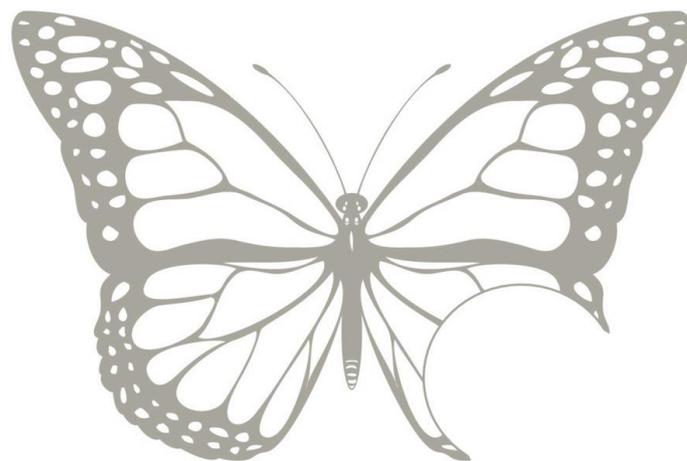




UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA  
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

ROSYCLÉA DANTAS

AS METAMORFOSES DA FORMAÇÃO: EXPERIÊNCIA COM ALUNOS  
COM DEFICIÊNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL ÉTICO



João Pessoa - Paraíba  
2019

ROSYCLÉA DANTAS

AS METAMORFOSES DA FORMAÇÃO: EXPERIÊNCIA COM ALUNOS  
COM DEFICIÊNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL ÉTICO

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística.

*Área de Concentração:* Linguística e Práticas Sociais.

*Linha de Pesquisa:* Linguística Aplicada.

*Orientadora:* Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Betânia Passos Medrado



João Pessoa - Paraíba

2019

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

D192m DANTAS, Rosycléa.

AS METAMORFOSES DA FORMAÇÃO: EXPERIÊNCIA COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL ÉTICO /

Rosycléa DANTAS. - João Pessoa, 2019.

214 f. : il.

Orientação: Betânia Passos MEDRADO.

Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA/PROLING.

1. Linguística Aplicada. 2. Interacionismo Sociodiscursivo. 3. Inclusão. 4. Desenvolvimento profissional ético. 5. Formação docente.

I. MEDRADO, Betânia Passos. II. Título.

UFPB/BC



ROSYCLÉA DANTAS

AS METAMORFOSES DA FORMAÇÃO: EXPERIÊNCIA COM ALUNOS  
COM DEFICIÊNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL ÉTICO

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em  
Linguística da Universidade Federal da Paraíba como  
requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em  
Linguística.

*Área de Concentração:* Linguística e Práticas Sociais.

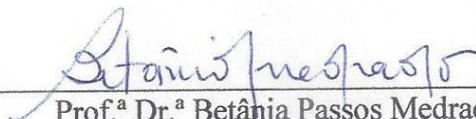
*Linha de Pesquisa:* Linguística Aplicada.

*Orientadora:* Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Betânia Passos Medrado

João Pessoa, 22 de março de 2019.



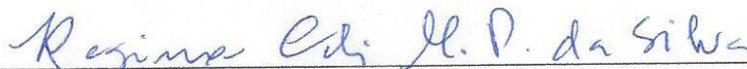
**BANCA EXAMINADORA**



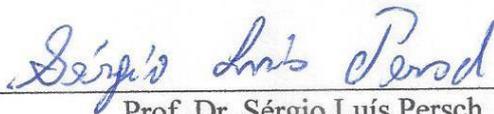
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Betânia Passos Medrado  
(Orientadora – UFPB)

JOANA B SOUSA

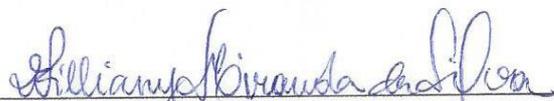
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joana Belarmino de Sousa  
(Examinadora Externa – UFPB)



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Celi Mendes Pereira da Silva  
(Examinadora Interna – UFPB)



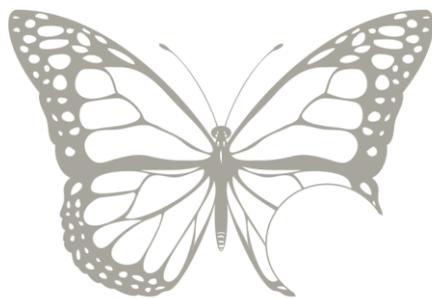
Prof. Dr. Sérgio Luís Persch  
(Examinador Externo – UFPB)



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Williany Miranda da Silva  
(Examinadora externa – UFCG)



Dedico esta pesquisa a todos e a todas que desejam e lutam por um mundo mais inclusivo, mais ético, em especial à professora Betânia Medrado, que desde 2009, com toda a sua humanidade e compromisso, trabalha comigo na construção de práticas educacionais acessíveis para todos e cada um.



Esta pesquisa foi realizada sob a força transformadora do amor ao meu ofício de professora e de pesquisadora.



*Cada pessoa que passa em nossa vida [...] deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós. Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova de que as pessoas não se encontram por acaso.*

Charles Chaplin

## AGRADECIMENTOS



Antes de tudo, quero agradecer a Deus pelo dom desta vida, por abençoar todas as minhas ações, iluminar minhas escolhas, conceder forças para que eu não desistisse frente aos obstáculos e fornecer proteção e amparo para que eu chegasse até aqui. A ti, toda a minha fé.

A minha mãe, Rosita, que foi o primeiro exemplo de professora que conheci, com quem aprendi não apenas a ler e a escrever, mas a compreender o que significa se sentir parte de um grupo. Na escola onde comecei minha trajetória formal de educação, só havia cadeiras para as crianças com matrícula e eu, por ainda não ser matriculada, sentava no chão. Meu desejo de poder um dia sentar como os demais era o desejo de pertencimento àquele grupo. A alegria que senti quando esse dia chegou foi imensa. Eu não era mais a menina que sentava no chão, eu era aluna. As sementes da inclusão que hoje defendo foram plantadas no chão frio daquela sala de aula e minha mãe estava lá, como professora, mediando o processo com cuidado e atenção. Obrigada por todos os ensinamentos cheios de amor.

Aos meus pais, Rosita e Joselito, que se doaram para que eu pudesse trilhar esse caminho. Quero dizer que essa vitória não é só minha, mas nossa. Tudo que consegui só foi possível graças ao apoio e à dedicação que vocês, mesmo à distância, sempre tiveram por mim. Sempre me ensinaram a agir com respeito, honestidade e amor ao próximo. Gratidão e amor por toda a vida.

Aos meus irmãos, Rosemary e Carlos, que fizeram parte de todas as minhas conquistas. Obrigada pela amizade, por estarem sempre prontos a ajudar, pelas palavras de apoio e pela torcida incondicional. Com vocês, aprendi desde muito cedo que é mais fácil multiplicar quando sabemos dividir e que a vida fica mais linda quando partilhada. Nas nossas brincadeiras, vocês também me ensinaram a magia da inclusão, pois, mesmo diante das minhas limitações por ser mais nova, vocês davam um jeito para que eu participasse – nunca me deixaram de fora, nem dos arriscados e maravilhosos banhos de açude (que saudade deles!). Com vocês sou sempre mais e melhor. Gratidão imensa.

À memória de minha tia-avó, Beatriz. Responsável por minha vinda para João Pessoa e de quem recebi todo o apoio para a efetivação dos meus estudos. Sem ela, eu não teria a oportunidade de trilhar esse caminho. Por tanto, deixo aqui expresso meu agradecimento eterno.

Aos familiares, pelo apoio, torcida e pelos momentos que não estivemos juntos e souberam entender. Em especial, às minhas tias, Lourdes e Jandira, e a minha cunhada, Jéssica. Meu muito obrigada.

Ao pequeno Rafael, sobrinho amado que chegou na reta final de confecção desta tese. Obrigada por me ensinar com choros e sorrisos sinceros que, sem tempo para a família, a pesquisa perde valor.

Agradeço à professora Betânia Medrado a oportunidade de tê-la como orientadora de Iniciação Científica, Graduação, Mestrado e Doutorado. As linhas que tecem nossas relações são de profundo afeto, construídas na essência do sentir. Obrigada pelas parcerias incríveis no desenvolvimento de ações inclusivas, desde 2009, com muitas memórias construídas e marcas deixadas. Tenho muito orgulho de citá-la como uma das principais responsáveis pela minha formação profissional e pessoal. Agradeço pela confiança, pela oportunidade de ser provocada a me superar, pelo amor com que sempre conduziu nossos encontros, pelas palavras suaves e difíceis quando precisei ouvir, pela ajuda e apoio sempre que necessitei, pela grandeza da sua orientação e pela enorme paciência. Betânia é a pessoa mais humana que já conheci. É um exemplo de simplicidade, ética, compreensão e competência que me inspira dia após dia. Sou uma admiradora da leveza com que move e administra sua vida. Com você, aprendi que amor ao que se faz e respeito ao ser humano que abriga cada aluno são essenciais para a construção docente. Obrigada por acreditar na força dos meus sonhos e por lutar junto comigo para sua realização, por muitas vezes ser mais que orientadora ou professora, ser amiga, ser mãe. O universo orquestrou nossos encontros e espero que ele continue me presenteando com o privilégio do seu carinho. Não importa a distância ou o tempo, a admiração, o respeito e o amor que lhe tenho serão eternos. Muitíssimo obrigada!!!

Aos meus alunos com e sem deficiência, por encherem de vida e propósito meus objetivos de pesquisa. Por me desafiarem continuamente a ser uma professora melhor e renovarem minhas energias. Pela inspiração, os ensinamentos e a confiança. Vocês trouxeram espontaneidade e beleza ao meu trabalho. Gratidão e muito amor.

Aos colaboradores desta pesquisa. Vocês ajudaram-me a construir este trabalho e a me manter firme na busca por uma formação docente mais inclusiva. Agradeço a disponibilidade, a parceria, o envolvimento e o carinho durante todos os nossos encontros. Sem vocês esta pesquisa não existiria e, por isso, minha profunda gratidão.

Às amigas-irmãs e companheiras de doutorado Liane e Gerthruedes. Estudamos juntas para a seleção do doutorado com um sentimento de colaboração que só aumentou durante esses quatro anos. Obrigada por todos os momentos (alegres e tristes) que passamos juntas,



por estarem sempre dispostas a ouvir e a conversar, pelas viagens inesquecíveis, pelas risadas, por transformarem a rotina de estudos e de pesquisa mais leve, mais prazerosa. Vocês são exemplos de bondade, inteligência, elegância, competência e caráter. A amizade de vocês é um dos presentes mais lindos que ganhei da vida e vou cuidar dele para sempre. Agradeço também o carinho que os seus familiares sempre tiveram comigo: dona Ivani e seu João, que afetuosamente chamo de mãe e pai; Ghabi, companheira de sorvete, e Rebeca, que ainda nem chegou nesse mundo, mas já enche de alegria nossas vidas.

Ao querido amigo Dennis, pelo apoio e incentivo em todos os momentos. Agradeço a parceria extraordinária na escrita de artigos, os livros emprestados, as longas conversas ao telefone em que discutíamos sobre educação inclusiva com entusiasmo, não importando a hora da madrugada. Gratidão pela ajuda imprescindível nos ajustes finais do texto, sem você tudo teria sido mais difícil. Admiro sua determinação e competência e sou uma torcedora fiel das suas conquistas.

Às amigas Luana e Jaberlanye, com quem construí uma relação de profundo querer bem. Agradeço os abraços afetuosos, as reflexões no âmbito do GELIT, a alegria que contagiava nossas viagens e a torcida sincera. Meu muito obrigada!

Às amigas Carina, Karol e Renata. Agradeço pelos maravilhosos momentos que tivemos juntas. Vocês são exemplos de determinação, força e bondade. Mesmo tomando caminhos diferentes, nosso carinho e preocupação uma com as outras não foram abalados. Obrigada por serem minhas companheiras oficiais de pizzeria e por iluminarem minha vida com descontração, alegria e muito amor. Vocês sempre estarão em meu coração.

Ao amigo Luiz Henrique, a pessoa mais leve e otimista que já conheci. Agradeço as parcerias, as conversas boas e o incentivo incomparável. Aprecio sua amizade sincera e espero contar com ela sempre.

Ao amigo Marcelo, torcedor das minhas conquistas. Agradeço os momentos maravilhosos que passamos juntos e a compreensão diante das minhas ausências. Obrigada por estar do meu lado, mesmo distante.

Ao amigo e professor de Libras, Saulo. Obrigada pelo convívio maravilhoso, por ser o responsável pelo meu interesse na aprendizagem da Libras. Nunca esquecerei seu encantamento por essa língua e as aulas incríveis que ministrava. Agradeço sua disponibilidade, prestatividade e generosidade no socorro aos meus pedidos de ajuda. Você é exemplo de eficiência.

À professora Carla Reichmann, pelo incentivo e apoio que vem desde a minha graduação. Tenho muito respeito e admiração pela sua ética, seu conhecimento e pela maneira



generosa com que se relaciona com todos. Agradeço as aprendizagens, os conselhos, as doações para a confecção de material didático e todo o imenso carinho que tece nossas relações. De maneira especial, agradeço seu empenho para a efetivação do ICPAC como locus de estágio-supervisionado, possibilitando a criação de um dos contextos de pesquisa desta tese. Minha imensa gratidão.

À professora Angélica Maia, agradeço o privilégio de conhecer você. Amor, generosidade e bondade te definem perfeitamente. Agradeço pelo acolhimento, pelas ricas conversas, pela confiança e pelas viagens magníficas. Fico honrada pela oportunidade de conviver com sua maravilhosa família, Anderson Teixeira e João Guilherme preencheram nossos encontros com mais carinho.

À professora Mariana Pérez, pelo carinho e apoio incondicional. Você é um exemplo de dedicação, empenho, amor e solidariedade. Muito obrigada pelo incentivo, pelos conselhos e por sempre estar disposta a me ajudar. Sua postura humana e ética me inspiram a ser uma profissional cada vez melhor. Em especial, agradeço as ricas contribuições durante a banca de qualificação desta tese, elas foram imprescindíveis para a elaboração de um trabalho mais sólido e bonito. Obrigada por tudo.

À professora Regina Celi, pelos ensinamentos desde a época do mestrado. Admiro sua elegância, seu profissionalismo e a forma ética com que leva sua vida. Assim como o cafezinho que não falta nas nossas reuniões do GELIT, também não lhe falta estímulo para discutir temas que nos apaixonam. Agradeço, também, as contribuições na banca de qualificação, que foram fundamentais para a elaboração de uma versão mais aprimorada do texto.

Ao professor Sérgio Persch, que, para minha alegria e honra, aceitou integrar a banca desta tese. Tenho muito respeito e admiração pela forma amorosa, simples e humana com que trilha suas relações. Quando, por e-mail, entrei em contato para tirar dúvidas sobre o pensamento spinozano, sem nem me conhecer, o senhor me atendeu de imediato e marcamos um encontro repleto de discussões que foram imprescindíveis para que eu seguisse com a pesquisa. Jamais esquecerei e serei profundamente grata pela atenção, disponibilidade e carinho com que me ajudou. Agradeço, também, as contribuições na banca de qualificação que foram perfeitas para dar mais coerência e vida ao meu trabalho. Gratidão hoje e sempre.

À professora Socorro Cláudia, exemplo de formadora, com quem aprendi sobre Política Linguística. Suas aulas representaram rupturas nas minhas interpretações das políticas educacionais, da inclusão. Admiração e gratidão imensas.



À professora Maura Dourado, a pessoa mais proativa que tive a honra de conhecer. Agradeço seu empenho e apoio para o desenvolvimento desta pesquisa, desde o primeiro contato. Muito obrigada.

Agradeço aos membros da banca examinadora de defesa, que dividem comigo esse momento tão importante e desejado: Joana Belarmino, Regina Celi, Sérgio Persch e Williany Miranda. Obrigada por aceitarem o convite para participar da banca, pela disponibilidade e interesse. Suas contribuições tiveram valor ímpar para a lapidação final desta trama discursiva.

Aos professores-estagiários que aturam comigo no ICPAC. Foi extremamente enriquecedor conhecer e trabalhar com cada um de vocês. Receber professores-estagiários é um enorme privilégio, é uma oportunidade de olhar nossa prática docente com outros olhos. Minha sala de aula estará sempre aberta para vocês. Muito obrigada.

Aos membros dos grupos ALDEI e GELIT, pelo convívio tão agradável. Agradeço as discussões, as partilhas generosas e os inúmeros questionamentos que auxiliaram no desenvolvimento desta tese. Sinto um enorme orgulho de fazer parte dessas duas equipes de estudiosos e pesquisadores ímpares. Gratidão.

Ao coordenador Anderson Teixeira e demais participantes do projeto Ditango. Participar do Ditango foi uma experiência única, rica de aprendizagem e descobertas não imaginadas. Anderson enxergou em mim um potencial empreendedor que eu não conhecia, agradeço sua confiança, empolgação, apoio e torcida.

Aos colegas de pesquisa do Team Beta, com quem partilho a orientação da professora Betânia Medrado. Agradeço os espaços de aprendizagem e o imenso carinho envolvido nos nossos encontros.

Às colegas de pesquisa Francieli, Maíra, Renata, Gertrudes e Liane, pelas discussões sobre desenvolvimento na perspectiva vigotskiana e pelos encontros maravilhosos, repletos de alegria, paixão e comida gostosa.

A Roberta Paiva, pela disponibilidade e zelo na revisão linguística e na normatização.

Ao ICPAC, pelo apoio em todas as vezes que precisei. Essa instituição é o lócus das minhas experiências mais profundas com a inclusão de pessoas com deficiência. Respeito e gratidão infindáveis por esse lugar.

Às escolas regulares e às instituições de educação especial, no Brasil, na Escócia e nos Estados Unidos, que me receberam de forma acolhedora nas visitas realizadas. Conhecer de perto, dialogar com alunos, professores, gestores e demais membros desses espaços



educacionais desnudou muitas realidades que eu não imaginava. Agradeço as inesquecíveis experiências de aprendizagem.

À Fundação Lemann, Artemisia e a Columbia University, pelos oito meses de experiências no Programa Desafio Start-ED, no Brasil e nos Estados Unidos, que ampliaram minha visão sobre políticas e tecnologias educacionais. Aos colegas envolvidos no mesmo Programa, pessoas e profissionais incríveis que tive a honra de conhecer e compartilhar saberes. Sem dúvida, ficarão para sempre em meu coração.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba – PROLING. Os professores e demais funcionários do PROLING trabalharam com compromisso e seriedade, o que foi indispensável para a efetivação desta tese. Em especial, agradeço aos secretários Ronil e Valberto, que sempre me atenderam de forma solícita e atenciosa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – pela bolsa de estudos que viabilizou minha dedicação ao doutorado e a operacionalização desta pesquisa.

Meus mais sinceros agradecimentos a todos e todas que, direta ou indiretamente, apoiaram-me e contribuíram para essa caminhada repleta de descobertas, de experiências enriquecedoras e gratificantes, de histórias inscritas no tempo, contadas e recriadas com muito **amor**.



## RESUMO



A educação de alunos com deficiência demanda uma formação docente com conhecimentos, atitudes e valores que são fundamentais para a implementação bem-sucedida da educação inclusiva. Esta tese tem como principal objetivo investigar aspectos do desenvolvimento profissional ético de graduandos e formadores a partir da experiência formativa com alunos com deficiência. As discussões se vinculam ao campo da Linguística Aplicada, no escopo das pesquisas desenvolvidas no Grupo Agir de Linguagem, Docência e Educação Inclusiva (ALDEI/UFPB) e no Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT/UFPB), envolvendo o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; BULEA, 2016), em uma interlocução com a Filosofia (RICOEUR, 1994; LEVINAS, 2013; SPINOZA, 2014 [1677]), a Educação (SKLIAR, 2006; RODRIGUES, 2006; UNICEF, 2012), a Psicologia (VYGOTSKY (2004, 2010 [1934]) e as Ciências do Trabalho (AMIGUES, 2004; CLOT, 2010). A geração dos dados desta pesquisa interpretativa foi realizada por meio de diversos instrumentos, dentre eles gravações em áudio de dois encontros com treze professores em formação inicial, três formadoras e três professoras supervisoras. Os colaboradores estavam situados em dois contextos, por meio dos quais vivenciaram a experiência com alunos com deficiência: em uma instituição de educação especial, a partir de práticas de Estágio Supervisionado, e em duas escolas regulares, com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. A análise dos dados foi conduzida privilegiando a noção de afeto apresentada por Spinoza (2014 [1677]) e o conceito de Figuras de Ação (BULEA, 2016). Os resultados principais apontam para metamorfoses sofridas pelos colaboradores em termos de desenvolvimento pessoal e profissional. Essas evidências indicam que as mediações formativas educacionais com alunos com deficiência provocaram experiências de tomada de consciência sobre a responsabilidade ética frente à demanda por inclusão. No que se refere à dimensão propositiva da tese, a partir dos textos gerados na pesquisa, apresentamos aspectos que contribuem para uma formação docente inclusiva.

**Palavras-chave:** Linguística Aplicada. Interacionismo Sociodiscursivo. Inclusão. Desenvolvimento profissional ético. Formação docente.

## ABSTRACT



The education of students with disabilities demands a teacher education with knowledge, attitudes, and values that are fundamental for a successful implementation of inclusive education. The main goal of this study is to investigate aspects of ethical professional development of undergraduate students and teacher educators from teaching experiences with students with disabilities. Our discussions are situated in the field of Applied Linguistics, in the scope of studies developed in two groups *Agir de Linguagem, Docência e Educação Inclusiva* (ALDEI/UFPB) and *Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho* (GELIT/UFPB) and they are based on the perspective of the Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999; BULEA, 2016), considering theoretical contributions from Philosophy (RICOUER, 1994; LEVINAS, 2013; SPINOZA, 2014 [1677]), Education (SKLIAR, 2006; RODRIGUES, 2006; UNICEF, 2012), Psychology (VYGOTSKY (2004, 2010 [1934]) and Work Sciences (AMIGUES, 2004; CLOT, 2010). The data generation process of this interpretative study was carried out through several instruments, among them audio recordings of two meetings with thirteen pre-service teachers, three teacher educators and three supervisor teachers. The collaborators were located in two contexts through which they lived the experience with students with disabilities: in a special education institution, through a supervised internship; as well as in two regular schools, with an institutional program called *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* (PIBID). The data analysis took into consideration the notion of affection presented by Spinoza (2014 [1677]) and the concept of Action Figures (BULEA, 2016). The results pointed to metamorphoses experienced by the collaborators in terms of personal and professional development. These outcomes indicated that educational-formative mediations with students with disabilities made possible experiences of awareness about the ethical responsibility towards the inclusive demands. Concerning the propositional dimension of the thesis, from the texts generated in the study we presented aspects that contribute to an inclusive teaching education.

**Keywords:** Applied Linguistics. Sociodiscursive Interactionism. Inclusion. Ethical-professional development. Teacher education.

## RÉSUMÉ



L'éducation des étudiants handicapés exige une formation des enseignants basée sur les connaissances, les attitudes et les valeurs essentielles à la réussite de la mise en œuvre de l'éducation inclusive. Cette thèse a pour objectif d'examiner les aspects du développement professionnel éthique des étudiants de premier cycle et des formateurs à partir de l'expérience de formation avec des étudiants handicapés. Les discussions portent sur le domaine de la linguistique appliquée, sur le champ de recherche développé par le groupe de « Linguagem, Docência e Educação Inclusiva » (ALDEI / UFPB) et le groupe d'étude sur « Grupo Agir de Linguagem, Docência e Educação Inclusiva » (GELIT / UFPB), impliquant le cadre de l'approche théorico-méthodologique de l'interactionisme sociodiscursif (BRONCKART, 1999; BULEA, 2016), dans une interlocution avec la philosophie (RICOUER, 1994; LEVINAS, 2013; SPINOZA, 2014 [1677]), Education (SKLIAR, 2006; RODRIGUES, 2006; UNICEF, 2012), Psychologie (VYGOTSKY (2004, 2010 [1934]) et Sciences du travail (AMIGUES, 2004, CLOT, 2010). La construction de corpus de cette recherche interprétative a été réalisée à l'aide de plusieurs outils, notamment des enregistrements en audio de deux rencontres avec treize professeurs en formation initiale, trois formateurs et trois professeurs superviseurs. Les enseignants se situaient dans deux contextes, à travers lesquels ils avaient expérimenté l'expérience d'étudiants handicapés en institution enseignement spécialisé, basé sur les pratiques de stage supervisé, et dans deux écoles ordinaires, avec le « Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência » - PIBID. L'analyse des données a été menée en faveur de la notion d'affection présentée par Spinoza (2014 [1677]) et du concept de figures d'action (BULEA, 2016). Les principaux résultats indiquent des métamorphoses subies par les enseignants en termes de développement personnel et professionnel. Ces évidences indiquent que les médiations formatives éducatives avec des étudiants handicapés ont provoqué des expériences de prise de conscience de la responsabilité éthique vis-à-vis de la demande d'inclusion. En ce qui concerne la dimension propositionnelle de la thèse, à partir des textes générés au cours de la recherche, nous présentons des aspects qui contribuent à une formation pédagogique inclusive.

**Mots-clés:** linguistique appliquée. Interactionisme sociodiscursif. L'inclusion. Développement éthique professionnel. Formation des enseignants.

## LISTA DE ESQUEMAS, GRÁFICOS, MAPAS E QUADROS



### ESQUEMAS

Esquema 01: Grupos sociais a quem a pesquisa se destina.....	27
Esquema 02: Elementos do sistema de análise dos dados.....	100

### GRÁFICOS

Gráfico 01: Educação da pessoa com deficiência em países da Europa.....	37
Gráfico 02: Matrícula dos alunos com necessidades específicas na Paraíba em 2015.....	55

### MAPAS

Mapa 01: Percentual de matrículas por região na escola especializada e na classe regular, em 2016.....	43
--	----

### QUADROS

Quadro 01: Quadro teórico utilizado na pesquisa.....	25
Quadro 02: Eixos temáticos e enfoques das pesquisas em LA sobre inclusão.....	32
Quadro 03: Cenário dos principais fatores de exclusão em países da Ásia e da África.....	33
Quadro 04: Dados de acesso à educação de pessoas com deficiência por continente.....	34
Quadro 05: Componentes da formação docente nas principais políticas globais de educação para todos. ....	58
Quadro 06: Níveis de análise do ISD.....	81
Quadro 07: Características das figuras de ação .....	84
Quadro 08: Sistematização dos tipos de discurso.....	85
Quadro 09: Perfil das formadoras.....	90
Quadro 10: Perfil das professoras da instituição-campo.....	91
Quadro 11: Perfil dos graduandos.....	92
Quadro 12: Acervo dos encontros e dos dados.....	96
Quadro 13: Sistematização dos Encontros do Coletivo.....	98
Quadro 14: Aspectos textuais da análise dos dados.....	101
Quadro 15: Textualização das interpretações nos encontros com o desconhecido.....	132
Quadro 16: Textualização das interpretações na rede de afetos inclusiva.....	140
Quadro 17: Textualização das interpretações - afetos e efeitos no desenvolvimento.....	158
Quadro 18: Efeitos no desenvolvimento a partir da experiência formativa com alunos com deficiência (apenas nos excertos analisados) .....	162

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

---



- AEE - Atendimento Educacional Especializado
- APAEs - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- APSN - *Association for persons with special needs*
- BPC - Benefício de Prestação Continuada
- CAA - Comunicação Aumentativa e Alternativa
- EMEBS - Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos
- EUA - Estados Unidos da América
- GCE - Campanha Global pela Educação
- ICPAC - Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha
- IDDC - International Disability and Development Consortium
- IDEA - *Individuals with Disabilities Education Act*
- IFES - Instituições Federais de Ensino Superior
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- ISD – Interacionismo Sociodiscursivo
- NCCD - *Nationally Consistent Collection of Data*
- NCES - *National Center for Education Statistics*
- PNS - Pesquisa Nacional de Saúde
- PSLE - *Primary School Leaving Examination*
- SDSC - *Singapore Disability Sports Council*
- SPD – *Serving People with Disabilities*
- TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento
- WHO - *World Health Organization*
- USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

## SUMÁRIO



<b>1. INTRODUZINDO A REDE DE AFETOS DA PESQUISA.....</b>	<b>20</b>
<b>2. FOTOGRAFIAS DA LINGUÍSTICA APLICADA COM LENTES DA INCLUSÃO EDUCACIONAL.....</b>	<b>30</b>
2.1. Inclusão educacional da pessoa com deficiência no mundo.....	33
2.2. Inclusão educacional da pessoa com deficiência no Brasil.....	42
2.3. Inclusão educacional de pessoas com deficiência na Paraíba.....	51
2.4. Práticas formativas de professores de línguas para a inclusão.....	58
<b>3. ISD: A COMPREENSÃO DO PROFESSOR COMO HUMANO NA INCLUSÃO EDUCACIONAL .....</b>	<b>67</b>
3.1. Afeto e ética na vivência formativa para a inclusão educacional.....	68
3.2. Compreensão do agir do humano-professor pela interpretação dos textos.....	77
<b>4. METODOLOGIA: DOCUMENTANDO ENCONTROS E AFETOS.....</b>	<b>88</b>
4.1. Encontros com os protagonistas da pesquisa.....	88
4.2. Encontros com os contextos da pesquisa.....	93
4.3. Encontros de geração e análise dos dados.....	95
4.4. Encontros de reflexão sobre a natureza da pesquisa.....	102
<b>5. ENCONTROS FORMATIVOS COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: AFETOS E ÉTICA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL HUMANO.....</b>	<b>106</b>
5.1. Encontros com o desconhecido: especificidades e afetos.....	106
5.1.1. <i>Especificidades no ICPAC</i> .....	111
5.1.2. <i>Especificidades na escola regular</i> .....	124
5.2. Uma rede de afetos inclusiva.....	133
5.3. Afetos e efeitos no desenvolvimento: compreensões a partir da experiência.....	141
5.3.1. <i>Afetos e efeitos no desenvolvimento dos graduandos</i> .....	141
5.3.2. <i>Afetos e efeitos no desenvolvimento das formadoras</i> .....	152
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS DE AFETOS CONTÍNUOS.....</b>	<b>164</b>
<b>REFERÊNCIAS: UMA COMPILAÇÃO DE AFETOS .....</b>	<b>171</b>
Anexos.....	189
Apêndices.....	196



*É preciso amor para poder pulsar.*

Almir Sater



## 1. INTRODUZINDO A REDE DE AFETOS<sup>1</sup> DA PESQUISA

---

Cada pessoa, cada aluno, cada professor, eu, você somos uma parte imprescindível e inseparável da teia humana de encontros que nos constitui e que constituímos. Nossas ações ganham vida nessa teia e esta pesquisa é uma ação humana e amorosa, que faz pulsar meus desejos de contribuir para uma educação acessível, de viver e de sentir um mundo mais inclusivo e, por isso, mais bonito. Não me é possível registrar aqui todos os afetos e metamorfoses que teceram os encontros desta pesquisa. Por essa razão, convido o leitor a não apenas passear por entre as palavras que compõem a trama discursiva, mas a se deixar ser tocado por elas, a ler e sentir suas emoções, adentrando na intimidade do texto para apreender a vida que há nele.

No entrelaçamento dos fios que constroem essa trama, inicio refletindo sobre o termo inclusão. Incluir vem do latim *includere* e significa “fazer que seja parte de” (HOUAISS, 2011, p. 525). Esse é o sentido basilar da inclusão: possibilitar que todos, sem distinção de cor, condição social, língua, nacionalidade, cultura, características físicas, gênero, deficiência<sup>2</sup> ou religião, possam fazer parte da sociedade, contribuindo e utilizando dos seus bens e serviços. Ou seja, é garantir a cada pessoa o que há de mais humano em uma sociedade: o direito de ser e de se sentir parte da comunidade em que está inserida.

O termo pode, desse modo, abranger diversos significados em contextos diferentes. No campo da Educação, a inclusão tem sido utilizada, frequentemente, com referência à educação da pessoa com deficiência nas classes comuns, com os demais alunos veteranos da escola regular. No entanto, quando discuto inclusão no âmbito educacional, compreendo esta como sendo para todos os indivíduos, independentemente da especificidade que apresentem. Entendo inclusão como uma ideologia, ou seja, um entendimento de que todas as pessoas, não obstante suas especificidades, têm o direito à educação escolar e acadêmica em seus diversos níveis e modalidades; uma política governamental, referente à implementação de leis e ações

---

<sup>1</sup> O conceito de *afeto* utilizado ao longo desta tese é tomado a partir de Spinoza (2014 [1677], p. 98), que o define como: “afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções”. Uma discussão mais detalhada é fornecida no capítulo 3.

<sup>2</sup> Veja no apêndice 01 o conceito de deficiência e uma breve definição dos tipos de deficiência mencionados nesta tese. Apesar de haver outros termos: pessoas com *necessidades específicas*, com *necessidades educacionais específicas* e com *diversidade funcional* (DANTAS, 2014a), utilizo o termo *com deficiência* após uma consulta realizada com meus alunos do Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha - ICPAC, em que eles optaram por serem identificados como pessoa/aluno com deficiência. A consulta é parte do acervo de dados da pesquisa.

que garantem o direito de todos ao processo educacional em todos os níveis e modalidades; um espaço, isto é, ambientes com estrutura, materiais e tecnologias pedagógicas, serviços e recursos humanos que não limitem o acesso, a participação e a aprendizagem das pessoas; e, atravessando essas três características, um posicionamento ético<sup>3</sup>, com ações práticas que respeitam as diferenças, valorizam e exploram as potencialidades dos indivíduos, viabilizando, sem discriminação, o direito de todos à educação/formação. Esses quatro traços da educação inclusiva não apenas se complementam, mas se interdependem na construção de cenários em que nenhum aluno é invisibilizado.

A inclusão para todos e cada um que compõe a teia humana de encontros tem como referência relações de poder que “[...] asseguram a formação, o investimento, a acumulação [e] o crescimento do saber” (FOUCAULT, 2010, p. 41), recusando a relação “[...] de poder que expulsa, que bane, que marginaliza [e] que reprime<sup>4</sup>”. É um processo pelo qual a comunidade é instigada a sair da ideia de isolamento do diferente (o leproso, o louco, o surdo, o cego, o homossexual, o estrangeiro etc.) para a compreensão de que as diferenças das pessoas potencializam a comunidade como um todo a romper o casulo de práticas estagnadas e a conhecer um horizonte de novas possibilidades. Desse modo, a inclusão de pessoas por muito tempo marginalizadas pode, de início, despertar certo incômodo, pois desnuda nossa falta de conhecimento, nos tira da zona de conforto, nos exige saberes e práticas que não dominamos, isto é, descortina as nossas limitações.

Não é apenas um encontro com o outro, mas a descoberta de um novo eu, o que pode assustar, a exemplo da minha primeira experiência com um aluno que apresentava transtorno do espectro autista. As lágrimas que escorriam do meu rosto ao final das primeiras aulas eram a constatação da minha incapacidade, naquele momento, de construir conhecimento com ele. Não era o transtorno do aluno que me desesperava, mas a minha limitação. Essa experiência e outras com alunos com deficiência visual e múltipla colocaram em cena formas de ensinar que eu não conhecia, que não faziam parte do meu leque de possibilidades. Nessa caminhada, passei (e passo) por descobertas e metamorfoses, ousando, como poetizou Andresen (1977), *viver a inteireza do possível* proporcionada pelo trabalho com as diferenças dos meus alunos. É um movimento de transformação do “[...] desprazer que há sempre ao se sentir flagrado em falta – no prazer da descoberta” (CLOT, 2010, p. 170).

---

<sup>3</sup> O entendimento de ética assumido nesta tese é construído a partir de Spinoza (2014[1677]), como modo de ser que eleva a potência de agir do indivíduo, que busca o bem coletivo; e de Levinas (2013), como responsabilidade pelo outro. Esse conceito será discutido com mais detalhes no capítulo 3.

<sup>4</sup> Id. p. 41.

As experiências com alunos com deficiência conduzem o recorte que faço nesta pesquisa. Diante da diversidade que compõe a comunidade educacional no Brasil, fui apaixonadamente provocada a discutir a formação docente na perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência, mas sempre levando em consideração que esses alunos fazem parte de um todo, em que os demais membros também demandam inclusão, pois cada pessoa apresenta singularidades que precisam ser consideradas e respeitadas.

Assim como um fotógrafo ajustando as lentes da câmera para compor imagens, começo o recorte desta pesquisa com registros do contexto educacional das instituições regulares. Dados do Ministério da Educação (BRASIL, 2015c) apontam que a entrada de alunos com deficiência na educação básica brasileira passou de 29%, em 2003, para 79%, em 2014, com um crescimento de 381%. O número de estudantes, que era de 145.141 no início da década, atingiu 698.768 no ano de 2014. Tal política de inclusão educacional também chegou ao ensino superior, que registrou aumento de 475% — de 5.078 para 29.221 alunos ingressos em 2014 (BRASIL, 2015c) e, especificamente na Universidade Federal da Paraíba-UFPB, contexto local desta pesquisa, o número de graduandos atingiu 667, no segundo semestre de 2017<sup>5</sup>. A entrada dos alunos com deficiência nas classes comuns das escolas e nas universidades coloca os professores diante de uma realidade até então desconhecida, já que são levados a trabalhar com o domínio de saberes que antes eram, estritamente, de professores especializados (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011).

Frente aos dados, a realidade prática segue seu compasso (lento, mas segue) em um processo de *metamorfose* (SKLIAR, 2006; VYGOTSKY, 2007 [1934]), de transformação das formas de sentir e ensinar, em que os personagens e as instituições (de ensino básico e superior) estão se modificando e aprendendo a agir com um outro que era distante e que agora é, ao menos em termos legais e físicos, parte do seu *coletivo*<sup>6</sup> *profissional* (CLOT, 2010). Em meio a esse processo em que os professores universitários necessitam aprender a formar de modo inclusivo e para a inclusão, os futuros docentes ainda se encontram diante de uma formação que apresenta lacunas (DANTAS, 2014a) quanto a essa temática, principalmente em termos práticos. Pensar sobre as lacunas pode gerar alternativas de crescimento profissional, pois a universidade não consegue formar o professor para a variável gama de possibilidades do fazer docente, mas ela pode apresentar caminhos para que os profissionais

---

<sup>5</sup> Esses dados incluem cursos presenciais e virtuais e foram fornecidos pelo Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB, via e-mail, em 11 de agosto de 2017.

<sup>6</sup> O termo coletivo aparece ao longo desta tese com pelo menos três significações distintas: conjunto de indivíduos que compartilham a vida e/ou o mesmo ofício; história aberta dos previsíveis genéricos da profissão e, por isso, instrumento de trabalho; o todo que fazemos parte na condição de seres humanos.

consigam *ler as realidades* (MEDRADO, 2015) que se apresentam no seu fazer e, assim, buscar formas de agir que respondam às demandas exigidas. É a partir das lacunas que ainda compõem a formação docente inclusiva e para a inclusão que esta pesquisa ganha vida.

A experiência com pessoas com deficiência durante a formação inicial é defendida por estudiosos em diversas partes do mundo, a exemplo de Skliar (2008), na Argentina; Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011), em Portugal; Peebles e Mendaglio (2014), no Canadá; Huskin et al. (2016), nos Estados Unidos; e Costa (2018), Aragón (2016), Medrado (2016) e Paulino (2016), no Brasil. Tais pesquisas demonstraram que os professores em formação, que têm experiências práticas com alunos com deficiência, desenvolvem atitudes mais positivas em relação à inclusão escolar. Porém, ao verificarmos nossas políticas de formação para a educação inclusiva, a exemplo do Plano Nacional de Educação – 2014/2024, constatamos que parece existir uma tendência de que os conhecimentos abordados acerca da pessoa com deficiência sejam apenas teóricos (DANTAS; MEDRADO, no prelo). Não há uma preocupação em conhecer a pessoa com deficiência para *além do textualmente* (SKLIAR, 2006).

Com essa perspectiva, destaco as *mediações formativas* (BRONCKART, 2008) tecidas no Estágio Supervisionado (REICHMANN, 2012, 2015; PÉREZ, 2014b; FARIAS, 2017) e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID (MAIA, 2015; MAIA; DOURADO, 2017), como um espaço para que o futuro professor e o formador da universidade não apenas falem sobre a pessoa com deficiência, mas com ela, pois, como lembra Skliar (2008), ainda mais importante que falar sobre o outro é estar com ele, é tocar e ser tocado. No entanto, o Estágio e o PIBID nem sempre acontecem em escolas e salas de aula que recebem alunos com deficiência. Por isso, defendo que a experiência com esses alunos não deve ser proveniente apenas do espaço da escola regular, mas de outros ambientes, a exemplo das Instituições Especializadas de apoio à pessoa com deficiência, como o Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha - ICPAC. Proponho uma ampliação dos espaços de formação, para que a prática na sala de aula regular não seja o único formato disponível.

A relevância da experiência com alunos com deficiência é reflexão central desta tese, e pode ser compreendida, inicialmente, a partir do pensamento de Vygotsky (2000 [1929], p. 33) ao afirmar que o homem é um “conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo”. A partir desse conceito, e sendo o professor, igualmente, um emaranhado de relações sociais, uma formação que possibilite a experiência com alunos com deficiência se faz necessária para que as relações de ensino com esses alunos possam ser encarnadas no indivíduo, isto é, também o constituam como profissional, perpassando as *práticas languageiras* em que

circula. Nessa linha de pensamento, espaços formativos com alunos com deficiência possibilitam ao graduando e ao formador ampliar seus arcaibouços de *pré-construídos* (BRONCKART, 2008) acerca do ofício, com formas de fazer que buscam a inclusão, tendo-as ao seu dispor para interações futuras.

A experiência formativa é, então, perpassada pela afetividade que tece todas as relações humanas, uma vez que, como ressalta Spinoza (2014 [1677]), a vida é um encontro entre corpos que se afetam, e a formação, como parte da vida, também é orquestrada no encontro entre corpos. Essa perspectiva também é defendida por Skliar (2008, p. 15) ao discutir sobre a experiência com pessoas com deficiência<sup>7</sup>:

A ideia de estar juntos estabelecida pela inclusão deveria sempre pressupor afetividade. Essa é a definição que nos propõe Jean-Luc Nancy: afetar o outro e deixar ser afetado por ele. Se não há afetividade no processo de inclusão estaria se criando um cenário paradoxal: um encontro com o outro, sem que nada aconteça. Não se pode estar junto sem ser afetado e afetar<sup>8</sup>.

Uma formação docente (inclusiva) pressupõe e é constituída pela afetividade (afetos e emoções), a qual, por meio das *práticas languageiras*, forma o humano-professor.

A partir dessas reflexões, procuro, com base no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que se pretende uma ciência do humano, compreender o humano-professor diante da experiência docente com alunos com deficiência, por meio da afetividade transposta em palavras nos *textos* gerados pelos professores protagonistas desta pesquisa. O entendimento de *texto*<sup>9</sup> que utilizo está ancorado no quadro do ISD, que o define como “produções sociais”, em que “a forma e o conteúdo se fundem no discurso compreendido como fenômeno social” (BRONCKART, 1999, p. 19). Desse modo, o texto se apresenta como a materialização das ações de linguagem (verbal ou não verbal) e, por conseguinte, dos afetos e emoções que as tecem.

Assim, com intuito de ampliar a compreensão do humano como professor, e autorizada pelo caráter trans e indisciplinar da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2015;

---

<sup>7</sup> No corpo da tese, realizo a tradução para o português de todas as citações de textos em língua estrangeira e, em nota de rodapé, apresento seu original.

<sup>8</sup> “la idea del estar juntos que entraña la inclusión siempre debería presuponer afección. Esa es la definición que nos propone al respecto Jean-Luc Nancy: afectar al otro y dejarse afectar por el otro. Si no hay afección en la inclusión se estaría creando un escenario por demás paradójico: un encuentro con el otro, sin que nos pase nada. No se puede estar juntos sin ser afectados y afectar”.

<sup>9</sup> O conceito de texto abrange diversas faces dependendo do contexto em que está inserido. Para o leitor interessado em uma discussão mais ampla sobre o texto no âmbito do ISD e da Linguística Aplicada, a tese de doutorado de Araújo (no prelo) assume essa temática com o rigor e a atenção que ela demanda.

PEREIRA; MEDRADO; REICHMANN, 2015), campo de investigação em que está situada esta pesquisa, orquestro uma rede dialógica para esta tese, com fios teóricos provenientes de diversas áreas, conforme exponho no quadro a seguir:

**Quadro 01** - Quadro teórico utilizado na pesquisa.

Orientações teóricas	Alguns estudos	Principais conceitos utilizados
ISD	Bronckart (1999, 2008, 2012); Bulea (2016).	Práticas languageiras, mediações formativas, pré-construídos, desenvolvimento, figuras de ação.
FILOSOFIA	Ricouer (1994); Levinas (2013); Spinoza (2014 [1677]).	Figuração, responsabilidade, ética, afetos.
EDUCAÇÃO	Skliair (2006, 2008); Rodrigues (2006); Unicef (2012).	Inclusão, escolarização da pessoa com deficiência.
PSICOLOGIA	Vygotsky (2004, 2010, 2014 [1934]).	Emoções, tomada de consciência, desenvolvimento.
CIÊNCIAS DO TRABALHO	Amigues (2004); Clot (2010, 2016).	Gênero profissional, coletivo, instrumento.

Fonte: Elaboração própria.

A busca pela compreensão do humano atravessa essas orientações teóricas, justificando a razão pela qual as escolhi, pois percorro um caminho possível de análise, levando em consideração o caráter *humano, demasiado humano* (NIETZSCHE, 2005) das práticas interpretadas.

Diante das reflexões apresentadas, proponho, como objetivo geral, investigar, por meio de textos, aspectos do desenvolvimento profissional ético de graduandos e formadores a partir da experiência formativa com alunos com deficiência. Esse foco de investigação é tecido pelas questões de pesquisa que impulsionaram e orientaram a construção desta tese, quais sejam:

1. Quais aspectos textuais possibilitam a compreensão de que a experiência com alunos com deficiência, vivida nos espaços formativos da Instituição Especializada e da Escola Regular (por meio do Estágio Supervisionado e do PIBID Letras-inglês), provoca uma tomada de consciência para um agir docente ético?
2. Como as representações sobre os afetos, materializadas nos textos dos professores aqui mencionados, delineiam uma tessitura para a formação docente inclusiva?

Guiado por essas perguntas, o presente estudo objetiva:

1. Discutir quais aspectos textuais indicam que a experiência com alunos com deficiência, vivida nos espaços formativos da Instituição Especializada e da Escola Regular (por meio do Estágio Supervisionado e do PIBID Letras-inglês), provoca uma tomada de consciência para um agir docente ético.

2. Identificar como as representações sobre os afetos, materializadas nos textos dos professores aqui mencionados, delineiam uma tessitura para a formação docente inclusiva.

