o faz agente dessa ação.

Sob essa compreensão do agir, Machado et. al. (2009) argumentam que as ações humanas não são passíveis de serem compreendidas apenas pela observação dos comportamentos emitidos por um indivíduo no fluxo contínuo do seu agir. Pelo contrário, as ações humanas são compreendidas a partir de interpretações, produzidas através do uso da linguagem, quer em textos de observadores externos ou em textos dos próprios actantes. Os textos produzidos sobre uma determinada atividade social exercem influência sobre tal atividade e/ou sobre as ações realizadas nela. No nosso contexto de investigação, essa influência pode ser facilmente percebida na compreensão das nossas colaboradoras (cf. Cap. 04) acerca da educação especial, inclusiva, do papel dos Centros do AEE, nos modos de se relacionar com os educandos, nas adaptações dos materiais didáticos, nas reformulações das metodologias e estratégias de ensino etc. Igualmente, esses textos podem revelar representações sociais sobre a atividade e as ações nela envolvidas, contribuindo quer para a manutenção/transformação dessas representações ou para a reconfiguração da própria atividade e ações a ela subjacentes (MACHADO et. al., 2009).

Sobre as representações sociais, Bronckart (1998) propõe que elas consistem de vestígios internos de conhecimento dos seres humanos sobre o mundo, resultantes das interações dos indivíduos com o meio em que se encontram. Para o autor, as representações humanas são primeiramente de caráter social, marcadas nas dimensões de linguagem, antes de se tornarem uma lógica cognitiva internalizada por esses indivíduos. Nesse sentido, essas representações, de caráter coletivo e/ou individual, coexistem no funcionamento psicológico e social do ser humano. Ainda segundo o autor, é no âmbito dos mundos discursivos que o indivíduo pode intervir sobre as formas ideológicas preexistentes, seja reproduzindo-as, ou modificando-as. A título de ilustração, podemos ver que o entendimento das docentes acerca do papel dos Centros de AEE no processo de inclusão (cf. Cap. 04) vai de encontro às ações em prol da educação inclusiva, que têm resultado cada vez mais em um sucateamento desses espaços que funcionam à parte da escola regular, tornando a educação das pessoas com deficiência uma responsabilidade exclusivamente das salas regulares e do AEE oferecido pelas Salas de Recursos Multifuncionais.

Nessa perspectiva, o ISD postula uma estreita relação entre o agir comunicativo e o desenvolvimento humano, pois, sem a atividade de linguagem verbal, “[...] não poderia haver desenvolvimento das formas de agir praxiológico atestáveis nos seres humanos (BRONCKART, 2008, p. 25). Assim, tem-se no quadro do ISD, influenciado por uma teoria

psicológica vygotskyana, que o *desenvolvimento* humano se efetiva a partir dos construtos sociais já existentes numa dada sociedade por meio do agir. Dito de outra forma, todo conhecimento decorre de um agir efetuado em um determinado contexto social (CRISTÓVÃO, 2008).

Nessa direção, o desenvolvimento humano resulta de uma integração complementar e inseparável entre os processos de construção dos fatos sociais quanto os de formação do indivíduo. Assim, na tessitura desenvolvimental do humano, as práticas languageiras situadas, materializadas nos textos, se configuram como instrumentos fundamentais e *sine qua non* desse desenvolvimento. É por meio delas que construímos uma memória social, assim como organizamos e regulamos nosso agir nas interações, reproduzindo e reelaborando os fatos do domínio social e individual (CRISTÓVÃO, 2008).

Na proposição teórico-metodológica do ISD, compreende-se os *textos* como “[...] toda unidade de produção de linguagem” (BRONCKART, 2012 [1999], p. 71), pertencente a um gênero, constituída por diversos tipos de discursos, com organização linguística, e que resulta de interesses específicos e das tomadas de decisões de um produtor individual frente a seus destinatários, situados em uma determinada interação social (BRONCKART, 2012 [1999]).

Dessa forma, Bronckart, com vistas a compreender a organização e funcionamento interno das produções languageiras, propõe um construto conceitual denominado *folhado textual*, no qual todo texto, seja ele oral ou escrito, se organiza em três camadas, de forma superpostas e parcialmente interativas, a saber: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos (BRONCKART, 2012 [1999]).

Nessa organização do texto em três níveis, Bronckart indica que: i) a *infraestrutura* corresponde ao nível mais profundo do folhado, onde se situa o plano mais geral do texto, formado pelos conteúdos temáticos, que se configuram como basicamente os temas tratados no texto; os tipos de discurso, que estão imbricados nos mundos discursivos construídos na produção languageira e, portanto, presentes em qualquer gênero textual, podendo pertencer aos eixos do expor e do narrar, nos quais o agente produtor pode se apresentar de forma implicada ou autônoma aos fatos da ação (discurso interativo, relato interativo, discurso teórico e narração); como também as formas nas quais se articulam os tipos de discurso, isto é, os modos de encadeamento intratextual dos tipos de discurso, e as sequências; ii) os *mecanismos de textualização*, nível intermediário do folhado, se constituem pelos mecanismos de conexão, que se referem às relações estabelecidas entre as ideias gerais do texto; a coesão nominal, efetuada nas retomadas nominais, pronominais, anáforas e catáforas, assim como a coesão verbal, expressa nos tempos e modos verbais, corroborando ambos elementos coesivos com a

organização geral dos textos, diante do seu destinatário e das articulações hierárquicas, lógicas e temporais; e iii) os *mecanismos enunciativos*, que compõem o último nível do folhado, contribuem com os posicionamentos enunciativos e avaliações enquanto mecanismos configuracionais do texto, corroborando com a manutenção de sua coerência pragmática. Ainda neste nível do folhado, tem-se as vozes (sociais e de personagens), que evidenciam as instâncias responsáveis pelo que está sendo enunciado (BRONCKART, 2012 [1999]).

Sob essa compreensão de texto, tem-se então, no quadro do ISD, que toda produção linguageira, permeada por representações individuais e coletivas, permite uma reconfiguração do agir, que não pode ser apreendido simplesmente por observações diretas, mas através de reflexões e verbalizações dos atores (BRONCKART, 1998, 2006). Alinhada a esse posicionamento, ressaltam Bronckart e Leurquin (2010), tem-se em Bulea (2010) que as reflexões e tomadas de consciência acerca do agir se dão também por meio da linguagem e que as produções linguageiras nas quais se efetivam tal conscientização são passíveis de identificação e conceituação dos processos de desenvolvimento dos indivíduos, que se efetivam basicamente em dois momentos distintos – em um primeiro momento ao serem reconhecidos pelos atores e, em seguida, ao serem internalizados por eles, culminando em uma reordenação dos sistemas de significações, assim como das capacidades do agir.

Bulea (2010) denomina os produtos interpretativos do agir de *figuras de ação* e, para a autora, elas se constituem da análise dos elementos temáticos que enfocam o agir real identificável principalmente no diálogo entre tema e tipos de discurso, mas também recorrente nos aspectos de temporalidade, agentividade e nas modalizações presentes no texto (LEURQUIN; PEIXOTO, 2011).

Freudenbergger nos mostra que inicialmente as análises que voltavam os olhares para os produtos interpretativos do agir dos trabalhadores identificaram quatro modelos de *registros do agir*²³, cada um orientado por tipos de discursos específicos, podendo ser organizados em agir situado, agir evento passado, agir canônico e agir experiência (BULEA; FRISTALON, 2004 apud FREUDENBERGER, 2014). Posteriormente, em virtude da rediscussão da unidade de análise do ISD, isto é, a ação enquanto modo interpretativo do agir-referente, Bulea sugere “[...] não mais um registro do agir, mas uma figuração da ação” (FREUDENBERGER, 2014, p. 98), disposta em cinco configurações interpretativas, a saber: Ação Ocorrência, Ação Acontecimento Passado, Ação Experiência, Ação Canônica e Ação Definição.

²³ Termo cunhado inicialmente por Bulea e Fristalon (2004) para designar as formas interpretativas do agir, mas atualmente, a partir de uma redefinição teórica, tem sido adotada a nomenclatura “figuras de ação” (FREUDENBERGER, 2014).

De acordo com Bulea (2010), a *figura de ação ocorrência* pressupõe a noção do agir-referente subjacente à sua textualização, portanto, tem como caracterização “[...] um fortíssimo grau de contextualização”, pois em sua construção, o contexto imediato do actante se apresenta de forma acentuada. Essa contextualização é pautada no reconhecimento e definição dos componentes do agir, em sua interface particular. Ela é recorrentemente apresentada em discurso interativo, com uma presença proeminente do tempo verbal presente, e seu agente produtor tem forte implicação no texto.

Por sua vez, a *figura de ação acontecimento passado* é marcada pela retrospectiva do agir. Com função ilustrativa do agir e/ou de suas dimensões, o recorte de uma unidade praxiológica do passado torna sua contextualização fragmentada e seletiva. Textualmente, sua organização se dá em relato interativo, com predominância do tempo verbal passado (BULEA, 2010).

Já na *figura de ação experiência*, o agir-referente é compreendido sob a ótica da cristalização pessoal de diversas vivências do agir e sugere uma avaliação da condição atual da experiência do actante referente à tarefa em consideração. Ela se apresenta de modo abstrato, ligada a um contexto singular e, portanto, descontextualizada, mas, ao mesmo tempo, passível de recontextualização já que em cada contexto específico sofre uma espécie de adaptação. O discurso interativo predomina nessa figura de ação, mas um aspecto diferenciado diz respeito à variedade de formas de agentividade, sendo comum uma disjunção entre o autor do agir-referente e o autor do texto (BULEA, 2010; FREUDENBERGER, 2014).

A *figura de ação canônica* se traduz em um agir construído teoricamente, de forma que tanto o contexto quanto actante apresentam-se em caráter de abstração, ou seja, de modo prototípico e neutro. Ela propõe uma compreensão da tarefa de forma contextualizada e que emerge de normas exteriores ao actante, as quais devem ser respeitadas e seguidas (BULEA, 2010).

A *figura de ação definição* está condicionada ao entendimento do agir-referente enquanto objeto de reflexão, ou como suporte e alvo na redefinição do agir pelo actante. Em sua constituição não são mobilizados elementos do contexto imediato, o que a torna descontextualizada. Entretanto, diferentemente de todas as outras figuras, não há tematização nela nem dos actantes, nem sequer dos gestos ou atos.

É importante destacarmos, como indica Freudenberg (2014), que as figuras de ação canônica e ação definição são semelhantes por (1) se organizarem predominantemente em discurso teórico, (2) se estruturarem, de modo geral, em tempo verbal presente, e (3) possuírem pouca implicação do produtor do texto. No entanto, na figura de ação canônica temos “[...] uma

apreensão do agir sob forma de construção teórica” (BULEA, 2016, p. 203), mas na figura de ação definição o agir se configura como “[...] objeto de reflexão, enquanto suporte e objetivo de uma redefinição por parte do actante” (BULEA, 2016, p. 204).

Na tentativa de exemplificar as figuras interpretativas do agir formuladas por Bulea (2010), organizamos, com base nos textos das nossas colaboradoras de pesquisa, os diferentes tipos de figuras de ação no quadro 01 a seguir²⁴:

Quadro 01 – Figuras de Ação propostas por Bulea (2010)

Figuras de Ação	Definição	Exemplos
Ação ocorrência	<i>Compreensão do agir-referente como contíguo à sua textualização e, por isso, caracteriza-se por um fortíssimo grau de contextualização</i> (BULEA, 2010, p. 123)	eh:: eu tive alunos com deficiência quando eu comecei a ensinar nas escolas particulares aqui em João Pessoa tive aluno autis:ta... dislexia e tudo o mais... [...] aluno... eu lembro do meu aluno auti:sta... que [...] eu já saía de casa com aquela... aquele sentiMENTo... “hoje vai ser na turma DEle meu deus!... vai funcionar?” [...] então assim/ e eu não conseguia... chegar [...] / eu não conseguia certo? e isso me incomodava... [...] muito enquanto profissional/ eu saía todo dia... que eu dava aula... certo? nas quartas-feiras eu dava aula... naquela turma... e eu eu ia pegar o ônibus chorando
Ação evento passado	<i>Compreensão retrospectiva do agir [...] e repousa na delimitação de uma unidade praxiológica extraída do passado</i> (BULEA, 2010, p. 132)	eu cortei os papelzinhos e fui colando BOLinha por BOLinha (inaudível) fui colando bolinha por bolinha, então ficou BEM grande... e aí/ tipo não funcionou então foi uma semana de adaptação que no final das contas... não funcionou... tipo da da print né?” isso da:: [...] digital
Ação experiência	<i>Compreensão do agir-referente sob o ângulo da cristalização pessoal de múltiplas ocorrências vividas do agir e propõe uma espécie de estado atual da experiência do actante em relação à tarefa concernente</i> (BULEA, 2010, p. 137)	querer que os meus alunos que vão ser futuros professores de espanhol eles... eh: tenham essa visão eh:: mais abrangente do que é uma sala de aula né? não essa visão tão... homogeneizada né? [...] sempre tentando eh trazer essa::... essa po/ problematização para eles né? de que eles... não esperem encontra::r eh::... aquelas turmas ideais como se diz... né? ih:: do mesmo jeito eu como professora né?
Ação canônica	<i>Compreensão do agir sob forma de construção teórica, abstração feita de todo contexto e das propriedades do actante que a efetua</i> (BULEA, 2010, p. 141)	parece que é BEM básico mas não é/ inclusive uma coisa de de de soletrar: em sala de au:la... dar mais coman:dos/ porque quando o aluno é vidente você não precisa dar tantos coman:dos/ você não precisa ‘tá solettran:do muitas ve:zes néque o aluno ‘tá ven:do... e isso aí é AOS pou-cos [...] / isso/ sabe quando você ‘tá aprendendo a dirigir? que você diz/ “ah agora eu tenho que passar a marcha? agora eu tenho que acelerar”/ “agora eu tenho que fazer em braille”/ pronto/ no início era bem assim/
Ação definição	<i>Compreensão do agir-referente como objeto de reflexão, ou enquanto ele constitui, ao mesmo tempo, o suporte e o alvo de uma (re)definição por parte do actante</i> (BULEA, 2010, p. 144)	tem hm:: um autor que [...] fala que existe uma inclusão essencial e uma inclusão eletiva... que a essencial é quando ‘tá tudo prepara:do... pra aqueles dois contextos... [...] e a inclusão eletiva é a oportunidade do aluno escolher onde ele quer... [...] / e eu achei isso bem interessante [...] porque eu entendo que:: ... se a in/ o o princípio da inclusão não é impOR ao aluno que ele tem que estar na escola regular mas é dizer olha a gente tem TODas as possibilidades na escola regular pra que você tenha uma educação acessível...

²⁴ Elaborado pelo autor a partir das proposições das Figuras de Ação em Bulea (2010).

Com base nessas figuras de ação, mobilizadas nos textos interpretativos do agir, acreditamos que os professores não só reconstroem linguisticamente o seu trabalho, como também evidenciam movimentos de desenvolvimento socioprofissional, por meio de um imbricamento entre tomada de consciência e interiorização do agir, viabilizado pela análise da linguagem sobre o trabalho, que também se efetua pela linguagem (PEIXOTO, 2011).

Isto posto, buscamos, na seção adiante, refletir e situar a noção de trabalho à qual nos referimos e que adotamos na presente pesquisa, e os diálogos que podem ser estabelecidos entre essa atividade humana e a problemática do agir linguageiro.

3.2 O TRABALHO DO PROFESSOR SOB AS LENTES DO ISD

O conceito de trabalho no campo das Ciências Humanas tem sido palco de inúmeras reflexões e teorizações. Boa parte delas foi motivada pelo fato de as conceitualizações que se constituíram anteriormente não terem sido suficientes para atender às diferentes modificações ocorridas nas formas de trabalho na sociedade (MACHADO, 2007). Em decorrência das transformações vivenciadas na contemporaneidade, o trabalho tem sido entendido sob diversas definições, configurando-se como “[...] um objeto teórico em (re)construção, multidimensional e polissêmico” (MACHADO, 2007, p. 90).

No quadro do ISD, o trabalho, assim como a linguagem, é concebido como uma forma de agir no mundo, cuja intervenção neste se dá com base em razões, motivos e capacidades, efetuada em uma dimensão individual ou coletiva (BRONCKART, 2008).

Nesse cenário, as pesquisas que se fundamentam no ISD, em diálogo com as Ciências do Trabalho, têm buscado compreender o agir dos professores por meio de conceitualizações que vão se (re)construindo mediante confrontações dos dados e resultados de estudos acerca da atividade educacional, concebendo-a enquanto um enigma, sem conceitos fechados e prontos (MACHADO, 2007).

Diante da indefinição acerca da atividade de ensino, Machado (2007) propõe uma noção de trabalho docente que tem orientado as pesquisas no âmbito do ISD, focalizadas na investigação desse ofício. Para a autora, entende-se por trabalho docente

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).

Essa compreensão de trabalho docente está fundamentada na filosofia marxista de trabalho, que o define como constituído por três elementos intrinsecamente interligados em uma relação triádica: (1) a atividade individual do trabalhador, (2) seu objeto de trabalho e (3) e as ferramentas e os meios utilizados para transformar seu objeto específico, conforme intenções do agente trabalhador. Nessa perspectiva, os meios são tidos como os recursos físicos utilizados pelo trabalhador em seu agir frente ao objeto alvo da ação, resultantes de uma socio-história e em constantes transformações, acompanhando as mudanças na sociedade. O produto resultado do agir do trabalhador sobre o seu objeto é visto como um fim, cujo consumo pode ser realizado tanto pelo próprio trabalhador quanto por outros consumidores. Sob esse viés teórico, a transformação não se efetiva apenas no objeto alvo do agir, mas também no próprio agente trabalhador (MACHADO, 2009).

Entretanto, essa perspectiva marxista, por não contemplar atividades intelectuais como trabalho – especificamente as educacionais – sofre uma reformulação no quadro do ISD com vistas a agregar as atividades de ensino, até então desconsideradas pela carência de um material alvo de transformação e consumo (MACHADO, 2009). É no âmbito do ISD, em diálogo com as Ciências do Trabalho, que o trabalho e os elementos que o constitui são redefinidos, com vistas a contemplar a atividade educacional, mais recentemente, como um *verdadeiro trabalho*, ou seja, uma profissão como outro ofício qualquer (BRONCKART, 2006).

Ao definir o ensino como uma atividade de trabalho semelhante a qualquer outra, o ISD ratifica que os mesmos elementos que constituem os mais variados ofícios são também inerentes à docência. Logo, entendendo que a atividade educacional se efetua em um contexto social específico, envolvendo tanto uma situação imediata quanto mais ampla, Machado e Bronckart (2009), ao recorrerem a autores como Clot (1999), Amigues (2004) e Saujat (2002), caracterizam o ensino como uma atividade (1) *pessoal* e sempre singular, abarcando variadas dimensões do trabalhador (físicas, intelectuais, emocionais, etc.), (2) *interacional*, pois, ao agir, o trabalhador transforma o meio e a si mesmo, (3) *mediada*, por instrumentos simbólicos, (4) *interpessoal*, já que envolve direta ou indiretamente outrem, (5) *impessoal*, uma vez que as tarefas advêm de prescrições externas, e (6) *transpessoal*, orientada por modelos do agir, próprio de cada *métier* (MACHADO; BRONCKART, 2009).

A complexidade inerente à natureza do trabalho docente põe em cena os elementos constitutivos do agir docente e as relações que eles estabelecem entre si, revelando que o ensino não se reduz à aplicação de métodos (SAUJAT, 2004). Enquanto atividade conflituosa, o trabalho dos professores se efetua nas escolhas constantes do docente frente ao outro, o meio e artefatos, guiadas por objetivos que o próprio professor traça para si, almejando solucionar

situações específicas que emergem na realização do seu trabalho, em um compromisso com as prescrições, com seu ofício e com seus limites físicos e psíquicos (MACHADO; BRONCKART, 2009). Nesse sentido, Machado (2007), no intuito de evidenciar os elementos constitutivos do trabalho docente e as relações que eles mantêm entre si, sugere com base em Clot (2006 [1999]), Amigues (2004) e em noções bronckartianas, de modo resumido, o seguinte esquema²⁵:

Figura 02 – Esquema do trabalho docente adaptado de Machado (2007)



A partir dessa esquematização do trabalho docente, vemos que atividade de ensino é formada por um sistema triádico, na qual o agente trabalhador (o docente) age com o intuito de transformar o pensar, o falar, o perceber e o fazer de um outro agente (seus discentes) de forma intencional, com objetivos pré-definidos, por meio de signos complexos elaborados ao longo da socio-história dos indivíduos humanos. Na contextura educacional, os objetos-alvo das modificações são os processos psíquicos dos discentes e os produtos resultantes dessas transformações, o que leva os indivíduos destinatários do agir ao desenvolvimento (MACHADO et al., 2009).

²⁵ O esquema contém adaptações realizadas pelo autor desta pesquisa, a partir da inserção de cores no interior do esquema, sugerindo um constante movimento dialógico entre os elementos do trabalho docente, multidirecional e cíclico.

Entretanto, faz-se necessário destacar que o professor não age diretamente nos processos psíquicos dos seus alunos. Ele cria oportunidades de aprendizagem que viabilizam a ocorrência das transformações almejadas, o que não é uma garantia certa, pois, considerando os discentes como outrem, com vontades e liberdades reais, sabemos que as situações de aprendizagem construídas pelo professor podem não ser aproveitadas devidamente. Assim, vemos que a atividade educacional dos docentes não pode ser vista de modo mecânico, isto é, que o ensino resultará sempre em aprendizagem, como se houvesse uma equivalência direta entre ensinar e aprender (MACHADO et al., 2009).

A noção de trabalho docente postulada pelo ISD define o conjunto global do agir do professor, considerando tanto suas condutas verbais – apresentar a temática da aula, falar sobre um vídeo que não necessariamente esteja atrelado à aula do dia, quanto não verbais – sair da sala para buscar algum material didático que precisará, utilizar gestos para facilitar a compreensão de um determinado vocábulo na LE, entre outras. Esse agir se encontra sob constantes coerções sofridas desde o âmbito institucional, quanto no cenário educacional e na sociedade de forma geral (MACHADO; BRONCKART, 2009), o que se reflete nas ações que, de fato, o professor consegue ou não realizar no seu trabalho.

Assim, faz-se necessário compreender o trabalho docente para além das preocupações didáticas, focalizando também, em sua investigação, as dimensões que perpassam a atividade profissional do professor que têm sido foco das pesquisas na área da ergonomia francesa, da ergologia e da psicologia do trabalho (LOUSADA, 2004). Os estudos empreendidos no campo dessas Ciências do Trabalho trouxeram, para o ISD, diversas contribuições para a análise da linguagem no/como/sobre o trabalho, das quais se destacam os conceitos de *trabalho prescrito*, *trabalho realizado*²⁶ e *trabalho real*.

O *trabalho prescrito* pode ser considerado como os documentos, as normas, as instruções, as legislações etc. que oferecem diretrizes para a atividade de trabalho do professor, elaboradas por instituições, empresas ou coordenação pedagógica escolar, bem como o programa de conteúdos de disciplina e até mesmo o próprio planejamento do professor (LOUSADA, 2004).

Por sua vez, o *trabalho realizado* pode ser entendido como as ações que são efetivamente realizadas pelos docentes em sua atividade de trabalho. Logo, o trabalho realizado seria uma resposta às prescrições (SOUZA-E-SILVA, 2003 apud LOUSADA, 2004).

²⁶ A distinção entre os conceitos de trabalho prescrito e trabalho realizado é uma contribuição da ergonomia francesa (SOUZA-E-SILVA, 2003; AMIGUES, 2003).

Já o *trabalho real*, conceito proposto por Clot (2006) no âmbito da Clínica da Atividade, envolve não somente a própria atividade realizada, mas também as atividades não realizadas, que sofreram algum tipo de impedimento, não possibilitando sua concretização. Essas atividades que foram contrariadas também desempenham papel importante na compreensão do agir docente. Assim, o trabalho do professor estaria situado entre as diferentes prescrições impostas, as intenções suspensas (que também constituem o trabalho real), e a atividade (aula), que “[...] transforma o trabalho prescrito em realizado” (LOUSADA, 2004, p. 277).

Outra contribuição da Clínica da Atividade, que nos interessa neste estudo, é a noção de coletivo de trabalho discutida em Clot (2006, 2010). Para o autor, é por meio dos coletivos que os trabalhadores têm acesso às formas de agir genéricas das culturas profissionais, denominadas de *gêneros profissionais*. Sobre a importância desse coletivo, Clot assinala que

na clínica do trabalho a questão do coletivo é o problema central. Não é o coletivo como grupo, mas o coletivo como recurso para o desenvolvimento da subjetividade individual; é o coletivo no indivíduo que nos interessa. Por isso Vigotski é tão importante. Vigotski apresenta a idéia de que o social não é simplesmente uma coleção de indivíduos, não é simplesmente o encontro de pessoas; o social está em nós, no corpo, no pensamento; de certa maneira, é um recurso muito importante para o desenvolvimento da subjetividade (CLOT, 2006, p. 102)

Em outras palavras, os coletivos se configuram como um instrumento para a ação do trabalhador, uma vez que podem servir de recursos para o agir, sobretudo, ao oferecer aos profissionais iniciantes modelos relativamente estáveis de fazer. Quando iniciamos uma nova atividade de trabalho, “[...] é como se penetrássemos em um palco em que a representação já tivesse começado: a intriga já está tramada; ela determina o papel que podemos representar na peça e o desfecho em direção ao qual podemos nos dirigir” (CLOT, 2010, p. 168).

Considerando o ensino de línguas estrangeiras para alunos com deficiência visual como a peça em cena, podemos dizer que nossas colaboradoras de pesquisa, ao adentrarem em um Centro de AEE para pessoas com DV, é como se iniciassem uma trama da inclusão representada no primeiro ato, requerendo das professoras a capacidade “[...] de compor imediatamente uma equipe operacional, de coordenar-se de maneira eficaz para realizar uma missão difícil num contexto complexo” (CLOT, 2007, p.36).

Por fim, é diante dessa tessitura inacabada e passível de reformulações, que compreendemos o trabalho das nossas colaboradoras em um Centro de AEE para pessoas com DV, entendendo-o como imbricado em uma relação triádica de seus elementos constitutivos, constantemente afetados por dimensões que ultrapassam o momento em que se efetiva a

atividade de ensino na aula, mobilizando não somente sua individualidade, mas todo um social expresso em seu agir. No entanto, antes de adentrarmos na análise e discussão dos nossos dados, apresentamos, no capítulo a seguir, o percurso metodológico da presente pesquisa.

Capítulo 4

PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: DA REVISITAÇÃO AO CORPUS ALDEI À GERAÇÃO DE DADOS

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos.

(BORTONI-RICARDO, 2013, p. 32)

Neste capítulo, encontram-se descritas as decisões metodológicas feitas pelo pesquisador e o percurso no desenvolvimento do presente estudo. Inicialmente, descrevemos como embrionariamente surge esta pesquisa, a partir de uma revisitação ao *Corpus ALDEI*, para, em um segundo momento, motivados por esse *corpus*, gerarmos os dados que constituem o enfoque de nossa investigação. Para explicitarmos esse percurso, seccionamos o capítulo em cinco partes principais: a caracterização da pesquisa, o contexto da pesquisa, os perfis das colaboradoras, o processo de geração dos dados e os procedimentos de análise.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Devido à natureza dos objetivos de nossa pesquisa (cf. Cap. 1), nos orientamos pelas definições de uma metodologia com tratamento qualitativo dos dados, cuja abordagem se filia ao paradigma interpretativista.

Dentre os aspectos que caracterizam este estudo como qualitativo estão: a) a adoção de métodos e de um quadro teórico que condizem com a natureza do fenômeno estudado, assim como o tratamento que lhe é dado; b) o reconhecimento de que as professoras colaboradoras apresentam diferentes perspectivas do seu agir; o que é determinante para a forma como são consideradas suas ações; c) a compreensão de que as reflexões do pesquisador fazem parte do processo de produção de conhecimento empreendido neste estudo; e d) a utilização de

instrumentos de pesquisa variados (FLICK, 2009), a saber, um questionário para a construção do perfil das colaboradoras (Apêndice A) e entrevistas individuais, cujo roteiro (Apêndice B) foi motivado a partir de observações de aulas ministradas no ICPAC pelas colaboradoras.

Ao mesmo tempo, pode-se dizer que esta pesquisa se insere no paradigma interpretativista²⁷, uma vez que objetiva produzir conhecimento acerca do que nossas colaboradoras realizam em sua atividade de trabalho, e como e por que fazem o que fazem a partir da perspectiva das próprias docentes (LIN, 2015). No interpretativismo, o interesse da investigação científica está na compreensão de situações específicas e não na formulação de leis universais sobre os fenômenos estudados. A inobservância desse aspecto central do paradigma, nos alerta Bortoni-Ricardo (2013), pode resultar em um entendimento equivocado da interpretação dos dados no processo de análise.

Outro aspecto que marca o caráter interpretativista da nossa pesquisa diz respeito ao fato de que os textos, sobre a atividade educacional das professoras, foram analisados levando-se em conta os diferentes ambientes (BORTONI-RICARDO, 2013) nos quais nossos dados estão imbricados, ou seja, 1) a situação de entrevista de onde provém a materialidade linguística que constitui nosso *corpus*, 2) a experiência de ensino das docentes no ICPAC, sobre a qual foram entrevistadas, e 3) os diferentes contextos de atuação das colaboradoras após a experiência na referida instituição. Essas considerações são retomadas com maior propriedade adiante, na seção “5.5 procedimentos de análise”.

4.2 CORPUS E CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa surge, em um primeiro momento, a partir de uma revisitação ao *Corpus ALDEI*, constituído de todos os dados gerados durante seis anos (2009-2014) de projetos²⁸ de Iniciação Científica, desenvolvidos na UFPB, na temática de ensino de línguas estrangeiras para alunos com deficiência visual. Esses dados foram gerados e analisados a cada ano de projeto

²⁷ Também conhecido como paradigma hermenêutico ou simbólico.

²⁸ Dentre esses projetos estão: um projeto vinculado ao Programa de Licenciaturas (PROLICEN), intitulado “Formando Professores de Línguas para a Diversidade e Inclusão Social” (2014 – 2014); os seguintes projetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), “O ensino de língua inglesa a alunos deficientes visuais na escola” (2009 – 2010), “O ensino de língua estrangeira a alunos deficientes visuais” (2010 – 2011), “O ensino de língua estrangeira a deficientes visuais: inclusão social, políticas educacionais e formação de professores” (2011 – 2012), “O ensino de língua estrangeira a deficientes visuais: inclusão social, políticas educacionais e formação de professores” (2012 – 2013), “Políticas educacionais, desenvolvimento profissional e ações inclusivas: investigando identidades e saberes” (2013 – 2014); e um projeto financiado pelo edital 07/2011 CNPQ/CAPES com o título “Ensino de Língua Estrangeira e Deficiência Visual: Ação Inclusiva e Trabalho Docente” (2012 – 2013), todos estes sob coordenação da orientadora desta dissertação.

separadamente, porém havia uma necessidade de reunir todos eles em um único *corpus* para que, uma vez organizados, outros pesquisadores pudessem acessá-los e explorá-los.

Os dados que compõem o ALDEI convergem para a temática de processos de ensino e aprendizagem em contextos especializados e/ou inclusivos da pessoa com deficiência visual, envolvendo a experiência de professores, profissionais liberais e alunos que possuem a deficiência. Um detalhamento²⁹ maior desse *corpus* pode ser encontrado no quadro a seguir:

Quadro 02 – *Corpus* ALDEI: instrumentos de pesquisa e especificação

Instrumentos de Pesquisa	Especificação	Ano/Duração/Quantitativo
Gravações em áudio de aulas no ICPAC	Aulas de turmas distintas	2012/ Total de 6h35min
Relatos reflexivos	Profa. I (aluna de graduação)	12 relatos
	Profa. Rosy (aluna de mestrado)	06 relatos
	Profa. Y (aluna de graduação)	06 relatos
Entrevistas	Com profa. vidente de uma escola pública no município de João Pessoa (Ensino Fundamental)	2009
	Com alunos com DV do Ensino Fundamental e Médio (03 alunos)	2009
	Com profa. com DV do ICPAC	2010
	Com indivíduos da sociedade (alunos, profissionais liberais etc.)	2010
	Com alunos com DV do ICPAC (02 alunos)	2011
	Com alunos do Curso de Extensão (04 alunos)	2012
	Com profa. Rosy	2017
	Com profa. Nathy	2017
Gravações em áudio das reuniões do coletivo de trabalho	03 reuniões	2013-2014
Gravações em vídeo de aulas no ICPAC	03 Trechos de aulas da Profa. Nathy	2012 (aproximadamente 10 minutos)
	12 Trechos de aulas da Profa. B	2012 (aproximadamente 4 horas e 50 minutos)
	13 Trechos de aulas da Profa. Rosy	2012 (aproximadamente 5 horas e 30 minutos)
	03 Trechos de aulas da Profa. P	2014 (aproximadamente 50 minutos)

²⁹ Esse detalhamento nos permite visualizar que o *Corpus* ALDEI se constitui de experiências distintas sobre o ensino de LE para pessoas com deficiência visual, na escola regular, tanto no ensino fundamental quanto médio, em um Centro de Atendimento Educacional Especializado, em cursos de idiomas, envolvendo diversos profissionais. No entanto, neste estudo, fazemos um recorte na experiência de duas docentes de LE no ICPAC, durante o ano 2012, conforme destacado em azul no Quadro 01.

Na revisitação ao *corpus*, sentimos a necessidade de investigarmos a experiência de ensino de duas professoras de línguas estrangeiras atuantes no ICPAC, a fim de lançarmos luz sobre o ensino de LE para pessoas com deficiência visual, que ainda permanece pouco explorado nas pesquisas no país. Ademais, as professoras atuantes nesse Centro de AEE (para pessoas com deficiência visual), até o período de desenvolvimento desta pesquisa, não haviam relatado sua experiência em outros estudos e, portanto, consideramos pertinente analisarmos tais práticas educativas a partir das perspectivas das próprias docentes.

Os dados do *Corpus* ALDEI que representam a experiência dessas professoras estão expressos no Quadro 01 sob a especificação “03 Trechos de aulas da Profa. Nathy” e “13 Trechos de aulas da Profa. Rosy”. Com base na observação dos trechos de aulas dessas professoras, elaboramos um roteiro de entrevista (Apêndice B) a fim de apreendermos aspectos desse contexto de trabalho que respondam aos nossos objetivos de pesquisa (cf. Cap. 1). A materialidade linguística proveniente das situações de entrevistas com nossas colaboradoras, tanto sobre a experiência de ensino no ICPAC quanto sobre os demais contextos de trabalhos posteriores, constitui o *corpus* desta pesquisa. Reiteramos que os dados selecionados nesse recorte do *Corpus* ALDEI não se constituem nosso objeto de investigação. Esse recorte motivou a elaboração das perguntas que constituíram nosso instrumento de pesquisa e, ao mesmo tempo, nos forneceu subsídios para compreendermos o contexto de trabalho das colaboradoras.

Ao delimitarmos o nosso recorte no *Corpus* ALDEI, de acordo com os objetivos propostos neste estudo, elegemos, ao mesmo tempo, as colaboradoras da pesquisa – uma professora de língua inglesa e uma professora de língua espanhola, assim como nosso contexto de investigação – o Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha.

A escolha pelas aulas de Rosy e Nathy no ICPAC se deu por consideramos o Centro de AEE para pessoas com DV um ambiente com potencial gerador de conflitos para as docentes. Quando nos referimos a conflitos, pressupomos toda e qualquer forma de discordância em situações de interação, envolvendo perspectivas distintas de um mesmo tema, ou de uma determinada situação, assim como confrontos que emergem da relação teoria e prática, ou conhecimento popular e ciência e conflitos inconscientes (CRISTÓVÃO; FOGAÇA, 2008). Na observação das aulas das docentes, vemos que os conflitos se evidenciam desde o primeiro momento em que as professoras se inserem nesse contexto, a partir da necessidade das próprias docentes de elaborar seu material didático, nos modos de dar instruções sobre as atividades didáticas, com os mais minuciosos detalhes procedimentais, no gerenciamento do ambiente e recursos da sala de aula, enfim, uma gama de especificidades que, a nosso ver, contribuem não somente para a compreensão do trabalho dos professores em cenários inclusivos, mas também

para o seu desenvolvimento socioprofissional. Nesse sentido, acreditamos que os conflitos, inerentes às relações interpessoais, podem gerar relações duradouras e significativas, desde que encarados positivamente (FOGAÇA, 2011).

O Instituto dos Cegos da Paraíba é uma instituição filantrópica, sem fins lucrativos, fundada em 15 de maio de 1944 por Adalgisa Duarte da Cunha no município de João Pessoa. Situado na Avenida Santa Catarina, nº 396 – Bairro dos Estados, o ICPAC é a entidade pioneira do Nordeste no atendimento às pessoas com deficiência visual (SOUZA; COSTA, 2016). O Instituto tem por objetivo a inclusão dos indivíduos com DV na sociedade, de modo a prepará-los para superar os desafios da vida diária e torná-los conscientes dos seus direitos e deveres enquanto cidadãos (ICPAC, 2017a).

Figura 03 – Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha



Tradicionalmente, o Instituto ofereceu aos alunos com deficiência visual, da mais tenra a terceira idade, uma *educação acessível* às suas limitações, agregando-se a esse ensino *serviços de reabilitação* como fisioterapia, fonoaudiologia e terapia ocupacional, como também, a partir de 2015, *consultas oftalmológicas* para o atendimento das pessoas que possuem baixa visão (ICPAC, 2017a). Entretanto, apesar de ter iniciado como escola desde o ano de sua fundação, as atividades relacionadas à educação básica foram desativadas em 2010, devido às políticas de inclusão escolar, tendo a última turma da instituição concluído o ensino fundamental I em 2012.

No ano seguinte, os alunos foram matriculados e encaminhados para as escolas regulares. Assim, o Instituto passou a não atuar mais como escola, e as turmas de alunos que possuía, na época da geração dos dados³⁰, estavam apenas funcionando no seu espaço, como fruto de uma parceria que a instituição mantinha com escolas do município. Em geral, esses alunos com DV provinham da Escola Municipal de Ensino Fundamental General Rodrigo Otávio (EMGRO), localizada no Bairro dos Estados, no município de João Pessoa, e da Educação de Jovens e Adultos, de diversas escolas da referida capital.

³⁰ Considerando-se o ano de geração dos dados desta pesquisa, a saber, 2017.

Com exceção de educar as pessoas com DV, os demais serviços e atividades continuam sendo oferecidos pela instituição à população de segunda a sexta, das 7:30 às 11:30 e das 13:30 às 17:30 (ICPAC, 2017b). O público favorecido por esses atendimentos são todos os indivíduos com deficiência visual, independentemente da idade, ou que apresentem mais de uma deficiência, sendo uma delas a cegueira ou baixa visão.

No ano de 2017, o Instituto completou 73 anos de funcionamento, beneficiando, através de atendimentos, mais de 11 mil pessoas³¹ desde sua fundação. Atualmente, a instituição apresenta 404³² usuários cadastrados nos serviços fornecidos, dos quais 290 possuem atendimento semanal, quinzenal ou mensal e 114 atendimentos pontuais. Para atender a essa demanda, a instituição conta com 29 pessoas compondo o quadro de funcionários efetivos, dos quais 12 professores advêm do Estado e 08 professores são disponibilizados por convênio com o Município, além do trabalho voluntário de outros profissionais.

No que se refere ao ensino de línguas estrangeiras no Instituto, o inglês, assim como demais disciplinas do currículo escolar, sempre esteve presente no ensino fornecido pelo Instituto aos alunos com DV, sendo ministrado por uma professora efetiva, do quadro de funcionários da instituição. Porém, no ano de 2012, o ensino de LE foi fortalecido com a entrada de duas professoras voluntárias de inglês, dentre as quais está nossa colaboradora Rosy, e uma professora de espanhol, a colaboradora Nathy, que até então foi a única professora de espanhol do Instituto. Atualmente, o único ensino de LE oferecido na instituição é o de língua inglesa.

Faz-se necessário destacar que as aulas ministradas pelas professoras de LE voluntárias no Instituto não se davam sob o regime de itinerância, pois, nesse modelo, espera-se que o docente desenvolva “[...] atividades de complementação ou suplementação curricular específica que constituem o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2006a, p. 17), de modo colaborativo com o professor da escola regular. Em outras palavras, nas aulas de LE ministradas pelas colaboradoras desta pesquisa, os conteúdos abordados não eram dependentes do currículo da escola regular, e, portanto, não se constituíam em ações educativas complementares ou suplementares.

No contexto do ICPAC em que Rosy e Nathy atuaram, o ensino enfocava o desenvolvimento das habilidades de escrita, leitura, fala e escuta, explorando-se temas diversos que motivassem a aprendizagem dos discentes. Os conteúdos ministrados partiam das diferentes necessidades de aprendizagem dos discentes e não havia um livro didático que

³¹ Esse número de atendimentos diz respeito ao último balanço divulgado online pelo ICPAC, realizado no ano de 2014. Hoje esse quantitativo é superior ao que indicamos aqui.

³² Sendo eles: 261 usuários cegos, 75 com baixa visão, 64 com múltipla deficiência, e 04 com visão monocular.

norteasse o ensino ou sequer um programa curricular pré-estabelecido pela docente, pois o fato de a turma ser constituída de alunos de várias faixas etárias, com diversos níveis de conhecimento, inviabilizava a elaboração de um currículo unificado.

4.3 PERFIS DAS COLABORADORAS DA PESQUISA

Neste estudo, tivemos duas professoras colaboradoras com a pesquisa, que, em um questionário preliminar (cf. Apêndice A), aplicado para levantar informações sobre os seus perfis, indicaram interesse em ter seus nomes divulgados no estudo, não sendo, portanto, necessário o uso de codinomes. Com base nas respostas desse questionário, construímos os perfis dessas docentes – Rosy e Nathy, conforme descrito a seguir.

Figura 04 – Profª. Rosy em atuação no ICPAC: cena 1



A professora Rosy, 28 anos, possui graduação em Letras-Inglês, especialização em Linguagem e Ensino, assim como em Educação Inclusiva. Ela é mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB) e, durante o período de geração de dados desta pesquisa, doutoranda em Linguística Aplicada pelo mesmo programa de pós-graduação no qual realizou o mestrado.

O ensino a alunos com deficiência, na carreira profissional de Rosy, teve início nos anos de 2010 e 2011, quando ela atuou em duas escolas da rede regular e privada de ensino como professora de alunos com dislexia, autismo, deficiência motora e deficiência intelectual.

Entretanto, a experiência de Rosy como professora de alunos com deficiência visual ocorreu no ICPAC no ano de 2012, quando a docente, vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, ministrou aulas duas vezes por semana a alunos com faixa etária variando dos 07 até os 54 anos. Nesse mesmo período, ela atuou em um curso de idiomas no município de João Pessoa, desligando-se da instituição ao final do ano e retornando em 2014, quando ensinou inglês por mais um semestre. De 2013 a 2015, ela começou a lecionar, concomitantemente, na Universidade Estadual da

Figura 05 – Profª. Rosy em atuação no ICPAC: cena 2



Paraíba (UEPB), na cidade de Guarabira, como professora substituta, e, com isso, reduziu sua carga horária no ICPAC, ministrando apenas uma aula por semana. Atualmente, Rosy continua atuando no ICPAC como voluntária, totalizando mais de 06 anos de experiência nessa instituição de ensino especializada, e no ensino superior, como professora substituta do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Federal da Paraíba, *campus* I, em João Pessoa.

Figura 06 – Profª. Nathy em atuação no ICPAC: cena 1



Por sua vez, a colaboradora Nathy, com 36 anos, é graduada em Ciências Econômicas e em Letras-Espanhol. Assim como Rosy, Nathy também possui mestrado em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB). Durante o período de geração de dados desta pesquisa, a docente fazia parte do quadro de professores efetivos da

UEPB, *campus* Monteiro, lecionando no curso de Letras-Espanhol.

O primeiro contato com alunos com deficiência durante a carreira profissional de Nathy ocorreu em 2012 no ICPAC, sendo viabilizado pelo PIBIC. Finalizada a vigência do projeto de iniciação científica, a professora continuou atuando como voluntária, ensinando espanhol a alunos com cegueira e baixa visão, incluindo crianças, jovens e adultos, até o final de 2015.

Após o seu desligamento do ICPAC no final de 2015, Nathy lecionou como professora substituta na UEPB, na cidade de Campina Grande, de março a agosto de 2016. Atualmente, atua como professora efetiva na mesma instituição, no *campus* localizado na cidade de Monteiro, compreendendo um período de mais ou menos 04 anos de experiência no ensino superior.

Figura 07 – Profª. Nathy em atuação no ICPAC: cena 2



4.4 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Inicialmente, as professoras Rosy e Nathy foram contactadas via *e-mail* e por redes sociais e, ao concordarem em participar da pesquisa, encaminhamos eletronicamente um

questionário para a construção dos perfis das colaboradoras. Além do questionário, solicitamos que as docentes assinassem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com orientações do Comitê de Ética em Pesquisa³³ (CEP), com vistas a assegurar os seus direitos na participação da pesquisa.

Posteriormente, agendamos, de acordo com a disponibilidade das colaboradoras, as datas para a realização de uma entrevista individual sobre a experiência profissional das docentes no ICPAC e nas demais atividades de trabalho após a atuação delas nessa instituição de ensino especializado.

A entrevista com a professora Rosy foi realizada presencialmente na Universidade Federal da Paraíba, no dia 09 de março de 2017 e teve duração aproximada de 1h25min. A entrevista se encontra dividida em quatro arquivos de áudio mp3 devido a três interrupções em sua realização: uma interrupção para mudança de sala onde ocorreu a gravação da entrevista, e outras duas pelo fato de o entrevistador ter desligado o gravador ao finalizar as perguntas do roteiro de entrevista, mas sentir a necessidade de ligá-lo novamente, pois a colaboradora demonstrou interesse em relatar mais informações de sua experiência e esclarecer algumas concepções suas sobre o processo de inclusão escolar.