Apresentado o caminho de investigação, parto do entendimento de que os saberes construídos a partir da experiência com alunos com deficiência contribuirão para a descoberta da pessoa com deficiência enquanto aluno; a *tomada de consciência* (VYGOTSKY, 2010 [1934]) de formas de ensinar até então não imaginadas; e para o despertar da responsabilidade pela educação do outro com deficiência, em um processo de crescimento que acredito ser humano-profissional e que proporcionará, conseqüentemente, uma formação mais condizente com as necessidades dos nossos alunos que, por nenhum motivo, podem ser deixados para trás (RODRIGUES, 2014). Defendo, portanto, que a experiência com alunos com deficiência poderá possibilitar aquilo que Medrado (2014) coloca como sendo o maior desafio para a educação inclusiva: *formar profissionais éticos*. Com essa compreensão, a tese defendida nesta pesquisa é de que mediações formativas com alunos com deficiência, na licenciatura, promovem experiências de tomada de consciência sobre a responsabilidade ético-profissional frente à demanda por inclusão.

Nessa defesa, esta pesquisa é uma responsabilidade que assumi diante dos meus alunos com deficiência do ICPAC, dos alunos que ainda vou ter o prazer de encontrar, dos professores, dos graduandos, dos formadores universitários que constroem a formação docente neste país e da professora e formadora que tento, continuamente, ser.

Tomada por esse posicionamento, e ao compreender, a partir das discussões do pesquisador e economista Eric Hanushek (2013), que a qualidade da educação é o que impulsiona a economia de um país, ressalto, assim como o referido autor, que, para conseguirmos uma educação de qualidade, precisamos de professores qualificados e esta pesquisa, ao ter como foco a formação de graduandos e formadores universitários em uma perspectiva de inclusão educacional, contribui, igualmente, para o desenvolvimento econômico brasileiro, oferecendo subsídios teóricos e práticos para que os docentes possam ofertar uma educação cada vez mais inclusiva.

Nessa linha de discussão, e ao pensar no formador, este estudo contribui com ferramentas não somente para que o professor universitário ofereça uma formação mais inclusiva para seus alunos com deficiência, mas também para que forme futuros professores mais qualificados para o mercado de trabalho que os espera, isto é, para uma escola que recebe todos os estudantes, independentemente da deficiência que possuem, e, portanto, exige profissionais com formação para o trabalho com as especificidades dos alunos. Ao formar professores qualificados, estes poderão oferecer uma educação acessível para os seus alunos,

que, por conseguinte, terão mais chances de ingressar no mercado de trabalho, produzindo e consumindo bens e serviços. É um movimento de crescimento educacional e econômico.

Assim, busco, na condição de doutoranda de um programa de pós-graduação em uma Universidade Pública, cumprir minha responsabilidade ética, social e política com o Brasil, criando meios para a compreensão de realidades educacionais e assinalando possibilidades de melhorias para a formação docente em uma perspectiva de inclusão. Creio, igualmente, que seja meu papel como professora e pesquisadora deste país desenvolver estudos que permitam aos docentes compartilharem suas práticas e saberes, em um processo de valorização das experiências daqueles que constituem a nossa comunidade, para que seja possível expandir o conhecimento que elas trazem.

Com esse compromisso, e parafraseando Clot (2010), ao dizer que sem destinatário o trabalho perde o seu sentido, defendo que, sem destinatário, a pesquisa perde o seu sentido. Por isso, apresento os grupos sociais a quem esta tese se destina:

**Esquema 01** - Grupos sociais a quem a pesquisa se destina.



Fonte: Elaboração própria.

Considerando esses destinatários, ressalto que a pesquisa se alinha aos estudos realizados no âmbito do grupo de pesquisa Agir de Linguagem, Docência e Educação

Inclusiva (ALDEI) e do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT)<sup>10</sup>, dos quais, orgulhosamente, faço parte.

Com essa perspectiva, organizo o texto em cinco capítulos. O *primeiro* deles foi esta Introdução, na qual problematizei a temática proposta, apresentei as justificativas para a realização do estudo, os objetivos e as questões norteadoras e, também, os destinatários da pesquisa.

Nos capítulos seguintes, discorro acerca das orientações teóricas. No *segundo* capítulo, apresento as práticas de formação docente para o trabalho na perspectiva inclusiva à luz da Linguística Aplicada e explico a temática da inclusão em nível global, nacional e local. No *terceiro* capítulo, exponho, a partir do ISD, as noções de afeto, ética e desenvolvimento que permeiam a formação do humano-professor e a maneira como as práticas languageiras desse professor são analisadas a partir dos textos gerados.

No *quarto capítulo*, exponho a metodologia, trilhada por encontros/desencontros que perpassam os protagonistas e os contextos da pesquisa, a geração e análise dos dados e a natureza da investigação. Por fim, no *capítulo cinco*, textualizo a interpretação das falas dos colaboradores da pesquisa, pontuando os afetos e as especificidades nos encontros com alunos com deficiência, a rede de afetos inclusiva gerada a partir desses encontros e os efeitos no desenvolvimento dos colaboradores.

Dito isto, apresento a seguir registros provenientes dos meus encontros com teorias, conceitos e dados que fundamentam esta pesquisa.

---

<sup>10</sup> Maiores informações sobre os grupos estão disponíveis em: ALDEI: <<https://security.ufpb.br/aldei>>; GELIT: <<https://sites.google.com/site/gelituufpb/>>.



*Fotografias de uma área de pesquisa implicam focos, com lentes que se ajustam a alguns tópicos de investigação, ao passo que deixam de lado outros. Esse é um fator inevitável quando se deseja fotografar, o que depende crucialmente de quem tem a máquina fotográfica nas mãos. O segredo da fotografia é o que o olhar do fotógrafo vê através da lente. Outros olhos teriam visto outros tópicos e com alcances diferentes.*

Moita Lopes



## 2. FOTOGRAFIAS DA LINGUÍSTICA APLICADA COM LENTES DA INCLUSÃO EDUCACIONAL

---

A Linguística Aplicada (LA), enquanto área de investigação, não é apenas o pano de fundo para a presente pesquisa, mas o fio que atravessa todas as reflexões presentes, pois é a linguagem, materializada nos textos dos professores, que permite a construção desta tese. É a linguagem, inerente ao agir humano e tecida por afetos, que promove os encontros com todos os envolvidos neste estudo, com as teorias e comigo mesma. É a linguagem que descortina a formação inclusiva aqui discutida.

Tomada por esse entendimento, não pretendo discutir o percurso da Linguística Aplicada no Brasil, pois outros estudiosos já desenvolveram com rigor essa reflexão (MOITA LOPES, 2015; JORDÃO, 2016). Trago, para tanto, imagens dos encontros com os textos e pesquisadores da LA no seu momento atual, a LA contemporânea, *trans* e *indisciplinar* (MOITA LOPES, 2015). No registro dessas imagens, utilizo como filtro a discussão sobre formação inclusiva de graduandos e formadores que é foco neste estudo. Em outras palavras, tento captar a LA com lentes da inclusão educacional.

Começo elencando alguns pontos discutidos por Moita Lopes (2015), quais sejam: o desafio do trabalho indisciplinar, o sujeito da LA, a produção do conhecimento e as questões políticas e éticas envolvidas na pesquisa.

A Linguística Aplicada indisciplinar, defendida por Moita Lopes, é aquela que atravessa fronteiras na construção do conhecimento, que busca pensar para além dos limites impostos, pois compreende que “é impossível encastelar-se e não dialogar com outras disciplinas” (VIAN JR., 2016, p. 109), com outras formas de pensar. Nesse sentido, a LA é igualmente transdisciplinar, pois atravessa e transforma saberes, na medida em que também é continuamente transformada (MOITA LOPES, 2015). No atravessamento de fronteiras é que reside, conforme Moita Lopes (2015), o desafio do trabalho indisciplinar, já que envolve “expor-se a riscos<sup>11</sup>”, ou seja, sair da zona de conforto para entrar em um terreno desconhecido. Nesta pesquisa, atravessar as fronteiras e ir ao encontro das reflexões no campo da filosofia, da psicologia e da educação sobre a pessoa com deficiência foi, sem dúvida, um imenso desafio, mas também condição *sine qua non* para que os objetivos propostos fossem alcançados.

---

<sup>11</sup> Id. p. 22.

O sujeito, na LA que atravessa fronteiras, é singular, heterogêneo e constituído pelas práticas discursivas em que está inserido. É com esse entendimento que analiso as falas dos professores desta tese, pois eles são singulares na sua história profissional, nos afetos sofridos diante das políticas de inclusão escolar e, portanto, não são homogêneos. Quando Moita Lopes (2015, p. 21) nos diz que “somos os discursos em que circulamos”, destaco que o desenvolvimento de professores (para a educação regular) e, por conseguinte, do seu *metiér*, por muito tempo não considerou a pessoa com deficiência como um de seus afetos, como parte do agir de linguagem em que se constituíam. Esses professores estão sendo transformados pelos novos discursos de inclusão educacional nos quais circulam.

Com relação à produção do conhecimento no âmbito da LA, esta deve levar em consideração “a complexidade das práticas em que vivemos” (MOITA LOPES, 2015, p. 21), criando uma “inteligibilidade”. Nessa perspectiva, diante dos desafios apresentados pela nova configuração educacional, que está sendo orquestrada a partir da entrada das pessoas com deficiência nas instituições regulares (escolas e universidades), as pesquisas em LA precisam, como ressaltam Medrado (2016) e Medrado e Celani (2017), investigar o recente cenário educacional para que “novas alternativas sociais sejam pensadas e propostas” (MEDRADO, 2016, p. 270). É uma produção de conhecimento a partir da inclusão e para a inclusão, um conhecimento que não apenas preencha as densas exigências da academia, mas que transforme suas práticas e a vida dos sujeitos sociais.

Nesse processo de produção de conhecimento, Moita Lopes (2015, p. 22) adverte, ainda, que “é crucial pensar formas de fazer pesquisa que sejam também modos de fazer política”. As pesquisas que discutem com professores, alunos, formadores e gestores (entre outros), ou seja, com os sujeitos da vida real da educação, as suas conquistas e derrotas, alegrias e dores, ouvindo deles as necessidades que permeiam seu agir diante das políticas de inclusão, com *eles* e não apenas sobre *eles* é, sem dúvida, um modo de fazer política. O autor destaca, ainda, que efetivar essa produção de conhecimento exige princípios de natureza ética para que seja possível avaliar as vantagens em relação aos colaboradores. Nesse sentido, pesquisar é, antes de tudo, não somente escutar os sujeitos da inclusão, mas cuidar para que os momentos de diálogo e a interpretação do pesquisador não diminuam sua *potência de agir*<sup>12</sup> (SPINOZA, 2014 [1677]), mas a elevem.

Com essa explanação sobre a Linguística Aplicada em seu desenho atual, e novamente usando as lentes da inclusão com foco na formação docente, destaco que pesquisadores da LA

---

<sup>12</sup> O corpo tem sua vitalidade para agir aumentada ou refreada a partir dos afetos sofridos. Uma discussão mais detalhada é apresentada no capítulo 3.

já estão engajados nas discussões sobre o trabalho do professor com alunos com deficiência. Essa LA pela inclusão da pessoa com deficiência é apresentada por Medrado e Celani (2017) ao situarem alguns estudos atuais em uma cartografia da formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil. Nessa cartografia, as autoras revelam que a LA “oferece um espaço fértil” (MEDRADO; CELANI, 2017, p. 24) para o debate sobre a inclusão, com eixos temáticos e enfoques diversos como mostra o quadro a seguir:

**Quadro 02** - Eixos temáticos/enfoques de pesquisas em LA sobre inclusão (MEDRADO; CELANI, 2017, p.18).

	<b>Eixos temáticos</b>	<b>Enfoques</b>
<b>Eixo 1</b>	Desenvolvimento de ferramentas tecnológicas	Tradução audiovisual acessível
<b>Eixo 2</b>	Acessibilidade pedagógica	Audiodescrição didática no ensino regular Adaptação de material didático e/ou ferramentas didáticas no Ensino Fundamental e Médio Letramentos de pessoas com deficiência visual e ensino de línguas Educação bilíngue e plurilíngue para surdos Tecnologia assistiva e inclusão digital de pessoas com deficiência
<b>Eixo 3</b>	Formação de professores à luz de uma educação inclusiva	Formação de professores de LE e inclusão de alunos

Fonte: Elaboração própria.

As informações sistematizadas pelas autoras nesse quadro revelam, outrossim, a multiplicidade das questões envolvendo a educação inclusiva no Brasil, as quais perpassam toda a organização educacional, desde as ferramentas pedagógicas até a formação docente. Esse último enfoque – *na formação de professores de LE e inclusão de alunos com deficiência* – é o ponto central desta pesquisa, a qual vem corroborar a *complexidade* (MOITA LOPES, 2015) das práticas inclusivas que perpassam a formação docente.

Na busca pela compreensão dessas práticas, para que assim novas alternativas (MEDRADO, 2016) sejam pensadas e propostas, exponho algumas imagens de uma caminhada realizada por lugares diversos, na busca por entender como a inclusão educacional é vista e efetivada por outros estados e nações e pelo meu próprio contexto. Uma jornada em que muitos dos caminhos estavam fechados ou eram de difícil acesso e, por isso, os registros que aqui apresento são daqueles lugares nos quais os dados estavam acessíveis, e, sem dúvida, são imagens do que mais chamou minha atenção diante dos objetivos desta tese. Com esse foco, exponho, primeiramente, reflexões que formam um mosaico de imagens da inclusão de pessoas com deficiência, construído a partir de três lentes e *zooms* diferentes: o global (internacional), o nacional (brasileiro) e o local (paraibano). Em seguida, retomo a discussão sobre a formação docente na perspectiva da inclusão educacional.

## 2.1 Inclusão educacional da pessoa com deficiência no mundo

Ao caminhar pelas políticas internacionais, a primeira imagem é a de que, apesar de a inclusão ser para todos, o foco está nos grupos mais marginalizados: pobres, pessoas do sexo feminino, imigrantes, refugiados e pessoas com deficiência, pois são esses que mais se encontram fora da escola em todo o mundo (UNESCO, 2015b; UNICEF, 2016) e, por isso, necessitam ser incluídos, fazendo e sentindo-se parte da educação. Ilustro, no quadro a seguir, exemplos de contextos em que as questões de inclusão/exclusão escolar estão para além do fator deficiência, conforme apresentado pela Unicef (2016):

**Quadro 03** - Cenário dos principais fatores de exclusão em países da Ásia e da África<sup>13</sup>.

Local	Ano	Principal fator de exclusão escolar	Acesso à educação
Síria/Ásia	2015	Guerra	700.000 crianças sírias, refugiadas em países vizinhos, estavam fora da escola (UNICEF, 2016).
Gaza/Ásia	2015	Guerra	500.000 crianças não puderam retornar às escolas que estavam destruídas pelos conflitos (UNICEF, 2016).
Iêmen/Ásia	2015	Guerra	1,8 milhão de crianças fora das escolas que foram fechadas por conta dos conflitos (UNICEF, 2016).
África subsaariana/África	2015	Pobreza/ Gênero	Cerca de 60% da população mais pobre, entre 20-24 anos, possui menos de 4 anos de escolarização. Essa porcentagem é agravada em pessoas do sexo feminino (UNICEF, 2016).
Egito/África	2015	Pobreza/ Gênero	Nascer pobre no Egito duplica o risco de não ter acesso à educação básica. Se o indivíduo for do sexo feminino, o risco é ainda maior (UNICEF, 2016).
Nigéria/África	2013	Pobreza/ Gênero	Na educação secundária, apenas 7% das crianças pobres entram na escola, em comparação com 80% das crianças mais ricas. Esse número é agravado se a criança for do sexo feminino (UNICEF, 2016).

Fonte: Elaboração própria.

Os dados do quadro revelam que, na Síria, em Gaza e no Iêmen, o principal fator de exclusão escolar são os conflitos de guerra, que destroem as escolas e, juntamente com elas, o direito de muitos à educação. Parte dos vitimados desses conflitos permanece na sua cidade ou país, mas outros, fugindo da guerra, ganham uma nova identidade, de refugiados em países vizinhos<sup>14</sup>. Uma identidade, na maioria das vezes, de exclusão em vários setores da sociedade e, dentre eles, no cenário escolar, pois os países que os recebem nem sempre conseguem incluir todos os refugiados no seu sistema educacional. Já na África, como descrito no quadro, os grupos mais excluídos da escola são os pobres e as mulheres.

<sup>13</sup> Os dados relacionados a esses dois continentes, assim como dos países que aparecem no referido quadro, tiveram por critério a disponibilização de informações no relatório da Unicef (2016), que no ano de 2016 teve como foco discussões sobre equidade nos processos educacionais.

<sup>14</sup> O Líbano é um dos países que recebem refugiados de guerra e, segundo o governo local, cerca de 150.000 crianças refugiadas entraram no sistema de ensino público libanês em 2015 (UNICEF, 2016).

As imagens da Ásia e da África demonstram como a inclusão e a exclusão educacional são situadas, isto é, decorrentes dos problemas locais, como a guerra e a pobreza<sup>15</sup>. É interessante notar, ainda, que diversos grupos ou indivíduos carregam consigo múltiplas identidades de exclusão escolar, dependendo do local em que vivem. Na Nigéria, por exemplo, a criança que nasce pobre, do sexo feminino e com deficiência tem seu acesso ao sistema educacional limitado por três fatores de exclusão: pobreza, gênero e deficiência. Nesse cenário, a UNESCO (2015b) ressalta que a deficiência está intimamente ligada à pobreza, isto é, as pessoas com deficiência, em sua maioria, são provenientes de classes sociais mais pobres, o que agrava o fator de exclusão escolar<sup>16</sup>.

A educação das pessoas com deficiência, questão central nesta tese, me conduz a um número maior de registros, que revelo a seguir.

Segundo dados do último Relatório Mundial sobre a Deficiência, publicado pela Organização Mundial da Saúde – OMS e pelo Banco Mundial (WHO; WORLD BANK, 2011), cerca de um bilhão de pessoas, ou 15% da população mundial, eram atingidas por alguma forma de deficiência, sendo a prevalência maior dos casos nos países em desenvolvimento, a exemplo do Brasil. Desse total, o número de crianças entre 0 e 14 anos que viviam com deficiência correspondia a uma estimativa de 150 milhões. Nesse panorama, em 2013, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF relatou que apenas 10% das crianças com deficiência em idade escolar estavam na escola, e somente metade dos ingressantes conseguiam completar a educação primária, sendo esse um dos grupos mais marginalizados do mundo (UNESCO, 2015b). Algumas das imagens com *zoom* global:

**Quadro 04** - Dados de acesso à educação de pessoas com deficiência por continente.

Continentes (País)	Ano	Acesso à educação de pessoas com deficiência
África (Nigéria)	2015	95% das crianças com deficiência, cerca de 7 milhões de crianças, estão fora da escola na Nigéria (USAID, 2016).
Ásia (Nepal)	2014	85% das crianças que não frequentam a escola tem deficiência (GCE, 2014).
América (Estados Unidos)	2013/2014	No ano letivo de 2013-2014, de todos os alunos da escola pública, 13%, ou 6,5 milhões, eram alunos com deficiência (NCES, 2016).
Europa	2014	Mais de 99% das crianças com deficiência estão incluídas no sistema regular

<sup>15</sup> No mundo, das crianças que estão fora da escola na educação primária, 7% são ricas e 32% pobres (UNESCO, 2015b).

<sup>16</sup> Essa relação entre pobreza e deficiência é pontuada pelo último relatório Mundial da Deficiência (WHO; WORLD BANK, 2011), o qual ressalta que a desigualdade social é uma das principais causas relacionadas a problemas de saúde, pois as pessoas em condições sociais mais desfavoráveis, têm menos acesso à água potável, saneamento, nutrição, condições de trabalho ou acesso a atendimento de saúde. Essa relação, segundo o relatório, é bidirecional, a pobreza pode aumentar o risco de deficiência e as pessoas com deficiência têm “[...] menor probabilidade de frequentar escolas, enfrentando assim oportunidades limitadas de formação de capital humano e obtendo menos oportunidades de emprego e menor produtividade durante a vida adulta” (WHO; WORLD BANK, 2011, p. 10). É uma questão, destaque, não apenas de saúde, mas de economia de um país.

(Itália)		de ensino (GCE, 2014).
Oceania (Austrália)	2015	Em 2015, de todos os estudantes das escolas australianas, 18% (674. 323 mil) eram alunos com deficiência (NCCD, 2016).

Fonte: Elaboração própria.

Esses dados tratam não da inclusão de alunos com deficiência nas classes comuns, mas do acesso dessas pessoas à educação, seja ele em escolas especializadas na educação para pessoas com deficiência ou em escolas regulares. As imagens revelam que nos países mais ricos (Estados Unidos, Itália e Austrália), isto é, com Produto Interno Bruto (PIB) maior quando comparado à Nigéria e ao Nepal<sup>17</sup>, as pessoas com deficiência têm mais acesso à educação. No entanto, essa comparação quando feita entre Nigéria e Nepal apresenta um resultado divergente, pois, apesar de possuir, em 2014, um PIB 91,1% mais elevado do que o Nepal, a Nigéria apresentava números maiores de pessoas com deficiência sem acesso à escolarização. A partir desses dados, ressalto o entendimento de que as práticas de inclusão/exclusão escolar são influenciadas não apenas por um fator, como a economia do país, mas por um conjunto de aspectos locais que envolvem questões políticas (leis e ações que garantam a efetivação do direito de todos à educação), econômicas (distribuição da riqueza, investimentos na educação de todos) e socioculturais (ideologias e atitudes com relação à educação de pessoas com deficiência).

Outro exemplo que ilustra essa disparidade entre os números do PIB e o investimento na educação de pessoas com deficiência está na China (Ásia), que é considerada a segunda maior economia mundial. O país possui aproximadamente 85 milhões de pessoas com deficiência, no entanto, em 2013, 78.174 crianças não tinham acesso à educação, cerca de 28% do total de crianças em idade escolar (HUMAN RIGHTS REPORT, 2014). Esse cenário parece ter sido influenciado pela questão demográfica chinesa, juntamente com a política de contenção populacional da China denominada *Política do filho único*, implantada na década de 70 e abolida em janeiro de 2016, pois, nesse processo de contenção demográfica, os próprios “[...] médicos algumas vezes orientavam os pais de crianças com deficiência a colocá-las em orfanatos”<sup>18</sup> (HUMAN RIGHTS REPORT, 2014, p. 63). Assim, de acordo com o Human Rights Report (2014), as crianças abandonadas nos orfanatos eram meninos com

<sup>17</sup> PIB (bilhões \$) dos países em 2014: Estados Unidos – 16,720; Itália – 1,805; Austrália – 998,8; Nigéria – 478,5; e Nepal – 42,6. Dados disponíveis em: <<http://www.indexmundi.com/g/r.aspx?v=65&l=pt>>.

<sup>18</sup> “Medical professionals sometimes advised parents of children with disabilities to put the children into orphanages”.

deficiência e meninas<sup>19</sup>. Pensar nessas questões chinesas nos entristece como humanos e, ao mesmo tempo, nos provoca a olhar para o nosso país. Alegra-nos saber que no Brasil (no momento atual) existem algumas políticas de auxílio para pessoas com deficiência, assim como para os familiares, a exemplo do Benefício de Prestação Continuada (BPC)<sup>20</sup>, e, mais recentemente, das ações em prol das famílias de crianças com microcefalia<sup>21</sup>.

Ainda sobre a China, o relatório mundial dos direitos humanos, publicado em 2017, ressalta que a população chinesa com deficiência permanece enfrentando barreiras e discriminação e menciona que as “[...] diretrizes oficiais continuam a permitir que as universidades neguem a inscrição em determinados cursos, se os candidatos tiverem certas deficiências”<sup>22</sup> (HUMAN RIGHTS WATCH, 2017, p.198). Assim como as universidades podem negar estudantes com base na deficiência, as “[...] diretrizes oficiais sobre a contratação de servidores públicos continuam a discriminar pessoas com certos tipos de deficiências”<sup>23</sup>, reforçando o caráter excludente das políticas oficiais chinesas, as quais são traduzidas em ações diárias de discriminação contra a pessoa com deficiência<sup>24</sup>.

Essas imagens da China evidenciam o quanto políticas governamentais inadequadas (referente à garantia dos direitos de todos à educação e ao trabalho) e questões culturais (de preconceito e não valorização da pessoa com deficiência) são determinantes no modo como as pessoas com deficiência têm ou não acesso à educação e, conseqüentemente, ao mercado de trabalho. Assim, o “gigante chinês”, com a maior população mundial, a segunda maior

---

<sup>19</sup> Pela política do filho único e toda a questão cultural da China de preferência pelo filho homem (tido como o provedor da família), quando o bebê era menina, geralmente ocorriam muitos abortos (prática legal na China) ou abandono de recém-nascidas em orfanatos (MORAES, 2011).

<sup>20</sup> O BPC é um benefício assistencial que garante um salário mínimo mensal ao idoso e à pessoa com deficiência. Para mais informações visite: <<https://www.inss.gov.br/beneficios/beneficio-assistencial-ao-idoso-e-a-pessoa-com-deficiencia-bpc/>>.

<sup>21</sup> O país, desde 2015, enfrenta uma luta contra o vírus Zika, que está associado aos casos de microcefalia recentes. Em apoio às mães e às crianças com microcefalia, o governo estabeleceu, em 2016, a *Estratégia de Ação Rápida para o Fortalecimento da Atenção à Saúde e da Proteção Social de Crianças com Microcefalia*. Essa normativa tem como objetivo “agilizar a busca ativa e o diagnóstico da doença, bem como o atendimento, o cuidado e a concessão do Benefício de Prestação Continuada (BPC) para as crianças que se encaixam nos critérios da concessão do referido benefício da Assistência Social” (BRASIL, 2017, p. 67). Muitas são as dificuldades enfrentadas pelas mães (<<http://g1.globo.com/pernambuco/noticia/maes-de-criancas-com-microcefalia-enfrentam-dificuldades-para-manter-tratamentos.ghtml>>), porém o que resalto aqui é que, apesar das carências, a sociedade brasileira busca apoiar as crianças com microcefalia e não abandoná-las.

<sup>22</sup> “Official guidelines continue to allow universities to deny enrollment in certain subjects if the applicants have certain disabilities”.

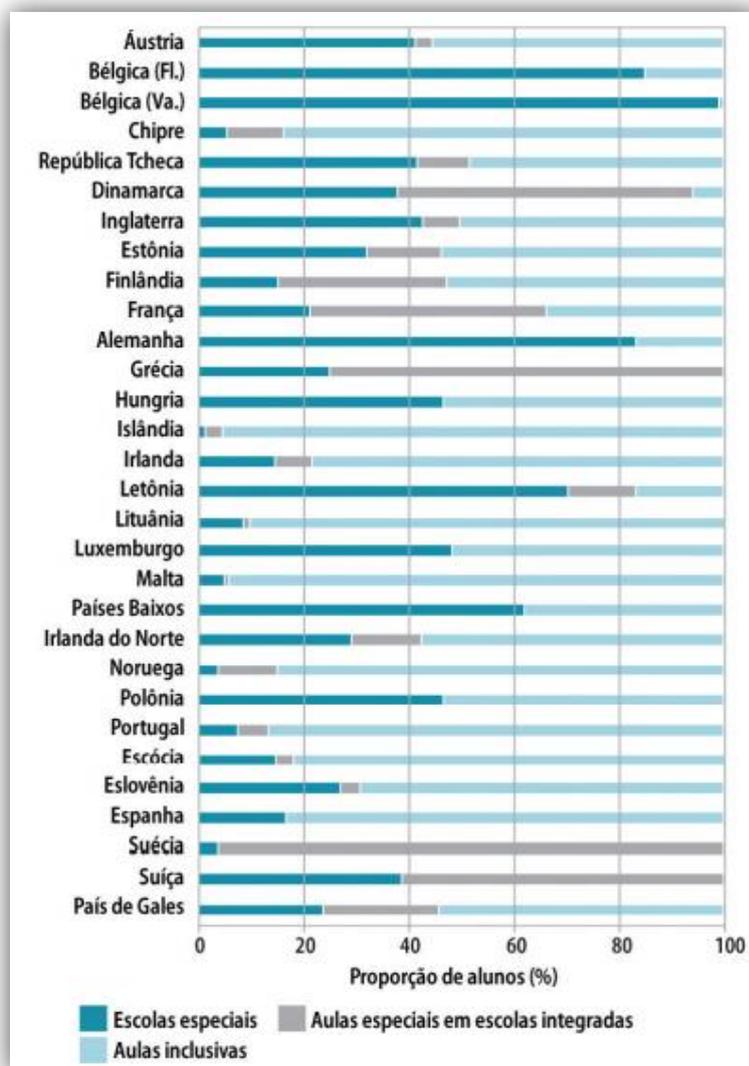
<sup>23</sup> Id. p. 198. “Official guidelines on hiring civil servants continue to discriminate against those with certain disabilities”.

<sup>24</sup> Menciono dois exemplos dessas ações excludentes na China: o caso do estudante Song Yichen que, em julho de 2016, foi rejeitado pela *Tianjin University of Traditional Chinese Medicine*, por causa da sua deficiência visual e o exemplo de Tan Jinsong, um homem com deficiência visual que foi rejeitado, em agosto de 2016, em um escritório legislativo, apesar de obter a pontuação mais alta no exame de seleção (HUMAN RIGHTS WATCH, 2017).

economia e a terceira maior extensão territorial, se apequena diante da educação de pessoas com deficiência.

Na Europa, a discussão parece não girar mais em torno do acesso ou não das pessoas com deficiência à educação, pois as discussões indicam que todos têm direito à escola (EUROPEAN AGENCY, 2016), mas em como oferecer essa educação nas escolas especializadas, em salas separadas na escola regular ou em classes comuns na escola regular. Os dados a seguir revelam essas diferenças na educação de pessoas com deficiência em alguns países da Europa.

**Gráfico 01 - Educação da pessoa com deficiência em países da Europa.**



Fonte: Who e World Bank (2011, p. 219).

Ao ilustrar três das principais formas de educação das pessoas com deficiência<sup>25</sup>, que vão da escola especializada à classe comum, o gráfico 01 demonstra como elas convivem lado a lado na Europa. De acordo com os dados, em alguns países, os alunos com deficiência estavam mais presentes na escola especializada, como no caso da Bélgica e da Alemanha, outros, em salas separadas na escola regular, a exemplo da Suécia e da Grécia e, nas classes comuns, como em Malta e Islândia. Cada país, portanto, com um desenho diferenciado na educação de pessoas com deficiência.

O gráfico 01 ilustra uma pesquisa do último Relatório Mundial da Deficiência, publicado em 2011, entretanto, nos países mencionados por um estudo da European Agency, de 2016, esses números parecem não apresentar muita diferença. Assim, a porcentagem de alunos com deficiência que recebiam educação na escola especializada, por exemplo, passou de 4%, em 2011, para 3%, em 2016, na Noruega (diminuição de 1%) e de 32% para 36% na Estônia (aumento de 4%). Variações que parecem revelar uma perspectiva educacional mais ou menos estável ao longo dos anos.

Ainda na Europa, a Itália, considerada o país que mais promove espaço para a educação da pessoa com deficiência na escola regular, recebe 99% do total de alunos com deficiência (GCE, 2014) nas escolas regulares. Mas isso não aconteceu de repente. Desde a década de 1990 com a Lei 118/1971, que estabeleceu a obrigatoriedade da educação da pessoa com deficiência na escola regular, e a Lei 517/1977, que aboliu as escolas especializadas (EUROPEAN AGENCY, [2015?]<sup>26</sup>), o país vem trabalhando para o cumprimento dessas políticas. A entrada dos alunos na escola regular ocorreu primeiramente em classes separadas e, em seguida, nas classes comuns, ou seja, houve o desenvolvimento de uma nova organização educacional que vem se concretizando ao longo dos anos.

Nesse processo, os objetivos tentam ser alcançados com o estabelecimento de algumas estratégias, entre as quais menciono: os alunos recebem um diagnóstico médico funcional sobre suas condições físicas e psicológicas e um perfil dinâmico funcional (*Dynamic-functional profile*), realizado junto com a equipe médica e os professores especialistas, que

---

<sup>25</sup> No gráfico 01, as terminologias escolas especiais, aulas especiais e aulas inclusivas, eu as substituo respectivamente por escolas especializadas, aulas em salas/classes separadas e aulas em salas/classes comuns/regulares. Prefiro conceituar dessa maneira, pois compreendo que *especiais* são todas as formas de educação e que a *inclusão* não se limita ao espaço da sala dita comum. Ressalto, no entanto, que os termos *escola especial* e *educação especial* irão aparecer em muitos momentos ao longo desta tese, pois são terminologias utilizadas nos documentos oficiais. Mas, sempre que possível, irei substituir por escola especializada e educação para pessoas com deficiência.

<sup>26</sup> Os colchetes e interrogação indicam uma data aproximada, tendo em vista que o ano não foi apresentado no texto. Essa disposição segue a orientação da NBR 6023 (ABNT, 2002, p. 17) que determina: “Se nenhuma data de publicação, distribuição, copirraite, impressão etc. puder ser determinada, registra-se uma data aproximada entre colchetes”. Exemplos mencionados pela ABNT: “[1971 ou 1972] um ano ou outro [1969?] data provável”.

descreve as dificuldades, as potencialidades e as possibilidades de desenvolvimento dos alunos na escola; a educação do aluno é baseada em um Plano Individual de Educação (*Individual Education Plan*), - refeito a cada período letivo - elaborado juntamente com a equipe médica, os professores especializados, professores regulares, a escola e os pais ou responsáveis pelos alunos; as salas com alunos com deficiência não podem ter mais de 20 alunos; o número de alunos com deficiência por sala é geralmente um (01), em alguns casos, dois (02); e investimentos na formação de professores regulares e especializados (chamados de *support teachers*), esses últimos participam de todas as etapas do ensino, desde o planejamento, a avaliação e o auxílio em sala de aula (EUROPEAN AGENCY, [2015?]).

O cenário italiano, pelo menos nas letras impressas dos documentos oficiais, demonstra um trabalho conjunto de diversos envolvidos (governo, equipe médica, professores especializados no trabalho com alunos com deficiência, professores das salas comuns, da escola e da família) para que a educação da pessoa com deficiência possa acontecer na escola regular. O trabalho em equipe, cada um fazendo movimentar a peça que lhe cabe na engrenagem da educação para todos, defendo, é uma das principais forças que potencializam o funcionamento dessa engrenagem.

Mesmo diante desse movimento de inúmeras estratégias, o processo de escolarização das pessoas com deficiência na Itália ainda apresenta lacunas, principalmente na formação dos professores das classes regulares (BAPTISTA, 2015). Tal fato reforça o entendimento de que há uma necessidade de mais investimentos, os quais devem ser contínuos, pois os desafios e demandas são diários. Assim, a educação como um todo necessita ser cuidada diariamente para que não adoeça, para que não deixe de criar oportunidades de desenvolvimento para todos que dela fazem parte.

Pensando na educação das pessoas com deficiência em diferentes contextos, volto brevemente à Ásia para revelar fotografias dessa educação em Singapura, país que alcançou o topo do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) em 2016. Em Singapura, a educação das pessoas com deficiência ocorre nas instituições especializadas, desde a educação infantil até a educação secundária e a vocacional que prepara os alunos para o mercado de trabalho. O ensino profissionalizante é um dos focos centrais na educação da pessoa com deficiência no país, que busca oferecer independência financeira para seus cidadãos, assim como o sentimento de autoestima por serem membros contribuintes da sociedade (SPD, 2017). Essa perspectiva demonstra, novamente, como o processo educacional da pessoa com deficiência pode ser efetivado de diversas formas e com focos diferentes dependendo do contexto.

No entanto, os alunos singapurianos com deficiência sensorial<sup>27</sup>, que concluem a educação primária na instituição especializada, podem fazer o exame de seleção para o ensino secundário e, com resultados positivos, eles podem continuar os estudos em escolas regulares (SINGAPURA, 2016). Mas não são todas as escolas de ensino secundário que recebem esses alunos. Oito escolas foram designadas<sup>28</sup> para efetivar essa educação e recebem um suporte adicional: professores que auxiliam os alunos com deficiência auditiva e visual, recursos tecnológicos e materiais didáticos acessíveis (SINGAPURA, 2016). O número parece pequeno, mas é interessante destacar que o país tinha, em 2010, cerca de apenas 5,399 milhões de habitantes, com uma porcentagem de 4% para as pessoas com deficiência (SDSC, 2014), um número bastante reduzido se comparado, por exemplo, ao estado de São Paulo, no Brasil, que em 2010 possuía aproximadamente 41,262 milhões de pessoas, sendo 22,6% com deficiência (IBGE, 2010).

A escolha por concentrar a educação de pessoas com deficiência em algumas escolas regulares parece indicar uma maneira de facilitar a disponibilização e o controle de investimentos, recursos e profissionais capacitados. É, igualmente, outra forma de ofertar a educação da pessoa com deficiência.

Da Ásia para a América, trago fotografias da maior potência mundial atual (em termos econômicos), os Estados Unidos da América (EUA). Nesse país, por meio da Lei n. 108-446 (EUA, 2004), conhecida como *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA), começou um movimento da educação da pessoa com deficiência nas escolas regulares. De acordo com o IDEA, os indivíduos com deficiência devem ser

educados com crianças que não são deficientes, e as classes especiais, as escolas separadas ou outra forma de remoção das crianças com deficiência do ambiente de educação regular ocorre apenas quando a natureza e a severidade da deficiência é tal que a educação em classes regulares com assistência e serviços complementares não pode ser realizada de forma satisfatória<sup>29</sup> (EUA, 2004, art. 2).

---

<sup>27</sup> Já os alunos com deficiência intelectual, depois da educação primária, podem continuar os estudos na escola especializada por meio do programa de educação vocacional que resultará em uma certificação profissional nacional, a exemplo do *ITE Skills Certificate* (ISC) e o *WDA Workforce Skills Qualifications* (WSQ) (SINGAPURA, 2016).

<sup>28</sup> As escolas estão distribuídas em diferentes cidades do País. Para conhecer essas escolas, visite o site: <https://www.moe.gov.sg/education/special-education/education-path>.

<sup>29</sup> “educated with children who are not disabled, and special classes, separate schooling, or other removal of children with disabilities from the regular educational environment occurs only when the nature or severity of the disability of a child is such that education in regular classes with the use of supplementary aids and services cannot be achieved satisfactorily”.

Não há, portanto, uma obrigatoriedade legal de que a educação das pessoas com deficiência deva ser ofertada unicamente nas salas regulares. Com essa determinação, as salas regulares e separadas e as escolas especializadas orquestram diferentes formas de educação das pessoas com deficiência no cenário estadunidense.

Com um *zoom* nos dados estatísticos do ano letivo de 2013-14, destaco que 95% das crianças e jovens com deficiência entre 6-21 anos, assegurados pela IDEA, foram matriculados em escolas regulares (frequentando salas comuns e separadas); aproximadamente 3% em escolas separadas (públicas ou privadas) para estudantes com deficiência; 1% em escolas particulares regulares; e menos de 1% recebiam educação em hospitais, casas de recuperação para menores infratores e na própria residência, quando as pessoas com deficiência, por algum motivo, estavam confinadas em casa. Dos estudantes matriculados na escola regular, 62% deles passaram 80% ou mais do horário escolar em salas comuns, 19% dos alunos ficaram de 40% a 79% do dia escolar nessas salas e 14% passaram mais de 60% do seu horário nas classes separadas (NCES, 2016). Esses dados parecem revelar que todos os alunos com deficiência, matriculados na escola regular, participam das aulas tanto nas classes comuns, como nas salas separadas para pessoas com deficiência.

Os Estados Unidos revelam, portanto, outra fotografia da educação escolar de pessoas com deficiência, em que os alunos, na mesma instituição, ora estudam com todos os demais alunos (com e sem deficiência), ora separados com seus colegas com deficiência.

Retomando as últimas imagens apresentadas ao longo dessa discussão, qual seria a melhor maneira de ofertar a educação das pessoas com deficiência? Nas classes comuns das escolas italianas, nas escolas especializadas de Singapura ou entre a sala comum e a separada para pessoas com deficiência das escolas estadunidenses? Acredito que uma resposta temporária foi construída até aqui com imagens que narram a melhor forma como aquela que mais traz benefícios e opções de escolha para os alunos, quando levado em consideração o contexto em que estão inseridos, isto é, as especificidades locais.

As formas de escolarização das pessoas com deficiência, portanto, apresentam-se de maneira multifacetada: *nas escolas especializadas*, as quais trabalham com alunos com uma ou duas especificidades, a exemplo das instituições de educação para pessoas com deficiência visual, e com diversos tipos de deficiência; e *nas escolas regulares*, podendo ser organizadas em classes separadas, em classes separadas e comuns ou apenas em classes comuns. Nessa organização educacional, existe (ou pode existir) um diálogo entre as instituições<sup>30</sup> as quais,

---

<sup>30</sup> Esse diálogo geralmente ocorre quando os alunos são matriculados nas escolas regulares, mas continuam frequentando as instituições especializadas na busca por serviços específicos dessas instituições, tais como

longe de serem opostas, objetivam o mesmo *sonho político* (FREIRE, 2009 [1996]) de acessibilidade escolar. É necessária a compreensão, portanto, de que nenhuma dessas formas de educar pode ser menosprezada, pois a inclusão, tal como a defendo, não está fixada em um único lugar, ela cruza fronteiras e muros institucionais na busca por mais acessibilidade e melhores oportunidades de aprendizagem. Essa diversidade de contextos educacionais que se pretendem inclusivos também é registrada no Brasil.

## 2.2 Inclusão educacional da pessoa com deficiência no Brasil

Doravante, apresento imagens desse país que é o berço das minhas inquietações como professora de alunos com deficiência e da minha responsabilidade social enquanto formadora e pesquisadora da área.

No cenário atual brasileiro, a inclusão educacional, apesar de frequentemente associada às pessoas com deficiência, também apresenta formas diversas que estão ancoradas em grupos historicamente excluídos do processo de escolarização, tais como: adultos e jovens não alfabetizados, comunidades indígenas e quilombolas, estudantes em situação de vulnerabilidade social e pessoas com deficiência. Além disso, questões de etnia, cor, gênero, orientação sexual, origem, posição econômica e social, raça e outras condições que possam figurar exclusão também são consideradas no quadro da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que atua para garantir o acesso de todos à educação. Nesse leque, destaco os grupos de imigrantes e de refugiados que chegam ao Brasil e enfrentam dificuldades no processo de escolarização, principalmente, relativas à língua e à cultura (HARTWIG, 2016; CUNHA, 2015), a exemplo de bolivianos e haitianos e, mais recentemente, de venezuelanos<sup>31</sup>. Recém-chegados ao Brasil, eles demandam, dentre outras coisas, inclusão educacional.

Ao apresentar essa diversidade e ciente da impossibilidade de um aprofundamento em cada um desses grupos, em apenas um texto de tese, retomo o foco de discussão nesta pesquisa, com um olhar para a inclusão escolar das pessoas com deficiência.

No Brasil, uma pesquisa realizada em 2013, em 64 mil domicílios de todo o país, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em parceria com o Ministério da Saúde, apontou que 6,2% da população brasileira têm algum tipo de deficiência. O levantamento

---

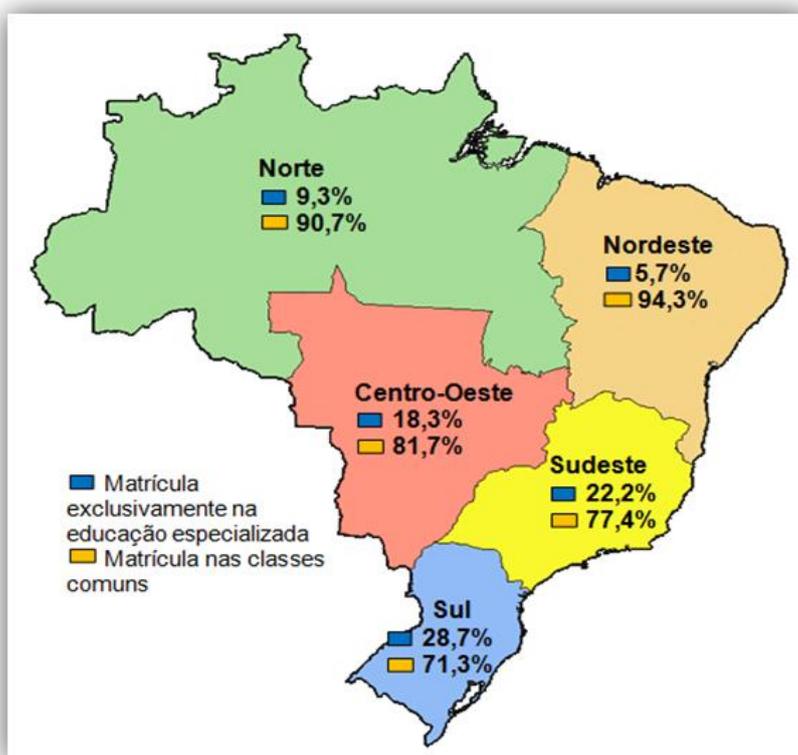
Braille, Libras e Reabilitação. O diálogo também acontece no suporte oferecido pela instituição especializada às escolares regulares, em termo de formação, materiais pedagógicos acessíveis e profissionais com qualificação específica para o trabalho com alunos com deficiência.

<sup>31</sup> De acordo com a Organização Internacional para Migrações (OIM), cerca de 50 mil venezuelanos se instalaram no Brasil até abril de 2018.

considerou quatro tipos de deficiências e os resultados demonstraram que a deficiência visual é a mais frequente, ocorrendo em 3,6% da população brasileira; a deficiência física, representada por 1,3%; a auditiva, em 1,1% do total de brasileiros; e a intelectual, a menos frequente, em 0,8 da população (PORTAL BRASIL, 2015).

No campo educacional, de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica 2016 (INEP, 2017), o Brasil conta com 186.100 escolas de educação básica, das quais cerca de 107.565 (57,8%) recebem alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades<sup>32</sup> em classes comuns. Nesse cenário, as regiões Nordeste e Norte apresentam os maiores percentuais desses alunos em classes comuns, com 94,3% e 90,7% respectivamente. O mapa a seguir, elaborado a partir dos dados do Censo escolar 2016, ilustra a distribuição nacional dessas matrículas por regiões:

**Mapa 01** - Percentual de matrículas por região na escola especializada e na classe regular, em 2016.



Fonte: Elaboração própria.

O mapa chama a atenção para as regiões menos desenvolvidas, em termos econômicos (Norte e Nordeste), como aquelas que mais recebem alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns quando comparadas às mais desenvolvidas (Sudeste, Sul e Centro-Oeste). O fato de haver mais escolas

<sup>32</sup> Cf. Apêndice 01, p. 199.

especializadas nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste pode ser um dos fatores que explicam os números apresentados no Censo Escolar 2016. Por exemplo, se compararmos João Pessoa a São Paulo no que tange às escolas bilíngues para surdos, observamos que João Pessoa não tem escola, enquanto São Paulo conta com seis Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos, as chamadas EMEBS, distribuídas nas regiões norte, sul, leste e oeste da cidade, além do centro, a exemplo da EMEBS Helen Keller.

Os dados do Censo Escolar 2016 (INEP, 2017) trazem, ainda, um destaque para o Estado do Paraná que tem o número menor de alunos entre 4 e 17 anos, “público-alvo da educação especial”, em escolas regulares. De acordo com esse Censo, 18,2% dos municípios paranaenses possuem menos de 50% desses alunos matriculados nas salas regulares. Como entender esse quadro que parece estar na contramão das políticas nacionais que preconizam a educação de alunos com deficiência na escola regular? Após publicada a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2007) e o Parecer n. 13/2009 (BRASIL, 2009), que estabeleciam a matrícula dos alunos com deficiência na escola regular e atribuíam às instituições especializadas o caráter complementar/suplementar na educação, houve um movimento antagônico por parte da população paranaense que defende a educação das pessoas com deficiência na escola especializada.

Algumas das manifestações contrárias ao fim da escolarização na escola especializada podem ser representadas pelo pronunciamento do então senador paranaense Flávio Arns, também pai de um filho com deficiência, que repudiou o Parecer n. 13/2009 em discurso no Senado, em 2009:

As pessoas que trabalham na Secretaria de Educação Especial, do MEC, estão dizendo, desde o começo: “Vamos acabar com as escolas especiais. Vamos acabar com as escolas das APAEs, escolas de surdos né, escolas para pessoas com distúrbios de conduta, problemas mais sérios. Vamos colocar todo mundo, obrigatoriamente, na classe comum. Vamos acabar com aquilo que a comunidade fez, aquilo que a comunidade acha importante, necessário; e vamos colocar todas essas pessoas na classe comum né, independentemente da vontade da pessoa, independentemente da vontade das famílias e ao arrepio da legislação (ARNS, 2009, *on-line*).

O senador ressaltou a necessidade de se ouvir as pessoas com deficiência no processo de elaboração de políticas educacionais a elas destinadas, lembrando o tema do Dia Internacional das Pessoas com Deficiência<sup>33</sup>, nos eventos celebrados em 2004: “Nada sobre

---

<sup>33</sup> Proclamado em 1992, o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência é celebrado anualmente em 03 de dezembro. Todo ano um tema é base das discussões propostas. Veja os temas das edições anteriores em:

nós, sem nós”, o qual preconiza que as decisões políticas destinadas às pessoas com deficiência não devem ser tomadas sem a participação direta dessas pessoas/desse grupo. Com esse posicionamento, que também defendo, as APAEs do Paraná orquestraram um movimento para que as pessoas com deficiência e seus familiares manifestassem sua opinião:

Mandamos cartas para os 40 mil alunos do Paraná e pedimos para que as famílias enviem correspondências para as autoridades expressando a opinião sobre a importância das escolas para a vida dos filhos, relata José Turozi, presidente da Federação das APAEs do Paraná (BÁGGIO, 2009 *apud* MORAES, 2012, p. 6-7).

A força política das APAEs mobilizou as pessoas com deficiência, para que seus interesses fossem ouvidos, ao mesmo tempo em que lutavam para garantir sua sobrevivência enquanto instituição ameaçada de desaparecer diante das novas políticas de inclusão da pessoa com deficiência na escola regular. Essa mobilização contra as políticas do governo resultou na elaboração, com o apoio do Governador do Paraná, do Parecer 108/2010 CEE/PR (PARANÁ, 2010), por meio do qual as escolas especializadas foram reconhecidas legalmente como *Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial*, ofertando: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional.

É importante ressaltar que o Parecer n. 108/2010 CEE/PR (PARANÁ, 2010) não é contrário à educação dos alunos com deficiência nas escolas regulares, mas defende que estes (e seus familiares) devem poder optar, pois há casos em que, segundo o referido Parecer, não haveria benefícios da educação nas classes comuns:

[...] nenhum ator social envolvido no debate é contrário à inclusão, como também não existe defesa da inclusão de todos os educandos especiais nas turmas ditas regulares, uma vez que existem casos em que não há dificuldade em concluir que a inclusão, devido ao grau de comprometimento cognitivo de determinados educandos, não traria benefícios para o aluno especial, nem para os demais educandos. [...] É necessário estar atento para a evolução do processo de inclusão dos educandos especiais já que no sistema capitalista é possível ocorrer inclusão excludente (PARANÁ, 2010, p. 05-06).

O Parecer, além de defender a educação nos dois contextos (regular e especializado), alerta para o fato de que muitas vezes a entrada do aluno nas salas comuns pode se configurar

como uma “inclusão excludente”, o que, de fato, ainda acontece em muitas escolas brasileiras e internacionais (BAPTISTA; JESUS, 2015).

Desse modo, as ações empreendidas no Estado do Paraná para o trabalho educacional com pessoas com deficiência nos provoca, enquanto cidadãos que devem lutar por seus direitos a empreender, três reflexões: a) o poder da população que, unida em prol de um objetivo, pode negar uma determinação legal e criar políticas de acordo com as suas necessidades, isto é, pode assumir seu lugar de agente político (MENKEN; GARCIA, 2010); b) o modo de oferta da educação para pessoas com deficiência necessita levar em consideração as especificidades locais, para que não se apresente como um modelo único que pode ser aplicado em todo e qualquer contexto; tal posicionamento, em si, já seria contra o princípio de respeito à diversidade; e c) as pessoas com deficiência devem ter o direito de poder escolher o lugar de sua educação, pois o caráter impositivo está longe de ser um princípio da inclusão educacional.

A respeito desse último ponto de reflexão, retomo o pensamento de Rodrigues (2006), que discute sobre duas dimensões de inclusão: essencial e eletiva. A essencial é aquela que “[...] assegura a todos os cidadãos de dada sociedade o acesso e a participação sem discriminação a todos os seus níveis e serviços” (RODRIGUES, 2006, p. 11), que poderia ser representada pela atual política de educação inclusiva que estabelece o direito de todos à educação em seus diversos níveis. A dimensão eletiva assegura “[...] a possibilidade de escolha e opção. Essa possibilidade de opção poderá até chegar à recusa de aceitar o lugar que a sociedade ‘preparou’ e previu para sua ‘colocação’<sup>34</sup>”, assim como ocorre no Estado do Paraná, que não aceitou a inclusão tal como lhe foi preparada pela Instância Federativa.

Rodrigues (2006) ressalta, ainda, que as duas dimensões da inclusão se apresentam de forma complementar, sendo a inclusão essencial a base para uma verdadeira inclusão eletiva, pois não é possível optar entre alternativas se as condições de acesso e permanência não estiverem resolvidas, ou nas palavras do autor, “se a inclusão essencial não estiver resolvida, a opção é escolher o mal menor<sup>35</sup>”. Transpondo para o contexto da inclusão escolar, as condições de acesso, participação efetiva, aprendizagem significativa e permanência precisam estar asseguradas nas escolas regulares, para que elas possam se configurar como uma opção de escolha inclusiva. Pensando no Paraná, mas também em outros locais, talvez muitos ainda não compreendam a escola regular como uma alternativa.

---

<sup>34</sup> Id. p. 12.

<sup>35</sup> Id. p. 12 Ibid.

Essa mesma luta pelo direito de escolha pode ser observada com o movimento da comunidade surda brasileira que, em 2013, por meio do Projeto de Lei n. 5.016 (BRASIL, 2013a), conseguiu a garantia da efetivação da educação básica (Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA e Educação Profissional) exclusivamente na escola especializada bilíngue. Por meio desse Projeto, é assegurada, no Art. 2, Inciso II, oferta da educação básica, em todos os níveis, por meio da “comunicação em Libras e ensino de Libras, como primeira língua, e comunicação em português escrito e ensino de português escrito, como segunda língua” (BRASIL, 2013a, p. 01). A oferta da comunicação e ensino em Libras (como primeira língua), por enquanto, não é realizada na escola regular<sup>36</sup> e, por isso, ela ainda não é considerada, principalmente pela comunidade surda, como uma verdadeira alternativa de inclusão escolar.

Ainda referente à Libras, ressalto o Projeto de Lei n. 1.563 (BRASIL, 2011), até então não aprovado, que estabelece parâmetros para a inclusão da disciplina de Libras na grade curricular de todas as escolas públicas brasileiras (municipais, estaduais e federais). Ressalto, no entanto, que embora não tenha entrado em vigor, alguns municípios e estados adotaram a proposta, a exemplo de Rio Branco, no Acre, que, desde 2012, começou a ofertar gradativamente o ensino de Libras em suas escolas municipais (RIO BRANCO, 2014), somando, em 2016, um total de 30 escolas que incluem a Libras como disciplina curricular. A cidade de Cabedelo, na Paraíba, também oferece a Libras como disciplina nas escolas municipais onde há alunos surdos matriculados (CABEDELLO, 2015). Em termos estaduais, trago como exemplo Pernambuco que estabeleceu, a partir de 2018<sup>37</sup>, a oferta do ensino da Libras como obrigatória para a escola e de matrícula facultativa para os alunos, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. São ações locais, mas que podem atingir todo o Brasil com a aprovação de uma Lei nacional que regulamente a oferta da Libras como disciplina escolar.

As imagens de uma escola regular que caminha para uma melhoria da oferta educacional para pessoas com deficiência também revelam investimentos governamentais nacionais para que ela possa cada vez mais se edificar como um espaço de educação para todos. No leque de ações promovidas pelo Governo Federal (BRASIL, 2016a)<sup>38</sup> há um movimento de construção de espaços com recursos pedagógicos e profissionais qualificados para o desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade, isto é, apesar do longo

---

<sup>36</sup> Um dos principais motivos que conduzem a essa não oferta do ensino em Libras como primeira língua, no contexto da escola regular, é o fato de que os profissionais de ensino e demais membros das instituições regulares ainda não dominam a Libras.

<sup>37</sup> Publicação no Diário Oficial de Pernambuco, em 17 de novembro de 2017.

<sup>38</sup> No Apêndice 02 elaboro um quadro com a sistematização de algumas dessas ações do Governo.

caminho que o Brasil tem pela frente para efetivar a inclusão educacional, ações estão sendo realizadas. Destaco, dentre essas ações, a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs).

Essas salas ofertam as atividades próprias do Atendimento Educacional Especializado – AEE<sup>39</sup> – dentro da escola, geralmente no horário oposto ao da escolarização regular<sup>40</sup>, e de maneira não substitutiva (BRASIL, 2013b). Nas SRMs, os alunos desenvolvem as atividades previstas no seu plano de AEE, que é elaborado pelo professor do AEE, “por meio da identificação de habilidades e necessidades educacionais específicas dos estudantes” (op. cit., p. 05). No plano são definidos e organizados serviços, estratégias e recursos pedagógicos específicos para cada aluno. Além disso, o professor do AEE tem a função de planejar e produzir materiais pedagógicos acessíveis, assim como estabelecer uma articulação com os professores da sala regular, buscando o desenvolvimento dos alunos.

A proposta das SRMs visa, desse modo, a fornecer um suporte para os alunos com deficiência matriculados nas escolas regulares. No entanto, esse objetivo ganha outros contornos na prática, pois as SRMs são, muitas vezes, tidas como espaços de reforço escolar ou até mesmo o principal lugar em que os alunos desenvolvem as tarefas das disciplinas curriculares. Nesse cenário, as atividades que deveriam se efetivar na sala regular acabam sendo transferidas para a Sala de Recursos Multifuncional, o que sobrecarrega e limita o seu funcionamento. Outros dois fatores que limitam o potencial das SRMs são: o fato de que o financiamento recebido pela dupla matrícula dos alunos com deficiência (na sala comum e na SRM) nem sempre é administrado de maneira que traga benefícios para esses alunos; e a realidade enfrentada por muitos dos professores do AEE e da sala regular, que parecem ainda não terem encontrado a harmonia necessária para uma convivência produtiva, o que dificulta a efetivação de práticas educacionais mais ricas.

Além do suporte fornecido pelas SRMs, o Atendimento Educacional Especializado também é oferecido em Centros de AEE fora da escola regular, como é o caso dos institutos

---

<sup>39</sup> O Atendimento Educacional Especializado - AEE “é o conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes público alvo da educação especial, matriculados no ensino regular” (BRASIL, 2013b, p. 02). Essas atividades envolvem: “Ensino da Língua Brasileira de Sinais-Libras; Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes com deficiência auditiva ou surdez; Ensino da Informática acessível; Ensino do sistema Braille, do uso do soroban, das técnicas para a orientação e mobilidade; Ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa - CAA; Ensino do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva - TA; Desenvolvimento de atividades de vida autônoma e social, enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação e desenvolvimento das funções mentais superiores” (BRASIL, 2013b, p. 06).

<sup>40</sup> As normas preconizam que deve ser no horário oposto ao das aulas regulares (BRASIL, 2013b), mas isso nem sempre acontece; muitos alunos saem da sala regular para receber atendimento na SRM. Isso ocorre por fatores diversos, tais como: os pais não podem levar o aluno no horário oposto ou ele está em outra atividade no turno contrário.

de educação para pessoas cegas, a exemplo do Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha, um dos contextos desta pesquisa. Esses Centros ofertam o AEE também de forma complementar e suplementar, em horário oposto ao da escola regular e são, muitas vezes, responsáveis por boa parte da escolarização que deveria (ou poderia) ser efetivada na escola regular.

Diante do exposto, até aqui, o Brasil desenha uma educação ofertada, na maioria dos contextos, nas escolas regulares, mas com uma estreita ligação com o AEE, dentro e fora da escola. Há, portanto, uma tendência gregária que leva as instituições regulares e especializadas a se unirem em prol de uma educação mais efetiva para as pessoas com deficiência.

O cenário atual da educação de pessoas com deficiência pode ganhar outros contornos com a futura reforma na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, anunciada pelo MEC no início de 2018 e ainda em tramitação. Com a reforma, o MEC propõe que os alunos com deficiência estudem em instituições e classes especiais, “[...] quando as barreiras na escola comum não forem eliminadas para a garantia de efetiva aprendizagem, participação e igualdade de oportunidades” (AGÊNCIA BRASIL, 2018, *online*). A proposta do MEC gera polêmica. Alguns se posicionam a favor, por entenderem que há casos em que a instituição especializada é o espaço mais adequado diante das necessidades dos alunos e outros compreendem que a nova proposta é um retrocesso (LEPED, 2018), pois dá margem para que não haja um empenho na eliminação de barreiras que possibilitem a participação dos alunos com deficiência na escola regular.

Mediante as discussões que venho tecendo ao longo desta pesquisa, compreendo que a escolarização regular e especializada são complementares e podem ser substitutivas, pois cada caso apresenta singularidades e precisa ser analisado com responsabilidade para que, de fato, os alunos vivenciem as melhores experiências de ensino-aprendizagem. Valorizo ambas as formas de escolarização e apoio que as mudanças vindouras possam criar e fortalecer teias dialéticas que conectem práticas, espaços e pessoas sempre levando em consideração o desenvolvimento dos alunos. Compreendo, igualmente, que precisamos ficar atentos à reforma, pois a escola regular precisa ser cada vez mais fortalecida como espaço de possibilidade de educação para todos. A presença dos alunos com deficiência na instituição regular, para além de um rompimento de barreiras físicas, representa novos investimentos na escola (BRASIL, 2016a), diferentes modos de ensinar e de se relacionar com a diversidade, outras maneiras de formar os profissionais para o mercado de trabalho e um espaço de convivência para que as pessoas sejam provocadas a se tornem mais éticas e humanas.

Ao abrir as portas da escola regular para a educação das pessoas com deficiência, fomos, também, provocados a olhar para as diferenças dos demais alunos, para as nossas e para a inclusão que cada um demanda a partir das suas singularidades. Abrimos portas para questionamentos, incertezas, erros e acertos, para desafios e descobertas de que podemos ser melhor do que somos. Abrimos portas para a busca pelo desenvolvimento de uma escola acessível não apenas para aqueles com deficiência, mas para a diversidade que habita nossas salas de aula. É um movimento de transformação da escola e das pessoas, que precisa ser cuidado, ampliado com melhorias e jamais estagnado por novas políticas.

A transformação da escola em uma perspectiva inclusiva demanda ações do Governo Federal (cf. Apêndice 02) e diante das inquietações que permeiam esta tese, outro ponto que me chama a atenção nas políticas mencionadas e em outras elencadas pelo governo até 2016 (BRASIL, 2016a) é o fato de que não houve ações direcionadas para a formação inicial de professores e continuada de docentes universitários em uma perspectiva de trabalho com a inclusão da pessoa com deficiência. Nessa linha de reflexão, apresento a seguir algumas imagens que retratam o contexto da educação superior no que tange ao processo de inclusão.

As matrículas de alunos considerados “público-alvo da educação especial” registraram aumento nas IFES brasileiras. Nesse cenário, “o Censo da Educação Superior demonstra que, entre 2003 e 2015, o número de estudantes passou de 5.078 para 33.475, representando um crescimento de 559%” (BRASIL, 2016a, p. 36). Os números são expressivos, o que significa dizer não apenas que os alunos com deficiência estão mais presentes nas IFES, mas que essas instituições precisam construir novas maneiras de formar profissionais para um mercado de trabalho que também vive o desejo social de que suas portas sejam abertas para a inclusão de pessoas com deficiência. Essas mudanças vão desde a acessibilidade física, de infraestrutura, até a formação e sensibilização ética de todos que fazem (ou devem fazer) das IFES um nicho de desenvolvimento de profissionais.

Em termos de formação, trago cenas que demonstram o movimento inclusivo nas IFES por meio da inserção, a partir do Decreto n. 5.626 (BRASIL, 2005), da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia, que vem provocando sensibilização para a cultura e língua da pessoa surda por parte desses futuros profissionais. E, sob a força desse mesmo Decreto, a criação do curso Letras-Libras que almeja a formação de professores de Libras em nível fundamental, médio e superior. Essas ações, acredito, se configuram como um importante movimento de reconhecimento e divulgação da língua e cultura surda como parte de uma comunidade maior, de brasileiros que se reconhecem, se respeitam e podem orquestrar sons e sinais em uma melodia compreensível para todos.

Com a reflexão sobre o ensino superior começo meus registros de paisagens que me são mais próximas, que me permitem não apenas falar sobre, mas enxergar os diversos tons que as compõem e interagir com as diversas vidas que nelas se encontram e se afetam. Trago registros do meu lugar, da Paraíba.

### **2.3 Inclusão educacional de pessoas com deficiência na Paraíba**

O Estado da Paraíba, por meio da Resolução n. 284/2016 – Art. 15, estabelece que a educação das pessoas com deficiência pode ocorrer

- I – em estabelecimento de ensino regular, visando ao processo de aprendizagem escolar e adaptação social;
- II – em cursos e exames supletivos, adaptados para as pessoas com deficiência, que apresentem condições básicas para se beneficiarem das diversas modalidades desse tipo de ensino;
- III – em instituição especializada, para as pessoas com deficiência que não possam receber atendimento educacional adequado em estabelecimento de ensino regular ou supletivo (PARAÍBA, 2016, art. 15).

A disposição apresentada segue a tendência das políticas brasileiras de oferta da educação da pessoa com deficiência tanto na escola regular, quanto na especializada<sup>41</sup>. Ainda de acordo com a referida Resolução, no Art. 16, “o atendimento no ensino regular ou supletivo poderá ser feito em classes comuns ou classes especiais” (PARAÍBA, 2016) e essas “classes especiais” podem ser oferecidas na instituição regular de ensino ou em centros de AEE, a exemplo do Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha, na cidade de João Pessoa, que, por meio de uma parceria com a escola regular<sup>42</sup>, cria espaço para a escolarização de turmas de alunos da Educação de Jovens e Adultos. As turmas são compostas apenas por pessoas com deficiência visual: cegueira e baixa visão ou por pessoas com deficiência múltipla, desde que uma das deficiências seja de natureza visual.

O ICPAC faz parte das instituições que funcionavam como escola para as pessoas com deficiência, mas que por meio das políticas de inclusão na escola regular, discutidas

---

<sup>41</sup> Alguns exemplos de escolas especializadas na Paraíba: EEEE Ana Paula Ribeiro Barbosa Lira (João Pessoa), Escola Municipal de Educação Especial De Aroeiras (Aroeiras), Escola de Educação Especial Caminho da Esperança (Areia), Centro de Educação Especial Integrada Geny Ferreira (Sousa), Escola de Educação Especial Luz do Amanhã (Patos).

<sup>42</sup> Os alunos são matriculados na escola regular (Escola Municipal De Ensino Fundamental General Rodrigo Otávio) e recebem as aulas nas dependências do ICPAC. Os alunos não podem ser matriculados apenas no ICPAC, pois desde 2012, com as políticas de educação da pessoa com deficiência na escola regular, o ICPAC perdeu seu *status* de escola e passou a atuar como Centro de AEE.

anteriormente, teve seu lugar social de escola desativado e passou a atuar como centro de AEE, apoiando a educação dos seus antigos alunos, a partir de então matriculados na instituição regular. Na Paraíba, dados da Subgerência de Estatística (PARAÍBA, 2015a) revelam que, em 2009, o Estado contava com 52 estabelecimentos de “educação especial”, os quais foram reduzidos para 13 no ano de 2013, demonstrando a força das políticas educacionais vigentes e, também, uma fase de reconfiguração no sistema de ensino regular e especializado, uma vez que ambos tiveram suas bases transformadas e seus estatutos modificados: a escola regular recebeu a denominação de “escola inclusiva” e a instituição especializada perdeu o *status* de escola, passando a assumir o lugar social de Centro de AEE.

Seria essa mudança no sistema educacional positiva? Acredito que esse questionamento precisa incluir os sujeitos nela envolvidos e o contexto em que elas ocorrem. Destaco o entendimento de que os benefícios de qualquer mudança, assim como o desenvolvimento dos envolvidos, não são construídos apenas por meio de *afetos alegres* (SPINOZA, 2014 [1677]), mas envolve desconforto. A mudança exige de nós um processo conflituoso chamado de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2007 [1934]), pois precisamos aprender a viver, a nos relacionar, a fazer amigos, a compartilhar emoções e experiências, a trabalhar, a sentir e ser feliz em um contexto diferente do habitual, com pessoas e organizações políticas diferentes.

Desse modo, para muitos, talvez os benefícios da educação das pessoas com deficiência na escola regular ainda não sejam percebidos em sua plenitude, pois estamos em um processo de *metamorfose*, em que os espaços estão sendo reorganizados, repensados em seus diversos sentidos. *Metamorfose*, no sentido discutido por Skliar (2006, p. 33), ao sugerir para o professor, diante da exigência por inclusão, que “[...] mude seu próprio corpo, sua própria aprendizagem, sua própria conversação, suas próprias experiências. Que não faça metástase, que faça metamorfose”. E, também, a partir da compreensão empreendida por Vygotsky (2007 [1934]), de metamorfose como uma transformação atrelada ao desenvolvimento do indivíduo.

A partir desses dois autores, defendo que o processo de metamorfose, provocado pela educação da pessoa com deficiência na escola regular, demanda a transformação não apenas do professor ou dos alunos, mas de todos os personagens envolvidos nas políticas educacionais e das instituições (de ensino básico, superior e de atendimento especializado a pessoa com deficiência).

Refletir sobre esse processo nos ajuda a compreender muitas das emoções das pessoas envolvidas nessa nova configuração educacional. Os alunos que saem da escola especializada,

por exemplo, deixam para trás o lugar que, para muitos, era sua segunda casa, onde sua história estava sendo construída, uma vez que eram acolhidos por professores especializados, com materiais e currículos adequados, e colegas que os enxergavam apenas como colegas, pois a deficiência não era uma diferença na sala de aula. A chegada ao novo ambiente educacional envolve a perda desse espaço e os conflitos inerentes à busca pelo seu lugar na escola regular, pois o simples fato de estarem nela, afirmo, não implica pertencimento.

Leonard (2016), ao investigar sobre pertencimento no contexto escolar, ressalta que ele está ligado ao sentimento do indivíduo de ser parte daquela comunidade específica, de conhecer e ser conhecido por ela. Envolve se sentir valorizado e necessário, bem como um senso de adequação, pelo qual se percebe que seus valores são refletidos no grupo. A pessoa com deficiência na escola regular é, na maioria dos casos, vista como o “outro”, ou seja, ainda não se reconhece ou é valorizada como parte do espaço destinado pela lei para sua educação. Nesses casos, o aluno com deficiência e a comunidade da escola regular são desconhecidos um para o outro e, por isso, o pertencimento “sugere que existe um processo contínuo de negociação entre o indivíduo e a comunidade, que envolve mudança para ambos”<sup>43</sup> (LEONARD, 2016, p. 132).

A pessoa com deficiência necessita compreender o novo lugar da sua educação, lutar para ser aceita e valorizada, precisa enfrentar os preconceitos contra a sua deficiência, aprender a lidar com professores que ainda não sabem e/ou não buscam mudar seu modo de ensinar (SKLIAR, 2006), a conviver com colegas ainda indiferentes e mostrar que também pode contribuir para o desenvolvimento da escola e de seus membros. Nesse cenário, como dizer que a escola regular, no momento atual, é o melhor contexto para a educação da pessoa com deficiência? Como responder ao questionamento de uma das minhas alunas do ICPAC, ao dizer: *na escola a gente não se sente gente, a senhora sabe o que é isso?*<sup>44</sup> Eu não sei o que é não me sentir gente, mas as palavras dessa aluna me marcaram profundamente e reforçam meu entendimento de que não posso chamar de “escola inclusiva”, um lugar em que meus alunos não se sentem gente. Por isso, a ideia de um processo de metamorfose, pois, na verdade, os indivíduos com deficiência, em sua maioria, ainda não são parte da escola regular, eles estão construindo, de forma muitas vezes dolorosa, esse pertencimento.

A inclusão, sob a perspectiva do pertencimento, envolve um movimento de negociação, como pontuado por Leonard (2016), de modo que não apenas as pessoas com

---

<sup>43</sup> “suggests that there is an ongoing process of negotiation between the individual and the community, which involves change for both”

<sup>44</sup> O registro da fala dessa aluna é parte das notas de campo que compõem o acervo de dados desta tese.

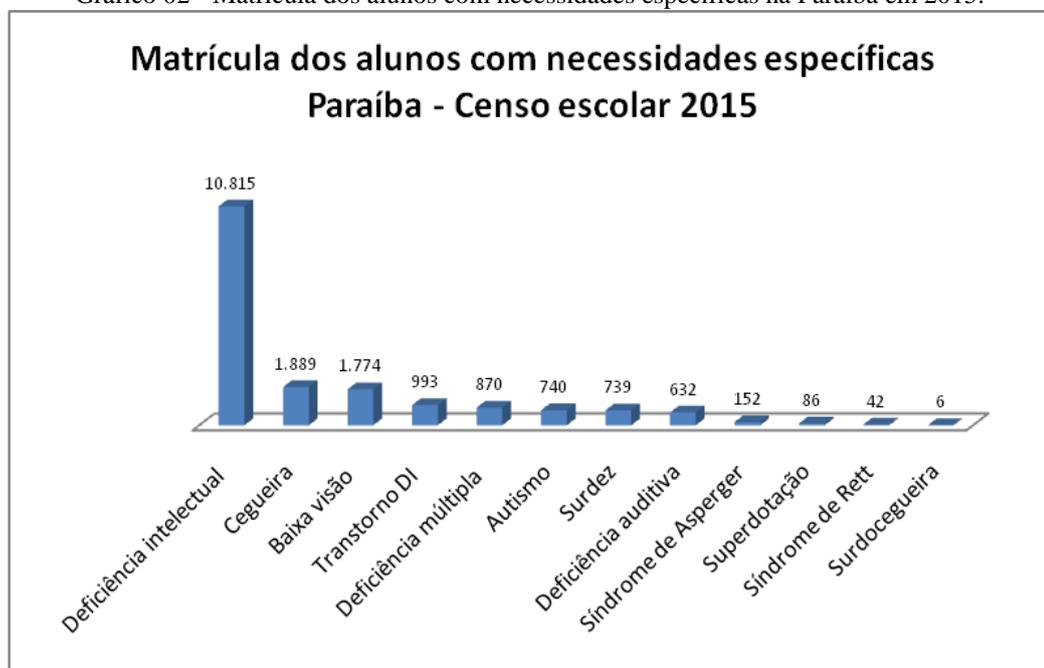
deficiência vivem os conflitos do processo de metamorfose, mas também os professores, alunos e demais membros do coletivo de uma instituição que não foi preparada para receber os novos alunos. A escola começa uma reforma com seus moradores fisicamente dentro da instituição, gerando desconforto para todos, os quais precisam, dentre outras coisas: ter paciência com o caos da reforma, ceder espaço, desempenhar trabalho extra, repensar atitudes e aprender a lidar com as singularidades dos novos residentes e com as suas próprias singularidades evidenciadas diante de pessoas e relações diferentes.

A partir dessa reflexão, ressalto a necessidade de compreendermos e sermos cuidadosos em nossas avaliações, pois a escola está no processo de transformação, a reforma ainda está sendo realizada. Até pouco tempo a pessoa com deficiência não estava na escola regular por ser considerada como incapaz de acompanhar o currículo regular e, agora, os alunos estão sendo provocados a desconstruir essa concepção; os professores não receberam formação para essa realidade, muitos, ainda, não se reconhecem como professores nesse contexto, mas precisam atender às necessidades de alunos com variados tipos de deficiência e, por isso, é importante cautela para não condenarmos esse professor, caso ele não tenha alcançado o objetivo da inclusão. Aprender a lidar com diferenças, de qualquer natureza, é um processo lento e difícil para todos os envolvidos. Ninguém escapa dos afetos, das dores e das alegrias provocadas nos encontros com as diferenças.

Com essa discussão, não estou dizendo que não existem práticas efetivas de inclusão na escola regular, pois elas existem (FERNANDES, 2014), mas é preciso enxergar que, ao longo desse processo lento e difícil, práticas excludentes também fazem parte da escola regular. Não podemos apagar ou camuflar os conflitos; precisamos compreender sua natureza e analisar suas causas, para, assim, juntarmos esforços em prol de investimentos que auxiliem na reforma educacional. Acredito que, com a contribuição responsável e amorosa de cada um de nós, a escola regular pode alcançar o *status* de “escola inclusiva” e é por isso que esta tese tem sentido de existir, pois é uma das maneiras que encontrei de contribuir para esse processo.

Retomando os dados estatísticos relacionados à educação da pessoa com deficiência no Estado da Paraíba, apresento, a seguir, um gráfico elaborado a partir do censo escolar de 2015 (PARAÍBA, 2015b).

Gráfico 02 - Matrícula dos alunos com necessidades específicas na Paraíba em 2015.



Fonte: Elaboração própria.

De acordo com o gráfico, o número de alunos com deficiência na Paraíba soma um total de 18.738, sendo a deficiência intelectual a mais numerosa. Destaco, no entanto, que os números podem não corresponder à realidade, pois, de acordo com o caderno de instruções para o preenchimento do Censo Escolar (BRASIL, 2016b, p. 63, grifo meu),

Para informar no sistema Educacenso um aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, **não é necessária** a apresentação de documentos clínicos comprobatórios (laudo médico/diagnóstico clínico).

Compreendo que a não exigência de uma comprovação médica pode gerar mal-entendidos na classificação dos alunos, o que explicaria o grande número de alunos com deficiência intelectual. No caderno de instruções, o MEC também fornece um glossário com as classificações/os conceitos, para que a escola tenha como base no preenchimento do campo: *Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação* e, no referido glossário, a deficiência intelectual é caracterizada “[...] por alterações significativas, tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais” (BRASIL, 2016b, p. 90). A definição, sem um diagnóstico médico, parece ampla, o que pode gerar

falhas nas categorizações do censo. Além disso, pode interferir no modo como as demais pessoas enxergam o indivíduo que recebe determinada classificação e, por conseguinte, na maneira como esse indivíduo compreende a si mesmo diante da classificação e daqueles com quem convive.

Os alunos apresentados no censo de 2015 estão, em sua maioria, na escola regular<sup>45</sup>, conforme pontuei anteriormente, vivendo os conflitos do processo de metamorfose. Contudo, vale ressaltar que a política de educação da pessoa com deficiência na escola regular nem sempre representa a mudança do aluno da instituição especializada para a regular, pois muitos desses alunos só tiveram a oportunidade de acesso à educação escolar depois das políticas atuais que permitiram sua entrada na escola regular. Tal situação se configurou pelo fato de as instituições especializadas não abrangerem todos os municípios do estado paraibano, assim, nas cidades em que não havia essas instituições, duas organizações sociais eram articuladas: a criança com deficiência ficava fora da escola, à margem do processo de escolarização, ou, nos casos em que a família mobilizava esforços, a criança era conduzida para uma instituição especializada em outra cidade.

Nesse sentido, destaco a importância da educação da pessoa com deficiência na escola regular, pois ela abrange todas as cidades, independentemente da localidade, configurando-se como um espaço educacional que pode oferecer educação para todos. Outro motivo que revela a importância da escolarização dos alunos com deficiência na escola regular diz respeito à transformação que esta pode orquestrar no modo como a sociedade enxerga e se relaciona com a pessoa com deficiência, pois o entendimento construído historicamente ao longo dos anos de que a pessoa com deficiência era incapaz (SANTIAGO, 2011), começa a ser desconstruído. Os indivíduos com deficiência ganham visibilidade para poder mostrar suas potencialidades para além dos muros das instituições especializadas. Vivemos, portanto, o início de um novo paradigma, em que a pessoa com deficiência está sentada ao lado, é colega de turma, de trabalho, de vida.

A presença da pessoa com deficiência na escola regular nos afeta, nos provoca a mudar. Cito como exemplo dessa mudança, o grande número de pessoas<sup>46</sup> que procuram o curso de extensão em Libras oferecido, semestralmente, pelo Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal da Paraíba. As vagas oferecidas são

---

<sup>45</sup> Os alunos com deficiência visual, na cidade de João Pessoa, são encaminhados, em sua maioria, para duas escolas regulares (Escola Municipal De Ensino Fundamental General Rodrigo Otávio e Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Antônia Rangel), facilitando a parceria com a instituição especializada que disponibiliza profissionais, materiais adaptados e transporte para a locomoção dos alunos.

<sup>46</sup> No semestre de 2017.2, por exemplo, 517 pessoas se inscreveram para as 265 vagas ofertadas pelo curso de extensão em Libras da UFPB. Dados fornecidos pela representação do curso em 14 de agosto de 2017.

preenchidas nos primeiros minutos de inscrição do curso, deixando evidente o desejo das pessoas por uma língua, até pouco tempo, quase não sinalizada por nossa sociedade ouvinte. Nesse sentido, a proposta de inclusão em contextos regulares é movimento que impulsiona a sociedade na busca por novos conhecimentos, novas formas de ser e agir no mundo.

Ampliando essa discussão, trago mais imagens da Universidade Federal da Paraíba, lócus em que se encontram os graduandos e formadores protagonistas desta pesquisa. Dados do Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB (CIA-UFPB, 2017) revelam que, do total de alunos da instituição em 2016, aproximadamente 4% apresentavam alguma deficiência. Os tipos de deficiências elencados pelo CIA-UFPB foram: “Deficiência física, Deficiência visual parcial, Cegueira, Transtorno psicológico, Deficiência temporária, Deficiência auditiva, Deficiência múltipla, Deficiência intelectual, Surdez total e Transtorno do Espectro Autista” (CIA-UFPB, 2017, p. 01). Na busca por garantir o acesso à educação superior desses alunos, a UFPB oferece alguns programas e ações<sup>47</sup>, dentre os quais destaco o *Programa de apoio de aprendizagem ao aluno com deficiência*, no qual um aluno, denominado de *aluno apoiador*, desenvolve a função “[...] de acompanhar e auxiliar o aluno com deficiência nas atividades acadêmicas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula de acordo com as necessidades inerentes a cada um” (CIA-UFPB, 2017, p. 03). Ainda por meio desse Programa, a pessoa com deficiência, dependendo das suas necessidades, pode receber o auxílio de dois ou mais alunos apoiadores.

Além dos programas e benefícios, o CIA-UFPB também promove ações de conscientização para todos que fazem parte da comunidade acadêmica, pois, assim como ressaltai que a escola regular está em processo de metamorfose para que seja inclusiva, a universidade também passa por esse movimento. Desse modo, o fato, por exemplo, de motoristas de carros e motos estacionarem seus veículos nas calçadas, dificultando ou impedindo a passagem de pessoas cegas e cadeirantes, é algo que vem sendo combatido pelo Comitê e que é motivo de aprendizagem por parte desses motoristas (e de toda a comunidade acadêmica).

Esse processo de metamorfose pelo o qual a universidade está passando envolve, principalmente, questões de formação e, dada a relevância desse tema para os objetivos desta tese, dedico a seção seguinte para reflexões sobre a formação docente de professores de línguas na perspectiva da inclusão educacional e à luz da Linguística Aplicada.

---

<sup>47</sup> Para conhecer esses programas e ações, acesse: <<http://www.ufpb.br/cia/contents/relatorios/comite-de-inclusao-e-acessibilidade-historico-e-perspectivas-2017.pdf/view>>.

## 2.4 Práticas formativas de professores de línguas para a inclusão

A partir das reflexões empreendidas sobre inclusão educacional e retomando Moita Lopes (2015), busco registrar **em que práticas formativas (inclusivas) os professores estão sendo constituídos.**

No cenário global, são quatro as principais políticas que estabelecem ações para que a educação seja acessível para todos, sendo a formação docente um dos seus componentes, conforme sistematizo a seguir:

**Quadro 05 - Componentes da formação docente nas principais políticas globais de educação para todos.**

POLÍTICA	ANO	COMPONENTES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE
Declaração Mundial de Educação para Todos e Marco de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem de Jomtien	1990	Reconhece o papel essencial dos professores no desenvolvimento da educação para todos, destacando investimentos na sua formação e melhoria das condições de trabalho. A ênfase na formação docente é pouca e não está diretamente relacionada com a educação inclusiva da pessoa com deficiência. <b>Artigo 7.</b> – p. 7; <b>Princípio 12.</b> – p. 19 e 18; <b>Item 33.</b> – p. 27. (UNESCO, 1990)
Declaração de Salamanca e Marco de Ação sobre as Necessidades Educativas Especiais	1994	Com foco na educação da pessoa com deficiência, a formação dos professores inicial e continuada para atender esses alunos é destaque nessa política, que também ressalta a formação especializada e regular dos docentes, assim como investimentos na formação de professores com deficiência. O papel da universidade é enfatizado no desenvolvimento da educação inclusiva por meio da formação. <b>Estratégia C.</b> – p. 27; <b>Itens 40 até 47.</b> – p. 27-28. (UNESCO, 1994)
O Marco de Ação de Dakar – Educação para Todos: Cumprindo Nossos Compromissos Coletivos	2000	Ressalta a necessidade de investimentos na formação dos professores e na melhoria do <i>status</i> profissional, dada sua importância para a educação. A formação docente não tem lugar de destaque nessa política e não está diretamente vinculada a uma perspectiva de inclusão educacional da pessoa com deficiência. <b>Estratégia 9.</b> – p. 20; <b>Itens 69 e 70.</b> – p. 20 e 21; <b>Compromisso 8.</b> – p. 40. (UNESCO, 2000)
Educação 2030 – Declaração de Incheon e Marco de Ação para a Implementação da Meta 4 do Desenvolvimento Global Sustentável	2015	Apresenta os professores em papel de grande destaque, apontando-os como “a chave” para alcançar toda a agenda da educação até 2030. Nesse sentido, ela destaca investimentos na formação, no <i>status</i> da profissão, na motivação, nos recursos oferecidos e na remuneração. Esse investimento nos professores está diretamente relacionado à oferta da educação inclusiva de qualidade. <b>Estratégia 4.c.</b> – p. 21; <b>Itens 70 até 74.</b> – p. 54. (UNESCO, 2015a)

Fonte: Elaboração própria.

A necessidade de investimentos na formação de professores, ressaltada por esses documentos, é reveladora de uma complexidade que atinge não somente o contexto brasileiro, mas o cenário internacional. Acerca dessa discussão, a Unesco (2015b) destaca o caso dos Estados Unidos, pontuando que um dos principais problemas enfrentados no seu sistema educacional é a formação de professores qualificados, reforçando, assim, o entendimento de

que a carência de formação adequada para o trabalho docente com a inclusão não é exclusividade de países em desenvolvimento.

Situação enfrentada pelo Brasil e, portanto, um problema de todos nós, brasileiros. Ciente dessa necessidade, os governantes vêm investindo na formação docente, a exemplo da formação continuada de professores por meio do *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, que no período de 2004 a 2015 registrou a capacitação de 183.815 professores, com abrangência em 5.428 municípios do país. Caminhando nessa perspectiva, no Plano Nacional de Educação – PNE 2014/2024 (BRASIL, 2014) o governo institui estratégias para o desenvolvimento da formação docente inicial e continuada de professores, levando em consideração aspectos do trabalho com alunos com deficiência, conforme discutido por Dantas e Medrado (no prelo). Seguindo as orientações do PNE, a Resolução n. 2/2015 (BRASIL, 2015b), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior nos cursos de licenciatura, destaca que os conteúdos dos cursos devem abordar a educação da pessoa com deficiência. O foco ainda está nas questões teóricas acerca da deficiência, mas já é um passo em direção a uma formação mais inclusiva e são ações positivas que precisam ser sublinhadas por todos para que se multipliquem.

Ajustando o zoom para o estado da Paraíba, cenário gerador dos conflitos que me conduziram até aqui, destaco que a formação de professores para o trabalho com alunos com deficiência também é (ou deveria ser) uma de nossas preocupações. Em termos de formação continuada, está é, geralmente, oferecida pela Fundação de Apoio à Pessoa com Deficiência – FUNAD, localizada na cidade de João Pessoa. No ano de 2016, por exemplo, a FUNAD ofertou 12 formações (cursos, seminários e jornadas) para professores das salas regulares e do AEE e uma delas para formadores e graduandos da UFPB<sup>48</sup> (FUNAD, 2017). Além da FUNAD, pontuo, especificamente na área de deficiência visual, os cursos oferecidos pelo Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha, que oferece formações para profissionais da educação e para a comunidade em geral<sup>49</sup>.

Pensando na formação inicial de professores de línguas estrangeiras, ajusto as lentes um pouco mais para registrar imagens do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFPB (DLEM-UFPB), contexto micro do presente estudo, em que estão situados os

---

<sup>48</sup> O curso *Inclusão Escolar e Deficiências*, realizado entre julho e agosto de 2016, foi destinado a formadores e graduandos da UFPB, principalmente do curso de Letras – Línguas Estrangeiras, uma vez que as vagas eram limitadas. A motivação para este curso surgiu no contexto do PIBID Letras-Inglês e a parceria foi realizada por meio das duas professoras do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFPB (DLEM-UFPB) que, na época, coordenavam o Subprojeto.

<sup>49</sup> No ano de 2016, por exemplo, o Instituto ofereceu dois cursos, um para o trabalho com a pessoa com deficiência visual e outro para a aprendizagem do sistema Braille para videntes – professores da educação básica.

formadores e graduandos protagonistas desta narrativa. No DLEM-UFPB, os formadores, afetados pelas práticas languageiras sobre o trabalho com pessoas com deficiência, começam a mobilizar ações inclusivas que iniciam, a meu ver, um redesenho na formação docente dos futuros professores de línguas estrangeiras da instituição.

Esse movimento começou em 2009, com um projeto de iniciação científica, coordenado pela professora Betânia Medrado<sup>50</sup>, que objetivava compreender questões envolvendo o ensino de língua inglesa para alunos com deficiência visual. As primeiras ações se desdobraram em outros projetos nos quatro anos seguintes, com discussões não apenas acerca da língua inglesa, mas do francês e do espanhol (MEDRADO, 2014). Nesse percurso até os dias atuais, outros professores também foram sendo afetados pelo agir de linguagem da inclusão e as ações foram ampliando e envolvendo projetos de iniciação à docência, as disciplinas de Estágio Supervisionado, eventos acadêmicos e participações de especialistas nas atividades curriculares das disciplinas do curso<sup>51</sup>.

Ainda no que diz respeito às ações dos professores do DLEM-UFPB, ressalto, em 2017, a criação do Grupo de pesquisa Agir de Linguagem, Docência e Educação Inclusiva (ALDEI). O grupo é composto por mais duas professoras do DLEM, alunos de graduação, mestrado e doutorado, envolvidos com a temática da inclusão educacional. O ALDEI se apresenta como um espaço de fortalecimento e reconhecimento das pesquisas na área de inclusão e ensino de línguas, inaugurando uma nova paisagem no cenário de uma formação mais inclusiva na UFPB, a qual vem sendo compartilhada em nível nacional e global, por meio de publicações e participações em eventos científicos<sup>52</sup>.

Paralelamente a esse movimento e também como parte dele, os graduandos estão afetando e sendo afetados pelas práticas languageiras que envolvem o trabalho com alunos com deficiência e algumas imagens desses afetos são registradas por meio dos textos monográficos de conclusão de curso<sup>53</sup>.

Com um olhar sempre otimista, de quem acredita no desenvolvimento contínuo de uma formação cada vez mais inclusiva, ressalto a importância da valorização dessas ações (cf. Apêndice 03) que estão acontecendo no DLEM-UFPB desde 2009, as quais podem parecer

---

<sup>50</sup> A professora Betânia Medrado inicia a discussão sobre o ensino de línguas estrangeiras para pessoas com deficiência visual, no contexto do estado da Paraíba.

<sup>51</sup> Consulte o apêndice 03 com algumas das ações de professores do DLEM-UFPB em prol de uma formação inclusiva.

<sup>52</sup> O apêndice 04 apresenta pesquisas realizadas pelos membros do ALDEI, a partir do seu início em 29 de março de 2017.

<sup>53</sup> Verifique no apêndice 05 uma tabela com os trabalhos de conclusão de curso de alunos do curso de Letras – Línguas Estrangeiras da UFPB, com foco nas questões de inclusão, assim como dissertações e teses sob a orientação de professores do DLEM-UFPB, também sobre a inclusão da pessoa com deficiência.

pequenas para algumas pessoas, mas não para quem foi e ainda é formada por essa instituição, por esses professores e que viveu suas práticas educacionais antes do início dessas ações. Tais ações, à primeira vista isoladas, estão conectadas pela essência inclusiva que as constituem, gerando afetos com abrangências que não nos é possível dimensionar.

Sem jamais ofuscar o brilho desse movimento inclusivo no DLEM-UFPB, ressalto que a caminhada é longa e nela muitas práticas fossilizadas precisam ser metamorfoseadas para que possam atender às demandas atuais de uma sociedade que tenta lutar pelo respeito às diferenças. Assim, quando Moita Lopes (2015, p. 23) afirma a necessidade de se “repensar a vida social”, destaco, como parte dela, a necessidade de se **repensar a formação docente** diante da inclusão educacional. Ilustro essa necessidade a partir da fala de dois colaboradores deste estudo, ao refletirem sobre o papel da formação inclusiva:

**Maria:** Nós saímos da graduação sem saber como trabalhar com os portadores [sic] de necessidades especiais. É como se eles nunca fossem participar das nossas aulas, como se não estivessem na escola. E quando precisamos trabalhar com eles, incluí-los no ambiente escolar, é muito difícil (professora supervisora da escola regular – segmento do questionário).

**Je:** É um fator no processo de formação que fará toda a diferença quando nós estivermos lecionando em escolas e tivermos que lidar com inclusão de alunos com necessidades especiais. Uma pena a universidade tratar desse tema de forma superficial, onde apenas oferece uma disciplina optativa e meramente conceitual (graduando PIBID – segmento do questionário).