Por sua vez, a entrevista com a professora Nathy foi realizada no dia 17 de março de 2017 na UFPB, de modo presencial. O tempo de duração de entrevista com Nathy foi de exatamente 56min16s e não houve nenhuma interrupção durante sua realização.

Cabe destacar ainda que Rosy e Nathy foram colegas na mesma instituição de ensino superior, participando de grupos de pesquisa coordenados pela orientadora deste estudo, e, ainda hoje, trabalham em contextos de ensino superior, com interesse em pesquisas que envolvem questões de educação inclusiva e participam do mesmo grupo de pesquisa (ALDEI).

No que se refere à geração dos dados, utilizamos a entrevista por entendermos que se trata de um instrumento de pesquisa com riqueza informativa, uma vez que nos permite construir respostas com o nosso entrevistado de modo intensivo, holístico, contextualizado e personalizado (ROSA; ARNOLDI, 2008). Ademais, a entrevista nos permite explorar ao longo da situação interacional aspectos que, porventura, se mostrem relevantes, com a inclusão de questionamentos não previstos em nosso roteiro, tornando a interação mais “[...] direta,

³³ O referido Comitê tem por objetivo principal assegurar que as pesquisas desenvolvidas sigam as orientações éticas definidas na Norma Operacional nº 001/2013 e na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde. Este estudo foi submetido ao CEP do Centro de Ciências da Saúde (CEP/CCS/UFPB) no ano de 2017, sendo aprovado com parecer nº 2.312.443.

personalizada, flexível e espontânea” (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 87) do que outros instrumentos de pesquisa.

Além de sua objetividade, personalização, flexibilidade e espontaneidade, concordamos com Rosa e Arnoldi (2008, p. 88) ao indicarem que a entrevista viabiliza “[...] uma maior intimidade e relação de reciprocidade entre entrevistado-entrevistador”, do que, por exemplo, discussões em grupos, levando tanto o pesquisador quanto as colaboradoras “[...] a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade” (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 31).

Optamos por uma entrevista de natureza semiestruturada, uma vez que nela a formulação de questionamentos é flexível, o ordenamento das perguntas pode ser alterado ao longo da conversação (ROSA; ARNOLDI, 2008), como também há a possibilidade de inserção de novas questões quando se mostrarem relevantes para a exploração de aspectos acerca da experiência das docentes não previstos no roteiro elaborado. Dessa forma, ao estabelecermos limites sobre o tema tratado na entrevista, damos oportunidades às nossas colaboradoras de transporem esses limites quando necessário (YIN, 2016).

Durante as entrevistas, buscamos estabelecer um tom de conversação com nossas colaboradoras, pois acreditamos que o fator mais importante na situação de entrevista é a interação (SILVERMAN, 2001 apud BASTOS e SANTOS, 2013). Esse entendimento tem implicações diretas em nossa postura enquanto entrevistador, nos deixando à vontade para tecermos comentários acerca do tema tratado na entrevista (BASTOS e SANTOS, 2013), sem interferências que comprometam as respostas das docentes.

Uma vez gravadas as entrevistas, realizamos suas transcrições *ipsis litteris* adotando como convenção, de modo adaptado, as notações propostas por Marcuschi (1991) para uma análise da conversação. No apêndice C, temos essas notações reunidas com exemplos ilustrativos criados a partir dos próprios dados gerados nas entrevistas.

Sobre as convenções utilizadas na transcrição, faz-se necessário dizer que: i) os nomes das colaboradoras são mantidos, conforme por elas solicitados, como também o do entrevistador; ii) as informações de caráter sigiloso (pessoas, lugares, instituições e etc.) são suprimidas por um espaçamento “_____”; iii) os termos em línguas estrangeiras estão grafados em itálico; iv) as siglas aparecem em letras maiúsculas; e, por fim, v) as dúvidas e incompreensões, devido à qualidade do áudio ou pelo fato das colaboradoras falarem em tom baixo, estão indicadas como “inaudível”, para não realizarmos quaisquer deduções de frases ou palavras proferidas pelas docentes que não compreendemos (OLIVEIRA, 2014).

Como metodologia de análise, pautamo-nos no modelo de arquitetura textual, conforme proposto por Bronckart (2012 [1999]), no âmbito do ISD, empreendendo uma análise de

natureza descendente, isto é, que considera o texto como unidade comunicativa articulada às diferentes atividades humanas, desde seus aspectos macrotextuais (segmentos temáticos e tipos de discurso) até as unidades de nível menor (mecanismos de conexão e coesão). Assim, organizamos inicialmente os textos das professoras de acordo com as representações acerca da atividade educacional por elas mobilizadas, que mais se mostraram recorrentes, configurando-se como conteúdos temáticos dessas produções languageiras.

Uma vez classificados os textos em temas específicos, focalizamos nossos olhares para as figuras de ação que emergem nas falas das docentes, definidas como “[...] os produtos interpretativos do agir” (BULEA, 2016, p. 198), nas quais estão imbricadas os tipos de discurso, “[...] que são as materializações linguísticas dos ‘mundos virtuais’ (ou mundos discursivos), [...] construídos, necessariamente, em qualquer produção languageira” (BRONCKART 2012 [1999], p. 16), as diferentes marcas enunciativas de agentividade, as unidades linguísticas modalizadoras e os elementos de coesão e conexão, quando se mostraram pertinentes para as reflexões suscitadas.

Dessa forma, trazemos, no capítulo a seguir, uma possibilidade de leitura do agir das professoras a partir das representações construídas linguisticamente ao interpretar suas experiências vividas.

Capítulo 5

LEITURAS DO AGIR DOCENTE NA ATIVIDADE EDUCACIONAL INCLUSIVA: PROCESSOS DESENVOLVIMENTAIS

Embora técnicas analíticas sejam parte necessária de nossas pesquisas, elas não deveriam se converter em mera atividade técnico-cognitiva. Nossas construções devem objetivar uma vida melhor.

(FABRÍCIO, 2006, p. 62)

Neste capítulo, apresentamos a análise dos nossos dados construída com base nas contribuições teóricas que orientam este estudo. De modo mais preciso, apoiamo-nos, sobretudo, nos fundamentos do Interacionismo Sociodiscursivo, proposto por Bronckart (2012 [1999]), e nos subsídios formulados por Bulea (2010) na implementação do quadro do ISD, a saber, as figuras de ação, que mobilizam as noções de agentividade, modalizações e os tipos de discurso.

No entanto, antes de adentrarmos nos textos produzidos pelas nossas colaboradoras, recuperamos a seguir as questões de pesquisa que motivam nossa investigação:

- i) Como as entrevistas individuais realizadas com duas professoras de línguas estrangeiras revelam sua compreensão sobre a atividade educacional em um contexto de AEE para alunos com deficiência visual?;
- ii) De que modo as entrevistas com as docentes, sobre seu trabalho, evidenciam especificidades do ensino de línguas estrangeiras nesse contexto de atuação?;
- iii) Até que ponto a experiência vivenciada por essas professoras é mobilizada nas entrevistas sobre seu agir em outros contextos de trabalho?

A partir desses questionamentos, organizamos os nossos dados de acordo com as representações que são tematizadas nos textos das docentes. Para tanto, selecionamos excertos representativos das falas das nossas colaboradoras, categorizando-os a partir do conteúdo temático mobilizado.

Sobre as categorias aqui apresentadas, cabe dizer que elas se encontram em constante diálogo e que sua disposição em classes estanques não deve minimizar ou desconsiderar a dinamicidade existente entre elas. Em outras palavras, as categorias estão fortemente entrelaçadas e sua organização, conforme a seguir, se justifica pelo fato de favorecer a discussão requerida pelos nossos dados.

Por fim, ressaltamos também que, na exploração dos excertos, não pretendemos esgotar a análise das unidades linguísticas que os constituem, mas antes oferecer um ponto de vista sobre a atividade educacional de professores de LE em um Centro de Atendimento Educacional Especializado para pessoas com DV.

5.1 ALEGRIAS E FRUSTRAÇÕES NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Inicialmente, somos apresentados ao trabalho da professora Rosy por meio de textos que trazem à baila os sentimentos presentes no ofício da docente, no contexto do ICPAC, dispostos por ela em uma relação de oposição, isto é, as alegrias que motivam o agir da docente no contexto inclusivo e as frustrações que se configuram como impedimentos de seu agir. Ao relatar sua experiência de ensino, a professora também destaca a importância desse trabalho em sua formação profissional. Vejamos:

Excerto 01

eu me:: encontrei ali né? como professo:ra no PIBIC eu/ assim/ eu via senTido dar aula pra eles... aquilo pra mim me deixava feliz então/ era algo que me fazia feliz... então/ eu fazia com muita empolgação... isso é importante... ih:: agora tinha um outro sentimento/ isso no início né?/ tinha o outro sentimento que era o sentimento de “não ‘tá dando certo... PUxa!” (bate palma) aí eu ficava/ “mas por QUE não dá certo?” né? [...]/ então assim existia esses primeiros sentimentos de/ “NOssa é um mundo novo/ é o que eu gosto/ faz sentido... eu me encontrei aqui eu QUero ensinar aQUI” então quando eu enTREI no no no Institu:to eu dizia para mim “eu QUero continuar aQUI” entendeu? tinha esse sentimento e lógico nas primeiras aulas tinha esse sentimento também... que era esses aFEtos (inaudível) esses afetos que eram negativos assim... negativos no sentido de que naquele momento ficava triste por não ter dado certo...

Professora Rosy

De modo relatado e interativo, Rosy convoca acontecimentos anteriores para dar vida aos sentimentos que marcaram sua experiência de ensino nesse contexto (ação evento passado), cuja agentividade se expressa de forma implicada nas ações narradas. Por meio das modalizações apreciativas *Nossa é um mundo novo, é o que eu gosto, faz sentido, me deixava*

feliz, me fazia feliz, eu fazia com muita empolgação, a fala da docente realiza uma avaliação geral de sua atividade educacional junto a pessoas com DV, revelando sentimentos positivos de satisfação profissional, assim como ressaltando que é especificamente a experiência no ICPAC, *lócus* marcado pelo pronome demonstrativo *ali* e pelo substantivo *instituto*, a responsável por trazer sentido para sua identidade profissional, fazendo-a se perceber enquanto professora. Por outro lado, os sentimentos negativos evidenciados nas unidades linguísticas com função modalizadora apreciativa, em *não 'tá dando certo, ficava triste, não ter dado certo* mostram frustrações e tristezas vivenciadas pela docente relacionadas, sobretudo, ao fato de não saber superar determinados conflitos que surgiam nesse contexto de ensino.

Entretanto, faz-se importante destacar que, no excerto 01, há também, mas em menor frequência, o discurso interativo, quando a agente recupera sua própria fala, reportando-se a um evento passado para exprimir ambos os sentimentos de alegria (*NOssa é um mundo novo é o que eu gosto faz sentido... [...] eu QUero ensinar aQUI*) e tristeza (*mas por QUE não dá certo?*) resultantes de sua atividade de trabalho. Assim, vê-se nesse excerto uma relação conjuntiva que reduz a distância entre a docente produtora do texto e o momento da ação, não apenas de um ponto de vista do eixo temporal, mas também numa perspectiva afetiva. Em outras palavras, os sentimentos da docente diante sua atividade de trabalho podem ser revisitados, uma vez que esses afetos parecem disponíveis e vivos na memória da professora.

No relato desses sentimentos, Rosy ressalta que as alegrias e tristezas estiveram presentes desde o início de sua inserção no ICPAC, marcados em *no início né?, assim existia esses primeiros sentimentos e lógico nas primeiras aulas tinha esse sentimento também* respectivamente. O uso da modalização lógica (em *lógico nas primeiras aulas tinha esse sentimento também*), referindo-se a sentimentos possivelmente de segunda instância para Rosy, os negativos, pressupõe a improbabilidade de sua atividade educacional ser permeada por afetos que somente alegram a docente nesse contexto de ensino, ou seja, o trabalho no Instituto evocava concomitantemente, sob a ótica da docente, afetos que desestabilizavam suas emoções, tanto deixando-a feliz, quanto frustrando-a. No entanto, a ocorrência da dêixis temporal *naquele momento* determina os sentimentos negativos como casualidades, em detrimento de uma felicidade maior alcançada em sua realização profissional ao se encontrar nesse ofício.

Um dos aspectos que potencializavam os sentimentos positivos da professora Rosy diz respeito ao ambiente colaborativo de aprendizagem criado pelos alunos com DV. Eles constantemente ofereciam suporte aos professores com o objetivo de orientá-los no desenvolvimento das atividades em sala de aula. Essa colaboração mútua se mostra evidente nas linhas a seguir:

Excerto 02

eles diziam o como fazer... “dessa maneira não funciona” e eles meio que mostravam o caminho para a gente de como funcionava... então assim **eu ficava muito feliz...** acho que **eu me realizava ali** né? puxa Eles ensinaram para a gente né? então assim era hm:: É um processo até hoje né? de muita aprendizagem e... eu acho isso magnífico na sala de aula você 'tá aprendendo né? com os alunos, né? assim o tempo todo né? e aí **como eu gosto muito disso...** eu acho que eu **eu me sentia confortável naquele ambiente** apesar de/ do preparo não funcionar eu me sentia confortável porque eu sabia que eles iam me mostrar o caminho e eu iria conseguir... aprender... novas estratégias ali... com eles então eu acho que eram esses dois... pólos aí de sentimentos... mas o positivo permanecia (risos)

Professora Rosy

No excerto 02, Rosy relata interativamente que um dos principais motivos de sua alegria era o fato de que, no contexto do Instituto, ela não só ensinava, mas também aprendia por meio das dicas e direcionamentos dados pelos alunos com DV, o que a auxiliava na construção de sua aula e, conseqüentemente, trazia-lhe satisfação profissional (*eu ficava muito feliz..., acho que eu me realizava ali né?, eu acho isso magnífico, como eu gosto muito disso..., eu acho que eu me sentia confortável*). Pode-se ver, por meio desse excerto, que a felicidade da professora Rosy é frequentemente reiterada, pois a utilização em três momentos do modalizador lógico *acho* reafirma a avaliação que a docente faz sobre seus afetos, revelando-os como sentimentos prováveis e/ou possíveis de sua satisfação em atuar no ICPAC, uma vez que sentia-se realizada profissionalmente nesse contexto de trabalho.

O relato do evento passado que constitui o excerto 02 se dá pela docente de forma implicada e disjunta, com uma simultânea recorrência do pretérito perfeito e imperfeito, corroborando tanto com a progressão da atividade narrativa, quanto com a progressão dos processos constitutivos do conteúdo temático, a saber, a felicidade ocasionada por atuar no ICPAC.

Há também a ocorrência do futuro do pretérito perifrástico, que prevê uma continuidade da aprendizagem da docente, na medida em que novas instruções vão, porventura, sendo dadas pelos alunos com DV, assim como a mobilização do seu coletivo de trabalho (CLOT, 2010) em *gente* (*Eles ensinaram para a gente né?*), indicando que o alvo dessa aprendizagem não é, segundo Rosy, apenas ela própria, mas outros trabalhadores que, semelhantemente, se encontram unidos sob as mesmas condições reais de trabalho no Instituto e que, como a docente, têm se desenvolvido na atividade educacional, a partir das instruções fornecidas pelos discentes. Esse coletivo, que tem se apropriado das especificidades da atividade nesse contexto de atuação, é constituído por sua orientadora de doutorado, cuja entrada no ICPAC se deu conjuntamente

com Rosy, e a professora de espanhol Nathy, que chegou depois na instituição, mas ainda no mesmo ano, segundo dados gerados para a construção do perfil de cada colaboradora (vide Apêndice A).

Entendemos que o posicionamento discursivo da docente, acerca da felicidade em aprender, revela sua própria compreensão da formação profissional de professores – uma formação que contraria a concepção do professor como detentor do conhecimento, mas o concebe como profissional em contínuo desenvolvimento, cujo momento de realização da atividade representa um espaço potencial para sua aprendizagem (MEDRADO, 2017).

Por sua vez, como já elucidado pela professora Rosy, não só de alegrias se constituía sua atividade, mas também de sentimentos negativos, sintetizados nas frustrações e tristezas vivenciadas. No excerto 03, temos uma ilustração desses sentimentos negativos experimentados pela docente, decorrente do insucesso na adaptação de um material didático para o braille, conforme se segue:

Excerto 03

eu cortei os papelzinhos e fui colando BOLinha por BOLinha (inaudível) fui colando bolinha por bolinha, então ficou BEM grande... e aí/ tipo não funcionou então **foi uma semana de adaptação que no final das contas... não funcionou... e aquilo claro você fica “nossa! como assim não deu certo né?”** e aí o o/ um dos alunos ele fez “não mas por que não funcionou? porque a leitura tem que ser/ do do braille, no do tamanho da da... tipo da da print né?” isso da: [...]
digital

Professora Rosy

A partir do relato interativo, com narração disposta em ordem sucessiva (localização isocrônica) em relação ao eixo de referência do ato de produção, Rosy reconstrói, ainda que superficialmente, um acontecimento anterior (ação evento passado), envolvendo uma situação de adaptação de material didático, na qual o sentimento de frustração vem à tona (“*como assim não deu certo né?*”), como resultado do fracasso em produzir ferramentas que auxiliassem sua atividade de ensino. Todo o trabalho manual (*eu cortei, fui colando*), e minucioso da docente (*BOLinha por BOLinha*) culmina em uma decepção, deixando-a perplexa (*nossa!*), pois o tamanho em que foi produzido o material (*ficou BEM grande...*) era inadequado para a utilização dos alunos com DV, visto que dificultava sua leitura (*a leitura tem que ser/ do do braille [...] do tamanho da [...] digital*).

No excerto 03, destaca-se também o uso de modalizações lógica e deôntica, evidenciadas na interjeição *claro* e locução *tem que ser* respectivamente, apontando, a primeira,

para a certeza de uma frustração decorrente da inviabilidade de se utilizar um material cuja adaptação *não funcionou*, ou seja, sob a ótica da agente o julgamento feito é de que não há como não se decepcionar com a inutilidade das ferramentas produzidas e o tempo desperdiçado em um trabalho árduo e minucioso; e a segunda, para uma necessidade exclusiva de que os materiais adaptados sejam elaborados tomando por padrão as características³⁴ usuais da cela (ou célula)³⁵ braille, de forma que esse sistema pontográfico de escrita e leitura possa ser lido com a região das pontas dos dedos (*da print/ da digital*), por meio do toque. Igualmente, a valoração no marcador *tem que ser*, utilizado quando a professora recupera por meio do recurso reportado uma das falas de seus alunos, inibe a possibilidade de que outros tamanhos da cela possam existir nos materiais adaptados para o braille. No entanto, quando a pessoa com DV se encontra em processo de alfabetização em braille, vários recursos didáticos tomam a cela ampliada como ferramenta para o ensino desse sistema tátil (como é o caso *do Big Braille e Brailito*). O fato é que o material adaptado produzido pela docente (vide apêndice D) não observava as orientações normativas para o texto braille, o que tornou essa ferramenta de trabalho inutilizável em suas aulas, já que os discentes destinatários da adaptação não eram capazes de reconhecer as celas braille pelo toque.

A inadequação do material elaborado por Rosy para esses alunos, em uma de suas primeiras experiências de ensino no Instituto, nos remete a uma necessidade premente dos cursos de formação de professores inserirem conteúdos referentes às características do sistema braille em seus currículos. Consideramos que, para assegurar a aprendizagem dos alunos com DV, faz-se necessário conhecer o braille e os seus aspectos constitutivos, pois ele tem se configurado como o principal sistema semiótico utilizado por esses indivíduos, na apreensão da cultura em que estão imersos, dando sentidos “[...] aos seus modos de ser, ver, estar e perceber o mundo” (SOUSA, 2015, p. 107).

Sentimentos que oscilam entre a frustração e o desânimo estão presentes também nos textos da professora Nathy, quando menciona que o fato de ter de adaptar os materiais didáticos era algo que não a deixava muito feliz, como podemos ver no excerto 04.

³⁴ Dentre essas características estão: o espaçamento das celas, dos pontos braille entre si, o arranjo geométrico desses pontos e o formato do seu relevo – todas detalhadamente elencadas na Norma Brasileira *Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*, nº 9050 (ABNT, 2015).

³⁵ Definida na *Grafia Braille da Língua Portuguesa* como o espaço ocupado pelo conjunto de 6 pontos, ou qualquer uma de suas 63 combinações, dispostos em duas colunas ou filas verticais (uma a esquerda e outra à direita), constituída por três pontos cada (BRASIL, 2006b).

Excerto 04

a adaptação de de atividades:... né? uma coisa assim que me deixava um pouco insegura... não vou dizer f/ não é/ frustrada talvez não:: mas me desanimava um pouco era... a dificuldade que eu sentia para adaptAR material pra eles... [...]/ porque é uma questão que mexe com criação criatividade né? e e::... e eu ‘tava cheia assim de de AUla na universidade eu tinha que dar aula na universidade também... então: o tempo que você... precisa para essa adaptação... tem que ser razoável para você poder sentar com paciência e pensar “como é que vou adaptar isso pra eles?”... então::... eu gostava muito de ver eles participando em sala de aula... mas eu não me sentia muito feliz/ não s/ não era muito feliz no aspecto [da adaptação]...

Professora Nathy

Ao refletir sobre sua experiência concernente ao processo de adaptação dos materiais didáticos, com a construção dos acontecimentos em tempo verbal passado por meio de relato interativo (ação evento passado), levando-a a uma disjunção temporal dos fatos da ação, Nathy indica ser esse aspecto da sua atividade de ensino, junto aos alunos com DV no ICPAC, o responsável pelos sentimentos negativos experimentados por ela, de insegurança, desânimo e tristeza (*me deixava um pouco insegura.../ me desanimava um pouco/ não me sentia muito feliz*). Esses sentimentos afloravam diante da *dificuldade* que a docente *sentia para adaptAR material pra eles*, por demandar da professora Nathy *criatividade* (*porque é uma questão que mexe com criação criatividade né?*) e *tempo* (*o tempo que você... precisa para essa adaptação... tem que ser razoável para você poder sentar com paciência e pensar*).

Além de relato interativo, temos a presença de discurso teórico quando a professora conclui que é preciso tempo para produzir os materiais didáticos acessíveis para os alunos com DV, se apresentando de forma menos implicada no contexto da ação (*o tempo que você... precisa para essa adaptação... tem que ser razoável para você poder sentar com paciência e pensar “como é que vou adaptar isso pra eles?”...*). Vê-se que a utilização do pronome pessoal *você*, com valor genérico, e verbos em terceira pessoa do singular do tempo presente e infinitivo corrobora a manutenção da dissociação do agente produtor e a atividade evocada (*você... precisa, você poder sentar, pensar*), diferentemente da narração, na qual há implicatura direta da docente nas marcas de agentividade *me deixava, vou dizer, me desanimava, eu sentia, eu tinha, eu gostava e eu não me sentia*. Esse posicionamento não implicado e disassociado dos fatos da ação parece indicar não apenas uma compreensão pessoal da docente, construída com base apenas na sua experiência no ICPAC, mas um entendimento mais geral, partilhado socialmente por outros indivíduos que conhecem as especificidades do processo de produção de

materiais didáticos acessíveis e assumem o tempo como um fator essencial para a elaboração desses materiais.

Assim como Nathy, concordamos que o processo de produção de materiais didáticos em formatos acessíveis para alunos com DV demanda não somente tempo, conforme já discutimos em Costa e Dantas (2017), mas também uma formação inicial docente que possibilite aos futuros professores de línguas estrangeiras se posicionar criticamente diante dos materiais que lhes são (im)postos, a fim de que sejam capazes de avaliar, adotar, elaborar, adaptar (COSTA, DANTAS, 2018), e até mesmo contrariar tais ferramentas de trabalho, quando a situação de ensino e aprendizagem assim o requerer.

Embora não tenhamos explicitamente referência aos sentimentos positivos que a experiência de ensinar a alunos com DV trazia para Nathy, pode-se perceber, de modo subentendido nas modalizações apreciativas *gostava muito, não me sentia muito feliz e não era muito feliz*, expressas em *eu gostava muito de ver eles participando em sala de aula... mas eu não me sentia muito feliz/ não s/ não era muito feliz no aspecto [da adaptação]*, que Nathy vivenciava momentos de felicidades por atuar no ICPAC. Porém, no que diz respeito ao fornecimento de materiais didáticos acessíveis para os alunos com DV, fica evidente o desânimo da docente, pois ela *não era muito feliz no aspecto* de realizar as adaptações necessárias, sentindo-se insegura devido a questões de criatividade e ausência de tempo para se dedicar a tarefa de tornar tais materiais acessíveis.

Na tessitura desses sentimentos positivos e negativos vivenciados pelas docentes, conforme visto nos excertos 01, 02, 03 e 04, temos, no excerto 05, uma experiência específica de ensino em contexto de inclusão, descrita pela professora Rosy, que revela o quanto a falta de preparo, para atuar nesse cenário, pode também frustrar o professor, conforme se segue:

Excerto 05

eh:: eu tive alunos com deficiência quando eu comecei a ensinar nas escolas particulares aqui em João Pessoa tive aluno autista... dislexia e tudo o mais... e:: **era angustiante pra mim não... não conseguia chegar até ao meu aluno...** eu lembro do meu aluno autista... que [...] eu já saía de casa com aquela... aquele sentimento... “hoje vai ser na turma dele meu deus!... vai funcionar?” então assim acho/ eu me pegava com todos os santos pra trazer as energias positivas do universo pra ir pra aquela sala de aula então assim/ e eu não conseguia... chegar [...] eu não conseguia certo? e isso me incomodava... [...] muito enquanto profissional/ eu saía todo dia... que eu dava aula... certo? nas quartas-feiras eu dava aula... naquela turma... e eu eu ia pegar o ônibus chorando né? Toda quarta-feira então assim pra mim enquanto profissional foi muito: eh: como é que/ eh: doloroso né? esse processo... e aí quando eu entrei no Instituto... eh:: ampliou essa questão da relação com a pessoa

com deficiência... isso foi uma das principais coisas assim de cheGAR perto porque eu não conseguia isso com o meu aluno autista...

Professora Rosy

A riqueza de detalhes fornecida pela docente, não somente acerca dos sentimentos que a perpassavam em sua atividade, ilustrados nesse excerto, mas também no que diz respeito aos aspectos contextuais da situação de trabalho, isto é, o perfil do discente (*autista*), o local de atuação (*escola particular em João Pessoa*), dias de trabalho (*nas quartas-feiras*), rituais realizados (*saía de casa, ia pegar o ônibus*) e dificuldades encontradas no ofício (*não conseGUIR cheGAR até ao meu aluno...*), parece reviver a atividade educacional da professora na rede privada de ensino, nos permitindo acessá-la com maior propriedade. Assim, vemos a mobilização da figura de ação ocorrência, na medida em que a docente é capaz de apreender um determinado agir, de modo contextualizado, identificando aspectos específicos da ação em sua produção linguageira, uma vez que eles se encontram acessíveis tanto espacial quanto temporalmente.

Dentre os sentimentos evocados por Rosy que corroboram suas frustrações, temos indícios de angústia (*era angustiante pra mim*), de ansiedade (*eu já saía de casa com [...] aquele sentimento... “hoje vai ser na turma DEle meu deus!... vai funcionar?”*), de incômodo (*e isso me incomodava*), de tristeza (*eu ia pegar o ônibus chorando né?*) e de sofrimento (*foi muito: eh: como é que/ eh: doloroso né?*), fazendo com que a docente recorresse a uma solução divina para gerenciar tantos sentimentos negativos, se apegando *com todos os sANtos pra trazer as energias positivas do uniVERso*, a fim de que a aula desse certo, e para encorajá-la a *ir pra aquela sala de aula*.

No âmbito da agentividade, a professora se representa fortemente implicada na ação rememorada, sob designação exclusiva em *eu*, com temporalização dos verbos em constante alternância entre o pretérito perfeito e imperfeito, assim como recorrências singulares do pretérito perifrástico (*ia pegar*) e futuro perifrástico, na fala reportada *vai ser na turma Dele/vai funcionar?*. Atrelados a esses tempos verbais, estão as unidades modalizadoras de caráter apreciativo dos fatos da ação, a partir das quais temos acesso ao mundo subjetivo, como sentimentos de angústia e incômodo (*era angustiante, eu não conseguia... chegar e isso me incomodava*), e pragmático, que apontam as razões do agir da docente, isto é, o esforço feito por Rosy para realizar sua atividade de trabalho (*me pega:va com todos os sANtos pra trazer as energias positivas do uniVERso pra ir pra aquela sala de aula*).

Ao recuperar sua experiência de trabalho na rede privada de ensino, Rosy aponta como a maior dificuldade de atuar nesse cenário o fato de não *conseGUIR cheGAR* até o seu aluno autista, inserido na turma. Segundo ela, o seu entrave em lidar com a pessoa com deficiência em sala de aula só começa a ser superado quando a docente tem a oportunidade de atuar no ICPAC (*QUANdo eu entrei no Institu:to*), pois é a partir desse contexto que ela passa a interagir melhor com seus discentes, estabelecendo relações mais próximas (*eh:: ampliou essa questão DA relação COM a pessoa com deficiência isso foi uma das principais coisas assim de cheGAR perto por que eu não conseguia isso com o meu aluno autista*).

Vemos, na fala da professora, que o contexto de atuação do Instituto traz modificações para as relações interpessoais que ela estabelece com seus alunos, facilitando o desenvolvimento da atividade educacional com as pessoas com DV. De fato, o contexto de trabalho das docentes no ICPAC se manifesta como um espaço potencial de desenvolvimento profissional para professores de línguas, que, permeado por alegrias e frustrações, desperta nas professoras sentimentos de realização profissional, mas também desilusões por terem o planejamento fracassado ou contrariado, requerendo-lhes novos modos de ensinar.

Nesse sentido, temos nos próximos excertos produções languageiras das professoras que apontam para transformações ocorridas em suas práticas, que vão desde as relações interpessoais às estratégias de ensino, revelando a atividade educacional em um Centro de Ensino Especializado como um trabalho inerentemente metamórfico (SKLIAR, 2006).

5.2 METAMORFOSE(S) DO AGIR: REBATIZANDO A PRÁTICA DOCENTE

Uma das transformações vivenciadas pelas professoras diz respeito à forma de se relacionarem interpessoalmente com os alunos com DV. No caso da professora Nathy, a preocupação com o modo de interagir com os alunos *totalmente cegos ou com cegueira parcial...* foi um aspecto que, desde sua entrada no ICPAC (*o primeiro dia de aula me marcou muito...*), começou a ser ressignificado. Vejamos:

Excerto 06

o primeiro dia de aula me marcou muito... [...] / eu fiquei extremamente nervosa porque eu... eu iria conhecer os alu:nos todos cegos né? totalmente cegos ou com cegueira parcial... [...] / **eu tinha aquela coisa de eu vou falar com um deficiente eu tenho que ter aquela:: aquela sensibilidade de saber como falar com ele... para não ferir...** né? ah:: sei lá... com palavras com ações e o meu cuidado todo era sempre como falar com eles... porque::... por exemplo teve u/uma hora em que a gente ‘tava falando em... no que que a gente gostava... né? [...] / pra eu

conhecer eles melhor... [...] teve uma hora que eu perguntei “você^s gostam de ass/ de de assistir televisão?” só que eu estava falando com eles em espanhol... e na verdade a gente não diz assistir mas a gente diz “você^s VEEM televisão”... e:... e o verbo VER eu fiquei/ diss/ poxa eu disse para eles “você^s veem?”/ na na hora veio na minha cabeça né?... e eles/ um deles disse “mas professora como a gente vai ver se a gente é cego?” e todo mundo começou a rir... [...] TODos eles começaram a rir e... e eu percebi que... que eles ‘tavam brincando comigo do tipo “não professora a gente vê mesmo... a gente assiste TV... sem sem problema...” né? eles ‘tavam tentando talvez deixar a aula mais descontraí:da... mas eu tinha esse cuidado de uSAR determinadas palavras que... [...] mas depois vi que era é uma coisa assim bem normal... [...] depois eu vi que não tinha problema nenhum se expressar do mesmo jeito que a gente se expressa com outras pessoas

Professora Nathy

Por meio de relato interativo, somos apresentados à inquietação de Nathy, e também ao cuidado, na sua maneira de tratar e se referir à pessoa com deficiência visual. Esse fato é retomado pela docente com o uso de verbos no pretérito perfeito (*fiquei, percebi, perguntei, vi*, etc.) e com o auxílio da locução *o primeiro dia de aula*, que fixa tempos distintos entre a ação referente e o ato de sua produção linguageira (ação evento passado).

Há uma heterogeneidade agentiva resultante da presença dos pronomes pessoais *eu*, quando Nathy acessa suas ações e intenções do agir, e *você^s* e *eles*, quando a docente se refere aos alunos *cegos ou com cegueira parcial*, de maneira reportada ou direta em seu texto respectivamente. Tem-se ainda um efeito polissêmico expresso no uso de *a gente*, que, na voz direta da professora, pode designar i) os indivíduos em interação na sala de aula, isto é, a docente e os alunos com DV (*a gente ‘tava falando em... no que que a gente gostava... né?*), assim como ii) os falantes usuários da língua espanhola (*mas a gente diz “você^s VEEM televisão”...*) e as iii) pessoas sem deficiência que dispõem de uma língua natural (*não tinha problema nenhum se expressar do mesmo jeito que a gente se expressa com outras pessoas*); já na voz reportada de Nathy, recuperando as produções linguageiras dos seus discentes, pode se referir ainda iv) às pessoas com deficiência visual (*“mas professora como a gente vai ver se a gente é cego?”* e *“não professora a gente vê mesmo... a gente assiste TV... sem sem problema...”*).

É evidente, no texto que constitui o excerto 06, uma tensão por parte da Nathy em como interagir com a pessoa com DV, que se reflete na maneira dela se dirigir verbalmente aos seus alunos, com vistas a *não ferir... [...] com palavras com ações*. O texto revela um cuidado constante da docente principalmente nas escolhas de *determinadas palavras* em sala de aula, buscando demonstrar uma *sensibilidade de saber como falar* com eles. De fato, as palavras que

utilizamos não são isentas de ideologias e por meio das escolhas que delas fazemos se efetivam as variadas relações de poder, domínio e subjugação (BAKTHIN, 2003).

Considerando o fato de que Nathy, assim como Rosy, possui formação em ensino de línguas estrangeiras, com pós-graduação em estudos da linguagem, não seria surpresa uma postura de resistência às ideias imbuídas de preconceito que as palavras carregam, pois quanto maior o nível de consciência discursiva, maior a contestação das ideologias linguísticas que imperam na língua (KROSKRITY, 1998 apud KROSKRITY, 2004). No entanto, no contexto de ensino no ICPAC, a preocupação de Nathy em se posicionar criticamente diante do uso da linguagem que fazia em sala de aula, precisamente a utilização de termos específicos que considerava inapropriados, podendo até *ferir* seus alunos, como o verbo *VER*, revela uma crença da professora ao supor que determinados termos deveriam ser evitados, pois, ao longo da experiência junto a esses alunos, a docente vai sendo capaz de reconhecer que era o uso de certas palavras era *uma coisa assim bem normal... [...] que não tinha problema nenhum se expressar do mesmo jeito* que as pessoas sem deficiência estão habituadas a se expressar entre si. Em outras palavras, a preocupação de Nathy em como falar com os alunos com DV, enfatizada pela modalização lógica *sempre* (*sempre como falar com eles*), evidencia crenças da docente de que não se deve utilizar palavras e expressões que evocam uma noção de percepção visual. Porém, Nathy é, em sua experiência, confrontada com a própria voz dos seus alunos (*“mas professora como a gente vai ver se a gente é cego?”*), em um tom de brincadeira (*eles ‘tavam brincando comigo do tipo “não professora a gente vê mesmo... a gente assiste TV... sem sem problema...”*) com o intuito de reduzir o nervosismo da docente (*eu fiquei extremamente nervosa*), criando uma ambiente mais descontraído e confortável pra docente (*eles ‘tavam tentando talvez deixar a aula mais descontraí:da...*), mostrando também que o uso de termos como o verbo *ver*, por pessoas com DV, é algo comum.

Enquanto no excerto 06 Nathy retrata transformações na sua prática desde o dia de sua entrada no ICPAC (*o primeiro dia de aula me marcou muito*), no excerto 07, fica evidente que as mudanças em seu agir não se restringiram ao dia de sua chegada na instituição, mas antes estiveram presentes durante todo o período em que atuou no Instituto, sobretudo na apreciação feita com a modalização marcada em *foi uma coisa que eu aprendi bem no final*, como temos a seguir.

Excerto 07

às vezes acontecia muito atÉ deles SÓ entrando na sala... e a mesa ‘tá um pouco longe as cadeiras... aí: do tipo eu deveria ir lá::: **foi uma coisa que eu aprendi bem no final...** eh quando eu via que o aluno entrava ele entrava assim com a mão na frente tentando ver se não achava obstáculo né? [...]/ **foi/ eu olha::ndo para eles... como eles se tratavam entre eles que:: que aprendi eh: aqui ó (bate na mesa) aqui tem uma livre... né? uma cadeira aqui (bate na mesa) ‘tá vaga então::... é tudo muito detalhado... com eles... né? e nas au:las também a explicação:: ah: as ativid::des como manusear o material... as instruções::... eh:: tanto do que eles vão fazer na AUla quanto das ativid::des... a leitu::ra... tudo**

Professora Nathy

O texto de Nathy no excerto 07 mostra que as interações em sala de aula com os alunos com DV requeriam da docente o fornecimento de informações detalhadas (*é tudo muito detalhado*), desde as orientações para auxiliar o aluno chegar até sua cadeira na sala (*uma cadeira aqui [bate na mesa]*), assim como nas explicações para a realização das atividades, o manuseio do material e a leitura.

Assim, ao recuperar sua experiência (ação evento passado) por meio de verbos essencialmente no pretérito imperfeito (*acontecia, achava, tratavam, via*), mas também com evidências de pretérito perfeito (*aprendi*), futuro do pretérito (*eu deveria ir*), futuro perifrástico (*eles vão fazer*) e presente do indicativo (*aqui tem uma livre*), pressupondo um número considerável de localizações realizadas nessas formas verbais (de anterioridade, posterioridade e simultaneidade respectivamente), a professora Nathy relata interativamente, no primeiro momento do excerto, algumas mudanças em sua prática que colaboravam com orientação e mobilidade dos alunos com DV, ajudando-os na locomoção dentro do espaço da sala de aula.

A orientação e mobilidade, além de designarem o campo de estudos que investiga as técnicas/estratégias de locomoção autônoma de pessoas com deficiência visual, se referem também às habilidades que pessoas com cegueira e baixa visão devem mobilizar para moverem-se “[...] de forma orientada com segurança e independência” (GIACOMINI; SARTORETTO; BERSCH, 2010, p. 08), utilizando conhecimentos específicos que contribuem com sua locomoção. Dessa forma, entende-se *orientação* como a utilização dos sentidos remanescentes para o estabelecimento da própria posição do indivíduo com DV em relação ao meio que o circunda, enquanto a *mobilidade* corresponde à capacidade de locomover-se autonomamente, através do uso dos sentidos remanescentes (FELIPPE, 2001).

No texto de Nathy, vemos a docente agir de modo colaborativo com a orientação e mobilidade dos alunos com DV ao emitir sons por meio da batida com a mão na mesa, proporcionando uma fonte sonora que auxilia a locomoção desses indivíduos na sala de aula,

identificando sua localização dentro desse ambiente em relação à cadeira em que deveriam se acomodar.

A localização por meio de sons é prevista no livro instrucional do Ministério da Inclusão *Orientação e Mobilidade: conhecimentos básicos para a inclusão*, que indica que a fonte sonora necessita “[...] ter uma duração suficiente que permita ao indivíduo medi-la auditivamente, encontrar a direção de maior intensidade e determinar a pista para um caminhar mais seguro” (BRASIL, 2003a, p. 59). Porém, o conhecimento acerca da emissão de sons para auxiliar o aluno a se locomover no ambiente da sala de aula não foi uma ação aprendida pela docente durante sua graduação, mas sim na experiência junto aos alunos com DV no ICPAC, no dia a dia de sua atividade de trabalho, sendo apropriada por Nathy já no fim de sua permanência no Instituto (*uma coisa que eu aprendi bem no final...*).

Assim, vemos, no excerto 07, que o contato com os alunos com DV transforma a maneira como a professora concebe a maneira de interagir e se relacionar interpessoalmente com eles (*foi/ eu olha::ndo para eles... como eles se tratavam entre eles que:: que aprendi*), trazendo implicações didáticas desde o primeiro momento que os alunos adentram a sala de aula (*acontecia muito atÉ deles SÓ entrando na sala... e a mesa ‘tá um pouco longe as cadeiras... aí: do tipo eu deveria ir lá::*).

Outro aspecto que evidencia transformações no relacionamento interpessoal da docente com os alunos com DV diz respeito às instruções fornecidas por ela para a realização das atividades, das leituras, utilização do material, entre outros, que precisava ser de modo mais detalhado possível, conforme vemos na modalização apreciativa *é tudo muito detalhado... [...] nas au:las [...] a explicação:: [...] as ativida::des, como manusear o material... as instruções::... (o) que eles vão fazer na AUla [...] a leitu::ra... tudo*. Assim, vemos que a atuação de Nathy no contexto do ICPAC demandava da docente o fornecimento de descrições de suas ações de sala de aula, a fim de que o aluno com DV pudesse se sentir situado sobre as atividades desenvolvidas no ensino.

Como já destacamos em Costa (2015), a necessidade de verbalizar instruções detalhadas na educação de alunos com DV tem sido reconhecida pela Secretaria de Educação Especial do país ao sugerir aos docentes que os materiais e informações que dependem da visão devem ser explanados verbalmente pelo professor, para que assim sejam úteis ao aluno com DV, como também faz-se necessário indicar o nome do aluno com DV quando requerer sua participação na aula e se identificar verbalmente, informando seu nome, ao iniciar uma interação com esse discente, quando a situação interativa assim o demandar (BRASIL, 2006c).

Por sua vez, no excerto 08 adiante, Rosy ressalta a importância de se estabelecer relações mais próximas com seus discentes e as consequências da falta de proximidade com eles. Ter uma proximidade maior com os alunos foi um aspecto que a professora avaliou como uma mudança de sua prática no contexto do Instituto. Vejamos:

Excerto 08

eu tinha Uma ideia de relação professor aluno e **quando eu entrei no Instituto eu desconstruí: ou REconstruí: essa ideia da relação com o aluno...** porque eu entendi que: a minha proximi/ **a relação mais próxima com o meu aluno...** certo? **era o que permiti:a... a/ uma maior construção do conhecimento... era o que facilita:va... o meu trabalho enquanto professora...** ih: eu tenta:va não fazer isso com os meus alunos na escola... que quando/ ah assim quando lá né? quando lá que eu ensinava... e eu conseguia manter a distância... dos meus alunos... e **no Instituto:to eu não conseguia manter distância ou eu me aproximava ou a aula não acontecia...**

Professora Rosy

Relatando de modo interativo seu trabalho, e apresentando-se implicada e disjunta dos fatos da ação, Rosy introduz os benefícios para si da mudança no relacionamento interpessoal com os seus alunos, *era o que permiti:a... a/ uma maior construção do conhecimento...*, como também *era o que facilita:va... o seu trabalho enquanto professora*.

Ao resgatar o acontecimento passado de sua entrada no ICPAC (ação evento passado), em *quando eu entrei no Instituto:to eu desconstruí: ou REconstruí: essa ideia da relação com o aluno...*, a professora destaca, por meio de modalizações pragmáticas (verbos no pretérito *conseguia, aproximava, acontecia*), que as razões que motivaram o estreitamento nas relações com os alunos com DV foram as necessidades decorrentes do próprio contexto de trabalho, pois ou ela se *aproximava ou a aula não acontecia*. Em outras palavras, quando reflete sobre o contexto de ensino do Instituto, a docente impõe uma condição de alternância ao mobilizar em seu texto a conjunção *ou* (*ou eu me aproximava ou a aula não acontecia*), cuja realização dos fatos se apresenta de modo indepenente. De um lado, Rosy destaca que se quisesse incluir os alunos com deficiência visual, precisaria manter uma relação de proximidade com os discentes, por outro lado, se não estabelecesse um contato mais próximo com seus alunos, ela acredita que não seria possível oferecer uma educação afetiva que, de fato, atendesse as necessidades educacionais de seus discentes.

Além de uma nova maneira de se relacionar com os alunos com DV, os textos produzidos por Rosy indiciam outras transformações na prática da docente, referentes especificamente às estratégias de ensino e questões relativas ao planejamento das aulas,

requerendo da professora outro olhar para a sala de aula e para sua atividade. Os excertos adiante ilustram essas mudanças.

Excerto 09

foi um tempo pra que EU **conseGUIsse... penSAR a AUla...** levando em consideração que ele não enxerga... que as **MINhas estraTÉgias** enquanto professora/ que eu **conseguisse mobilizar esses conhecimentos pra alguém que não enxerga...** isso foi um tempo Dennis... parece que é BEM básico mas não é/ inclusive uma coisa de de de **soletrar: em sala de au:la... dar mais coman:dos/** porque quando o aluno é vidente você não precisa dar tantos coman:dos/ você não precisa ‘tá soletran:do muitas ve:zes néque o aluno ‘tá ven:do... e isso aí é AOS pou-cos [...]/ isso/ **sabe quando você ‘tá aprendendo a dirigir? que você diz/ “ah agora eu tenho que passar a marcha? agora eu tenho que acelerar”/ “agora eu tenho que fazer em braile”/ pronto/ no início era bem assim/ eu ficava... me monitorando mobilizando aqueles conhecimentos que eu TINha... certo? pra utiliZAR com eles... não era algo NA-tu-ral...**

Professora Rosy

Ao exemplificar algumas das estratégias utilizadas em sua prática, a professora Rosy se abstrai do contexto da ação e de seus atributos enquanto agente, para construir uma apreensão do agir de forma narrativa, iniciada em *inclusive uma coisa de de de soletrar...* e com término em *no início era bem assim*. Nesse cenário, as estratégias são elencadas desconexas da situação de interação (*soletrar: em sala de au:la... dar mais coman:dos*), com uma representação prototípica do agir, cujos fatos são apresentados de modo genérico e não contextualizado, marcados predominantemente pelo tempo verbal presente do indicativo. Em outras palavras, há aí uma configuração do agir sob forma canônica (ação canônica), na qual a professora não somente teoriza o seu agir ao elencar as estratégias mobilizadas, mas também justifica o uso dessas estratégias diante da ausência de *input* visual dos alunos com DV, *porque quando o aluno é vidente você não precisa dar tantos coman:dos*.