A inclusão escolar solicita dos docentes conhecimentos (teóricos e práticos) para que possam atuar com alunos com deficiência em turmas regulares. Todavia, nem sempre esses conhecimentos chegam até os profissionais, e a sociedade passa a ser apresentada a um novo excluído: os professores não formados para a inclusão. Maria ressalta que as vozes sobre inclusão da pessoa com deficiência não fizeram parte da sua graduação, o que torna difícil o seu trabalho e, vivendo a formação inicial, Je pontua que a universidade rompe com o silenciamento sobre a deficiência, discutindo a temática, porém lamenta que ainda seja de maneira superficial.

A disciplina de *Educação Especial*, mencionada por Je, é ofertada pelo Departamento de Educação da UFPB e tem como foco uma discussão teórica acerca da pessoa com deficiência e sua educação<sup>54</sup>. A disciplina não apenas cumpre os objetivos da Resolução n.

---

<sup>54</sup> Cf. Anexo 01 para o plano de curso da disciplina de Educação Especial, ofertada no semestre letivo de 2016.2, no período entre janeiro e junho de 2017.

2/2015 (BRASIL, 2015b), que, como já pontuei, preconiza conteúdos acerca da educação da pessoa com deficiência nos cursos de licenciatura, mas inaugura a entrada formal dessa temática no âmbito dos cursos de Letras da UFPB o que, para muitos graduandos, é o primeiro encontro com as reflexões sobre a pessoa com deficiência no cenário educacional. Porém, ela é de caráter optativo, isto é, o graduando pode ou não cursar a disciplina, o que demonstra, em termos curriculares, sua pouca inserção diante das demais disciplinas que são obrigatórias. Essa é uma prática que precisa ser reformulada, pois os professores não escolhem (nem poderiam/ deveriam) os alunos que entram nas suas salas de aula, assim, lecionar para pessoas com deficiência, longe de ser opção, é uma demanda profissional dos dias atuais.

Além da disciplina de *Educação Especial*, os alunos cursam a disciplina de *Libras*, em caráter obrigatório, por meio da qual discutem questões culturais acerca da comunidade surda e são apresentados a Libras, conhecendo alguns aspectos linguísticos da língua de sinais brasileira<sup>55</sup>. A entrada dessa disciplina nos cursos universitários abre fissuras nas barreiras ideológicas que invisibilizam a Libras enquanto língua utilizada por brasileiros. Uma ideologia, segundo Moita Lopes (2013a), “perniciosa”, pois ao não levar em consideração os falantes de Libras, também deixa de lado “seus interesses e necessidades educacionais<sup>56</sup>”. Assim, trazer a Libras para a formação inicial, além de apresentar a cultura surda aos futuros professores, pode se configurar como um espaço de sensibilização para o trabalho docente com alunos surdos, pois o professor de língua estrangeira precisa aprender a administrar pelo menos três línguas na sala de aula: português, Libras e a língua estrangeira a ser ensinada. Em algumas situações, quatro idiomas diferentes podem compor a aula de língua estrangeira, pois muitas vezes o aluno surdo tem interesse pela língua de sinais do país estrangeiro, a exemplo da língua de sinais americana, no caso do inglês.

Apesar da relevância dessa disciplina, graduandos demonstram certa insatisfação, que ilustro com a fala de dois colaboradores desta pesquisa, ao discutirem sobre a disciplina de Libras que cursaram:

**Cauã:** Libras, é muito/muito gene/generalista assim, trata de/de/de um recorte que a gente não sabe como é vai lidar depois [...] a, b, c, oi, tchau ((risos)) eu acho que foi isso que ficou.

**Alana:** Justamente, como que a gente vai ensinar a esse aluno? (graduandos ES – segmento do encontro do coletivo)

---

<sup>55</sup> Cf. Anexo 02 para conhecer o plano de curso da disciplina de Libras, ofertada no semestre letivo de 2016.2, no período entre janeiro e junho de 2017.

<sup>56</sup> Id. p. 27.

O posicionamento de Cauã e Alana ressalta uma insatisfação que está para além da disciplina. Eles buscam um “como ensinar inglês para esses alunos”, isto é, conhecimentos práticos envolvidos no trabalho com o inglês enquanto língua estrangeira para o surdo, que não fazem parte da ementa da disciplina de Libras enquanto componente curricular do curso de Letras. Essa problemática posta pelos licenciandos não é uma exclusividade do DLEM-UFPB, mas uma questão de complexidade global no que se refere à formação docente inclusiva.

Os resultados de uma pesquisa realizada pela Unicef (2012) sobre formação e educação inclusiva, com 630 pessoas – de 111 países – envolvidas na área educacional (professores, formadores, pesquisadores da área de formação e de inclusão, entre outros), evidenciaram que o maior problema enfrentado na formação docente para a inclusão é a falta de conhecimentos práticos. Um desafio que atravessa fronteiras continentais e também se faz evidente na Paraíba. Assim, as disciplinas de Educação Especial e de Libras, espaços formalmente destinados para reflexões sobre a inclusão escolar no currículo de Letras do DLEM-UFPB, ao abordarem apenas questões teóricas, deixam nos graduandos um sentimento de falta acerca da prática com alunos com deficiência.

A carência de conhecimentos práticos, no entanto, não se limita a essas duas disciplinas específicas, e aqui destaco outra reflexão sobre a formação inclusiva e para a inclusão: os conhecimentos acerca da pessoa com deficiência não devem ficar reduzidos a duas disciplinas, mas atravessar todo o curso, compreensão já defendida por pesquisas brasileiras (DANTAS, 2014a; MANTOAN, 2015; MEDRADO, 2016) e internacionais (RODRIGUES, 2008; IDDC, 2013; HUSKIN et al., 2016). Para mais, o conhecimento prático não se reduz, como lembra Medrado (2016, p. 281), ao *como se faz*, mas precisa envolver a criação de espaços a partir dos quais os graduandos “[...] possam se dar conta das diferenças nas relações, das diferenças entre os contextos e das diferenças no próprio fazer pedagógico”, em um processo de análise e compreensão das práticas que a autora denomina de “clínica dos contextos escolares inclusivos<sup>57</sup>”.

As dificuldades presentes na efetivação desse processo englobam, outrossim, a preparação e o envolvimento dos formadores. E o questionamento que me provoca aqui é: como formar para aquilo que não se conhece? Os professores universitários também não foram formados para a inclusão. De acordo com Dantas (2014b, p. 41), “muitos de nossos formadores precisam, também, ser aprendizes do processo inclusivo para que possam, assim,

---

<sup>57</sup> Id. p. 272.

formar professores nessa perspectiva”. Assim, defendo que a formação inclusiva começa com um movimento de aprendizagem dos formadores, movimento que exige humildade para compreender que algumas práticas já não correspondem às demandas e que mudar, se reinventar, é necessário.

Nessa linha de pensamento, Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) argumentam que os formadores necessitam estar preparados (ou se prepararem) para que formem os futuros professores através de uma *formação isomórfica*, ou seja, na qual eles experienciem, ao longo do curso, “estratégias e metodologias semelhantes àquelas que eles usarão como profissionais” RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011, p. 99). Aprender na vivência de valores e práticas inclusivas poderá contribuir para que o professor desenvolva seu trabalho de forma mais consciente, uma vez que as teorias estarão sendo não apenas estudadas, mas sentidas, vivenciadas na pele (DANTAS, 2014a). É uma formação para a inclusão e inclusiva.

Levando em consideração o fato de que muitos conhecimentos sobre a pessoa com deficiência ainda são distantes da realidade do formador, o IDDC (2013) ressalta que os cursos de formação inicial e continuada precisam garantir uma abertura para o convite de especialistas nas questões de inclusão, ou até mesmo de pessoas com deficiência que possam agregar reflexões ao curso. Esses momentos de discussão com especialistas, em disciplinas ou grupos maiores, se configuram como espaços de formação para os graduandos, mas também para os professores universitários, são oportunidades coletivas de aprendizagem. O IDDC (2013) ressalta, ainda, que os professores devem procurar ajuda de colegas mais experientes (quando eles existem) em temas que envolvam a pessoa com deficiência, para que possam trocar experiências e assim tornar a formação mais inclusiva. A formação é responsabilidade do coletivo, portanto, ele deve ser convocado, provocado a cuidar dessa formação. Essas duas práticas elencadas pelo IDDC (2013) são parte das ações inclusivas de professores do DLEM-UFPB (cf. Apêndice 03) e, sem dúvida, fazem a diferença no desenvolvimento do processo formativo.

Ademais, destaco o tom que considero mais vibrante na composição dessa aquarela da formação inclusiva: a experiência prática dos professores em contextos escolares com alunos com deficiência. As mediações em sala de aula, observando, ouvindo, interagindo e, principalmente, efetivando a docência com pessoas com deficiência durante a formação inicial é, como pontuei no capítulo de introdução, ressaltada por estudos internacionais e nacionais (SKLIAR, 2008; RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011; HUSKIN et al., 2016; MEDRADO, 2016). A prática formativa no chão da instituição educacional se configura como um espaço para que os docentes, em formação inicial e continuada, possam viver os

conflitos e as descobertas mediante novas maneiras de viver a docência, um espaço de encontro com as diferenças dos alunos e deles mesmos.

Dada a centralidade dessa discussão para o alcance dos meus objetivos, busco, *nas trilhas do ISD* (PEREIRA, 2012), compreender melhor a experiência formativa com alunos com deficiência, a partir dos afetos que compõem a sua **dimensão ética**.



*À medida que compreendemos, não podemos desejar senão aquilo que é necessário, nem nos satisfazer, absolutamente, senão com o verdadeiro. Por isso, à medida que compreendemos isso corretamente, o esforço da melhor parte de nós mesmos está em acordo com a ordem da natureza inteira.*

Spinoza



### 3. ISD: A COMPREENSÃO DO PROFESSOR COMO HUMANO NA INCLUSÃO EDUCACIONAL

---

As pesquisas conduzidas no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, idealizado pelo psicólogo Jean-Paul Bronckart, organizam uma ciência que objetiva a compreensão do humano. No fundamento dessa compreensão, conforme Bronckart (2008, 2012), está o monismo tecido nas obras de Spinoza, que apresenta o universo como um todo interligado, em que todas as partes se afetam. Ancorado nessa perspectiva filosófica, Bronckart (2012, p. 33) afirma ser a ciência do humano uma *ciência integrada*, sendo as habilidades específicas do indivíduo “[...] produtos de interações entre as dimensões biológicas, psicológicas, sociológicas e linguísticas”. Assim, segundo o autor, “são essas interações, e não cada dimensão particular, que são constitutivas do ser humano” (BRONCKART, 2012, p. 33), ou seja, é o movimento dialético entre as dimensões que constrói o homem, o indivíduo, o trabalhador, o professor.

É no diálogo com e entre essas dimensões, também chamadas por Bronckart de sistemas, que busco compreender o professor como humano diante do trabalho com pessoas com deficiência. Guiada por essa linha de pensamento, aponto para uma quinta dimensão constitutiva do indivíduo, uma dimensão que não apenas interage e afeta as demais, mas que as atravessa: a **dimensão ética**. Assim, ao analisar o trabalho do humano-professor, colaborador desta pesquisa, levo em consideração os encontros e afetos entre as dimensões:

*Biológica*, referente ao funcionamento e desenvolvimento do homem enquanto ser vivo. No âmbito profissional, destaco o professor como trabalhador de “carne e osso”, que tem suas especificidades, potencialidades e limites marcados pela condição biológica. *Psicológica*, que diz respeito às condutas humanas sob a ótica da afetividade e da cognição. O professor age movido pelos afetos, deixando, muitas vezes, as emoções “à flor da pele”. *Sociológica*, a qual apresenta o emaranhado de relações sociais em que o indivíduo está inserido. Nessas relações, o professor sofre influência dos governantes, da instituição escolar, da religião, da família, ou seja, de toda a sociedade que o cerca e o constitui. *Linguística*, concernente às línguas, linguagens e textos em que cada pessoa circula. É por meio dos signos linguísticos materializados em textos que o professor tem sua docência escrita e reescrita continuamente. *Ética*, referente ao modo de compreender, ser e agir que eleva o indivíduo e o

seu coletivo. A maneira pela qual o professor compreende sua profissão, como ele se apresenta e age como professor responsável pela educação dos alunos.

Destarte, busco discutir um pouco mais sobre a dimensão ética que tece as *entrelinhas do ISD* (PEREIRA; MEDRADO; REICHMANN, 2015). Tendo em vista a relação intrínseca entre ética e afetividade, realizo essa discussão a partir de uma compreensão sobre os afetos (SPINOZA, 2014 [1677]) que constroem os modos de ser do indivíduo. Além disso, minha reflexão é trilhada por meio da vivência formativa com alunos com deficiência, foco desta tese.

### 3.1 Afeto e ética na vivência formativa para a inclusão educacional

Introduzo essa reflexão destacando que a experiência formativa com pessoas com deficiência se realiza por meio de um *encontro de corpos* (SPINOZA, 2014 [1677]). *Encontro* entendido como algo que “[...] nos desloca e nos afeta, desestabilizando nossas próprias certezas, abrindo em nós um espaço para o impensável do próprio pensar” (IAFELICE, 2015, p.20), um espaço, portanto, de metamorfose do que somos.

No *encontro*, Spinoza (2014 [1677]) ressalta que os corpos afetam e são afetados, deixando em cada corpo marcas da interação. Com essa compreensão, destaco que as interações proporcionadas pela experiência formativa com alunos com deficiência são tecidas com e por afetos, os quais podem *aumentar ou diminuir a potência de agir* (SPINOZA, 2014 [1677]) dos envolvidos, uma vez que o afeto diz respeito às “afecções<sup>58</sup> do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada” (SPINOZA, 2014 [1677], p. 98).

Entender o afeto em sua relação com a variação de potência de um corpo conduz à compreensão de que “cada pessoa é singular na sua maneira de ser afetada” (IAFELICE, 2015, p. 52), isto é, uma mesma ação pode afetar dois corpos de maneiras distintas. Ilustro a variação da potência de agir, em diferentes corpos, a partir da fala de Ana, colaboradora desta pesquisa, ao relatar uma interação sua com um aluno com deficiência:

**Ana:** Ele mal falava, ele não conseguia falar mais do que um/mas do que duas palavras, tudo que a gente perguntava, meio que ele repetia, você não sabia se ele tava respondendo ou se ele tava lhe/lhe repetindo e ficava aquela coisa muito confusa, aí meio que quebrou as minhas pernas, aí eu fiquei “Meu Deus, o que é que eu vou fazer agora?” e aí Maria (supervisora) e

---

<sup>58</sup> Indica as variações de potência do corpo afetado (IAFELICE, 2015, p. 11).

Aaron, não sei (...) alguém assumiu, porque eu fiquei meio ((cara de desesperada, sem saber o que fazer)) (graduanda PIBID – segmento do encontro do coletivo).

Ana descreve que a maneira como foi afetada pelo encontro com o aluno com deficiência a deixou desesperada, sem saber o que fazer (*quebrou minhas pernas*), ou seja, ela teve uma diminuição na sua potência de agir; seu agir foi refreado, o que a impediu de continuar o seu trabalho. O mesmo não aconteceu com a professora supervisora e com Aaron, seu colega de PIBID, que assumiram a atividade com o aluno. Essa diferença ocorre pelo fato de que cada ser humano é único, isto é, carrega consigo um arcabouço de experiências, afetos, emoções e modelos de agir (CLOT, 2010) que são construídos de maneira singular ao longo da vida. A professora supervisora e Aaron tinham experiências anteriores com alunos com deficiência. Assim, a entrada na sala de aula desse novo aluno não os afetou como a Ana, que nunca havia tido uma experiência de ensino com esses alunos.

Nessa linha de pensamento, Spinoza (2014 [1677]) ressalta que não é apenas a coisa em si (algo concreto) que afeta a potência de agir de um corpo, mas também a ideia dessa coisa. Assim, “durante o tempo em que a mente imaginar aquelas coisas que aumentam ou estimulam a potência de agir de nosso corpo, o corpo estará afetado de maneiras que aumentam ou estimulam sua potência de agir” (SPINOZA, 2014 [1677], p. 108), pois corpo e mente estão interligados. Vivi essa experiência afetiva quando imaginava a possibilidade de não receber professores-estagiários em minha sala de aula:

**Rosy**<sup>59</sup>: eu pensava, “Eu nunca vou ter estagiário” (...) era um drama, vocês não têm ideia, porque eu pensava “Ninguém nunca vai querer vir pra cá” né, porque assim, o estágio a pessoa “Ah meu Deus já vou ter que ir pra escola”, todo um processo que a gente tinha, passa uma coisa burocrática, eu dizia “Quando os meninos pensarem, os meninos têm deficiência visual” e pensar na língua inglesa que é MUito visual, eles não vão querer, então assim eu ficava nessa angústia (professora supervisora ES – segmento do encontro do coletivo).

A angústia que eu sentia não era de algo concreto, mas de uma ideia construída acerca da possibilidade de não receber professor-estagiário.

Olhando para essa discussão no campo da psicologia, a relação indissociável entre mente e corpo na compreensão da afetividade humana é, também, uma das bases dos estudos

---

<sup>59</sup> Conforme explico no capítulo metodológico, sou professora supervisora do Estágio Supervisionado no ICPAC e, nesse papel de supervisora, me apresento-me como participante desta pesquisa.

de Vygotsky, o qual, inspirado em Spinoza, buscou discutir as emoções<sup>60</sup> no processo de desenvolvimento do homem. Para o autor, “não se trata unicamente de que nossas emoções expressam estados do corpo, mas que esses estados são a expressão da ordem de nossas percepções”<sup>61</sup> (VYGOTSKY, 2004 [1934], p. 212). A passagem a seguir é ilustrativa de como corpo e mente se afetam nos estudos vygotskianos:

o medo, por exemplo, não se manifesta apenas na palidez do rosto, no tremor, na secura da garganta, na alteração do ritmo respiratório e no batimento cardíaco, mas também no fato de que todas as impressões percebidas pelo homem nesse momento, todos os pensamentos que lhe passam pela cabeça, se subordinam, de maneira geral, ao sentimento que o domina (VYGOTSKY, 2014 [1934], p. 16).

A partir dessa citação, e pensando no trabalho dos professores com alunos com deficiência, trago as reflexões de Clot (no prelo *apud* SMOLKA, 2016) ao discutir a afetividade no contexto do trabalho humano. Sob a influência de Spinoza e Vygotsky, Clot (2013) afirma que a atividade de trabalho é um *jogo de afetos*, em que afeto é *variação de potência*, “uma relação de força onde se regenera ou se degenera a vitalidade da atividade” (CLOT, no prelo *apud* SMOLKA, 2016, p.105). Nesse sentido, destaco que as linhas divisórias entre trabalhador e trabalho se confundem, pois ao ser afetado o trabalhador também pode afetar o seu ofício e vice-versa.

O autor estabelece, ainda, uma distinção entre afeto e emoção, marcando que o afeto não apenas se exprime na emoção, que o torna “mais ou menos visível e observável”<sup>62</sup> (BONNEFOND; CLOT, 2016, p. 03), mas vive nela. O afeto – força/potência – pertence ao campo da atividade -, e as emoções – que se vê e se partilha – são instrumentos da atividade (CLOT, 2016). Essa concepção de emoção como instrumento da atividade retoma o pensamento de Vygotsky (2004 [1934], p. 21) ao dizer que as “[...] emoções acompanham a preparação do organismo para a ação”<sup>63</sup>, isto é, o indivíduo age por meio das emoções.

Desse modo, sublinho o fato incontestável de que o agir humano, conduzido pelos afetos/emoções, é coletivo ou, para usar as palavras de Levinas (2013, p. 44), existir é “existir com”. Somos parte do *todo*, concebido na perspectiva spinozana de dois modos: o *universal*,

---

<sup>60</sup> Os termos emoção, afeto e sentimento não aparecem com distinção clara em Spinoza e nem em Vygotsky, que, por vezes, tomam um pelo outro como demonstram os estudos de Sawaia e Magiolino (2016).

<sup>61</sup> “no se trata únicamente de que nuestras emociones expresen estados del cuerpo, sino que dichos estados son la expresión del orden de nuestras percepciones”.

<sup>62</sup> “le rend plus ou moins visible et observable”.

<sup>63</sup> “emociones acompañan la preparación del organismo para la acción”.

referente ao total dos elementos inclusos e o *orgânico*, correspondente ao fato de que cada parte desempenha a sua função específica e determina o todo, uma vez que ele “é feito de diversos indivisíveis unidos” (SPINOZA, 2012 [1677], p.68). Assim, a inclusão educacional, não é apenas o acesso de todos ao processo de ensino-aprendizagem, mas o fato de que cada indivíduo constitui e determina esse processo, por isso a necessidade de se compreender e valorizar o papel de cada um para com os outros e para com o todo, para com a unidade coletiva.

Reforçando essa linha de pensamento, destaco a assertiva spinozana de que, na unidade coletiva, “os corpos estão unidos entre si, e que, juntos, compõem um só corpo ou indivíduo” (SPINOZA, 2014 [1677], p. 64). Para tanto, se não cuidamos da vida da unidade coletiva, estamos negligenciando nossa própria vida, pois o coletivo é parte de mim, na medida em que também sou parte dele. Existe, nessa configuração, uma infinita rede de afetos, em que tudo e todos estão interligados.

Na experiência coletiva, segundo Levinas (2013, p. 80), “desde que o outro me olha, sou por ele responsável”, uma responsabilidade que, “humanamente, não posso recusar” (LEVINAS, 2013, p. 84), pois “sou eu apenas na medida em que sou responsável<sup>64</sup>”. Essa responsabilidade pelo outro é o que o autor vai chamar de ética, afirmando que “é na ética, entendida como responsabilidade que se dá o próprio nó do subjectivo<sup>65</sup>”, ou seja, é na ética que a subjetividade do indivíduo é construída. É na ética, igualmente, que o professor é construído, pois ser professor é ser com e para o outro. Desse modo, **uma formação docente ética é aquela de responsabilidade pela educação do outro.**

O autor ressalta, igualmente, que a responsabilidade pelo outro “não se reduz ao facto de eu conhecer o outro” (LEVINAS, 2013, p. 80), pois o outro “não está simplesmente próximo de mim no espaço, ou próximo como parente<sup>66</sup>”, mas se aproxima “enquanto sou responsável por ele<sup>67</sup>”. No processo de formação ética, o professor tem consciência da sua responsabilidade pela inclusão educacional dos alunos mesmo antes de conhecê-los, quando ainda está na formação inicial. Essa responsabilidade, anterior à entrada na sala de aula, é essencial, pois na medida em que assumo a responsabilidade pela educação do outro, busco me formar da melhor maneira possível para atender às suas demandas.

Ainda segundo Levinas (2013, p. 95), a “exigência ética é ilimitada”, pois sempre estamos na relação com o outro. Assim, a formação ética dos professores também necessita

---

<sup>64</sup> Id. p. 84.

<sup>65</sup> Id. p. 79 Ibid.

<sup>66</sup> Id. p. 80 Ibid.

<sup>67</sup> Id. p. 80 Ibid.

ser contínua, pois a inclusão educacional das pessoas com e sem deficiência (inclusão de todos) não é uma fase da educação, mas um processo contínuo, isto é, enquanto houver alunos, haverá a demanda por inclusão.

Ampliando essa reflexão, recupero a etimologia da palavra ética, que vem do grego *ethos* e significa *morada do ser ou modo de ser*, ou seja, “um espaço habitável do mundo onde a comunidade humana pode lançar raízes e crescer” (LIMA VAZ, 1999, p. 40). Nesse sentido, a formação docente ética constrói e orienta para o desenvolvimento de um espaço habitável para todos os humanos, orienta para a possibilidade de recusar a ideia de que alguns fazem parte da morada educativa e outros não, para a possibilidade de dizer não a práticas que diminuam ou excluam o outro, dificultando o seu crescimento educacional e profissional.

Essa morada do ser, segundo Lima Vaz (1999, p. 41), não é “imóvel no tempo”, mas dinâmica, ou seja, é transformada ao longo da vida. Ao mesmo tempo, ela também resiste a inúmeras mudanças, “[...] pois o ser humano não conseguiria refazer continuamente sua morada” (LIMA VAZ, 1999, p. 40). É esse equilíbrio entre a solidez e capacidade de mudar que, além de manter, renova e eleva a morada do humano e do profissional. Pensando na formação docente ética, como uma metáfora de morada educativa, ela não é imóvel no tempo, pois precisa se renovar para atender às transformações do meio em que está inserida, a exemplo da formação de professores para o trabalho com alunos com deficiência em classes regulares.

Uma das dimensões dessa formação, aquela com mais colorido afetivo, é a experiência em contextos escolares com alunos com deficiência. Essa experiência se apresenta como um encontro com diversos outros: pessoa com deficiência, demais atores que fazem parte da comunidade escolar e universitária e com um outro eu (modificado pelos afetos do encontro). Nesse encontro com a pessoa com deficiência, face a face, os afetos são intensificados, pois o professor se percebe diante de um outro distante da sua realidade e “nada causa mais temor a um homem que o toque do desconhecido” (CANETTI, 1995 *apud* BAUMAN, 2014, p. 141). Nesse cenário, o professor necessita agir em meio a um turbilhão de emoções e conflitos e é justamente nesses momentos de grande tensão emocional que o professor está mais propício a ser convocado a se colocar no lugar do outro (seus alunos), movimentando sua sensibilidade ética, pois ele precisa mobilizar ações, as quais podem incluir, mas que também podem ser excludentes.

Essa discussão remete aos estudos de Vygotsky (2010 [1934], p. 686), quando ele afirma a necessidade de se compreender:

a relação existente entre a criança e o meio, a vivência<sup>68</sup> da criança, isto é, de que forma ela toma consciência e concebe, de como ela se relaciona afetivamente para com certo acontecimento. Esse é o prisma que determina o papel e a influência do meio no desenvolvimento do – digamos – caráter da criança, do seu desenvolvimento psicológico e assim por diante.

Transpondo para o contexto desta tese, é a relação entre experiência dos professores com alunos com deficiência e a *tomada de consciência*<sup>69</sup> da situação vivida, isto é, a maneira como o professor compreende/representa os afetos vividos com os alunos com deficiência, que determina a influência dessa experiência no desenvolvimento ético do docente.

Reforçando o argumento do papel da *tomada de consciência* no desenvolvimento, Vygotsky (2010 [1934], p. 684) afirma, ainda, que “não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento”. Desse modo, não é a experiência em si com alunos com deficiência que vai influenciar o desenvolvimento ético do professor, mas a maneira como ele, na sua particularidade, interpreta essa experiência e constrói uma compressão acerca do vivido. Ilustro essa discussão a partir da fala da colaboradora Maria, ao discorrer sobre sua experiência com os alunos com deficiência:

**Maria:** eu tinha receio de chegar perto, de/de me/ de me relacionar, porque eu não sabia se/se tava incomodando, se ia despertar alguma coisa, uma agressividade, em alguma pessoa com deficiência, principalmente *Down* que quando eu era pequena, não sei, em algum tempo no meu passado, eu acho que eu tive algum colega, eu não me lembro realmente, mas que era muito agressivo, aí o pessoal dizia “Não, quem é com *Down* é agressivo”, aí eu acho que ficou isso na minha cabeça, num sei, e aí sempre eu tive assim esse receio de chegar perto (professora supervisora do PIBID – segmento do encontro do coletivo).

A supervisora Maria tinha uma compreensão da sua prática educativa no contexto com alunos com deficiência influenciada por uma representação construída na sua infância de que as pessoas com deficiência, mais especificamente aquelas com Síndrome de *Down*, eram agressivas. Para tanto, não era o aluno com deficiência que deixava a professora com receio da aproximação, mas a sua compreensão acerca das relações com pessoas com deficiência.

---

<sup>68</sup> Para Vygotsky (2010 [1934], p. 686), a vivência (*pereživânie*) “é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado [...] e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência”.

<sup>69</sup> A tomada de consciência é definida por Toassa (2009, p. 235) como “a compreensão do sujeito para com a realidade exterior, ou consigo próprio; uma consonância entre fatos externos ou internos e sua representação”.

Desse modo, no movimento de tomada de consciência é solicitado do professor que conheça e cuide dos afetos/emoções de sua vida e de sua profissão, as quais, na impossibilidade de serem dicotomizadas, precisam encontrar um equilíbrio saudável de proteção uma da outra. Nesse cenário, compreender os afetos/as emoções é necessário para que o trabalhador possa *geri-los* (PERSCH, 2004, 2005) como *instrumentos do seu agir* (CLOT, 2016). Cada pessoa, segundo Spinoza (2014 [1677], p. 217), tem o poder “[...] ao menos parcial, de compreender a si mesmo e de compreender os seus afetos, clara e distintamente e, conseqüentemente, de fazer com que padeça menos por sua causa”. Assim, quando o professor, na relação com os alunos com deficiência, compreende os afetos e as emoções que tecem seu agir docente, ele tem elevada a possibilidade de utilizá-los como meio para aumentar a vitalidade das suas ações, para criar um espaço de aprendizagem mais inclusivo.

Essa reflexão também ecoa o postulado de Vygotsky ao asseverar que “ter consciência de suas experiências nada é além de tê-las à sua disposição como objeto para outras experiências” (2003, p. 78 *apud* CLOT, 2010, p. 148). Nesse sentido, ao tomar consciência de suas experiências docentes com alunos com deficiência, o professor as tem ao seu dispor como instrumentos para viver outras experiências, outros desafios. Assim, o movimento de tomada de consciência em Vygotsky (2010 [1934]) parece estar intimamente relacionado ao processo de conhecimento sobre os afetos discutido por Spinoza (2014, [1677]), uma vez que ambos evidenciam o desenvolvimento do indivíduo, nesta pesquisa, do indivíduo professor.

Ampliando tal reflexão, e tecendo novamente um diálogo entre esses dois autores, destaco que, para Vygotsky (2003, p. 74-76 *apud* CLOT, 2010, p. 66), o “homem está repleto, a cada instante, de possibilidades não realizadas” e, para Spinoza, (2014, [1677], p. 101), “ninguém determinou, até agora, o que pode o corpo”, ou seja, existe força, potência de agir que o indivíduo não conhece, que o professor não conhece, mas que pode vir à tona nos momentos em que ele vivencia situações que demandam novas formas de sentir e agir.

Seguindo essa linha de pensamento, Vygotsky (2004 [1934], p.15) ressalta que, nos momentos de “[...] intensas emoções, a excitação e o sentimento de força se fundem liberando a energia elaborada em reserva e, até então, ignorada, e levando a tomar consciência de sensações inesquecíveis de um êxito possível”<sup>70</sup>. Nas primeiras experiências em contextos com pessoas com deficiência, os professores, geralmente, ainda não dominam as maneiras de

---

<sup>70</sup> “en el momento em que aparecen emociones muy fuertes, la excitación, y el sentimiento de fuerza se fusionan liberando la energía almacenada, e ignorada hasta ese momento, y haciendo cobrar consciencia de sensaciones inolvidables de una posible victoria”.

agir com esses alunos e, assim, vivem situações de grandes emoções, as quais podem levar a uma tomada de consciência sobre outros modos de ensinar, consciência de possibilidades até então não mobilizadas, desconhecidas pelos professores, pois parafraseando Spinoza, o professor nunca sabe de tudo que é capaz de realizar. Desse modo, a experiência em contextos com alunos com deficiência é reveladora de possibilidades inclusivas, de responsabilidade ética que, como afirma a filosofia spinozana, longe de ser um fardo, permite a construção de uma vida *alegre* (elevação de potência), que nos faz desenvolver enquanto pessoas e profissionais.

De acordo com Chauí (2011, p. 96), ética para Spinoza encontra-se na

[...] posição do *conatus* como fundamento primeiro e único da virtude, palavra empregada por Espinosa não no sentido moral de valor e modelo a ser seguido, mas em seu sentido etimológico de força interna.

Ou seja, a possibilidade ética encontra-se na “possibilidade de fortalecer o *conatus*” (CHAUI, 2011, p. 96). Spinoza (2014, [1677], p. 140) define *conatus* (desejo) como força, potência, a “[...] própria essência do homem, enquanto determinada a agir de maneiras que contribuem para sua conservação”. Assim, para o autor, a ética está relacionada à essência do ser, a possibilidade de aumentar sua força, sua potência de existir e agir. Por conseguinte, a essência do professor encontra-se no esforço para aumentar sua potência de ensinar a todos e a essência de uma formação docente ética seria o conjunto de esforços para elevar a força de existir e de agir de todos que compõem a sua estrutura.

Spinoza (2014 [1677]) ressalta, ainda, que, para agir de maneira a aumentar a potência do ser, é necessário fazer o bem, que, para o autor, significa “aquilo que sabemos, com certeza, nos ser útil” (SPINOZA, 2014 [1677], p. 158), sendo o útil tudo o “[...] que conduz à sociedade comum dos homens, ou seja, aquilo que faz com que os homens vivam em concórdia<sup>71</sup>” em “justiça” e “equidade<sup>72</sup>”. O foco, portanto, está no desenvolvimento de práticas que elevem a força da sociedade como um todo, pois na filosofia spinozana todos estão interligados. Spinoza marca esse foco no bem coletivo ao refletir sobre a felicidade:

A verdadeira felicidade e beatitude do indivíduo consiste unicamente na fruição do bem e, não, como é evidente, na glória de ser o único a fruí-lo quando os outros dele são excluídos, quem se julga mais feliz só porque é o único a ser feliz, ou porque é mais afortunado do que os outros, ignora a verdadeira felicidade (SPINOZA, 1995, p. 44 *apud* CHAUI, 2011, p. 68).

---

<sup>71</sup> Id. p. 184.

<sup>72</sup> I. p. 206 *Ibid.*

Destaco que inclusão educacional, assim como a compreendo, essencialmente ética, esforça-se para que não apenas alguns, mas todos possam ter acesso ao aprendizado, pois um sistema educacional que exclui seus alunos ignora o verdadeiro sentido da educação. A formação de um professor ético é, assim, aquela que se preocupa com a inclusão educacional do outro (alunos), assumindo a responsabilidade por ela, com o objetivo de realizar algo que seja útil para a sociedade, ampliando a acessibilidade pedagógica e a vida. É uma formação para outrem, que fazem parte do coletivo que me constitui e, portanto, uma formação que me eleva enquanto professor.

Bronckart (2012, p. 33) ressalta que o ISD, enquanto ciência do humano, “[...] deve almejar a utilidade social, o que significa que os problemas educacionais são uma parte integral de seu objeto”. Alicerçado nesses princípios, o Interacionismo Sociodiscursivo pretende-se uma ciência do humano, a meu ver, essencialmente ética, pois o modo de compreender, ser e agir que eleva o indivíduo e o seu coletivo, se faz presente no modo de fazer pesquisa como proposto pelo ISD, que *almeja a utilidade social*. As pesquisas nessa vertente, que assumem a responsabilidade de investigar questões sociais, a fim de contribuírem com o desenvolvimento humano, são pesquisas para a elevação da sociedade e, por conseguinte, do próprio pesquisador que a produz.

Dito isto, retomo Spinoza (2014 [1677], p. 94), ao observar que agir na busca pelo bem coletivo envolve “[...] auxiliar o próximo, não por misericórdia feminina, nem por favor, ou por superstição, mas exclusivamente pelo governo da razão, ou seja, em acordo com aquilo que a ocasião e as circunstâncias exigirem”. No âmbito das reflexões que aqui apresento, não se deve incluir os alunos com deficiência por piedade ou favor, mas *exclusivamente* porque se compreende o direito de todos à educação, é essa responsabilidade que nos é humana e profissionalmente exigida.

Apesar de a exigência ética ser contínua face ao outro, o indivíduo pode não conseguir assumir essa responsabilidade. Isso acontece porque suas ações são influenciadas pelos diversos outros (pessoas e objetos) e pelas práticas languageiras (ideologias, normas, formações) que compõem o seu mundo, assim como pela própria história de vida do indivíduo. Lembro que muitos dos profissionais se sentem despreparados para trabalhar em uma perspectiva inclusiva (DANTAS, 2014a), por motivos incontestáveis de ausência de formação. No entanto, o agir ético que eleva a educação do aluno não necessariamente significa agir inclusivo, mas esforço para que esse agir seja inclusivo.

Por isso, destaco que passado, presente e futuro, apesar de separados por limites temporais, são conectados por fibras afetivas. Assim, as ações que pratico hoje, amanhã se configurarão em passado, afetando e preenchendo o desenho do futuro. Hoje, a universidade pode não conseguir efetivar uma formação ética para o trabalho com a inclusão da maneira como exige a demanda escolar, mas com esforço coletivo, explorando as potencialidades existentes, ao invés de apenas lamentar as carências e ausências, poderá gerar um futuro de possibilidades inclusivas. Esse posicionamento não é o de ver o mundo com lentes cor-de-rosa ou tapar o sol com a peneira diante das dificuldades que enfrentamos, mas acreditar no que Freire (2015 [1967]) chama de o *inédito viável*, aquilo que com o esforço coletivo pode ser concretizado.

É pensando nessas ações, na ética que vem sempre acompanhada de um agir no mundo, que finalizo esta seção retomando sua fenomenologia para destacar que o *ethos* “[...] só existe, concretamente, na práxis dos indivíduos” (LIMA VAZ, 1999, p. 38). Ou seja, a ética enquanto modo de ser e, portanto, de compreender o mundo, só ganha vida por meio das ações do homem, do seu agir. É agindo, portanto, que o professor constrói sua morada educativa, seu ser profissional, sua identidade docente. Agir este que ao ser materializado por meio de textos, como fizeram os colaboradores desta pesquisa, permite uma compreensão acerca da ética profissional envolvida na formação desses trabalhadores. É sobre o modo como essa compreensão do agir do outro, pela interpretação dos textos, é construída no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo, que teço as reflexões a seguir.

### **3.2 Compreensão do agir do humano-professor pela interpretação dos textos**

A busca por atingir tal compreensão é trilhada pela análise do funcionamento e do desenvolvimento do homem, por meio das atividades languageiras materializadas em textos. A análise é, então, realizada a partir dos textos e organizada, no primeiro momento, de forma *descendente*, isto é, seguindo um percurso que vai das interações sociais em ambientes concretos para a organização dos textos e suas estruturas linguístico-semióticas (BRONCKART, 2012). Essa abordagem inicialmente descendente abre espaço para relações “menos diretas e mais ‘mediadas’” (BRONCKART, 2012, p. 39), levando em consideração movimentos descendentes (*top-down*) e ascendentes (*down-top*) que viabilizam ao pesquisador mais autonomia ao passear pelo texto, indo, voltando e estabelecendo os diálogos necessários para uma *análise cuidadosa e rigorosa dos dados* (BRONCKART, 2012).

Esse processo analítico leva em consideração três etapas indissociáveis: os pré-construídos do ambiente humano, os processos de mediação formativa e os efeitos desses procedimentos formativos na constituição e no desenvolvimento do indivíduo (BRONCKART, 2008). Ilustro essas etapas com exemplos advindos do contexto investigativo em que estou inserida.

Os *pré-construídos* dizem respeito ao conjunto de construções da história social humana e envolvem, segundo Bulea e Bronckart (2008, p. 45), as “diversas formas de atividades e de obras coletivas, tais como elas são produzidas e geradas pelas diferentes formações sociais”. No contexto desta pesquisa, a principal atividade representada nos textos é o trabalho docente com alunos com deficiência, o qual está organizado e disponibilizado socialmente em dois contextos: na instituição especializada e na escola regular; os “diversos gêneros de texto em uso num grupo, bem como as línguas naturais particulares nas quais eles se sustentam”<sup>73</sup>, isto é, as atividades languageiras e os textos em que elas são materializadas, a exemplo das leis e dos documentos que regulamentam e versam sobre o trabalho do professor diante da inclusão educacional; e “as representações coletivas”, organizadas por Habermas (1987 *apud* BRONCKART, 2012) em três mundos: objetivo, social e subjetivo.

De acordo com Bronckart (2012), o *mundo objetivo* organiza o conhecimento sobre o mundo físico, incluindo o sistema de linguagem em uso e o arquitexto. No contexto de ensino para pessoas com deficiência, ressalto o conhecimento sobre o Sistema Braille (BRASIL, 2018; SOUSA, 2015) para pessoas cegas e sobre a língua de sinais para a comunidade surda. O *mundo social* diz respeito ao modo como os humanos vivem juntos, em termos de organização das atividades, normas, convenções e valores sociais, a exemplo do conhecimento sobre o direito da pessoa com deficiência de estudar na escola regular. Por fim, o *mundo subjetivo*, que organiza o conhecimento relacionado à subjetividade do indivíduo. Nesta pesquisa, destaco a maneira como o indivíduo professor, com sua história singular, compreende a responsabilidade ética que lhe é solicitada frente ao aluno com deficiência.

Os *processos de mediação formativa* são intervenções informais (interações cotidianas) e formais (em termos de conhecimento e formação do indivíduo) por meio das quais os grupos humanos asseguram a “transmissão e re-produção dos pré-construídos” (BRONCKART, 2008, p. 113-114). O Estágio Supervisionado do curso de Letras-Inglês da UFPB e o subprojeto de Letras-Inglês do PIBID se apresentam como espaços de mediações formativas, de caráter formal, em que estavam envolvidos os colaboradores da pesquisa.

---

<sup>73</sup> Id. p. 45.

Os efeitos desses procedimentos formativos na constituição e no desenvolvimento do indivíduo estão distribuídos em três campos de análise: primeiro – das condições de emergência do pensamento consciente nas crianças; segundo – das condições do desenvolvimento posterior das pessoas, “[...] do pensamento, dos conhecimentos e das capacidades de agir” (BRONCKART, 2008, p. 116); terceiro – dos mecanismos “[...] por meio dos quais cada pessoa contribui para a transformação contínua dos pré-construídos coletivos<sup>74</sup>”. O segundo e terceiro campos de análise são focos nesta tese, pois busco investigar o desenvolvimento profissional dos colaboradores, observando como eles foram afetados, como tiveram seu modo de ser e agir reconfigurados, como contribuíram para a renovação das atividades de trabalho docente e formação em que estavam inseridos. Ilustro essa discussão com um segmento de fala da colaboradora Maria:

**Maria:** hoje eu sei fazer, adaptar uma atividade pra eles, eu sei onde buscar, eu sei o perfil de algumas pessoas com deficiência, é:: eu consigo ver [...] ver até onde eles conseguem ir, o que eles conseguem fazer, então, eu acho que resumindo é um aprendizado, a maior contribuição é conhecimento assim, ter o aprendizado e saber o que fazer, não ficar mais assustada e louca e descabelada, como eu fiquei no começo (professora supervisora PIBID – segmento do encontro do coletivo).

A partir da experiência com alunos com deficiência, no contexto de mediação formativa do PIBID, Maria demonstra que houve desenvolvimento em termos de conhecimento acerca do ensino para esses alunos e das suas capacidades de trabalhar com eles.

A análise dessas três etapas toma por base um diálogo permanente, pois a interpretação dos efeitos no desenvolvimento demanda saberes das mediações formativas e dos pré-construídos. Para tanto, o pesquisador se apresenta diante de uma teia interpretativa, em que todos os pontos estão não apenas conectados, mas se afetam e se (re)constroem, em uma perspectiva spinozana de que para investigar uma parte é necessário levar em consideração o todo em que ela se constitui.

Na análise do *corpus* desta pesquisa, e pensando nesses três níveis de análise descritos pelo ISD, destaco a necessidade de compreensão do *gênero profissional* (CLOT, 2010) enquanto *pré-construído*. Clot (2010, p. 89) designa o gênero profissional como sendo “maneiras de fazer, dizer ou sentir, estabilizadas, no mínimo, durante algum tempo”, que “[...]”

---

<sup>74</sup> Id. p. 116.

retêm a memória transpessoal” (CLOT, 2010, p. 90) do ofício, servindo como “[...] instrumento, simultaneamente, técnico e psicológico do meio de trabalho e da vida<sup>75</sup>”. Nesse sentido, ressalto que o professor, anteriormente formado para o trabalho em salas regulares não carrega consigo a memória do trabalho com alunos com deficiência, o modo de fazer, dizer e sentir a inclusão não fazia parte dos *pré-construídos* disponibilizados para os professores da escola regular, mas apenas das instituições especializadas.

Essa discussão retoma o pensamento de Oddone (1981, p. 49 *apud* CLOT, 2010, p. 87) ao aferir que “o grupo é portador da experiência daqueles que o deixaram e, em particular, dos juízos de valores que eles haviam estabelecido”. Como no passado não predominava o trabalho com pessoas com deficiência nas instituições regulares e a história tende a recortar e a reproduzir fatos mais disseminados, os atuais coletivos de professores e formadores (da educação regular) não herdaram as experiências educacionais com pessoas com deficiência. Os principais valores anteriormente estabelecidos destacavam, de maneira agora compreendida socialmente como preconceituosa, que as pessoas com deficiência só aprendiam nas instituições especializadas. Essa foi a história perpetuada e, por conseguinte, a herança recebida. O professor tende, desse modo, a reproduzir o que herdou – construções sociais já consolidadas e, por isso, difíceis de mudar, o que demanda tempo e esforço.

Além disso, não havia *processos de mediação formativa* para o trabalho com a inclusão nos cursos de licenciatura, pois, entendendo que toda atividade é direcionada para outrem (CLOT, 2010), a grande parte dos alunos com deficiência ainda não estava na escola regular. Portanto, eles não eram destinatários da atividade docente nesse contexto educacional específico.

Com essa reflexão, apesar de não haver memória transpessoal do ofício acerca do trabalho docente com pessoas com deficiência, acredito que não estamos diante do encontro de dois gêneros profissionais distintos (do trabalho docente para pessoas com e sem deficiência), mas de *variantes* (CLOT, 2010) de um gênero profissional.

Faço uma analogia com as variantes de uma mesma língua, a exemplo do português falado no Brasil e do português falado em Portugal. Apesar das diferenças linguístico-culturais, ambos se apresentam enquanto língua portuguesa. Assim, no trabalho docente com pessoas com deficiência e sem deficiência, existem diferenças, mas ambos fazem parte do mesmo gênero profissional. Nessa analogia, da mesma maneira que o falante sente dificuldade com uma variante linguística que ele não fala, o professor também sente

---

<sup>75</sup> Id. p. 90.

dificuldade quando solicitado a agir, falar e sentir diante de uma variante profissional que ele não domina, como o trabalho com alunos com deficiência. Desse modo, pode haver mudanças de planejamento, de estratégias de ensino, de avaliação, mas o objeto do trabalho é o mesmo: a criação de um meio que possibilite a aprendizagem daquilo que está sendo lecionado (MACHADO, 2007). Não existe, portanto, a memória transpessoal de como trabalhar com pessoas com deficiência, mas existe a memória de como trabalhar com alunos na sala de aula, pois, independentemente da deficiência, todos são alunos.

Com esse entendimento, os professores e formadores que trabalhavam apenas na perspectiva educacional de alunos sem deficiência, e que agora estão vivendo a experiência com pessoas com deficiência, passam a interferir nos pré-construídos de sua profissão, gerando e organizando novas memórias, novos modos de fazer, dizer e sentir o seu ofício. É, portanto, um processo de *desenvolvimento dos pré-construídos*, de renovação do gênero profissional docente.