As estratégias indicadas pela docente já foram objetos de nossa reflexão (COSTA, 2015) em outro estudo que, focalizando os saberes docentes que emergem da prática de dois professores de língua inglesa e uma professora de língua espanhola em um contexto de inclusão de alunos com DV³⁶, identificou oito saberes gerais mobilizados pelos professores nessa atividade educacional, dos quais dois se referiam a *utilizar a soletração como ferramenta didática e verbalizar instruções e procedimentos realizados em sala de aula*. Essas estratégias não só evidenciam as especificidades do processo de ensino e aprendizagem a esses alunos, mas também “[...] legitimam o ofício docente, já que para o exercício de sua profissão se faz

³⁶ Em um curso de extensão em línguas estrangeiras.

necessário ao professor (re)construir saberes específicos para/no seu trabalho” (COSTA, 2015, p. 57).

Do ponto de vista agentivo, percebe-se um co-funcionamento das formas pronominais *eu* e *você*, que indiciam a implicação da professora no ato de produção, em relato interativo no início e fim do excerto, quanto sua autonomia, na narração, ambas efetuadas numa perspectiva disjunta do mundo ordinário. Chamamos atenção também para a recorrência do *eu*, no momento do evento narrado em que se efetiva a metáfora de aulas de direção, com valor genérico, o que corrobora a dissociação entre Rosy, autora da produção linguageira, e os fatos da ação.

Na referência metafórica às aulas de direção, como maneira de realizar o seu trabalho no período inicial, a docente faz uso dos modalizadores deônticos *tenho que passar/acelerar/fazer*, avaliando à luz do mundo social uma obrigatoriedade em incluir os alunos, independentemente de suas NEE. Ao mesmo tempo em que elucida o dever de incluir, por meio dessas modalizações, a fala de Rosy evidencia a interferência das prescrições em seu trabalho, ora regulando seu agir enquanto autoprescrição (*eu ficava... me monitorando*), ora orientando-o nas adaptações pedagógicas (*tenho que fazer em braille*). Nesse sentido, fica evidente que um dos traços constitutivos do perfil dos alunos no ICPAC, isto é, sua deficiência visual, se configura como prescrição do trabalho docente, exercendo influência desde as estratégias utilizadas (*soletrar, dar mais coman:dos*) até as adaptações de materiais didáticos (*tenho que fazer em braille*).

Identificamos também, além das modalizações deônticas, as de natureza pragmática, em *conseGUIsse... pensar e conseguisse mobilizar* que atribuem à agente a responsabilidade da ação, no tocante ao poder-fazer. A capacidade de ação designada à docente está condicionada ao fator tempo, pois, para que ela fosse capaz de pensar a aula e mobilizar os conhecimentos para *alguém que não enxerga*, demorou *um tempo*, não foi *algo NA-tu-ral*. Essa representação é retomada a seguir quando Rosy aponta as transformações ocorridas em sua prática, no âmbito do planejamento.

Excerto 10

QUANDO eu cheguei no Institu:to... [...] **eu tive que... REDirecionar TOdo o meu planejamento... eu tive que RE-di-men-si-onar** aliás **porque assim foi bem maior... [...] o tempo que eu le:vo pra planejar pra uma pessoa com deficiência visual:.... é o dobro... certo? [...] o pla-ne-ja-mento da aula em SI... é a parte mais:: eh: como que é vai dizer... mais: que leva tempo... do processo... e mais desafiante... [...] é to-tal-men-te diferente isso assim... outra visão de planejamento de aula... [...] **porque: muitas vezes a gente ia dar aula e eu/ ah (estala os dedos) deu aquele clique né? eu vou dar uma aula na terça tive um clique na****

segunda feira que vai ser uma arraso fazer isso... não POSSO fazer assim... por que eu preciso do material em braille... e eu mando o material em braille... pra o Instituto na quinta-feira minha aula é na terça... eu tenho que ter um planejamento BEM PRÉvio... [...]/ eu tenho mais reCURsos que fa cilitam o meu trabalho... e com os meninos eu tenho MENos recurso ou seja o recurso é um fator que de certa forma... liMiTa... o pla-ne-jamento de aula... certo? porque eu dependo de uma impressão que acontece apenas no Instituto que eu tenho que mandar com antecedência...

Professora Rosy

No excerto 10, tem-se a mobilização de duas figuras de ação, a saber, a ação evento passado, quando, inicialmente, Rosy recorre ao acontecimento anterior de sua entrada no ICPAC para destacar a transformação ocorrida em sua maneira de planejar aulas, e a ação canônica, a partir do momento em que a docente exemplifica as razões (*preciso do material em braille, com os meninos eu tenho MENos recurso, dependo de uma impressão que acontece apenas no instituto*) pelas quais não podia ter os cliques no dia anterior a sua aula no Instituto (*vou dar uma aula na terça tive um clique na segunda feira [...] não POSSO fazer assim*).

Na ação passada relatada interativamente, com eixo temporal de modo conjunto ao ato da produção verbal, a professora ressalta que o impacto desse contexto de atuação nos modos de planejar suas aulas foi muito forte, pois foi necessário a docente *REDirecionar TOdo o [...] planejamento*, o que indica as transformações na maneira de gerenciar o tempo na elaboração das aulas, uma vez que no planejamento de aulas *pra uma pessoa com deficiência visual:...* o tempo requerido *é o dobro*.

Chamamos atenção para o fato de que realizar um planejamento prévio, com a antecedência de um *dobro* de tempo, não necessariamente implica uma melhor qualidade do tempo em sala de aula, isto é, da prática realizada no momento da atividade educacional. Entendemos que não se pode traçar uma estreita relação entre a estrutura temporal das ações planejadas e a vivência dessas ações no fazer docente (XAVIER, 2013). O tempo indicado pela docente estaria, na verdade, atrelado à necessidade de elaborar materiais didáticos acessíveis, produzindo-os manualmente, ou enviando, para os setores de adaptação, textos para serem transcritos para o braille, com a devida antecedência de tempo necessária.

Já na ação canônica, quando Rosy traz à baila suas ações genericamente, visando contornar a escassez de materiais didáticos para ensinar a língua inglesa aos alunos com DV (*com os meninos eu tenho MENos recurso*), ela mobiliza verbos no presente, através de discurso interativo, e de forma descontextualizada, sem nos dar pistas de uma origem temporal dos fatos da ação, isto é, se esses eventos evocados, de modo genérico, dizem respeito à apreensão do

agir na época em que começou a lecionar no Instituto ou se refletem aspectos do seu trabalho na atualidade.

Ao elencar algumas de suas razões para agir, a professora nos permite acessar a dinâmica do processo de produção de texto braille no Instituto, sobretudo, por meio do uso de modalizações deônticas como *eu tenho que ter um planejamento BEM PRÉvio...* e *eu tenho que mandar com antecedência*. Sabemos que a produção de textos braille envolve diferentes etapas e diversos profissionais atuando coletiva e colaborativamente (COSTA; DANTAS, 2017) a fim de que o texto-alvo da adaptação seja fornecido com qualidade à pessoa com deficiência visual, isto é, mantendo sua fidelidade ao texto em tinta, como também sua adequação às diretrizes instituídas pelas normas técnicas e grafias braille. Nesse sentido, vemos que a preocupação da professora com a necessidade de ter o material didático adaptado para o braille com antecedência representa uma prescrição do seu agir. Isso porque essa preocupação interfere diretamente nas ações da docente, levando-a a planejar suas aulas com o tempo maior de antecipação quando comparada com as aulas para alunos que não apresentam deficiência e que, conseqüentemente, a docente dispõe de *mais reCURsos que facilitam o seu trabalho*.

No plano agentivo, temos a docente resgatando seu agir com a recorrente marcação pronominal *eu*, atribuindo autoria a si mesma dos fatos da ação, como também temos, ainda que uma única vez, a presença do marcador *a gente*, em *por que: muitas vezes a gente ia dar aula e eu/ ah (estala os dedos) deu aquele clique né?*, o que sugere que não somente Rosy, mas também as demais professoras não poderiam ter os *cliques* de última hora, mas sim com antecedência, a fim de garantir um tempo hábil de produção dos materiais didáticos que colaborassem com o funcionamento da aula.

Já no excerto 11, a professora Rosy ressalta que as modificações relativas ao planejamento de aulas também demandaram tempo para se efetivarem, ou seja, não foi uma transformação que se deu *rapidamente*, como *num [...] clique*.

Excerto 11

isso exatamente... é justamente o fato eh: que é tão diferente/ é justamente na hora do planejamento a gente conseguir: **e isso não é uma coisa assim... que você consegue rapidamente... você conseGUIR planejar a aula leVANdo em consideração/ certo?/ que o outro NÃO enXERga...** então não é uma aula para uma pessoa QUE enxerga e que já enxergou... que alguns já enxergaram e tem essa memória visual... que não enxerga/ você diz mas ô isso é só você pensar/ “pronto! agora o aluno é cego e eu vou planejar para cego”/ **NÃO é assim... não acontece num (estala os dedos) clique... “pronto agora mudei agora é cego**

agora vou pensar assim”... o funcionamento da gente/ do cérebro não funciona dessa maneira...

Professora Rosy

Na medida em que traz o planejamento enquanto objeto de reflexão actancial, com vistas a defini-lo (ação definição), a docente organiza sua produção linguageira de forma mista, recorrendo tanto ao discurso interativo quanto ao discurso teórico. Diante dessa articulação enunciativa dupla, podemos detectar a implicação de Rosy na ação, expressa em *a gente conseguir* e *funcionamento da gente*, assim como sua autonomia em relação aos fatos da produção linguageira, principalmente quando recorre ao uso genérico tanto do pronome *você*, quanto do tempo verbal presente e infinitivo em *você consegue*, *você consegue planejar*, *você diz* e *você pensar*.

No excerto 11, vemos, com maior ênfase, que o tempo de ensino nesse contexto de atuação tem um papel fundamental na atividade educacional da docente, o que fica evidente por meio do julgamento apreciativo das frases impessoais modalizadoras *isso não é uma coisa assim...*, *NÃO é assim...*, *não funciona dessa maneira...*. Assim como a professora, entendemos que não é apenas a tomada de consciência que nos faz agir de modo inclusivo, *“pronto! agora o aluno é cego e eu vou planejar para cego”*, mas antes precisamos construir um *habitus* (BOURDIEU, 2007), que permita uma sensibilização do indivíduo professor para as NEE dos seus discentes. Nesse sentido, partilhar de um contexto comum se faz fulcral na tarefa de sensibilizar os docentes acerca das especificidades de aprendizagem dos alunos com DV (MEDRADO, 2014), pois é no curso da ação, na vivência do dia a dia em sala de aula, que os professores poderão compreender as dificuldades e os dilemas que surgem na atividade educacional em um contexto de inclusão, apropriando-se de um *habitus* que favoreça o compromisso ético e a sensibilidade em ensinar a alunos com NEE. No caso da professora, por exemplo, a mobilização de ação definição revela a apropriação pela docente da atividade de planejar aulas para alunos com DV, que se mostra não somente capaz de elaborar aulas que atendam às NEE desses discentes, mas também de definir a próprio ato de planejar aulas inclusivas.

A construção de um *habitus* que vise um agir inclusivo requer um tempo de amadurecimento do docente acerca dos conteúdos a serem ministrados, das atividades a serem executadas, suas formas de realização e estratégias utilizadas, de modo que ele seja capaz de criar oportunidades de aprendizagem significativas da língua estrangeira para os alunos com deficiência. Logo, vivenciar as ações de planejamento e seu tempo é essencial na/para a atividade educacional. A importância do tempo de planejar está, sobretudo, no fato de que é

nesse momento que o professor definirá as perguntas que deverão ser feitas antes e depois da atividade, decidirá a melhor forma de comunicar e construir significados na língua estrangeira, como também proporá uma melhor organização da sequência das atividades a serem desenvolvidas (XAVIER, 2013).

Por sua vez, no excerto 12, Rosy indica que as transformações vivenciadas estão para além das estratégias de ensino e questões relativas ao planejamento de aulas. Elas também estão atreladas a sua identidade socioprofissional, conforme se segue:

Excerto 12

não funcionou com eles... porque era uma coisa viDENte... é/ a a questão do professor né? muito interessante isso/ a questão do professor/ eu ‘tava... aINda... como professora... de alunos que enxergam... eu ainda não era professora... naquele momento... de alunos com deficiência visual... **é como se eu não tivesse me deslocado** ainda entendeu? eu não penSAva... **sabe quando ‘cê ‘tá aprendendo uma língua estrangeira aí sua professora diz “pense na língua estrangeira” e você só consegue pensar na língua materna? era bem isso eu não conseguia ainda penSAR... [...]/ aQUEle contexto...** quando eu pensava estratégias de ensino didática de planejamento de AUla... eu só pensava num contexto vidente/ INconscientemente né/ por mais que eu que eu tivesse/ “não/ vou dar aula pro cego” mas **inconscientemente todas as minhas estratégias ainda eram... PAra vidente...** era um processo assim: natural né? de acontecer e isso AOS poucos... eu fui... aprendendo eu fui conseguindo PENsar a aula... PAra o aluno cego... PAra o aluno com baixa visão...

Professora Rosy

As transformações identitárias são tematizadas pela professora ao apontar que, nas suas experiências iniciais, ela *‘tava... aINda... como professora... de alunos que enxergam...*, isto é, que *ainda não era professora... naquele momento... de alunos com deficiência visual...* Recorrendo a verbos predominantemente no pretérito perfeito e imperfeito (ação evento passado), Rosy rememora, sob o ângulo de sua singularidade, não somente o período em que não se percebia como professora dos alunos com DV, mas também o avanço processual alcançado pela docente, o que colaborou com sua atividade de ensino no ICPAC, em *AOS poucos... eu fui... aprendendo eu fui conseguindo PENsar a aula... PAra o aluno cego...*

Do ponto de vista de sua organização enunciativa, a ação passada, evocada pela docente, é construída principalmente em relato interativo, no qual há uma forte implicação da agente no evento narrado, de modo disjuncto dos fatos da ação. Essa implicatura é marcada pela presença maciça do pronome *eu*, usado para designar o agir realizado pela docente.

Outro recurso linguístico que corrobora a construção do agir passado da professora, nessa produção languageira, diz respeito ao uso de modalizações pragmáticas pela docente, atribuindo para si as capacidades do agir inclusivo, como também os impedimentos das ações não realizadas, expressas em *eu ‘tava..., eu ainda não era..., eu não penSAva..., eu não conseguia..., eu pensava..., eu só pensava..., por mais [...] que eu tivesse..., eu fui... aprendendo..., eu fui conseguindo PENsar....* Embora com menor ocorrência, tem-se ainda a presença de modalizações lógicas, que, ao serem mobilizadas, desempenham papel avaliativo das condições de possibilidade e verdade, o que pode ser visto em *é como se eu não tivesse..., era bem isso, era um processo assim: natural.*

Para dar ênfase às mudanças em sua identidade socioprofissional, que não ocorreram repentinamente (*é como se eu não tivesse me deslocado ainda*), mas de modo processual (*AOS poucos... eu fui... aprendendo*), Rosy compara o seu desenvolvimento, de modo metafórico, à figura de um professor de língua estrangeira, inexperiente e não fluente. A dificuldade que o docente apresenta em se expressar na LE, por mais que se diga “*pense na língua estrangeira*”, faz com que ele só consiga *pensar na língua materna*? Essa metáfora é uma alusão à dificuldade que a docente teve, inicialmente, em considerar as especificidades dos alunos com DV em sua atividade educacional (*era bem isso eu não conseguia ainda penSAR... [...] aQUEle contexto...*), tanto nas estratégias de ensino, quanto no planejamento e demais aspectos do seu trabalho.

Entendemos que a dificuldade de Rosy em pensar uma aula que de fato vá ao encontro das NEE dos alunos com DV é reflexo de uma formação fragilizada que deixa a professora refém de práticas educativas (*quando eu pensava estratégias de ensino didática de planejamento de AUla... eu só pensava num contexto vidente*), as quais, em última instância, se configuram como excludentes, por não considerar as diferenças dos indivíduos a quem se destinam.

Entretanto, parece-nos que a dificuldade em atender as NEE dos alunos com DV foi ao longo do tempo sendo superada (*AOS poucos... eu fui... aprendendo*), e o encontro das suas diferenças com as do outro, isto é, dos alunos com DV, se tornaram um elemento central no desenvolvimento socioprofissional da docente, com implicações positivas para sua atividade de trabalho. Esse cenário de contato com as diferenças do outro que apresenta NEE, se mostra viabilizado/promovido, no texto das professoras, sobretudo, pela participação em projetos de pesquisa sobre práticas inclusivas no ensino de línguas estrangeiras. A importância desses projetos no desenvolvimento profissional de Rosy e Nathy pode ser percebida na discussão empreendida a partir dos excertos seguir.

5.3 A PESQUISA COMO PRINCÍPIO FORMATIVO: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE LE EM CENÁRIOS INCLUSIVOS

Na entrevista com a professora Nathy, mostram-se relevantes os posicionamentos enunciativos assumidos pela docente no que tange ao papel da pesquisa na formação de professores de LE para atuar em contextos de inclusão. No transcorrer da entrevista, a importância da pesquisa no desenvolvimento profissional da docente se evidencia na menção que Nathy faz aos projetos PIBIC, de que ela participou sob coordenação da orientadora desta dissertação, e que a introduziram no contexto de ensino de línguas estrangeiras para alunos com deficiência visual junto ao Instituto dos Cegos da Paraíba, como podemos ver nos excertos 13 e 14.

Excerto 13

o projeto me deu assim uma:... uma base em relação ao que era inclusão:: [...] eu lembro que da primeira aula que eu ia dar:... eu ‘tava extremamente nervosa porque eu não sabia eu não tinha NOção de como dev/deveria falar com e::les:... como que eu tinha que me referir a e::les eh/ [...] e acho que assim eu aprendi mais com o conTAtO mesmo que eu tive com eles na hora/ [...] toda aula sempre era um aprendiza::do... né? mas em si... eh:... um/um pouco da base que que que eu tenho hoje foi por conta do do projeto

Professora Nathy

Segundo Nathy, por meio *do projeto*, a docente foi capaz de construir os conhecimentos que ela textualiza como basilares para atuar em cenários de inclusão de alunos com NEE, como vemos em *o projeto me deu assim uma:... uma base em relação ao que era inclusão:: e um/um pouco da base que que que eu tenho hoje foi por conta do do projeto*. Dentre esses conhecimentos considerados basilares, a professora destaca, por meio de relato-interativo, a maneira como deveria se referir aos alunos com DV, porque ela *não tinha NOção de como dev/deveria falar com e::les:...*, o que a deixava *extremamente nervosa*.

Além de um forte nervosismo ao mencionar suas experiências iniciais no Instituto de modo implicado, utilizando-se, sobretudo, de verbos no pretérito perfeito, como em *tive*, *aprendi*, etc., e imperfeito, como em *ia*, *sabia*, *tinha*, etc., (ação evento passado), Nathy indicia também em seu texto que a prática educativa vivenciada pela docente, através do projeto, permitiu que ela aprendesse no próprio fazer pedagógico, inserida diretamente na sala de aula com os alunos com DV, pois *toda aula sempre era um aprendiza::do...*, e esta aprendizagem é reiterada por meio da enunciação modalizadora apreciativa em *e acho que assim eu aprendi mais com o conTAtO mesmo que eu tive com eles na hora*. Assim, pode-se ver que as atividades

de pesquisa desempenharam papel fundante na profissionalização da docente, não se limitando a um princípio científico, mas antes um princípio educativo, viabilizando a vivência em um contexto de ensino para pessoas com deficiência visual a Nathy e o refazer de sua prática pedagógica cotidianamente, uma vez imersa no ICPAC.

Chamamos atenção ainda para o fato de que, embora a ação esteja profundamente marcada por um eixo temporal disjunto do momento da enunciação, evidenciando a implicação de Nathy nos eventos narrados em relato-interativo, a ação do final do excerto está ancorada conjuntivamente aos eventos evocados e o verbo *ter* no presente do indicativo, seguido pelo advérbio de tempo *hoje*, em *um pouco da base que que que eu tenho hoje foi por conta do do projeto*, marcam essa conjunção.

Semelhantemente no excerto 14, a professora Nathy atribui um papel importante à formação de professores para atuar em contextos inclusivos, mas avaliando, concomitantemente, os dilemas que ainda se impõem na formação de professores. Vejamos:

Excerto 14

eu acho... que é essencial para a aprendizagem de um de um aluno com deficiência [...]/ a formação do professor [...]/ se eu não tivesse participado desse projeto... hoje eu não teria noção neNHUma do que é inclusão:/ [...] a experiência que eu tive no: no:: Instituto me ajudou mu::ito... para eu ter uma visão DIferente do que de sala de aula e do papel do professor em sala de aula... porque::... a a ideia que se tem... é de que... você vai entrar em sala de aula e todos os alunos vão prestar atenção todos eles vão ser quietinhos... todos eles vão conseguir entender... na mesma velocidade que::... que você espera né? nenhum vai apresentar nenhuma dificuldade... que é/ que é assim que é abordado na universidade né? é aquela turma ideal... mas hoje eu tenho essa consciência de que... NÃO é assim... né?/ [...] e não vejo que os professores hoje estejam saindo... ou estejam tendo uma boa formação.../ [...] e eu não vejo assim dessa forma... não vejo MAis assim com a experiência que eu tive... com os relatos dos meus alunos cegos em sala de aula... de como... eh: o ensino pra eles nas nas... nas escolas onde eles estudam então eu vejo como é importante o o o a formação do professor... em sala de aula...

Professora Nathy

Podemos ver no excerto 14 uma alternância nos tipos de discurso presentes na enunciação da professora Nathy, com variação entre um misto teórico-interativo, permeando o texto majoritariamente, e discurso teórico. Como marca de discurso teórico-interativo, vê-se que a docente ora se apresenta desvinculada do evento exposto, ora implicada sob a forma pronominal *eu*, acrescida do advérbio de tempo *hoje*, verbos em primeira pessoa do singular do presente do indicativo (*tenho*, *vejo*, *etc*), locuções que marcam um eixo temporal situado conjuntamente, e frequente repetição do *né*, que corrobora com a interatividade da entrevista.

Por outro lado, há marcadores de discurso teórico, com maior constância quando a docente retrata as concepções tradicionalmente construídas de sala de aula e do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem (*a ideia que se tem...*), introduzida pelo uso do operador lógico *porque::...* (linha 5), com vistas à elaboração de sua argumentação, e participação nula de agentividade, sendo as formas pronominais *você* e *eles* usadas de maneira genérica para se referirem, de modo global, aos docentes e alunos respectivamente.

Em meio a essa alternância, pode-se perceber dois principais produtos interpretativos do agir, as figuras de ação canônica e definição. A primeira se configura na textualização de Nathy acerca da importância da formação de professores frente aos contextos de ensino e aprendizagem inclusivos e as concepções de sala de aulas homogêneas que perpassam o processo de formação inicial dos professores. Nesse cenário, destacam-se a recorrência tanto do verbo relacional *ser*, no presente do indicativo, com caráter genérico e não dêitico, como em *é essencial para aprendizagem, a ideia que se tem... é de que..., nenhuma dificuldade que é/ que é assim que é abordado, é aquela turma ideal...*, quanto do verbo auxiliar *ir*, no futuro perifrástico, em *você vai entrar, eles vão ser, eles vão prestar e eles vão conseguir*.

Por sua vez, a ação definição se efetua na interpretação da docente embasada na reflexão da experiência do projeto de pesquisa, viabilizada pelo PIBIC, em sua formação profissional, como podemos ver indícios de uma (re)definição em *se eu não tivesse participado desse projeto... hoje eu não teria noção neNHUma do que é inclusão:/*. De maneira geral, temos um eixo temporal não delimitado, pois, embora a forma verbal predominante seja o presente do indicativo, podemos constatar também a ocorrência do tempo pretérito perfeito, pretérito imperfeito do subjuntivo e infinitivo do verbo *ter* (*que eu tive, se eu não tivesse, para eu ter*). Há ainda o marcador de identidade *eu* (*eu não vejo, eu tenho*), estando esse *eu* em oposição à voz social do discurso acadêmico de que é na formação inicial que os futuros professores devem construir os conhecimentos necessários para atuar na educação básica, como exposto em *não vejo que os professores hoje estejam saindo... ou estejam tendo uma boa formação.../ [...] e eu não vejo assim dessa forma... não vejo MAis assim com a experiência que eu tive*.

Na figura interpretativa do agir definição, ao textualizar sobre sua experiência, Nathy reafirma a compreensão de que, de fato, a pesquisa teve um papel central em sua formação socioprofissional, especialmente por viabilizar uma experiência formativa diante de um cenário de inclusão, conforme já mencionamos, mas também ressalta, no âmago dessa reflexão, uma discussão sobre a formação inicial de professores, que, segundo ela, não tem preparado os futuros docentes para atuarem nas salas de aulas atuais. Como nos lembra Medrado (2016), isso se deve ao fato de a inclusão ainda ser temática tratada periféricamente nos cursos de

licenciatura em Letras, ocupando, na maioria das vezes, espaço apenas em disciplinas de caráter optativo. Esse entendimento de formação vai de encontro à diversidade cada vez mais recorrente nas salas de aulas, não fornecendo aos futuros professores saberes, ainda que introdutórios, que possibilitam atender os alunos com diferentes NEE.

Por sua vez, na interpretação do agir realizada por Nathy, sob forma de figura canônica, outro elemento que nos chama atenção é a referência feita pela docente à prática de homogeneização como algo presente nos cursos de formação inicial de professores *que é/ que é assim que é abordado na universidade né? é aquela turma ideal*. Acreditamos que o ato de tratar os alunos de forma homogênea não seja uma atitude isolada dos cursos de formação docente, mas também das próprias escolas que, ao longo da história da educação no país, buscaram silenciar as necessidades educacionais específicas dos discentes para melhor atendê-los, facilitando sua missão de oferecer educação formal a todos (BLEIDICK, 1981 *apud* BEYER, 2010).

No entanto, o efeito colateral dessa homogeneização reside não somente numa inclusão que se limita à inserção dos alunos com deficiência nas salas de aulas regulares, assim como na ausência de um atendimento que considere a individualidade dos discentes, independentemente de suas NEE. Em outras palavras, é preciso que as instituições escolares reconheçam e valorizem as diferenças, propiciando a participação de todos, por meio de um ensino que promova o respeito e a igualdade, e reafirme a individualidade de uma sociedade plural e heterogênea.

Acerca do reconhecimento e valorização das singularidades dos indivíduos, os textos das professoras apontam para o imperativo de que essa individualidade não se limite apenas ao entendimento da deficiência em função de uma oposição, isto é, *alunos x alunos com deficiência*, mas que haja uma compreensão de que cada ser se constitui de identidades heterogêneas, fragmentadas e traspassadas pela sua própria sociohistória.

Nos excertos 15, 16 e 17, adiante, temos indícios de como a experiência das docentes possibilita que elas percebam a deficiência visual dos seus alunos para além do paradigma consagrado de cegueira e baixa visão. Em outras palavras, a atividade educacional das professoras parece permiti-las a compreender a deficiência visual não como um universo homogêneo, em que todos apresentam as mesmas especificidades, mas antes como um traço identitário particular de indivíduos multifacetados e singulares, que não se restringem a suas características de percepção visual.

5.4 A DIVERSIDADE NA DIVERSIDADE

Ao olharmos para o excerto 15, somos apresentados a um público-alvo diverso com o qual a professora Nathy trabalhou durante o período em que lecionou espanhol no contexto do ICPAC, sendo este público formado por pessoas com diferentes especificidades visuais, faixas etárias diversificadas, e ritmos de aprendizagens que lhes são próprios, como se tem adiante.

Excerto 15

eu ensinei na/ eh/ **em uma sala de aula alunos somente cegos... primeiro... todos eram cegos... tinham cegueira total...** na última turma que eu ensinei eu **já tive alunos com cegueira total e alunos com cegueira parcial...** e mais ainda eu **tive alunos com onze anos e a/ e alunos com quarenta anos...** então... foi outra experiência que me marcou muito porque **a a a aluna que eu tinha lá que ela enxergava... ela conseguia ler tudo muito mais rápido** ela conseguia é é é/ eu via que ela ficava entediada na hora... porque **a/as atividades eram mais lentas com os outros...**

Professora Nathy

Por meio de relato interativo, com verbos quase que exclusivamente no pretérito perfeito, Nathy estabelece a ação referente, ensinar espanhol no ICPAC, em um tempo distinto dos textos provenientes do eixo temporal de sua entrevista, o que revela a desvirtualidade entre a atividade de ensino relatada e a produção linguageira, reforçada com o uso do dêitico de lugar *lá*, que pressupõe um local situado à parte do momento em que foi textualizada sua experiência na entrevista (ação evento passado).

Embora haja essa desvirtualidade temporal entre a ação referente e a produção linguageira de Nathy, as implicações e efeitos da experiência no ICPAC parecem se estender até os dias atuais na identidade socioprofissional da docente, uma vez que ela própria interpreta de forma apreciativa, nesse excerto, o trabalho no Instituto como uma *experiência que [...] marcou muito*.

Dentre os aspectos da experiência de ensino no ICPAC que marcou a docente, vemos o destaque dado por Nathy na questão da heterogeneidade das turmas, sendo o próprio público de alunos com DV da instituição, um público muito diverso. Na medida em que recupera linguisticamente o elemento da diversidade, nesse excerto, a professora parece adicionar características distintivas de cada turma, que as tornam cada vez mais complexas e difíceis de gerenciamento.

Inicialmente, tem-se o fato dos discentes serem formados por pessoas cegas. Em seguida, a docente menciona uma turma composta de pessoas cegas e com baixa visão, sendo

estas últimas chamadas de cegueira parcial. Agregando-se às especificidades visuais, entra em cena a faixa etária dos discentes como outro aspecto de dificuldade no gerenciamento da sala de aula, marcada linguisticamente por modalização lógica em *mais ainda*, ao indicar que lecionou tanto crianças, de onze anos, quanto adultos, de quarenta anos.

Chamamos atenção para o fato de que o modo que Nathy concebe a deficiência visual dialoga, de certa forma, com as definições encontradas na literatura educacional³⁷, que classifica a deficiência visual em dois universos, o da cegueira e o da baixa visão. No campo educacional, os cegos são entendidos como os indivíduos que não apresentam visão³⁸ e que, por não lerem em tinta, fazem uso dos sentidos remanescentes em seu processo de aprendizagem, utilizando-se, geralmente, do sistema de leitura e escrita tátil braille. Por sua vez, considera-se pessoas com baixa visão os indivíduos que utilizam o resíduo visual que possuem na realização de atividades cotidianas e/ou escolares, integrado ou não ao uso dos demais sentidos (BRASIL, 2006).

Compreender as singularidades dos alunos, sobretudo aquelas decorrentes de suas condições visuais, nos parece um ponto de partida pertinente para o docente responder de modo significativo às NEE desses educandos. Conhecendo as características visuais dos discentes com DV o professor poderá decidir melhor sobre as metodologias de ensino a serem adotadas, os materiais didáticos a serem produzidos e/ou adaptados, enfim, posicionar-se mais criticamente diante do seu contexto de trabalho.

Nesse cenário, a faixa etária, outro elemento elencado por Nathy acerca da diversidade presente nas turmas do ICPAC, tem papel importante atrelado à especificidade visual do discente. Destacamos que a deficiência visual pode ser um aspecto identitário *congenito*, acompanhando o indivíduo desde seu nascimento, ou *adquirido*, quando em algum período de sua trajetória de vida o indivíduo apresenta perda significativa da percepção visual. Assim, atentar para o *mais ainda*, textualizado pela docente ao evocar a questão da faixa etária dos alunos com DV, nos parece condição premente para que o professor possa definir sua ação pedagógica. É conhecendo o histórico da deficiência visual dos discentes que o professor poderá compreender se eles têm domínio do braille, ou se o contato com esse sistema tátil de leitura e escrita ainda é muito recente, se estão aptos a se deslocarem por dentro da instituição de ensino de forma independente, se já fazem uso de computadores por meio de softwares de acessibilidade, entre outras questões que trazem implicações diretas no engajamento dos alunos nas atividades propostas e, conseqüentemente, em seu desempenho escolar.

³⁷ Que voltam os olhares para a funcionalidade da visão nos processos educativos.

³⁸ Mas podem apresentar percepções de luz, assim como delinear formas e identificar claridade e escuridão.

Além das especificidades visuais e diferenças de faixa etária, Nathy ressalta os distintos ritmos de aprendizagem dos discentes através de uma relação contrastiva, dispondo de um lado os alunos com DV que, aparentemente, eram cegos e tinham um ritmo mais lento de leitura e escrita, pois com eles, indica a docente de forma apreciativa, *as atividades eram mais lentas*. Por outro lado, tem-se uma aluna que enxergava e, apesar de não ser vidente, possuía uma boa funcionalidade da visão, visto que *consequia ler tudo muito mais rápido* e concluir as atividades em tempo menor, ficando muitas vezes *entediada* por ter de aguardar os demais.

No excerto 16, adiante, Nathy exemplifica com maior propriedade a diversidade dos ritmos de aprendizagem, reforçando suas implicações não apenas no ambiente particular do ICPAC, onde atuou, mas também em outros contextos para além do Instituto.

Excerto 16

os alunos mais velhos às vezes têm muito mais dificuldade de de/ com a leitura em braille porque muitos deles não praticam... já os mais novinhos... liam muito mais rápido... então isso numa turma SÓ com deficientes/ imagina numa turma de uma esCOla regular com quarenta cinquenta alunos onde todos têm... um/ necessidades diversas... diferentes... uns são mais lentos outros não/ uns enxergam outros não/ uns são surdos outros não/ uns têm autismo outros não... que é o que se vê hoje...

Professora Nathy

Ao refletir sobre sua experiência de ensino no ICPAC, vemos por parte da professora Nathy uma tentativa de compreensão da diversidade de suas turmas no Instituto, por meio de uma combinação sucessiva do elemento idade, *os alunos mais velhos e os mais novinhos*, assim como do elemento ritmos de leitura diferentes, isto é, os que *têm muito mais dificuldade de de/ com a leitura em braille porque [...] não praticam...* e os que *leem muito mais rápido...* respectivamente.

Além dessa busca em explicar/definir tal complexidade dentro do contexto do ICPAC (ação definição), diferentemente do excerto 15, a docente adiciona o contexto regular de ensino como outro fator que torna o gerenciamento da diversidade dificultoso, pois, conforme ela, *imagina numa turma de uma escola regular*. No rol das características da *esCOla regular*, a diversidade pode se apresentar mais complexa por ter, em geral, um número maior de alunos do que suas turmas do ICPAC, *quarenta a cinquenta alunos* por exemplo, e pelo fato de cada um desses discentes poderem apresentar também NEE, inclusive outras que até então não faziam parte da realidade vivenciada por Nathy, como se vê em *uns [...] mais lentos outros não/ uns enxergam outros não/ uns são surdos outros não/ uns têm autismo outros não*.

Do ponto de vista da organização discursiva, o excerto 16 está construído linguisticamente sob a forma de discurso teórico, com um número forte de sentenças impessoais, nas quais os verbos *ter* e *ser*, na forma verbal presente genérico, corroboram o nível de impessoalidade do texto. Do mesmo modo, vê-se que não há limitação do eixo de referência temporal e essa ausência de marcação vai ao encontro da compreensão de um agir enquanto objeto de reflexão/definição.

No que se refere ao caráter agentivo, embora a atorialidade da docente não se manifeste em ocorrências pronominais *eu*, marcador de identidade, vê-se essa responsabilidade da enunciação ser revelada de forma sutil nas avaliações apoiadas em coordenadas do mundo subjetivo, efetivadas por meio de modalizações apreciativas em *têm muito mais dificuldade têm* e *muitos deles não praticam*, assim como em avaliações apoiadas nas coordenadas do mundo objetivo por meio da modalização lógica *é o que que se vê hoje*.

Por meio de uma produção linguageira sem referências ao contexto imediato, o texto de Nathy possibilita condições favoráveis de reflexão sobre a problemática da diversidade, dessa vez, em face a uma pluralidade mais ampla, isto é, as salas de aulas regulares. Era de se esperar que nas considerações de Nathy sobre a diversidade dos alunos no ICPAC estivessem subjacentes preocupações sobre o processo de ensino e aprendizagem na escola comum, uma vez que seus alunos do Instituto também vivenciavam esse contexto de ensino.

Respeitar as NEE e, conseqüentemente, a diversidade da sala de aula com vistas a assegurar a aprendizagem de todos não é uma preocupação única e exclusivamente da professora Nathy, mas de muitos docentes que, cada vez mais, têm recebido alunos com deficiências nas salas regulares. Isso porque a nova configuração da escola, que se pretende inclusiva, traz consigo novos desafios que incisivamente se apresentam tão prementes e inadiáveis de reflexão. Dentre os dilemas da escola inclusiva, a necessidade de prover atenção à diversidade e manter, ao mesmo tempo, “a ação pedagógica ‘normal’” (BRASIL, 2003b, p. 24), sem prejuízos curriculares para o aluno regular ou incluído, é apenas um dos entraves do processo de inclusão escolar.

Ao refletirmos sobre a problemática da diversidade em sala de aula, sobretudo diante da presença dos alunos incluídos, é importante dizermos que não buscamos propor soluções, nem fórmulas prontas capazes de equacionar os dilemas da inclusão. Nosso intento, como já assegurado, é compreender a atividade de trabalho das docentes inseridas no ICPAC, problematizando os problemas, por mais redundante que seja, sem o compromisso de por um ponto final nas angústias e dilemas que permeiam a atividade educacional nesse contexto de ensino.

Embora as orientações didático-pedagógicas para o atendimento da diferentes NEE sejam escassas nos documentos prescritivos da educação brasileira³⁹, especialmente quando consideramos os conteúdos disciplinares a serem ensinados, acreditamos que voltar os olhares para os textos das professoras se mostra um caminho oportuno para desvelar os “novos desafios” da escola, já que para as docentes esses dilemas não são mais tão inéditos assim.

No excerto 17, por exemplo, vemos a professora Rosy relembrar uma situação em sala de aula na qual fica evidente que o ensino precisa ser pensado considerando-se a diversidade dos discentes, porque suas singularidades trazem desdobramentos para a aprendizagem dos conteúdos a serem ensinados.

Excerto 17

é um aprendizado TOda aula... on/ ontem? não terça-feira... a gente trabalhando... ah:: *contract form* aí... no braille... pra fazer o apóstrofo coloca duas letras... o ‘b’ baixo e o ‘h’ baixo... e aí os meninos diziam “mas se é pra fazer uma *contract form* por que que acrescenta duas? não era pra ser dimin/ não era pra diminuir?”... aí você/eu... nã:o tinha parado pra pensar nisso... eu acrescento DUas letras... no braille... e NÃO estava consegui/ **eles NÃO estavam conseguindo entender:...** aque/aquela função ali porque **tinha aluno que enxergava vidente/ baixa visão e... os alunos que tinham baixa visão eles conseGUIam entender...** o apóstrofo né? e contraiu e ficou menor e aí é só aquele apostrofozinho pra eles (inaudível) **quando chegou no braille... nós passamos uma aula inteira pra construir essa ideia de que junta::va...** de que não fi/ eh ah foi a ideia de juntar porque pra ficar menor pra eles num ficava

Professora Rosy

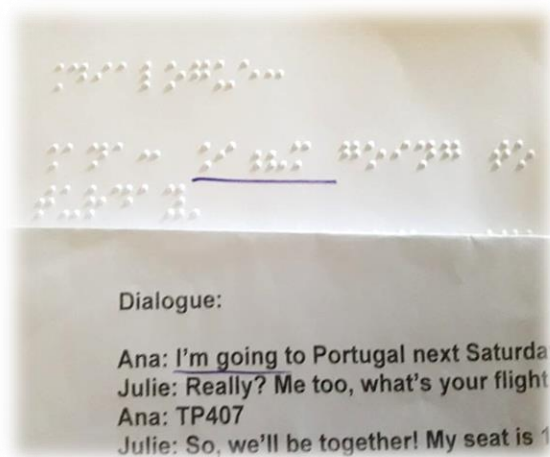
Como se vê no excerto 17, sob a forma de relato interativo, as diferenças dos alunos são destacadas por Rosy diante dos meios de leitura que eles utilizam: os alunos cegos, usuários do sistema braille; e os alunos que tinham baixa visão, usuários de texto em fonte ampliada.

Embora Rosy tivesse conhecimento da diversidade acerca das percepções visuais e dos modos de leitura dos seus alunos, fica evidente durante uma situação de ensino da *contract form* do verbo *to be*, resgatada pela docente (ação evento passado) por meio de verbos no pretérito tanto perfeito (*chegou, ficou, contraiu, passamos e foi*) quanto imperfeito (*enxergava, ficava, junta::va, tinham e diziam*) e infinitivo (*diminuir, fazer, ficar, entender e pensar*), um impasse inesperado causado pela extensão do texto nas contrações em inglês. O problema que se

³⁹ Apesar do MEC ter, através da Secretaria de Educação Especial, disponibilizado nos últimos anos diversas cartilhas que orientam o AEE para alunos com deficiência física, visual, auditiva e intelectual, disponíveis em <<http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/publicacoes?id=17009>>, ressaltamos que esses documentos se apresentam vagos no que se refere ao tratamento a ser dado aos conteúdos disciplinares no processo educacional desses discentes.

instaura, mais precisamente, diz respeito ao fato da notação utilizada na transcrição do texto em braille ocupar duas celas braille com pontos 56 e 236, como ilustrado a seguir em uma das adaptações fornecidas à docente:

Figura 08 – Texto em braille utilizado pela Profª. Rosy



Diante da problemática das contrações em braille, a professora reflete de forma apreciativa, em *é um aprendizado TODa aula*, que os imprevistos que surgem em sala de aula lhes geram desenvolvimento profissional, uma vez que a permitem aprender a ensinar os alunos com DV. São diversas situações conflituosas que não podem ser previstas no planejamento (*nã:o tinha parado pra pensar nisso...*), mas que surgem no calor da ação e que podem eventualmente dificultar a aprendizagem dos discentes (*eles NÃO estavam conseguindo entender:... aque/aquela função ali*).

No que concerne à forma contracta em braille, entendemos que o impasse de sua compreensão pelos alunos, o que levou *uma aula inteira pra construir* sentido, pode estar atrelado à representação grafo-tátil do apóstrofo utilizada na transcrição do texto braille realizada pelo ICPAC. Ao invés de *duas letras... o 'b' baixo e o 'h' baixo...*, que na verdade, de acordo com a Figura 8, vê-se os pontos 56 e 236 – sinal braille correspondente a abertura de aspas simples (vide item 36 da Grafia Braille da Língua Portuguesa), o sinal braille que melhor remeteria ao apóstrofo nas contrações em inglês seria o ponto 3, pois ele “[...] representa também o apóstrofo” (BRASIL, 2006b, p. 43).

Por menor que possa parecer o dissenso no sinal braille do apóstrofo utilizado na transcrição, é notório que a não observância devida às orientações técnicas causa um entrave na compreensão do conteúdo por parte dos discentes, tornando-se um obstáculo durante *uma aula inteira*.

A partir dessa problemática vivenciada por Rosy, pode-se depreender duas conclusões principais subjacentes: 1) a importância de um trabalho coletivo no processo de produção de material em braille, através de profissionais capacitados para as atividades de adaptação, transcrição e revisão do texto em braille, com formação profissional também na disciplina-alvo do conteúdo adaptado, a fim de que seja assegurada qualidade nos textos em braille oferecidos aos alunos com DV; e 2) a necessidade de lançarmos um olhar mais crítico sobre a diversidade que constitui os indivíduos com deficiência, redescrivendo-os em suas singularidades sem atribuir posição hegemônica, nas assimetrias sociodiscursivas (MOITA LOPES, 2015), à sua deficiência. Pois pelo que pudemos perceber, essa diversidade se efetua nas faixas etárias dos alunos, nos ritmos de aprendizagem, nas diferentes percepções visuais, nos modos de leitura, nas formas de ensinar os conteúdos, enfim, em uma gama de características que atribuem novos sentidos ao entendimento das diferenças e isso não ocorre apenas na escola regular, mas também em um espaço que, para muitos, não há diversidade.

Consideramos que experiências de docência em cenários inclusivos, como a vivenciada pelas professoras Nathy e Rosy em um Centro de Atendimento Educacional Especializado para pessoas com DV, propicia condições favoráveis de se reter o indivíduo com deficiência em nossas pesquisas. Outrossim, os textos provenientes das interações sociodiscursivas, nesses espaços, possibilitam criar inteligibilidade sobre nuances dos processos de inclusão, que como vimos, têm desdobramentos diretamente nas aprendizagens dos alunos.

Nos excertos que se seguem, 18 e 19, podemos ver que um dos modos que auxiliam as professoras a criar formas efetivas de ensinar a esses alunos diz respeito basicamente a dar ouvidos ao que os discentes têm a dizer sobre a prática de ensino, regulando a atividade educacional das docentes, como discutiremos na próxima subseção.

5.5 UMA ATIVIDADE REGULADA PELOS ALUNOS COM DV

Nos textos exclusivamente da professora Rosy encontramos menção ao fato de que os alunos, com frequência, forneciam dicas e orientações acerca do fazer pedagógico da docente, com vistas a torná-lo mais significativo. Vejamos:

Excerto 18

a gente trabaLHava e conseguia superar porque **a gente tinha muito... o apoio dos meninos, né? eles diziam o como fazer...** “dessa maneira não funciona”/ e **eles meio que mostravam o caminho para a gente de como funcionava...** [...] então assim era hm:: É um processo até hoje

né? de muita aprendizagem e... **eu acho isso magnífico na sala de aula você 'tá aprendendo né?** com os alunos, né? assim o tempo todo né?

Professora Rosy

Na medida em que recorre a eventos anteriores de sua atividade de trabalho no excerto 18 (ação evento passado), utilizando-se, para tal fim, de verbos no pretérito imperfeito, como em *trabalhava, conseguia, tinha, diziam, mostravam e funcionava*, e presente do indicativo, *é, acho e 'tá*, Rosy lembra da importância que as sugestões dadas pelos seus alunos tinham para suas aulas, *a gente tinha muito... o apoio dos meninos*. Esse apoio é avaliado apreciativamente tanto pela frequência com que ocorria, *tinha muito... o apoio dos meninos*, quanto pela qualidade dessas instruções, *eles meio que mostravam o caminho para a gente de como funcionava...*

Apesar de se apresentar disjunta da ação referente, sendo o discursivo interativo traço característico da enunciação nesse excerto, a implicatura de Rosy no texto é evidente em diversos marcadores linguísticos, como o recorrente uso de *né?*, ao solicitar concordância/confirmação de seu interlocutor, e de elementos de agentividade como os termos *eu*, para indicar a própria atorialidade da docente no eventos narrados, e *agente*, para designar não somente sua implicação na ação, como a do seu coletivo.

As orientações dadas pelos alunos incluídos já foram motivo de reflexão em outro estudo nosso, aqui já referenciado (COSTA, 2015), que teve como um dos objetivos norteadores *investigar a natureza dos saberes docentes construídos em um contexto inclusivo de ensino de línguas estrangeiras a alunos com deficiência visual do ponto de vista dos professores em formação*. Com a discussão empreendida, identificamos que uma dentre as três fontes principais de onde emergiam os saberes dos professores tinha relação com as instruções oferecidas tanto pelos alunos videntes quanto pelos alunos com DV. As instruções recuperadas nos textos dos professores colaboradores demonstravam que as orientações se referiam à: 1) solicitação dos alunos para que os professores indicassem verbalmente que estavam se dirigindo a eles e não aos demais discentes da turma; e 2) dicas de como os docentes poderiam adaptar atividades em sala de aula que dependiam da visão para execução, como, por exemplo, atividades envolvendo exibição de vídeos.

Embora Rosy não exemplifique exatamente, no excerto, o tipo de sugestões dadas pelos alunos no ICPAC, o que se vê por meio dos textos da professora, como já identificado anteriormente (COSTA, 2015), é a reafirmação de que a voz do aluno desempenha um papel importante nesse cenário, se configurando como uma fonte de aprendizagem ao professor que

está aprendendo no/pelo fazer pedagógico através do apoio fornecido. As modalizações lógica e apreciativa, respectivamente, em *É um processo até hoje e eu acho isso magnífico na sala de aula você 'tá aprendendo [...] o tempo todo né?* refletem o desenvolvimento profissional da professora, não só no momento da sua entrada no Instituto, mas até os dias atuais (*até hoje e o tempo todo*).

A regulação da atividade educacional feita pelos alunos com DV revela que o ensino, nesse contexto, não se dá isoladamente, com base em decisões pedagógicas individualistas do professor, mas em um fazer com o outro, por meio da negociação, cooperação ou resolução dos conflitos, quer individuais ou coletivos (LEFFA, 2016). Isso porque “[...] é agindo e refletindo, em combinação, e trabalhando com o outro, em cooperação, que o aluno tem uma chance de criar e transformar sua realidade, base essencial da educação” (LEFFA, 2016, p. 374).

Esse fazer com o outro pode ser percebido sob a ótica dos discentes, na medida em que esperam ter suas sugestões atendidas, como também sob a ótica da professora, uma vez que se mostra aberta a reconfigurar sua prática de ensino, reinventando-se como docente. É o que se vê no excerto 19 a seguir:

Excerto 19

eles A-va-liam o material... **“professora não deu certo por i:so podia melhorar fazer assim:”/ “poderia fazer isso” ou então “professora 'tá ok”**... então assim eu sei que eu vou ter essa avaliação deles **eu vou ter o feedBack deles** então assim **eles me ajudam A FAzer com que o ensino deles seja melhOR cada vez mais... isso isso eh:: muito legal** então assim eu me vejo importante pra eles porque eu consigo... trabalhar essa acessibilidade... certo? eu tento ao MÁximo... como diz Cortella dou o melhor de mim mesmo que às vezes eu não seja o melhor (rindo) mas assim eu tento dar o melhor pra eles e eu acho que isso é importante pra eles ter um professor que pense dessa maneira...

Professora Rosy

Diferentemente do excerto 18, temos aqui uma representação de Rosy sob seu agir efetuada em forma de prescrições, isto é, normatizações que procedem de fontes exteriores a actante e que são identificáveis em sua compreensão da atividade educacional no ICPAC (ação canônica). No entanto, é fundamental destacar que a instância normativa de onde procedem essas prescrições não são distantes, nem desconhecidas de Rosy, mas antes são as vozes dos seus próprios alunos com DV, buscando não definir as tarefas da docente, mas orientá-la em seu agir. Esse tom de orientação e auxílio fornecido pelos discentes fica evidente, por exemplo, no uso do verbo *poder*, no pretérito imperfeito e futuro do pretérito, presente nas vozes de

personagem mobilizada por Rosy em “*professora não deu certo por i:so podia melhorar fazer assim:*”, “*poderia fazer isso*” e “*professora 'tá ok*”.

Em relação à enunciação, o texto da docente é organizado principalmente sob a forma de discurso interativo, revelando tanto a conjunção da professora junto aos fatos evocados quanto sua implicação no conteúdo do texto. Além desse traço discursivo, podemos perceber, uma ocorrência pontual de discurso teórico, quando Rosy traz o professor Mário Sérgio Cortella em sua fala, a fim de evidenciar um compromisso e empenho com sua atividade de trabalho semelhante ao demonstrado pelo docente.

Do ponto de vista das marcas de agentividade, embora seja característico da figura ação canônica a quase inexistência do *eu* enquanto indicador agentivo (BULEA, 2010), notamos a constante presença desse marcador pronominal de atorialidade no conteúdo dos textos descritos por Rosy. Esse estatuto de atorialidade da docente se torna mais abundante com ocorrência de marcadores pronominais oblíquos átonos, em *me ajudam*, *me vejo*, e tônicos, como em *o melhor de mim*.

Quanto às modalizações, o texto da docente é permeado por estruturas argumentativas, nas quais são recorrentes os organizadores lógico-argumentativos *então* e *assim*. Esses organizadores são mobilizados em i) *então assim eu sei que eu vou ter essa avaliação deles*, indicando a certeza da docente de que será avaliada pelos alunos com DV; ii) *então assim eles me ajudam A FAzer com que o ensino deles seja melhOR cada vez mais...*, ressaltando a importância das orientações dadas pelos discentes, com vistas a maximizar as oportunidades de aprendizagem na aula; iii) *então assim eu me vejo importante pra eles porque eu consigo... trabalhar essa acessibilidade... certo?*, ilustrando a consciência que a professora tem de si no processo de inclusão desses alunos; e iv) *mas assim eu tento dar o melhor pra eles*, destacando o engajamento da docente em sua atividade de ensino no ICPAC.

De maneira geral, podemos identificar também, no excerto em questão, duas noções centrais inerentes ao texto: a do papel do professor enquanto mediador do ensino e que aprende constantemente sobre sua atividade educacional a partir das instruções fornecidas pelos alunos com DV; e da atitude da docente em se mostrar disponível a fazer o melhor em benefício da educação dos discentes.

A postura de Rosy supera aquelas que têm sido um dos principais impedimentos na inclusão das pessoas com deficiência, as barreiras atitudinais, isto é, as atitudes e/ou comportamentos que restringem a pessoa com deficiência de condições e oportunidades igualitárias de participação social (BRASIL, 2015, Art. 3).

As barreiras atitudinais demandam mudanças de mentalidade e comportamento da sociedade como um todo, a fim de extinguir ações que se configuram como discriminatórias e que prejudicam, impedem ou anulam “[...] o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência” (BRASIL, 2015, Art. 4). Os indícios que podemos apreender no texto de Rosy mostram justamente o contrário em relação à conduta da professora diante suas turmas no ICPAC. Em outras palavras, o que se percebe é o comportamento de uma pessoa comprometida com a educação dos seus alunos, disposta a *trabalhar essa acessibilidade*, no intuito de proporcionar condições de aprendizagem (*eu tento dar o melhor pra eles e eu acho que isso é importante pra eles ter um professor que pense dessa maneira...*). Esse tipo de postura se reflete em aprendizagem não só para os discentes, mas também para a professora, que se desenvolve profissionalmente em cada sugestão fornecida.

Além das instruções dadas pelos alunos com DV acerca do ensino, outro aspecto nos textos das professoras que se mostrou recorrente nas entrevistas diz respeito as concepções das docentes sobre a temática da inclusão, conforme veremos a seguir.

5.6 (RES)SIGNIFICANDO A INCLUSÃO

Apesar das categorias anteriores revelarem compreensões de Nathy e Rosy sobre a atividade educacional em um contexto inclusivo, a inclusão escolar, em si mesma, é tematizada pelas docentes de diversas formas e se mostra um fator importante para o entendimento das representações das professoras construídas nos textos sobre a atividade educacional no Instituto.

No âmbito das reflexões sobre a temática da inclusão, os textos de Rosy e Nathy, nos excertos 20 e 21, parecem convergir para a compreensão de que a inclusão escolar não se efetiva apenas com a inserção dos alunos com deficiência nas salas de aula regulares, oferecendo um espaço de aprendizagem comum a todos os discentes, mas sim através de ações que assegurem a aprendizagem de todos, independentemente das suas NEE.

Excerto 20

eu entendo a inclusão numa perspectiva não aPenas da entrada do aluno na: escola regular... dele poder... estudar... com... os demais colegas... essa é uma das faces que eu entendo da inclusão... mas eu entendo essa inclusão: no direito DO aluno ter acesso a uma educação... acessível... [...]/ um processo educacional acessível... Esse processo educacional acessível... ele POde estar... na escola regular... certo? e ele POde estar na instituição especializada... [...] ESses dois contextos eles não es/ na MInha perspectiva isso é uma

questão... pessoal né? agora depois de... de tudo... eh:: **esses dois contextos eles não se eliminam enquanto espaços que possam oferecer que possam oferecer Educação...** que eu 'tô falando de inclusão como acesso à E-du-cação... [...]/

Professora Rosy

No excerto 20, somos apresentados às considerações da professora Rosy sobre o processo de inclusão escolar dos alunos com DV, que, segundo ela, não se efetiva simplesmente com a *entrada do aluno na: escola regular...*, mas no *direito DO aluno em ter acesso a uma educação... acessível*.

Ao longo do excerto temos a produção linguageira da docente figurada sob a forma de ação definição na medida em que toma para si a temática da inclusão, agir-referente, enquanto objeto de reflexão. Nesse cenário, é possível observamos que a professora se encontra conjunta e implicada nos eventos evocados, cuja marcação enunciativa se dá especialmente em discurso interativo. Os termos *né?* e *certo?*, por exemplo, reafirmam a interatividade desse tipo discursivo presente na reflexão da professora.

A responsabilidade referente aos fatos da ação está expressa, sobretudo, nas marcas de agentividade que permeiam o referido excerto, tanto por meio de marcação pronominal de pessoa, em *eu* (*eu entendo a inclusão, eu entendo da inclusão..., eu entendo essa inclusão e eu 'tô falando*), quanto de posse, em *minha* (*na Minha perspectiva*). Esses marcadores corroboram o pensar da docente sobre a inclusão de um ponto de vista particular, que, como ela ressalta, *é uma questão... pessoal né?*

Do mesmo modo que a docente, compartilhamos da ideia que a inserção dos alunos com deficiência na escola regular representa apenas *uma das faces [...] da inclusão*. De fato, são vários os dilemas que constituem o objeto multifacetado da educação inclusiva. Um deles, como destaca Rosy, diz respeito aos *espaços* onde deve se dá a aprendizagem dos alunos com deficiência.

No texto de Rosy, vemos que o entendimento da professora é de que a inclusão está intrinsecamente relacionada a oferta de *uma educação... acessível*. Para a docente, não haveria prerrogativa de escolha por ambientes de aprendizagem, salas especiais ou regulares, desde que fosse assegurada aos alunos com deficiência um *processo educacional acessível*, que *POde estar... na escola regular... certo? e ele POde estar na instituição especializada*.

O posicionamento sobre o espaço onde deve ocorrer a educação dos alunos com deficiência é expresso também no excerto 21, a seguir, aparecendo de forma mais ponderada, uma vez que a docente elenca em seu texto os aspectos positivos e contraditórios acerca da

escolarização desses alunos, seja na rede regular de ensino ou em centros de atendimento educacional especializados.

Excerto 21

eu entendo muito essa perspectiva... de que: **a inclusão:: ela é a A-ces-si-bilidade... do aluno... à educação... essa acessibilidade ela pode se dar de várias maneiras... seja na escola regular seja no centro especializado... AMbos têm seus benefícios e AMbos... claro... têm... aquela parte que deixa... ainda... a desejar seja por uma questão de socialização da instituição especializada... né? porque: ele vai ter essa socialização na escola regular que ele não tem na especialização/ na na instituição especializada... mas também na s/ na insti/ na escola regular... ele também perde muita coisa então... eu acho que:: inclusão é isso... certo? é o acesso à educação... nã/ independente do contexto... não sei se eu consegui ser CLArA...**

Professora Rosy

Com verbos, predominantemente, no presente do indicativo e infinitivo, e eixo de referência temporal não limitado, percebe-se também no excerto 21 o agir sob forma de reflexão, efetivado sob construção enunciativa de discurso interativo (ação definição). No âmago das considerações sobre o objeto de reflexão *inclusão*, evidenciam-se elementos que a professora Rosy compreende como favoráveis e desfavoráveis na educação das pessoas com deficiência em *AMbos* os contextos de ensino e aprendizagem.

Do ponto de vista agentivo, a atorialidade da professora, que emerge das reflexões construídas no texto sobre o agir-referente, pode ser identificada através do uso do marcador pronominal *eu*, como em *eu entendo*, *eu acho* e *eu consegui*. Essa responsabilização sobre os fatos da ação evocada pela docente reitera seu posicionamento enunciativo de que o processo educativo das pessoas com deficiência deve ser assegurado *independente do contexto...* em que se encontram.

De acordo com Rosy, o direito a uma educação acessível pode ser garantido *seja na escola regular seja no centro especializado...*, pois ele independeria do espaço onde se efetiva a escolarização dos alunos com deficiência. Por outro lado, tanto a escolar regular quanto o ensino especializado teriam especificidades nesse processo educacional que se configurariam como entraves para os alunos.

No cenário dos Centros de AEE, a docente avalia de forma apreciativa que *aquela parte que deixa... ainda... a desejar* diz respeito a *questão de socialização* dos alunos com deficiência. Estudando exclusivamente em um contexto de ensino especializado, os alunos ficariam

privados do convívio com a diversidade inerente à escola regular e do conjunto de valores e diferenças que fazem dos demais discentes indivíduos singulares.

Já no contexto da escola regular, os fatores negativos não são precisamente destacados por Rosy. Porém, a professora ressalta que haveria bastante perda para o aluno incluído, em *mas também na s/ na insti/ na escola regular... ele também perde muita coisa*. Supomos que as perdas às quais se refere a docente, estão relacionadas, por exemplo, ao tipo de atendimento fornecido pelos Centros de AEE no ensino e uso de recursos de tecnologias assistivas como “[...] a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros” (BRASIL, 2009a, p. 4). De fato, a ausência do AEE na escolarização dos alunos com deficiência representaria uma perda significativa para esses alunos, já que por meio dele são disponibilizados os recursos e serviços e, as orientações de seu uso, necessários no processo de ensino e aprendizagem dos alunos incluídos no ensino regular (BRASIL, 2009a).

Embora haja um posicionamento consideravelmente marcado por ponderações nesse texto da docente, reiterado na mobilização de modalizadores apreciativos como em *eu acho que:: inclusão é isso...*, temos no excerto 22, a seguir, uma postura mais acentuada da docente sobre o seu entendimento acerca dos espaços onde devem ocorrer a educação das pessoas com deficiência.

Excerto 22

tem hm:: um autor que ele fala eh:: David Rodrigues que ele fala uma coisa interessante... que ele fala que existe uma inclusão essencial e uma inclusão eletiva... que a essencial é quando 'tá tudo prepara:do... pra aqueles dois contextos... então: tanto o contexto regular como o contexto especial ele 'tá preparado pra receber esse aluno... pra que ele tenha essa acessibilidade educacional... então assim... essa é a inclusão essencial e a inclusão eletiva é a oportunidade do aluno escolher onde ele quer... [...] e eu achei isso bem interessante quando eu li isso porque eu entendo que:: ... se a in/ o o princípio da inclusão não é imPOR ao aluno que ele tem que estar na escola regular mas é dizer “olha a gente tem TODas as possibilidades na escola regular pra que você tenha uma educação acessível...”/ porque a gente sabe que muitas vezes a educação não é acessível na escola regular...

Professora Rosy

No intuito de sustentar suas considerações sobre a inclusão, e o lugar da escola regular e do ensino especializado nesse cenário, Rosy recorre ao autor David Rodrigues para reafirmar seu posicionamento sobre o espaço de escolarização apropriado para a educação dos alunos

com deficiência. É possível percebermos ao longo do texto da docente a compreensão do agir efetuada de duas maneiras, a saber, sob as formas de ação canônica e ação definição.

Na interpretação do agir figurada canonicamente, Rosy, de maneira abstraída do contexto e de suas propriedades enquanto actante, e mobilizando verbos essencialmente no presente do indicativo em discurso teórico, reflete com base no autor citado sobre as noções de inclusão essencial e inclusão eletiva.

Construindo uma compreensão do agir numa perspectiva neutra e prototípica, a professora sugere como inclusão essencial a garantia aos alunos com deficiência de condições e oportunidades igualitárias de participação no processo educativo, independentemente do contexto em que estejam inseridos. Essa noção de inclusão se encontra expressa em estrutura lógico-argumentativa, marcada pelo modalizador lógico *então*, em *então: tanto o contexto regular como o contexto especial ele 'tá preparado pra receber esse aluno... pra que ele tenha essa acessibilidade educacional*.

No que se refere à noção de inclusão eletiva, Rosy propõe que o processo de inclusão escolar deveria resguardar o direito de escolha dos alunos com deficiência acerca do espaço onde prefere ter sua educação oferecida. Obviamente que essa *oportunidade do aluno escolher onde ele quer...* não seria contraditória nem sobreposta a decisão parental sobre o ambiente adequado a sua escolarização.

Esse princípio de fornecer alternativas de educação aos alunos com deficiência tanto na escola regular quanto no contexto de ensino especializado é tratado também pela docente em uma compreensão do agir sob a figura de ação definição, ao indicar, do seu ponto de vista (*eu achei isso bem interessante e eu entendo que::*), o caráter não impositivo da inclusão como um dos princípios constitutivos desse objeto multifacetado em reflexão (*o princípio da inclusão não é imPOR ao aluno que ele tem que estar na escola regular*).

Pressupomos que essa imposição a qual se refere Rosy diz respeito às orientações preconizadas nos documentos regulatórios da educação brasileira que definem a educação especial, efetivada por meio do AEE, como modalidade de educação a ser fornecida *prioritariamente* na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, Art. 58). Nesse sentido, o ponto de vista da docente é de que não há qualquer elegibilidade disponível aos alunos com deficiência no que se refere à opção de ter sua escolarização na escola comum ou nos Centros de AEE que funcionam à parte das instituições regulares de ensino.

O entendimento de que a escolarização do aluno com deficiência pode acontecer tanto nas escolas regulares quanto em instituições especializadas se apresenta, no excerto 22, como um modo não somente de Rosy compreender a inclusão, mas também de outros docentes que

lidam com alunos incluídos e veem como problemática sua inserção na rede regular de ensino sem as devidas adaptações (*porque a gente sabe que muitas vezes a educação não é acessível na escola regular...*). Diante dessas dificuldades da rede regular de ensino, seria recomendável, aos olhos da professora, que as escolas se dispusessem a aceitar as matrículas dos alunos com deficiência, dando-lhes maior autonomia quanto ao poder de escolha do espaço onde prefere estudar.

De maneira geral, podemos dizer que as compreensões que emergem sobre a inclusão nos textos de Rosy, excertos 20, 21e 22, parecem ir ao encontro dos aspectos que Nathy avalia como premente para uma educação inclusiva. No entanto, ao invés de tomar para si como objeto de reflexão os espaços onde ocorre a educação das pessoas com deficiência, as considerações de Nathy vão em direção a um olhar da inclusão centrado na diversidade dos ritmos de aprendizagem. Vejamos no excerto 23 a seguir:

Excerto 23

não adianta só só essas pessoas que têm alguma necessidade específica estarem LÁ... isso eu não considero inclusão... eu considero inclusão quando o aluno participa e não somente participa mas o aluno a/ consegue aprender... e ele não tem que aprender ao RÍtmo... dos outros... né? ele é/ ele a/ ele aprende na medida das possibilidades e da capacidade dele... não é porque o outro é vidente que tem mais capacidade de aprender do que o outro/ NÃO... [...]/ vamos supor que eu ensino dez palavras e o vocabulário... vamos supor que um um vidente aprendeu as dez... e o meu aluno com autismo aprendeu quatro... é o que ele conseguiu aprender e eu tenho que fazer uma avaliação dessa aprendizagem da melhor forma possível... então... [...]/ então não é porque ele aprendeu só quatro que... ele não é capaz NÃO... então eh:: pra mim inclusão é isso que:... que o aluno aPRENda... de acordo com a pa/ a capacidade que ele tem... no/ não tem porque ter... tem que ter um paDRÃO... todos têm [...]/ essa ideia de... de inclusão... eh: mas com certeza ainda:... está muito longe de de de realmente existir uma inclusão em em sala de aula... é difícil

Professora Nathy

Na reflexão proposta por Nathy acerca da inclusão escolar, efetuada a partir de uma compreensão do agir com vistas a defini-lo (ação definição), a professora argumenta, de modo consonante com Rosy, que entende a inclusão não como a inserção dos alunos na rede regular de ensino, pois não basta as *pessoas que têm alguma necessidade específica estarem LÁ...*, compartilhando um mesmo espaço comum de ensino com os demais discentes, é necessário que os alunos tenham acesso a condições igualitárias de aprendizagem (*eu considero inclusão quando o aluno participa e não somente participa mas o aluno a/ consegue aprender*).

Em discurso interativo, com eixo de referência temporal fixado conjuntamente ao ato da produção linguageira, Nathy assume que garantir a aprendizagem dos alunos incluídos deve ser o objetivo maior da inclusão. Para tanto, respeitar o ritmo de aprendizagem desses alunos é um fator crucial a ser levado em consideração nos contextos inclusivos, pois eles aprendem “[...] *na medida das possibilidades e da capacidade*” deles.

No intuito de reafirmar o seu posicionamento sobre o respeito a diversidade nos ritmos de aprendizagem, a professora traz a título de ilustração uma situação de ensino hipotética envolvendo um aluno autista, na qual ao ser ensinado dez vocábulos específicos, o discente só seria capaz de internalizar quatro dessas palavras. Nesse cenário, uma forma de agir, respeitando as diferenças, seria proporcionar uma avaliação da aprendizagem que considerasse o que foi construído pelo aluno, isto é, *fazer uma avaliação dessa aprendizagem da melhor forma possível...*, sem impor *um paDRÃO...* pré-estabelecido.

Concernente ao aspecto agentivo, a responsabilidade e atorialidade da professora no modo de compreender a inclusão aparece expressamente através do marcador de identidade eu, em *eu não considero inclusão, eu considero inclusão, eu ensino e eu tenho que fazer*, estando esse *eu* representado também na locução *pra mim*, quando a docente indica a importância de critérios avaliativos mais justos para averiguar as aprendizagens dos alunos incluídos, em *pra mim inclusão é isso que:... que o aluno aPRENda... de acordo com a pa/ a capacidade que ele tem*.

O excerto 23 comporta também recorrentes unidades modalizadoras deônticas que avaliam o agir-referente em opiniões da professora apresentada em relação a uma obrigatoriedade social de respeitar os ritmos de aprendizagem dos alunos (*ele não tem que aprender ao RIItmo... dos outros...*), de avaliar de maneira adequada a aprendizagem construída (*eu tenho que fazer uma avaliação dessa aprendizagem da melhor forma possível...*), não estabelecendo critérios homogêneos que se tornam inatingíveis para os alunos com NEE (*não tem porque ter... tem que ter um padrão*).

Sobre o processo de avaliação da aprendizagem, entendemos que fazer uso de critérios iguais para todos, sem discriminar positivamente as diferenças em relação às NEE dos educandos, se configura como uma prática pedagógica excludente na escolarização dos alunos com deficiência. Assim como Nathy, pressupomos que os alunos com DV são indivíduos singulares com características únicas e, portanto, não podem ser comparados “[...] através de procedimentos escalonados por uma média”, definindo-os “[...] como bons, médios ou fracos”. (BEYER, 2013, p.65).

Nesse sentido, compreendemos o ato de avaliar como uma prática pedagógica que também analisa o desempenho individual do discente de forma processual e formativa, considerando as potencialidades que os alunos são capazes de atingir no processo educativo. Para tanto, faz-se necessário implementar ações inclusivas que levem em conta a diversidade dos alunos nas práticas avaliativas, “[...] 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”, dentre outras adaptações (BRASIL, 2008, p. 11).

Por fim, temos uma apreensão do agir, que revela a necessidade que as professoras sentiam, atuando em contextos de ensino de educação superior, de refletir conjuntamente com seus alunos acerca da inclusão escolar, como se vê a seguir nos excertos 24, 25 e 26.

5.7 AS DIFERENÇAS QUE FIZERAM DIFERENÇA: FORMANDO PROFESSORES INCLUSIVOS

Ao centrarmos os olhares nas produções languageiras de Rosy acerca da sua experiência de trabalho como professora do curso de graduação em Letras-Inglês, na UEPB, percebemos que o seu agir é fortemente afetado pelo ofício que a docente exerceu no ICPAC, principalmente no que se refere ao compromisso que ela assume para si de sensibilizar os alunos graduandos para as questões relacionadas à inclusão, como indica o excerto 24 a seguir.

Excerto 24

então eu SEMpre busCAva... construIR nas MINhas Aulas... temas que que trouxessem essa reflexão: PAra os alunos que eram professores... em formação inicial então eu acho que mes/ eh:: afetou muito essa coisa da da formação... então NÃO só nas aulas eu tinha disciplina de prática pedagógica que me dava mais oportunidade de refletir sobre isso né? mas as próprias disciplinas de lín:gua... então por exemplo... eu botava/ os meninos tinham que ler:... eh:: um conto pra:/ cada um tinha que ler um conto na disciplina... então assim eu sempre indica:va aqueles contos que tive:sssem alguma questão... de pessoa com deficiên:cia entendeu? que os meninos conheciam as/os os textos de Helen Ke:ller então assim... eu sempre busQUEI enquanto formaDOra... pro-por-cionar... pra eles... experiências ali naquele contexto... de formação inicial... que eles pudessem... levar?/ construir essa experiência DA pessoa com deficiência...

Professora Rosy

Por meio de relato interativo, Rosy retrata sua experiência de ensinar na graduação, indicando que a formação de professores, objetivo central de sua atividade de trabalho nesse contexto de ensino, foi um dos aspectos mais afetados pela sua vivência no Instituto (*afetou muito essa coisa da da formação...*). A professora, independentemente das disciplinas que ministrava, fossem elas *de prática pedagógica* ou *as próprias disciplinas de lín:gua...*, tentava *sempre* explorar a inclusão escolar em suas aulas, por meio de *temas que [...] trouxessem essa reflexão*.

De forma disjunta e implicada, a professora menciona os modos como realizava a reflexão acerca da inclusão em suas aulas, se colocando como principal responsável (*eu SEMpre buscava..., eu botava, eu sempre indica:va, eu sempre busquei*) em abordar a temática com seus discentes, representados por *alunos, meninos e eles*, com vistas a construir nos futuros professores *essa experiência DA pessoa com deficiência*. Uma das estratégias que a professora relembra nas disciplinas de ensino de língua inglesa é a leitura de contos que oportunizavam a reflexão sobre inclusão, como era o caso dos textos que traziam a figura de *Helen Ke:ller*.

Seja qual forem as ações realizadas pela docente para explorar a temática da inclusão, o fato é que a prática pedagógica de sensibilizar os futuros professores a incluir se evidencia como uma cristalização do agir da professora (ação experiência), marcada fortemente pelo uso do advérbio *sempre*, em *eu SEMpre busCAva... construIR, eu sempre indica:va aqueles contos e eu sempre busQUEI enquanto formadora*. Ademais, evidencia-se no texto de Rosy a presença, ainda que escassa, de modalizações deônticas, em *tenham que ler: e tinha que ler*, reforçando a necessidade da docente em abordar questões relativas a educação inclusiva em seu fazer pedagógico.

Faz-se mister destacarmos que embora a ação experiência tenha sido preconizada como um produto interpretativo do agir efetuado “[...] principalmente sob a forma de discurso interativo” (BULEA, 2010, p. 139), o excerto aqui em discussão revela uma compreensão do agir como ação experiência mobilizada essencialmente em relato interativo. A nosso ver, o uso de verbos no pretérito⁴⁰, que marcam a disjunção entre a ação-referente e a actante, e, conseqüentemente o tipo de discurso mencionado, está relacionado ao fato da docente não mais exercer a função de professora formadora de graduandos, no ensino superior.

Outro aspecto na fala da professora que nos chama atenção é a forma com a qual ela diz explorar as questões referentes à educação inclusiva na formação dos graduandos em Letras-Inglês da UEPB, isto é, a partir de *temas que proporcionem essa reflexão*, dando mais

⁴⁰ Em detrimento de um presente genérico, como é comum na compreensão do agir enquanto ação experiência.

oportunidade de refletir sobre os aspectos da inclusão. Apesar de a professora demonstrar esse compromisso em abordar aspectos da educação das pessoas com deficiência em suas aulas, seus textos parecem revelar a exploração dessa temática somente no âmbito das teorizações, isto é, nas oportunidades de reflexão proporcionada pela docente (*eu SEMpre busCAva... construIR nas MINhas Aulas... temas que que trouxessem essa reflexão: PARA os alunos que eram professores*), não havendo nenhuma menção de ações que viabilizassem a atuação dos futuros professores de LE em um contexto real de ensino.

Acreditamos que a ausência de oportunidades de prática em contextos de inclusão nos textos da docente está relacionada ao fato de que as disciplinas sob o encargo da professora (Prática Educativa e Língua Inglesa) não eram disciplinas que possibilitavam a vivência de práticas de ensino em contextos reais de atuação. As disciplinas que se ocupavam em possibilitar vivências reais de atuação ficavam concentrada nos estágios supervisionados, o que mostra uma ênfase teórica nos cursos de formação de professores, em detrimento de poucas oportunidades de prática de ensino.

Embora a docente não estivesse encarregada pelas disciplinas de estágio, a vivência dela no ICPAC foi imprescindível para esse olhar sobre a importância de abordar o tema em outras disciplinas, e não apenas naquelas dedicadas ao estágio, o que reitera a importância dada pela professora em *construir essa experiência DA pessoa com deficiência*.

Apesar da configuração de suas disciplinas, a professora Rosy sempre buscou mecanismos de construir com seus alunos uma experiência acerca das questões relativas à inclusão de alunos com deficiência. Para ela, a temática da educação inclusiva era algo premente na formação profissional de professores, que a docente *tentava ao MÁ:ximo... proporcionar a eles*, como podemos ver adiante.

Excerto 25

era como se eu não conseGUIsse... eh:: desvincular isso de MIM... era como se eu sentisse a necessidade... de... “gente VAmos aprender sobre isso é tão necessário” e aí eu entendo hoje assim olhando pra trás (risos) eu enten:do... que aquilo pra mim fez TANta diferença... sabe? na minha vida na minha... na minha construção enquanto professora... fez tanta diferen:ça que eu queria proporcionar TAMbém pra eles isso [...]/ porque:: não basta 'cê t/ ter o conhecimento e você não não ter essa essa sensibilização Ética... para a causa né? então assim eu tentava ao MÁ:ximo... proporcionar a eles Isso... por esses dois fatores tanto porque mexeu comigo contribuiu pra mim e eu queria que contribuísse pra eles como também pra que eles fossem profissionais que conseguissem dar mais acessibilidade aos futuros alunos que eles iriam ter...

Professora Rosy

Considerando a experiência profissional na educação superior, Rosy, utilizando-se de relato interativo (ação evento passado), ressalta que atuar em um contexto de ensino especializado para pessoas com DV *fez TANTa diferença*, isto é, foi tão significativo, que trouxe efeitos não somente em sua vida pessoal (*na minha vida*), mas também em sua formação profissional (*na minha construção enquanto professora*). A diferença socioprofissional ocasionada na docente, com narração em pretérito perfeito e imperfeito, ratifica a compreensão, de que a docência é um *continuum* (re)aprender (FREIRE, 2011; MEDRADO, 2017), que não se finda na conclusão da formação inicial. Em outras palavras, a atividade educacional é constantemente avaliada por aquela que a realiza, levando o indivíduo professor a reelaborá-la, para sua maior eficácia, lhe proporcionando desenvolvimento profissional.

No que se refere à agentividade, a professora remete a si mesma exclusivamente pelo uso do *eu*, o que evidencia sua forte implicação na ação, tanto na necessidade que ela sentia de que os professores em formação inicial deveriam vivenciar questões de inclusão de pessoas com deficiência (identificados sob o pronome pessoal de terceira pessoa do plural *eles*), assim como na avaliação que a docente realiza do seu agir em prol da construção dessa experiência, esforçando-se e tentando formá-los enquanto profissionais inclusivo *ao MÁ:ximo*.

A presença do modalizador pragmático *era como se*, usado duplamente no início do excerto, revelam a importância que abordar aspectos da inclusão escolar na formação de professores de LE tem para Rosy, especificamente no que diz respeito as suas intenções do agir (querer-fazer). Na primeira recorrência, *era como se eu não conseGUIsse... eh:: desvincular isso de MIM...*, a professora retrata a necessidade de contemplar a inclusão dos alunos com deficiência na formação docente como um elemento arraigado em sua própria identidade socioprofissional, ao ponto de que não é possível livrar-se dele, desvinculá-lo de si. Já no segundo momento em que aparece tal modalizador, em *era como se eu sentisse a necessidade... de... “gente VAmos aprender sobre isso é tão necessário”*, a representação que temos é de uma obrigação. Em outras palavras, a docente se vê no imperativo de assegurar a reflexão acerca da educação inclusiva na formação dos futuros professores, por duas razões que ela considera centrais – 1) por ser um aspecto que contribuiu muito para sua atividade de trabalho (*por que mexeu comigo contribuiu pra mim e eu queria que contribuísse pra eles*), e 2) para que os futuros professores fossem capazes de oferecer uma educação acessível a todos (*pra que eles fossem profissionais que conseguissem dar mais acessibilidade aos futuros alunos que eles iriam ter*).

Outro aspecto mencionado na produção languageira da docente diz respeito a uma *sensibilização Ética... para a causa* que ela se vê como responsável em construir nos futuros professores de LE. Essa compreensão da docente vai ao encontro de uma postura crítica na Linguística Aplicada que pressupõe que o sujeito professor seja capaz de tomar decisões éticas ao agir no mundo social, refutando toda forma de exclusão e sofrimento humano (MOITA LOPES, 2012). Entendemos que o contato com as diferenças do outro, no dia a dia em sala de aula, é um fator essencial na construção dessa sensibilidade para as necessidades de aprendizagem do outro. É por meio de uma aproximação com o outro, da vivência cotidiana, que podemos nos reconhecer melhor como iguais, em nossas diferenças.

Do mesmo modo que Rosy, a professora Nathy indica que um reflexo da atividade educacional do ICPAC na sua prática de ensino pode ser visto na sua necessidade de construir nos professores iniciantes um olhar mais crítico sobre a diversidade em sala de aula, como vemos adiante.

Excerto 26

o impacto maior que teve foi na questão de:: abordar temas... eh:: ou:: abordar tema leituras... eh:: que trabalhem essa questão do do do da inclusão em sala de aula né?... quer que os meus alunos que vão ser futuros professores de espanhol eles... eh: tenham essa visão eh:: mais abrangente do que é uma sala de aula né? não essa visão tão... homogeneizada né? meus alunos todos enxergam todos aprendem... né?... eh::... sempre tentando eh trazer essa::... essa po/ problematização para eles né? de que eles... não esperem encontra::r eh::... aquelas turmas ideais como se diz... né? ih:: do mesmo jeito eu como professora né? não me iludir achando que todos os meus alunos vão... aprende::r assim muito fácil... muito rápido... [...]/ inclusive as minhas aulas eh eh na metodologia das minhas aulas... eh eu tento:: com que elas sejam/tenh/tenham va/ diversas metodologias... pra ver eh: qual delas se:: eh se adequa melhor... à turma... né? leitu:ra discussão: exercícios em sa:la eh:: que geralmente o que se vê mais é... uma avaliação:... eh/ ao longo do semestre que é aquela prova escrita né? [...]/ eh: refletiu na questão da da de como fazer minhas *avaliaciones* de como... estruturar minhas a:ulas... de como:: orientar os meus alunos na hora de fazer as atividades [...]

Professora Nathy

Vemos no excerto 26, do ponto de vista enunciativo, o texto da professora Nathy organizado sob a forma de discurso interativo, no qual a docente se encontra conjunta e implicada nos eventos evocados, trazendo considerações, em uma compreensão cristalizada do agir (ação experiência), sobre dois aspectos principais resultantes da experiência no ICPAC.

Primeiramente, Nathy menciona que uma de suas preocupações com a formação de *futuros professores de espanhol* repousa em proporcionar aos graduandos um entendimento real

da sala de aula, isto é, da diversidade presente nas turmas e não uma *visão tão... homogeneizada*. Em segundo lugar, a professora se mostra consciente de que para ensinar essa diversidade que constitui seus discentes é preciso adotar métodos de ensino variados que se adequam às NEE dos alunos com DV. Tratar as diferenças dos alunos com práticas educativas que os homogeneízam seria, na verdade, uma maneira de enganar a si mesma, *achando que todos os [...] alunos vão... aprende::r assim*.

A responsabilidade enunciativa de Nathy, neste excerto, está presente ao longo de todo o texto e se manifesta através do marcador pronominal *eu* e *me*, assim como nos indicadores de posseção *meus* e *minhas*. Na mesma direção, evidencia-se um forte grau de interatividade no texto da professora expresso no uso do *né?*, como elemento que remete à presença de um outro na interação.

Do mesmo modo que Rosy, o texto de Nathy nos mostra o engajamento também da docente em sensibilizar os alunos acerca das questões relativas a inclusão. Para tanto, vemos, sob o ângulo de uma cristalização pessoal, esse engajamento emergir no texto da professora (*[...] sempre tentando eh trazer essa::... essa po/ problematização para eles né? de que eles... não esperem encontra::r eh::... aquelas turmas ideais [...]*), indiciando múltiplas transformações de Nathy imbricadas na tarefa de construir um olhar mais crítico sobre a educação inclusiva junto com os alunos.

Dentre essas transformações a professora elenca mudanças no i) processo avaliativo dos alunos, o que reitera seu modo de compreender a inclusão discutido anteriormente na seção 5.6, ii) na maneira de planejar suas aulas e iii) na forma de fornecer instruções sobre as atividades (*refletiu na questão da da de como fazer minhas avaliações de como... estruturar minhas aulas... de como:: orientar os meus alunos na hora de fazer as atividades*).

De maneira geral, pudemos ver, por meio da organização em conteúdos temáticos, que as professoras atribuem diferentes sentidos à atividade educacional vivida no contexto do ICPAC. Dentre as tematizações que emergem dos textos das docentes identificamos as compreensões de que: a experiência de ensino no Instituto se apresenta permeada por diferentes sentimentos, que vão desde alegrias a frustrações por terem seu planejamento funcionado ou não; diversas transformações ocorreram nas práticas pedagógicas, ressignificando os modos de ensinar das professoras; a participação em projetos de pesquisa se apresentou como fundamental para as professoras refletir e agir em prol de uma educação inclusiva que atenda as necessidades de aprendizagem de todos; os alunos com deficiência visual devem ter suas singularidades compreendidas de forma mais heterogênea, do que tradicionalmente têm sido preconizadas, atentando não apenas para suas características visuais, mas também para outros

elementos que constituem suas identidades; a atividade educacional no Instituto se mostra em constante regulação pelos alunos com deficiência visual, que tanto avaliam as ações das docentes, assim como fornecem instruções de como melhor agir diante situações específicas de ensino; a vivência das professoras faz com elas reflitam em diferentes momentos sobre a temática da inclusão, interpretando a educação inclusiva de pontos de vistas que lhes são particulares; e a necessidade de, atuando no ensino superior, formar professores com um olhar para a educação como um direitos de todos, sensibilizando os futuros docentes acerca da diversidade inerente às salas de aula.

Na leitura que propusemos do agir das professoras, percebemos que as compreensões do trabalho tematizadas pelas docentes convergem entre si, com exceção dos conteúdos temáticos *a pesquisa como princípio formativo: desenvolvimento profissional de professores de LE em cenários inclusivos*, mobilizado apenas nos textos da professora Nathy e *uma atividade regulada pelos alunos com DV*, apreendida exclusivamente com base nas interpretações da professora Rosy.

A ausência de excertos representativos no tocante ao papel da pesquisa científica para uma formação profissional inclusiva, nos textos de Rosy, não significa dizer que a docente não reconhece/valoriza a importância da iniciação científica com um espaço de construção de práticas inclusivas. Na verdade, o que se vê é que elementos como, por exemplo, o contato junto aos alunos com DV no ICPAC, têm maior destaque nas considerações da docente sobre seus processos formativos (vide excerto 05), embora saibamos que, em última instância, a vivência no Instituto tenha sido proporcionada pelos projetos de pesquisa.

Do mesmo modo, pode-se dizer que a falta de referência sobre a regulação da atividade por parte dos alunos com DV, nos textos de Nathy, não implica necessariamente a inexistência das regulações dos alunos em suas aulas, instruindo e orientando a prática educativa, mas sim que a interpretação de Nathy não INCORPORA a compreensão do agir discente nos dados gerados, diferentemente da professora Rosy.

Considerações Finais

A possibilidade de experimentar a vida de outros para além da vida local é talvez a grande contribuição da vida contemporânea, ao nos tirar de nosso mundo e de nossas certezas que apagam quem é diferente de nós e não nos possibilitam viver outras formas de sociabilidade.

(MOITA LOPES, 2006, p. 90)

Esta pesquisa buscou uma compreensão sobre o trabalho de professores de línguas estrangeiras no ensino a alunos com deficiência visual em um Centro de Atendimento Educacional Especializado. De modo mais específico, nos detivemos em analisar os sentidos atribuídos à atividade educacional por duas professoras de línguas estrangeiras, a partir de suas experiências de ensino no Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha. No âmbito das representações mobilizadas nos textos das professoras, interessou-nos ainda as especificidades do ensino de LE nesse cenário e os efeitos desenvolvimentais ressonantes dessa atividade educacional para o agir dessas professoras em outros contextos de trabalho.

Para fundamentar nosso olhar sobre as representações das colaboradoras, nos orientamos por uma compreensão interacionista sociodiscursiva de linguagem e desenvolvimento humano proposta por Bronckart (2012 [1999]; 2006, 2007, 2008), no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, e pela noção de trabalho advinda do diálogo transdisciplinar com as Ciências do Trabalho (CLOT, 2010, 1999; SAUJAT, 2004; AMIGUES, 2003). Partimos do pressuposto de que a atividade educacional vivenciada por nossas colaboradoras se constituía como uma experiência diferenciada, diante das singularidades desse contexto, trazendo marcas significativas para o seu ofício, passíveis de serem percebidas, inclusive, em outras situações de ensino.

Do ponto de vista metodológico, nos alinhamos à abordagem de pesquisa qualitativa, circunscrita no paradigma interpretativista, utilizando a entrevista semi-estruturada como instrumento de geração de dados, no intuito de apreendermos as representações das professoras

de LE atuantes em um contexto especializado de ensino e aprendizagem para alunos com deficiência visual.

Com vistas a alinhar a reflexão acerca das compreensões do agir das professoras sobre seu trabalho em um contexto de inclusão, delineamos um olhar histórico sobre a trajetória da educação das pessoas com deficiência e sua relação com a sociedade, a fim de entendermos, na atualidade, a configuração atual do sistema de ensino no país em uma perspectiva de inclusão. Procuramos também refletir sobre os documentos regulatórios da educação brasileira que asseguram o direito de todos à educação, independentemente de suas NEE, fazendo uma releitura do papel da escola regular e da instituição especializada no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com DV. Apresentamos, ainda, algumas discussões no âmbito da Linguística Aplicada sobre os processos de formação inicial de professores de línguas estrangeiras, trazendo algumas considerações sobre o ensino de LE para alunos com DV, sobretudo nas questões relativas à reflexividade, identidade(s) e alteridade.

Visando ao empreendimento de nossa análise, nos fundamentamos na compreensão interacionista sociodiscursiva de texto e de tipos de discurso proposta por Bronckart (2012 [1999]), assumindo as figuras de ação implementadas por Bulea (2010) no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, enquanto formas interpretativas do agir. De acordo com a visão teórica assumida, pudemos analisar, por meio da materialidade linguística, as compreensões do trabalho mobilizadas nos textos das professoras, levando em consideração o contexto das produções de linguagem e, em um espectro maior, o contexto sociohistoricamente situado em que se encontram imersas as docentes.