Na busca por compreender esse desenvolvimento (dos pré-construídos e dos professores-colaboradores desta pesquisa), a partir das mediações formativas com alunos com deficiência, busco o quadro metodológico do ISD com foco nas *figuras de ação* (BULEA, 2016) que fazem parte dos *níveis de análise textual* propostos pelo Interacionismo Sociodiscursivo e que, por sua vez, apresentam-se em: organizacional, enunciativo e semântico<sup>76</sup> (MACHADO; BRONCKART, 2009). Esses níveis de análise sofreram mudanças ao longo dos anos (BRONCKART, 1999; BRONCKART; MACHADO, 2004, 2009; CRISTOVÃO, 2008; DANTAS, 2014a). No quadro a seguir, sistematizo uma síntese dessas mudanças:

**Quadro 06** - Níveis de análise do ISD (CRISTOVÃO, 2008; MACHADO E BRONCKART, 2009).

<b>NÍVEIS DE ANÁLISE TEXTUAL DO ISD</b>
<b>Análise do nível organizacional</b>
- O plano geral dos textos (conteúdo temático) e das sequências (de ordem narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa ou dialogal); - Os tipos de discursos e de sua articulação, com base em suas características linguísticas ou em configurações de unidades linguísticas específicas (um subconjunto de tempos verbais, determinados pronomes, determinados organizadores etc.); - Os mecanismos de coesão nominal e de conexão: mecanismos de coesão - nominais (anáforas nominais e pronominais) ou verbais (densidade verbal); mecanismos de conexão - organizadores lógico-argumentativos e organizadores temporais.
<b>Análise do nível enunciativo</b>
- As marcas de pessoa (a alternância dos pronomes pessoais (eu, nós, a gente etc.); - Os índices de inserção de vozes (posicionamento enunciativo);

<sup>76</sup> Para o leitor interessado em trabalhos que contemplem os níveis de análise do ISD, sugiro a leitura de Medrado e Pérez (2011), Pereira (2012), Leurquin, Coutinho e Miranda (2015) e Pereira, Medrado e Reichmann (2015). Essas obras apresentam uma série de produções tecidas à luz do ISD.

- Os modalizadores do enunciado: modalizações lógicas, deônticas e apreciativas;
- Os modalizadores pragmáticos (verbos auxiliares que atribuem ao actante determinadas intenções, finalidades, razões, capacidades, julgamentos etc.);
- Outras diferentes marcas de subjetividade.

#### **Análise do nível semântico**

O diálogo com a análise dos níveis organizacional e enunciativo possibilita a análise do nível semântico que abrange:

- Os tipos de agir (referente, anterior e futuro);
- O papel atribuído aos actantes (actante-enunciador e interlocutor);
- As dimensões do agir (motivacional, intencional e dos recursos para o agir);
- O estatuto do agir (individual ou coletivo);
- As figuras de ação (ação ocorrência, acontecimento passado, experiência, canônica e definição).

Fonte: Elaboração própria.

É importante destacar que, embora esses níveis sejam apresentados separadamente, Machado e Bronckart (2009, p. 53) ressaltam que eles

[...] se encontram estreitamente co-relacionados e que, frequentemente, a análise de um dos níveis ilumina a análise do outro, principalmente quando se trata das análises do nível organizacional e do enunciativo, que são índices fundamentais para a interpretação dos elementos do nível semântico.

O nível de análise semântico está diretamente relacionado aos níveis anteriores, isto é, necessita da compreensão dos elementos presentes nos níveis organizacional e enunciativo. Com esse entendimento e tomando as figuras de ação como fios interpretativos das ações representadas pelos professores nesta pesquisa, ressalto, a partir de Bulea (2016), que os conteúdos temáticos, os tipos de discursos, as marcas de pessoa e as modalizações (elementos dos níveis organizacional e enunciativo) são fundamentais para a análise das figuras de ação mobilizadas nos textos dos colaboradores.

O termo “figurar” significa “representar”, “interpretar”, e/ou “significar” e, por isso, as figuras de ação se apresentam como interpretações do agir, nesta pesquisa, do agir docente. Segundo Ricoeur (1994), existe um círculo de interpretações que se entrecruzam em um texto: *prefiguração* – pré-compreensão do agir e do mundo; *configuração* – organização das ações temporalmente na forma de texto; e *refiguração* – reinterpretação das ações pelo leitor. Esses três momentos são nomeados, respectivamente, de mimese 1, 2, e 3, sendo a mimese 2 mediadora entre as mimeses 1 e 3. Nesse processo, o leitor ganha destaque:

O centro da análise proporcionada pela Hermenêutica Ricoeuriana é o leitor, pois este é o único que consegue participar das três mimeses, isto é, dos três momentos criadores. Na fronteira entre M2 e M3 o leitor “lê” o texto tal como está configurado. No seio da M3 ele “compreende” a narrativa. Na

fronteira entre M3 e M1 o leitor devolve o texto ao vivido, incorporando o saber aprendido através dele ao seu próprio Viver. O leitor, portanto, é o verdadeiro herói da Hermenêutica Ricoeuriana quando esta se dedica à análise dos textos (BARROS, 2012, p. 21).

O círculo hermenêutico apresentado por Ricoeur é, portanto, uma cadeia de interpretações, de recriações do vivido. Interpretações que partem do vivido e retornam para ele, por isso a ideia de círculo. Nesta perspectiva, os professores configuram o vivido com alunos com deficiência por meio dos textos que produziram e os leitores, dentre eles o pesquisador, reinterpretam/recriam esse vivido.

Ao organizar suas ações textualmente o indivíduo, inevitavelmente, as interpreta, portanto, o processo de configuração envolve ao mesmo tempo estruturação e interpretação das ações. Nessa linha de pensamento, Bronckart (2008), no âmbito do ISD, utiliza o termo *reconfiguração* reforçando que os movimentos de configuração e interpretação, orquestrados pelo autor (ou agente produtor do texto), estão imbricados. Em termos teórico-conceituais, é importante destacar ambos refiguração e reconfiguração envolvem interpretação do vivido, mas o primeiro envolve os processos interpretativos realizados pelo leitor do texto, enquanto que o segundo aborda as interpretações do agir realizadas pelos autores da produção discursiva.

O círculo de pré/con/refiguração é folheado pela temporalidade das ações, isto é, pela dialética “do por-vir, do ter-sido e do presentear” (RICOUER, 1997, p. 119). Ao organizar seu agir textualmente, o professor, como instanciador do tempo, volta ao passado para recuperar ações executadas, impedidas ou abandonadas, assim como as compreensões, as emoções e as aprendizagens que atravessaram essas ações. Interligado ao passado, o indivíduo reúne as experiências vividas situando, no presente do processo de desenvolvimento, ações descritas sob graus diversos de responsabilidade enunciativa. Na dialética temporal, o futuro se apresenta como a projeção do agir, por meio da qual o professor anuncia antecipadamente seu fazer. Esses traços temporais da ação são conectados entre si, em um dinamismo vivo que constitui a vida e a linguagem humanas e que atesta, outrossim, o pulsar das transformações, isto é, do desenvolvimento dos professores representado nos textos.

Destarte, as figuras de ação são definidas por Bronckart (2013b, p. 224), como “[...] reformulações de diversas concepções que coexistem (e às vezes se confrontam) nos profissionais, concernentes à significação de seu trabalho e às condições de sua realização”, isto é, traduzem “as diferentes ‘leituras’ ou ‘análises’ do trabalho que estão em debate em um dado profissional”. Essas *leituras* ou interpretações do trabalho são, como pontuado por

Freudenberg (2015b, p. 64), “[...] originadas das tomadas de consciência dos diferentes posicionamentos presentes no debate social” de um ofício e, portanto, estão relacionadas à análise do *desenvolvimento* do indivíduo em situações de trabalho (FREUDENBERGER, 2015a; BULEA, 2016), nesta pesquisa, do trabalhador-professor.

No processo de categorização das figuras de ação, Bulea (2016) apresenta cinco tipos: ocorrência, experiência, evento passado, canônica e definição. No quadro a seguir, elaborado a partir de Freudenberg (2015a) e Bulea (2016), organizo algumas características das figuras de ação.

**Quadro 07** - Características das figuras de ação a partir de Freudenberg (2015a) e Bulea (2016).

<b>Figura de ação</b>	<b>Leitura do agir (FREUDENBERGER, 2015; BULEA, 2016)</b>	<b>Características relativamente predominantes (FREUDENBERGER, 2015; BULEA, 2016)</b>
Ocorrência	O agir é representado como contíguo ao momento de produção do texto e marcado por um forte grau de contextualização.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discurso interativo;</li> <li>- Implicação do eu (tu/você com valor genérico);</li> <li>- Verbos no presente (valor psicológico) e no futuro simples e composto;</li> <li>- O conteúdo temático mobilizado é organizado em relação direta com os parâmetros físicos e actanciais da situação de produção do texto;</li> <li>- Modalizações pragmáticas e deônticas.</li> </ul>
Experiência	O agir é representado sob o ângulo da cristalização pessoal de múltiplas ocorrências do agir vivido.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discurso interativo;</li> <li>- Formas variadas de implicação;</li> <li>- Verbos no presente genérico e com referência ao futuro;</li> <li>- Advérbios ou sintagmas proposicionais assinalando a característica generalizante e reiterativa (ex.: normalmente, geralmente, de todo modo etc.);</li> <li>- Organizadores temporais (depois, e depois, após, etc.);</li> <li>- Modalizações pragmáticas, epistêmicas e deônticas.</li> </ul>
Evento Passado	O agir é representado aos olhos da experiência passada comum do actante.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relato interativo;</li> <li>- Implicação do eu;</li> <li>- Verbos no pretérito;</li> <li>- Estruturação dos fatos narrados relevantes do esquema narrativo prototípico (situação inicial, complicação, resolução, avaliação) do outro.</li> </ul>
Canônica	O agir é representado sob a forma de uma construção teórica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discurso teórico ou teórico-interativo;</li> <li>- Instância coletiva ou neutra quanto à agentividade (a gente);</li> <li>- Verbos no presente genérico;</li> <li>- Modalizações deônticas.</li> </ul>
Definição	O agir é representado como um “fenômeno no mundo” engajando uma atividade de investigação que consiste de uma apreensão das características e do estatuto do agir, e do exame das atitudes sócio-profissionais que se manifestam a seu respeito.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discurso teórico ou teórico-interativo;</li> <li>- Agentividade nula;</li> <li>- Verbos no presente genérico;</li> <li>- Relações predicativas (70% aproximadamente) constituídas das construções impessoais É e TEM;</li> <li>- Modalizações epistêmicas.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria.

Essas figuras de ação foram, ainda, classificadas por Bulea, Leurquin e Carneiro (2013) em figuras internas e externas. Referente ao trabalho do professor, as figuras internas representam a textualização do professor acerca do seu próprio agir e as figuras externas, a organização de sua interpretação sobre o agir de outros personagens, como os alunos e colegas de trabalho. Nesta tese, não levo em consideração essa diferenciação entre figuras internas e externas, pois não foi algo relevante diante dos objetivos propostos. Existe, sim, na fala dos colaboradores desta tese, a representação do agir de outros membros do coletivo, no entanto, atravessar o agir dos outros parece ser algo inevitável no processo de figuração que eles orquestraram, o que recupera o pensamento de Clot (2016, p. 93) de que, “para agir sobre o objeto da atividade, não há como não se levar em conta, simultaneamente, os outros que agem sobre o mesmo objeto”.

Continuando essa reflexão e buscando o Quadro 08, destaco os tipos de discurso (discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração) como um dos principais organizadores da figuração e, portanto, apresento algumas de suas características:

De acordo com Bronckart (2012, p. 153), os tipos de discurso são organizados em dois mundos: da ordem do *narrar* e do *expor*. No primeiro, é necessário considerar o tempo e o espaço em que as ações são textualizadas, por isso o autor destaca que as representações mobilizadas são apresentadas disjuntas das coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem, isto é, situadas “em um outro lugar”, com referência “a fatos passados e atestados (da ordem da História), a fatos futuros e a fatos plausíveis ou puramente imaginários”. No segundo, as interpretações são apresentadas independentes dos elementos de tempo e espaço e as representações são organizadas conjuntas às coordenadas gerais do mundo da ação de linguagem em curso, ou seja, sem distanciamento do mundo em que o agir é figurado, com fatos “[...] apresentados como sendo acessíveis no mundo ordinário dos protagonistas da interação de linguagem: eles não são narrados, mas mostrados, ou **expostos**” (BRONCKART, 2012, p. 153, grifo do autor).

Essa figuração pode, ainda segundo Bronckart (2012, p. 154), ser descrita em termos de *implicação* e *autonomia*. No primeiro caso, o texto “explicita a relação que suas instâncias de agentividade mantêm com os parâmetros materiais da ação de linguagem”. No segundo, as instâncias de agentividade do texto são apresentadas em “uma relação de independência ou indiferença em relação aos parâmetros da ação de linguagem”. Nesse cenário conceitual, o autor sistematiza os quatro tipos de discurso da seguinte maneira:

**Quadro 08** - Sistematização dos tipos de discurso (BRONCKART, 2012).

<b>Mundo do expor</b> (conjunção)	<b>Relação ao ato de produção</b>	<b>Mundo do narrar</b> (disjunção)
<b>Discurso interativo</b>	< Implicação >	<b>Relato interativo</b>
<b>Discurso Teórico</b>	< Autonomia >	<b>Narração</b>

Fonte: Elaboração própria.

Essa categorização, nem sempre estanque, pode apresentar formas mescladas tendo em vista a complexa dinâmica que envolve o agir linguageiro e, por conseguinte, sua materialização textual.

As leituras realizadas pelos professores acerca do agir com alunos com deficiência e da formação docente para a inclusão, analisadas por meio dessas figuras de ação, estão diretamente relacionadas ao contexto sócio-histórico em que estão inseridos os colaboradores, à maneira como os textos foram gerados e à singularidade de cada professor-colaborador. Para que seja possível conhecer esses elementos imprescindíveis na análise dos dados, apresento, a seguir, a metodologia que se configura como um dos capítulos centrais da pesquisa, na medida em que desvela o cenário em que as ações ganharam vida, os instrumentos que permitiram os registros dos afetos e das falas dos personagens, a identidade de cada personagem, o roteiro e as emoções que compuseram a trama desta tese.



*A vida (a pesquisa) é arte do encontro.*

Vinicius de Moraes



## 4. METODOLOGIA: DOCUMENTANDO ENCONTROS E AFETOS

---

Neste capítulo, descrevo o percurso metodológico documentando uma pesquisa pensada e desenvolvida com e entre afetos. Essa longa caminhada, cansativa, mas jamais entediante, foi permeada por muitos encontros e desencontros, idas e vindas, em lugares, períodos e momentos diferentes, formando o texto produto desta tese e, também, possibilitando o compartilhamento e a (re)aprendizagem, que representam a beleza e o encantamento da pesquisa. Desvelo a seguir, portanto, esses encontros de compartilhamento e de (re)aprendizagem, com um incontido desejo de detalhar cada afeto que os constituíram.

### 4.1 Encontros com os protagonistas<sup>77</sup> da pesquisa

Esta pesquisa começa com um afeto de inquietação a partir de três encontros: primeiro, na relação com meus alunos com deficiência<sup>78</sup>, que explicitavam, continuamente, o desejo por professores mais inclusivos; segundo, no diálogo com professores da rede pública regular de ensino, participantes da minha pesquisa de mestrado (DANTAS, 2014a), os quais enfatizaram a necessidade de uma formação inicial na perspectiva educacional inclusiva; e terceiro, a partir dos discursos de formadores, graduandos e pós-graduandos<sup>79</sup>, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), de que ainda não se sentem preparados para a inclusão. Esses encontros, e consequente inquietação, provocaram em mim um *sonho político*<sup>80</sup> (FREIRE, 2009 [1996]), de contribuir para uma formação educacional mais inclusiva.

Ao ter esse sonho provocado, passei a carregar comigo, também, um sentimento de reciprocidade, pois, antes de escolher e desejar esta pesquisa, entendo que fui por ela escolhida. Essa relação correspondida entre pesquisador e objeto da pesquisa é, defendo,

---

<sup>77</sup> No contexto desta pesquisa, utilizo os termos “colaboradores”, “participantes”, “protagonistas” e “atores principais”, sem me ater aos seus significados etimológicos e teóricos, mas atribuindo a todos o mesmo valor, diante da imensurável importância daqueles que fizeram parte deste projeto.

<sup>78</sup> Sou professora voluntária de inglês no Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha, onde leciono para alunos com deficiência visual e deficiência múltipla.

<sup>79</sup> Destaco, principalmente, os formadores, graduandos e pós-graduandos da área de Letras e de Linguística, pois são aqueles com quem mantenho mais contato, dada a minha formação nessas áreas.

<sup>80</sup> Ao falar de sonhos, Paulo Freire se refere ao *sonho possível* (FREIRE, 2014a [1992]), que “não se trata de uma idealização ingênua, mas emerge justamente da reflexão crítica acerca das condições sociais [...] cuja percepção não se faz determinista, mas compreende a realidade como mutável a partir da participação dos sujeitos que a constituem” (FREITAS, 2001 *apud* FREIRE, 2014b, p. 40). É nesse sentido que aqui sonho e compartilho os meus sonhos ético-políticos e possíveis.

fundamental para que as batalhas dos encontros ao longo da caminhada sejam travadas com alegria, pois pesquisar não é, e não deve ser, uma espera sofrida pelo fim.

Ademais, retomo Freire (2009 [1996]) ao falar da necessária *solidariedade* que deve existir entre as pessoas que compartilham os mesmos *sonhos políticos* e registro, aqui, outro encontro: com a professora Betânia Medrado, orientadora desta pesquisa. O orientador, em primeira instância, aceita o trabalho de orientação por acreditar no ideal defendido na proposta de pesquisa, isto é, por compartilhar do mesmo *sonho político* ali presente. Assim, orientador e orientando se unem, movem esforços, para que um sonho, até então de letras impressas, transforme-se em realidade. Esse encontro inicial com o orientador é seguido de muitos outros, mas todos alimentados pelo mesmo desejo, em nosso caso, como mencionei anteriormente, o de contribuir para a uma formação educacional mais inclusiva. Destaco, portanto, a solidariedade como um afeto basilar nos encontros de orientação de uma pesquisa, assim como foi nesta.

Desse modo, posso dizer que os primeiros colaboradores desta pesquisa foram, sem dúvida, os alunos, professores, formadores, graduandos e pós-graduandos aqui mencionados, bem como minha orientadora. Esses encontros e colaboradores me conduziram, como que pela mão, aos demais participantes<sup>81</sup>, os quais não apenas me permitiram viver meu *sonho político*, mas sonharam e lutaram junto comigo.

Os demais participantes foram três professoras formadoras da UFPB, 13 graduandos em formação inicial, orientados por essas formadoras e três professoras supervisoras<sup>82</sup> das instituições em que os graduandos atuaram. Eles estavam na Instituição Especializada – IE (o Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha - ICPAC), por meio do Estágio Supervisionado e na Escola Regular – ER (duas escolas<sup>83</sup> da rede pública de ensino da cidade de João Pessoa-PB), por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Um dos graduandos, Marcos<sup>84</sup>, atuou nos dois contextos.

---

<sup>81</sup> Em atendimento às normas éticas que convêm às pesquisas envolvendo seres humanos, os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido para participação na pesquisa, a qual foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFPB, sob o Parecer nº 1.786.095, em 03 de outubro de 2016.

<sup>82</sup> Como pesquisadora e participante da pesquisa, eu sou a professora Rosy, professora supervisora do ICPAC, que recebeu os professores-estagiários que fazem parte desta tese.

<sup>83</sup> Também em atendimento às exigências éticas da pesquisa, o ICPAC, as duas escolas regulares e a UFPB (local de trabalho das formadoras) assinaram carta de anuência para a realização da pesquisa.

<sup>84</sup> Os pseudônimos dos colaboradores foram escolhidos por eles, via questionário. No entanto, Márcia, Larissa, Aaron e Adriana pediram para que eu escolhesse seus nomes fictícios. Selecionei os nomes de pessoas importantes na vida deles, como uma maneira de homenageá-las, e enviei por e-mail perguntando o que eles achavam. Foi, então, uma escolha negociada.

No ICPAC, os colaboradores desta pesquisa vivenciaram experiências em turmas com alunos cegos<sup>85</sup> (três com cegueira congênita e dois com cegueira adquirida); com baixa visão (quatro com baixa visão entre leve e grave) e ainda alunos com deficiência múltipla (três com deficiência visual e intelectual). Os alunos estavam organizados em duas turmas, uma com sete e outra com cinco alunos.

Na ER, a vivência com pessoas com deficiência ocorreu em salas regulares compostas por cerca de 30 alunos, sendo, geralmente, um aluno com deficiência por turma<sup>86</sup>. Essa experiência na ER envolveu alunos com deficiência auditiva (cinco com surdez), com síndromes (três com Síndrome de Down e um com Síndrome de West), com transtornos (um com Transtorno do Espectro Autista), com deficiência múltipla (um com deficiência motora, intelectual e auditiva) e outros cinco com deficiência intelectual não especificada, totalizando 16 alunos (nove em uma escola e sete em outra)<sup>87</sup>.

Vejam, nos quadros 09, 10 e 11 a seguir, um breve perfil dos participantes, começando pelas formadoras.

**Quadro 09 - Perfil das formadoras.**

<b>Formadora</b>	<b>Tempo de exercício como formadora na UFPB</b>	<b>Tempo de acompanhamento de graduandos em turmas com alunos com deficiência</b>	<b>Contexto da experiência com graduandos em turmas com alunos com deficiência</b>
Karen	12 anos	01 semestre	ICPAC – por meio do Estágio Supervisionado
Lívia	04 anos	02 anos e meio	ER – por meio do PIBID
Márcia	25 anos	02 anos e meio	ER – por meio do PIBID

Fonte: Elaboração própria.

Karen, como professora de disciplinas de Estágio Supervisionado na UFPB, e sabendo que o ICPAC estava recebendo professores-estagiários, incentivou seus alunos para que escolhessem o referido instituto como campo de estágio. A partir desse momento, passei a supervisionar graduandos em minha sala de aula, o que permitiu, dentre vários aprendizados e reflexões, a realização deste estudo.

Ademais, no início da minha proposta de pesquisa, eu pretendia trabalhar apenas com os alunos-graduandos participantes do estágio no ICPAC, mas a própria professora Karen, por meio de um e-mail para minha orientadora, sugeriu a ideia de que ela poderia fazer parte da pesquisa, pois eu investigaria sua entrada em um contexto de estágio, até então distante de sua

<sup>85</sup> No Apêndice 01, caracterizo brevemente cada tipo de deficiência mencionado pelos colaboradores ao longo da geração de dados.

<sup>86</sup> Especificamente em uma das turmas havia cinco alunos com deficiência: quatro surdos e uma com Síndrome de West.

<sup>87</sup> Para ampliar a reflexão sobre o trabalho docente com alunos com essas deficiências, cf. Alvez et al. (2010), Brasil (2000), Carvalho et al. (2017), Daltro (2014), Dantas (2016), Dantas e Medrado (2012), Fontana (2014), Gomes et al. (2010), Mello (2017), Motta (2004), Reis (2011), Retorta e Cristovão (2017) e Tonelli e Ferreira (2017).

realidade como formadora. Esse interesse de Karen por participar do estudo, ilustra a discussão de McCarty (2015) de que a pesquisa, além de *permitida*, tem de ser *desejada* pelos participantes. Desde o início, esse foi o sentimento que Karen deixava transparecer por meio de suas ações, as quais teceram – com fios entrelaçados de solidariedade (no sentido freiriano) – muitas das letras desta pesquisa.

Márcia foi a segunda professora, no encadeamento dos encontros com as formadoras. Depois de uma troca formal de e-mails, ela me recebeu com o entusiasmo de quem estava diante de um mundo de novas possibilidades. Sua disponibilidade para fazer parte, empreendendo ações que construíssem esta pesquisa, foi imediata no nosso primeiro encontro: ela me forneceu os dias das reuniões do PIBID, para que eu pudesse participar; fez um panorama do funcionamento; passou o contato da professora Lívia, sua colega de PIBID, para que ela também fizesse parte da pesquisa; forneceu artigos publicados sobre o trabalho delas no âmbito do PIBID; apresentou-me aos seus alunos e abriu o espaço da sua reunião (realizada semanalmente) para que eu falasse sobre os meus objetivos de pesquisa e de como isso poderia ser interessante para o grupo. Além dessas primeiras ações, Márcia me mantinha informada sobre as atividades do PIBID via internet, posso dizer que ela me recebeu no PIBID como uma parte dele, pois era assim que eu me sentia.

O contato com Lívia, a terceira formadora protagonista desta pesquisa, também começou via e-mail, por meio do qual apresentei os objetivos da pesquisa e a convidei para fazer parte enquanto colaboradora. Ela respondeu prontamente e me recebeu no PIBID com cuidadosa acolhida, me apresentando como pesquisadora participante do projeto. A partir do primeiro encontro, passei a acompanhar as reuniões semanais e a assistir às aulas dos alunos na escola campo. As vivências no PIBID, participando ativamente de suas ações, foram essenciais para que eu pudesse ter um olhar, também de dentro, de como o PIBID se constituía. Nesse processo, houve o encontro com as professoras supervisoras das escolas em que os bolsistas atuavam, cujos perfis apresento a seguir:

**Quadro 10** - Perfil das professoras da instituição-campo.

<b>Professora supervisora da instituição-campo</b>	<b>Tempo de exercício da profissão</b>	<b>Tempo de experiência com alunos com deficiência</b>	<b>Contexto da experiência com alunos com deficiência</b>
Larissa	30 anos	02 anos e meio	Escola Regular – por meio do PIBID
Maria	08 anos	01 semestre	Escola Regular – por meio do PIBID
Rosy	06 anos e meio	04 anos e meio	ICPAC – por meio do Estágio Supervisionado

Fonte: Elaboração própria.

Larissa e Maria me receberam e aceitaram o convite para participar da pesquisa com disposição e envolvimento. Acredito que o fato de estar no PIBID facilitou o contato com as professoras, bem como seu interesse pela pesquisa, pois eu estava fazendo parte de um subprojeto integrante do trabalho delas. O PIBID foi, assim, abrindo portas, dentre elas as portas das escolas-campo em que os bolsistas atuavam. A riqueza da experiência que elas tiveram com alunos com deficiência na escola regular, e o apoio recebido pelo PIBID nesse processo, trouxe mais consistência para as discussões aqui empreendidas.

Eu (professora Rosy) recebi os graduandos do Estágio Supervisionado, no contexto do Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha. Era a primeira vez que eu estava supervisionando graduandos e foi a realização de um projeto antigo, pois, desde a minha graduação, eu desejava compartilhar minha sala de aula com professores-estagiários. A relevância da experiência e do aprendizado construído nos meses do estágio reverbera até hoje e os estagiários, que foram protagonistas desse processo e também desta pesquisa, são apresentados no quadro a seguir, assim como os bolsistas do PIBID.

**Quadro 11 - Perfil dos graduandos.**

Graduandos	Período da graduação	Tempo de experiência com alunos com deficiência	Contexto da experiência com alunos com deficiência
1. Aaron	Concluinte	01 ano e meio	ER – por meio do PIBID
2. Adriana	4º período	01 semestre <sup>88</sup>	ER – por meio do PIBID
3. Alana	8º período	01 semestre	ICPAC – por meio do Estágio Supervisionado
4. Ana	Concluinte	01 ano e meio	ER – por meio do PIBID
5. Cauã	8º período	01 semestre	ICPAC – por meio do Estágio Supervisionado
6. David	8º período	01 semestre	ICPAC – por meio do Estágio Supervisionado
7. Diniz	8º período	01 ano e meio	ER – por meio do PIBID
8. Je	6º período	01 ano e meio	ER – por meio do PIBID
9. Julia	8º período	01 semestre	ER – por meio do PIBID
10. Marcos	10º período	01 ano e meio* 01 semestre**	ER – por meio do PIBID* ICPAC – por meio do Estágio Supervisionado**
11. Maria	6º período	01 ano e meio	ER – por meio do PIBID
12. Scott	4º período	01 semestre	ER – por meio do PIBID
13. Vinícius	8º período	01 semestre	ER – por meio do PIBID

Fonte: Elaboração própria.

Os alunos bolsistas do PIBID e do Estágio Supervisionado estabeleceram comigo uma relação de parceria: aprendíamos, discutíamos e nos divertíamos juntos. O tempo de convivência com eles não se restringiu ao período acadêmico de dois semestres com os do

<sup>88</sup> Adriana já havia lecionado para alunos com deficiência, em uma escola regular de ensino, localizada em uma cidade do interior da Paraíba, onde ela mora e trabalha como professora de inglês.

PIBID e de um semestre com os do Estágio, pois mantivemos o contato. Da mesma forma, nossos encontros eram nas reuniões, na sala de aula do ICPAC e em outros eventos, como festinhas comemorativas do PIBID e do ICPAC, defesas de Trabalho de Conclusão de Curso daqueles que foram concluindo e participação em eventos científicos. Os afetos construídos nesses encontros eram sempre de muita alegria, assim como era com todas as outras colaboradoras. Esse envolvimento de todos com a pesquisa foi fundamental para o desenvolvimento desta tese, pois aumentava minha *potência de agir* (SPINOZA, 2014 [1677]) na medida em que, como nos lembra Spinoza (2014 [1677], p. 119), “se imaginamos que alguém ama, ou deseja, ou odeia uma coisa que nós mesmos amamos, ou desejamos, ou odiamos, amaremos, por esse motivo, essa coisa com mais firmeza, etc.”.

Nesse entendimento spinozano, não apenas saber que eles estavam envolvidos com a pesquisa, mas viver esse envolvimento com eles, sentir de perto esses afetos, instigava-me cada vez mais.

#### **4.2 Encontros com os contextos da pesquisa**

Como apontei anteriormente, os contextos da pesquisa me solicitaram/escolheram a partir de suas necessidades. Eu assumi essa solicitação como um compromisso profissional e pessoal, na medida em que estes, indicotomizáveis em seus ideais inclusivos, encontram-se um no corpo do outro.

O primeiro contexto da minha pesquisa foi o Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha, onde ensino como professora voluntária desde 2012. As instituições especializadas, como mencionei na abertura desta tese, ainda são locais poucos explorados, enquanto espaços de formação para os futuros professores. Assim, por fazer parte do ICPAC, local gerador de faces do meu desenvolvimento enquanto pessoa, professora e pesquisadora, tal contexto demandava de mim uma discussão que o contemplasse como lugar também de formação docente. Nesse processo, muitas dificuldades foram vencidas<sup>89</sup> para que eu pudesse possibilitar certa visibilidade ao ICPAC na perspectiva aqui discutida, mas, hoje, estou ciente de que pude responder ao que me foi dado como responsabilidade e pelo que me responsabilizei. Essa resposta, em forma de tese, representa o meu compromisso ético-político com uma instituição que foi, e ainda é, solo das minhas inquietações e alegrias mais bonitas referentes ao trabalho com pessoas com deficiência.

---

<sup>89</sup> Destaco pelo menos duas dessas dificuldades: a formalização do ICPAC como um campo de estágio e a aceitação dele, por parte do setor de administração dos estágios na UFPB, como campo de estágio para os alunos do curso de Letras, já que não se tratava de uma escola regular de ensino.

O segundo contexto, ao qual me reporto, é a escola pública regular, cenário de toda a minha trajetória enquanto aluna e das minhas pesquisas na graduação e no mestrado. Ela não estava nos meus primeiros pensamentos como contexto de pesquisa do doutorado, pelo menos não de forma consciente. Porém, a necessidade latente de discutir a formação inclusiva de graduandos e formadores não podia deixar de lado a ER, uma vez que ela se apresenta como o principal espaço de prática docente. Desse modo, a ER (re)surgiu como parte constituinte desta pesquisa, pois a minha luta por uma educação mais inclusiva na e com a escola, não findou nas batalhas anteriores. Nesse sentido, destaco que a instituição especializada e a escola regular se complementam no esforço pela educação e é assim que as apresento aqui, como espaços gregários, potencializadores de formação inclusiva.

A pesquisa nessas duas instituições é tecida, respectivamente, pelos fios do Estágio Supervisionado e do PIBID, aparentemente distantes, mas entrelaçados em sua essência: o desenvolvimento docente.

O Estágio Supervisionado do Curso de Letras – Língua Estrangeira, no âmbito da UFPB, até o ano de 2016, não tinha o ICPAC como contexto de prática docente para os graduandos em formação. Entretanto, por meio de um movimento coletivo representado pelo(a): i) empenho da professora Karen, meu e da minha orientadora Betânia, que também foi professora voluntária no referido instituto; ii) escolha dos graduandos pelo Instituto como local para sua experiência de estágio e; iii) acolhimento por parte do ICPAC e dos alunos, conseguimos efetivar essa parceria significativa para todos os envolvidos. Um dos estagiários descreve a experiência no ICPAC como sendo importante no rompimento de *pré-conceitos* com relação ao ensino de inglês para pessoas com deficiência visual.

**Cauã:** Uma experiência bastante enriquecedora tanto no âmbito profissional quanto pessoal, pois nela ressignifiquei todos os pré-conceitos relacionados ao ensino para alunos e alunas com deficiência visual e pude experienciar, muito de perto, o processo de construção de conhecimento dentro de um novo contexto (para mim enquanto educador) (graduando ES – segmento do questionário).

No que se refere ao subprojeto de Letras-Inglês do PIBID, presente nesta pesquisa, com vinculação de 2014-2018, este era organizado, no ano de 2016, em dois grupos: Ensino Fundamental, com a professora Lívia e Ensino Médio, com a professora Márcia. Eu acompanhei, mais especificamente, as atividades desenvolvidas durante o ano letivo de 2016 com o grupo do Ensino Fundamental, pois, no Ensino Médio, no referido ano, os bolsistas não

tinham alunos com deficiência nas turmas em que atuavam. As formadoras, os alunos e as professoras supervisoras da escola campo, como ressaltai anteriormente, receberam a mim e à minha pesquisa com afetos de legítima solidariedade em prol de uma causa por eles também defendida: a inclusão escolar de todos. A experiência no âmbito do PIBID foi, também, de aprendizagem e desenvolvimento mútuo para os envolvidos, como nos relata uma das bolsistas:

**Ana:** Se eu não tivesse passado pelo PIBID e me deparasse com um aluno com deficiência, entraria em desespero por não saber o que fazer. Não que o PIBID tenha me deixado *expert* a lidar com todas as deficiências (na escola, conheci deficiências que nem sabia que existia), mas tivemos a oportunidade de discutir sobre, pesquisar e aprender tanto com os colegas que já tinham tido essa experiência no ano passado, quanto com os próprios alunos com deficiência (graduanda PIBID – segmento do questionário).

Ademais, para conhecer melhor esses contextos e alcançar os objetivos propostos, diversos encontros foram vivenciados e documentados, como destaco a seguir.

### 4.3 Encontros de geração<sup>90</sup> e análise dos dados

Eis um dos maiores desafios da pesquisa: documentar a intensa e dinâmica realidade das experiências e das atividades que compõem a pesquisa. Nesse processo, de diversos encontros, os instrumentos utilizados foram: notas de campo, registros fotográficos, relatos, questionários, entrevistas e gravações em áudio de conversas. Além destes, destaco que fui, como pesquisadora, o primeiro instrumento de *geração de dados* (MASON, 2002) da pesquisa, pois, como afirma McCarty (2015, p. 85), “o primeiro instrumento da pesquisa é o pesquisador [...] em campo, ao longo da pesquisa, como um aprendiz e um intérprete das experiências vividas pelas pessoas”<sup>91</sup>. Esses instrumentos documentaram encontros vivenciados ao longo da pesquisa, gerando um acervo de dados, que sistematizo no quadro a seguir:

---

<sup>90</sup> Apesar de alguns autores utilizarem o termo “coleta de dados” (ERICKSON, 1984; DENZIN; LINCOLN, 2000), utilizo *geração* de dados a partir do entendimento de Mason (2002), que prefere falar “geração” ao invés de “coleta”, rejeitando, com base no paradigma qualitativo, a ideia de que o pesquisador pode ser um simples “coletor” de informações que estão disponíveis no meio. Pelo contrário, segundo a autora, ele constrói ativamente o conhecimento sobre o mundo a partir dos métodos e instrumentos selecionados.

<sup>91</sup> “researcher is the primary research instrument [...] by being there in person, over time, as a learner and interpreter of people’s experiences”.

**Quadro 12 - Acervo dos encontros e dos dados.**

ENCONTROS	ACERVO DOS DADOS
1. Visitas a Institutos de educação para pessoas com deficiência visual e múltipla em diferentes estados brasileiros e fora do Brasil. Conversas com os funcionários e com os usuários.	Textos das entrevistas e das notas de campo; imagens dos registros fotográficos.
2. Visitas a escolas regulares na Paraíba, em São Paulo e nos Estados Unidos. Conversas com os funcionários e com os alunos.	Textos das notas de campo; imagens dos registros fotográficos.
3. Encontros presenciais e conversas com gestores das secretarias de educação da Paraíba, de Salvador e de São Paulo e com pesquisadores e empreendedores (nacionais e internacionais) na área de educação e educação inclusiva.	Textos das notas de campo; imagens dos registros fotográficos.
4. Acompanhamento de graduandos no Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha, como professora regente, e nas duas escolas regulares contexto da pesquisa.	Textos dos relatos e das notas de campo.
5. Participação das reuniões semanais do PIBID com os bolsistas e a formadora.	Textos das notas de campo.
6. Encontro com professoras das Salas de Recurso, das escolas que fizeram parte do contexto da pesquisa.	Texto da entrevista e das notas de campo.
7. Acesso aos relatórios dos estagiários a partir da experiência no ICPAC e dos alunos do PIBID a partir da experiência na ER.	Textos dos relatos e dos relatórios.
8. Participação nas edições do Seminário de Estágio Supervisionado em Letras Estrangeiras da UFPB, acompanhando os graduandos que supervisionei e relatando a experiência de receber estagiários no ICPAC.	Textos das notas de campo.
9. Orientação aos estagiários que participaram do III Encontro Paraibano de Professores de Inglês e da Semana de Letras da UFPB 2018, relatando a experiência de estágio no ICPAC.	Textos das notas de campo.
10. Participação nas festinhas comemorativas do PIBID e do ICPAC, com os bolsistas e os estagiários.	Imagens dos registros fotográficos.
11. Interações nos grupos de <i>WhatsApp</i> e por e-mail.	Textos das notas de campo.
12. Acompanhamento de defesas de TCC dos bolsistas do PIBID e dos estagiários do ICPAC.	Textos das notas de campo.
<b>13. Condução de questionários via e-mail.</b>	<b>Textos das respostas dos questionários.</b>
<b>14. Encontros com os coletivos (formadores, supervisores e graduandos) do PIBID e do Estágio Supervisionado.</b>	<b>Textos das gravações em áudio.<sup>92</sup></b>
15. Leituras e experiências teóricas.	Textos dos Fichamentos.

Fonte: Elaboração própria.

Especificamente nesta pesquisa, viver esses encontros, dialogando com os colaboradores e com seus contextos de atuação, apresentou-se como uma necessidade basilar, pois, para que eu pudesse compreender com mais *sensibilidade*<sup>93</sup> (PADER, 2013) os dados

<sup>92</sup> Em negrito, destaco os dados selecionados para a análise da pesquisa.

<sup>93</sup> De acordo com Pader (2013), a sensibilidade do pesquisador está relacionada à maneira como ele enxerga e interpreta o contexto e as ações dos participantes, a partir da sua entrada no mundo em que pretende investigar não apenas como observador, mas como participante. Segundo a autora, essa experiência com o contexto, de diversas maneiras, permite ao pesquisador compreender coisas que antes não seria possível por não fazerem parte da sua experiência de vida e do seu modo de pensar.

gerados, eu precisava compartilhar de suas emoções, angústias e conquistas, eu precisava “sentir na pele” aquilo que, muitas vezes, as palavras não conseguem representar. Era uma necessidade de aprender sobre eles e com eles, em contexto.

Essa imersão nos contextos da pesquisa foi realizada de maneira consciente, no que se refere à intrínseca relação entre *envolvimento* e *distanciamento* do pesquisador que vai a campo (CANAGARAJAH; STANLEY, 2015; TAKYI, 2015). Nesse cenário, eu estive em uma posição privilegiada de *insider-outsider*, pois participei de muitas das atividades realizadas pelos colaboradores, mas sem perder minha identidade de pesquisadora, a qual me fornecia o distanciamento necessário para que eu pudesse analisar os dados com uma visão mais ampla do objeto. Ainda pensando nessa identidade, destaco que nas relações dialógicas os indivíduos “não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro” (FREIRE, 2014a [1992], p. 162), desse modo, no diálogo com os colaboradores desta pesquisa, nós marcávamos nossa identidade e, por desempenharmos papéis diferentes, aprendíamos e crescíamos com as experiências uns dos outros.

Com relação ao gerenciamento dos dados gerados a partir desses diversos encontros, além da sistematização disposta no acervo anterior, foi necessário delimitar aqueles que seriam utilizados no processo de análise, porquanto a quantidade e a riqueza de todos os dados gerados extrapolaram os limites extensionais da densa e rigorosa análise exigida em uma tese. Nessa delimitação, selecionei as respostas dos questionários conduzidos via e-mail (por fornecerem o perfil dos participantes e seus posicionamentos em questões pontuais) e as gravações provenientes dos encontros com os coletivos (por trazerem o registro de encontros planejados para promover a reflexão e o diálogo entre todos).

Apesar da escolha e delimitação por esses dados como foco de interpretação, destaco que aqueles advindos por meio dos demais instrumentos utilizados, apesar de não fazerem parte da análise em si, foram fundamentais para que eu tivesse um conhecimento mais concreto acerca do objeto de estudo e, outrossim, para que a interpretação dos dados selecionados tivesse uma visão mais holística sobre o fazer dos envolvidos.

Acerca especificamente do questionário, este foi enviado por e-mail, para todos os colaboradores, uma semana antes dos Encontros do Coletivo (descrevo a seguir). O questionário foi um instrumento para construir o perfil, com perguntas que versavam sobre o tempo de experiência profissional e o trabalho com pessoas com deficiência. Sua natureza aberta possibilitou aos participantes o desenvolvimento de respostas com nuances que eles escolheram, de acordo com sua experiência.

No que se refere aos Encontros do Coletivo, estes se apresentaram como um momento de diálogo com os colaboradores. Desse modo, criei, através da pesquisa, um espaço de conversa, de atividade reflexiva, para que alunos do curso de Letras em Língua Estrangeira, professores da IE e da ER e formadores pudessem, possivelmente, ressignificar suas experiências da prática docente com alunos com deficiência em uma experiência outra, de diálogo.

Nesses espaços, que denominei de Encontros do Coletivo, os participantes foram solicitados a falar livremente da sua experiência com pessoas com deficiência e o meu papel de pesquisadora foi o de provocar o diálogo (CLOT, 2010) com algumas perguntas<sup>94</sup> e colocações. Os Encontros foram gravados em áudio e transcritos<sup>95</sup> para que pudessem constituir o *corpus* da pesquisa. A transcrição do áudio foi feita levando em consideração alguns recursos da Análise da Conversação (DIONÍSIO, 2001), conforme ilustrado no Apêndice 07. Para uma sistematização dos encontros, organizamos o quadro a seguir:

**Quadro 13 - Sistematização dos Encontros do Coletivo.**

ENCONTROS	PROTAGONISTAS	DATA - LOCAL	DURAÇÃO
<i>Encontro do Coletivo</i> 1 – IE – Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha	Três estagiários, uma formadora e uma professora da IE (pesquisadora).	22/07/2016 – Universidade Federal da Paraíba	01h53min
<i>Encontro do Coletivo</i> 2 – ER – duas escolas rede pública de ensino de João Pessoa	Dez estagiários, duas formadoras, duas professoras supervisoras do PIBID na escola e a pesquisadora.	12/08/2016 – Universidade Federal da Paraíba	02h12min

Fonte: Elaboração própria.

Compreendo esses Encontros a partir da discussão feita por Skliar (2012), sobre a necessidade de uma conversação no processo de formação de professores, e a partir dos postulados de Perrenoud (2002, p. 36), sobre a prática reflexiva, para que os professores possam “[...] capitalizar experiência, ou até transformá-la em saberes capazes de serem

<sup>94</sup> Cf. Apêndice 06 algumas das perguntas elaboradas para esses Encontros. A construção dessas perguntas que provocassem o diálogo, pensadas e repensadas com cuidado, ocorreu durante a experiência com os participantes da pesquisa, no primeiro semestre de 2016. Essa convivência com os colaboradores foi imprescindível na construção de perguntas que preservassem eticamente os envolvidos.

<sup>95</sup> Na transcrição dos dados (cf. Apêndice 14), os nomes das escolas, alunos, professores, funcionários das instituições e amigos, mencionados pelos colaboradores, foram substituídos por nomes fictícios, exceto o meu nome, o da UFPB e o do ICPAC. As escolas foram nomeadas de: Álvares de Azevedo (escritor cego que introduziu o sistema Braille no Brasil), André Varella (ator e poeta brasileiro com Síndrome de Down) e Rodrigo Mendes (criador do Instituto Rodrigo Mendes para pessoas com deficiência, cadeirante). Para os alunos com deficiência mencionados, substituí por nomes de brasileiros(as) com deficiência que são/foram exemplos de profissionais: Ádria, Alan, Dorina, Antônio, Aquino, Daniel, Diogo, Guilherme, Jerusa, Karen, Luiz, Odair, Petrucio, Rodrigo, Rogério, Sueli e Tito. Para os demais, os pseudônimos foram de brasileiros(as) que desenvolvem ações efetivas para a educação de todos: Cláudia, Dennis, Fábio, Geo, Gert, Gleiton, Liane, Márcio, Maria José, Mirian, Nayara, Rosita, Sandra, Saulo, Teresa, Thiago e Valéria.

retomados em outras circunstâncias”. De acordo com o autor, a conversa é um momento de compartilhar impressões e análises com os colegas, um momento, necessário, pois o “[...] profissional precisa de saberes que ele não pode reinventar sozinho” (PERRENOUD, 2002, p. 57). Dito de outro modo, é na conversa com o outro que escutamos suas dúvidas, saberes e representações acerca da atividade e ao mesmo tempo falamos das nossas, e é nessa troca dialógica, no confronto da minha percepção do fazer com a percepção do outro que, dialeticamente, construímos novos saberes. Ilustro essa reflexão com a fala de uma das colaboradoras, ao final de um Encontro do Coletivo, refletindo sobre a experiência ali vivida:

**Márcia:** [...] a possibilidade de compartilhar né [...] ajudou a ver, organizar, ampliar visões e a ver que a gente tá falando de coisas muito parecidas, em termos de/de/de desejos, de ambições, coisas que a gente almeja mesmo, diante da situação vivida (Formadora PIBID – segmento do encontro do coletivo).

A partir da fala da professora, percebo que o Encontro lhe possibilitou conhecer mais sobre o fazer de cada um no que se refere ao processo inclusivo na escola regular, organizando e ampliando suas visões, ou seja, aprendendo uns com os outros. Essa reflexão reforça o entendimento do Encontro do Coletivo como espaço de transformação, de metamorfose de saberes.