A partir desse percurso, acreditamos que os resultados alcançados, de maneira geral, possibilitam responder os objetivos traçados neste estudo, os quais retomamos a seguir para melhor sistematizar nossa reflexão:

- ❖ Analisar as compreensões que emergem nos textos de duas professoras de línguas estrangeiras sobre a atividade educacional em um Centro de AEE para alunos com deficiência visual;
- ❖ Discutir que especificidades do ensino de línguas estrangeiras são evidenciadas pelas docentes sobre esse contexto de atuação;
- ❖ Refletir como as experiências vivenciadas no Centro de AEE por essas professoras são linguisticamente mobilizadas no agir sobre outros contextos de trabalho.

Com base na análise dos textos das professoras, identificamos que as professoras construíram diferentes maneiras de compreender seu agir, mobilizadas por elas ao refletirem sobre suas experiências de ensino no ICPAC, a partir de 07 conteúdos temáticos: alegrias e frustrações no processo de inclusão, metamorfose(s) do agir: rebatizando a prática docente, a pesquisa como princípio formativo: desenvolvimento profissional de professores de LE em cenários inclusivos, a diversidade na diversidade, uma atividade regulada pelos alunos com DV, (re)significando a inclusão, e as diferenças que fizeram diferenças: formando professores inclusivos.

No que se refere às alegrias e frustrações no processo de inclusão, os textos das professoras revelam sentimentos positivos e negativos em relação à atividade educacional desempenhada no ICPAC. De um lado, Rosy tematiza o ensino nesse contexto como um trabalho em que encontrava sentido profissional, deixando-a muito feliz, realizada e confortável por atuar naquele espaço em benefício dos alunos com DV. Porém, ao relatar tentativas fracassadas de produção e adaptação de material didático para o braille, a docente aparenta demonstrar uma sensação de desânimo por sua aula não ter funcionado, mesmo tendo investido horas exaustivas na confecção desses materiais. Apesar da atividade educacional no ICPAC evocar sentimentos de realização profissional na professora, a docente relembra que suas primeiras experiências de ensino, junto a alunos autistas, disléxicos e outros, eram muito angustiantes e a faziam chorar constantemente devido à falta de uma interação mais próxima dos discentes. No entanto, a ausência dessa proximidade vai sendo aos poucos superada quando a professora começa a atuar no Instituto. Por outro lado, Nathy retrata o trabalho no ICPAC como algo de que gostava muito, especialmente quando via seus alunos participativos na aula. Contudo, insegurança, frustração e desânimo são sentimentos que vêm à baila na textualização da professora, sobretudo ao relatar, assim como Rosy, as ações concernentes à elaboração de material adaptado para o braille.

A respeito do conteúdo temático “metamorfose(s) do agir: rebatizando a prática docente”, elencamos alguns aspectos do agir das professoras que parecem ter sido ressignificados com a experiência de ensino vivida no Instituto. Nathy ressalta que uma das mudanças ocorridas em sua prática esteve relacionada com a maneira de se referir aos alunos com DV, no intuito de não lhes causar nenhum mal-estar, ao utilizar determinadas palavras. A professora menciona também estratégias de orientação e mobilidade, com vistas a beneficiar o deslocamento dos alunos no interior da instituição, apreendidas ao longo do contato com os discentes em sala de aula. Já nos textos da professora Rosy, além de uma relação mais próxima dos alunos, a professora relembra que alguns conhecimentos de estratégias para ensinar alunos

com DV puderam ser naturalizados, deixando de ser um conhecimento técnico-racional, para ser algo comum em sua prática, como é o caso da soletração de palavras e o planejamento de aulas. Este último, precisava ocorrer com maior antecedência do que o tempo demandado para planejar aulas para alunos videntes, pois, além da falta de recursos para utilizar em sala, a docente ficava dependente do setor do Instituto de transcrição de textos braille, que requeria o envio bem prévio do material a ser adaptado. Tem-se também uma mudança na ação de pensar a aula para os alunos com DV, que foi sendo naturalizada aos poucos pela professora, pois, inconscientemente, as estratégias de que ela dispunha, para realizar o planejamento de aulas, eram voltadas a alunos que enxergavam.

No que tange ao entendimento do trabalho tematizado na pesquisa como princípio formativo: desenvolvimento profissional de professores de LE em cenários inclusivos, os textos exclusivamente da professora Nathy pontuam a importância dos projetos de pesquisa em sua formação inicial, como elementos fundamentais para o trabalho de ensinar no ICPAC. Foram os projetos de pesquisas que viabilizaram não somente o acesso da docente a um contexto de ensino especializado, mas também propiciaram a sensibilização da professora para as questões relativas à educação inclusiva, bem como a construção de conhecimentos basilares sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para alunos com DV.

Em relação à diversidade na diversidade, isto é, a heterogeneidade dos alunos com DV com quem as professoras trabalharam no ICPAC, os textos de Nathy evidenciam essa pluralidade nas características visuais apresentadas pelos discentes, na faixa etária e nos ritmos de aprendizagem, com alunos que tinham baixa visão que, por fazerem uso de fonte ampliada nos textos, ao invés do braille, eram capazes de concluir as atividades com maior rapidez. A docente reflete também sobre os diferentes ritmos de aprendizagem e suas implicações em um contexto mais amplo de diversidade, como é o caso da escola regular, onde haveria alunos não somente com DV, mas com outras deficiências, tornando o processo de ensino e aprendizagem de LE mais complexo nesse espaço. De modo complementar às reflexões de Nathy sobre a diversidade, Rosy retrata as singularidades dos alunos na aprendizagem de conteúdos específicos, que requeriam estratégias de ensino diferenciadas para os alunos com cegueira e alunos com baixa visão.

Constatamos que outra forma do agir representada pelas professoras no ICPAC se trata da compreensão do trabalho enquanto uma atividade regulada pelos alunos com DV, tematizada exclusivamente nos textos da professora Rosy. As vozes dos alunos, instruindo a professora de como trabalhar determinados conteúdos em sala de aula, são avaliadas positivamente por Rosy,

que se apropria das contribuições fornecidas pelos discentes para transformar o ensino, para eles, em uma oportunidade mais significativa de aprendizagem.

Verificamos ainda que a experiência de ensino no ICPAC leva as professoras Rosy e Nathy a posicionamentos particulares sobre a maneira de conceber a educação inclusiva, cujas compreensões constituem o conteúdo temático “(res)significando a inclusão”. Assim, vemos que o trabalho no ICPAC é tematizado como objeto de uma constante reflexão pelas professoras, evidenciando entendimentos sobre a inclusão escolar que parecem convergir entre as docentes. Rosy e Nathy pontuam a inclusão como um processo que vai além da inserção dos alunos com deficiência na rede regular de ensino, definindo-a como a garantia de uma educação que assegure as mesmas oportunidades de aprendizagem para os alunos incluídos. Rosy, em especial, ressalta que ambos os contextos de ensino especializado e regular podem oferecer uma educação acessível a todos e que, portanto, caberia ao aluno ou responsáveis, optar pelo espaço mais adequado para a escolarização desses indivíduos. No entanto, a professora aponta também os principais entraves encontrados nas instituições especializadas e nas escolas regulares, a saber, a falta de socialização com um grupo mais heterogêneo e uma escolarização não acessível. Por sua vez, Nathy menciona a avaliação da aprendizagem como um critério a ser ressignificado no processo de inclusão, indicando a necessidade de lançar um olhar mais qualitativo sobre os avanços dos alunos incluídos, do que estabelecer metas quantitativas sobre o seu desempenho escolar.

Por último, observamos que as compreensões das professoras sobre a atividade educacional no ICPAC mobilizam o conteúdo temático da necessidade de formar professores inclusivos, o qual intitulamos aqui *as diferenças que fizeram diferença: formando professores inclusivos*. Os posicionamentos enunciativos de Rosy e Nathy apontaram que as docentes entendiam como premente, em contextos de ensino superior, formar os futuros professores com um olhar sensível e crítico nas questões relativas à educação inclusiva. A importância dada pelas professoras à construção de uma sensibilidade voltada para a educação inclusiva apareceu marcada linguisticamente com maior veemência dentre os outros efeitos resultantes da experiência vivenciada pelas docentes no ICPAC. Os textos de Rosy, especificamente, mostraram que propiciar condições aos professores iniciantes de refletir sobre a educação inclusiva era uma das principais ações desenvolvidas pela docente na educação superior e que demandava bastante do seu empenho nesse contexto de ensino. Por sua vez, as produções languageiras da professora Nathy indicaram que romper com uma visão homogeneizante da sala de aula era uma das principais tarefas da docente, que tentava oferecer uma visão mais

heterogênea do ensino, adotando metodologias, avaliações e estratégias de ensino diversificadas.

Na medida em que representam a atividade educacional no ICPAC, conforme elencamos anteriormente, podemos apreender algumas especificidades do ensino de línguas estrangeiras nesse contexto, tais como: i) o planejamento aparentou ser mais exaustivo do que se espera, por exemplo, de um contexto regular de ensino, pois as professoras levavam dias para produzir materiais adaptados a serem utilizados na aula (vide seção 5.1); ii) as dificuldades de locomoção dos alunos com DV requereram das professoras conhecimentos que os orientassem nas questões de mobilidade (seção 5.2); iii) a utilização da soletração de palavras e o fornecimento de instruções verbais mais detalhadas eram estratégias comuns nesse contexto de trabalho (seção 5.2); iv) as singularidades dos alunos com DV demandavam das professoras uma latente capacidade de gerenciar a diversidade dos discentes, considerando as condições visuais, os modos de leitura e os diferentes ritmos de aprendizagem desses alunos (seção 5.4); v) a necessidade de conhecer o braille, para auxiliar os alunos usuários desse sistema de leitura e escrita nas questões relativas a adaptação/transcrição dos textos (seção 5.4); vi) o apoio fornecido pelos alunos com DV se mostrou um elemento fundamental para as professoras reconfigurarem o agir, com vistas a ensinar de forma mais efetiva nesse cenário; e vii) novos modo de avaliar a aprendizagem dos educandos, considerando os progressos alcançados pelos discentes de maneira qualitativa (seção 5.6).

Outrossim, temos, nos textos das professoras Rosy e Nathy, indícios dos efeitos causados pela atividade educacional, vivenciada no ICPAC, sobre outros contextos de trabalho, especificamente sobre experiências de ensino posteriores na educação superior. Dentre esses efeitos, as considerações das docentes acerca da necessidade de explorar as questões da educação inclusiva na formação inicial dos professores de LE se mostrou como um fator principal de impacto na atividade de trabalho de Rosy e Nathy enquanto formadoras de futuros professores. É importante ressaltarmos que a responsabilidade de sensibilizar os professores iniciantes para as questões de inclusão é assumida por ambas as docentes, ao relatarem, sobre suas experiências no ICPAC, os aspectos que mais tiveram desdobramentos no exercício de outras atividades de ensino.

No âmbito das discussões empreendidas sobre as compreensões do agir das professoras, vemos também, no que se refere ao funcionamento das figuras de ação, que a ação evento passado é a que apresenta maior número de ocorrências, emergindo basicamente em todos os conteúdos temáticos explorados, com exceção apenas na compreensão, tematizada por Rosy, do agir enquanto *uma atividade regulada pelos alunos com DV*. Embora seja característica a

seleção fragmentária de unidades praxiológicas extraídas do passado nessa forma interpretativa do agir, pudemos perceber por meio das figuras de ação evento passado que os fatos evocados na compreensão do agir não se restringem apenas a um tempo retrospectivo à produção de linguagem, mas antes podem conservar relações de continuidade entre o agir-referente e a situação de sua textualização. Esse caráter de continuidade dos fatos narrados pode ser visto, sobretudo, nas transformações vividas pelas professoras ao indicar novas maneiras de se relacionar interpessoalmente com os alunos com DV e de planejar o ensino etc., pois entendemos que tais mudanças poderiam seguir preservadas em outras situações de ensino.

Se de um lado o agir esteve recorrentemente representado por meio de interpretações figuradas em ação evento passado, a figuração de ação ocorrência demonstrou um número bastante reduzido nas compreensões efetuadas da atividade educacional. Tem-se apenas uma única mobilização da figura de ação ocorrência, que emerge do posicionamento enunciativo da professora Rosy ao trazer uma situação de trabalho vivenciada junto a um aluno autista na rede privada de ensino e os sentimentos que perpassavam sua atividade. Ao elencar os diversos elementos que constituíam o contexto da situação de ensino narrada, a textualização da docente fornecida com uma riqueza de detalhes parece dar vida a experiência retratada por Rosy, nos permitindo acessá-la de maneira mais situada, como se revivêssemos com a docente os fatos da ação. Do ponto de vista das frustrações relatadas na situação de ensino descrita por Rosy, podemos ver que a capacidade de interpretar o agir de forma detalhada, sob a forma de ação ocorrência, revela, ao mesmo tempo, marcas emocionais significativas na experiência de Rosy, uma vez que são inerentes a uma atividade de ensino singular, passível de ser recuperada com riquezas em sua (re)descrição.

Por sua vez, as compreensões textualizadas pelas professoras evidenciam formas interpretativas do agir como objeto de reflexão, efetuadas por meio da figura de ação definição. Dentre os movimentos de (re)definição das professoras, a discussão das questões relativas à temática da inclusão escolar dos alunos com deficiência se mostrou o principal objeto de reflexão das docentes. De acordo com os textos de Rosy e Nathy, presumimos que a necessidade das docentes em refletir sobre a educação inclusiva esteve atrelada às implicações das políticas educacionais de inclusão no processo educacional dos alunos incluídos. Nesse sentido, na tentativa de compreender a inclusão como agir-referente objeto de reflexão, as professoras trouxeram à baila avaliações sobre os processos de inclusão escolar que se limitam a inserir os alunos com deficiência na rede regular de ensino, como também sobre os impasses gerados entre o ensino especializado e o ensino regular, acerca do espaço mais adequado de escolarização desses discentes.

Vimos também que várias interpretações da atividade educacional, realizadas pelas professoras, tomam como produto do agir a figura de ação canônica, evocando-a enquanto prescrições de diferentes instâncias normativas. Nos textos de Rosy, especificamente, destaca-se as prescrições emanadas dos próprios alunos com DV, que, com frequência, forneciam instruções verbais e davam dicas nas aulas, com o intuito de contribuir com a eficácia da atividade de ensino. Apesar de as prescrições do agir advirem geralmente de instâncias superiores ao trabalhador, na interpretação do agir sob forma canônica, podemos apreender que normatizações do ensino vinham também do mesmo ambiente em que as professoras desempenhavam suas atividades de trabalho, e, de modo geral, eram avaliadas positivamente pelas docentes, que reconheciam a importância das orientações dadas pelos discentes.

Não obstante, a compreensão do agir de ambas as professoras sobre os efeitos ressonantes da atividade realizada no ICPAC efetuou-se sob a forma de figuras de ação experiência, com ocorrências exclusivamente nesse conteúdo temático. Entendemos que a compreensão do agir de maneira cristalizada, configurada nos textos das docentes ao representarem a atividade no ICPAC, reafirma a propriedade desse produto interpretativo em conservar, com base em múltiplas ocorrências vividas, atributos da ação-referente em situações diversas, sem se prender a características dessas situações. Ademais, a mobilização de uma compreensão do agir sob forma cristalizada, na medida em que as professoras refletiam sobre a necessidade de tratar a inclusão na formação inicial, parece reiterar o fato de que o maior efeito causado pela experiência no ICPAC é a sensibilidade das professoras em formar professores inclusivos, já que a ação-referente se apresenta, portanto, de certa forma sedimentada.

Ressaltamos que a organização das compreensões da atividade educacional, mobilizadas nos textos das professoras, em sete conteúdos temáticos principais baseou-se, acima de tudo, na recorrência frequente dos referidos temas ao relatarem a experiência no ICPAC, assim como teve o propósito didático de viabilizar uma melhor discussão dos dados gerados. Na verdade, os conteúdos temáticos se encontram intrinsecamente relacionados uns aos outros e a disposição deles em categorias específicas não deve minimizar o imbricamento que apresentam entre si. Ao mesmo tempo, ao darmos destaque à necessidade expressa pelas professoras em sensibilizar os futuros professores de LE sobre as questões de educação inclusiva como um dos efeitos centrais causados pela experiência do ICPAC sobre outros contextos de trabalho, não objetivamos dar qualquer tipo de exclusividade a essa representação do agir das professoras. O que evidenciamos é que, ao tematizar os efeitos da atividade educacional no ICPAC, as docentes percebem com maior clareza a necessidade de explorar

aspectos da inclusão com os futuros professores, embora seja evidente que outros efeitos, com menor ênfase, estejam subjacentes às textualizações das professoras sobre a vivência no Instituto dos Cegos da Paraíba.

Pensamos também que os resultados alcançados no presente estudo superam os objetivos nele delineados, pois, inevitavelmente, nos leva a refletirmos sobre aspectos que surgem na vivência da atividade educacional no ICPAC, que requerem atenção não só de professores, mas de todos os envolvidos com uma educação que se pretende inclusiva. Dentre esses aspectos, temos a necessidade de proporcionar aos futuros professores uma formação profissional em que a temática da inclusão escolar seja inerente a todo o processo formativo no ensino superior, dando condições para os docentes desenvolverem competências que auxiliem a educação dos alunos com NEE. Outro fator, viabilizado nesta pesquisa, e que merece destaque, diz respeito a uma reorganização curricular dos cursos de Letras, uma vez que entendemos ser necessário incluir conteúdos relacionados à educação inclusiva, ainda marginalizada nos Projetos Políticos Pedagógicos nas licenciaturas do país, assim como conteúdos referentes à comunicação assistiva/alternativa, como, por exemplo no nosso caso, o uso do sistema braille. Por fim, acreditamos também que as reflexões empreendidas neste estudo dão subsídios para uma rediscussão dos papéis das instituições especializadas na configuração atual da educação inclusiva, oferecendo caminhos para além de um desmonte da educação especial.

Esperamos que este estudo possa fomentar a discussão sobre formação de professores de línguas estrangeiras e trabalho docente em cenários inclusivos de ensino de LE para alunos com deficiência visual, a partir de textos de outros atores envolvidos nos processos de inclusão, situados em diferentes contextos sócio-históricos. Acreditamos que a exploração de textos de outros atores envolvidos no processo educacional pode trazer contribuições para um entendimento mais abrangente dos dilemas que se impõem no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para alunos com deficiência, seja ela visual ou não, e da política nacional de inclusão escolar no Brasil.

Do mesmo modo, ao voltar os olhares para a atividade educacional de professores de LE frente à diversidade, consideramos também como central a reflexão sobre os processos de formação docente no país e a urgência de uma rediscussão desses processos formativos, com vistas a propiciar aos futuros professores condições de agir criticamente diante da diversidade presente nas salas de aulas na atualidade. Assim, por meio de uma formação inicial que possibilite os professores de LE em formação a reconhecer e valorizar as diferenças de todos,

vemos com maior possibilidade a construção de uma educação como direito de todos, mais justa, ética e responsável.

REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, D. M. *Um modelo macro-organizacional de formação reflexiva de professores de língua(s): articulações entre a Abordagem Comunicativa através de projetos e o desenvolvimento de Competências sob a temática das Inteligências Múltiplas*. 2006. 303f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ADERALDO, M. F. *Proposta de parâmetros descritivos para audiodescrição à luz da interface revisitada entre tradução audiovisual acessível e semiótica social – multimodalidade*. 2014. 206f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

ALMEIDA, J. M. S. *A leitura do mundo por meio dos sentidos: histórias de ensino, aprendizagem e deficiência visual*. 2008. 204f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

AMIGUES, R. Une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê*, hors-série 1, 2003, p. 5-16.

_____. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.) *O ensino como trabalho*. São Paulo: EDUEL, 2004. p. 35-53.

ARAGÓN, N. G. B. ¿Todo el mundo entendió?: vivências de uma professora de espanhol em uma turma de alunos com deficiência visual. In: MEDRADO, B. P. (Org.). *Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 251-270.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, Brasília, v. XI, n. 21, p. 160-176, 2001.

ARAÚJO, G. H. C. *O professor de língua inglesa no ensino médio: normas, práticas e reflexões à luz do interacionismo sociodiscursivo*. 2014. 129f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS - ABNT. NBR 9050. *Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*. 3. ed. 2015. 148p.

BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S. (Orgs.). *A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação*. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013.

BAKTHIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAUMAN, Z. *Identidade*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. 4. ed. Porto Alegre: Editora Medição, 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2013.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 6 ed. Introdução, organização e seleção Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRANDT, V. C.; ALVES, J. V. Inclusão escolar e integração: nomes diferentes para o mesmo processo? In: BARROS, R. C. B.; PAULINO-PEREIRA, F. C.; OLIVEIRA, J. P. (Orgs.). *Considerações sobre o processo de integração e inclusão escolar*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013. p. 57-70.

BRASIL. Ministério da Educação. *Grafia braille para a língua portuguesa*. 2. ed. Elaboração Jonir Bechara Cerqueira et al. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006b. 106 p.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo escolar da Educação Básica 2016*. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/59931-app-censo-escolar-da-educacao-basica-2016-pdf-1/file>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. *Nota técnica nº 055, de 10 de maio de 2013*. Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. 2013. Disponível em: <<http://www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. *Saberes e Práticas da Inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão*. Brasília: MEC/SEESP, 2006c. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunosdeficienciafisica.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. *Saberes e práticas de inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência visual*. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Sala de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado*. Brasília: 2006a. Disponível em: <http://www.oNEEp.ufscar.br/orientacoes_srm_2006.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição Federal da República Federativa do Brasil*. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. 2009b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. 2001b. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 2, de 1 de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192>. Acesso em: 23 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. *Orientação e mobilidade*: conhecimento básico para a inclusão do deficiente visual. Brasília: SEESP/MEC, PENUD/UNESCO, 2003a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ori_mobi.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. *Saberes e práticas da inclusão*: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: SEESP/MEC, 2003b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

BRONCKART, J-P. Linguagem e representações: uma abordagem interacionista social. Trad. Cecília Almeida. *Psychocope*, p. 16-18, 1998.

_____. *Atividade de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012 [1999].

_____.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho*: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-163.

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

_____. A atividade de linguagem frente à LÍNGUA: homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). *O Interacionismo Sociodiscursivo*: questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p. 19-43.

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

_____.; LEURQUIN, E. V. L. F. Prefácio. In: BULEA, E. (Org.). *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 9-22.

_____. A linguagem no centro dos sistemas que constituem o ser humano. In: WITTKE, C. I. (Org.). *Gêneros textuais*: perspectivas teóricas e práticas. n. 18. Trad. Alessandra Baldo. Pelotas: Editora da UFPel, 2012. 204p. p. 33-53

BULEA, E.; FRISTALON, I. Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur le travail infirmier. In: Bronckart, Jean-Paul et Groupe LAF (ed.). *Agir et discours em situation de travail*, Genebra: Cahiers de la section des sciences de l'éducation, n. 103, p. 213-369, 2004.

BULEA, E. (Org.). *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

_____. Tipos de discurso e interpretação do agir: o potencial de desenvolvimento das figuras de ação. Trad. Ermelinda M. Barricell; Taiane Malabarba. *D.E.L.T.A.*, v.32, n.1, p. 189-213. 2016.

CABARETTA JR., V. Rever, pensar e (re)significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 34, n. 4, p. 580-586, 2010.

CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. 9. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (Orgs.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. V. 4. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. (Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada).

_____. Prefácio. In: TELLES, J. A. (Org.). *Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009, p. 9-12.

CERCHIARI, C. M. Subsídios sobre deficiência visual para a formação de professores de língua estrangeira. In: MEDRADO, B. P. (Org.). *Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 131-141.

CHARLTON, J. I. *Nothing About Us Without Us: Disability Oppression and Empowerment*. California: University of California Press, 2000.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

_____. *Trabalho e poder de agir*. São Paulo: Fabrefactum, 2010.

CORACINI, M. J. *A celebração do outro – arquivo memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

COSTA, D. S. *Saberes profissionais docentes e ensino de língua estrangeira a alunos com deficiência visual*. 2015. 62f. Monografia (Graduação em Letras-Inglês) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

COSTA, D. S.; DANTAS, R. S. A produção de livros didáticos em braille: o agir dos transcritores. *Revista Veredas*, v. 21, nº 3, 2017. p. 528-544.

_____. Representações de uma aluna com deficiência visual sobre um *coursebook* de inglês adaptado para o braille. In: SILVA, F. V.; ANDRADE, L. H. S.; SILVA, M. A. (Orgs.). *Teorias linguísticas em contextos de ensino: diversas abordagens, múltiplos objetos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 143-166

CRISTOVÃO, V. L. L. *Interacionismo Sociodiscursivo (ISD): quadro teórico-metodológico para estudos da linguagem*. In: _____. (Org.). *Estudos da linguagem a luz do Interacionismo Sociodiscursivo*. Londrina: UEL, 2008. p. 3-12.

_____.; FOGAÇA, F. C. Desenvolvimento: um conceito constitutivo do gênero profissional docente. In: _____. (Org.). *Estudos da linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo*. Londrina: UEL, 2008. p. 13-33.

DANIELLOU, F. *A Ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos*. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2004.

DANTAS, R. S. *Ensinar a alunos com deficiência visual: conflitos e desenvolvimento*. 2014. 313f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

DUTRA, D. P. Os passos da pesquisa em formação de professores de língua no Brasil. In: SILVA, K. A.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.; FILHO, C. A. P. (Orgs.). *A formação de professores de línguas: políticas, projetos e parcerias*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 89-98.

ÉRNICA, M. Hipótese sobre o funcionamento dos mundos e dos tipos discursivos nos textos artísticos. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p. 19-43.

_____. O trabalho desterrado. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, EDUEL, 2004. p. 105-130.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FAÏTA, D. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (Orgs.). *Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 45-60.

FELIPPE, J.A.M. *Caminhando juntos: manual das habilidades básicas de orientação e mobilidade*. São Paulo: Laramara, 2001.

FERNANDES, L. B.; SCHLESENER, A.; MOSQUERA, C. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. *Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia*, Curitiba, v. 2, p. 132-144, 2011.

FERREIRA, A. D. Considerações sobre o contexto do trabalho docente com tecnologias digitais. In: MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; _____. (Orgs.). *O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 29-59.

FERREIRA, J. R.; FERREIRA, M. C. C. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R. e LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 21-46.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3ª ed., Editora Artmed, 2009.

FOGAÇA, F. C. Conflito e desenvolvimento: duas faces da mesma moeda. In: CRISTÓVÃO, V. L. L. *Atividade docente e desenvolvimento*. Campinas: Pontes Editora, 2011. p. 91-105.

FONTANA, M. V. L. A língua que não se vê: o processo de ensino-aprendizagem de espanhol mediado por computador para deficientes visuais. 2009. 145f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREUDENBERGER, F. M. *Figuras de ação e análise do trabalho docente: o professor em formação inicial confrontado a seu agir*. *Calidoscópio*, v. 12, n. 1, p. 94-104, jan/abr 2014.

_____. *O trabalho do professor iniciante de língua estrangeira e as ferramentas docentes: um caminho para compreender o desenvolvimento?* 2015. 542f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

_____. Gênero profissional e formação inicial: possibilidades e contradições na análise da atividade docente. In: MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Orgs.). *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa* [E-book]. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2017, p.133-158.

GONÇALVES, A. F. S. Questões atuais no processo de inclusão escolar: dimensões sociais, econômicas e políticas. In: JESUS, D. M. de; SÁ, M. das G. C. S. de. (Orgs.). *Políticas, práticas pedagógicas e formação: dispositivos para a escolarização de alunos(as) com deficiência*. Vitória, ES: EDUFES. 2010. p. 25-49.

GREGIO, L. A. *A pessoa com deficiência no mundo do trabalho: discurso e atividade*. 2016. 81f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.); _____.; WOODWARD, K. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 15. ed. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 103-133.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015 [1992].

INSTITUTO DOS CEGOS DA PARAÍBA ADALGISA CUNHA - ICPAC. *Conheça*. 2017a. Disponível em: <<http://icpac.com.br/conheca>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

_____. *Serviços*. 2017b. Disponível em: <<http://icpac.com.br/servicos>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

LACOSTE, M. Paroles, activité, situation. In.: BOUTET, J. *Paroles au travail*. Paris: L'Harmattan, 1995. p. 23-44.

LEFFA, V. J. Identidade e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K. A. et. al. (Orgs.). *A formação de professores de línguas: novos olhares*. v. 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. p. 51-81.

_____.; DUARTE, G. B.; ALDA, L. S. A sala de aula invertida: o que é e como se faz. In: JORDÃO, Clarissa Menezes. (Org.). *A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens*. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2016, v. 1, p. 365-386.

KROSKRITY, P. Language Ideology. In: DURANTI, A. (Org.) *A companion to linguistic anthropology*. Malden, MA, USA: Blackwell Publishing, 2004. p. 496-517.

LEURQUIN, E. V. L. F.; PEIXOTO, C. M. M. *A construção de um agir reflexivo do professor no espaço de formação docente*. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 83-102, jan./jun. 2011.

LIN, A. M. Y. Researcher positionality. In: HULT, F. M.; JOHNSON, D. C. (Orgs.). *Research methods in Language Policy and Planning: a practical guide*. UK: Wiley Blackwell, 2015. p. 21-32.

LOUSADA, E. Os pequenos grandes impedimentos do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, EDUEL, 2004. p. 271-296.

_____. A emergência da voz do métier em textos sobre o trabalho do professor. In: MACHADO, A. R.; et al. (Orgs.). *O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 61-96.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M. et al. *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p.77-97.

_____.; et al. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In: _____. (Orgs.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 15-29.

_____.; BRONCKART, J-P. (Re-)Configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: _____. (Orgs.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1991.

MARTINS, L. A. R. *História da educação de pessoas com deficiência: da antiguidade ao início do século XXI*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

MASINI, E. F. S. *O perceber de quem está na escola sem dispor da visão*. São Paulo: Cortez, 2013.

MATENCIO, M. L. M. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do interacionismo sociodiscursivo. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p. 51-63.

MEDRADO, B. P. A entrevista como espaço de construção de identidades. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4., 2007, Tubarão. *Anais...* Tubarão: SIGET, 2007. v. 1. p. 743-755.

_____. Diálogos, ações e desafios: os caminhos de um projeto de pesquisa. In: _____ (Org.). *Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 21-31.

_____. Formando professores para incluir: contribuições da Linguística Aplicada. In: JORDÃO, C. M. (Org.). *A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 263-284.

_____. Tornando-se professor: a compreensão de graduandos em letras sobre a atividade educacional. In: _____; REICHMANN, C. L. (Orgs.). *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa* [E-book]. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2017, p. 159-179.

_____.; DOURADO, M. R. *Uma proposta de transposição didática: a língua inglesa no ensino fundamental II*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

_____.; CELANI, M. A. A. A lei brasileira de inclusão: as antigas e novas demandas para a formação de professores de línguas. In: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. (Orgs.). *Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas* [livro eletrônico]. São Paulo: Blucher, 2017.

_____.; VELLOSO-LEITÃO, L. Por entre paisagens líquidas: a construção identitária de professores de inglês no contexto de cursos de idiomas. In: OLIVEIRA, L. S.; BOER, R. A. (Orgs.). *Discursos, linguagens e identidades: professores(as), quem somos?* [prelo]

MENDONÇA, F. L. R.; SILVA, D. N. H. (Orgs.) *Formação docente e inclusão: para uma nova metodologia*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.) *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 25-50.

MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Tradução Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

_____. (Org.). *Discursos de identidades*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Linguagem e escola na construção de quem somos (prefácio). In: FERREIRA, A. de J. (Org.) *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as*. Campinas: Pontes, 2012, p. 9-12.

_____. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.) *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 11-24.

MOTTA-ROTH, D.; SELBACH, H. V.; FLORÊNCIO, J. A. Conversações indisciplinadas na Linguística Aplicada brasileira entre 2005-2015. In: JORDÃO, C. M. (Org.). *A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 17-57.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P. e FAÏTA, D. (Orgs.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-30.

NOGUEIRA, A. L. H. O trabalho docente nos múltiplos sentidos da diversidade. In: KASSAR, M. C. M. (Org.). *Diálogos com a diversidade: desafios da formação de educadores na contemporaneidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 55-75.

OLIVEIRA, L. C. *Visibilidade e participação política: um estudo no Conselho Municipal da Pessoa com deficiência em Niterói*. 2010. 178f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 232.

PEIXOTO, C. M. M. *Representações do agir docente: análises de re-configurações do agir no discurso do professor*. 2011. 218f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2011.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PÉREZ, M. *Reflexões sobre o trabalho docente: a perspectiva de uma professora de língua estrangeira*. *Revista Prolíngua*, João Pessoa, v. 10, n. 3, p.67-78, 2015.

_____. *Com a palavra, o professor: vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINTO, R. O interacionismo sociodiscursivo, a inserção social, a construção da cidadania e a formação de crenças e valores do agir individual. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 111-119.

PINTOR, N. A. M. Políticas públicas de educação: uma trajetória de inclusão escolar de pessoas com deficiência. In: BERNADO, E. S.; MAIA, H.; MIZRAHI, S. E. (Orgs.). *Escolas inclusivas: construindo educação coletivamente*. 1. ed. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial Editora, 2016. p. 119-138.

QUEVEDO-CAMARGO, G. *Avaliação do trabalho docente e desenvolvimento profissional: representações de formadoras e professoras de língua inglesa*. In: CRISTÓVÃO, V. L. L. *Atividade docente e desenvolvimento*. Campinas: Pontes Editora, 2011. p. 171-185.

RAJAGOPALAN, K. (Org.). *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-168.

REICHMANN, C. L. A professora regente disse que aprendeu muito: a voz do outro e o trabalho do professor iniciante no estágio. *Raído*, Dourados, MS, v. 8, n. 15, p. 33-44, jan./jun. 2014.

_____. Tecendo o gênero profissional: o estágio como prática de letramento docente e formação identitária. In: MEDRADO, B. P.; _____. (Orgs.). *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa* [E-book]. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2017, p. 106-132.

RODRIGUES, M. A. N. As (re)configurações construídas sobre o agir do professor em relatórios de estágio. In: MEDRADO, B. P.; PÉREZ, M. (Orgs.). *Leituras do agir docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva*. Campinas, Sp: Pontes Editores, 2011. p. 129-155.

ROMERO, R. A. S.; SOUZA, S. B. Educação inclusiva: alguns marcos históricos que produziram a educação atual. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2008, Curitiba-PR. *Anais...* Curitiba: Champagnat, 2008. v. I. p. 3091-3104.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. (Orgs.). *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 107.

SALA, E; ACIEM, T. M. Aspectos históricos da educação inclusiva. In: _____. (Orgs.). *Educação inclusiva: aspectos político-sociais e práticos*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013. p. 07-30.

SANTIAGO, S. A. S. *A história da exclusão das pessoas com deficiência: aspectos socioeconômicos, religiosos e educacionais*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. *INCLUSÃO - Revista da Educação Especial*, out. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Edue, 2004. p. 3-34.

SCHEYERL, D. C. M.; SIQUEIRA, S. Conversa com: Denise Chaves de Menezes Scheyerl & Sávio Siqueira. In: ARAGÃO, R. C. (Org.). *Conversas com (mais) formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 61-87.

SKLIAR, C. Introdução: abordagens socioantropológicas em Educação Especial. In: _____. (Org.). *Educação & exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. 7. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013. p. 05-17.

_____. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-33.

_____. Fragmentos de experiencia y alteridade. In: _____.; LAROSSA, J. (Orgs.). *Experiencia y alteridade em educación*. 1. ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009. p. 143-160.

SILVA, J. G. D. Construindo reflexões para a formação docente na perspectiva inclusiva no âmbito do PIBID letras-português. 2016. 98f. Monografia (Graduação em Letras-Português) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SILVA, S. C. A construção das identidades sociais de alunos deficientes visuais nas conversas sobre textos. 2005. 274f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SOUSA, J. B. Prefácio. In: MEDRADO, B. P. (Org.). *Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 09-12.

SOUSA, J. B. (Org.). *O que vê a cegueira?* João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

SOUZA, M. G. L.; COSTA, R. X. Ensino de artes visuais para crianças com deficiências visuais no Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, Santa Catarina, v. 12, n. 1, p. 45-57, 2016.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jontiem: 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *Vygotsky: uma síntese*. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2009.

VELLOSO-LEITÃO, L. *As representações dos saberes de professores de inglês em cursos livres: uma leitura interacionista sociodiscursivo*. 2015. 165f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

VIEGAS, L. T. Educação especial: o desafio do atendimento educacional. In: ROZEK, M.; _____. (Orgs.). *Educação inclusiva: políticas, pesquisa e formação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 37-47.

XAVIER, R. P. *O tempo no agir docente: algumas reflexões para a formação de professores de línguas*. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 13, n. 4, p. 1085-1106, 2013.

YIN, R. K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso, 2016.

ANEXOS e APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário para construção do perfil das colaboradoras

Nome completo:

Idade:

1. Como você quer ser identificada na pesquisa? [Indique um nome que gostaria que fosse utilizado no texto da pesquisa para se referir a você, caso queira que sua identidade seja mantida em sigilo].
2. Qual a sua formação superior? Em que instituição estudou? Quando iniciou e concluiu essa formação? (Informar os cursos superiores realizados e seu status [concluído, em andamento, trancado, etc.]).
3. Possui pós-graduação? Em que área de concentração? Onde realizou (instituição de ensino/localidade)? Quando iniciou e concluiu o curso de pós-graduação? (Informar os cursos de pós-graduação realizados e seu status [concluído, em andamento, trancado, etc.]).
4. Como se deu a escolha pela profissão docente? O que foi determinante na escolha por essa profissão?
5. Qual foi a sua primeira experiência de ensino? Quando aconteceu?
6. Você já havia ensinado a pessoas com deficiência antes da experiência no Instituto? Quando? Onde? Qual era a deficiência desses alunos?
7. Quanto tempo você atuou no Instituto? Qual era a faixa etária dos seus alunos nas turmas do Instituto?
8. Quando você se desligou do trabalho no Instituto? Qual o motivo do seu desligamento?
9. Quais foram suas experiências de trabalho após seu desligamento do Instituto? Onde e em qual período ocorreram essas experiências?
10. Onde ensina atualmente? Qual o nível (fundamental/ médio/ EJA/ outro)?
11. Quais disciplinas você ministra?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista

1. Como se deu o seu primeiro contato com o Instituto dos Cegos em que você atuou? Em que ano foi esse contato?
2. Você teve alguma preparação prévia para ensinar a pessoas com deficiência visual no Instituto [formação, capacitação, pesquisa]? Em caso afirmativo, que tipo de formação?
3. Como você se sentia nas primeiras aulas?
4. O que você considerava quando preparava as aulas para o Instituto?
5. Como se dava a escolha dos materiais didáticos utilizados nas aulas? E como era o processo de elaboração desses materiais?
6. Como você vê/viu seu papel como professora em um contexto de ensino especializado para pessoas com deficiência visual?
7. Quais eram os desafios desse contexto de atuação?
8. O que você considerava mais prazeroso nessa atividade de trabalho? E o que você considerava mais desmotivador?
9. Que sugestões você daria a um professor que quer atuar nesse contexto?
10. Como você entende a educação inclusiva hoje depois da experiência no ICPAC?
11. Como você vê o papel dos Centros de Ensino Especializados no processo de inclusão hoje, depois da sua experiência no Instituto?
12. Como essa experiência de ensino ressignificou a forma de você compreender a *docência*?
13. Como essa experiência de ensino ressignificou a forma de você desenvolver *sua atividade de trabalho em outros contextos de ensino*?

APÊNDICE C – Convenções de notação utilizadas na transcrição dos dados

NOTAÇÕES	MARCADORES	EXEMPLOS
Pausas	...	os <u>desafios?</u> ... eu acho que <u>muitos</u> ...
Silabações	- - - - -	eu tinha essa <u>sen-si-bi-li-da:de</u> ... de pensar também...
Dúvidas/incompreensões	(inaudível)	nas primeiras aulas tinha esse sentimento também... que era esses aFetos (<u>inaudível</u>) esses afetos que eram negativos assim...
Ênfases	MAIÚSCULAS	tem que ter <u>MU</u> ito cuidado do passo a pa:sso das orientações::
Hesitações	Hesitação acompanhada por eh::	então tinha o lado da formação e tinha o lado da... estratégia de ensino então <u>eh::</u> por exemplo... isso é muito engraçado essa parte
Repetições	Letras duplicadas, triplicadas e etc.	então assim isso foi muito importante <u>na na</u> época que eu entrei esse suporte:...
Alongamento de vogais	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	a gente sempre tem aquelas partes letras maiores para chamar <u>atenção::</u> cores <u>diferen:::tes</u> ...
Comentários do transcritor	(())	isso era em todas as disciplinas era muito engraçado ((fala sorrindo))
Truncamentos bruscos	/	eu sempre pensava 'tá mas... e se <u>fos/</u> e se eu tivesse um aluno... “x” na sala né?

APÊNDICE D – Imagens ilustrativas de material didático acessível produzido pela professora Rosy



APÊNDICE E – Entrevista com Rosy em 09 de março de 2017

*** parte 01**

- 1 [Rosy] – ‘tá gravando?
- 2 [Dennis] – pronto eu vou/ tá gravando
- 3 [Rosy] – ótimo
- 4 [Dennis] – pronto vamos começar... eh:: eu queria... iniciar assim pergunta:ndo... como
- 5 foi que seu deu o: o seu primeiro contato lá com o Institu:to... em que você atuou / assim em
- 6 que ano foi esse conta:to falar inicialmente da sua experiência lá
- 7 [Rosy] – certo... o contato e não o ensino né?
- 8 [Dennis] – i:sso o contato:: quando você entrou na instituição pra começar a atuar...
- 9 [Rosy] – pronto então vamos / nã/ não/ pronto / certo/ por que quando eu entrei no
- 10 Instituto eu não entrei diretamente... para ensinar
- 11 [Dennis] – sim
- 12 [Rosy] – certo? vamos organizar tempo/ temporariamente assim... em 2012 eu comecei
- 13 a ensinar como voluntária... eu e Betânia lá... só que antes eu já Tinha ido no Instituto... na
- 14 época do meu TCC
- 15 [Dennis] – uhum
- 16 [Rosy] – que foi dois mil e dez... e o que que eu fui fazer no Instituto em dois mil e
- 17 DEZ?... eu fui entrevistar os meninos eu fui conhecer / porque Otto e Larissa que eu
- 18 acompanhava... no “_____”... eles estavam no Instituto... aí por isso que eu fui no Instituto pra
- 19 conhecer:: aí entrevistei os meni:nos... aí foi mais nesse esse esse
- 20 [Dennis] – isso foi no ano de dois mil e dez?
- 21 [Rosy] – isso foi dois mil e dez... que foi pro meu TCC... agora ensinar mesmo lá a gente
- 22 começou em dois mil e doze
- 23 [Dennis] – dois mil e doze...
- 24 [Rosy] – foi... que aí foi por meio assim/ tudo começou por meio do projeto... PI-BI-C...
- 25 por que:: assim Betânia abriu aí eu fiz seleção aí eu fui... como é que se diz? acompanhar os
- 26 alunos no “_____”... aí fui fazer um curso na “_____”...
- 27 [Dennis] – uhum

28 [Rosy] – pela professora Mariana Pérez que... deu essa oportunidade/ fui fazer o curso
 29 na “_____”/ aí surgiu a coisa de ir PAra... o Instituto então... o PIBIC foi... a minha porta de
 30 entrada... nesse universo... digamos assim...

31 [Dennis] – uhum... mas e essa entrada em dois mil e doze no: no Instituto já foi para
 32 começar a atuar?

33 [Rosy] – não... a gente entrou assim para dar uma/ pra: conhecer:: dar um apoio a
 34 professora: existia uma professora lá na é::poca... certo? inclusive... Ângela... ela DAva aula
 35 pros meninos... também na época... que Ângela também é ce:ga... e tinha a profesSOra... que
 36 era vidente... que dava aula de inglês pros meninos... aí a gente conversou a gente conversou
 37 com essa professora a gente conversou com a professora Ângela a gente fo/ a gente foi
 38 CONhecendo né? a ideia de CONhecer/ CLA:ro que a gente já tinha feito MIL leituras toda/
 39 assim/ tinha todo um conhecimento... como que vou dizer? uma construção teórica por par/ por
 40 trás de tudo Dennis... MAS... a gente entrou nessa perspectiva... só que aí a professora que
 41 estava lá... saiu

42 [Dennis] – 'tá

43 [Rosy] – a que estava dando aula de inglês... aí surgiu a coisa da gente... né?

44 [Dennis] – assumir a...

45 [Rosy] – assumir... essa vaga dela... pra não deixar os meninos sem Aula... e também
 46 continuar nossos estudos lá nossas pesquisas...

47 [Dennis] – uhum

48 [Rosy] – aí isso foi dois mil e doze

49 [Dennis] – e aí você teve então/ você fala um pouco aí da... de já ter conhecimento
 50 teórico e tudo o mais você... teve alguma preparação prévia?... no no sentido de formação::...
 51 de capacitação::... antes pra atuar lá nesse nesse contexto do Instituto? pesquisa também né?
 52 acho que você falou já um pouco do PIBIC né?

53 [Rosy] – sim... então... quando:: eu entrei no Instituto pra dar Aula né? a gente entrou
 54 pra dar aula eu e Betânia... nós entramos juntas eu e a Betânia a gente dava as aulas juntas né?
 55 assim... uma dando apoio à outra e isso foi... extremamente importante... eh:: a gente tinha SIM
 56 um arcabouço teórico bem grande... podemos dizer assim... de leitu::ras... eu já tinha feito o
 57 meu TCC::... na épo:ca né? assim... já tinha acompanhado os meninos um ano lá no: no
 58 “_____”... já tinha feito o curso de capacitação DA “_____”... MARAvilhoso o curso de
 59 capacitação da “_____” assim/ eu acho que... aquele curso até hoje me me beneficia
 60 imensamente... sempre quando eu vou no Instituto às vezes tem uma dificulda:de e eu retomo/
 61 caramba eu vi isso no curso da “_____” então assim foi um curso muito importante para mim/

62 então assim eu tive essa capacitação também... NA “_____”... na época da graduação do:: /
 63 por meio do PIBIC também... então assim eu tive toda essa preparação... e quando eu cheguei
 64 lá eu disse pronto eu ‘tô preparada né? pô Dennis esse tempo todinho né? len:do acompanhando
 65 os meninos fiz o curso... eu disse/ pensava né? ingenuamente estou preparada mas QUANdo eu
 66 fui dar Aula me::u deus o que era aquilo? não/ assim... não conseGUIa... avançar/ eu tinha uma
 67 experiência muito grande com educação infantil

68 [Dennis] – uhum

69 [Rosy] – e na educação infantil a gente tinha aquela coisa na escola né? não pode traduzir
 70 então era o máximo possível ditado em inglês então você tem que fazer muitos gestos e as
 71 crianças tipo aprendiam pelo seu gestual

72 [Dennis] – uhum

73 [Rosy] – e aí eu tentei fazer isso com os meninos né? por que eu trazia essa experiência...
 74 da escola... vidente né?

75 [Dennis] – sim

76 [Rosy] – e assim foi por água abaixo... não deu certo/ apesar de toda essa capacitação...
 77 lá... da “_____” e das leituras teóricas... e assim a Betânia chegou a preparar material por que
 78 isso era uma coisa que a gente/ que eu tive na na no curso da “_____” mas não nessa coisa da
 79 adaptação né?! pra dar aula... e as questões teóricas não envolvem... isso né? especificamente
 80 então assim eu lembro que na primeira vez que eu adaptei material... NO:ssa eu passei uma
 81 semana aí olhe só Dennis foi assim (inaudível) então assim e eu comecei né? a gente fez/
 82 Betânia comprou algum material e aí com furador a gente fez o o braille/ as frases/ tipo assim
 83 pra montar as frases né?

84 [Dennis] – uhum

85 [Rosy] – aí uma *teacher* então ele ia montar aquela frase com os pedacinhos né? das/
 86 com as palavras que diga... e aí eu fiz tudinho só que:... era grande entendeu? EU achando que
 87 eu ia... arrasar

88 (sobreposição de turnos - inaudível)

89 [Rosy] – por que 'tava gran:de

90 [Dennis] – (inaudível) o tamanho da cela braille 'cê 'tá dizendo ou

91 [Rosy] – isso por que os/ cada ponto era do tamanho do furador/ sabe furador de papel?

92 [Dennis] – sim sim sei

93 [Rosy] – eu cortei os papelzinhos e fui colando BOLinha por BOLinha (inaudível) fui
 94 colando bolinha por bolinha, então ficou BEM grande... e aí/ tipo não funcionou então foi uma
 95 semana de adaptação que no final das contas... não funcionou... e aquilo claro você fica “nossa!

como assim não deu certo né?” e aí o o/ um dos alunos ele fez “não mas por que não funcionou? porque a leitura tem que ser/ do do braille, no do tamanho da da... tipo da da *print* né?” isso da::

[Dennis] – da digital

[Rosy] – da digital... então assim não funcionava por isso... e a gente foi aprendendo a partir desse dia a produção toda de material adaptado era sempre com a reglete no tamanho que eles conseguiam LER nada daquele tipo grande por que dava a ideia né? poxa quanto maior/ a gente tem essa ideia na no ens/ assim né?

[Dennis] – uhum

[Rosy] – quanto maior mais chama a atenção... não é quanto maior mais chama a atenção para eles né? tem que ‘tá no tamanho da digital para eles lerem então assim esse foi um primeiro momento que não não deu certo e CLARo a gente foi aprendendo... ah outra coisa também logo no início... trabalhar com as cores né? que assim eu saí... arrasada chorando um dia por que... todo o meu conhecimen:to é é/ foi foi interessante isso né? ‘cê você agora me perguntando e eu e eu me veio/ fui pensar nisso né? todo o conhecimento teórico que eu tinha né... e de ter acompanhado os meninos e feito o curso da “_____”... não não me serviu tanto naquele momento... tinha essa base que eu precisava ter de conhecimento deles/ mas assim eu digo... material em sala de au:la estratégias didá:tica entendeu? tudo isso foi sendo construído COM eles... eu não con/ isso não me foi construído antes... não tinha na teoria que li... ‘tá entendendo o que quero dizer? não não tinha não tinha esse esse tipo de coisa não tinha no curso da “_____” isso foi com eles lá então assim a gente foi trabalhar cores... e: eu lembro que eu levei... quase minha casa né? Betânia passou passou lá em casa pra me pegar era várias saco:las eu levei comi:da... sabe? pra fazer associação com objeto e não funcionou com eles... porque era uma coisa viDENte... é/ a a questão do professor né? muito interessante isso/ a questão do professor/ eu ‘tava... aINda... como professora... de alunos que enxergam... eu ainda não era professora... naquele momento... de alunos com deficiência visual... é como seu eu não tivesse me deslocado ainda entendeu? eu não penSAva.... sabe quando ‘cê ‘tá aprendendo uma língua estrangeira aí sua professora diz “pense na língua estrangeira” e você só consegue pensar na língua materna? era bem isso eu não conseguia ainda penSAR...

[Dennis] – aquele contexto

[Rosy] – aQUEle contexto... quando eu pensava estratégias de ensino didática de planejamento de AUla... eu só pensava num contexto vidente/ INconscientemente né/ por mais que eu que eu tivesse/ “não/ vou dar aula pro cego” mas inconscientemente todas as minhas estratégias ainda eram... PAra vidente... era um processo assim: natural né? de acontecer e isso AOS poucos... eu fui... aprendendo eu fui conseguindo PENsar a aula... PAra o aluno cego...

130 PAra o aluno com baixa visão... isto não foi tipo... (estala os dedos) de repente... 'cê 'tá
131 entendendo?

132 [Dennis] – claro e e

133 [Rosy] – eu não sei se eu consegui/ mas/

134 [Dennis] – não... eu 'tô 'tô conseguindo entender sim agora assim uma coisa que você
135 disse que me chamou atenção foi... ah:: que depois eu conseguia pens/ conseguia pensar em
136 aula PRA pessoas com deficiência visual

137 [Rosy] – eh::

138 [Dennis] – e o que é então pensar aula pra pessoas com deficiência visual? assim/ seria?

139 [Rosy] – sim

140 [Dennis] – o que você percebe que é tão diferente de um planejamento de aula pra uma
141 turma que não tenha deficiência visual?

142 [Rosy] – entendi... justamente... é é você conseguir pensar em algo... interessante tua
143 pergunta... a gente nunca para pra pensar nessas coisas né? é assim

144 [Dennis] – não... eh:: eu acho que é um momento mesmo né?

145 [Rosy] – eh::

146 [Dennis] – de fazer uma avaliação...

147 [Rosy] – eh::

148 [Dennis] – pensar umas coisas que pra gente é tão natural né? e você já 'tá lá há um
149 tempo... acho que já é tão natural... mas qu/ pra quem 'tá:: tendo contato tudo... é importante
150 ouvir

151 [Rosy] – isso exatamente... é justamente o fato eh: que é tão diferente/ é justamente na
152 hora do planejamento a gente conseguir: e isso não é uma coisa assim... que você consegue
153 rapidamente... você conseGUIR planejar a aula leVANdo em consideração/ certo?/ que o outro
154 NÃO enxERga... então não é uma aula para uma pessoa QUE enxerga e que já enxergou... que
155 alguns já enxergaram e tem essa memória visual... que não enxerga/ você diz mas ô isso é só
156 você pensar/ “pronto! agora o aluno é cego e eu vou planejar para cego”/ NÃO é assim... não
157 acontece num (estala os dedos) clique... pronto agora mudei agora é cego agora vou pensar
158 assim... o funcionamento da gente/ do cérebro não funciona dessa maneira...

159 [Dennis] – uhum

160 [Rosy] – foi um tempo pra que EU conseGUIsse... penSAR a AUla... levando em
161 consideração que ele não enxerga... que as MINhas estraTÉgias enquanto professora/ que eu
162 conseguisse mobilizar esses conhecimentos pra alguém que não enxerga... isso foi um tempo
163 Dennis... parece que é BEM básico mas não é/ inclusive uma coisa de de de soletrar: em sala

164 de au:la... dar mais coman:dos/ por que quando o aluno é vidente você não precisa dar tantos
 165 coman:dos/ você não precisa 'tá soletran:do muitas ve:zes né? por que o aluno 'tá ven:do... e
 166 isso aí é AOS pou-cos é isso que eu 'tô querendo/ hm não sei se eu consegui responder sua
 167 pergunta...

168 [Dennis] – não, eu 'tô entendendo 'cê/ é como se... apesar de ser uma coisa que
 169 aparentemente é sim:ples não

170 [Rosy] – não é

171 [Dennis] – não sai tão natural precisa ter todo um...

172 [Rosy] – não não sai

173 [Dennis] – é todo um processo isso

174 [Rosy] – isso/ é tanto que no início eu ficava assim/ sabe ó?/ eu tenho que soletrar...
 175 sabe quando você 'tá/

176 [Dennis] –ficar se monitorando

177 [Rosy] – isso/ sabe quando você 'tá aprendendo a dirigir? que você diz/ “ah agora eu
 178 tenho que passar a marcha? agora eu tenho que acelerar?” “agora eu tenho que fazer em braile”/
 179 pronto/ no início era bem assim/ eu ficava... me monitorando mobilizando aqueles
 180 conhecimentos que eu Tinha... certo? pra utiliZAR com eles... não era algo NA-tu-ral que com
 181 o tempo isso foi ficando natural... é o que eu falo por exemplo pros meninos que estão
 182 estagiando... que eles quando começam a discutir essa questão eu disse” não mas não não vocês
 183 não vão aprender aqui agora e já vão sair dando aula assim”

184 [Dennis] – uhum

185 [Rosy] – certo? com todas essas estratégias... por que é um tempo pra gente.... se se
 186 preparar:: eu quero dizer assim... deixa ver se eu consigo formular Dennis melhor pra você
 187 (risos)... eu sou habituada... a dar aula SÓ... PAra vidente... então minhas estratégias de ensino...
 188 tudo o que eu mobilizo de saber: aqui entendeu? é pra quem enxerga... e quando eu entro em
 189 outro contexto... demanda um tempo pra que eu/ um certo tem:po pra que eu conSIGa mobilizar
 190 NATuralmente essas minhas estratégias essa minha criatividade... também... tudo/ eh/ tudo isso
 191 PAra esse outro contexto demanda um certo tempo... não é uma coisa que eu/ só mudou de
 192 contexto eu já vou saber lidar... não não é isso... mesmo tendo esse/ todo esse conhecimento
 193 teó:rico tal tudo o mais/ é por isso que por exemplo quando o profess/ quando o menino chega
 194 na na na escola regular não tem como a gente pedir do professor que de repente ele adapte o
 195 material ele seja um professor super inclusivo... por que assim/ É um processo pra ELE
 196 tamBÉM... como eu passei por esse processo... ele tem que estar EM processo... ele precisa
 197 dessa formação mas também é um processo pra ele por que ele passou a vida inTEIra dele

198 penSANdo estraTÉgias/ eu eu falo de uma questão cognitiva mesmo/ pra aluno que enxerga e
 199 não pra aluno que não enxerga...

200 [Dennis] – uhum

201 [Rosy] – te respondi?

202 [Dennis] – sim: respondeu:

203 [Rosy] – se não eu tento dizer (risos)

204 [Dennis] – e aí como é que você se sentiu então nessas suas primeiras aulas?

205 [Rosy] – NO::ssa senho:ra... (risos)

206 [Dennis] – que era que/

207 [Rosy] – NO::ssa... (risos)

208 [Dennis] – seu sentimento mesmo... a sensação de dar essas aulas?

209 [Rosy] – assim/... existe... o sentimento que você... eh:: 'tá entrando né? numa coisa que
 210 eu gosta:va... e eu me:: encontrei ali né? como professo:ra no PIBIC eu/ assim/ eu via senTido
 211 dar aula pra eles... aquilo pra mim me deixava feliz então/ era algo que me fazia feliz... então/
 212 eu fazia com muita empolgação... isso é importante... ih:: agora tinha um outro sentimento/ isso
 213 no início né?/ tinha o outro sentimento que era o sentimento de “não ‘tá dando certo... PUxa!”
 214 (bate palma) aí eu ficava/ “mas por QUE não dá certo?” né? claro que assim... foi importan:te...
 215 com Betânia na época porque Betâ:nia ela/ com mais maturida:de nesse processo todo/ ela sabia
 216 orientar/ não 'tá dando certo Rosy? mas é por que é natural: assim o conflito é natural:... então
 217 assim isso foi muito importante na na época que eu entrei esse suporte:... de Betânia que apesar
 218 de ela ‘tá também naquele novo contexto né? eu acho que:... a maturidade profissional dela né?
 219 fazia com que ela entendesse os conflitos de outra maneira né? então assim existia esses
 220 primeiros sentimentos de/ “NOssa é um mundo novo é o que eu gosto faz sentido... eu me
 221 encontrei aqui eu QUero ensinar aQUI” então quando eu enTREI no no no Institu:to eu dizia
 222 para mim “eu QUero continuar aQUI” entendeu? tinha esse sentimento e lógico nas primeiras
 223 aulas tinha esse sentimento também... que era esses aFEtos (inaudível) esses afetos que eram
 224 negativos assim... negativos no sentido de que naquele momento ficava triste por não ter dado
 225 certo... mas: em seguida a gente trabaLHAva e conseguia superar porque a gente tinha muito...
 226 o apoio dos meninos, né? eles diziam o como fazer... “dessa maneira não funciona” e eles meio
 227 que mostravam o caminho para a gente de como funcionava... então assim eu ficava muito
 228 feliz... acho que eu me realizava ali né? puxa Eles ensinaram para a gente né? então assim era
 229 hm:: É um processo até hoje né? de muita aprendizagem e... eu acho isso magnífico na sala de
 230 aula você 'tá aprendendo né? com os alunos, né? assim o tempo todo né? e aí como eu gosto
 231 muito disso... eu acho que eu eu me sentia confortável naquele ambiente apesar de/ do preparo

232 não funcionar eu me sentia confortável porque eu sabia que eles iam me mostrar o caminho e
 233 eu iria conseguir... aprender... novas estratégias ali... com eles então eu acho que eram esses
 234 dois... polos aí de sentimentos... mas o positivo permanecia (risos)

235 [Dennis] – e aí/ (ruído com a garganta) você já tocou um pouco nessa outra pergunta
 236 aqui que: seria/ mas eu vou retomar caso você tenha mais a colocar/ é o que você considerava
 237 quando ia preparar essas aulas pra os alunos

238 [Rosy] – certo

239 [Dennis] – é o momento de preparar a aula o que é que você mais considerava assim/
 240 em relação àquele contex:to... na preparação da aula

241 [Rosy] – certo... então na preparação da aula considerar... que aquele material:... ele
 242 vai:... conseguir... eh:: atingir o aluno atingir em que sentido? ele vai servir como esse
 243 instrumento de/ de mediação entre ele e o conhecimento/ é tudo a questão da deficiência visual
 244 esse material com o meu aluno... que é vidente funciona aí eu pensava... 'tá/ e com o meu aluno
 245 que é cego será que ele vai funcionar? e aí... claro trazer todo o meu conhecimento e as e as
 246 experiências com eles né? e aí eu tentava pensar se aquilo de fato iria funcionar...

247 [Dennis] – uhum

248 [Rosy] – com eles então assim a primeira coisa a levar em consideração era justamente
 249 se esse material era material ACessível PAra eles

250 [Dennis] – sim

251 [Rosy] – se ele seria esse instrumento/ porque às vezes o material pode ser fantástico eu
 252 tenho materiais de ensino de língua inglesa... inglesa fantásticos lá em casa MAS eles não
 253 servem para aQUEle contexto... a menos que eles sejam... A-daptados... então a primeira COIsa
 254 era justamente penSAR... desculpa era justamente penSAR... NEssa adaptação... pra aquele que
 255 NÃO... enxerga certo?

256 [Dennis] – uhum

257 [Rosy] – e aí é interessante essa questão porque:... eu sempre tive alunos... totalmente
 258 cegos... e sempre tive alunos... com baixa visão... e por incrível que pareça muitas vezes é mais
 259 difícil preparar pra o aluno com baixa visão... do que pra o aluno que é totalmente cego

260 [Dennis] – porque seria mais difícil para o aluno com baixa visão?

261 [Rosy] – porque por exemplo... com baixa/ claro... depende do nível de baixa visão
 262 certo? mas eu tenho uma a/ dois alunos com baixa visão que eles enxergam em fonte se-ten-ta
 263 arial *black*

264 [Dennis] – uhum

265 [Rosy] – então assim é MUIto grande... e aí quando você vai preparar um material... aí
 266 eu fui trabalhar o gênero... trabalhei o gênero eh:: panfleto lá:: panfleto da zika e tal tal... tipo
 267 os meninos no bra::ille eu tive muita coisa do panfleto/ veja bem muita coisa do panfleto
 268 original ele não coube no braille... certo? na adaptação em braille... então muita coisa se/ não é
 269 se perdeu ela teve que ser/ teve que haver uma seleção e aí: eu peguei e adaptei pra o braille...
 270 algumas informações não foram... porque não cabia... porque... na impressão em tinta a gente
 271 tem aquelas letrinhas bem miuDI:nhas né? então vai caber tudo... e agora na impressão no
 272 braille a gente não tem essa coisa de maior ou menor é tudo um tamanho só... 'tendeu? tudo de
 273 um tamanho só então pronto aí 'tá aquele panfleto todo de um tamanho só... SÓ que/ tudo bem...
 274 foi... agora com o meu aluno que tinha que ser em fonte setenta... pra mim colocar isso num
 275 panfleto aquelas informações... o que eu reduzi... em braille em setenta e cinco/ tipo assim tirei
 276 vinte e cinco por cento? deixei setenta e cinco? com ele eu deixo cinquenta por cento do texto...
 277 porque não caBla... e Olha Dennis que foi numa folha de cartoLIna... então esse menino recebeu
 278 a folha de cartolina/ ele menor criança achou o MÁximo aquilo ali/ para ele foi o MÁximo
 279 assim ele 'tava na sala todo o mundo tinha e ele também TInha... a a questão de de 'tá ali em
 280 igualdade de oportunidades né? ele também TInha aquilo ali... só que... o texto que ele tinha
 281 era menos vinte e cinco por cento do que... os meninos cegos tinham porque não não dava... no
 282 material dele... então É um desafio sempre para mim que eu tenho um aluno cego e aluno com
 283 baixa visão com Esse nível de baixa visão... que o Instituto orienta que seja no braille... mas:
 284 eh:: abrindo um parênteses nessa minha discussão né? o Instituto orienta que ele tem que 'tá
 285 com o braille porque nesse nível ele não pode mais ler ampliado... só que meu aluno não sabe
 286 braille... aí eu DEIxo ele sem o ampliado por que eu vou forçar ele a aprender o braille? 'tendeu?
 287 e aí: entre a cruz e a espada como dizem né? eu prefiro fazer ampliado e dá oportunidade dele
 288 ter aula... por que não é na MInha aula que ele vai aprender o braille...

289 [Dennis] – uhum

290 [Rosy] – eu sei que ele tem que praticar... estímulo bastante mas... naquele momento...
 291 ele precisa ter acesso ao que eu 'tô explicando... então assim nessa situação acaba sendo um
 292 pouco mais eh:: DE-sa-fiante... eu quero dizer... preparar material PAra... eles... com baixa
 293 visão NEsse tamanho...

294 [Dennis] – uhum

295 [Rosy] – certo? então uma das coisas que leva em consideração é justamente se esse
 296 material É acessível... é a primeira coisa que eu penso... é acessível? se não é acessível parou
 297 todo o planejamento da aula por que esse material não é acessível não posso dar aula sem...
 298 material eu preciso de um instrumento que:... que medie eh:: que faz ess/ essa mediação da

299 relação... outra coisa também... eh:: eu não sei se você vai perguntar eu acho que/ pode ser que
300 eu esteja me adiantando

301 [Dennis] – mas pode ficar à vontade

302 [Rosy] – essa coisa da da da adaptação né? por que:... (inaudível) eu falei agora do
303 panfleto aí me veio isso né?

304 [Dennis] – a próxima pergunta seria como se dava a escolha dos materiais didáticos
305 utilizados na aula e como era o processo de adaptação desses materiais então eu acho que
306 (inaudível - sobreposição)

307 [Rosy] – ah:: bom então eu acho que é isso aí né?... eh:: então eu sempre busco trabalhar
308 com: a parte de de: gêneros né? de gêneros textuais e aí/ claro é uma perspectiva de cada
309 professor né? agora por exemplo eu tive que:... modificar esse meu estilo em uma das turmas
310 por que eles solicitaram... que fosse uma aula mais voltada... pra o Enem... de leitura e
311 compreensão... por que eles vão/ nessa turma todos vão fazer Enem... e assim pra atender às
312 necessidades dos alunos... eu meio que reestruturei essa minha forma de... de geralmente dar
313 aula... a partir de gêneros né?... mas eu/ como a gente não consegue sair totalmente né? (risos)
314 eu ainda fico tentando fazer umas coisinhas ali com umas questões do Enem... mas:... então
315 voltando né? o que/ eu geralmente parto de um gênero... e aí eu tenho que pegar: um tema que
316 seja um tema atual... então por exemplo... focando aqui no no no... já/ a gente já deu
317 *impeachment* e eles fizeram pesquisa no Instituto... já viu a morte do menino de (inaudível)
318 então assim... temas atuais que é pra tentar que eles se envolvam mais por que existe toda uma
319 questão também do envolvimento do aluno na aula que/ se você tocar em algum momento eu
320 vou chegar aí pra falar nisso mas assim... eh:: então aquele tema e aquele gênero partindo do
321 gênero né? e aí qual é o desafio aqui maior nessa escolha desse material? por que: eu também...
322 sempre... tento:... pensar em gênero que também possa dar oportunidade pra eles conhecerem
323 aqueles gêneros que... não é muito acessível pra quem não enxerga... então por exemplo eu
324 trabalhei o gênero tirinha... por que? por que... uma vez eu 'tava na na na sala com o::/ na da
325 informática e toda vez que aparecia uma charge ou uma tirinha aí o programa né? o leitor de
326 tela lia em branco... então aquilo pra mim me motivou a dar esse acesso a eles a esse tipo de
327 gênero como que ele é? eles já sabiam a função comunicativa do gênero pra quê serve e tudo o
328 mais mas eles não entendem como um gênero... se estrutura se apresenta... certo? e eu senti essa
329 necessidade de apresentAR isso a eles como um gênero/ ele se apresenta né? e aí... tem essa
330 coisa selecionar esse gêneros para dar essa oportuniDA:de do aluno conhecer aquele gênero
331 que geralmente ele não tem acesso... por que não é a-daptado... então tiri:nhas história em
332 quadri:nhos: eh:: sinopse de dvd:... planfle:to... formulá:rio de de pesqui:sa... tudo isso a gente

333 vai... adaptando pra que eles tenham acesso a esse... gênero que eles geralmente não tem/ e é
 334 muito legal a reação deles por que no:ssa nunca pensei que eu fosse fazer uma cruzadinha né?
 335 não é possível fazer uma cruzadinha professora... a gente não consegue fazer uma cruzadinha e
 336 aí ia no final da aula eles conseguem fazer uma cruzadinha então assim... eu acho que isso pra
 337 gente como professor né? é muito eh:: gratificante né? você poder proporcionar ao aluno que
 338 ele tenha acesso a algo que ele nunca imaginou que ele teria... como no final ele diz ó professora
 339 a gente pensava que nunca ia conseguir fazer... mas eles conseguiram fazer... então eu penso
 340 muito assim... em dar esse ace:sso... é a primeira coisa que me mobiliza é DA:R ao meu aluno
 341 acesso... a esses... gêneros a essa maneira como: a linguagem se organiza ali né? e aí depois:
 342 dessa seleção vem a questão da adaptação, né? é muito bacana né? e aí: assim é porque eu acho/
 343 eu fico pensando em uma maneira assim:... NO:ssa... agora mesmo eu 'tava/ eu 'tô formulando
 344 a tese né? eu devia 'tá focada mais: mas eu não consigo eu tenho que parar pra pensar a AUla e
 345 nã/ não pode ser aquela AUla sem ter alguma coisa que chama a atenção de:les, né? então assim
 346 tem sempre isso eu parei essa semana para fazer... telefone por que eu 'tava lá pra fazer essa
 347 coisa da ligação... então sempre tem isso... mas então eh:: continuando né? então tem a seleção
 348 desse gênero e aí: a A-DAptação do gênero... então é um gênero que geralmente ele não tem
 349 acesso vamos dar esse acesso a ele? vamos... a partir de um tema... certo? de conhecimento
 350 atual... e aí COmo adaptar esse gênero? vamos adaptar o gênero... e aí eu começo nesse processo
 351 de... de... adaptação... e então por exem:plo.. é é 'cê tem que ir encontrando estratégias...
 352 porque nem tudo vai ser possível... dar essa acessibilidade a menos que você seja pela descrição
 353 oral então voltando lá no negócio dos panfletos né? que a gente tomou ele como exemplo
 354 ago:ra... eh:: tem lá no panfleto a gente sempre tem aquelas partes letras maiores para chamar
 355 atenção:: cores diferen::tes... para chamar aten::ção... questão de luminosida::de disso
 356 daquilo... tem tudo isso num panfleto né? além claro da imagem.. e aí como proporcionar isso
 357 ao aluno?... 'cê 'tá entendendo? então assim... por exemplo no panfleto da zi::ka onde tinha as
 358 cores diferen:tes o rele:vo da escrita do braille era diferente... para eles entenderem que ali
 359 estava chamando atenção para alguma coisa... destacada né? diferente então assim em várias
 360 partes do panfle:to os rele:vos eles eram diferentes e aí eu explicava para eles... porque aqui:
 361 'tava em amare:lo... ele queria chamar a atenção pra i:sso... então tem um desta:que... então no
 362 outro a textura a textura era diferente... aí porque a textura era diferente? por que estava na cor
 363 verme:lha.... que era pra chamar a atenção para outra questão: então assim fui fui substituindo
 364 a questão das cores muito por textura...

365 [Dennis] – uhum

366 [Rosy] – pra eles entenderem que a cor no panfleto ela TEM uma função... não é à toa
 367 que eu coloco o vermelho o amarelo dependendo do que eu quero dizer tem uma função
 368 comunicativa ali então aí a gente... foi adaptando dessa maneira ou seja você dá uma
 369 acessibilidade que ele geralmente NÃO-TEM... certo? ele geralmente não tem... é o mesmo
 370 fazer um mosquitinho lá: é claro que TEM a descrição do mosquito 'cê pode fazer mas eu tento
 371 sempre dar de uma forma mais concreta pra que eles consigam criar essa imagem do gênero...
 372 e do que 'tá sendo exposto... criar essa imagem com mais detalhes assim

373 [Dennis] – uhum

374 [Rosy] – a intenção é Essa... é que eles consigam criar essa imagem do gênero com mais
 375 riqueza de detalhes e aí por isso essa adaptação tão... minuciosa vamos dizer assim que eu
 376 tento né? Tento por que às vezes não funciona (risos) nem sempre funciona claro né? mas
 377 assim... é no sentido de que Poxa... eu POSSO fazer MAIS pra que ele consiga... TER ideia de
 378 como esse gênero se apresenta com mais riqueza de detalhes com mais informação assim/
 379 quando eles vão falar desse gênero agora pra outra pessoa ele vai ter uma compreensão mais
 380 ampla do que significa... então meus alunos que tiveram aula comigo a ideia que eles têm dum
 381 panfleto do que pode ter em um panfleto dessas estratégias que são utilizadas de cor de tamanho
 382 de tudo isso eles têm isso mesmo não tendo no braille... mesmo mes/ mesmo aqueles que não
 383 enxerga a questão da cor eles compreendem tudo isso... pra que serve em um panfleto eles
 384 sabem que ali num/ num/ por que/ era como eu dizia pra mim vem só informação em braille...

385 [Dennis] – uhum

386 [Rosy] – como eu digo pra ler o rótulo de produto... rótulo de produto de supermercado...
 387 pra eles... o Rótulo... os meninos que nunca enxergaram certo? pra eles o que tinha no rótulo
 388 era o nome... o sabor... e a quantidade... só isso e não é isso que tem no rótulo... então assim
 389 quando eles descobriram o TANTo de informação que tinha no rótulo eles ficaram assim vamos
 390 dizer abismados por que oxe mas por que que tem tanta informação no rótulo? eles não sabiam
 391 que tinha tanta informação no rótulo... entende? então acho que... está para além da língua sabe
 392 Dennis? essa essa oportunidade mesmo que eu tô repetindo pra você... de que eles tenham
 393 acesso a essas a essas formas como as língua/ como a linguagem se organiza de maneira mais
 394 completa... que eles possam criar isso acho que... é isso não sei se eu respondi

395 [Dennis] – respondeu... eh:: e como é que você vê:: o seu papel como professora no
 396 contexto do ensino especializado? pra pessoas com deficiência visual?

397 [Rosy] – o meu papel?

398 [Dennis] – uhum

399 [Rosy] – (risos) é fiquei pensando no papel né? o meu papel (risos) mas você pergunta
400 em que sentido? de de de como eu me sinto de de

401 [Dennis] – assim de como você enxerga sua profissão você atuando nesse contexto de
402 ensino especializado

403 [Rosy] – certo

404 [Dennis] – o seu papel assim da sua importância no ensino es/

405 [Rosy] – ah pronto agora entendi é por que papel ficou vago (risos) então a minha
406 importância nesse contexto/ agora melhorou Dennis a minha importância nesse contexto eh::
407 assim eu me sinto extremamente importante... certo? pra eles... e pra mim... e também PAr a
408 causa que eu defendo... então: eh:: são são três... três coisas aqui né? pra o meu aluno... pra
409 mim... enquanto professora... e pra causa que eu defendo enquanto:... pessoa enquanto:...
410 pesquisado:ra também certo? eh:: eu sou importante pros meus alunos por que:: eu eu consigo...
411 com eles... proporcionar isso que eu acabei de lhe explicar

412 [Dennis] – uhum

413 [Rosy] – certo? então assim... eu me sinto importante por isso... quando eu percebo que
414 os meninos eles/ na aula mesmo/ então assim eu saio do Instituto... tudo bem Rosy e quando
415 não funciona você sai frustrada? não não saio frustrada por que quando não funciona o
416 material... que eu adaptei... toda vez que eu utilizo um material novo Dennis eu pergunto... na
417 hora que eu chego na hora de usar... o material né? e aí gente? e eles A-va-liam o material...
418 professora não deu certo por i:sso podia melhorar fazer assim: poderia fazer isso ou então
419 professora 'tá ok... então assim eu sei que eu vou ter essa avaliação deles eu vou ter o *feedBack*
420 deles então assim eles me ajudam A FAzer com que o ensino deles seja melhOR cada vez
421 mais... isso isso eh:: muito legal então assim eu me vejo importante pra eles por que eu consigo...
422 trabalhar essa acessibilidade... certo? eu tento ao MÁximo... como diz Cortela dou o melhor de
423 mim mesmo que às vezes eu não seja o melhor (rindo) mas assim eu tento dar o melhor pra eles
424 e eu acho que isso é importante pra eles ter um professor que pense dessa maneira... que que
425 consiga fazer essas adaptações pensando neles assim... né? então pra eles... pra MIM enquanto
426 professora por que eu me realizo nesse processo né? eh:: é como eu falei naquele questionário
427 que você perguntou né? tem sentido a profissão... por que acho que no dia que não tiver mais
428 sentido eu realmente vou deixar por que... se perder o sentido eu acho/ que não não tem como
429 não não há mobilização... Alcides ontem me perguntou mas por que você continu:a dando aula
430 pra eles se eles não valorizam assim o Instituto os alunos não valorizam não tem... aquela aquele
431 comprometimento...

432 [Dennis] – uhum

433 [Rosy] – é um pouco também é da idade né? mas não tem aquele comprometimento com
434 com o aprendizado né? da língua eles brincam muito na sala essas coisas todas

435 [Dennis] – eles não percebem a importância/

436 [Rosy] – não por que eles... também/ é aquela fase né? de/ enfim ter outros processos
437 também de de muito... como é que vai dizer? muitas vezes a infantil/ infantilização da pessoa
438 cega né?

439 [Dennis] – uhum

440 [Rosy] – acaba que eles são acostumados a não ter comprometimento... com o ensino...
441 e aí eles levam isso também pra aula... eles levam isso pra tudo na vida né? assim essa falta de
442 com-pro-me-timento por que/ ah por que vai ser fácil é por que ele vai me passar por/ entende
443 como é? isso com certeza influencia demais é uma das coisas que mais me afeta vamos dizer
444 assim né? mas... eh:: é importante nesse sentido pra MIM que eu falei pra eles fica eu como
445 professora por que... tem sentido a profissão eu vejo que eu estou fazendo algo que é útil pra
446 eles certo? e... ah o outro ponto é enquanto pessoa... e pesquisadora... que defende... essa causa...

447 [Dennis] – uhum

448 [Rosy] – então tem esses três focos de importância por que eu como pessoa e como
449 pesquisado:ra eu:: defendo essa necessidade... do professor... dele poder... de ele ter QUE
450 dar acessibilidade ao aluno então assim se eu defendo isso eu estou tentando agir dessa
451 maneira...

452 [Dennis] – uhum

453 [Rosy] – então pra mim enquanto pessoa e pesquisado:ra... esse processo... ele é
454 fundamental certo? por que eu estou... como é que eu quero dizer? agindo de acordo com aquilo
455 que EU defendo entende? não poderia ser ao contrário

456 [Dennis] – sim sim

457 [Rosy] – entendeu? estaria num desacordo então acho que essas três... esses três polos
458 aí

459 [Dennis] – e aí... e quais são o:: quais eram o desafios desse contexto de atuação? no
460 caso quais são né? que você ainda atuou lá

461 [Rosy] – quais são os DEsafios?

462 [Dennis] – isso

463 [Rosy] – então... vamo lá... a gente tem o desafio de adaptação do material didático... eu
464 acho primeiro grande desafio... porque:: por que é um desafio? primeiro por que não tem...
465 material adaptado... segundo porque demanda tempo do professor... pra adaptar então você tem
466 que ter tempo então jamais vou dizer professor... eh:: que 'teja dando aula/ um professor que

467 'teja dando aula nos dois horários certo? e: ele faça tal como eu faço o que eu posso dizer pra
 468 ele é professor vamos se juntar com professor na sala de recursos vamo tentar pensar junto? por
 469 que... ele precisa de um apoio maiOR... certo? Ele precisa desse apoio... se ele quiser fazer dessa
 470 maneira... mas claro que nem toda adaptação ela requer tanto eh:: tempo é isso? então são/
 471 outra/ eh:: outra perspectiva mas sim... tem essa coisa do tempo nesses materiais mais
 472 detalhados... o outro desafio... no Instituto especificamente/ agora falar de uma questão
 473 institucional num é isso? que é o comprometimento dos alunos...

474 [Dennis] – uhum

475 [Rosy] – isso pesa bastante... por que? eh:: os meninos eles SÃO habituados... a não ter
 476 com-pro-me-timento com... aquilo ali... com o ensino em si... com muitas coisas na verdade...
 477 que é um problema bem maior... não 'tá na aula de inglês... certo? o problema esTÁ nessa
 478 questão da educação dessa pessoa com deficiência visual que vem desde casa né? então assim
 479 os meninos não tem esse comprometimento o mesmo quem não tem na escola quando eu
 480 pergunto e aí a escola? e a tarefa? e eles ah: professora depois a gente faz ah depois a gente
 481 entrega... mas como assim? não tem PRAzo? não tem DAta? não tem deVER pra cumprir só
 482 tem direitos? até que ponto só tem direitos não tem dever? então assim I:so afeta mu::::ito o
 483 ensino do inglês lá, muito mesmo assim/ ah se eles vão pra au:la ai pronto a aula é legal vamo
 484 pra aula aí os professores fa/ aí eu vou... pego faço chamada chego na coordenação... e digo
 485 olha os alunos 'tão faltando demais... os alunos esTÃO no Instituto e muitas vezes não vão pra
 486 aula... por que isso está acontecendo né? eu levo pra coordenação por que eu acho que é um
 487 problema bem maior que está além da minha sala... e aí o que é que é que a coordenação fala
 488 para mim? mas Rosy eu não sei como é que eles vão para a tua porque dos outros professores
 489 não vão... eles só vão para a tua ...então assim eu VENho resolver um problema e você me
 490 coloca outra coisa... então assim é muito além... eu falo pros meninos eu converso com eles:
 491 entendeu? uma vez eu cheguei até a dizer POxa gente se vocês não querem/ não é uma uma
 492 coisa que eu costumo fazer mas assim eu fiquei tão aborreci:da de:: passar o final de semana...
 493 dois finais de semana seguido preparando AUla e eles não ter esse comprometimento com a
 494 com a AUla que eu falei gente se vocês não QUERem... vocês me liBERem... digam que não
 495 QUERem e eu não ve:nho ma:is... porque eu disponibilizei TEMpo para preparar tudo isso para
 496 vocês disponibilizei assim/ disponibilizei tempo para estar aQUI só que eu faço a minha parte
 497 e vocês não fazem a parte de vocês então assim não vai acontecer o ensino dessa maneira se se
 498 só eu faço a minha parte e eles não fazem a parte deles entende?... então assim... então assim
 499 TEM isso... isso.. isso eu vou dizer assim pra você... eh:: me desestimula sabe? enquanto
 500 profissional

501 [Dennis] – que seria que mais te desestimula assim?

502 [Rosy] – não é:... eu... ter que ter tempo pra fazer... não é eu ter que adaptAR e demanda
503 isso e demanda material e demanda família e envolve a família na adaptação envolve todo
504 mundo lá em casa... não é I:sso... é justamen:te... a maneira COmo a pessoa cega ela FOI
505 aCOSTumada a enCARar o ensino a educação e ela faz isso... entendeu? e aí acaba que você:/ eu
506 TEenho essa consciência de que:... é uma/ a maneira como eles foram eh:: educados e ainda tem
507 sido educados né?... de que não precisa ter comprometimento... eu sou cego eu vou passar de
508 qualquer jeito... eu sou cego tu tu 'tá entendendo como é que É?... GEnte iss/ não eu não gosto
509 nem de falar porque ontem só pensando nisso eu chorei com esse negócio não eu (inaudível)
510 não termino a entrevista

511 [Dennis] – que... e o que você considera: considerava mais prazeroso assim... na/ nessa
512 atividade de trabalho e o que você considerava mais desmotivador?

513 [Rosy] – desmotivador é isso... já é isso entendeu?... é um desafio por q/ que você falou
514 que era um desafio né? eu coloquei como desafio é um desafio porque o tempo todo você têm
515 que 'tá ali... conquistando o teu aluno para 'tá na aula mas na verdade é uma questão maiOR de
516 cultu:ra de como ele é: educado né? uma questão bem maior aí.. e e é desestimu/ como é a
517 pala/?

518 [Dennis] – prazeroso

519 [Rosy] – e o outro é desmotivante/ desmotivante nesse sentido porque eh:: me desmotiva
520 é uma coisa que me desmotiva agora o que é prazeroso para mim né? é assim ah::: eu ado::ro
521 eu a::mo fazer é a adaptação do material didá:tico... NO::ssa... só de pensar uma aula pros
522 meninos/ é como eu falei para você eu 'tava... super ali ten:sa tentando fazer/ escrever algo da
523 tese e aí eu disse pérai eu vou relaxar agora... então eu fui relaxar eu fui PREparar uma
524 adaptação de material para os meus alunos... é o que me motiva DEma:is demais mesmo assim...
525 demais... demais... e a outra coisa é:... justamen:te essa coisa de dar oportunidade para e:les... é
526 quando eu vejo esse acesso então eu acho que tinha até comentado com você... a menina/ a
527 gente foi trabalhar uma brincadeira lá: uma dinâmica e aí tinha um dado... só que essa menina
528 essa minha aluna nova agora... ela nunca tinha visto um dado ela é cega de nascença e quando
529 eu entreguei o dado para ela adaptado ela fez mas o que é isso?... 'tá entendendo? então assim
530 a gente foi construir/ eu parei a aula de inglês... quero dizer assim... do foco que eu estava com
531 a aula né? PAra... eh:: explicar o que era um dado... a gente construir com e:la... o que Era um
532 dado para QUE servia em que momento se utiliza:va... certo? e é claro que aquilo lá/ ali a gente
533 'tá usando o tempo todo inglês né?... puxando o máximo de língua estrangeira então/ não não
534 sai... DA língua estrangeira mas assim... muda o foco da temÁtica né?... e isso é muito prazeroso

535 porque caramba eu/ nossa hoje eu tive a oportunidade de apresentar pra ela... um DAdo...
 536 entendeu? coisas TÃO simples pra gente meu deus que você não considera/ eu acho isso
 537 fantástico/ você não/ coisas muito simples que a gente não não PAssa não 'tá no nosso horizen/
 538 não 'tá no nosso horizonte que alguÉM não vai saber o que é um dado

539 [Dennis] – ontem:/ quebrar o protocolo aqui da entrevista/ ontem um cego me
 540 perguntou... como era o mar pra onde ia o mar pegando a BR ali se o mar ia pra esquerda e pra
 541 direita pegando a BR/ pegando a BR sentido Campina Grande sentido... pra cá pra universidade
 542 que a gente 'tava ali na “_____”... e é isso mesmo algumas coisas são básicas assim (inaudível)

543 [Rosy] – I:sso:... não passa pelo nosso horizonte que uma pessoa não vá ter um
 544 conhecimento tão simples como por exemplo o que é um dado como por exemplo teve outra
 545 menina que ela não sabia para que servia um pratinho... debaixo dos vasos... no negócio da
 546 zika... ela NÃO entenDIA a FUNção daQUilo para ela 'tava muito distan:te entendeu?/ então
 547 assim são essas coisas que não passam no nosso horizon:te que justamente/ eh:: faz com que
 548 seja MUIto motivador dar aula pra eles por que POxa eu vou dar oportunidade de alguém ter
 549 acesso a esse conhecimento né?

550 [Dennis] – uhum

551 [Rosy] – então assim isso pra mim é muito moti/motivador

552 [Dennis] – que sugestão você daria Rosy pra um: professor que: quisesse atuar nesse
 553 contexto?

554 [Rosy] – seria fazer sugestões de formação::... geral né?

555 [Dennis] – o professor vai começar a atuar no contexto lá...

556 [Rosy] – certo

557 [Dennis] – primeira entrada dele nesse contexto e aí eu quero que você me passe a
 558 (inaudível) pra ver se o professor pode começar a atuar lá

559 [Rosy] – certo... primeiro que ele:: que ele realmente ele:: assim... 'teja aberto pra:
 560 aprender de uma maneira diferente né?... por que hm::... você sai de um contexto como eu te
 561 falei vidente... ah mas eu nunca fui professor... então é primeira vez que eu vou dar aula é pra
 562 cego... é a mesma orientação? eu acho que sim por que::... nós estudamos enquanto vidente né?
 563 então apesar de eu não/ nunca ter ensinado traz essa experiência da sala de aula do ensino
 564 enquanto vidente né? então assim primeiramente é é 'tá aberto PAra esse novo contexto pra
 565 aPRENder com eles... por que é um processo DE aprendizagem... certo? de de saberes ali que
 566 a gente vai construIR... NA prática... no DIA a dia... então por mais que eu chegue agora com
 567 dois estagiários eu pego uma listinha e diga tips... e tem lá tips não fazer isso fazer isso fazer
 568 isso fazer isso fazer isso não fazer/ assim coisinhas de de que pode auxiliar eles... mas

569 aqu/aquele tips assim ah:: de relação pessoal::... de tocar no alu:no... de (bate na mesa) bater na
 570 mesa pra orientar quando ele chegar pra eu não ter que ir LÁ na porta da sala... receber ele... e
 571 ele saber exatamente onde ele vai sentar (bate na mesa) bater na mesa os meninos se orientam
 572 super bem com isso lá no Instituto então assim... essas coisas são dicas que eu dou pra os
 573 estagiários pra facilitAR... esse esse processo... MAS... ele vai aprender isso com com os
 574 meninos ali... esse saberes todos eles só vai conseguir... na PRÁTICA mesmo assim... por mais
 575 que eu tenha TUdo sistematizado é a PRÁTICA que vai consolidar isso... então ele tem que estar
 576 aber:to... pra a-pren-der... se ele não 'tiver fica complicado por que aí você cria uma barreira...
 577 por que o aluno ele VAI te ensinar você vai esbarrar no conhecimento que você TEM... que não
 578 não se/ não não conse:gue alcançar o aluno... então você preCisa... adquirir novos
 579 conhecimentos aí nesse processo então acho que a primeira coisa é realmente é 'tá aberto pra
 580 aprender... que é é o que eu digo pra os meninos... é um aprendizado TOda aula... on/ ontem?
 581 não terça feira... a gente trabalhando... ah:: *contract form* aí... no braille... pra fazer o apóstrofe
 582 coloca duas letras... o “p” baixo e o “h” baixo... e aí os meninos diziam mas se é pra fazer uma
 583 *contract form* por que que acrescenta duas? não era pra ser dimin/ não era pra diminuir?... aí
 584 você/eu... nã:o tinha parado pra pensar nisso... eu acrescento DUas letras... no braille... e NÃO
 585 estava consegui/ eles NÃO estavam conseguindo entender:... aque/aquela função ali por que
 586 tinha aluno que enxergava vidente baixa visão e... os alunos que tinham baixa visão eles
 587 conseGUIam entender... o apóstrofe né? e contraiu e ficou menor e aí é só aquele apostrofezinho
 588 pra eles (inaudível) quando chegou no braille... nós passamos uma aula inteira pra construir
 589 essa ideia de que junta::va... de que não fi/ eh ah foi a ideia de juntar por que pra ficar menor
 590 pra eles num ficava...

591 [Dennis] – uhum

592 [Rosy] – eles não conseguiam compreender/ então assim... é um aprendizado todo DIA...
 593 se eu não estiver aberta pra PArar e realmente/ eu preciso compreender que não 'tá dando certo
 594 pra eles... é que eu falei pros meninos às vezes eles vão vão dar AUla e forçam... pra que a aula
 595 aconteça... não adianta forçar pra que a aula aconteça... não VAI acontecer... como se na terça
 596 feira eu tivesse forçado pra acontecer não ia acontecer por que pra eles não esTAva...
 597 conseguindo entender a questão de acrescentar duas letras e ficar menor... no braille... então
 598 assim é 'tá aberto pra esses novos conhecimentos... se não não vai acontecer

599 [Dennis] – uhum

600 [Rosy] – você quer mudar de sala?