Além disso, houve, a partir da fala da formadora Márcia, um fortalecimento dos ideais do grupo (PIBID), na medida em que puderam reconhecer uns nos outros (alunos, professoras e colegas) os mesmos desejos, o mesmo *sonho político*, de lutar em prol de um ensino de língua inglesa que atenda à necessidade de todos os alunos. Essa reflexão lembra o pensamento de Spinoza (2014 [1677]) que destaquei anteriormente, ao dizer que, quando sabemos que os outros desejam a mesma coisa que desejamos, passamos a desejá-la com mais firmeza, ou seja, nosso desejo é fortalecido. O Encontro, portanto, se configurou como um momento de fortalecimento dos desejos envolvidos no trabalho docente dos colaboradores.

Seguindo esse percurso, com os dados já transcritos, passei para a etapa da análise, organizada em três momentos: primeiro, leitura e sistematização dos temas mais recorrentes; segundo, seleção dos excertos que mais respondiam às minhas questões de pesquisa; e terceiro, análise dos excertos destacados. Esses três momentos não ocorreram de forma fragmentada, isto é, sem levar em consideração suas relações com o todo do qual fazem parte, mas de maneira contextualizada, em diálogo constante com os elementos do seu sistema de análise.

Com o sistema a seguir, dou um *zoom* nos elementos que compuseram e afetaram a análise dos dados. De diversas formas, uns afetaram mais, outros menos, mas cada um com sua força e encantamento. Sem que me seja possível mensurar a intensidade de cada afeto sofrido, apresento os elementos com um olhar rigoroso e apaixonado que cada pesquisador precisa ter a posicionar suas lentes para a análise dos dados.

**Esquema 02** - Elementos do sistema de análise dos dados<sup>96</sup>.



Fonte: Elaboração própria, com base no background do *iPhoto Channel*.

A partir desse esquema, a análise dos dados, nesta tese, é vista como um *gesto* (AMIGUES, 2004; NASCIMENTO, 2011) da atividade de pesquisa, isto é, como parte das regras e ações relativas ao ofício da pesquisa. No desenvolvimento de tal gesto, eu, pesquisadora, a partir das minhas experiências, e situada em um determinado contexto sócio-histórico e no contexto específico da investigação, interagi com os dados em diálogo com as teorias e metodologias adotadas. Nesse processo, levei em consideração as individualidades dos protagonistas do estudo, os encontros e o acervo de dados como instrumentos para a análise. Além disso, teci relações com as sugestões feitas por colegas pesquisadores e pelos professores da banca de qualificação, em um diálogo permanente com a orientadora do estudo que, mobilizando suas próprias experiências e subjetividades, lapidou minha interpretação, a qual tem como essência a responsabilidade ético-política que envolve toda a pesquisa.

<sup>96</sup> A foto que compõe o background do esquema pertence ao *iPhoto Channel* e está disponível no endereço: <<https://iphotochannel.com.br/equipamentos-de-fotografia/vane-a-pena-comprar-a-lente-yongnuo-85mm-para-canon>>.

Essa análise se desenvolveu em um movimento permeado por vários afetos, que a transformavam a cada encontro, a cada interação com os elementos do sistema. Além disso, o próprio processo de escrita, as escolhas linguísticas a serem utilizadas na confecção do texto, influenciaram na sua produção de sentido, pois as palavras, como lembra Bakhtin (2011), carregam ideologias e valores sociais.

No que se refere ao aparato teórico-metodológico utilizado na análise linguístico-discursiva dos dados, este teve como base o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2012; 2013a), ao considerar que a atividade de linguagem, central na constituição do ser humano, implica necessariamente escolhas, as quais são constitutivas de significações, “[...] e que, portanto as formas languageiras utilizadas não podem estar sem incidência sobre a própria natureza das representações que elas explicitam” (BRONCKART, 2013a, p. 100).

No caso deste estudo, analisei as escolhas languageiras que permitiram emergir as representações que os participantes tecem acerca do processo de formação docente, em uma perspectiva inclusiva. Essas escolhas ecoaram três temas, que analiso a partir de alguns aspectos textuais, conforme exposto no Quadro 14:

**Quadro 14** - Aspectos textuais da análise dos dados.

<p><b>1º Encontros com o desconhecido: especificidades e afetos</b></p> <p>Substantivos, adjetivos e verbos que representam emoções vividas pelos colaboradores, como: <i>desespero, emocionada, choca</i>.</p> <p>Vocábulos cuja referenciação indica a especificidade do contexto em que estão inseridos os professores, tais como <i>material em braille, várias deficiências, inclusão</i></p>
<p><b>2º Uma rede de afetos inclusiva</b></p> <p>Palavras que indicam uma continuidade dos afetos sofridos, a exemplo de <i>partilha, relatava, compartilhar, conversar</i>.</p> <p>Substantivos referentes às pessoas que eram afetadas pela rede de afetos, como: <i>alunos, professores, porteiros, estagiários de estágio docência</i>.</p>
<p><b>3º Afetos e efeitos no desenvolvimento: compreensões a partir da experiência</b></p> <p>Termos que marcam um movimento temporal de antes e depois da experiência vivida, como, por exemplo, <i>no começo, quando eu cheguei lá, hoje, agora</i>.</p> <p>Construções linguísticas que indicam um processo de mudança dos colaboradores com relação ao trabalho com pessoas com deficiência: <i>eu desconstruí, saí dessa escala ZERO, passei a enxergar, abri meus olhos</i>.</p> <p>Enunciados que representam responsabilidade pela educação de todos, como <i>eu tenho que fazer, a gente não pode isolar, trabalhe pra que a inclusão realmente exista</i>.</p>

Fonte: Elaboração própria.

A partir desses aspectos, que levam em consideração os pré-construídos, as mediações formativas e os efeitos no desenvolvimento dos colaboradores, a análise é trilhada por meio das *figuras de ação* (cf. capítulo 3), presentes nas falas dos professores-colaboradores, com destaque para a temporalidade (passado, presente e futuro) em que as

ações foram representadas, por estas figurarem o processo de metamorfose vivido pelos colaboradores.

Diante dos registros e sistematizações empreendidas até aqui, apresento uma reflexão sobre a natureza da pesquisa, que justifica o percurso realizado.

#### **4.4 Encontros de reflexão sobre a natureza da pesquisa**

Este é o último encontro do percurso metodológico não por acaso, mas pelo fato de que eu precisava chegar nele carregando comigo as experiências dos encontros anteriores, que me possibilitaram estabelecer um diálogo mais objetivo acerca da natureza desta pesquisa.

Primeiramente, destaco que esta investigação é tecida com os fios da Linguística Aplicada e, assim sendo, envolve um princípio basilar que deve estar no cerne de toda pesquisa: a *ética*. Celani (2005, p. 105) destaca que “é preciso ter claro que as pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas como tal”, o que reafirma o respeito e a responsabilidade do pesquisador com os seus colaboradores. Essas ações do pesquisador, que assumi nesta tese, devem ser aplicadas, igualmente, à sociedade como um todo, pois a pesquisa necessita ser responsiva aos problemas sociais (MOITA LOPES, 2006), colaborando na “[...] construção de alternativas para o sofrimento humano” (MOITA LOPES, 2009, p. 38) e não apenas para atender a um objetivo acadêmico individual de conclusão de curso. Esse princípio ético dialoga com o fazer *política* da pesquisa em LA (MOITA LOPES, 2015).

Entrelaçada com os fios da LA, e tomando por base um posicionamento filosófico, esta pesquisa se apresenta como qualitativa, ao passo que busca investigar como o mundo social da formação docente dos participantes é experienciado, interpretado, compreendido e transformado, não a partir de modelos fixos de análise, mas levando em consideração sua situacionalidade e complexidade e com “um grande esforço - intelectual, prático, físico e emocional”<sup>97</sup> (MASON, 2002, p. 01) dos envolvidos.

Dos vários aspectos que caracterizam a natureza qualitativa, destaco o caráter *êmico* e o *holístico* (HORNBERGER, 2015). *ÊMico* referente a uma pesquisa feita de dentro, isto é, que interpreta os fatos a partir de uma visão construída com os membros da comunidade, assim como fiz junto aos colaboradores do Estágio Supervisionado e do PIBID. *Holístico* no sentido de que o pesquisador procura compreender o fenômeno em relação com o contexto social como um todo, que ilustro, nesta pesquisa, com uma busca por registrar todos os encontros com os participantes, a fim de elaborar uma imagem mais ampla do objeto de

---

<sup>97</sup> “a great deal of effort – intellectual, practical, physical and emotional”.

investigação. Esses dois aspectos, segundo Hornberger (2015), são determinantes de um estudo de cunho etnográfico.

A pesquisa etnográfica, como uma parte do paradigma qualitativo, é entendida como uma “[...] tentativa de compreender o mundo do outro usando o eu – tanto quanto possível – como instrumento do conhecimento”<sup>98</sup> (ORTNER, 1995, p. 173), o que vivenciei neste estudo, na medida em que me fiz presente como participante e como observadora do mundo de trabalho daqueles que foram protagonistas desta pesquisa.

Fundamentada nessa natureza qualitativo-etnográfica, a pesquisa trabalhou com o conhecimento e a prática dos colaboradores, partindo de atividades em contextos locais e levando em consideração que “[...] pontos de vistas e práticas no campo são diferentes, devido às diversas perspectivas subjetivas [...] a eles relacionados” (FLICK, 2004, p. 22). Nesse panorama, ressalto que a influência da subjetividade dos colaboradores da pesquisa e dos contextos em que estavam situados foi significativa para a construção das suas *representações* (BRONCKART, 1998) sobre o trabalho docente com pessoas com deficiência.

Muitos autores discutem a influência do contexto na geração e na análise dos dados (MASON, 2002; FLICK, 2004; MCCARTY, 2015; HORNBERGER; 2015). A partir de suas reflexões, esses autores explicitam a ideia de que não há pesquisa sem contexto e, por conseguinte, todo conhecimento é contextualizado, sendo primordial ao pesquisador explorar, tanto quanto possível, “[...] o significado estratégico do contexto e do particular, no desenvolvimento de nossas compreensões e explicações do mundo social”<sup>99</sup> (MASON, 2002, p. 01).

O conhecimento construído nessa perspectiva, que reporta um mundo específico, pode, no entanto, ser utilizado em outras realidades, demonstrando a força expansiva do local-global que reside em cada pesquisa. A esse respeito, Hornberger (2015) pontua dois aspectos que se complementam: *transferência* – que sinaliza para a responsabilidade do leitor, familiarizado com outros contextos, de escolher quais resultados da pesquisa podem ou não ser transferidos e *particularidade* – referente a uma descrição densa de todas as etapas do estudo, fornecida pelo pesquisador, para que a transferência possa ocorrer de maneira mais viável. É com essa compreensão que chego ao fim deste capítulo, apresentando aos leitores uma descrição dos encontros e dos afetos que lhe permita, dentre outras ações, atribuir

---

<sup>98</sup> “the attempt to understand another life world using the self – as much of it is possible – as the instrument of knowing”.

<sup>99</sup> “the strategic significance of context, and of the particular, in the development of our understandings and explanations of the social world”.

utilidade social aos conhecimentos aqui compartilhados no contexto específico de sua prática e história profissional.

Fornecido esse desenrolar da pesquisa, convido o leitor para ler a interpretação dos dados, para conhecer como os protagonistas desta tese figuraram suas vivências, seu agir, seus afetos e suas emoções nos encontros formativos com alunos com deficiência.



*E ousaram - aventura a mais incrível -  
Viver a inteireza do possível.*

Sophia Andresen



## 5. ENCONTROS FORMATIVOS COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: AFETOS E ÉTICA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL HUMANO

---

Neste capítulo, exponho minha interpretação das falas dos protagonistas desta pesquisa. Uma interpretação gerada a partir de muitos encontros (alegres e tristes), que me afetaram profundamente como professora, pesquisadora da área de inclusão e, antes de tudo, como indivíduo, pois a leitura do agir do outro (os professores) me provocou a olhar para o meu próprio agir. Com a certeza de que cada um que ler esta rede discursiva também será, de alguma maneira, afetado, apresento a experiência dos colaboradores, conduzida pelos temas que mais atravessaram suas falas, conforme apresentei no capítulo anterior:

- ✓ 1- *Encontros com o desconhecido: especificidades e afetos*
- ✓ 2 - *Uma rede de afetos inclusiva*
- ✓ 3 - *Afetos e efeitos no desenvolvimento: compreensões a partir da experiência*

Guiada por esses temas, a análise dos dados – gerados nos *Encontros do Coletivo* – busca explicitar as *figuras de ação* e os aspectos textuais nelas mobilizados, desvelando como essas formas de organizar as leituras do agir, no contexto desta pesquisa, construíram as representações dos colaboradores acerca dos afetos vivenciados nas mediações formativas com alunos com deficiência. Essa interpretação dos dados, reafirmo, é realizada em diálogo com os elementos que compõem o sistema de análise dos dados, conforme explicitarei no capítulo anterior (cf. p. 100).

Destaco, ainda, que a análise é uma história possível e única construída pelo pesquisador, outros olhos iriam captar e reconstruir o vivido configurado pelos professores de modo diferente. Dito isto, minha emoção, agora, é a de quem anseia compartilhar o que considero a essência desta tese, sua força criadora e potência de existir.

### 5.1 Encontros com o desconhecido: especificidades e afetos

Alguns dos graduandos relatam que os afetos e as emoções diante da experiência com alunos com deficiência, por meio do PIBID e do Estágio Supervisionado, eram sentidos antes mesmo do primeiro encontro com eles, no momento em que foram colocados diante da certeza ou da possibilidade de viver essa experiência com o desconhecido. Adriana e David retomam essas emoções nas palavras a seguir:

Excerto 01 – Figura de ação evento passado

Adriana: (...) Assim, **quando eu entrei logo no PIBID**, pra mim **também foi um choque** [...] na primeira reunião a professora Lívia “Não, a gente vai trabalhar com crianças com necessidades especiais” e começou a citar algumas deficiências e eu “**Meu Deus e agora**” [...] Eu **entrei logo em desespero** (graduanda PIBID).

Excerto 02 – Figuras de ação canônica e evento passado

David: [...] o fato de ser um instituto de cegos, né, deles terem essa deficiência, **realmente é claro esse/esse desafio**, então à primeira vista assim **quando** você ((professora formadora Karen)) falou, **todo mundo ficou um pouco receoso** (graduando ES).

Adriana e David voltam em um momento específico do passado (*na primeira reunião, quando você falou*) para registrar o impacto de se imaginarem diante de alunos com deficiência. Adriana relata interativamente essa situação sob o ângulo pessoal do afeto sofrido, caracterizado pelo *eu* (*eu entrei logo em desespero*). No entanto, é interessante destacar o uso linguístico do *também*, pois, apesar de não mobilizar o seu coletivo mais restrito (MACHADO; BRONCKART, 2009) de colegas do PIBID, por meio de um *a gente* ou *nós*, o *também* pressupõe que outros sofreram um *choque* ao entrarem no PIBID, assinalando a presença do coletivo de formação. Para marcar ainda mais o desespero vivido, Adriana transpõe textualmente o pensamento que a atravessou naquele momento (“*Meu Deus e agora*”), buscando na figura de Deus alguma espécie de orientação, de ajuda para encarar o desafio vindouro.

No excerto 02, David começa sua leitura do trabalho no Instituto dos Cegos (ICPAC) sob a forma de uma construção teórica, organizando seu discurso como um fato legitimado (*realmente é claro*) que reverbera vozes e representações sociais (BRONCKART, 1999, 1998; PÉREZ, 2014a) de que o trabalho em uma instituição de apoio a pessoas com deficiência visual (DV) é um *desafio*. Por ser esse desafio atestado socialmente, ao narrar a situação vivida, David marca que *todo mundo* (seu coletivo da disciplina de Estágio Supervisionado), e não apenas ele, ficou *receoso* quando a professora formadora sugeriu o ICPAC como campo para o Estágio Supervisionado. A fala de David é reveladora, igualmente, do quanto a maneira como ele e os demais colegas foram afetados é influenciada pela construção social sobre o trabalho com a pessoa com DV, ou seja, o *receio* sentido estava relacionado aos pré-construídos do mundo social e subjetivo (BRONCKART, 2012) acerca das relações com pessoas cegas e com baixa visão. Aqui, ressalto o cuidado que precisamos ter ao interpretarmos as representações sociais acerca das pessoas com deficiência, pois muitas

dessas representações ainda limitam o potencial desses indivíduos ou os constroem como um problema.

Assim sendo, sublinho as emoções que Adriana e David mencionaram: o *choque*, o *desespero*, o *receio*. Emoções negativas provocadas, não pela vivência concreta com a pessoa com deficiência, mas pelo afeto de imaginarem viver essa experiência, o que retoma o pensamento de Spinoza (2014 [1677], p. 108) de que, “durante o tempo em que imaginar, o corpo estará afetado”, pois mente e corpo são inseparáveis. As emoções negativas sentidas pelos graduandos podem ser um indicador de que eles ainda não conheciam as formas de fazer, falar e sentir no trabalho com alunos com deficiência, isto é, essas variantes do gênero profissional (CLOT, 2010) docente não faziam parte dos seus pré-construídos.

Analisando ainda mais essas emoções, as descritas por Adriana evidenciam uma carga semântica mais negativa (*choque*, *desespero*), enquanto David assinala que ele e seus colegas ficaram um *pouco receosos*, minimizando o que sentiram por meio do advérbio *um pouco*. Nessa reflexão, é interessante notar a influência do tipo de *mediação formativa* em que estavam inseridos, pois Adriana, enquanto bolsista do projeto PIBID, tinha a certeza de que iria viver a experiência, tendo em vista que era algo previsto nas atividades do Projeto e, no caso de David, ele estava diante de uma sugestão de lócus para o Estágio, ou seja, era apenas uma possibilidade apresentada pela professora formadora, que ele poderia aceitar ou não (poderia escolher outro contexto para o Estágio). Além disso, pontuo o arcabouço de experiências e afetos/emoções vividos e interpretados por cada indivíduo, pois David nunca havia lecionado antes de cursar essa disciplina de Estágio - era sua primeira experiência docente - e Adriana, que era professora na cidade onde morava, já tinha vivência com alunos com deficiência e carregava consigo os conflitos, aparentemente não resolvidos, dessas experiências. Nesse sentido, destaco que a imbricada relação entre a *mediação formativa* e a individualidade do ser, seu *mundo subjetivo*, é determinante no modo como o professor é afetado.

Da expectativa do encontro à entrada em sala de aula, os graduandos relatam as emoções presentes nas primeiras experiências com os alunos com deficiência. Reforçando a discussão de que a maneira como cada ser é afetado é única, Ana, no excerto 03, diferentemente de Adriana, verbaliza que não teve o *choque quando disseram* que ela iria receber alunos com deficiência, mas apenas no *primeiro contato*, como descreve a seguir:

Ana: [...] o **primeiro contato** com ele **foi um choque**, quando disseram “Ah, você vai pegar alunos com deficiência”, eu não tive esse choque, foi estranho, aí, quando eu cheguei, “Ah, o aluno de tal turma vai ter Síndrome de Down”, tudo bem, “Ah ele é independente e lá lá lá”, quando eu cheguei [...] o aluno que é independente e tudo mais, toda aquela construção, ele mal falava, ele não conseguia falar mais do que um/mais do que duas palavras, tudo que a gente perguntava, meio que ele repetia, você não sabia se ele tava respondendo ou se ele tava lhe/lhe repetindo e ficava aquela coisa muito confusa, aí meio de **quebrou as minhas pernas**, aí eu fiquei “Meu Deus, o que é que eu vou fazer agora?” e aí **Maria (supervisora) e Aaron**<sup>100</sup>, não sei, **assumiram** (graduanda PIBID).

Ana reabre a cortina do passado, para relatar o jogo de afetos (CLOT, 2013) que a envolvia quando começou a trabalhar com os alunos com deficiência. Nessa interpretação em retrospectiva, ela orquestra um entrecruzamento de marcas de pessoa (*eu, a gente, você*): começa relatando o conflito com o aluno com Síndrome de Down<sup>101</sup> por meio do eu (*eu cheguei*), mas assevera, em seguida, que não era apenas com ela que a interação não estava acontecendo e mobiliza seu coletivo restrito de formação (*a gente*). Nesse momento, Ana divide o conflito com seu colega de PIBID (Aaron) e com a supervisora. No entanto, ela parece sentir a necessidade de compartilhar esse conflito com um coletivo mais amplo, e, logo depois, traz em sua fala o *você* como marcador de pessoa, assinalando que não somente ela, ou aqueles protagonistas com quem partilhava a cena no momento em que vivenciou o conflito, mas qualquer membro do coletivo de trabalho docente que buscasse interação com o referido aluno, experimentariam aquele tipo de conflito. Nessa dinâmica agentiva, Ana ora apresenta o afeto sofrido sob uma perspectiva individual, ora busca no guarda-chuva do coletivo (CLOT, 2010) certa proteção, um reconhecimento de que não está só no conflito.

O *choque* de Ana diante do aluno que *não conseguia falar mais do que duas palavras*, diminuiu sua potência de agir (SPINOZA, 2014 [1677]) e a impediu de executar suas ações. Na ocasião, a professora supervisora e seu colega de PIBID assumiram a atividade com o aluno com Síndrome de Down. Ao ter seu agir contido, Ana, assim como Adriana no excerto 01, reporta a busca silenciosa do seu pensamento pela ajuda divina (“*Meu Deus, o que é que eu vou fazer agora?*”). Posto isto, a fala da graduanda demonstra que as emoções podem paralisar o trabalhador, *quebrar suas pernas*, ou seja, as emoções produzidas pelo afeto podem ser fonte de impedimento do agir.

---

<sup>100</sup> Aaron é colega de PIBID de Ana. No contexto do PIBID, assim como do Estágio Supervisionado, os graduandos atuaram em duplas.

<sup>101</sup> Para o leitor interessado no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa para alunos com Síndrome de Down, sugiro os estudos de Lubitz (2013) e Dourado e Gomes (2017).

Atravessada por essa emoção, ela relata e explicita o papel fundamental do *coletivo* no processo de formação inicial - na experiência formativa com alunos com deficiência -, pois foram os outros membros do seu coletivo de formação, professora supervisora e colega do PIBID, que forneceram apoio no momento em que ela teve seu agir refreado. O coletivo, portanto, serviu como instrumento de trabalho (CLOT, 2010).

A função de instrumento, no entanto, nem sempre é desempenhada pelo coletivo, pois, no relato da sua experiência, Ana apresenta outros membros do coletivo ao mobilizar falas de funcionários da escola, que constroem a imagem do aluno com Síndrome de Down como sendo *independente*, imagem desconstruída por ela no *choque* do primeiro encontro. Na situação descrita por Ana, o coletivo parece deixar de ser instrumento para o seu trabalho, na medida em que fornece uma informação que não condiz com a realidade do aluno, dificultando sua atividade docente. Ana se preparou para interagir com um aluno *independente* (aquele descrito pela voz do coletivo da escola), mas esse destinatário não existia. O papel do coletivo como instrumento é, portanto, variável.

No caso de Júlia (excerto 04), ao agir languageiramente sobre a sua experiência docente vivida, ela também mobiliza outros personagens (os alunos com deficiência), reforçando o pensamento de Clot (2016, p. 93) de que, “para agir sobre o objeto da atividade, não há como não se levar em conta, simultaneamente, os outros que agem sobre o mesmo objeto”.

Excerto 04 – Figura de ação evento passado

Júlia: eu também **fiquei muito assustada no começo** pra trabalhar com eles, porque: eu acho que [...] eu **me senti fora da minha zona de conforto**, porque eu **não conhecia, não tinha nenhum contato com nenhum deficiente** e eu fui pra sala de aula que tinha aluno deficiente/tinha/um deficiente que tinha múltiplas e outro que era Síndrome de Down [...] e: **eu não sabia como trabalhar com eles** (graduanda PIBID).

Ao partilhar essa experiência “herdada do passado” (RICOUER, 1994, p. 96), Júlia se apresenta como principal instância agentiva (*eu acho, eu fui*) dos afetos sofridos. Apesar de assumir essa agentividade, Júlia, assim como Adriana (excerto 01), marca a presença do seu coletivo no *susto* sentido, ao iniciar o relato da sua experiência com pessoas com deficiência fazendo uso do advérbio *também*. Para tanto, esse advérbio parece se apresentar na fala das colaboradoras como um recurso linguístico, nesse contexto, de mobilização do coletivo de trabalho, nos afetos sofridos.

O susto intenso (*muito assustada*) face ao desconhecido que, nas palavras de Skliar (2003, p. 41), “parece ser incompreensível, imprevisível, imaleável”, faz com que ela se *sinta fora da sua zona de conforto*, ou seja, provoca Júlia a olhar para outras possibilidades, a ampliar seus horizontes, seus modos de ensinar. Nessa reflexão, reafirmo meu pensamento de que **a busca pela inclusão é, sem dúvida, um processo de metamorfose**. Metamorfose do indivíduo, das práticas e das estruturas.

Júlia textualiza sua experiência utilizando muitas expressões de negação: *não conhecia, não tinha nenhum contato, nenhum deficiente e não sabia como trabalhar*. As expressões representam o quanto o contexto de trabalho com alunos com deficiência era distante da sua realidade, isto é, não fazia parte do seu mundo de *pré-construídos*. Júlia já atuava no PIBID, mas em turmas que não tinham alunos com deficiência, ou seja, ela tinha essa experiência na sua memória de trabalho e, mesmo que nunca tivesse lecionado antes, as formas de fazer da docência, com alunos sem deficiência, não lhes eram totalmente desconhecidas, pois ela foi aluna dessas formas. A nova vivência no PIBID marca, portanto, o encontro de Júlia com o desconhecido, minimizando o estranhamento.

Nos encontros com um mundo até então distante, da educação da pessoa com deficiência, os colaboradores trazem à tona em suas falas as singularidades da experiência vivida, aquilo que mais chamou a atenção face ao desconhecido que estava se tornando próximo. Essas especificidades foram diversas frente ao contexto em que estavam situados, no ICPAC e na escola regular, como demonstro a seguir.

### 5.1.1 Especificidades no ICPAC

No contexto do Instituto, as especificidades mais recorrentes nas falas dos colaboradores foram: o material didático adaptado, a construção do conhecimento pela pessoa cega, as dificuldades e os preconceitos sofridos pela pessoa com DV e o trabalho com alunos com deficiência múltipla. Introduzo a discussão sobre tais especificidades, a partir da fala de David, ao discorrer sobre **o material didático adaptado** para o trabalho com alunos com deficiência visual.

Excerto 05 – Figura de ação definição

David: Uma coisa que **me chamou** a atenção [...] primeiro **tem** aquele **material todo em braille**, né, segundo tem os alunos com baixa visão, que aí **tem** que **imprimir com a fonte bem grande** e **tem** toda essa preparação, né, **trabalhar com o tátil**, né, com o sentido do tato, então a preparação **é claro** que é diferente de uma aula convencional pra alunos que estão no dia a dia, que/ que tem a visão [...] **eu** acho que o que me chamou mais a atenção

foi isso dessa, essa parte dessa/desse/dessa, como se fosse... **inclusão**, né, trazer eles pra realidade da aula **é mais complicado** do que com alunos que não têm a condição deles (graduando ES).

David descreve características do trabalho com alunos com deficiência, pontuando a questão do material didático utilizado. O encadeamento dessas características é exposto principalmente por meio de construções impessoais (tem, é), as quais parecem evidenciar traços e conceitos socialmente disponíveis acerca do trabalho desenvolvido no ICPAC, representando-o como um “fenômeno no mundo” (BULEA, 2010, p. 144). Nessa interpretação, folheada em presente genérico, mas, herdada de experiências passadas (*uma coisa que me chamou a atenção*), David apresenta as especificidades do material didático com marcas textuais imperativas (*tem que imprimir em fonte grande* para os alunos com baixa visão e, na ausência de recursos visuais, *tem que trabalhar com material tátil*), engajando-as como regras que definem o ofício docente com alunos com deficiência visual.

Seguindo as especificidades, ao comparar a preparação e efetivação da aula ministrada para alunos com e sem deficiência visual, o graduando textualiza, de modo indiscutível, que há uma diferença no trabalho com alunos com DV (*é claro que é diferente*). A diferença parece ser reforçada por uma voz/representação social de que *incluir* estudantes com deficiência, *trazer eles pra realidade da aula, é mais complicado do que com alunos que não têm a condição deles*. É interessante notar que, ao discutir o trabalho com alunos com DV nessa perspectiva, David reelabora a sua experiência, apresentando os conhecimentos a partir das lentes pessoais do que viveu e, também, como fatos atestados socialmente. Ele passa a definir o agir docente com alunos com deficiência visual ao demonstrar que apreendeu a sua essência.

Com essas reflexões, David mobiliza algumas questões que considero relevantes para destaque. Primeiro, o material em *fonte bem grande* e em *braille* é algo novo para o professor que não recebe formação para o trabalho com alunos com DV. A impressão ampliada e a impressão em braille carregam consigo muitas especificidades<sup>102</sup> que afetam o trabalho do professor. Cito como exemplo uma atividade realizada com o *flyer* (panfleto)<sup>103</sup> mencionado por Cauã no próximo excerto. As informações originais do panfleto tiveram que ser reduzidas na adaptação em braille e ainda mais reduzidas na escrita em fonte grande, dada a extensão maior da escrita braille e da fonte ampliada. Além disso, o jogo de tamanhos e as cores das fontes utilizadas no texto com as funções de chamar a atenção do leitor também sofreram

---

<sup>102</sup> No Apêndice 08, sistematizo algumas dessas especificidades.

<sup>103</sup> Ver no Apêndice 09 imagem do *flyer* e as adaptações em braille e em fonte ampliada.

mudanças na adaptação, pois o tamanho da escrita em braille é único e na impressão ampliada não pode haver fontes menores ou cores em tons claros, haja vista que os alunos enxergam melhor os tons escuros (geralmente preto e azul). Para tanto, a administração dessas diversas formas de impressão do texto escrito é uma demanda do trabalho com alunos com DV. Nessa discussão, destaco que a maneira como o texto ganha vida na sua forma escrita (em braille/em fonte ampliada) afeta o próprio texto<sup>104</sup> (aspectos informacionais e estruturais), o trabalho do professor e, por conseguinte, a aprendizagem do aluno.

Além do aspecto da materialidade do texto impresso, o material em braille também pode ser um fator de *complicação* para o professor que não conhece esse sistema de escrita/leitura, algo recorrente, pois ainda existe uma ausência de mediações formativas (BRONCKART, 2008), no âmbito dos cursos de licenciatura, que promovam a aprendizagem do braille. Apesar de não ser condição *sine qua non* para o trabalho docente com alunos com DV, o professor que domina o braille pode auxiliar os alunos quando eles se perdem na leitura; corrigir as produções escritas, sem que seja necessário esperar a transcrição em tinta realizada por outro profissional; ser sensível às dificuldades sentidas pelos alunos na leitura/escrita; escrever comentários nas tarefas corrigidas; produzir material adaptado e auxiliar os alunos que ainda estão aprendendo o braille (algo comum no ICPAC, pois muitos apresentam cegueira adquirida). Na compreensão da importância do braille como uma *ferramenta* que facilita o trabalho docente, sempre que recebo professores-estagiários no ICPAC, incentivo a aprendizagem desse sistema por meio de sites, aplicativos<sup>105</sup> (MEDRADO e DANTAS, 2018) e atividades escritas para transcrição em tinta<sup>106</sup>.

Outra questão na fala de David diz respeito ao fato de que geralmente não há materiais e recursos didáticos de língua estrangeira em braille, em fonte ampliada ou em relevo. Na biblioteca do ICPAC, por exemplo, não há nenhum livro em língua estrangeira. Os materiais são adaptados<sup>107</sup> e impressos no ICPAC, mas todo o arcabouço de recursos disponíveis em língua estrangeira para videntes ainda está bem distante da realidade das pessoas com DV,

---

<sup>104</sup> Para conhecer especificidades das adaptações de textos para o Braille, cf. Brasil (2006c) e Costa e Dantas (2017).

<sup>105</sup> Exemplo de site: Braille Virtual - <<http://www.braillevirtual.fe.usp.br/pt/>>; exemplo de aplicativo: *Braille Tutor*.

<sup>106</sup> No Apêndice 10, apresento o alfabeto braille e algumas das atividades em braille negro (braille com pontos em tinta para pessoas videntes) entregues aos professores-estagiários, para que praticassem por meio da transcrição em tinta. Além dessas opções, os interessados em braille podem fazer cursos com certificação ofertados pelo ICPAC (<<http://icpac.com.br/>>) e pela FUNAD (<<http://funad.pb.gov.br/a-funad>>).

<sup>107</sup> No ICPAC, como professora de língua inglesa, seleciono os materiais, faço uma adaptação (retirada de tabelas, colunas, imagens...) e envio para o ICPAC, que realiza as últimas adaptações e imprime em Braille. Esse mesmo procedimento também era realizado pela professora Betânia Medrado, que atuou no ICPAC como docente voluntária de língua inglesa de 2012 até 2016. O material é enviado com antecedência, geralmente de uma semana, conforme solicitado pelo instituto.

que ainda são, até certo ponto<sup>108</sup>, invisibilizadas pelo mercado editorial e, conseqüentemente, também o é o professor que atua com esses alunos. Assim, destaco que a *complicação* sugerida por David de forma cristalizada é construída historicamente pela sociedade, que ainda tem dificuldades de “enxergar as pessoas cegas” e, por conseguinte, de produzir bens e serviços inclusivos.

A fala de David apresenta, por fim, um elemento que discuti anteriormente em minhas reflexões teóricas: o caráter nômade da *inclusão*. David interpreta o trabalho no ICPAC por meio da construção linguística *como se fosse... inclusão*, o uso da textualização *como se fosse* denota que o trabalho apresenta as características do que se toma por inclusão, mas não o é. O dilema “ser ou não ser inclusão”, quando referente ao contexto da instituição especializada, é natural na fala de David, visto que ressalta a influência das políticas e construções sociais que apresentaram (e ainda apresentam) a inclusão educacional como sendo direcionada às escolas regulares, posicionamento que não assumo, pois como pontuei anteriormente, meu entendimento de inclusão não a fixa em um único lugar. Práticas inclusivas, defendo, podem ser efetivadas em diferentes contextos, a partir de diferentes interações e em níveis diversos.

No excerto 06, o tema sobre **material didático adaptado**<sup>109</sup>, discutido por David, também vem à tona na fala de Cauã.

Excerto 06 – Figuras de ação evento passado e definição

Cauã: [...] **eu fiquei** muito, **muito surpreso** mesmo, **quando eu cheguei lá** que vi aquele monte de **material adaptado**, porque não se restringe somente à folha em braille né, **tem os cartões, tem os/as tabelas, tem um/um quadrinhos**, quando eu olhei lá aqueles é, aquelas **embalagens** todas cheio de, eu “Meu Deus do céu, o que é isso?” ((risos)) [...] da questão do relevo do *flyer*, **eu fiquei MUITO** surpreso com a ideia de Rosy **de trazer relevos** pra fazer, pra diferenciar por exemplo do que se tem do/de um panfleto visual, por exemplo as cores, as letras, tá tudo expresso no relevo, eu fiquei MUITO, eu fiquei “Meu Deus, eu tenho que pegar um desses, eu quero levar”, “**Eu quero mostrar pra todo mundo isso**” ((risos)) porque eu achei muito genial isso, eu achei muito é, assim, você oportunizar um, você **dar/oportunizar que/que o aluno tenha acesso a uma coisa visual** (graduando ES).

Cauã interpreta a experiência assumindo a agentividade nas ações vividas e marcadas espaço-temporalmente (*quando eu cheguei lá*) e apenas no final da sua fala apresenta um

---

<sup>108</sup> As editoras (a exemplo da Oxford e da Cambridge), por meio de um processo de solicitação realizado pelas instituições de ensino, disponibilizam os livros em formato TXT para impressão em Braille ou reprodução via áudio.

<sup>109</sup> Ao leitor interessado no processo de adaptação de material didático para alunos com deficiência visual, sugiro a leitura de Cordeiro (2017).

deslocamento da instância agentiva marcada pelo *você* com valor genérico (*você oportunizar*). Esse deslocamento segue uma mudança nos tempos passado e presente das formas verbais, em que Cauã relata suas emoções diante do encontro com os materiais adaptados (*eu fiquei muito surpreso*), os quais permitem ao coletivo amplo do trabalho docente (*você*) criar espaços acessíveis de aprendizagem. Nessa alternância do ângulo pessoal para o coletivo, Cauã parece demonstrar uma consciência de que a experiência que ele viveu pode servir não apenas para si, mas para o coletivo do seu ofício (*eu quero mostrar pra todo mundo isso*).

Ao textualizar dessa maneira, o graduando provoca uma reflexão sobre dois aspectos: a amplitude dos materiais<sup>110</sup> (*tem os cartões*) e o uso do *relevo* para diferenciar cores e letras no *flyer* (cf. Apêndice 08). O material é amplo, *não se reduz à folha em braille*, pois as inúmeras formas de representação da linguagem através de recursos imagéticos (figuras, fotos, cores, formas e tamanhos) são transpostas para o cego, na maioria das vezes, por meio de palavras, isto é, o texto verbal (oral/escrito) assume um papel ainda mais central no ensino para pessoas cegas (ARAGÓN, 2014), pois não são apenas palavras, mas cores (MEDRADO; DANTAS, 2014a) e formas a serem percebidas, imagens a serem admiradas, compreendidas e sentidas. Assim, materiais em *relevo* e concretos (*embalagens*) se apresentam como recursos para o agir (BRONCKART; MACHADO, 2004) do professor, recursos que auxiliam o uso da língua na apresentação do mundo para o aluno e, por conseguinte, na construção do *mundo subjetivo* do/pelo próprio aluno.

O encontro de Cauã com os materiais adaptados o afetou, provocando uma emoção de *surpresa*, que pode ser compreendida a partir de dois fatores. Primeiro, por ser algo distante dos pré-construídos de sua profissão; não são materiais que ele conheceu durante sua vida escolar ou como graduando. Segundo, os materiais possibilitam ao cego a oportunidade de *acesso a uma coisa visual*, o que chamou sua atenção. Para transpor a *surpresa* textualmente, ele faz uso de alguns recursos linguísticos, como o uso repetido do advérbio de intensidade *muito* (*MUITO surpreso*) e a materialização textual do pensamento que o atravessou naquele momento (*“Meu Deus do céu, o que é isso?”*). Os recursos linguísticos utilizados permitiram a Cauã falar sobre a surpresa vivida por meio de palavras pulsantes de emoção. Nesse sentido, o texto faz reviver a emoção, compartilhando-a para que, a cada encontro, afete outros corpos, outras pessoas, constituindo-se como uma rede infinita de afetos e emoções.

Ainda acerca da afetividade e pensando no coletivo de trabalho, recupero as seguintes falas reportadas por Cauã: *“Meu Deus, eu tenho que pegar um desses, eu quero levar”*, *“Eu*

---

<sup>110</sup> No Apêndice 11, apresento fotos dos materiais mencionados por Cauã no excerto 06.



*quero mostrar pra todo mundo isso*". O afeto sofrido por ele parece aumentar sua potência de agir, impulsionando-o a querer compartilhar com *todo mundo*, um material que ele considera *genial* por permitir ao cego acesso a elementos visuais. Nessa senda, a emoção de surpresa o move em uma ação de busca pela elevação do seu coletivo de formação. Cauã deseja compartilhar (e compartilha) com sua professora e colegas de curso algo que ampliou seus conhecimentos profissionais em termos de material didático e acessibilidade, para que não apenas ele, mas também outros que fazem parte do coletivo construam esse conhecimento. Para tanto, a emoção vivida por Cauã funcionou como um instrumento, um recurso para o seu agir e, também, para o desenvolvimento profissional seu e do coletivo. Com essa reflexão, destaco que o desenvolvimento profissional tem nos afetos/emoções a energia que movimenta sua engrenagem.

Outra especificidade destacada pelos graduandos no contexto do ICPAC diz respeito à **construção do conhecimento pela pessoa cega**, conforme os excertos a seguir:

Excerto 07 – Figuras de ação evento passado e experiência

Alana: **Foi** numa aula de Zika e era um potinho, **a gente tava** falando daquele potinho que bota areia pra que não acumule água, e os meninos ficaram **“Mas por que um pratinho embaixo do jarro, com areia?”** e pra gente é uma coisa tão óbvia, que pra eles não é, e que a gente ficou tipo “Meu Deus do céu”, aquilo **me chocou** também porque é pensar em TODos esses detalhes, claro que a gente não vai ter condições de pensar em tudo, **mas [...]** E isso é com tudo, então, é uma coisa que **a gente TEM que pensar** quando vai preparar uma aula, **mas claro, a gente não vai conseguir** fazer tudo, mas que **CHOCA** na hora, então isso me chamou muito a atenção, em vários momentos da aula que aconteciam coisas que **pra mim eram TÃO óbvias e pra eles não** (graduanda ES).

Excerto 08 – Figuras de ação evento passado e definição

Cauã: [...] **eu tava tentando** pensar o lugar do Instituto dos Cegos na, assim, dessa perspectiva educacional e **eu percebi** que o instituto ele é muito, **ele vai** muito além de uma perspectiva pedagógica, porque **ele lida** com/com, assim, com a vida dos alunos, assim **ele é**, assim essa questão da reabilitação é muito, eu **fiquei muito MEXIDO** com isso, por exemplo, **tem um** espaço pra que eles, **coisas tão ordinárias pra gente**, tão comuns assim, é **ajeitar o quarto**, se movimentar em casa, ir pro banheiro

Alana: [**Colocar um carregador na tomada.**]

Cauã: Exatamente, e assim, coisas que parecem aparentemente simples é todo um processo de reabilitação pra eles... e **eu fiquei** muito assim, num/o instituto não é só, a sala de aula lá é só um recorte do/da coisa maior que o instituto representa na vida dos alunos (graduandos ES).

Os afetos sofridos por Alana são apresentados no excerto 07, a partir de uma experiência contextualizada no passado (*foi numa aula de Zika*), em que ela mobiliza o seu

coletivo mais restrito, que estava vivenciando a aula com ela (*a gente tava falando*). Ao mobilizar o coletivo, a professora-estagiária recupera a fala dos alunos (“*Mas por que um pratinho embaixo do jarro, com areia?*”) e dela, juntamente com os colegas de Estágio, (*a gente ficou tipo “Meu Deus do céu”*). Apesar da presença predominante do coletivo nas ações relatadas, ela marca sua individualidade no momento em que textualiza a emoção vivida (*me chocou*). Apesar de atribuir a emoção ao coletivo (*mas que choca na hora*), Alana parece sentir a necessidade de representá-la à luz de um posicionamento pessoal.

Ao externalizar discursivamente suas emoções, Cauã retorna ao passado, implicando-se nas ações (*eu percebi, eu fiquei*). Porém, ao descrever características que definem o papel do ICPAC na vida dos alunos, ele desloca seu discurso temporalmente, situando-o no presente (*ele vai, ele lida, ele é*). Essa fluidez temporal permite que diferentes interpretações do agir sejam mobilizadas dentro de uma mesma unidade de expressão, criando uma dinâmica em que Cauã, ora figura em retrospectiva as emoções que o atravessaram, ora define o estatuto do trabalho no ICPAC. É a fluidez do tempo que se confunde com a fluidez da interpretação, tecendo discursivamente as marcas do vivido.

Na interpretação do agir apresentada nos excertos 07 e 08, Alana e Cauã tematizam sobre a construção de conhecimento pela pessoa com cegueira. Acerca desse aspecto, e com uma perspectiva vygostkiana, Dantas (2014b, p. 176) afirma que o acesso da pessoa cega ao mundo é privado de alguns elementos que estão ancorados no sentido visual e, assim, o conhecimento construído depende da “experiência do indivíduo com o meio”. Assim, apesar de não ter acesso direto à imagem de um *vaso com um pratinho de areia embaixo*, a pessoa com DV pode construir o conhecimento por meio de uma experiência linguageira/social (ler sobre, escutar uma reportagem, discutir com um colega, familiar, professor...), tátil (tocar no vaso de planta com o pratinho de areia) ou imaginativa (imaginar o vaso).

Existe, portanto, outros caminhos de acesso ao conhecimento, mas nem sempre eles se concretizam, pois o cego pode nunca ter tocado, lido ou ouvido falar sobre determinado objeto/ação, ou ter ouvido e não ter conseguido formar a imagem mental da coisa referida, como no caso do vaso com a planta e em outras situações ocorridas no ICPAC em que alguns alunos já me questionaram, “como é um tucano?”, “como é um dado?”, ou então tatearam um objeto e não o reconheceram, a exemplo de um apontador e um marcador de página. Acerca desses materiais escolares, em uma aula com cinco alunos cegos, nenhum deles conhecia o marcador de página e apenas dois não reconheceram o apontador, pois não utilizam esses materiais e não os haviam manuseado antes. Ou seja, tudo depende da experiência com o meio. Nesse sentido, ao mostrar um punção e uma reglete (materiais de escrita braille) para

uma pessoa vidente, se ela nunca teve algum tipo de experiência com esses materiais, ela também não vai saber do que se trata e como funciona.

Ao vivenciar tais experiências, Alana e Cauã parecem descobrir que o estatuto do conhecimento é mutável, pois o *óbvio* e o *comum* nem sempre ocupam esse lugar semântico, na medida em que dependem do acesso e do modo como o indivíduo se relaciona com o mundo. Essa descoberta deixa Cauã *mexido* e *choca* Alana.

A partir do *afeto* sofrido, Alana evidencia um dilema: *é uma coisa que a gente TEM que pensar quando vai preparar uma aula, mas claro, a gente não vai conseguir fazer tudo*. Ao tecer sua discussão em tom de obrigatoriedade, de prescrição do ofício (AMIGUES, 2004; ARAÚJO, 2015; PÉREZ, 2011), ela ressalta que, no trabalho com alunos com DV, os professores *têm* de levar em consideração a maneira como o cego acessa o mundo. Apesar de marcar a obrigatoriedade, a graduanda mobiliza a conjunção adversativa *mas* para dizer que não é possível concretizar a prescrição em sua totalidade. Destaco, ainda, que não é Alana sozinha que tem a obrigação e não consegue efetivar; é o coletivo do seu ofício, construído linguisticamente por um *a gente*. O dilema de Alana é, na sua fala, um conflito do coletivo.

Ao desnudar seus afetos em palavras, Cauã reflete sobre o papel do ICPAC na vida dos alunos, ressaltando o processo de *reabilitação* e a sala de Atividades de Vida Autônoma (AVA)<sup>111</sup>, que se apresenta na estrutura de uma casa mobiliada, onde os usuários do instituto aprendem a *ajeitar o quarto, se movimentar em casa, ir ao banheiro, colocar o carregador na tomada*, entre outras atividades para uma vida mais independente. O trabalho, *que vai muito além de uma perspectiva pedagógica* e lida com *a vida dos alunos*, é parte dos serviços oferecidos pelos institutos de educação para pessoas com deficiência visual no Brasil e no mundo<sup>112</sup>. A oferta de aulas de braille e sorobã, estimulação visual, informática, orientação e mobilidade, Atendimento Educacional Especializado (AEE), Terapia ocupacional (Atividade de Vida Autônoma e estimulação precoce), fisioterapia, fonoaudiologia, atividade motora, atividade musical e psicologia são serviços oferecidos pelo ICPAC e outras instituições de apoio à pessoa com DV, revelando um trabalho com o outro em suas múltiplas dimensões como humano.

O trabalho, em especial o da sala de AVA, *mexe* com Cauã, pois o processo de ensino-aprendizagem de coisas *tão ordinárias* era algo que ainda não estava no seu horizonte. É interessante notar que a maneira como Cauã foi afetado faz com que ele retextualize sua

---

<sup>111</sup> Essas atividades já foram nomeadas de Atividades de Vida Diária - AVD, Atividades de Vida Autônoma e Social - AVAS e, desde 2007, assume o termo Atividades de Vida Autônoma – AVA (BRASIL, 2007).

<sup>112</sup> No Apêndice 12, trago imagens do ICPAC e de instituições de apoio à pessoa com DV que visitei durante o doutorado, as quais ilustram esse trabalho para além do pedagógico e que impactaram Cauã.

compreensão das ações, que ele denominou de *comuns*, apresentando-as, na continuidade de sua fala, como *coisas que parecem aparentemente simples*. O professor-estagiário revê a simplicidade das coisas e marca linguisticamente sua nova compreensão do mundo por meio da expressão *parecem aparentemente*, ou seja, parecem, aparentam, mas não são simples para todos, o tempo todo. O estatuto do que é simples ou comum, como pontuei anteriormente, é dinâmico, depende da relação do indivíduo com o mundo e é instável. Pessoas que perdem a visão, por exemplo, experienciam a transformação do simples para o complicado em diversas coisas e, por isso, necessitam do processo de reabilitação mencionado por Cauã.

Dito isto, sublinho, nas falas de Alana e Cauã, a afetividade como uma mola propulsora da reflexão do trabalhador. Ao ficar chocada, Alana reflete sobre o trabalho do professor, o planejamento da aula e Cauã, *mexido* com a sala de AVA, como também busca compreender o lugar do instituto na formação, na vida dos alunos. E ambos (re)pensam o estatuto das coisas (ações, objetos) tidas como *óbvias* e *simples*. É o afeto que os move para enxergar novas possibilidades de compreender as relações da pessoa cega com o meio e o trabalho docente nesse contexto. O afeto metamorfoseia o conhecimento e a maneira como os professores-estagiários compreendem o mundo da pessoa com DV e, conseqüentemente, o seu mundo, pois ambos são parte de um todo, como lembra Spinoza (2014 [1677]). Assim, na medida em que enxergo o outro, que divide e compartilha o mundo comigo, sob lentes diferentes, já não sou mais o mesmo. A maneira de compreender o outro é parte do mundo subjetivo de cada indivíduo. Se a compreensão muda, o indivíduo também muda; é um movimento dialético.

Além do material didático e da construção de conhecimento pela pessoa cega, Karen e Alana textualizam outra especificidade percebida no contexto do ICPAC, relacionada à vida dos alunos: **as dificuldades e os preconceitos sofridos pela pessoa com DV**.

Excerto 09 – Figuras de ação ocorrência e experiência

Karen: [...] é  **muito intenso**, né, então, a situação toda, não de aula, de vida deles, então, assim, as tensões na escola, os  **problemas pessoais**... então assim, o que mais marcou foi como  **a qualquer, qualquer hora é hora pra aflorar alguma/alguma questão de vida FORTE**, né, em relação ao  **preconceito**, o  **preconceito na escola**, né, basicamente isso, a  **incompreensão das pessoas, os/os/os desafios que eles têm que enfrentar**, inúmeros em todos os níveis, então  **eu acho** que pra mim foi isso que mais chamou a atenção, né, [...] a questão afetiva, emocional, sim, as dificuldades, né,  **a gente** já tem as dificuldades sem ser cego, né, as que eles têm é triplicado em mil, especialmente as coisas com preconceito, né, que  **a gente**

**sente, né, o peso que é [...]** é, muita emoção, **muita emoção**, mas é:: então acho que pra mim foi, o emocional assim... as questões, e aliás quando foi no caso do Cauã, né, a questão/ a trama toda que foi acontecendo nas aulas, quer dizer, o emocional, né, as **carências**, né, e principalmente todos os obstáculos que eles já supera/ não é superaram, mas **como é diário**, né, né o::: como é o nome do menino? [...] ele falando, né, que na RUA ele ouve coisas, né, assim preconceituosas, né, assim do nada (formadora ES).

Excerto 10 – Figura de ação evento passado

Alana: Eu acho também que a questão do *background* dos meninos, a vida dos meninos me chamou MUITO a atenção, muito a atenção, **eu ficava muito tocada**, às vezes **eu chegava** em casa eu **queria chorar** às vezes, por conta das histórias de Dorina, eu **ficava muito emocionada, compartilhei** muito isso com/**com meus pais** (graduanda ES).

Karen e Alana falam da intensidade das emoções que permeiam a sala de aula no ICPAC, a partir dos relatos dos alunos. É algo recorrente, nas aulas, eles expõem preconceitos sofridos e dificuldades enfrentadas. Muitas vezes, o tema da aula abre mais espaço para essa reflexão dos alunos, como foi na aula sobre *bullying*, ministrada por Cauã e Alana e acompanhada pela professora Karen, mas não necessariamente. Às vezes, eles chegam à sala de aula do ICPAC e, quando pergunto como estão ou como foi na escola, eles contam alguma coisa que vivenciaram e que nos afeta, pois são situações de preconceito. Além disso, as dificuldades enfrentadas interferem no comportamento dos alunos em sala e o semestre acompanhado pelos colaboradores desta pesquisa foi repleto dessas situações, a exemplo de relatos sobre preconceitos sofridos, exclusão na escola regular, perda da visão, abusos sofridos na infância, rejeição e abandono dos pais por causa da deficiência e depressão.

Ao viver e textualizar essas emoções, Karen e Alana demonstram que elas não apenas pairavam na sala de aula, mas afetavam aqueles que ali estavam. No excerto 09, Karen discute interativamente no plano individual (*eu acho*) e coletivo (*a gente já tem as dificuldades*), agrupando uma série de substantivos com carga semântica negativa para descrever o modo como ela interpretou e sentiu a vida dos alunos: *tensões, problemas, preconceitos*<sup>113</sup>, *incompreensão, desafios, dificuldades, peso, carências e obstáculos*. As múltiplas questões relacionadas à pessoa com DV afetam Karen (*a gente sente o peso que é*), criando um cenário descrito de *muita emoção, muito intenso*. É interessante notar que não é Karen sozinha que

---

<sup>113</sup> Exemplos de situações de preconceito relatadas pelos alunos e que fazem parte das notas de campo desta tese: “Eu estava sentado no pátio da escola e uma menina passou e disse: ‘Cego, que nojo’”; “A gente não tem amigos na escola, eles não gostam de cego”; “A professora X finge que a gente não tá na sala, a gente fala e ela não responde”; “A professora X disse que a gente deveria estudar apenas no instituto”; “A gente já caiu várias vezes na escola porque as pessoas deixam coisas no meio do corredor, como balde de limpeza”; “Uma professora espalhou na escola que quem olhasse nos olhos de um cego também ficaria cego”.

*sente* as emoções, a intensidade, mas *a gente*, ou seja, o coletivo de formação, seus graduandos, a professora supervisora, isto é, aqueles que compartilham a mesma experiência no ICPAC.

Destaco, ainda, que Karen não apresenta os afetos no passado das experiências vividas, mas na cristalização de um presente pulsante de vida (*a gente sente*), revelando que muitas emoções atravessam o tempo e permanecem no corpo, sendo, como destacam Sawaia e Magiolino (2016, p. 85), reatualizadas “constantemente pelos encontros”. Assim, o *peso* sentido por Karen parece figurar três êxtases temporais: ele foi vivido, está cristalizado e é atualizado *a qualquer hora*.

Já no excerto 10, as emoções relatadas por Alana, em que ela se assume como principal instância agentiva (*eu acho*), são folheadas no tempo passado: *ficava tocada, emocionada, chegava em casa e queria chorar*, por causa das *histórias de Dorina*<sup>114</sup>. O relato demonstra a intensidade dos afetos sofridos por Alana, a ponto de ela sentir vontade de chorar, ou seja, o sofrimento vivido pela aluna Dorina, e exposto nas aulas, atingia a graduanda, e aqui retomo o pensamento de Spinoza (2014 [1677], p. 113), ao dizer que “quem imagina que aquilo que ama é afetado de alegria ou de tristeza será igualmente afetado de alegria e tristeza”. No caso de Alana, ao vivenciar a tristeza da sua aluna, ela também ficava triste.

Karen e Alana descrevem emoções representativas de uma costura entre a vida dos alunos e as relações em sala de aula, marcando que o indivíduo cego e o aluno cego são indivisíveis e, por isso, a necessidade de se compreender que, antes de ser aluno, ele é humano e carrega consigo um arcabouço de experiências (*alegres e tristes*) que constroem seu lugar social de aluno. Não existe o aluno sem a cegueira, sem os preconceitos *diários* que ele carrega por causa da sua deficiência, preconceitos estes que, dialeticamente, também o constituem como indivíduo.

Na trama apresentada pelas colaboradoras, ressalto, ainda, os fios que tecem a relação indicotomizável entre as questões de vida dos alunos atreladas à deficiência e ao trabalho docente. Não há como escapar dos afetos, eles alimentam a vida do ofício docente. A sala de aula é um mar de afetos em que todos estão continuamente afetando e sendo afetados, e assim também é a formação docente. No caso do ICPAC, como destaca Karen, *qualquer hora é hora pra aflorar alguma questão de vida FORTE*, e o professor está imerso nessa intensidade,

---

<sup>114</sup> A referida aluna passou por diversos problemas pessoais que vieram à tona na sala de aula, no período em que Alana estava realizando o Estágio. Desse modo, os professores-estagiários e a formadora Karen também viveram a intensidade das emoções que atravessavam esses problemas.

tendo que compreender e administrar as emoções sentidas. É um desafio *diário* para os professores lidar com o jogo de afetos que tecem o seu ofício e que parece ser ainda mais intenso em contextos com alunos com deficiência.

Destaco, ainda, na fala de Alana, o caráter abrangente dos afetos/emoções: *eu ficava muito emocionada, compartilhei muito isso com meus pais* (eles foram afetados de alguma maneira). Nesse sentido, não há como dimensionar o alcance de um afeto; ele não se limita à sala de aula. Além disso, percebo na fala de Alana a busca do apoio familiar no seu processo de compreensão das emoções, para que consiga utilizá-las como *instrumentos* da sua formação docente, pois, assim como a família é importante quando pensamos na educação em sua fase escolar, esta também é imprescindível na formação universitária, na construção do professor.

Para finalizar a reflexão sobre as especificidades referentes ao ICPAC, discuto a fala de Cauã em que ele mobiliza um tema sobre o **trabalho com alunos com deficiência múltipla** (visual e intelectual).

Excerto 11– Figuras de ação evento passado e definição

**Cauã:** [...] era um **trabalho maior, demandava uma energia maior**, porque **eu precisava** que eles prestassem atenção no que tava falando, **eu precisava ouvir** o que eles tavam falando, **eu precisava repetir** pra que eles entendessem, então foi assim, um trabalho já, assim você já demanda, **trabalhar com cego já demanda MUITA energia** e quando se tem, e quando o cego, e **quando se tem uma deficiência mental, MEU Deus do céu**, na/na aula, por exemplo, enquanto Alana já tava assim em outra etapa da/da atividade lá da/do/das *strips* que tinha que separar, **eu ainda tava** fazendo a leitura com/com Daniel, porque **eu queria** que Daniel ouvisse Guilherme e que Guilherme ouvisse Daniel e que eles falassem e, mas assim, **demandava uma energia muito grande**, muito grande (graduando ES).

Cauã atravessa a distância temporal e relata interativamente sua experiência, com uma implicação pessoal nas ações representadas (*eu precisava, eu ainda tava fazendo, eu queria*). A volta de Cauã em um momento do passado, *na aula* que ele ministrou com Alana, na qual ele estava realizando uma atividade com os alunos Guilherme (com cegueira) e Daniel (com cegueira e deficiência intelectual), apresenta-se como uma maneira de reforçar e validar sua definição de que o trabalho com alunos com deficiência múltipla *demandava uma energia maior* do que aquele realizado com alunos que apresentam apenas deficiência visual. É experiência vivida e sentida que permite Cauã representar o trabalho com alunos com deficiência múltipla de forma inquestionável, demonstrando uma sólida costura entre as ações passadas e as definidas no presente.

A demanda de energia, sempre atrelada a uma expressão de intensidade (*energia maior, muita energia, energia muito grande*), é reforçada pelo recurso linguístico da repetição (*muito grande, muito grande*) e pelo aumento de entonação da voz, transposto para o texto transcrito em letras maiúsculas (*MUITA energia*). As atividades realizadas com alunos com DV seguem um compasso diferente, devido ao ritmo de leitura<sup>115</sup> e escrita do braille que se desenvolve de maneira mais devagar, quando comparado ao da leitura/escrita em tinta e devido à necessidade de utilização de outros recursos táteis e sonoros para substituir o acesso rápido proporcionado pela visão a imagens, cores e formas. O tempo diferenciado *demanda* mais do professor, o qual está habituado com a rapidez e a multiplicidade das informações que chegam por meio do sentido visual.

O ritmo se apresenta ainda mais lento com os alunos com deficiência múltipla do ICPAC, principalmente nas produções orais, ao passo que eles se distraem mais facilmente, demoram mais para responder os questionamentos e, no caso específico de Daniel, ele fala em um tom de voz baixo. Nesse contexto, o professor necessita chamar a atenção para o que está sendo apresentado, esperar por mais tempo a resposta do aluno (algo que demanda administração da turma, que já fica inquieta pela demora do colega) que, muitas vezes, tarda e chega na forma de “não sei”, de modo que o professor precisa reformular a pergunta, aguardar uma nova resposta e se aproximar para ouvir o que o aluno está falando. Por isso, Cauã relata: *eu precisava que eles prestassem atenção, eu precisava ouvir, eu precisava repetir, eu queria que Daniel ouvisse Guilherme e que Guilherme ouvisse Daniel*.

O trabalho sem dúvida demanda muita energia do professor que estudou, forma-se docente e vive em um ritmo diferente, em que vigora a velocidade das trocas languageiras. Ao lidar com a velocidade, o tempo da aula é outro e, por isso, na tarefa, enquanto Cauã estava na fase de leitura com os alunos, Alana, que conduzia a orientação de alunos cegos e com baixa visão (leitura em tinta), já estava em outra etapa da mesma tarefa. O tempo de realização das atividades é bastante divergente para quem lê por meio da visão e para quem faz leitura tátil. Compreender e administrar os diferentes tempos se apresenta como um gesto do ofício docente em uma perspectiva de inclusão educacional, na medida em que não tenta padronizar um só ritmo de interação formativa, mas leva em consideração a individualidade de cada aluno.

O trabalho com a multiplicidade de compassos educativos também é apresentada nas especificidades descritas pelos colaboradores do coletivo do PIBID na escola regular.

---

<sup>115</sup> Ao leitor interessado no processo de compreensão textual, por parte dos alunos cegos e com baixa visão, indico a leitura de Marinho (2017).

### 5.1.2 Especificidades na escola regular

No contexto da escola, organizo em dois tópicos as principais singularidades que ganharam destaque pelos colaboradores: o desafio do professor da escola regular no trabalho com várias deficiências e a relação entre os alunos sem e com deficiência e a sensibilidade para com estes. A partir da fala da formadora Livia, ao tematizar sobre **o desafio do professor da escola regular no trabalho com várias deficiências**, encaminho minhas discussões.

Excerto 12– Figura de ação experiência

Livia: Também assim, acho que **como Marcos falou**, assim, não é como no caso da **escola especial** como **Rosy trabalha**, que ela trabalha **com UM tipo de deficiência**, pode assim, se aprofundar naquilo, desenvolver material pra aquele público, pensar só naquele público né, **AINDA que houvesse um/um desejo e condições na escola pública**, que **a gente sabe** de todas as **dificuldades**, mas assim,  **você tem que trabalhar em várias frentes ao mesmo tempo** como Marcos falou, então esse é um aspecto **dificultador** assim, porque um só professor, seria o professor/ para incluir (formadora PIBID).

Na verbalização de Livia, é possível perceber como o Encontro do Coletivo cria um espaço em que seus protagonistas provocam reflexões uns nos outros. Livia expressa a representação do agir textualizada no excerto 12, a partir de uma fala de Marcos (*como Marcos falou*), graduando que atuou simultaneamente nos dois contextos (ICPAC e escola regular), e discutiu sobre esses dois espaços de formação.

Livia representa o agir docente em ambos os contextos a partir daquilo que ela considera estável, cristalizado nas práticas de cada um. Para tanto, ela indica essas cristalizações textualmente pela predominância do presente genérico (*não é como na escola especial, a gente sabe*) e por formas variadas de agentividade (*a gente, você, eu*). Nessa construção, Livia inicia seu discurso com uma representação social de que nas instituições de apoio à pessoa com deficiência visual, o trabalho realizado é apenas com esse tipo de deficiência. Porém, como Cauã discutiu anteriormente no excerto 11, essa representação social, que considero natural, na medida em que parte do nome da instituição (Instituto dos Cegos), não condiz com a realidade.

A base de acolhimento para os serviços oferecidos no ICPAC, assim como em outras instituições desse formato, é a deficiência visual. No entanto, o indivíduo pode apresentar a

DV e outras deficiências, configurando a chamada deficiência múltipla. Nessa perspectiva, o ICPAC atende, atualmente, a mais 400 indivíduos com cegueira, baixa visão, visão monocular, deficiência múltipla (deficiência visual e auditiva; deficiência visual e intelectual) e microcefalia. Como professora do ICPAC, enfrento os desafios da administração da diversidade em sala de aula, pois os ritmos da aula são divergentes para o aluno cego que domina o braille e para aquele que ainda está aprendendo os primeiros pontos, para aquele que faz a leitura em tinta, na fonte 18, e o colega em fonte tamanho 68, para quem é cego, mas apresenta outra deficiência que o impede de aprender o braille e, portanto, todo o conteúdo é apresentado de forma oral<sup>116</sup> e, para quem além da cegueira, apresenta deficiência intelectual<sup>117</sup>. Diferenças que enchem de vida minha sala de aula e que me desafiam diariamente. Entretanto, como todas elas têm por base a DV, o aprofundamento nessa deficiência e a elaboração de material, como mencionados por Livia, é maior.

A partir dessa interpretação, Livia verbaliza sua leitura do agir com pessoas com deficiência na escola regular, textualizando o que parece ser uma impossibilidade de trabalho mais aprofundado, como aquele que ela representa na instituição especializada (*AINDA que houvesse um/um desejo e condições na escola pública*). O impedimento, mesmo diante do *desejo* ou das *condições na escola*, é exposto por Livia como algo conhecido por todos do coletivo, algo cristalizado nesse contexto escolar (*a gente sabe de todas as dificuldades*), e que está relacionado ao trabalho simultâneo com a multiplicidade de tipos de deficiência, descrito pela professora por meio do verbo *ter*, como uma *prescrição* do coletivo (*você tem que trabalhar em várias frentes ao mesmo tempo*). Ela apresenta esse trabalho em *várias frentes* como sendo um *aspecto dificultador*, expondo o motivo para tal representação (*porque um só professor seria o professor para incluir*). Livia nos chama a atenção para o trabalho solitário do professor (DANTAS, 2014a; FERNANDES, 2014; MEDRADO; DANTAS, 2014b; BORGES, 2016) que necessita administrar um espaço de aprendizagem, pensando na variedade de deficiências não de forma isolada, mas no diálogo com os demais alunos, pois a inclusão é para todos, com e sem deficiência. Nessa dinâmica, é necessário, afirmo, um olhar atento para o trabalho com a multiplicidade de diferenças, pois, no revés da inclusão, qualquer um pode ser excluído.

---

<sup>116</sup> No caso específico dessa aluna, todo o conteúdo é convertido em áudio por meio de uma plataforma web chamada Ditango, que converte textos em áudio. O Ditango, desenvolvido pelo brasileiro Anderson Teixeira. Também é utilizado como uma ferramenta no trabalho com todos os outros alunos, fornecendo acessibilidade a diversos textos em língua inglesa a que eles geralmente não têm acesso, facilitando a atividade da professora e a autonomia do aluno. Baixe o aplicativo ou acesse <<http://www.ditango.com.br/>>.

<sup>117</sup> Cf. no Apêndice 13 o perfil dessas diferenças apresentadas pelos alunos no ano de 2017.

Tentando compreender um pouco mais a leitura do agir docente na escola regular, retomo aqui a fala da professora supervisora Larissa e de Aaron.

Excerto 13 – Figura de ação experiência

Larissa: Mas **realmente** tá todo mundo precisando de **socorro, eu não** porque **vocês já me socorrem**, mas eu digo assim a necessidade realmente de/ os professores sentem com tantos alunos e sem **ninguém pra ajudar**, se sentem **realmente perdidos** em sala, né (supervisora PIBID).

Excerto 14 – Figura de ação experiência

Aaron: [...] **a gente** tá ali **exclusivamente pra aquele aluno**, mas **vocês** pensem se fosse **a gente** na sala de aula como Larissa, **sozinho como professor**, então em que momento **a gente** ia fazer esse trabalho que a gente faz? **É OUTRA realidade**, né (graduando PIBID).

Larissa, como professora da escola regular, também destaca a solidão vivida e sentida por seus colegas professores (*ninguém pra ajudar*) diante da prescrição para trabalhar em várias frentes (*tantos alunos*). A prescrição recente do ofício, dada à entrada obrigatória dos alunos com deficiência na escola regular somente em meados de 2007, faz com que os professores se sintam *realmente perdidos*, pois demanda formas de fazer e sentir a docência até então distantes das práticas efetivadas, levando os professores a *realmente* precisarem de *socorro*. Por meio desse advérbio, Larissa enfatiza a condição em que se encontram os professores (perdidos, precisando de socorro), marcando se tratar de uma necessidade efetiva do seu coletivo e textualiza, ainda, o PIBID como esse socorro (*vocês já me socorrem*) de que ela precisava, apontando a importância do Projeto no apoio e desenvolvimento do professor supervisor que está na escola.

Aaron marca o coletivo do PIBID na sua representação do agir com os alunos com deficiência (*a gente*), assinalando uma prática consolidada no contexto do Projeto, de conduzirem as regências das aulas em dupla, para que um bolsista ficasse à frente do grupo todo e outro permanecesse *exclusivamente pra aquele aluno* com deficiência. Nas turmas em que havia mais de um aluno com deficiência (no máximo dois), nos dias de regência, um graduando ficava com os alunos com deficiência e o outro conduzia o restante da turma. A professora supervisora também auxiliava os alunos com deficiência e demais alunos. Era um trabalho em equipe. Nos dias em que os graduandos não conduziam a regência de aula, o esquema era mantido: um auxiliava a professora supervisora e outro, o aluno com deficiência.

Dito isto, ao expor interativamente sua interpretação das ações, Aaron, em tom de pergunta retórica, provoca seu coletivo do PIBID, que compartilhava o Encontro do Coletivo

com ele, a refletir sobre como seria possível a efetivação do trabalho que eles realizam, com atenção *exclusiva* para o aluno, caso estivessem sozinhos em sala (*vocês pensem se fosse a gente na sala de aula como Larissa, sozinho como professor, então em que momento a gente ia fazer esse trabalho que a gente faz?*). O graduando lança o questionamento para reflexão e ele mesmo parece indicar certa impossibilidade de concretizar o trabalho que eles realizam no momento atual (*É OUTRA realidade*). Ao mobilizar o pronome indefinido *outra* e enfatizar com a entonação de voz (marcada na transcrição em letras maiúsculas), Aaron parece colocar a realidade desenvolvida pelo professor da sala regular (sozinho), distante daquela vivida por ele e pelo seu coletivo do PIBID.

A partir da reflexão sobre o trabalho do professor da escolar regular que tem alunos com deficiência nas turmas, empreendida por Livia, Larissa e Aaron, retomo a discussão sobre a Itália que, como pontuei anteriormente, é considerado o país que mais oportuniza a educação da pessoa com deficiência na escola regular (GCE, 2014). A organização da oferta educacional é construída por uma equipe multidisciplinar que vai de médicos a professores (cf. p. 38-39), sendo um dos recursos humanos utilizados os chamados *support teachers*. Os professores especializados, além de participarem do planejamento e da elaboração de atividades, auxiliam diretamente dentro da sala de aula com o professor (ALESSIO, 2011). Desse modo, o professor não está *sozinho*: ele conta com o apoio de um professor especializado durante as aulas. Esta poderia ser uma possível solução para o problema textualizado pelos colaboradores desta tese, mas acredito que, antes de ser solução, é uma possibilidade a ser analisada diante das singularidades do contexto brasileiro.

Outra questão apresentada pelos colaboradores, no contexto da escola regular, é a **relação entre os alunos sem e com deficiência e a sensibilidade para com estes**.

Excerto 15 – Figuras de ação evento passado e experiência

Livia: Uma coisa que **me chamou** a atenção desde o Álvares de Azevedo, mas também no Rodrigo Mendes é a questão da relação do restante da turma com esses alunos, né, que **a gente percebe** assim uma situação, não digo todas às vezes, mas **na maioria das vezes**, de **grande isolamento**, que seria quase assim, **negligenciar** mesmo aquele aluno dentro da sala, **você vê pouQUÍssimo** os outros **alunos procurando** estabelecer alguma relação com aqueles, **a gente vê** aqueles que **são mais e menos é::** vamos dizer assim **amigáveis**, mas não vê aquele **esforço realmente de incluir** esses alunos [...] em nenhuma das escolas **eu observei** isso aí, então assim [...] ainda **fico muito frustrada** com relação a essa questão da **inclusão no sentido das relações humanas** mesmo (formadora PIBID).

Excerto 16 – Figura de ação experiência

Aaron: [...] **eu** acho que é **sensibilidade MESMO**... pra escola ser esse **lugar de inclusão**, porque **infelizmente** ainda não é, **eu me impressiono** mais com o caso de Petrócio que falo, porque assim, no Álvares de Azevedo não as cadeiras ficam normal, mas no caso de Petrócio **era uma ilha** assim, a cadeira dele era na frente, então ficava um CÍRCULO e ele, então quer dizer, **o que impedia?** (graduando PIBID).

Com a intenção de refletir sobre a relação entre os alunos com e sem deficiência, Livia e Aaron relatam a experiência de modo predominantemente interativo, marcando sua implicação na ação representada (*uma coisa que me chamou a atenção, eu acho*); mobilizam instâncias variadas de pessoa (*eu, você, a gente*) e apresentam uma delimitação clara de espaço (escolas *Rodrigo Mendes* e *Álvares de Azevedo*). Ao demarcar os espaços, Livia e Aaron situam suas ações nas escolas validando os argumentos a partir de experiências vividas (*em nenhuma das escolas eu observei, no Álvares de Azevedo não*). A validação da problemática mobilizada ganha ainda mais força na fala de Livia quando ela traz à tona o coletivo, o qual também atesta a relação limitada entre os alunos (*a gente percebe, a gente vê, você vê*). Não é Livia sozinha que percebe e que vê o grande *isolamento*, a *negligência* dirigida aos alunos com deficiência, *é a gente, é você, é qualquer um que entre na sala de aula, pois é algo que acontece na maioria das vezes*.

Nesses excertos, friso as seguintes falas: *a gente vê pouQUÍssimo os outros alunos procurando estabelecer alguma relação, não vê aquele esforço realmente de incluir esses alunos, ficava um CÍRCULO e ele, então quer dizer, o que impedia?*. Há nas assertivas certa responsabilidade atribuída aos alunos sem deficiência de não procurarem ou se esforçarem para estabelecer uma relação de inclusão com os alunos com deficiência. Algo que me provoca, pois os alunos com deficiência parecem ser apresentados de forma passiva, aquele que precisa ser procurado, que precisa ser incluído pelo colega.

Compreendo que a relação de inclusão necessita ser mantida por um esforço mútuo. Por isso, destaco dois entendimentos: primeiro, a pessoa com deficiência está chegando à escola regular e ela espera que aqueles que ali já se encontram a acolham, a incluam. Nesse caso, ela é passiva e os demais alunos, como anfitriões, são cobrados a acolher os novos moradores. Segundo, o aluno com deficiência ainda é visto como o *outro* (desconhecido, que causa estranhamento, medo) e, talvez por isso, a dificuldade dos alunos veteranos da escola de se aproximarem. No entanto, olhando para o lado oposto, os alunos sem deficiência também parecem ser um *outro* para aqueles com deficiência, às vezes até mais distante, mais temido, inibindo-os de se aproximar. Nessa perspectiva, ambos são passivos e esperam a inclusão. Com o segundo entendimento, a educação dos alunos com deficiência na escola regular

parece promover um **encontro entre outros**, que não (ou pouco) se reconhecem, que ainda se temem.

Pensando na questão da afetividade, nos excertos 15 e 16, Livia e Aaron expressam suas emoções no tempo verbal presente (*ainda fico muito frustrada, me impressiono*), assinalando que elas permanecem vivas, que se atualizam. A experiência afetou os docentes provocando emoções que ainda estão cravadas em seu corpo, que ainda frustram e impressionam, pois aquilo que afetou não foi resolvido. Os alunos continuam sendo isolados, a falta de sensibilidade ainda tece as relações no cenário educacional, impedindo, lamenta Aaron (*infelizmente*), que a escola regular possa ser *esse lugar de inclusão, que ainda não é*, mas que desejamos e buscamos que seja. Retomo, aqui, minha afirmação de que a afetividade funciona como uma mola propulsora da reflexão do trabalhador, porquanto, ao serem afetados pelo isolamento dos alunos com deficiência nas salas regulares, Livia e Aaron refletem sobre a efetivação das práticas de inclusão escolar, quando pensada sob o ângulo das relações e da sensibilidade humana.

A questão da sensibilidade também é tematizada por Aaron e Márcia com um foco no professor diante dos alunos com deficiência.

Excerto 17 – Figuras de ação canônica e evento passado

Márcia: [...] a **falta de sensibilidade** é uma **cultura nossa** e acaba sendo **assustador** e esse deficiente, **ele vai dar trabalho e assusta** isso, **a gente se assustou**, quem talvez levantasse a mão que não se assustou na hora que **se viu** na situação, **imagino** também a situação na escola, acaba sendo um trabalho que nem todo mundo está disposto por questão de sensibilidade, **o lado humano mesmo**, numa cultura que é **excludente**, num é, então **a gente tá num contexto específico**, é:: que **pode fazer a diferença em algumas pessoas**, por exemplo, o fato de **entrar no PIBID** não necessariamente vai ter essa sensibilidade (formadora PIBID).

Márcia inicia a organização da sua fala, no excerto 17, a partir do que parece ser uma representação materializada socialmente acerca da ausência de sensibilidade para com a pessoa com deficiência (*a falta de sensibilidade é uma cultura nossa*). A falta de sensibilidade que é *nossa*, isto é, está arraigada em nossa sociedade, é reforçada por Márcia quando ela expõe teoricamente que a cultura em que vivemos é *excludente*. Com essa percepção, ela apresenta a pessoa com deficiência como aquela que *vai dar trabalho*, o que *assusta* o professor, e ilustra tal assertiva a partir da experiência vivida pelo coletivo do PIBID (*a gente se assustou*). Nesse sentido, ela afirma que nem todos os professores estão *dispostos* a encarar

o trabalho que representa a pessoa com deficiência em sala de aula e justifica essa atitude pela falta de *sensibilidade, o lado humano mesmo*.

Ainda no excerto 17, Márcia reconhece e apresenta o espaço do PIBID como um *contexto específico que pode fazer a diferença em algumas pessoas*, isto é, pode provocar essa sensibilidade necessária ao trabalho com alunos com deficiência, provocar desenvolvimento profissional ético, mas ela afirma que é uma possibilidade, pois *o fato de entrar no PIBID não necessariamente vai ter essa sensibilidade*. Essa discussão remete ao pensamento de Vygostky (2004 [1934]), ao afirmar que a maneira como sou afetado pela experiência, como ela influencia meu desenvolvimento, depende do modo como eu, na minha subjetividade, interpreto essa experiência. Além disso, talvez, a experiência direta com alunos com deficiência, vivida pelo coletivo do PIBID, não tenha provocado a mesma sensibilidade em algum dos seus membros no período em que tiveram a vivência. No entanto, a sensibilidade pode ser despertada em um momento posterior da vida profissional do docente, a partir de novas experiências que serão interpretadas por um indivíduo que carrega consigo, no seu mundo subjetivo, outras interações com alunos com deficiência, as quais, sem dúvida, influenciam nas novas representações. Ressalto, portanto, o caráter variável do desenvolvimento profissional.

No fluxo dessa reflexão, destaco que a falta de sensibilidade é apresentada como principal barreira para o trabalho com alunos com deficiência. A mesma representação é marcada nas falas dos graduandos Aaron e Maria, no excerto 18, ao refletirem sobre o que falta para a concretização de práticas inclusivas.

Excerto 18 – Figuras de ação evento passado e experiência

Aaron: [**Acho** que o que falta **não é conhecimento assim, é sensibilidade**

Maria (bolsista): [É verdade

Aaron: Porque assim, conhecimento **você/** porque **no início** quando **a gente** se deparou com essa realidade né, então todo mundo teve que ir atrás de conhecimento, né, e **todo mundo se sensibilizou** com aquilo dali, mas inúmeras outras pessoas talvez não se sensibilizem, então **eu acho** que consciência todo mundo tem, em determinado/prá determinado/ alguma pessoa é sensível a alguma coisa [...] **eu acho** que... **a sensibilidade existe e precisa ser estimulada** (graduandos PIBID).

Ao contrário de Márcia que interpreta o agir em termos de sensibilidade, sob um olhar teórico, Aaron assume a responsabilidade enunciativa pela representação do agir, marcada pelo verbo em primeira pessoa do singular (*acho que o que falta não é conhecimento assim, é sensibilidade*) e volta ao passado (*no início*) para narrar o percurso que ele e demais membros

do PIBID percorreram (*quando a gente se deparou com essa realidade, né, então todo mundo teve que ir atrás de conhecimento, né, e todo mundo se sensibilizou com aquilo dali*). Aaron demarca dois processos diferentes: i) a busca pelo *conhecimento*, pois eles tiveram que estudar sobre os tipos de deficiências e as especificidades de cada uma delas no contexto educacional; e ii) a *sensibilização*, uma vez que eles passaram a se colocar no lugar do aluno com deficiência, em um movimento de alteridade. Noto que Aaron não apresenta esses dois processos em uma perspectiva individual, pois foi *todo mundo*, seu coletivo de PIBID, que *teve que ir atrás de conhecimento, que se sensibilizou*.

Aaron apresenta a busca pelo conhecimento com um verbo de valor imperativo (*a gente teve*), parecendo indiciar uma obrigação, a qual pode ser interpretada pelo menos de duas maneiras. Primeiro, pelo caráter do espaço de mediação formativa, pois no PIBID os graduandos, na condição de bolsistas, assumiam as obrigações solicitadas pelo Projeto, sendo algumas delas: fazer leituras teóricas sobre os tipos de deficiências encontrados em sala de aula, assistir a vídeos e palestras também sobre a temática da inclusão de pessoas com deficiência, realizar entrevistas com membros do coletivo escolar e desenvolver pesquisas sobre as questões advindas da experiência vivida. Segundo, em uma perspectiva Leviniana, pela qual existe uma responsabilidade que é humanamente solicitada ao professor diante dos seus alunos, ou, nas palavras do próprio Levinas (2013, p. 80), “desde que o outro me olha, sou por ele responsável”. Responsabilidade esta que, segundo Aaron, foi assumida *por todo mundo*.

Enfatizo, ainda, a maneira como Aaron muda a figuração do texto. Quando referente à busca do conhecimento, ele marca linguisticamente a obrigação presente no verbo *ter*. Porém, quando fala da sensibilidade, o tom de obrigação desaparece (*todo mundo se sensibilizou*). O modo como ele administra o jogo de palavras pode ser indicativo da sua compreensão de que *a sensibilidade existe e precisa ser estimulada*, isto é, ela já está no indivíduo, no professor, e precisa ser despertada, como foi a deles, a partir dos encontros formativos com os alunos com deficiência, por meio do PIBID.

O bolsista apresenta um paralelo entre conhecimento e sensibilidade, representando a falta desta última como a principal barreira para uma inclusão efetiva e, aparentemente, mais difícil de transpor, pois é algo da subjetividade, do modo de ser de cada indivíduo, diferente do conhecimento que pode ser buscado externamente. A partir dessa reflexão, marco a importância dos encontros formativos com alunos com deficiência, vividos pelos professores do PIBID, uma vez que eles, nas palavras de Aaron, *estimularam* a sensibilidade ética dos

envolvidos, abrindo novos horizontes para uma formação docente construída por meio de uma rede inclusiva de afetos.

É interessante destacar até aqui o movimento na textualização das experiências, o qual se configura em uma rede dinâmica de interpretações, que apresento no quadro a seguir:

**Quadro 15** - Textualização das interpretações nos encontros com o desconhecido.

ENCONTROS COM O DESCONHECIDO: AFETOS E ESPECIFICIDADES		
Figura de ação	Finalidade interpretada	Exemplo
Evento passado	1. Marcar as emoções sentidas no passado;	“foi um choque”.
	2. Reportar os discursos que os atravessam diante dos afetos sofridos;	“eu fiquei, ‘Meu Deus, o que é que eu vou fazer agora?’”.
	3. Textualizar o desconhecimento de como agir com alunos com deficiência;	“eu não sabia como trabalhar com eles”.
	4. Indicar desvelamento, empoderamento, desconstrução e transformação.	“eu percebi”.
Experiência	1. Marcar as emoções que se atualizam;	“ainda fico muito frustrada”.
	2. Atestar carências fossilizadas;	“acho que o que falta não é conhecimento, é sensibilidade”.
	3. Indicar desvelamento, empoderamento, desconstrução e transformação.	“a gente percebe”.
Definição	1. Caracterizar que o trabalho com alunos com deficiência é um desafio, é complicado e demanda mais energia.	“realmente é claro esse desafio”.
	2. Descrever especificidades dos contextos;	“tem aquele material todo em braille”.
Canônica	1. Indicar que vivemos em uma sociedade excludente.	“a falta de sensibilidade é uma cultura nossa”.

Fonte: Elaboração própria.

Nos excertos analisados nesta seção, é possível perceber certa predominância da *figura de ação evento passado* quando os professores representam as emoções diante do agir formativo com os alunos com deficiência. Ao figurarem suas ações-emoções desse modo, eles atravessam a distância temporal, reabrindo o passado para extrair dele os afetos que marcaram o seu desenvolvimento, reforçando, assim, a importância das experiências vividas, dos encontros com o desconhecido. Ao mesmo tempo, é predominantemente no passado que eles representam suas emoções, sugerindo, pressuponho, que o desespero, o susto, o choque etc. não cruzaram as paredes temporais, ficaram no passado. O que rompeu as paredes do tempo foram os efeitos dessas emoções, como discutirei mais adiante.

A *figura de ação experiência* foi a segunda mais recorrente nos excertos apresentados, indicando um deslocamento do vivido ao cristalizado. O deslocamento revela que muitas ações e afetos são reatualizados, fazendo reviver algumas emoções (o peso diário do preconceito descrito por Karen, a contínua falta de sensibilidade que frustra Lívia e impressiona Aaron) e, por isso, as interpretações dos professores figuram essa cristalização.

A predominância dessas figuras de ação também é verificada nos excertos a seguir, que versam sobre a rede de afetos construída na experiência com alunos com deficiência.

## 5.2 Uma rede de afetos inclusiva

Os afetos sofridos pelos graduandos, no ICPAC e na escola regular, eram compartilhados com as formadoras, os colegas de curso, alunos de Estágio Docência<sup>118</sup> (ED) e com o coletivo de trabalho de alguns dos graduandos que já atuavam como docentes em outras instituições. Começo a desenrolar a rede de afetos pelos fios de fala das formadoras Karen e Lívia:

Excerto 19 – Figura de ação evento passado

Karen: desde a primeira vez que eles entraram, né, eu acompan/ **eu acompanhei**, **eu** já tava lá, pelas **percepções dos alunos**, né, pelas **trocas na aula**, quer dizer [...] com a **partilha deles eu** pude acompanhar **o semestre todo no instituto**, não que eu **só** cheguei lá né no dia que fui observar, como se **eu** não tivesse, né, tido lá, porque **foram muitas é:: conversas** [...] via rádio, **na rádio corredor**, mas é, então nesse sentido, foi o semestre inteiro **eu** tava tendo essa oportunidade de acompanhar, de entender o que tava acontecendo lá, como era, tanto que era só **uma questão de VER**, **eu** tava sentindo muito isso no dia que **eu** fui lá, **eu** conhecia as histórias, né, mas aí tava vendo, eu tava entendendo, **eu** tava vivenciando aquilo, né, mas indiretamente **eu** tava lá o **semestre inteiro**, eram histórias muito contundentes também, né, intensas, né, **eu** já tava **entendendo a situação e aprendendo**, né, ao longo do semestre, **aprendendo muito assim** (formadora ES).

Excerto 20 – Figura de ação evento passado

Lívia: na verdade, muitas das vezes **eu** não estava diretamente com esses alunos ((com deficiência)), os meus bolsistas estavam, eu não estava, né, então assim, **eu tinha que interpretar** o que eles diziam pra mim, **o que eles vivenciaram na escola**, então o meu papel de formador, foi bem nesse sentido assim de tentar interpretar [...] isso **foi bem interessante** pra mim, escutar o que era que eles estavam vivenciando, o que eles precisavam e procurar, buscar respostas, **construir com eles as respostas**, pra solucionar aquele dilema (formadora PIBID).

Karen e Lívia, assumindo a agentividade pelo agir representado (*eu fui, eu tinha*), narram de modo interativo a experiência dos momentos em que não estavam diretamente com os alunos com deficiência no ICPAC e na escola regular, mas que, de forma indireta,

---

<sup>118</sup> Na UFPB, o Estágio Docência (ED) é realizado por alunos bolsistas de pós-graduação: mestrado e doutorado. Esses alunos realizam o ED em turmas de graduação. Na época em que os colaboradores desta pesquisa estavam com o Estágio Supervisionado no ICPAC, dois alunos da pós, um de mestrado e outro de doutorado, cursavam ED na turma da professora Karen e, assim, acompanhavam os relatos dos graduandos acerca da experiência no Instituto dos Cegos.

acompanhavam o desenrolar dos fatos pelos graduandos. O relato é desenvolvido por meio de verbos no passado (*acompanhei, foi*), marcando um olhar retrospectivo das experiências vividas e, outrossim, um descortinamento da força dos afetos que teciam as vivências.

Karen descreve a maneira como ela tinha acesso às ações ocorridas no ICPAC: *pelas percepções dos alunos, trocas na aula, partilhas, conversas e pela rádio corredor*. Todas as vias indiretas de acesso, segundo Karen, permitiram que ela acompanhasse *o semestre inteiro*, as *histórias muito contundentes, intensas* que estavam acontecendo no Instituto dos Cegos (*indiretamente eu tava lá o semestre inteiro*). Karen ressalta que era algo tão vivo pra ela, que, quando ela chegou no ICPAC pela primeira vez, ela *sentia* que já conhecia os personagens e os enredos que ali circulavam (*era só uma questão de VER, eu tava sentindo muito isso no dia que eu fui lá, eu conhecia as histórias, né*). A troca permitida pelo Estágio Supervisionado, enquanto espaço de mediação formativa, estabeleceu, durante o *semestre todo*, uma rede de afetos, pois os graduandos eram afetados no ICPAC e, ao relatarem/narrarem os fatos vividos, afetavam Karen, que, antes mesmo de encontrar face a face com os alunos, já estava *entendendo a situação e aprendendo muito*.

O aprendizado por meio de um encontro indireto com a prática docente para alunos com deficiência também é relatado por Lívia, que *tinha que interpretar* o que os graduandos diziam, para assim *construir com eles as respostas* para os *dilemas* apresentados. Por meio de uma construção linguística apreciativa (*foi bem interessante*), Lívia avalia a experiência como sendo positiva para o seu desenvolvimento profissional, uma vez que a mobilizou a *procurar, buscar, construir* respostas, que ela não conhecia, mas que passaram a fazer parte do seu horizonte, dos pré-construídos do seu ofício. Assim, nos excertos 19 e 20, Karen e Lívia contam, em poucas linhas, o poder de afeto da linguagem, a qual, tracejada na forma de texto (o relato dos graduandos), cria espaços de formação inclusiva, de desenvolvimento, para as professoras formadoras. A linguagem colocou as formadoras diante do trabalho com alunos com deficiência, em encontros mediados por palavras e afetos, desafiando-as a entender, a buscar, a aprender e a construir novas maneiras de sentir e formar os futuros docentes.

Os encontros com o trabalho docente envolvendo alunos com deficiência, tecidos pela linguagem, também ocorrem com os colegas de curso de Cauã e Alana:

Excerto 21 – Figura de ação evento passado

Cauã: pensando na sala de aula, **era muito interessante** porque **a gente** falava, **Alana** e a gente **relatava** as coisas, e **a gente** relatava assim com uma propriedade que **o pessoal ficava tentando**, algumas vezes **buscar soluções** pra o que **a gente** tava dizendo ((risos)) era muito **engraçado**

((risos)) porque a gente tava falando numa perspectiva e quem tava ouvindo tava em outra e **querendo solucionar** a questão, mas, era muito **divertido**, a gente relatava aí de repente tava todo mundo naquela narrativa, **tava todo mundo no instituto** e todo mundo falando sobre aquilo, aí de repente mudava pra/prá/prá outra escola, né, mas foi muito

Alana: [**Muito intenso**, muito intenso

Cauã: [[Foi muito, acho que foi **muito significativo** ter esse momento de **compartilhar** a::/as **experiências**, né, relatar as experiências em sala de aula (graduandos ES).

No excerto 21, Cauã relata a experiência de compartilhar aquilo que vivenciava no ICPAC, na sala de aula do Estágio Supervisionado, por meio de uma temporalidade passada (*relatava, ficava*) e com marcação de espaço (*pensando na sala de aula*). Essa textualização envolve dois grupos do coletivo: ele e Alana (*a gente*) e os demais atores que participavam da disciplina de Estágio com eles (*o pessoal*), representado principalmente pelos colegas de curso que estavam sendo afetados pelos relatos de Cauã e Alana. Os graduandos avaliam apreciativamente o momento de compartilhamento das experiências como *interessante, engraçado, divertido, intenso* e *significante*, adjetivos que parecem revelar um espaço descontraído, em que a partilha e a construção de saberes acerca do trabalho docente com pessoas com deficiência visual (COSTA, 2015) eram tecidas com alegria e leveza, afetos necessários ao processo de formação docente.