601 [Dennis] – vamo mudar

*** parte 02**

602 [Dennis] – Bem Rosy depois de... a gente pensar esse contexto todo lá d/ do Instituto
603 essa sua experiência

604 [Rosy] – hum...

605 [Dennis] – como é que você vê hoje compreende hoje ah:: a educação inclusiva?

606 [Rosy] – certo... a educação inclusiva... EU entendo a educação inclusiva Dennis vamos
607 dizer assim duma pers-pectiva BEM ampla... que eu... eu estava ainda construindo certo? e eu
608 acho que agora no doutorado eu consegui:... eh:: dizer pra mim mesma como eu eu 'tava
609 entendendo isso entendeu?

610 [Dennis] – uhum

611 [Rosy] – então eu acho que a pesquisa de doutorado tá sendo importante pra mim esse
612 olhAR PArA o instituto sabe? as pesquisas que eu fiz nos Institu:tos... essas leituras que eu
613 venho fazendo agora: de experiências de fo:ra então isso/ eh:: fez com que eu me encontrAsse...
614 tinha algo no processo de inclusão que eu não entendia o que era... que agora eu estou
615 CONseguindo entender... então como eu entendo essa inclusão? eu entendo a inclusão numa
616 perspectiva não aPENas da entrada do aluno na: escola regular... dele poder... estudar... com...
617 os demais colegas... essa é uma das faces que eu entendo da inclusão... mas eu entendo essa
618 inclusão: no direito DO aluno ter acesso à uma educação... acessível...

619 [Dennis] – uhum

620 [Rosy] – um processo educacional acessível... Esse processo educacional acessível... ele
621 POde estar... na escola regular... certo? e ele POde estar na instituição especializada...

622 [Dennis] – uhum

623 [Rosy] – ESses dois contextos eles não es/ na MInha perspectiva isso é uma questão...
624 pessoal né? agora depois de... de tudo... eh:: esses dois contextos eles não se eliminam enquanto
625 espaços que possam oferecer que possam oferecer Educação... que eu 'tô falou de inclusão como
626 acesso à E-du-cação...

627 [Dennis] – uhum

628 [Rosy] – tem hm:: um autor que ele fala eh:: Davi (inaudível) que ele fala uma coisa
629 interessante... que ele fala que existe uma inclusão essencial e uma inclusão eletiva... que a
630 essencial é quando 'tá tudo prepara:do... pra aqueles dois contextos... então: tanto o contexto
631 regular como o contexto especial ele 'tá preparado pra receber esse aluno... pra que ele tenha
632 essa acessibilidade educacional... então assim... essa é a inclusão essencial e a inclusão eletiva
633 é a oportunidade do aluno escolher onde ele quer...

634 [Dennis] – uhum

635 [Rosy] – e eu achei isso bem interessante quando eu li isso por que eu entendo que:: ...
 636 se a in/ o o princípio da inclusão não é impOR ao aluno que ele tem que estar na escola regular
 637 mas é dizer olha a gente tem TOdas as possibilidades na escola regular pra que você tenha uma
 638 educação acessível... por que a gente sabe que muitas vezes a educação não é acessível na escola
 639 regular... eu digo isso por QUE? acompanhei no mestrado acompanhei na graduação: e agora
 640 no doutorado acompanhei não só com deficiência visual mas com outras deficiência então
 641 muitas vezes ele não consegue ser acessível por “n” fatores eu não 'tô entrando no mérito agora
 642 por “n” fatores ele não consegue ser acessível então eh:: eu entendo muito essa perspectiva...
 643 de que: a inclusão:: ela é a A-ces-si-bilidade... do aluno... à educação... essa acessibilidade ela
 644 pode se dar de várias maneiras... seja na escola regular seja no centro especializado... AMbos
 645 têm seus benefícios e AMbos... claro... tem... aquela parte que deixa... ainda... a desejar seja por
 646 uma questão de socialização da instituição especializada... né? por que: ele vai ter essa
 647 socialização na escola regular que ele não tem na especialização/ na s/ na instituição
 648 especializada... mas também na s/ na insti/ na escola regular... ele também perde muita coisa
 649 então... eu acho que:: inclusão é isso... certo? é o acesso à educação... nã/ independente do
 650 contexto... não sei se eu consegui ser CLARA...

651 [Dennis] – sim

652 [Rosy] – (risos) é por que me incoMODa a coisa de menino tem que 'tá na esCO:la

653 [Dennis] – uhum

654 [Rosy] – mas assim existe um PA-pel da instituição especializa:da... que é muito
 655 imporTANte... aqui a gente não funciona dessa maneira falando do instituto né? como esCOla...
 656 os meninos tem um apoio pedagógico... é diferente de em certos locais que eles realmente
 657 funcionam como escola... funcionam BEM como escola... né? então assim... eh:: é enten/ eu
 658 vou eu vou dizer assim que a inclusão ela é Situada

659 [Dennis] – uhum

660 [Rosy] – é o cont/ é a deMANDa do contexto que vai me dizer:... qual é a melhOR/ se
 661 eu posso usar esse termo né?... maneira... desse aluno chegar... à construção do conhecimento

662 [Dennis] – uhum

663 [Rosy] – entendeu? eu eu acho/ pensei dessa perspectiva agora... no doutorado... preciso
 664 defender isso Dennis (risos)

665 [Dennis] – (risos)... ih:: como é que você vê:... acho que você tocou um pouquinho no
 666 ponto mas vamos lá como é que você vê o papel dos centros dos ensinos especializa:dos no
 667 processo de inclusão... hoje... depois dessa experiência lá no instituto

668 [Rosy] – FUNdamental assim né? e não/ ah é fundamental pronto disse tudo né?
 669 fundamental por QUE né? eh:: esse processo de:... inclusão à educação por meio da educa/ da
 670 escola regular... é um processo REcente ainda... e POR ser um processo recente... a a a
 671 construção ela 'tá aCONtecendo... eu não posso pedir da escola regular... que seja um centro
 672 que dá conta de tudo sabe? que fa:z a educação dos meninos acontecer... não... por que? por
 673 que é uma CONstrução mesmo/ não tem como/ é uma coisa muito recente... então assim o
 674 CENTro... especializado... ele DÁ esse apoio NESse processo... ou pelo menos deveria dar se
 675 não dá deveria dar né? então assim o centro ele vem como esse apoio... é tanto que/ o governo
 676 coloca... dentro da escola... a sala de recursos que é... né? um/uma/ ela é um centro de educação
 677 especializada ali dentro da escola justamente por quê? por que enTENde-se... que: e aí eu penso
 678 dessa maneira ne'? entende-se que a esCO:la... está passando por esse processo e ela preCIsa
 679 desse apoio... de profissionais especializados que trabalharam a vida inteira nisso ou que/ ou ou
 680 então que se especializaram PAra isso... o professor... da sala d/ regular: como também os
 681 demais funcionários da esco:la eles não TEM ainda esse conhecimento eles precisam desse
 682 suporte e a/ e aquela coisa que a gente repete né? é um trabalho coletivo... e nesse coletivo
 683 precisa-se de pessoas que te:nham eh: esse conheciMENto mais específico na área pra
 684 conseguir: auxiliar... então assim eh:: os centros de apoio especializado tanto fora da escola
 685 como dentro da escola que é a sala de recursos... eles são fundamentais nesse processo...

686 [Dennis] – uhum

687 [Rosy] – eh:: o que infelizmente acontece... muitas vezes... é que ainda não funciona...
 688 eh:: como como... como é que vou dizer? da melhor maneira vamos dizer assim né? ainda se
 689 tem uma resistên::cia... de diá::logo entre os professo::res da sala regular: E o professor:: que
 690 'tá: no AEE ali dentro da esco:la... ainda tem essa resistência que/ faz parte de um processo
 691 também por que:... a escola 'tá reciben:do outro outra: perspectiva educacional a escola regular
 692 que é a perspectiva especial né? da educação especial... então assim é também um processo pra
 693 ela... talvez a gente fique mas poxa mas os professores podia de aula bem podiam trabalhar
 694 junto podiam fazer isso né? CLArO é isso que a gente quer é esse trabalho coletivo... no
 695 enTANTo... É uma construção... é aos poucos que eles vão conseguir construir isso por que É
 696 novo pra escola receber... uma sala de AEE dentro dela... então assim ela VAI ainda/ lembra
 697 que você falou logo no início e eu disse não é num (estala os dedos) num clique? não É num
 698 clique que a escola vai conseguir esse diálogo imen:so com o AEE o AEE muitas vezes 'tá lá
 699 den:tro da esco:la mas... sabe? é como se fosse uma ilhazinha ainda dentro da escola...

700 [Dennis] – uhum

701 [Rosy] – né? entendeu? não/ não funciona como a instituição especializada...

702 [Dennis] – uhum

703 [Rosy] – certo? ela ela dá esse apoio mais ainda existe essas dificuldades nessa relação
704 justamente por que... é algo que 'tá eh:: como é que se diz?... se construindo... não é isso?

705 [Dennis] – uhum

706 [Rosy] – então:: se você me/ você/ a: sua pergunta foi.. qual era a importância dos
707 Centros não é isso?

708 [Dennis] – uhum como você via hoje o papel dos centros de ensino especializado no
709 processo de inclusão

710 [Rosy] – justamente justamente é isso que eu acabei de dizer é esse apoio Para
711 inclusão... Para inclusão eh:: na perspectiva da sala regular

712 [Dennis] – uhum

713 [Rosy] – não é isso? por que:: é como te falei né? existe os centros e as escolas...
714 especiais mesmo que funcionam como escola e aqui a gente tem como centro

715 [Dennis] – uhum

716 [Rosy] – se a escola não não tiver o Centro... eh:: é muito complicado... né? assim todo
717 esse apoio/ até a própria questão do material di/

718 [Dennis] – centro que você diz é funcionando à parte da escola e não a sala de recursos
719 né?

720 [Rosy] – se a/ a sala de recursos é um dos centros

721 [Dennis] – sim tá

722 [Rosy] – entendeu? só que o que acontece? focando no deficiente visual... por que a
723 gente tem várias deficiências... no Cego... sem o instituto.../ pergunta pra aqueles meninos... a
724 qualquer um dos alunos lá do instituto... sem o instituto como é que fica a questão educacional?
725 entendeu? é tipo assim é/ quebra as pernas... por que... é como se ainda na escola não
726 conseguissem/ eles não conseguissem... caminhar... o suficiente... e eles precisam do instituto...
727 pra conseguir... caminhar mais

728 [Dennis] – uhum

729 [Rosy] – entende? então o instituto pra Eles assim/ é imprescindível... pode entrevistar
730 qualquer um deles que ele vão dizer isso é imprescindível certo? por que eles têm Lá de
731 construção de conhecimento... muitas vezes... né? dependendo do conhecimento... conseguem
732 ir além do que aquele da sala de aula... falo especificamente da disciplina de inglês... então
733 assim o o o o instituto ele... apesar de não ser escola ser apoio pedagógico... ele funciona Ati-
734 vamente nessa... construção educacional... dos alunos certo?... e/ enfim né deixa pra lá (risos)

735 [Dennis] – quer falar mais um pouco pode falar

736 [Rosy] – não não pode perguntar

737 [Dennis] – eh:: e como é que::... a sua experiência de ensino... no instituto... ressignificou
738 a a forma de: você compreen/compreender a docência em si... a profissão do professor

739 [Rosy] – como ele REsignificou?

740 [Dennis] – isso... que novos sentidos deu à sua compreensão de de docência?

741 [Rosy] – assim... eu eu/ (risos) é engraçado falar da minha compreensão da/ eu já num
742 expliquei pra tu o processo de de escolha profissional naquele questionário né? eh:: mas assim...
743 ele AM-pli-ou/ e claro é um processo... natural né? por que você vai tendo outras experiências
744 e aquilo vai ampliando sua construção do conhecimento mas e em que sentido e/ele ampliou
745 não? é mais profundamente né? eu quero dizer assim... na relação com o outro... certo? eh:: eu
746 tive alunos com deficiência quando eu comecei a ensinar nas escolas particulares aqui em João
747 Pessoa tive aluno autista... dislexia e tudo o mais... ih:: era angustiante pra mim não... não
748 conseguia cheGAR até ao meu aluno... eu lembro do meu aluno autista... que eu saía... era
749 uma aula por semana... eh: nessa turma... específica... e eu JÁ saía de casa... né? por mais que
750 eu tentasse e tudo o mais eu já saía de casa com aquela... aquele sentiMENTo... “hoje vai ser na
751 turma DEle meu deus!... vai funcionar?” então assim acho/ eu me pega:va com todos os sANTos
752 pra trazer as energias positivas do uniVERso pra ir praquela sala de aula então assim/ e eu não
753 conseguia... chegar a/ assim/ como eu gostaria/ eu acho que eu sou muito perfeccionista também
754 mas assim como eu gostaria de chegar até ele eu não conseguia certo? e isso me incomodava...
755 me incomodava muito muito muito enquanto profissional/ eu saía todo dia... que eu dava aula...
756 certo? nas quartas-feiras eu dava aula... naquela turma... e eu eu ia pegar o ônibus chorando né?
757 TODa quarta-feira então assim pra mim enquanto profissional foi muito: eh: como é que/ eh:
758 doloroso né? esse processo... e aí QUANdo eu entrei no institu:to... eh:: amplio:u essa questão
759 DA relação COM a pessoa com deficiência... isso foi uma das principais coisas assim de
760 cheGAR perto por que eu não conseguia isso com o meu aluno autista...

761 [Dennis] – uhum

762 [Rosy] – certo? eu não conseguia/ eu tinha me:do de de de fazer erra:do eu adaptava não
763 dava cer::to eu não conseguia ter essa relação com a esco::la de de apo::io por exemplo como
764 eu tinha né? na época com Betâ:nia... então assim... me me me me bloqueava muito aquilo ali
765 e aí quando eu entrei no Institu:to... ampliou a relação professor aluno...

766 [Dennis] – uhum

767 [Rosy] – sabe?... a re/ eu tinha Uma ideia de relação professor aluno e quando eu entrei
768 no institu:to eu desconstruí: ou REconstruí: essa ideia da relação com o aluno... por que eu
769 entendi que: a minha proxí/ a relação mais próxima com o meu aluno... certo? era o que

770 permiti:a... a/ uma maior construção do conhecimento... era o que facilita:va... o meu trabalho
 771 enquanto professora... ih: eu tenta:va não fazer isso com os meus alunos na escola... que quando/
 772 ah assim quando lá né? quando lá que eu ensinava... e eu conseguia manter a distância... dos
 773 meus alunos... e no Institu:to eu não conseguia manter distância ou eu me aproximava ou a aula
 774 não acontecia...

775 [Dennis] – uhum

776 [Rosy] – então a/ e:ssa foi a/ assim a a a questão... que mais ressi/ você perguntou de
 777 ressignificar né?

778 [Dennis] – uhum

779 [Rosy] – foi essa relação professor aluno eu entender que s/ essa coisa afeTIva... se eu
 780 não não chegasse próximo... não iria acontecer né? do aluno... como aconteci/ eu conseguia dar
 781 aula... ainda na escola... um pouco mais distante do meu aluno... acho que foi uma das questões
 782 que mais eh:: ressignificou E a outra questão... além dessa relação com o aluno... foi a questão...
 783 do planejamento de aula né? de adaptação porque:: eh:: NOssa tem nem comparação com
 784 assim... eu pegava o livro.... pra dar aula... 'tava tudo pronto tudo bonitinho... ali... a gente tem
 785 o livro da esCOLa tudo tem/ os meninos os tem/ TOda escola regular pública os meninos
 786 também têm o livro né?... e eu pegava aquele li:vro e tinha todas as ativida:des... 'tava tudo
 787 pronto pra mim eu levava coisa extra... pra eles mas assim era um trabalho mínimo por que era
 788 como se tudo estivesse disponibilizado para o professor... dar aula... tinha os *flash cards* tinha
 789 tudo tudo então assim eu tinha caixas e caixas de materiais PRA dar aula pros meninos então
 790 assim... e QUAndo eu cheguei no institu:to... Isso também foi hm: assim não vou dizer uma
 791 reviravolta mas assim... foi ess/ essa coisa da ressignificação que você 'tá falando... por que? eu
 792 tive que... REDirecionar TOdo o meu planejamento... eu tive que RE-di-men-si-onar aliás
 793 porque assim foi bem maior... o que eu levo pra planejar uma aula se eu for dar uma aula pra
 794 pra um grupos de videntes o tempo que eu le:vo pra planejar pra uma pessoa com deficiência
 795 visual:.... é o dobro... certo? aí vamo lá eu quero trabalhar isso... se eu vou trabalhar com uma
 796 pessoa viden:te que é que eu fazia? vou lá *internet*... rapiDInho... imprimo... tudo certo... faço
 797 um slide lindo maravilhoso tudo certo... não acontece dessa maneira... o pla-ne-ja-mento da
 798 aula em SI... é a parte mais:: eh: como que é vai dizer... mais: que leva tempo... do processo...
 799 e mais desafiante... porque:: ontem mesmo eu disse hoje eu vou pegar o dia pra planejar aula
 800 porque eu já 'tava cansa:da assim com muita coisa não ia conseguir pensar em texto de tese... e
 801 aí eu disse ah vou tirar o dia pra planejar aula então passei o dia penSANdo... em aula pra eles
 802 como conseguir material como isso como adaptar: então assim... é to-tal-men-te diferente isso
 803 assim... outra visão de planejamento de aula... que eu tive lá no instituto né? até: eh:: a questão...

804 de ser com tanta anteceden::cia... porque: muitas vezes a gente ia dá aula e eu/ ah (estala os
 805 dedos) deu aquele clique né? eu vou dar uma aula na terça tive um clique na segunda feira que
 806 vai ser uma arraso fazer isso... não POSSO fazer assim... porque eu preciso do material em
 807 braille... e eu mando o material em braille... pra o Instituto na quinta-feira minha aula é na
 808 terça... eu tenho que ter um planejamento BEM PRÉvio... do que realmente vou dar... não posso
 809 ser assim na segunda feira eu tive uma ideia maravilhosa e vou aplicar nessa aula/ não eu tive
 810 uma ideia maravilhosa? eu vou aplicar na OUtra terça porque eu tenho tempo de preparar esse
 811 material EM braille... então isso tudo eu tive que COmo professora me REorganizar no meu
 812 planejamento docente... meu planejamento é totalmente diferente... de quando eu ensino uma
 813 pessoa vidente... porque eu vou na internet pego tudo imprimo faço de todo jeito assim: todo
 814 jeito que eu digo assim eh:: eu tenho mais...

815 [Dennis] – recurso

816 [Rosy] – recur/ ó essa palavra/ eu tenho mais reCURsos que facilitam o meu trabalho...
 817 e com os meninos eu tenho MENos recurso ou seja o recurso é um fator que de certa forma...
 818 liMIta... o pla-ne-jamento de aula... certo? porque eu dependo de uma impressão que acontece
 819 apenas no instituto que eu tenho que mandar com antecedência...

820 [Dennis] – uhum

821 [Rosy] – caso contrário eu vou ter que escrever... eh:: à mão... né? e eu escrevo muita
 822 coisa à mão... por que eu quero distribuir car:tas pra formar isso tudo aquilo e aí eu faço isso na
 823 mão eu escrevo bastante coisa na mão aí eh eu também tenho que fazer antes por que se eu
 824 deixar pra fazer por exemplo... eh:: de última hora não vai dar tempo por que: é uma coisa que
 825 demanda e eu tenho que conferir tudo direitinho... então O planejamento... e a adaptação de
 826 material didático né? que a gente tem tudo disponível... eh: praticamente pro professor... a gente
 827 não tem pra o aluno com deficiência visual... o professor:... ele não tem... MAteriais...
 828 Acessíveis... EU enquanto professora eu não tenho material acessível para trabalhar com aluno
 829 com deficiência visual acessível pra MIM enquanto profesora... então eu digo eu estou
 830 proporcionando a meu aluno um material acessível DE aprendizagem um instrumento DE
 831 aprendizagem acessível eu enquanto professor eu não tenho instruMENto... de ensino...
 832 acessível não sei se 'cê 'tá conseguindo me entender

833 [Dennis] – sim

834 [Rosy] – eu não tenho esse instrumento acessível... ainda... (risos)

835 [Dennis] – ih:: 'tamo chegando ao finalzinho a nossa/

836 [Rosy] – já? deixe não 'tô gostando tanto

837 [Dennis] – nossa última perguntinha (risos)... como que:: a exp/ a tua experiência lá no
 838 Instituto... ô Rosy... ressignificou a forma de você:: eh desenvolveu a sua atividade de trabalho
 839 em outros contextos de ensino e aí eu 'tô pensan:do no que você falou lá no questionário que
 840 você depois atuou:u na: na UEPB né?

841 [Rosy] – uhum

842 [Dennis] – como foi que a experiência lá que você: teve no instituto... teve implicações/
 843 ressignificou a forma de você desen/ desenvolver sua atividade de trabalho nesse outro contexto
 844 de atuação

845 [Rosy] – certo certo... interessante sua pergunta (risos) a gent/ (inaudível) vou pegar
 846 aqui no: meu gabarito... é interessante porque você fez um bocado de perguntas... e eu não tinha
 847 parado pra pensar né? e a/ com certeza vou ficar pensando nisso o dia todinho hoje né? eh:: mas
 848 assim como isso ressignifico:u minha forma de ensinar em em outros contextos né?

849 [Dennis] – contextos de atuação

850 [Rosy] – NA UEPB mesmo... eh:: tem a parte do/ da questão DA formação né? eu acho
 851 que a... atinge principalmente em em em duas duas áreas eu gosto de muito sistematizar (risos)

852 [Dennis] – (risos)

853 [Rosy] – principalmente em duas áreas né? u:ma eh:: u/ as estraté:gias... e e a e as formas
 854 mesmo de agir ali com os meninos né? com os alunos eu quero dizer... e a Outra é a questão...
 855 da discussão... do ensino PArá pessoas com deficiência... então assim acho que são do/ duas
 856 questões eh:: das minhas aula hm/em guarabi:ra... é um contexto que eu vou ter como referência
 857 PRA responder sua pergunta por que:

858 [Dennis] – uhum

859 [Rosy] – quando eu dei aula pra os meni:nos... não mas eu tenho um contexto também
 860 da FUNETEC que é de escola de idiomas então os dois contextos ó foi ótimo que eu lembrei
 861 agora então... eh:: mas principalmente em Guarabira... certo?... eu traZia... bastante temas...
 862 relacionAdo À educação da pessoa com deficiência... então assim eu tinha: disciplinas de língua
 863 inglesa... e nessas disciplinas de língua inglesa... eu sempre fazia eu/ fazia não... eu sempre
 864 proporcionava aos meus alunos eh:: maneiras... que eles pudessem refletir... sobre aquilo que
 865 eles 'tavam aprenden:do enquanto professores né? era professores em formação... como que
 866 eles iriam a/ como que eles iriam utilizar aquilo em um contexto... em que tivessem alunos com
 867 deficiência e e claro não só deficiência visual... então eu SEMpre busCAva... construIR nas
 868 MInhas AUlas... temas que que trouxessem essa reflexão: PArá os alunos que eram
 869 professores... em formação inicial então eu acho que mes/ eh:: afetou muito essa coisa da da
 870 formação... então NÃO só nas aulas eu tinha disciplina de prática pedagógica que me dava mais

871 oportunidade de refletir sobre isso né? mas as próprias disciplinas de lín:gua... então por
 872 exemplo... eu botava/ os meninos tinham que ler:... eh:: um conto pra:/ cada um tinha que ler
 873 um conto na disciplina... então assim eu sempre indica:va aqueles contos que tive:sssem alguma
 874 questão... de pessoa com deficiên:cia entendeu? que os meninos conheci:am as/os os textos de
 875 Helen Ke:ller então assim... eu sempre busQUEI enquanto formaDOra... pro-por-cionar... pra
 876 eles... experiências ali naquele contexto... de formação inicial... que eles pudessem... levar?/
 877 construir essa experiência DA pessoa com deficiência...

878 [Dennis] – uhum

879 [Rosy] – certo? então teve essa questão... DA formação... isso era em todas as disciplinas
 880 era muito engraçado ((fala sorrindo))

881 [Dennis] – (risos)

882 [Rosy] – era como se eu não conseGUIsse... eh:: desvincular isso de MIM... era como
 883 se eu sentisse a necessidade... de... “gente VAmos aprender sobre isso é tão necessário” e aí eu
 884 entendo hoje assim olhando pra trás (risos) eu enten:do... que aquilo pra mim fez TANta
 885 diferença... sabe? na minha vida na minha... na minha construção enquanto professora... fez
 886 tanta diferen:ça que eu queria proporcionar TAMbém pra eles isso

887 [Dennis] – uhum

888 [Rosy] – não é? e a outra questão: era por que:... eu... conhecia a realidade da esco:la
 889 dos professores que não não não tiveram tanto uma formação... eh:: de conhecimento né? como
 890 também uma formação:... assim uma sensibilização para a causa...

891 [Dennis] – uhum

892 [Rosy] – porque:: não basta 'cê t/ ter o conhecimento e você não não ter essa essa
 893 sensibilização Ética... para a causa né? então assim eu tentava ao MÁ:ximo... proporcionar a
 894 eles Isso... por esses dois fatores tanto por que mexeu comigo contribuir pra mim e eu queria
 895 que contribuísse pra eles como também pra que eles fossem profissionais que conseguissem dar
 896 mais acessibilidade aos futuros alunos que eles iriam ter...

897 [Dennis] – hum...

898 [Rosy] – então tinha essas duas questões aí... e também... como professora... com
 899 estratégias de ensino... então tinha o lado da formação e tinha o lado da... estratégia de ensino
 900 então eh:: por exemplo... isso é muito engraçado essa parte por que: eu 'tava TÃO a/ eu saí...
 901 da:... do cursinho de idiomas e eu fui pro instituto eu saí da escola re/ da escola regular e eu
 902 fui pro instituto e eu passei um tempo sem atuar na escola regular... e assim... aí começou a
 903 questão de: do to::que sabe? pra chamar a atenção:: de descrever as co::isas de soletrar:...
 904 estratégias que a gente utiliza ma:is... com os meninos... que não enxergam... que a gente tem

905 que que de certa forma né? especificar mais com a linguagem... e aí:: o que acontece? eu
 906 comecei a usar isso NA sala de aula do viden:te... e é engraçado por que eu me toCAva que não
 907 precisava... então assim... eu me tocava que eu tava soletrANdo e as palavras estava todas no
 908 quadro e eu estava soletrANdo mesmo estando no quadro e aí os meninos perceberam de por
 909 que a senhora soletra? a senhora é a única professora que soletra?... e eu soletrava mesmo sabe
 910 assim a as palavras... (inaudível) e eu já 'tava no hábito eu dizia a palavra e já já: fazia o spelling
 911 dela então assim... eh:: isso foi uma coisa que.. afetou muito minha sala de aula por que eu já
 912 já fazia soletrando... e a questão também eh:: de toque mesmo... com os meninos né? então eu
 913 sempre:... me/ eu me tornei uma professora e aí falando agora do do cursinho de idiomas que
 914 eu eu tinha muito a questão de chegar: né? fula::no e eu já ia tocan:do né? e eu percebi que eu
 915 trouxe isso da da da instituição especializada né?

916 [Dennis] – é cumprimentar né você 'tá/

917 [Rosy] – isso pra cumprimentar... e às vezes

918 [Dennis] – pra se dirigir também à pessoa

919 [Rosy] – pra se dirigir: às vezes pra chamar atenção::

920 [Dennis] – sim

921 [Rosy] – entendeu?

922 [Dennis] – uhum

923 [Rosy] – esse questão do toque ficou muito em mim entendeu?

924 [Dennis] – uhum

925 [Rosy] – como um/uma estratégia...

926 [Dennis] – uhum

927 [Rosy] – certo? mu::ito mesmo assim... e aí eu carreguei isso pra sala de a:ula e a própria
 928 relação: MAis próxima com os alunos... eu tinha falado pra você/ foi bom 'cê fazer essa pergunta
 929 que eu m/me dei conta disso agora... por que:: eu tinha essa coisa mais eh:: que eu falei pra
 930 você né? eu tentava mais o afastamento né?

931 [Dennis] – uhum

932 [Rosy] – da turma... e eu consegui:/ e eu entendi que com os meninos do Instituto eu eu
 933 eu tinha que ter a relação mais próxima pra que a construção do conhecimento acontecesse pra
 934 eles e pra que EU enquanto professora conseguisse ensinar

935 [Dennis] – uhum

936 [Rosy] – não era só pra eles era uma relação... era um trabalho co/coletivo ali né? pra
 937 dar certo pra eles e pra mim... eu entendi isso lá... e aí quando eu volTEI:... tanto que eu eu dei
 938 uma semestre na na

939 [Dennis] – FUNETEC?

940 [Rosy] – na FUNETEC e dei lá:: um ano e meio em Guarabira né? quando eu volTEI:...
 941 essa coisa da relAção com o alu:no... foi totalmente diferente da época que eu tava antes no
 942 Instituto né? eu eu conseguia construir com os meus alunos essa relação mais mais próxima...
 943 com eles e aí:... o ensino acontecia CLArO de uma maneira to-tal-mente diferente... a construção
 944 de de de relações ali:: né? a questão de afetos mesmo todos presentes... era MUito mais próximo
 945 eu era muito mais próxima de você entendeu? o meu aluno eh:: ele TINha muito mais confiança
 946 em mim... e eu conseGUIa às vezes até reclamar mesmo assim da: um/uma chamar uma atenção
 947 deles de uma maneira que que não eh:: não parecia rude por quê? por que a gente já tinha
 948 estabelecido... aquela relação... mais próxima que eu não conseguia antes do instituto... então
 949 acho que:... tantos as estratégias em sala de aula... como isso... e também a a coisa da eh:: de
 950 pensar nos materiais... era interessante que::.../ tu quer ir prolongando?/ tu diz/ mas assim:... eu
 951 pensava sempre a minha aula... agora pensando na FUNETEC e nas minhas disciplinas lá de
 952 língua da UFPB/ da UEPB... eu pensava sempre a minha a:ula... e quando eu fazia todo/ 'tava
 953 ali fazendo todo o meu planejamento eu sempre pensava 'tá mas... e se fos/ e se eu tivesse um
 954 aluno... “x” na sala né? se eu tivesse um aluno com deficiência visual? isso iria funcionar:? isso
 955 não iria? então assim... me faz refletir/ toda vez que eu ia pensar as a:ulas... no planejamen:to...
 956 PAra essas d/ esses dois conte:xtos... eh eu tinha essa sen-si-bi-li-da:de... de pensar também...
 957 na possibilidade de ter esse alunos em sala de aula... na instituição... universida:de e no curso
 958 de idiomas e como... isso iria... afetar... esse esse planejamento... então tinha essa sensibilidade
 959 então foram dois polos Dennis foi um polo da formação eu tentava o máximo construir essa
 960 formação com eles... eles enquanto professores né? eh: esse construção inicial e a parte...
 961 mesmo de estraté:gias de relação e interação com o alu:no planejamen::to isso

962 [Dennis] – pronto Rosy eu acho que a gente termina nossa entrevistinha

963 [Rosy] – num termina não::: (risos) pergunta ma::is

964 [Dennis] – é eu acho que: dá conta... é suficiente pro que a gente 'tá querendo discutir
 965 aqui eu vou encerrar aqui o gravador

966 [Rosy] – certo

* parte 03

967 [Rosy] – pois é: Dennis, ‘briga:da... nossa, ‘brigada demais (risos)... assim, eu por mim
 968 você não tinha parado na pergunta TREze... por que:: eu tenho muita coisa ainda pra dizer:
 969 certo? eu queria que você perguntasse mais... mas eu queria já:/ assim agradecer a oportunidade

970 de você ter me dado assim pra:: ... deixar eu falar:: entendeu? desse trabalho lá com os
 971 meni::nos... até pra eu me organizar também... muita coisa que você me fez pensar que eu nunca
 972 tinha parado pra pensar e eu agora vou pensar nisso/ eh:: me fez organizar muita coisa, né?!...
 973 E também porque eu queria ser colaboradora então assim eu ‘tava super ansiosa todos esses
 974 dias tentando não falar com você:/ assim:: de::/ DENNIS marca lo::go/ passou o carnaval
 975 DENNIS ((ruído)) tu não vai e eu queria dizer Dennis porque tu não marca no carnaVAL? então
 976 assim eu ‘tava muito ansiosa por esse momento de:: de:: colaboração... e foi maravilhoso
 977 poder:: eh: falar do meu trabalho... né? porque:: uma coisa é eu ter só pra mim a experiência
 978 outra coisa é eu poder compartilhar com você e eu ainda fico assim tu ‘tá entendendo? tu ‘tá
 979 entendendo? por que é difícil pra mim às vezes eh:: sistematizar tudo isso então ‘cê fazia
 980 perguntas que eu ficava meio assim:... peraí (risos)

981 [Dennis] – será que eu ‘tô no pon:to será que eu num ‘tô::

982 [Rosy] – é peraí deixa eu pensar então assim: muito obrigada mesmo por essa:... por
 983 essa oportunidade... e:::

984 [Dennis] – hm é... eu/ deixa eu falar um pouquinho agora eu acho assim que também...
 985 eh::... eu já conheço um um pouco o contexto do instituto assim Rosy (inaudível) e eu acho que
 986 também assim é um aprendizado enor:me principalmente quando::... algumas coisas que você
 987 falou que eu chamo de eh: uma coisa tão simples do do da:do eu percebo isso com algumas
 988 coisas que eu ‘tô desenvolvendo melhor na na “_____” que/ ah:: às vezes eu/ não precisa nem
 989 aquele MEGaplano tem/ eu tenho hm:: alguns usuários que que dizem assim comigo professor
 990 se eu SÓ assinar: / puder treinar treinar SÓ minha assinatura aqui e já é a melhor aula que eu
 991 tive nos últimos dias... então assim/ poucas oportunidades que ele tem acho que aquela
 992 oportunidade de acesso que 'cê ‘tava dizendo

993 [Rosy] – eh:: verdade...

994 [Dennis] – então eu acho que é isso/ acho que: ah/ e assim/ e ver o trabalho que você
 995 também assim só:: é de admirar e de lhe parabenizar também porque dá pra perceber o que é o
 996 Institu:to qual é a sua função lá: através dessa conversa então assim é só de:: de admirar e de
 997 causar inveja...

998 [Rosy] – pois é... muito obrigada / eu adorei: falar:... e quando você tiver outras
 999 entrevistas me chame e faça bem grande da próxima vez... faça assim umas vinte perguntas /
 1000 não se importe com a Betânia / faça umas vinte perguntas eu quero falar bem muito que eu acho
 1001 que eu tenho um monte de coisa pra falar eu ‘tô aqui agoniada ainda / ainda não resolvi meu

1002 problema de falar tudo (risos) então assim... tendo outras entrevistas pode me chamar por que
1003 eu ainda estou precisando falar mais sobre o meu trabalho (risos)

1004 [Dennis] – sistematizar mais né

1005 [Rosy] – nã:o, é: eu precisava muito desse momento assim de:: entender melhor né? eu
1006 acho que você: quando ‘cê começou a me perguntar as coisas... é tanto que eu ficava/ é em
1007 tantos/ é assim três polos esse esse e esse porque eu estava sistematizando pra MIm também

1008 [Dennis] – sim

1009 [Rosy] – essa essa experiência

1010 [Dennis] – foi o momento de poder parar e fazer essa sistematização

1011 [Rosy] – de sistematizar a experiência então sistematizar para você... foi sistematizar
1012 PRA MIM entendeu? então acho que isso: foi importante eu eu gostei demais poder entender:
1013 de fato / ah é importante mas é importante em que sentido? nesse nesse NEsse / afetou e afetou
1014 em que sentido? ah nesse nesse nesse/ então pra mim foi importante sistematizar isso/

1015 [Dennis] – uhum

1016 [Rosy] – é/ eu sentia essa coisa de fazer isso pra você de sistematizar mas era uma
1017 necessidade... Minha

1018 [Dennis] – própria...

1019 [Rosy] – de organizar o meu o meu a minha experiência... entendeu? então me chame
1020 outra vez... com um roteiro maior (risos)

1021 [Dennis] – ‘tá certo

1022 [Rosy] – ‘tá Dennis

1023 [Dennis] – vou encerrar aqui

1024 [Rosy] – ‘tá bom ‘brigada

1025 [Dennis] – ‘brigado

*** parte 04**

1026 [Dennis] – ligou

1027 [Rosy] – é interessante demais o que você me provocou agora por que olhe... eu não sei
 1028 se eu tinha dito já mas assim EU tenho uma sala de aula... tem turmas/ eu tenho duas turmas/
 1029 por exemplo falando do momento atual eu tenho duas turmas... uma é mais homo-gê-neia no
 1030 sentido de QUE... são seis alunos... cegos... totais... que leem braille... e tem um aluno que é
 1031 baixa visão... então assim/ Esse meu aluno baixa visão ele é o diferente da sala... certo?

1032 [Dennis] – uhum

1033 [Rosy] – então é como se eu pensasse a aula no/ pra todo mundo... no braille... certo? e
 1034 pensasse NEle na baixa visão Ele é o diferente... É ele que eu tenho que ter cuidado PAra... não
 1035 excluir da minha aula... por que a aula é como se ela fosse pensada... como é muitas vezes na
 1036 escola pra MAioria

1037 [Dennis] – uhum

1038 [Rosy] – e a maioria na minha sala é o QUÊ?

1039 [Dennis] – a pessoa cega

1040 [Rosy] – a pessoa cega que domina braille

1041 [Dennis] – uhum

1042 [Rosy] – ele não é cego ele não domina o braille... certo? então tem que ter Esse
 1043 cuidado... EU tenho uma outra turma que É a minha turma... DEsafio assim... sabe? que até os
 1044 estagiários eles não não se identificam com es/ com essa turma por que acham um pouco mais
 1045 complicado...

1046 [Dennis] – uhum

1047 [Rosy] – por QUE ela é um pouco mais complicada? por que nessa turma eu tenho...
 1048 CEgo total... que domina o braille... EU tenho... cego total que NÃO domina o braille... e que
 1049 NÃO lê em ampliado por que é cego

1050 [Dennis] – uhum

1051 [Rosy] – então é Essa criatura... esse aluno é aquele desfaio pra mim enorme

1052 [Dennis] – uhum

1053 [Rosy] – por que esse aluno é um desafio pra mim? por que eu nem posso usar braille e
 1054 nem posso usar ampliado... ele está lá... e ele precisa ser incluído... aí eu tenho aqueles que têm
 1055 diversos níveis de baixa visão/ 'tô com doze alunos na turma... os mais variados possíveis... que
 1056 têm diversos níveis de baixa visão... que eu tenho que preparar material em fonte... vinte pra
 1057 você vinte e oito pra você e setenta pra você

1058 [Dennis] – tem algum desses doze que tem outra deficiência além DA deficiência
 1059 visual?

1060 [Rosy] – sim vou chegar/ mas que coisa boa você tem na cabeça aí/ pronto/ aí eu tenho
 1061 esses certo? esses alunos/ são diversos graus de de baixa visão nessa mesma turma que eu tenho
 1062 que lidar com esse diversos graus

1063 [Dennis] – uhum

1064 [Rosy] – são... tipos de cegueira a cegueira de um que é congênita que desde cedo
 1065 aprendeu braille e domina perfeitamente... e tenho aquele que perdeu a visão

1066 [Dennis] – adquirida

1067 [Rosy] – uma cegueira adquirida/ que perdeu a visão... NÃO domina o braille NÃO tem
 1068 vontade de aprender tem uma resistência enorme 'tá ali só... com... a oralidade

1069 [Dennis] – uhum

1070 [Rosy] – certo? e além de tudo eu tenho aqueles alunos... que aLÉM da deficiência
 1071 visual seja ela cegueira ou baixa visão tem uma deficiência intelectual

1072 [Dennis] – uhum

1073 [Rosy] – que demanda de mim... outro processo... tanto nessa turma como na turma lá
 1074 dos m/ dos que estão cegos tem dois cegos que têm deficiência intelectual então assim eh:: aí
 1075 você diz ah:: é/ é hm/ instituição:: pra ce:gos né?... pensa NO cego não PENsa/ e é por isso que
 1076 eu te falei aquela coisa de como compreender a inclusão: que não é aquela inclusão que 'tá lá:
 1077 eh:: nos documentos oficiais na declaração do Salamanca que diz que a inclusão é a entrada do
 1078 aluno na sala de aula regular com os demais alunos né?

1079 [Dennis] – uhum

1080 [Rosy] – por que aLI no contexto DA instituição especializa:da EU estou fazendo
 1081 INclusão

1082 [Dennis] – uhum

1083 [Rosy] – certo? eu TENho que na minha Aula dar a-ce-ssi-bilidade pra todos que estão
 1084 ali sem excluí nenhum deles QUAndo os meninos que são estagiário vão dar aula qual a
 1085 tendência que eu falei on/ semana passada pra eles né? ... pra um aluno... que ele estava dando
 1086 Aula... pra quem? pra os meninos cegos que não tinha deficiência intelectual: que dominavam
 1087 braille fluentemente e que respondia o que ele queria... MAs aquele aluno que tinha deficiência
 1088 intelectual além da cegue:ira... certo? que tinha um um domínio do braille mais/ com menos
 1089 fluência... do que o outro que portanto a leitura era be::m mais demorada do que o colega ele
 1090 não ia nele/ por que ele não dava a resposta... era mais lento era mais trabalhoso ou seja... aí eu
 1091 chamei atenção por que você preCIsa... incluir o seu aluno... então ali a gente tá dando A-ces-
 1092 si-bi-lidade é inclusão na sala de aula a diversidade é muito grande... entendeu? por que as
 1093 pessoas têm uma outra/ muitas vezes não é todo mundo/ mas tem uma Outra ideia.. do que é:

1094 A sala de aula dentro da instituição especializada como centro de AEE e da instituição
1095 especializada como escola... especial né? tem outra visão e não é: é uma visão DE inclusão o
1096 que eu faço na no Instituto dos Cegos É inclusão... como também o que o professor faz na escola
1097 que ele lá/ quando ele dá acessibilidade pra o aluno que esTÁ... na escola... É inclusão a inclusão
1098 ela/ eu vou reforçar isso/ ela POde ser feita... em diferentes contextos

1099 [Dennis] – uhum

1100 [Rosy] – NÃO apenas... na escola... regular... é como eu eh:: eu compreendendo assim...
1101 só reforçando isso... ai Dennis precisava dizer: (risos)

1102 [Dennis] – (risos) não: tem problema tudo bem... quer dizer mais alguma co:isa?

1103 [Rosy] – não 'tá bom não se (inaudível) (risos)

1104 [Dennis] – tá:

APÊNDICE F – Entrevista com Nathy em 11 de abril de 2017

1 [Dennis] – ah tá gravando (ruído) pertinho

2 [Nathy] – ‘tá bom

3 [Dennis] – oh vou começar certo? a primeira pergunta é justamente assim/ eu queria
4 saber como foi que se deu o seu contato lá com o o Instituto dos Ce:gos... em que ano foi esse
5 conta:to como foi a sua entrada lá...

6 [Nathy] – tá... (expira) eh:: o meu contato no Instituto dos Ce:gos foi::... eh: foi mediada
7 basicamente pelo projeto PIBIC que eu fazia parte na época... eh:: o ano? deixa eu ver... hm...
8 não lembro direito

9 [Dennis] – rememorar isso

10 [Nathy] – o o ano mas... eh:: deixa eu ver

11 [Dennis] – a gente pode recuperar:...

12 [Nathy] – foi dois mil e dezesse::is... quinze quatorze... eu acho que foi em dois mil e
13 doze foi::...

14 [Dennis] – nas suas aulas/ eu tenho o registro...

15 [Nathy] – I::sso

16 [Dennis] – que as aulas foram em dois mil e doze/ foi no mesmo período né?

17 [Nathy] – pronto foi foi no mesmo período porque:... eu entrei no projeto de:... da
18 professora Betânia... né? eh: porque eu queria fazer parte de um projeto PIBIC mas... na época
19 eu não tinha assim essa ideia do que era::: trabalhar com alunos:... ou ensinar pra alunos com
20 deficiência visua:l... ou com:: necessidades específicas não sei autismo ou ou outros ti/tipos de
21 deficiências né? e::: quando entrei no:: no projeto eh::: o meu plano falava muito em::...
22 adaptação de material didático

23 [Dennis] – sim

24 [Nathy] – então para adaptar o material didá:tico eu tinha que:... estar em sala de aula...
25 então::... ah:: a professora Betânia foi lá no no Instituto conversou pra gente dar aula lá... e se
26 eu não me lembro mal acho que Rosy já estava lá dando aula... ou ela iria começar junto comigo
27 também/ eu não me lembro porque já faz tempo... mas a minha entrada lá foi para tes-tar os
28 materiais que a gente tinha elaborado no/dentro do projeto do PIBIC de Betânia....

29 [Dennis] – uhum

30 [Nathy] – foi em torno de: um semestre que eu dei aula lá... co/como durante...

31 [Dennis] – seria duran/isso/ ... a pesquisa né?

32 [Nathy] – durante a pesquisa isso... porque o primeiro:: é/foi um/ era um ano né? a
33 duração do projeto... e os primeiros seis meses foi muita leitu:ra

34 [Dennis] – sim

35 [Nathy] – em relação à inclusão: em relação a... tudo que tinha sido feito an:tes né? na
36 época... de Rosy que... Rosy saiu e eu entrei na vaga dela...

37 [Dennis] – uhum

38 [Nathy] – e::: seis meses depois da leitu:ra da/de ter... elaborado material:: o material
39 assim... a gente foi dar aula

40 [Dennis] – uhum

41 [Nathy] – uhum? e aí como terminou::: o tempo lá de ensinar... eh::... eu continuei
42 passo/passaram seis meses no outro ano em dois mil e treze se eu não lembro mal eu voltei...
43 como volunTÁria... para ensinar no no Instituto... pra continuar

44 [Dennis] – e aí ‘cê lembra quanto tempo você depois que você ficou como voluntária?

45 [Nathy] – aí eu fiquei:: se eu não lembro mal eu acho que:... até a minha entrada no
46 mestrado... porque::... entrando no mestrado já complicava os meus horários... mas::... fiquei
47 fiquei algum tempo lá no Instituto... e dessa vez eu já saí eh/ahn/ no caso ano passado eu tive
48 que sair porque fui trabalhar em Campina...

49 [Dennis] – uhum

50 [Nathy] – né? como professora: substituta na UEPB... e eu passava de segunda a sexta
51 lá... então realmente eh:: em dois mil e dezesseis eu não Tive como... eh:: como ensinar... em
52 um Instituto

53 [Dennis] – demandava muito né? a universidade lá?

54 [Nathy] – é lá eles me encheram de disciplinas eu tinha seis disciplinas pra ensinar

55 [Dennis] – no:ssa

56 [Nathy] – e eram todas espalhadas ao longo da semana então eu viajava segunda já
57 voltava na sexta... e já não tinha horário pra poder... sempre voltava sexta de noite já não tinha
58 como... continuar dando aula no Instituto....

59 [Dennis] – certo!/ e aí você teve assim/ ‘cê falou um pouco dessa entrada eu queria saber
60 se você teve alguma preparação... PRÉvia pra ensinar pessoas com deficiência visual lá no
61 Instituto se você fez parte de alguma formaÇÃO capacitaÇÃO pesquisa esse tipo de coisa...

62 [Nathy] – hum::

63 [Dennis] – eu lembro que você comentou que ‘tava muito relacionado a esse projeto já
64 né?

65 [Nathy] – foi foi o projeto me deu assim uma:... uma base em relação ao que era
 66 inclusão:: eh:: mas:... em si era muito e/era ainda muito novo tudo porque eu nunca tinha...
 67 primeiro porque na universidade eles não:: não ensinam quando você está fazendo os estágios...
 68 eles não aBOrdam o que é inclusão:: adaptação de material::: então: eu lembro que da primeira
 69 aula que eu ia dar:... eu ‘tava extremamente nervosa porque eu não sabia eu não tinha NOção
 70 de como dev/deveria falar com e::les:... como que eu tinha que me referir a e::les eh/ eu lembro
 71 que na época... eh:... foi um pouco difícil eu decorar os nomes tudinho porque geralmente
 72 quando você ‘tá numa:: aula hum/ com com vidente né? você:: seña a a a a você:: eu não sei
 73 como explicar... é *señalara*?

74 [Dennis] – ::sem o quê? desculpa

75 [Nathy] – não... não é/ por que é uma palavra em espanhol não/deixa eu ver... eh:: você
 76 aPONta para a pessoa

77 [Dennis] – SIM

78 [Nathy] – com que/ com quem você quer falar né?

79 [Dennis] – uhum

80 [Nathy] – quando você não lembra da/ do nome

81 [Dennis] – isso isso

82 [Nathy] – e:: como eu aponTAva pra uma pessoa que não vê?

83 [Dennis] – aham

84 [Nathy] – então eu f/ eu:... eu já tive que começar decoRANdo os nomes deles porque
 85 senão não tinha né? como apontar... ou então eu eu encostava no no ombro... foi o meu jeito
 86 de... de::...

87 [Dennis] – sinalizar

88 [Nathy] – de sinalizar... isso... e acho que assim eu aprendi mais com o conTAto mesmo
 89 que eu tive com eles na hora

90 [Dennis] – uhum

91 [Nathy] – né? toda aula sempre era um aprendiza::do... né? mas em si... eh:... um/um
 92 pouco da base que que que que eu tenho hoje foi por conta do do projeto

93 [Dennis] – uhum mas hm/ ‘cê lembra de algo MAIS fora esse projeto assim algo/‘cê fez
 94 alguma capacitação na época ou an:tes?

95 [Nathy] – hm:::

96 [Dennis] – ou realmente a a a s/ a sua experiência com esse contexto de inclusão começa
 97 no projeto?

[Nathy] – eu lembro que que dentro do projeto Rosy: ela:... deu/ fez um curso de braille... ensinou braille eh:... pra gente... pras pessoas que faziam parte do... do projeto né? eh:: na época acho que éramos quatro ou cinco bolsistas/ dois eram:... três eram voluntários e os outros eram bolsistas mesmo/ é foi na é/na tua época e eu lembro que que Rosy ela... deu algumas aulas de braille para a gente aTÉ pra gente poder fazer material em braille

[Dennis] – sim

[Nathy] – né? adaptar o o material:... eh:: eu lembro que fui pra umas aulas na “_____”... mas eu NÃO lembro porque foi há muito TEMpo que eu fui... eh:: eu acho que era um... não um treinamento mas como se fosse uma capacitação pra professores... na rede estadual:: na rede: regular de ensino... onde se falava:: hm/ faz faz tempo... não lembro o que que especificamente eles falavam mas eu fui... eu acho que era::

[Dennis] – foi algo longo curto?

[Nathy] – eu acho que era duração de uma semana... eu não: consegui ir todos os dias... mas eu acho que era também na questão de mobilidade era na questão de:... talvez como falar como: como se referir como se/ como chamar um:: ajudar um um cego a.../ alguma coisa dessas... mas em si eu acho que ah:: aprendizado foi mais do braille... no projeto... e as leituras

[Dennis] – uhum/ as leituras da da pesquisa né? os seis primeiros meses

[Nathy] – isso isso isso

[Dennis] – e como é que você se sentia assim lá na/nas primeiras aulas lá no Instituto ‘cê tocou um pouco já nessa questão mas...

[Nathy] – foi... (risos) nas primeiras aulas era:

[Dennis] – alguma coisa específica que te marcou... alguma coisa específica te marcou nessas primeiras aulas?...

[Nathy] – sim sim na verdade o primeiro dia de aula me marcou muito... o primeiro dia de aula:... eu fiquei extremamente nervosa porque eu... eu iria conhecer os alunos todos cegos né? totalmente cegos ou com cegueira parcial... eu não sabia como... vo/ você tem/ eu tinha aquela coisa de eu vou falar com um deficiente eu tenho que ter aquela:: aquela sensibilidade de saber como falar com ele... para não ferir... né? ah:: sei lá... com palavras com ações e o meu cuidado todo era sempre como falar com eles... porque:... por exemplo teve u/uma hora em que a gente ‘tava falando em... no que que a gente gostava... né? sobre o que eles faziam no tempo livre pra:: a gente co/ pra eu conhecer eles melhor...

[Dennis] – uhum

[Nathy] – e:... teve uma hora que eu perguntei vocês gostam de ass/ de de assistir televisão só que eu estava falando com eles em espanhol... e na verdade a gente não diz assistir

132 mas a gente diz vocês VEEM televisão... e:... e o verbo VER eu fiquei/ diss/ poxa eu disse para
 133 eles vocês veem?/ na na hora veio na minha cabeça né?... e eles/ um deles disse mas professora
 134 como a gente vai ver se a gente é cego? e todo o mundo começou a rir... e eu fiquei muito
 135 constrangida eu disse... porque tipo como que eu vou dizer se eles veem se eles são cegos?
 136 (risos)

137 [Dennis] – (risos)

138 [Nathy] – aí hm:: eles começaram a rir/ TOdos eles começaram a rir e... e eu percebi
 139 que... que eles ‘tavam brincando comigo do tipo não professora a gente vê mesmo... a gente
 140 assiste tevê... sem sem problema... né? eles ‘tavam tentando talvez deixar a aula mais
 141 descontraí:da... mas eu tinha esse cuidado de uSAR determinadas palavras que... que tipo
 142 achava que el/eles iam... ficar constrangidos poxa professora como assim a gente vai VER
 143 televisão se a gente (risos) mas depois vi que era é uma coisa assim bem normal... eu acho que
 144 isso me marcou mu::ito... como eu teria que falar com eles... depois eu vi que não tinha
 145 problema nenhum se expressar do mesmo jeito que a gente se expressa com outras pessoas
 146 né?... eh:::

147 [Dennis] – seu plano de ação lá que era preparar material... dessa primeira aula você já
 148 tinha elaborado alguma coisa?... tinha pensado em levar algo?...

149 [Nathy] – tinha... elabore:i o:: o alfabeto... em braille

150 [Dennis] – sim

151 [Nathy] – né? e:... e uns cartãozinhos:: eh:: em braille mesmo

152 [Dennis] – uhum

153 [Nathy] – eu mesma que fiz... e:... entreguei para eles para eles verem e pra gente
 154 praticar pronúncia

155 [Dennis] – sim

156 [Nathy] – foi foi foi foi legal... e sempre levando alguma coisa em braille dava MUito
 157 trabalho...

158 [Dennis] – uhum

159 [Nathy] – né? porque fora o material que eu digitava... pra mandar para o Instituto que
 160 eles imprimiam em braille... eu gostava de levar:: era sempre cartões... com: pala::vras... com:::
 161 às vezes também:: levava um pouco de objetos por exemplo FRUtas objetos para eles...

162 [Dennis] – táteis né?

163 [Nathy] – é... isso... ma::s acho que o que eu mais usei com eles foi o material em
 164 braille...

165 [Dennis] – uhum

166 [Nathy] – né eu é/ eu era muito lenta em braille mas eu conseguia fazer as/ os
 167 cartãozinhos... inclusive uma ideia que Ro/ eu acho que Rosy teve foi... cada cartãozinho... a
 168 gente cortar a pontinha de ci:ma... eh:: que indicava o/a posição para eles do do... de como eles
 169 tinham que ler... né? porque se a gente deixasse quadradinho virada ou não virada podia

170 [Dennis] – pra eles ficar ao contrá:rio de cabeça para ba:ixo

171 [Nathy] – isso isso então a/eu acho que foi ideia de Rosy de cortar a pontinha e eu
 172 expli/exp/explicava para eles né? a pontinha que ‘tá cortada do cartão... tem que es/ ‘tá
 173 direcionada para ci:ma enfim... eu acho f/ essa questão de como falar com eles foi o que me
 174 marcou mais

175 [Dennis] – o que você considerava assim quando... o que era mais... a preocupação maior
 176 quando você preparava as aulas pra eles?

177 [Nathy] – minha preocupação maior...

178 [Dennis] – o que você não deixava de de de pensar quando ia preparar/ planejar uma
 179 aula?

180 (longa pausa)

181 [Nathy] – e agora? (risos)

182 [Dennis] – (risos) muita coisa para rememorar né? (risos)

183 [Nathy] – é... e mais que eu ‘tô::... sem dar aula pra:... deficiente visual faz já um ano...
 184 e eu sinto muita saudades de dar aulas para eles... o que que eu pensava?

185 [Dennis] – é...

186 [Nathy] – eu acho que

187 [Dennis] – dei/deixa eu tentar reformular pra ver se fica um pouco mais claro assim...
 188 quando:... você f... fazia um planejamENto de aula para eles assim o que é que era mais
 189 específico que você percebia que assim/ não quando eu vou planejar para eles eu preciso fazer
 190 isso isso e isso... o que não é tão comum quando você ‘tá planejando pra uma turma de alunos
 191 eh:: ditos normais né? que não tem nenhuma deficiência

192 [Nathy] – uhum

193 [Dennis] – o que era muito singular desse... percurso de planejamento

194 [Nathy] – de singula:r?... acho que::... acho que era a explicação:... eu tinha que explicar
 195 muito bem tudo... eh::... o passo a pa::sso... eu tinha que::... como eu posso explicar?... as
 196 instruções... que eu tinha que dar pra eles... eram muito mais:: detalhadas... tinha que ter mais
 197 detalhes de como fazer as ativida:des... tinha que ter muito mais... eh:: porque na hora eles não
 198 ‘tão VEndo... né? a não ser o que eu levo material em braille para eles...

199 [Dennis] – sim

200 [Nathy] – poderem:: eh: acompanhar:... eh:: vamos supor a leitu::ra eh::... né? visualizar
201 na cabeça deles o que é que eles TEM ali na mão...

202 [Dennis] – uhum

203 [Nathy] – né? eu acho que o que até hoje me marca mu:ito na questão da elaboração é
204 esse passo a passo

205 [Dennis] – uhum

206 [Nathy] – né? o:ilha vocês primeiro vão: vão:: hm: est/ó estou entregando pra vocês uns
207 cartãozinhos com: o alfabeto...

208 [Dennis] – uhum

209 [Nathy] – certo? ali no cartãozinho tem uma ponti:nha que ‘tá cortada que tem que ‘tá
210 posicionada para CIma... para vocês poderem LER eh::

211 [Dennis] – tem que ter todo esse cuidado

212 [Nathy] – tem que ter MUito cuidado do passo a pa:sso das orientações:: eh/n/ inclusive
213 na leiTUra não pode ser muito RÁpida...

214 [Dennis] – uhum

215 [Nathy] – porque enquanto uns estão len:do... uns são mais lentos do que os outros então
216 eu tinha o tempo todo que dizer... ‘tá onde? tá todo mun/ todo mundo já encontrou a palavra?
217 todo o mundo já identificou que palavra é? ...

218 [Dennis] – uhum

219 [Nathy] – então:... é muito mais eh/ não vou dizer FÁcil mas é mais RÁpido... numa::
220 numa sala onde só tem vivente...

221 [Dennis] – uhum

222 [Nathy] – né? ou onde não tem pessoas com deficiência

223 [Dennis] – mais rápido o que você diz é o que é o...

224 [Nathy] – assim a explicação o proCEsso...

225 [Dennis] – sim

226 [Nathy] – olha abram na página do livro tal... número um... vamo lá... aquele exercício
227 o que é que tem dizendo tem fuLAno lê o/ lê o enunciado...

228 [Dennis] – ah tá

229 [Nathy] – entendeu? é essa/ esse processo de::... de ser mais rápido com:: pessoas que
230 não tem deficiência com as pessoas que tem eh:: eu acho que esse/ usar mais a linguagem como
231 se diz interagir muito ma::is... na explicação no proce::sso... né? a explicação do material:

232 [Dennis] – uhum

233 [Nathy] – né? a entrega do material Olhem agora eu vou passar o material para vocês...
 234 aí quando eu vou começar a passar eu tinha que deixa:r do la:do e e tipo fazer um sinal encostar
 235 num/ ou ou deixar perto da Mão deles pra::

236 [Dennis] – pra eles sentirem

237 [Nathy] – pra eles saberem que eu estou colocando ali (bate na mesa)

238 [Dennis] – uhum

239 [Nathy] – né? porque se colo/ seu num/ se eles não escutassem talvez o baru:lho ou se
 240 eles n/não sentissem o toque no om:bro... ou na mã:o onde é que eu ‘tô deixando eles iam ficar
 241 procurando na mesa porque eu já vi eles muito procurando (bate na mesa)

242 [Dennis] – ah sem ter nada na mesa

243 [Nathy] – é sem ter nada na mesa ou quando eu colocava na mesa algum material assim
 244 olha gente eu estou colocando um negócio aqui na mesa se se eu não falava para eles e eles
 245 sentissem eles... iam... tentando procurar sabe? então... e/era TUdo muito detalhado em todos
 246 os movimentos que eu iria fazer... né? às vezes acontecia muito atÉ deles SÓ entrando na sala...
 247 e a mesa ‘tá um pouco longe as cadeiras... aí: do tipo eu deveria ir lá::: foi uma coisa que eu
 248 aprendi bem no final... eh quando eu via que o aluno entrava ele entrava assim com a mão na
 249 frente tentando ver se não achava obstáculo né?

250 [Dennis] – uhum

251 [Nathy] – e o/ bem no final o que eu aprendi era que faziam assim na mesa (bate na
 252 mesa) os colegas faziam assim... para ele escutar:: eh:: o o som... e e e e mais ou menos assim
 253 se tá lon:ge ou se não/ se ‘tá perto né?

254 [Dennis] – uhum

255 [Nathy] – então eu falava assim fuLAno mais um POuco pra cá... mais mais mais dire:to
 256 a dire:ita ó tem uma cadeira mas não adiantava dizer olha tem uma cadeira porque ele não VAI
 257 olhar... então às vezes eu ia lá:: tinha que pegar ele segurar ele pelo bra:ço né?... e/mas só
 258 não/foi/ eu olha::ndo para eles... como eles se tratavam entre eles que:: que aprendi eh: aqui ó
 259 (bate na mesa) aqui tem uma livre... né? uma cadeira aqui (bate na mesa) ‘tá vaga então::... é
 260 tudo muito detalhado... com eles... né? e nas au:las também a explicação:: ah: as ativida::des
 261 como manusear o material... as instruções::... eh:: tanto do que eles vão fazer na AUla quanto
 262 das ativida::des... a leitu::ra... tudo

263 [Dennis] – ih::: e sobre a questão desses materiais didáticos Nathy assim como que
 264 assim... como é que se dava a esCOLha dos materiais didáticos que você ia utilizar na aula e
 265 como que era o processo de elaboração desses materiais?

266 [Nathy] – hm::... é/ com a/ é/ o processo de elaboração o meu assim sempre foi mais...
 267 de digita:r... e de:: eh:: ou fazer eu mesma o braille e entregar para eles digitado em braille... na
 268 verdade quem imprimia era o próprio Instituto né?... então::... a escolha sempre... talvez pela
 269 PRAticidade pela RAPidez eh: eh::da adaptação assim ah eu tenho tal coisa tal conteúdo vamos
 270 supor vocabulário... então pra eu não ter que fazer:: aquelas aqueles cartãozinhos para CAdA
 271 aluno porque eu tinha em torno de/ às vezes de seis alunos oito alu:nos...

272 [Dennis] – uhum

273 [Nathy] – então hm:: hm:: vamos supor dez palavras com dez cartãozinhos para CAdA
 274 aluno... eu digitava no *Word* o o o o o as dez palavras enviava pr/pro Instituto eles imprimi:am
 275 e entregava UMA folha com o vocabulário pra cada um e a gente fazia a leitura... então foi
 276 muito isso né? é é vocabulá:rio gramá:tica essas coisas... mas também levava obje:tos... para
 277 eles::... usarem em SAla... eh:: hm:: deixa eu ver que outro material... SIM eu usei os *rods*
 278 também... com eles que que foi uma::... uma coisa assim que::... me ajudou MUItO pra:: questão
 279 da aprendizagem de estrutu::ras com eles

280 [Dennis] – os *rods* né?

281 [Nathy] – os *rods*... isso... né? ajudou muito por conta dos tamanhos que tem em cada
 282 bloquinho... e::... e objetos sens/ assim objetivos mesmo que levava para eles identifica:rem...
 283 para eles... relacionarem a a a a a palavra com a::... eram/ eram coisas mais práticas que eu
 284 tentava... escolher na hora de elaborar o material

285 [Dennis] – uhum...

286 [Nathy] – hum

287 [Dennis] – ih:: como que... você vê Nathy/ assim como você viu né assim seu papel
 288 como profesSOra no contexto de ensino especializado... pra pessoas com deficiência visual?

289 [Nathy] – como é que eu vejo? como que eu vejo assim em que sentido?

290 [Dennis] – como você perce:be como você compree:nde qual era esse seu papel assim...
 291 qual é o papel qual é o papel de um professor... no contexto de ensino especializado para pessoas
 292 com deficiência visual?

293 [Nathy] – só com deficiência visual? pra::...

294 [Dennis] – nesse contexto né?

295 [Nathy] – nesse contexto

296 [Dennis] – que você vivenciou né? como você...

297 [Nathy] – hm::: olha Dennis... eu acho... que é essencial para a aprendizagem de um de
 298 um aluno com deficiência/ acho que pra qualquer aluno com qualquer deficiência... a formação
 299 do professor é muito importante porque::... se eu não tivesse participado desse projeto... hoje eu

não teria noção neNHUma do que é inclusão: do que é... e eu não considero assim ainda que eu tenha uma visão de inclusão assim eh:: como os especialista tem mas... eh:: a visão que eu tenho de inclusão::... a experiência que eu tive no: no:: Instituto me ajudou mu:ito... para eu ter uma visão DIferente do que de sala de aula e do papel do professor em sala de aula... porque::... a a ideia que se tem... é de que... você vai entrar em sala de aula e todos os alunos vão prestar atenção todos eles vão ser quietinhos... todos eles vão conseguir entender... na mesma velocidade que::... que você espera né? nenhum vai apresentar nenhuma dificuldade... que é/ que é assIM que é abordado na universidade né? é aquela turma ideal... mas hoje eu tenho essa consciência de que... NÃO é assim... né? que cada cada aluno tem a sua as suas necessidades e a sua forma de aprender... e não vejo que os professores hoje estejam saindo... ou estejam tendo uma boa formação... PRA eh:: preencher... pra:: pra preencher essas necessidades dos alunos né?... a escola mesma ela trabalha com a ideia de que todos os alunos vão aprender... com o sistema de ensino que a escola tem... né? e eu não vejo assim dessa forma... não vejo MAis assim com a experiência que eu tive... com os relatos dos meus alunos cegos em sala de aula... de como... eh: o ensino pra eles nas nas... nas escolas onde eles estudam então eu vejo como é importante o o o a formação do professor... em sala de aula...

[Dennis] – uhum

[Nathy] – então eu::... o pouco que eu consegui fazer que eu ainda/ que considero que foi muito pouco... foi pouco ah no sentido assim de... o que eu consegui pesquisar nessa área... de desenvolver material eh::... penso que que ajudou mu:ito na aprendizagem dos alunos mas eu sinto que... ainda falta muito em relação a... a MInha formação como professora pra... poder suprir as necessidades desses alunos

[Dennis] – uhum

[Nathy] – né? eu ensinei na/ eh/em uma sala de aula alunos somente cegos... primeiro... todos eram cegos... tinham cegueira total... na última turma que eu ensinei eu já tive alunos com cegueira total e alunos com cegueira parcial... e mais ainda eu tive alunos com onze anos e a/ e alunos com quarenta anos... então... foi outra experiência que me marcou mu:ito porque a a a aluna que eu tinha lá que ela enxergava... ela conseguia ler tudo muito mais rápido ela conseguia é é é eu via que ela ficava entediada na hora... porque a/as atividades eram mais lentas com os outros... então você já vê em es/ nesse momento que talvez essa aluna::... ela não ‘tava se sentindo incluída porque ela tinha que esperar esperar esperar

[Dennis] – ela ‘tava no mesmo contexto desses alunos mais novos?

[Nathy] – ela ‘tava no mesmo/ com esses alunos/ ela era MAIS nova do que os outros alunos só que os outros alunos eram totalmente cegos...

334 [Dennis] – uhum

335 [Nathy] – então:... eh:: você já vê que/ a/ que d/ DENtro desse próprio grupo... onde só
 336 tinha alunos com com deficiência né? como é difícil administrar:: o enSino pra que todos
 337 participem pra que todos sejam/ sintam que/ sintam que estão aprendendo... eu via essa aluna
 338 que ficava com muito so::no ficava... assim dispersa por quê? por que enquanto eu ‘tava
 339 tentando trabalhar com os outros orientando ela já tinha... entendido e ela já ‘tava já lá frente...
 340 e e e a len/ e a lentidão de de alunos mais velhos...

341 [Dennis] – uhum

342 [Nathy] – que os alunos mais velhos às vezes tem muito mais dificuldade de de/ com a
 343 leitura em braille porque muitos deles não praticam... já os mais novinhos... liam muito mais
 344 rápido... então isso numa numa turma SÓ com deficientes/ imagina numa turma de uma esCOla
 345 regular com quarenta cinquenta alunos onde todos tem... um/ necessidades diversas...
 346 diferentes... uns são mais lentos outros não uns enxergam outros não uns são surdos outros não
 347 uns tem autismo outros não... que é o que que se vê hoje... porque com essa lei nova da da da
 348 da inclusão... que as escolas TÊM que receber os alunos em sala... então o professor se depara
 349 com uma diversidade de alunos muito grande... e a questão é o o professor ‘tá preparado para
 350 essa diversidade? entendeu? então eu eu tenho Isso... na na min/ na minha formação... eu tive o
 351 priviLÉgio de participar desse projeto... que me ajudou a a ver de uma forma DIferente o o o a
 352 sala de aula... né?

353 [Dennis] – uhum... e continuando Nathy eh qu/quais eram os desafios assim de atuar no
 354 Instituto?

355 [Nathy] – os desafios?... eu acho que muitos... era::... acho que o principal desafio era:...
 356 eh: tentar... com que todos aprendessem... né? com o material que eu levava... eh:: eu não sei
 357 se eu con... seguia com que todos aprendessem tudo que eu levava porque::... é aquela coisa
 358 enquanto uns já ta/ já tinham lido tudo outros estavam começANDO a ler porque demora:vam
 359 eram ritmos diferentes...

360 [Dennis] – uhum

361 [Nathy] – o desafio de::... eh: dos livros... do material que todos son/ é eles/ todos eles
 362 são geralmente direcionados pra pessoas que veem... e a adaptação desse material como eu vou
 363 fazer com que o meu aluno entenda o que ‘tá no material ali?

364 [Dennis] – uhum

365 [Nathy] – né?... CLAro hoje tem aqueles:/ por exemplo uma iMagem... tem a descrição
 366 da imagem né?... mas tem coisas assim que você não consegue... explicar direito... é muito
 367 abstrata...

368 [Dennis] – uhum

369 [Nathy] – né? então:... eu acho que os desafios são mu/ são muitos né? a gente/ partindo
370 da ida:de... tem alunos... hm de ensino médio ensino fundamental tem E:JA né?... a adaptação
371 do material... acho que é... é um conjunto sabe

372 [Dennis] – o resultado disso tudo

373 [Nathy] – disso tudo sim

374 [Dennis] – e o que você considerava eh:: mais prazeroso... nesse contexto de atuação....
375 que você:...

376 [Nathy] – ... prazer/ o que me deixava feliz?

377 [Dennis] – isso... é o que ‘cê mais gostava de fazer lá

378 [Nathy] – (risos) o que eu/eu gostava muito era de ver como eles:... como eles sentiam
379 que ‘tavam aprendendo... né? e eu via isso... pela forma talvez como explicava... eh:: pela
380 metodoloGia talvez de repeTIção de leitura de:... o materia:l... eu sentia muito prazer em
381 explicar... pra eles...

382 [Dennis] – uhum

383 [Nathy] – uma explicação assim bem... específica né? bem detalhada...

384 [Dennis] – uhum

385 [Nathy] – eh:::... talvez a adaptação de de atividades:... né? uma coisa assim que me
386 deixava um pouco insegura... não vou dizer f/ não é/ frustrada talvez não:: mas me desanimava
387 um pouco era... a dificuldade que eu sentia para adaptAR material pra eles...

388 [Dennis] – uhum

389 [Nathy] – né? porque é uma questão que mexe com criAção criatividade né? e e:::... e eu
390 ‘tava cheia assim de de AUla na universidade eu tinha que dar aula na universidade também...
391 então: o tempo que você... precisa para essa adaptação... tem que ser razoável para você poder
392 sentar com paciência e pensar “como é que vou adaptar isso pra eles?”... então:::... eu gostava
393 muito de ver eles participando em sala de aula... mas eu não me sentia muito feliz/ não s/ não
394 era muito feliz no aspecto...

395 [Dennis] – a gente poderia dizer que é desmotivador? seria desmotivador a parte/ isso
396 de adaptar que você está falando?

397 [Nathy] – um pouco porque:::... não é fácil você ter essa criatividade pra você:... criAR
398 material pra eles...

399 [Dennis] – uhum

400 [Nathy] – né? porque era/seria muito mais fácil para mim eu sempre/como eu ‘tava
401 fazendo sempre né?... eh digitava o material... mandava pro Instituto o Instituto imprimi:a e

402 pronto... só que é uma coisa MUito... tediosa pra pro pro aluno só ler ler ler repetir... então as
 403 minhas aulas de espanhol em sa/sala de aula SEM deficientes... geralmente são mais eh... mais
 404 eh... anima::das são mais... como que eu digo? diNÂmicas

405 [Dennis] – uhum

406 [Nathy] – né? eu queria que as minhas aulas fossem assim COM os meus alunos
 407 deficientes visuais...

408 [Dennis] – uhum

409 [Nathy] – e eu não conseguia por essa limitação da adaptação de material... então:: eh::
 410 é um pouco assim desanimador essa questão de... adaptar material para eles poderem... sei lá
 411 visualizar alguma coisa específica né?

412 [Dennis] – e:: que sugestão/ que sugestões Nathy você daria para um professor que fosse
 413 atuar nesse contexto de trabalho?

414 [Nathy] – formado ou ainda não formado/? olha assim mesmo formado ou ainda em
 415 formação... que eles::... eh:: que eles: tenham alguma experiência em um instituto ou alguma
 416 escola que eles possam observar::... algum professor que que que que tenha esse contato com
 417 alunos... primeiro observar depois/ tentar dar alguma au:la pra ter uma experiên:cia LER...
 418 coisas sobre inclusão... hm:: porque:: por exemplo hoje mesmo eu eu eu ‘tô participando de um
 419 projeto lá:: na UEPB em Monteiro... que eu descobri agora que que tem uma professora que ela
 420 é formada em pedagogia e ela tem... eh:: formação... eh:: em... não lembro agora a
 421 especialização que ela tem... mas ela traBALha com autismo com dislexia...

422 [Dennis] – uhum

423 [Nathy] – né? com:: deficiência mental... então... ela tem um projeto agora lá na UEPB
 424 de::... aprendizagem para alunos com deficiência... ela não tem tanta experiência com
 425 deficiência visual mas tem com essas outras deficiências que eu te falei... e eu tenho um pouco
 426 de experiência com deficiência visual então a gente ‘tá fazendo essa troca el/ela

427 [Dennis] – que legal

428 [Nathy] – ela tem alunos... eh:: bolsistas... e esse projeto assim cada aluno... ‘tá
 429 acompanhando um:: cada bolsista ‘tá acompanhando uma criança...

430 [Dennis] – uhum

431 [Nathy] – aí então a gente tem em torno de dez a doze crianças... lá... que os pais levam...
 432 uma vez na semana... pra ver se é/ é se a gente consegue ajudar na questão da aprendizagem
 433 sim? por exemplo... tem autistas tem disléxicos tem deficiência mental... tem alunos com::
 434 TDH... com: hiperatividade... déficit de atenção enfim... então... é uma coisa muito nova para

435 mim... porque eu só:... aprendi a dar aula... ou ou tenho eh... experiência em dar aula pra
436 deficiente visual... mas não é só isso que eu vou achar na minha sala de aula...

437 [Dennis] – uhum

438 [Nathy] – né? então para mim ‘tá sendo uma experiência mu:ito grande poder ler
439 questões sobre... autismo... sobre todas essas outras deficiências que eu falei para você porque
440 são coisa que eu... não vi no projeto que eu participei porque o projeto que eu participei era só
441 de deficiência visual...

442 [Dennis] – uhum

443 [Nathy] – então eu Sinto essa necessidade de entender melhor... porque/ por exemplo
444 hoje eu tenho na minha/ nas minhas aulas de espanhol na na faculdade... um aluno que ele tem
445 dislexia que ele chegou com com com o:: atestado dele dizendo que ele tem dislexia... como é
446 que eu ajudo esse aluno a poder entender? não sei... então o que vai me ajudar é essa
447 participação nesse projeto...

448 [Dennis] – uhum

449 [Nathy] – né? as leituras... então:: eh::... o que eu recomendo pra:: futuros professo:res...
450 pra professores que JÁ estão ensinando... vão atrás de um curso na “_____”... vão atrás de:::
451 um curso de braille na: no Instituto dos Cegos... ou hm:: tentar fazer como aluno especial uma
452 disciplina de:: Libras...

453 [Dennis] – uhum

454 [Nathy] – né? porque:/ ou até cursos online mesmo que:: que te ajudem a ter uma visão
455 mais/ maiOR/ mais ampla do que é o ensino... né? que::... que você não tenha essa visão de de
456 que só tem alunos videntes só tem alunos que aprendem tudo muito fácil muito...

457 [Dennis] – uhum... é Nathy ih::... depois dessa sua experiência lá no no Instituto como
458 é que::... você::... compreende hoje a a:: educação inclusiva... o que é que você entende hoje por
459 educação inclusiva?

460 [Nathy] – educação inclusiva?... ai... é algo meio complexo de de de (risos) de explicar
461 mas eu entendo que::... eh::... que assim pra todo mundo se sentir incluído em sala de aula...
462 eh::... todo mundo tem que participar... tá?... eh:: inclusão não é/ para mim inclusão não é que
463 o aluno... consiga uma matrícula

464 [Dennis] – sim

465 [Nathy] – entendeu? não é que o aluno/ ah eu vim matricular o meu meu meu filho que
466 ele tá matriculado e o aluno tá lá... tá sentado lá o professor tá dando aula lá... e ele está lá
467 atrás... se ele é surdo... o professor ‘tá lá dando aula normal como é que ele participa dessa aula?
468 se ele é cego tudo bem ele está escutando... mas como é que/ se ele não tiver o material... como

469 é que el/ ou se o professor escrever no quadro como é que esse aluno vai vai saber que ele ‘tá
 470 escrevendo no quadro? o que ele ‘tá escrevendo no quadro? né? se é um autista que ele tá
 471 caladinho lá sentado... ou um disléxico... como é que ele vai saber...? ‘tendeu? então não adianta
 472 só só essas pessoas que tem alguma necessidade específica estarem LÁ... isso eu não considero
 473 inclusão... eu considero inclusão quando o aluno participa e não somente participa mas o aluno
 474 a/ consegue aprender... e ele não tem que aprender ao Ritmo... dos outros... né? ele é/ ele a/ ele
 475 aprende na medida das possibilidades e da capacidade dele... não é porque o outro é vidente
 476 que tem mais capacidade de aprender do que o outro/ NÃO... mas por exemplo... se eu ensino/
 477 vamos supor que eu ensino dez palavras e o vocabulário... vamos supor que um um um vidente
 478 aprendeu as dez... e o meu aluno com autismo aprendeu quatro... é o que ele conseguiu aprender
 479 e eu tenho que fazer uma avaliação dessa aprendizagem da melhor forma possível... então...

480 [Dennis] – uhum

481 [Nathy] – que bom que ele conseguiu das dez ele conseguiu captar quatro palavras ‘tou
 482 muito feliz por isso... lá na frente pode ser que ele consiga aprender MAIS...

483 [Dennis] – uhum

484 [Nathy] – né? então não é porque ele aprendeu só quatro que... ele não é capaz NÃO...
 485 então eh:: pra mim inclusão é isso que:... que o aluno aPRENda... de acordo com a pa/ a
 486 capacidade que ele tem... no/ não tem porque ter... tem que ter um paDRÃO... todos tem que
 487 aprender dez palavras hoje... TODos... não... então eh acho que é muito complexa essa essa essa
 488 ideia de... de inclusão... eh: mas com certeza ainda:... está muito longe de de de realmente existir
 489 uma inclusão em em sala de aula... é difícil

490 [Dennis] – e como você vê o papel do do dos centros de ensino especializados no no
 491 processo de inclusão... depois dessa experiência lá no Instituto?

492 [Nathy] – tu diz assim... por exemplo o papel de do instituto dos/ do institu::to?

493 [Dennis] – do instituto qual o papel do instituto na vida por exemplo... dentro do
 494 processo de... inclusão?

495 [Nathy] – olha... hm:: eu acho/ o/ e/ considero essencial... porque? porque se eles não
 496 tivessem esse apoio no no/ vamos supor... um/ se os alunos/ meus alunos deficientes visuais
 497 não tivessem esse apoio no... no Instituto dos Cegos... eu não sei como eles conseguiriam fazer
 498 as tarefas de:les... eu não sei como eles conseguiriam ter material em bra:ille... porque as escolas
 499 hoje as escolas regulares sejam estaduais... ou municipais... eh: são pouQUÍssimas as que tem:
 500 eh:: tem o apoiador

501 [Dennis] – uhum

502 [Nathy] – né? são pouquíssimas as que têm::... aquela sala de recursos... e quando tem
503 a sala de recursos ah: a impressora braille não funciona...

504 [Dennis] – uhum

505 [Nathy] – então:: se eles não/ eh: vamos supor a a professora de espanhol: da da escola
506 regular passou: hm:: uma prova... ou passou um exercício... eu: já me deparei muito com isso
507 que os meus alunos chegavam lá professora a gente tem exercício eles chegavam com a prova
508 não em braille mas/ o exercício não em braille mas:... da prova digitada normal/ de forma norm/
509 comum né? a padrão... e eu tinha que sentar e ler com eles e eu tinha que resolver isso... com
510 eles... então se eles não tivessem esse apoio do da: educação especializada... eu não sei se eles
511 conseguiriam: fazer as tare:fas... ou f/ ter aquele reforço daQUilo que eles não entenderam em
512 sala... porque eles também tem aquele reforço lá...

513 [Dennis] – uhum

514 [Nathy] – né? chegam lá o que foi que vocês viram? ah isso aqui vocês entenderam não?
515 aí a professora explica de no:vo... ‘tendeu? então... TALvez pelo fato das escolas regulares
516 saberem que... que tem esse ensino especializado talvez por isso também eles lavem as mãos
517 de certa forma... né? ah eles: tem LÁ... a o Instituto deles e eles vão:... aprender tudo de novo
518 lá... né? mas na realidade eh/ uh:: o in/ o: esses/ a:: instituição especializada é um compleMENto
519 daquilo que eles aprendem lá/ no na no ensino regular né?

520 [Dennis] – ‘cê acha que tinha um diálogo bom entre a escola... os alunos e: o Instituto
521 assim ‘cê percebia esse diálogo?

522 [Nathy] – hm:: não: na verdade eram os alunos que chegavam com o material e falavam
523 pra professora... mas:: na época por exemplo que eu ‘tava lá as professoras de espanhol... hm::
524 não:: não sabiam que podiam mandar eu acho o material para eles imprimirem em braille lá...
525 acho que eles não tinham conhecimento disso... né? inclusive eh:: as provas lá de espanhol elas
526 eram feitas como se fosse:... o/ as provas de espanhol do ENEM... que a professora LIa pra o/
527 pros alunos... eh tanto o: tanto o texto quanto as questões e o aluno falava qual era a questão
528 né? quando a prova poderia ser imprimida em bra:ille... pra eles fazerem uma prova em braille
529 lá... junto com a turma... de uma forma geral não eles eram/ faziam a/ faziam as provas... de
530 forma separada

531 [Dennis] – uhum

532 [Nathy] – então:: eu acho que não:: eles não tinham conhecimento de que eles poderiam
533 mandar pra lá:... eu acho que não tinham nem talvez nem ideia da onde que era o Instituto dos
534 Cegos e de qual são os serviços que eles têm lá sp/ qual o apoio que os professores das escolas
535 regulares têm

536 [Dennis] – uhum uhum e: Nathy como é que:/ como f/ como é essa experiência de ensino
 537 lá no no Instituto ressignificou a forma de você compreender: a docência... como tua
 538 experiência lá:... reconfigurou essa tua percepção do que é ensinar?

539 (longa pausa)

540 [Nathy] – eu acho que eu já falei isso ao longo todinho (risos) da entrevista mas:... eh::
 541 ... eu acho que houve uma reconfiguração bem:: (riso) bem grande na minha visão de:... de
 542 como é dar aula né? eh:: no sentido de:: de entender que todos somos diferentes... e que todos
 543 temos peculiaridades na hora de aprender...

544 [Dennis] – uhum

545 [Nathy] – né? seja porque a gente não enxerga s/seja porque a gente não ouve ou
 546 porque... ou porque ouve e enxerga mas assim por algum motivo... eh:: cada um tem essa forma
 547 de aprender é o que/ é o que eu... entendo hoje

548 [Dennis] – uhum

549 [Nathy] – né? e como cada um tem a sua forma de aprender... então: eh:: eu não posso...
 550 eh:: usar sempre um:: um mesmo tipo de metodologi:a um mesmo tipo de materia:l... ou
 551 acreditar que todos os meus alunos vão aprender de uma mesma forma...

552 [Dennis] – uhum

553 [Nathy] – né? e também entender que eu preciso o tempo todo /que eu ‘to o tempo todo
 554 me... reconfigurando né? a cada... a cada tentativa eh:: de dar aula... a cada aula que eu dou...
 555 com os problemas que se apresen:tam... as dificuldades de aprendizagem dos meus alu:nos...
 556 né? eh:: eu preciso sempre estar eh: reconfigurando hm: as minhas ações em sala para... eh::
 557 poder fazer com que o aluno... SInta que ‘tá aprendendo...

558 [Dennis] – uhum

559 [Nathy] – né? eh:: às vezes eu... planejo uma aula chego lá... e:: por determinada
 560 situação:... eu termino reconfigurando essa... essa: atividade essa:: enfim... dinâmica que eu
 561 pensava fazer por quê? porque o/ pelo grupo pela leitura que eu faço do grupo pela análise que
 562 eu faço nesse momento então... acho que sempre ‘tou aprendendo sempre ‘tou:...
 563 reconfigurando as minhas ações

564 [Dennis] – e como... você/ no questionário lá você tinha me dito assim que atuou no/ em
 565 Monte:iro acho que na UFCG também né?

566 [Nathy] – na UEPB

567 [Dennis] – na UEPB né?

568 [Nathy] – Em Campina Grande

569 [Dennis] – Em Campina Grande isso desculpe... e aí eu queria te perguntar assim como
 570 é que essa experiência lá no no no Instituto Nathy... ressignificou a forma de você des/
 571 desenvolver sua atividade de trabalho lá nesses outros contextos de ensino assim os impactos
 572 né?

573 [Nathy] – eu acho que... (expira) o impacto maior que teve foi na questão de:: abordar
 574 temas... eh:: ou:: abordar tema leituras... eh:: que trabalhem essa questão do do do da inclusão
 575 em sala de aula né?... querer que os meus alunos que vão ser futuros professores de espanhol
 576 eles... eh: tenham essa visão eh:: mais abrangente do que é uma sala de aula né? não essa visão
 577 tão... homogeneizada né? meus alunos todos enxergam todos aprendem... né?... eh:: ... sempre
 578 tentando eh trazer essa::... essa po/ problematização para eles né? de que eles... não esperem
 579 encontra::r eh:: ... aquelas turmas ideais como se diz... né? ih:: do mesmo jeito eu como
 580 professora né? não me iludir achando que todos os meus alunos vão... aprende::r assim muito
 581 fácil... muito rápido... inclusive as minhas aulas eh eh na metodologia das minhas aulas... eh eu
 582 tento:: com que elas sejam/tenh/tenham va/ diversas metodologias... pra ver eh: qual delas se::
 583 eh se adequa melhor... à turma... né? leitu:ra discussão: exercícios em sa:la eh:: que geralmente
 584 o que se vê mais é... uma avaliação:... eh/ ao longo do semestre que é aquela prova escrita né?

585 [Dennis] – sim

586 [Nathy] – mas eu acho isso muito pouco para poder avaliar um aluno a aprendizagem
 587 dum aluno...

588 [Dennis] – uhum

589 [Nathy] – então eu:: lanço mão de distintas/ distintos instrumentos de avaliação pra::/
 590 pra pode:r eh::... avaliar... eh: de formas diferentes os meus alun/ porque vai que um não se dá
 591 bem né? na hora de escrever talvez falando melhor discutindo em sala... me demonstra que
 592 SAbe... mais

593 [Dennis] – uhum

594 [Nathy] – que entendeu então... eu acho que essa é a minha visão de diversida:de... de::...
 595 de incluir os meus alunos também... eh: refletiu na questão da da de como fazer minhas
 596 avaliações de como... estruturar minhas a:ulas... de como:: orientar os meus alunos na hora
 597 de fazer as atividades enfim... se ‘tou me confundindo aqui com tanta coisa (risos)

598 [Dennis] – (risos) não tranquilo mas... eh:: teria mais alguma cOIsa Nathy assim pra
 599 comentar sobre essas sua exp/ essas/ sobre suas essas su/ exp/ experiências posteriores lá no no
 600 Institu:to ou alguma coisa relacionada ao Instituto que assim não foi abordada aqui na
 601 pesquisa... na entrevista desculpa... você gostaria de pontuar mais alguma coisa?

602 [Nathy] – hm:: deixa eu ver::

603 [Dennis] – ‘cê/ ‘cê/ ah/ você/ pense assim ah eu gostaria de ter dito isso... e acabei nem
604 nem sendo expl/ acabou não sendo explorado

605 [Nathy] – eu acho que eu já falei tanta coisa aqui (risos) deixa eu ver

606 [Dennis] – se ‘cê quiser a gente pode encerrar:...

607 [Nathy] – deixa eu ver... hm::: acho que não acho que eu falei... tudo... qualquer coisa
608 que tiver ficado meio vaga: a explicação... eh:: ou não tenha ficado CLARo... é só você falar
609 comigo que eu tento explicar de novo (risos)

610 [Dennis] – (risos) ah ‘tá certo

611 [Nathy] – mas eu acho que eu consegui... falar assim... tentei me explicar... não sei

612 [Dennis] – uhum

613 [Nathy] – uhum?

614 [Dennis] – ok então eu quero agradecer ‘tá certo Nathy? a sua colaboração: assim...

615 [Nathy] – espero que

616 [Dennis] – acho muita coisa foi dita aqui/ é um aprendizado também compartilhado
617 nesse momento aqui da entrevista

618 [Nathy] – pois é

619 [Dennis] – é um aprendizado também eu me reconstruí como

620 [Nathy] – pois é

621 [Dennis] – como docente/ então eu queria lhe agradecer

622 [Nathy] – foi/ é/ pronto/ foi uma coisa assim que... eh:: escuTAR também es/ as
623 entrevistas que eu fiz na na época da minha dissertação::... os depoimentos né? da/ das
624 professoras que participaram também... aquela coisa que você diz é uma aprendizagem né?
625 realmente é...

626 [Dennis] – uhum

627 [Nathy] – eh:: realmente é... você escutar o outro falando como é que... foi a sua
628 experiên::cia como é que foram as aulas... eh:: é uma reconstrução que a gente pratica nesse
629 momento né?

630 [Dennis] – uhum... tá ok Nathy então eu vou vou encerrar aqui

631 [Nathy] – tá bom!

632 [Dennis] – obrigad/ pode ser?

633 [Nathy] – (riso) nada