Cauã descreve, ainda, o movimento realizado pelos colegas, de encontrar com os alunos do ICPAC, por meio da linguagem (*a gente relatava aí de repente tava todo mundo naquela narrativa, tava todo mundo no instituto*). Existe, portanto, um deslocamento espacial da universidade para o instituto, permitido pela linguagem (*tava todo mundo no instituto*). Ao estarem indiretamente no ICPAC, sendo afetados pelos conflitos relatados, o coletivo de formação de Cauã e Alana *ficava tentando, algumas vezes buscar soluções, querendo solucionar a questão* apresentada, ou seja, havia uma trama afetiva de busca pela elevação da *potência de agir* do coletivo de formação. Desse modo, *o pessoal* assume uma atitude de ajuda, não apenas direcionada para Cauã e Alana, mas para o bem do coletivo, pois, na filosofia spinozana que orienta minhas reflexões, todos estão interligados, o que me conduz ao entendimento de que, ao serem compartilhados, os conflitos saem da individualidade do trabalhador e atingem o corpo do coletivo profissional. Assim, os conflitos de Cauã e Alana não eram mais apenas deles, mas também do seu coletivo de formação que, como textualizado no excerto 22, abrange outros personagens:

Excerto 22 – Figura de ação evento passado

Karen: [Eu me lembrei deles agora, eu me lembrei dos **estagiários de docência** que estavam na turma agora, porque de noite a gente tinha a **Cláudia** e de manhã tinha o **Fábio**

Alana: [Ele trouxe isso pra discussão

Karen: [[E o **Fábio na HORA começou a partilhar** (...)

Cauã: Foi, foi

David: [[Cláudia também ficou bem interessada

Alana: [[Não, muito rico [...]

Rosy: David, acho que a **Cláudia também foi assistir**

Karen: É a Cláudia chegou a assistir uma aula, foi a sua, né, que ela foi? Foi, né?

David: Foi, foi

Karen: Nossa, **ela ficou fascinada** (formadora, graduandos e supervisora ES).

O diálogo entre a formadora, os graduandos e a supervisora é estruturado na temporalidade de ações passadas (*lembrei, trouxe, foi*), em que os personagens da interação são apresentados por nomes e pronomes (*Cláudia, Fábio, ele, ela*). Esses personagens, alunos de pós-graduação que cursavam o Estágio Docência na disciplina ministrada por Karen, também foram afetados pela experiência vivenciada no ICPAC, expandindo a rede de afetos inclusiva que estava sendo construída a partir da experiência. Nesse contexto, assim como discuti anteriormente, os conflitos, ao serem compartilhados, atingiam o coletivo que mobilizava esforços para solucioná-los, e Fábio, membro do coletivo de formação que já havia vivenciado uma situação semelhante àquela relatada por um dos graduandos, na *HORA começou a partilhar* sua situação, com o intuito de solucionar o problema apresentado. Além disso, Cláudia não apenas acompanhou as aulas na UFPB, mas também foi assistir a uma das regências dos graduandos e ficou, segundo Karen, *fascinada*. Não me foi possível aferir os ecos dos afetos sofridos por Fábio e Cláudia, mas fico ciente de que eles ressoaram em outros contextos, ampliando a rede infinita de afetos, tecida com fios de inclusão e reverberada por práticas languageiras. Cauã e Alana discutem um pouco mais sobre as práticas de disseminação dos afetos no excerto 23.

Excerto 23 – Figura de ação experiência

Cauã: **Eu** já tô assim “Vai fazer estágio o quê?” “Vai pro Instituto dos Cegos” ((risos))

Alana: Fazer a **propaganda** né “Vão lá pro instituto, porque lá é ótimo, num sei o que lá” (...)

Cauã: Eu já disse “Gente, gente, vocês vão fazer estágio o quê?”, “É seis?” “Pronto, vá, **vá pro Instituto dos Cegos**” (graduandos ES).

Os colaboradores organizam suas falas a partir de conversas realizadas com colegas do curso (“*Vai fazer estágio o quê?*”), demonstrando que a rede de afetos inclusiva foi ampliada, ultrapassou a sala de aula da disciplina de Estágio Supervisionado e chegou até outros alunos do curso de graduação. É interessante notar que a construção do ICPAC como espaço de formação inclusiva para o Estágio é algo tão cristalizado por Alana e Cauã, tão inquestionável, que eles realizam uma espécie de divulgação<sup>119</sup> do Estágio, fornecendo sugestões aos colegas e, assim, atuando como disseminadores<sup>120</sup> de práticas de formação, em uma perspectiva inclusiva. Essa cristalização é, outrossim, marcada linguisticamente por meio do uso do imperativo (“*Vai pro Instituto*”, “*Pronto, vá vá*”), que não deixa dúvidas acerca da interpretação do lugar de estágio no ICPAC.

Ao discutir um pouco mais a divulgação feita pelos docentes, volto meu pensamento para dois dos filósofos que me orientam nesta pesquisa: Spinoza (2014 [1677]), quando fala que a verdadeira felicidade está na busca do bem coletivo, pois Cauã e Alana fazem *propaganda* aos colegas, para que possam ter a mesma oportunidade de formação que eles tiveram, eles desejam a mesma experiência para seu coletivo; e Levinas (2013), ao asseverar que existe uma responsabilidade pelo outro que nos é humanamente solicitada. A responsabilidade pode ser interpretada na *propaganda* dos colaboradores de duas maneiras: responsabilidade pela inclusão das pessoas com deficiência, buscando que os professores em formação aprendam mais sobre o processo de inclusão, para que possam melhor auxiliar seus futuros discentes; responsabilidade pelo coletivo de formação, procurando que eles tenham experiência com alunos com deficiência, a fim de que conheçam os caminhos da chamada inclusão e se sintam mais preparados para atuar com esses estudantes.

Na ampliação da rede de afetos, as bolsistas Maria e Adriana contam como a vivência com alunos com deficiência, no âmbito do PIBID, influenciou o trabalho delas em duas escolas, localizadas nas cidades em que moravam.

#### Excerto 24 – Figuras de ação experiência e evento passado

---

<sup>119</sup> Nos semestres seguintes, venho recebendo outros graduandos para o Estágio no ICPAC, alguns indicados pela professora formadora e outros pelos colegas que já haviam estagiado no Instituto. É uma rede que cresce a cada semestre. Entre 2016 e 2018, já recebi 28 professores-estagiários.

<sup>120</sup> Essa disseminação também ocorre por meio de trabalhos acadêmicos, uma vez que eles apresentaram trabalhos sobre a experiência no ICPAC em eventos da universidade, a exemplo do Encontro Paraibano de Professores de Inglês, em 2017, na UFPB. Esse compartilhamento da experiência por meio de trabalhos acadêmicos era realizada pelos graduandos do PIBID. Uma prática que continua com os novos professores-estagiários e pibidianos. Além disso, alguns deles vêm produzindo suas monografias a partir da experiência com alunos com deficiência.

Maria (bolsista): [...] **eu** trabalho numa **escola** que **eu** tô lá temporária, tampando um buraco por lá, mas aí **eu já consigo** conversar com o pessoal e não tem nenhum trabalho lá com a questão da deficiência, **eles recebem** lá, mas também **não fazem nada** [...] e **a gente TENTA, mesmo que não consiga**, eu sei que não vou conseguir porque vou tá nessa escola por pouco tempo, dois, três meses talvez, mas o tempo que eu passei lá eu tentei fazer qualquer coisa, **eu tentei conversar com professor**, eu tentei conversar **com pedagoga**, eu tentei conversar **com a secretária**, eu tentei conversar **com o porteiro**, “Olha, quando aquele aluno passar dá bom dia a ele” (graduanda PIBID).

Excerto 25 – Figura de ação evento passado

Adriana: **eu tenho um aluno** no sétimo ano que tem **deficiência mental**, só que até então esse aluno, **não só por mim**, mas **por todos os outros professores**, **ele** era visto como **mais trabalho** em sala tipo, tipo assim o menino do nada ficava batendo palma na sala, tipo assim, ficava gritando dentro da sala, e tipo assim, **pra gente** era visto como **mais trabalho**, e nunca **ninguém chegou** “Não, olha você tem que conversar com ele e tal”, tipo, o menino chega senta lá de uma hora, até às cinco horas da tarde e ninguém vai lá falar com essa criança, aí, **quando eu entrei no projeto, eu já** passei a **ver** essa criança **com outros olhos**, e também **eu fui falando** com a **professora de português** que é minha amiga, com o meu/ com o **professor de matemática** que é meu irmão, aí a gente foi tentando certo, vamos dizer, fazer algo pra somar na vida daquela criança (graduanda PIBID).

Maria apresenta sua experiência na escola em que trabalha, por meio de uma dinâmica temporal, mobilizando verbos no presente (*eu trabalho*), para atestar sua condição atual na escola, no futuro (*não vou conseguir*), na medida em que anuncia os resultados das suas tentativas em prol da inclusão naquela instituição, e no passado (*eu tentei*), quando marca o esforço já realizado de conversas com seus colegas de trabalho. Nesse passeio temporal, ela assume a responsabilidade pelo agir representado (*eu tentei*) e situa a presença de um *a gente TENTA*, indicando que a tentativa de contribuir com o conhecimento construído no âmbito do PIBID é uma responsabilidade dela e de todo o coletivo do Projeto.

É relevante destacar que na instituição específica mencionada pela colaboradora, *eles recebem* alunos com deficiência, mas *não fazem nada*. E diante dessa situação, Maria assume sua responsabilidade, sua ética profissional, e *mesmo que não consiga*, tenta. A docente relata que tentou conversar com diversos membros do coletivo de trabalho: *professor, pedagoga, secretário e porteiro*. No entanto, ela parece, ainda, não ter alcançado as metas que almeja (*eu tentei*). O tempo verbal no passado evidencia a tentativa, mas não marca o resultado esperado, um resultado que ela não enxerga de modo otimista: *eu sei que não vou conseguir*, por conta do pouco tempo que vai passar na escola. A tentativa de Maria ecoa as reflexões de Spinoza (2014 [1677]) acerca da essência do ser, isto é, o esforço para aumentar a potência de agir.

No excerto 25, Adriana também fala sobre como a experiência no PIBID afetou o seu contexto de trabalho. Ela transita entre o presente (*eu tenho um aluno*), atestando seu trabalho diário com o aluno com deficiência intelectual, um passado (*ele era visto*) referente ao seu agir antes da experiência no PIBID e outro passado (*eu fui falando*) que demonstra as interações depois da vivência no Projeto.

Nessa organização textual, Adriana chama a responsabilidade para o coletivo de professores, afirmando que o aluno *era visto como mais trabalho* por todo o seu coletivo docente (*não só por mim, mas por todos os outros professores*), ou seja, era uma prática cristalizada na instituição e assumida pelos seus membros. Ao mesmo tempo, Adriana apresenta outra instância que, aparentemente, deveria orientá-la e a seus colegas professores (*pra gente era visto como mais trabalho, e nunca ninguém chegou “Não, olha você tem que conversar com ele e tal”*). Nesse momento, ela parece dividir com esse *outro* a responsabilidade pelo modo como o aluno com deficiência era invisibilizado em sala (*o menino chega senta lá de uma hora, até às cinco horas da tarde e ninguém vai lá falar com essa criança*).

Adriana traz a relevância da experiência no PIBID (*quando eu entrei no projeto eu já passei a ver essa criança com outros olhos*), exibindo que houve uma mudança no modo como ela enxergava o seu aluno. A experiência no projeto se configurou, portanto, como o *ninguém-alguém* que *chegou* e falou que ela tinha que agir de outra maneira. A partir dessa fala de Adriana, enfatizo que a experiência em si com alunos com deficiência nem sempre provoca efeitos positivos, de elevação profissional. Adriana estava em contato com o aluno com deficiência em sua sala de aula, mas não havia interação entre eles. Nesse sentido, ressalto, mais uma vez, a importância da mediação formativa (BRONCKART, 2008), pois, a partir do momento em que ela vive a experiência com alunos com deficiência por meio de um processo de mediação formativa realizada pelo PIBID, com orientação, com apoio de um coletivo de formação, *ela passa a ver com outros olhos*.

Ao ser afetada, Adriana assume a responsabilidade de *tentar* e, nesse processo, afeta outros membros do coletivo (*eu fui falando com a professora de português que é minha amiga, com o professor de matemática que é meu irmão*). Ela marca professores específicos, que parecem mais próximos, *amiga, irmão*, como se ainda houvesse um caminho para chegar àqueles com quem ela não apresenta intimidade. No entanto, a rede de afetos já havia chegado àquele contexto, e os professores afetados por Adriana, a partir de então, também se apresentam como disseminadores em potencial dessa rede, para que mais docentes possam

fazer algo pra somar na vida daquela criança e das diversas outras que cruzarem a linha da instituição escolar, em uma longa teia de afetos e de inclusão.

Outro fator que destaco nas falas de Maria e Adriana é como a experiência vivida no PIBID é cristalizada pelas graduandas (“*eu já consigo*”; “*eu já passei a ver*”). O uso do advérbio *já* reforça que é algo consolidado na experiência, que elas prontamente realizam em seus contextos de trabalho - elas se apropriaram de maneiras de como interagir com alunos com deficiência e parecem confortáveis para repassar esse conhecimento ao seu coletivo (“*Olha, quando aquele aluno passar dá bom dia a ele*”). Além da apropriação, a atitude das professoras reforça nossa discussão anterior da responsabilidade diante do outro, pois, ao conhecerem novas formas de fazer, elas não se omitiram e *tentaram* construir um espaço mais inclusivo com seus colegas de trabalho.

Aqui, assim como na seção anterior, destaco o movimento na interpretação das experiências vividas, conforme sistematizado no quadro que se segue:

**Quadro 16** - Textualização das interpretações na rede de afetos inclusiva.

UMA REDE DE AFETOS INCLUSIVA		
Figura de ação	Finalidade interpretada	Exemplo
Evento passado	1. Indicar compartilhamento e diálogo no passado;	“eu tentei conversar com o professor”.
	2. Marcar o envolvimento de outros membros do coletivo mais amplo.	“de repente [...] tava todo mundo no instituto”.
Experiência	1. Indicar compartilhamento e diálogo cristalizados no agora;	“eu já consigo conversar”.
	2. Demonstrar sugestões fornecidas ao coletivo	“Vão lá pro instituto, porque lá é ótimo”.

Fonte: Elaboração própria.

Os excertos analisados nesta seção foram interpretados como figuras de ação *evento passado* e *experiência*. O dinamismo temporal, articulado pelos colaboradores, reforça a relevância das potencialidades despertadas nos encontros com o desconhecido e como elas perseveraram no presente, tecendo uma rede viva de corpos que continuam sendo afetados e, por conseguinte, afetam os que fazem parte do todo em que são constituídos. Os professores foram despertados para a necessidade de ações inclusivas (figura de ação evento passado) e cristalizaram essa necessidade e os saberes aprendidos, assumindo a responsabilidade de colocá-los em prática (figura de ação experiência), costurando, desse modo, uma trama de ações com fios de ética humano-profissional.

A partir dessa rede de afetos inclusiva, busco discutir os efeitos dos afetos no desenvolvimento profissional dos protagonistas desta pesquisa.

### 5.3 Afetos e efeitos no desenvolvimento: compreensões a partir da experiência

Acerca dos efeitos no desenvolvimento, organizo a fala dos colaboradores em duas subseções: efeitos no desenvolvimento dos graduandos e no desenvolvimento das formadoras.

#### 5.3.1 Afetos e efeitos no desenvolvimento dos graduandos

Os graduandos interpretam os efeitos da vivência no PIBID e no estágio, expressando a importância de contato direto com a pessoa com deficiência, a desconstrução acerca do trabalho com a pessoa com deficiência, a sensação de estarem mais preparados para a inclusão e o impacto na vida profissional e pessoal. Começo essa discussão com as falas de Vinícius e Ana sobre **a importância de contato direto com a pessoa com deficiência**, o que Skliar (2006) chamou de conhecer o outro para além do textualmente.

Excerto 26 – Figuras de ação experiência e evento passado

Vinícius: muitas vezes **a gente fica** só na/na teoria, **como o pessoal falou** aqui e: **chegar lá e participar disso** assim é: **de frente** sabe, foi muito... primeiramente **pra mim** foi muito é:: **espantoso** assim, **frustrante**, mas a gente, na **prática** a gente foi **desconstruindo** (graduando PIBID).

Excerto 27 – Figura de ação experiência

Ana: [...] **a gente teve as discussões** na sala de au/ nas reuniões, mas não só as discussões, **eu** acho que o **MAIS importante** foi de fato esse **contato direto com os alunos**, enfim, **eu** acho que isso foi, **contribuiu muito**, porque **agora** o **susto** que **eu** tive com Petrúcio, por exemplo, **quando eu não** sabia exatamente como fazer, **eu acho** que **agora eu enxergo a pessoa** como pessoa, independente da deficiência dela, independente do que as pessoas falam dela, e **eu tento** ãm... ver aquela pessoa, o que ela consegue fazer e tentar explorar o máximo dela e enfim, **eu** vou parar porque senão eu vou **começar a chorar ((emocionada))** (graduanda PIBID).

Vinícius começa organizando sua fala a partir de uma prática cristalizada na sua formação (*muitas vezes a gente fica só na teoria*), ressaltando que há uma tendência, no coletivo em que é formado (*a gente*), de reflexões apenas teóricas sobre a pessoa com deficiência, assertiva corroborada pelo seu coletivo de PIBID (*como o pessoal falou aqui*). Em seguida, Vinícius textualiza sobre a prática (*chegar lá e participar disso assim é: de frente*), relatando, sob o ângulo pessoal (*pra mim*), como foram suas primeiras experiências no face a face (*primeiramente pra mim foi muito é:: espantoso assim, frustrante*). É interessante notar que, apesar de marcar as emoções (*espanto, frustração*) assumindo a

agentividade, ele figura que a desconstrução das emoções, advinda da experiência prática, não foi exclusivamente sua, mas do seu coletivo (*a gente foi desconstruindo*). A organização linguística, folheada por ações passadas em movimento (*foi desconstruindo*), parece denotar que a desconstrução não ocorreu de repente, mas progressivamente. No revés dessa desconstrução, a cada encontro com o outro, eles iam edificando novos saberes acerca da pessoa com deficiência no contexto educacional, potencializando, assim, seu desenvolvimento profissional.

No excerto 27, Ana também verbaliza acerca da relação teoria-prática, pontuando as discussões que ela e seu coletivo realizaram (*a gente teve as discussões*) e atestando, de modo pessoal, o seu posicionamento (*eu acho*) quanto à relevância da experiência prática para o seu desenvolvimento (*o MAIS importante foi de fato esse contato direto com os alunos*). Utilizando os marcadores temporais *quando* e *agora*, Ana indica um deslocamento no seu desenvolvimento do antes (*quando eu não sabia exatamente como fazer*), para o momento em que ela se encontrava na geração dos dados (*agora eu enxergo a pessoa como pessoa*). No deslocamento, ela textualiza que passa a enxergar a pessoa, *independente da sua deficiência*, e que tenta (*eu tento*), como professora que assumiu a responsabilidade (LEVINAS, 2013) pela educação do outro, *explorar [a]o máximo as potencialidades dessa pessoa (o que ela consegue fazer)*. Foi o contato direto de Ana com os alunos com deficiência que permitiu que ela enxergasse esses indivíduos. Houve, portanto, um desvelamento do outro no encontro face a face.

Ana expõe o desvelamento sob o ângulo de múltiplas ocorrências do agir, representando-o a partir de ações cristalizadas (*eu acho, eu tento, eu enxergo*), como também indicando que sua prática docente está pautada nessas ações. Além disso, ela interrompe sua reflexão ao ficar emocionada com a memória de sua experiência (*vou parar porque senão eu vou começar a chorar*), legitimando o pensamento de Spinoza (2014 [1677]) ao aferir que, quando a mente retoma algo que nos afetou, o corpo será novamente afetado. Dessa forma, o choro de Ana silencia suas palavras, mas parece contar, por meio da emoção, o quanto a experiência com alunos com deficiência a afetou e ainda afeta.

A relevância do encontro face a face com os alunos com deficiência também ecoa nas falas dos graduandos que estagiariam no ICPAC, os quais discutem sobre **desconstrução acerca do trabalho com a pessoa com deficiência**, a partir do contato direto com eles.

**David:** **Eu fiquei um pouco assim**, porque **você fica** sem saber direito como é que vai lidar com isso e: mas que na verdade **depois que se tem o contato e que se começa a trabalhar com eles, você nota** que é **apenas uma questão de adaptação** a situação deles (graduando ES).

Excerto 29 – Figuras de ação evento passado, experiência, canônica e definição

**Cauã:** [...] **quando eu cheguei lá foi uma surpresa total** assim, **eu desconstruí** um monte de coisa que/que **eu** ficava imaginando antes de ir [...]

**Alana:** **Não é tão absurdo** quanto **a gente pensa** que é, né?

**David:** Não

**Alana:** **A pessoa pensa** que é um negócio **ASSIM de outro mundo**, que “Não a gente não vai conseguir”, “**É impossível**” e tal, tal, tal, e não é não, é **simplesmente é lidar com pessoas**, é aprender lidar com pessoas mesmo (graduandos ES).

Excerto 30 – Figura de ação evento passado

**Alana:** **eu** achava que **eu tinha que começar do zero**, e **eu vi que não**, que **eu conseguia** adaptar, **a gente conseguiu** adaptar muitas coisas, o *hot potato* foi umas das coisas que trabalho muito na sala [...] **eu achava que não ia valer de nada** e muito pelo contrário **eu consegui** adaptar essas/essa experiência que eu tive, né, e **facilitou bastante**, apesar de só trabalhar no visual **eu consegui ir pegando outras coisas**

**Karen:** Renovou o gênero, renovou o gênero profissional ((risos)) (graduanda e formadora ES).

David, no excerto 28, relata o estado em que ficou quando chegou no ICPAC (*eu fiquei um pouco assim*), e em seguida justifica esse estado a partir de algo que parece ser cristalizado diante do trabalho com pessoas com deficiência (*porque você fica sem saber direito como é que vai lidar*). Nessa organização textual, o coletivo do ofício, representado pelo marcador de pessoa *você*, assume a cena enunciativa. David assinala temporalmente, e de modo indiscutível, que, *depois que se tem o contato* com a pessoa com deficiência, *que se começa a trabalhar* com ela, essa sensação de *não saber* como agir é desconstruída, pois *você nota que é apenas uma questão de adaptação*. Destaco, na fala de David, seu posicionamento de que não é só o *contato* com a pessoa com deficiência que permite a ele, ou a qualquer outro membro do coletivo (*você*), *notar que é apenas uma questão de adaptação*, mas também o *trabalho* com essas pessoas, ou seja, a experiência docente concreta.

No diálogo produzido no excerto 29, Cauã traz um olhar retrospectivo da sua experiência, relatando de maneira interativa algo inesperado (*foi uma surpresa*). A entrada no contexto que ele *imaginava* o afetou, fazendo com que ele desconstruísse (*eu desconstruí*) um *monte de coisas* preestabelecidas no modo como compreendia o trabalho com alunos com deficiência.

Em consonância com a ideia de desconstrução, no mesmo excerto 29, Alana começa organizando sua fala no tempo presente, estremecendo um agir antes consolidado no seu coletivo mais amplo (*Não é tão absurdo quanto a gente pensa que é*). O coletivo social, instância agentiva que compõe essa representação, é textualizado pelos marcadores de pessoa (*a gente, a pessoa*), e apresenta a docência nesse contexto como *absurdo, um negócio ASSIM de outro mundo, impossível*. Com a experiência no ICPAC, as compreensões que distanciam o trabalho docente com pessoas com deficiência do mundo *possível* são totalmente desconstruídas por Alana, que define essa docência como: *simplesmente é lidar com pessoas, é aprender a lidar com pessoas*. O uso apreciativo do advérbio *simplesmente* sugere a metamorfose de um agir que antes era um *absurdo*, e agora é algo *possível*.

A unidade mesclada de figuração do agir, organizada pelo diálogo dos colaboradores, parece indicar um movimento de apropriação de saberes acerca do trabalho com pessoas com deficiência. Os professores viveram a experiência com alunos com deficiência, (des)construíram saberes e agora dispõem do conhecimento de forma cristalizada, a ponto de teorizaram sobre e definirem o estatuto do trabalho nesse contexto: *simplesmente é lidar com pessoas*.

A partir da fala de Alana, destaco que a mediação formativa, proporcionada pelo Estágio, parece conduzir os graduandos a uma tomada de consciência (VYGOTSKY, 2004 [1934]) de que não existe *outro mundo* (do aluno com deficiência), mas um único mundo em que todos são *pessoas*. Nessa perspectiva, a formação docente inclusiva é, antes de qualquer coisa, um processo contínuo de *aprender a lidar com pessoas*.

Ecoando novamente a reflexão sobre mundos diferentes, no excerto 30, Alana, que já lecionava em cursos de idiomas, reforça sua tomada de consciência. Ao circular no passado, a graduanda demonstra que, antes da experiência no Instituto, ela compreendia o trabalho docente com os alunos com deficiência como sendo de um mundo diferente e que, por isso, as formas de fazer, dizer e sentir (CLOT, 2010) a docência não serviriam naquele contexto específico do ICPAC (*eu achava que não ia valer de nada, eu achava que eu tinha que começar do zero*). Entretanto, ao longo da experiência, ela compreende que não são mundos diferentes (*eu vi que não, que eu conseguia adaptar*), e toma consciência de que está circulando no mesmo gênero profissional (CLOT, 2010). Nessa perspectiva, Alana diz que *conseguiu adaptar e ir pegando outras coisas*, ou seja, ela, como afirma Karen, *renovou o gênero profissional*, agregou a ele novas formas de ensinar, de dizer e de sentir sua profissão.

Pensando na ampliação do gênero profissional, dos pré-construídos do ofício docente, Aaron, Adriana e Cauã afirmam que, depois das experiências vividas no PIBID e no ICPAC,

eles se sentem mais preparados, pois conhecem os caminhos do trabalho com pessoas com deficiência.

Excerto 31 – Figura de ação experiência

Aaron: [[ (...) **eu pensava** “Imagina eu numa sala de aula com um aluno assim?”, “Vou ficar louco, né”, **hoje não né**, talvez eu não conheça a deficiência do aluno, mas **eu já sei** que passo eu vou ter que tomar, então já **não vou me espantar**, né, **eu já tenho consciência**, **eu já tô um passo à frente**, quando você, em qualquer escola, né os professores, “Ah não, a gente não tá preparado”, “A gente não foi preparado”, então assim, **eu já não posso ter esse discurso**, né ((risos)) Já é grande coisa, já é um passo à frente, então **eu vou saber sozinho** o que eu tenho que fazer, então **é uma escolha** se eu vou fazer ou não (graduando PIBID).

Excerto 32 – Figura de ação experiência

Cauã: **eu também saí dessa escala ZERO** pra algum lugar que eu ainda não sei definir, mas assim eu posso dizer que::: eu/eu **não sei se eu tô pronto pra/prá/** por exemplo, pra dar aula pra um aluno cego, mas **eu conheço vários caminhos pra seguir**, eu posso dizer isso **com propriedade**, **eu já sei** (graduando ES).

Excerto 33 – Figura de ação experiência

Adriana: [...] quando **a gente** se deparar com/com crianças com deficiências, não vai ser mais esse **impacto**, não vai ser mais esse **choque** porque **a gente** vai saber de certa forma **como trabalhar**, e se não souber, **a gente vai procurar** porque **a gente já tem uma base**, já tem uma linha de pensamento com isso, né, diferentemente dos outros professores, porque realmente **quando você não tem**, eu digo **por mim** mesma, quando você não tem, sua visão é totalmente outra, **sua visão é de mais trabalho** (graduanda PIBID).

Ao figurarem os afetos sentidos, Aaron, Adriana e Cauã verbalizam nos tempos presente e futuro (*eu conheço, a gente vai*), marcando ações consolidadas e projetadas. Eles mobilizam, outrossim, advérbios de tempo que reforçam as práticas estabilizadas (*hoje, já*).

No excerto 31, Aaron representa o agir em uma ordem temporal que parece sinalizar um processo de desenvolvimento profissional. Ele inicia empregando um verbo com referência ao passado (*eu pensava*) para reportar seu pensamento antes da experiência no PIBID, com um entendimento de que ele não conseguiria trabalhar com alunos com deficiência (*vou ficar louco*). Em seguida, Aaron situa sua fala no tempo presente (*hoje não*), apresentando que houve uma reconfiguração na maneira como compreendia sua prática docente com esses alunos, sinalizando para certo empoderamento das formas de agir em contextos com alunos com deficiência (*eu já sei*). Adiante, ele utiliza verbos com sinalização ao tempo futuro (*vou saber sozinho*), anunciando uma prática docente em que as formas de agir com alunos com deficiência são parte do seu mundo de pré-construídos, isto é, estão

disponíveis para que ele possa se movimentar *sozinho* no ofício. Assim, Aaron organiza a costura de três êxtases temporais, figuradas de modo a tecer seu percurso de desenvolvimento.

Nesse processo, coloco em evidência duas falas de Aaron. *Eu já sei que passo eu vou ter que tomar*, essa afirmativa sinaliza para o domínio das ferramentas e dos gestos do ofício (AMIGUES, 2004; PESSOA, 2015), que orientam o fazer de Aaron em uma perspectiva de inclusão. Além de dispor dos conhecimentos acerca dos componentes do ofício, ele afirma ter consciência (*eu já tenho consciência*), como se remetesse ao fato de que está ciente da sua responsabilidade ética diante do trabalho com alunos com deficiência. Ao se apresentar dessa forma, Aaron recupera o discurso ainda recorrente de muitos docentes (*“A gente não foi preparado”*) para marcar que está distante dele, que a experiência no PIBID possibilitou um espaço para sua preparação (*eu já tô um passo à frente, eu já não posso ter esse discurso*). Dessa forma, o trabalho com alunos com deficiência, por meio da mediação formativa do PIBID, elevou o desenvolvimento de Aaron em termos de conhecimentos do saber fazer e de consciência da sua responsabilidade profissional.

Seguindo essa perspectiva, Cauã, no excerto 32, descreve seu desenvolvimento a partir da experiência no ICPAC (*eu também saí dessa escala ZERO pra algum lugar*). É interessante o uso do advérbio *também*, por meio do qual Cauã recupera o seu coletivo de Estágio, indicando que ele e seus colegas se desenvolveram. Outro ponto que se sobressai na fala de Cauã é como ele situa seu conhecimento, e do seu coletivo, acerca do trabalho com pessoas com deficiência antes da experiência no ICPAC (*escala ZERO*). A posição escalar *ZERO* sinaliza para uma quantidade reduzida de conhecimentos, no âmbito do curso de licenciatura, acerca do trabalho docente em uma perspectiva inclusiva (UNICEF, 2012), pois Cauã e demais colegas que atuaram no ICPAC com ele já estavam finalizando o 8º período<sup>121</sup> do Curso. Retomando a questão do desenvolvimento, Cauã afirma não saber se está *pronto*, mas ele conhece as formas de fazer, ele conhece os caminhos (*eu conheço vários caminhos pra seguir*) e assume o domínio desse conhecimento (*eu posso dizer isso com propriedade, eu já sei*), colocando-o à disposição do seu agir.

No excerto 33, Adriana continua essa discussão, marcando que o *impacto* e o *choque* que ela e seu coletivo (*a gente*) sentiram nos primeiros encontros formativos com os alunos com deficiência *não vão* mais existir, pois eles já conhecem as formas de fazer (*a gente já vai saber*). É importante destacar como Adriana apresenta a experiência que eles (coletivo do

---

<sup>121</sup> Marcos, que também atuou no ICPAC, estava cursando o 10º período. No entanto, ele não participou do Encontro do Coletivo para a geração de dados com seus colegas do ICPAC. Marcos participou da geração de dados no Encontro do Coletivo do PIBID, pois ele também era bolsista do Projeto.

PIBID) tiveram como *base* para outras situações (*a gente vai procurar porque a gente já tem uma base*), como se a *procura*, a busca por ações inclusivas, estivesse condicionada, ou fosse orientada, pela *base* que receberam no PIBID. Adriana parece reforçar esse pensamento quando assume a agentividade da representação do agir (*eu digo por mim mesma*), marcando que foi uma prática por ela vivenciada, de que quando não há uma base, a *visão* acerca do aluno com deficiência é de *mais trabalho*. Nessa reflexão, a experiência no PIBID possibilita a Adriana compreender o trabalho com alunos com deficiência por meio de outras lentes, mais inclusivas.

Focando um pouco mais nesse impacto da experiência com alunos com deficiência, os excertos a seguir apontam para os **efeitos na vida profissional e pessoal** dos colaboradores.

Excerto 34 – Figuras de ação experiência e definição

**Diniz:** **eu tenho** dois casos na **minha família**, né, assim, próximo a mim, é:: então **eu cresci**, tenho uma tia que tem deficiência mental, então **eu cresci vendo** aquilo, **pra mim sempre foi** normal, **eu nunca pensei** “Ah é diferente”, então, mas assim, é **outro contexto**, porque é na sua **vida pessoal**, agora quando **você** entra no **contexto de escola**, **você** tá como futura professora, num é, então... muda um pouco, mas assim, é mais essa questão de como lidar, como preparar material, **como se portar como professora**, né, com aquele aluno, porque na sua **vida pessoal é diferente**, né, é mais relações, né, não de ensino, relações interpessoais, então... o PIBID veio muito pra isso, pra mim/ meio que **me capacitar**, né, pra **eu me tornar apta pra saber lidar nesse contexto de ensino** (graduanda PIBID).

No excerto 34, Diniz compara as relações interativas com pessoas com deficiência no âmbito familiar e escolar. Para tanto, atesta que tem familiares com deficiência e descreve, em retrospectiva, sua experiência com eles (*eu cresci vendo aquilo, pra mim sempre foi normal, eu nunca pensei “Ah é diferente”*). Nessa leitura, Diniz mobiliza uma construção linguística *na sua vida pessoal é diferente*, para marcar o estatuto das *relações interpessoais* que tecem a interação com pessoas com deficiência no contexto doméstico.

Nesse cenário, ela verbaliza que *quando você entra no contexto de escola, muda*, uma vez que as relações são profissionais e, no âmbito do PIBID, ela estava aprendendo a *como se portar como professora*. A reflexão apresentada por Diniz realça a importância das mediações formativas formais (BRONCKART, 2008), pois, na formação docente para a inclusão, não basta conhecer a pessoa com deficiência, é imprescindível aprender a *lidar como professor, preparar material, saber lidar nesse contexto de ensino*. É preciso o encontro não apenas com a pessoa com deficiência, mas com o aluno com deficiência. Esse foi o aspecto de desenvolvimento profissional apresentado por Diniz, no âmbito do PIBID.

Além da colaboradora Diniz, Je também relata a vivência familiar com pessoas com deficiência paralela à sua experiência no PIBID.

Excerto 35 – Figuras de ação evento passado, experiência e definição  
**Je: eu nunca tive** experiência de ensino, **quando eu cheguei no PIBID**, foram duas experiências, a parte de ensino e a parte de lidar com pessoas com deficiência, e como Scott falou, **pra mim foi uma mudança drástica**, né, tipo, **eu tenho** pessoas deficientes **na minha família** e **eu passei a enxergar eles** de uma maneira completamente diferente, **eu comecei** a chegar, conversar, é... eu tenho um primo que ele sofre com deficiências múltiplas [...] e **eu cheguei, comecei** a conversar com ele e tal, **quando eu tô no ônibus** que chega/ que sobe uma pessoa que é cadeirante e tal **eu tento ajudar** e tal, é:...muda, a experiência **realmente muda a personalidade da gente** e/e **eu** acho que essa, a forma que eu vejo o que o PIBID tem feito comigo entendeu, **tem mudado o meu jeito de ver essas pessoas** (graduando PIBID).

A organização discursiva do excerto 35 se dá por uma mescla de formas verbais no passado e no presente (*tive, tento*), em que ao relatar interativamente Je assume a responsabilidade enunciativa (*eu cheguei*). Nessa textualização, o graduando volta ao passado (*quando cheguei no PIBID*) para relatar seu desenvolvimento a partir da experiência docente com pessoas com deficiência, pontuando que *foi uma mudança drástica* na sua relação com essas pessoas. A fim de ilustrar essa mudança, o docente traz dois exemplos: família e pessoas que ele encontra no ônibus. Com relação à família (*eu tenho pessoas deficientes na minha família*), ele diz: *eu passei a enxergar eles de uma maneira completamente diferente, eu comecei a chegar, conversar*, ou seja, houve uma aproximação de Je com seus familiares, a experiência no âmbito do PIBID afetou as suas relações pessoais, promovendo um encontro, uma conversa entre ele e seu *primo com deficiência múltipla* e, assim, ampliando a rede de afetos inclusiva para além do contexto formativo/educacional.

Afora os familiares, ele fala: *quando eu tô no ônibus que sobe uma pessoa que é cadeirante e tal eu tento ajudar*, demonstrando que parece não importar a proximidade, o parentesco, o seu posicionamento é de *ajudar*, o que retoma o pensamento de Levinas (2013), de que não importa quem seja o outro, sou por ele responsável. Je parece assumir essa responsabilidade pelo outro com deficiência. Diante dessas mudanças, ele representa a experiência formativa no PIBID por meio de uma construção linguística impessoal (*a experiência realmente muda a personalidade da gente*), interpretando que a mudança na personalidade dos envolvidos é uma característica inerente da experiência formativa com alunos com deficiência, no âmbito do PIBID. Uma experiência que o graduando assume (*tem mudado o meu jeito de ver essas pessoas*), isto é, que tem mudado não apenas o professor em

formação, mas a pessoa, sua personalidade, seu modo de ser e agir que, inseparáveis do professor Je, o constituem enquanto tal.

O desenvolvimento figurado por Je também está presente na fala de Scott:

Excerto 36 – Figuras de ação evento passado e experiência

**Scott:** **Eu** particularmente, **quando** eu/ quando **eu entrei** na **universidade eu não pensava** a respeito dessas questões, né, eu nem lembro se eu tive, durante o meu período educativo básico e durante o ensino médio é, alunos dentro da sala é, **colegas de classe com deficiência**, porque **eu não prestava muito a atenção** e **quando eu me juntei ao PIBID** é:: faz pouco tempo, faz apenas quatro meses, **essa perspectiva mudou e eu abri meus olhos** pra questão da inclusão... e **hoje** em dia eu acredito que o humano e o profissional é:: esse/esse pouco tempo já contribuiu muito, eu já tenho uma perspectiva de **SER profissional** e **HUMANO**, diferenciada, **eu hoje em dia, eu ENXERGO** essas pessoas, realmente essa questão da **invisibilidade ela existe** e **eu fui** uma pessoa **que tratava** essas pessoas como **seres que não existiam**, que **não faziam parte da sociedade** e/e **hoje em dia é/é isso mudou, eu as enxergo, as vejo**, e hoje em dia **eu tenho aquele desejo de trabalhar com eles**, eu sei que o meu profissional e o meu humano, juntos, no futuro, de agora até o futuro, ele/ele vai conseguir enxergar essas pessoas, ajudar essas pessoas, e/é... eu **vou conseguir** fazer com que esse profissional, ele realmente **se posicione a respeito** dessa questão e **trabalhe pra que a inclusão realmente exista** (graduando PIBID).

Scott sistematiza uma organização discursiva e enunciativa se apresentando como principal instância de agentividade (*eu particularmente*), por meio de uma dinâmica temporal: passado (*eu não pensava*), relatando seu modo de ser e agir com as pessoas com deficiência antes da experiência no PIBID; presente (*eu as enxergo*), descrevendo um posicionamento cristalizado depois das mediações formativas do Projeto; e futuro (*eu vou conseguir*), lançando um olhar prospectivo acerca das ações com alunos com deficiência. Ele figura um jogo que coloca em cena seu processo de metamorfose na docência inclusiva, que vai do não saber ao devir de ações consolidadas.

Ao abrir as cortinas do passado, Scott situa interativamente sua reflexão a partir do *período educativo básico*, quando ainda estava na escola, mas não lembra se teve colegas com deficiência, pois *não prestava muito a atenção*, em seguida ele entra na *universidade*, mas também *não pensava a respeito dessas questões*. Havia, portanto, o que ele chama de *invisibilidade* da pessoa com deficiência, expressa na sua maneira de agir: *eu fui uma pessoa que tratava essas pessoas como seres que não existiam, que não faziam parte da sociedade*.

Depois da experiência no PIBID, parece existir uma quebra nesse modo ser/agir de Scott (*quando eu me juntei ao PIBID, essa perspectiva mudou e eu abri meus olhos pra*

*questão da inclusão*). Metaforicamente, Scott estava com os olhos vendados para o outro com deficiência e a experiência formativa no PIBID rompe com essas vendas (*hoje em dia eu ENXERGO essas pessoas*). Além do desvelamento, Scott textualiza que sente o desejo de atuar como professor de alunos com deficiência (*eu tenho aquele desejo de trabalhar com eles*), sinalizando para o fato de que a formação construída nessa experiência, forneceu ferramentas para suas ações futuras com alunos com deficiência e despertou o seu desejo de lecionar a esses alunos.

Com a *perspectiva de ser profissional e humano diferenciada*, Scott reflete sobre sua atuação docente futura em processo de auto-observação, em que ele “‘fala’ a si mesmo como subdestinatário” (CLOT, 2010, p. 251) das ações representadas. Esse processo ocorre em uma dialética de marcas de pessoa (*eu, ele*), organizada linguisticamente por meio de um protagonismo atribuído a ele como professor (*esse profissional, ele*): *eu vou conseguir fazer com que esse profissional, ele realmente se posicione a respeito dessa questão e trabalhe pra que a inclusão realmente exista*. Ademais, o profissional, Scott, assume o posicionamento, a responsabilidade de agir para que os alunos com deficiência possam viver a inclusão, ou seja, um modo de ensinar que eleva a potência de agir do outro, que eleva sua acessibilidade à educação.

O tema da responsabilidade também ecoa nas falas de Adriana e Marcos, ao discorrerem sobre a importância da experiência com alunos com deficiência, por meio da mediação formativa do PIBID.

Excerto 37 – Figura de ação experiência

Adriana: **tô crescendo** muito, não só **profissionalmente**, mas também **humanamente** como Maria (bolsista) falou, porque **a gente** já tá, já tá vendo já essas crianças com **outra visão**, e assim né, **a gente** sabe que não vai parar, **a gente** sempre vai ter alguma criança, **a gente** sempre vai ter algum aluno com alguma necessidade e **a gente tem** vamos dizer... **a obrigação de saber como trabalhar** com aquela criança, porque **É uma vida cara, é uma pessoa ali, e a gente não pode isolar, não pode excluir** (graduanda PIBID).

Excerto 38 – Figura de ação experiência

Marcos: [...]  **você se torna** uma pessoa muito mais **responsável**, é como se fosse mais é:: **denunciador** realmente **do quanto aquela pessoa ela precisa de você** pra desenvolver as habilidades... e aí  **você desenvolve sua responsabilidade**, sua **afetividade**, **maturidade**, enfim, muitos/vários fatores,  **você** acaba descobrindo que não é só profissional, mas sempre entra no pessoal também (graduando PIBID).

A interpretação dos graduandos nos excertos 37 e 38 é exposta interativamente, com construções em tempo presente (*sabe, acaba*) e com advérbios de valor generalizante (*sempre*), marcando o aspecto recorrente das ações representadas. Ao figurar dessa maneira, Adriana e Marcos reafirmam a potência dos afetos vividos, uma vez que apresentam sua herança por meio de ações cristalizadas (*a gente não pode isolar*) e de saberes consolidados ( *você se torna uma pessoa muito mais responsável*).

No que diz respeito à agentividade, Adriana e Marcos textualizam sua leitura do agir, predominantemente, a partir do coletivo (*a gente, você*), reforçando que as mudanças que estão experienciando não ficaram unicamente no individual. Nessa discussão, ressaltando, porém, que, ao retomar a reflexão apresentada pelos colegas de que seu crescimento é profissional e humano, Adriana se assume como instância agentiva (*tô crescendo*). Ela afirma, enquanto parte do coletivo, que já está enxergando as pessoas com deficiência com *outra visão*. Lembro que Adriana, no excerto 25, relata que compreendia esses alunos como *mais trabalho*, sua compreensão é, dessa forma, desconstruída a partir da experiência no PIBID.

Destaco, ainda, sua compreensão de um caráter permanente da demanda por inclusão (*sempre vai ter um aluno com alguma necessidade*) e, diante dessa demanda, ela marca linguisticamente, em um tom de dever, que *a gente tem a obrigação de saber como trabalhar com aquela criança*. Uma obrigação, reforço, que não é apenas dela, mas do coletivo mais amplo da profissão (*a gente que é professor*). *A obrigação de saber trabalhar é justificada por Adriana (porque É uma vida cara, é uma pessoa ali, e a gente não pode isolar, não pode excluir)*. Nessa compreensão, o aluno com ou sem deficiência, *é uma vida, é uma pessoa*, é o outro por quem sou responsável e, diante dessa responsabilidade, tenho que aprender formas de ensinar inclusivas, para elevar sua acessibilidade educacional, *não posso isolar, não posso excluir*, não posso negar o acesso à morada educativa, pois estaria diminuindo sua potência de agir enquanto aluno e, por conseguinte, a minha enquanto profissional.

No excerto 38, Marcos fala da responsabilidade, ressaltando que a experiência de formação docente, com alunos com deficiência, *torna a pessoa mais responsável*. A interpretação do agir é textualizada no tempo presente, marcando uma estabilidade da ação e é explicada pelo fato de que o contexto é *denunciador realmente do quanto aquela pessoa ela precisa de você pra desenvolver as habilidades*. Segundo Marcos, a necessidade da pessoa com deficiência exige mais do professor, desencadeando várias faces do seu desenvolvimento (*e aí você desenvolve sua responsabilidade, sua afetividade, maturidade*). Nessa perspectiva do graduando, a experiência de mediação formativa com alunos com deficiência, indica desenvolvimento ético do professor, na medida em que denuncia a sua responsabilidade pelo

outro, que *precisa* ainda mais dele para conseguir aprender, para se desenvolver. A representação de Marcos perpassa a fala da sua colega Maria, que reproduzo aqui para finalizar essa reflexão:

Excerto 39 – Figura de ação canônica

Maria (bolsista): [...] as **necessidades especiais**, elas **ajudam** no **HUMANO**, e quando a gente se torna **MAIS humano**, a gente se torna **mais sensível**, e a nossa sensibilidade faz com que a gente seja um **profissional melhor, que valha a pena** (graduanda PIBID).

Por meio de uma construção teórica folheada a partir de um encadeamento de verbos no presente (*ajudam, faz*), Maria ressalta que as *necessidades* dos alunos com deficiência ajudam a tornar o professor *MAIS humano*. Por meio dessa figuração, Maria constrói um jogo linguístico que parece representar, inicialmente, o “efeito dominó”, provocado pela experiência formativa com alunos com deficiência: mais humano – mais sensível – profissional melhor – profissional que valha a pena. O “efeito dominó” é ilustrativo de um desenvolvimento do professor que parte do humano para o profissional, mas que, ciclicamente, volta para o humano.

O desenvolvimento, provocado a partir da experiência formativa com alunos com deficiência, também está presente na fala das formadoras Karen, Lívia e Márcia, conforme apresento a seguir.

### 5.3.2 Afetos e efeitos no desenvolvimento das formadoras

As formadoras discutem sobre os afetos sofridos, sinalizando para um processo de aprendizagem a partir do encontro com o desconhecido, do encontro com diferentes formas de ensinar e sentir a profissão. Faço a abertura dessas reflexões a partir da fala da formadora Lívia, que marca sua motivação pessoal no trabalho com a inclusão.

Excerto 40 – Figuras de ação evento passado e experiência

Lívia: **Eu** acho assim que como **eu** já falei, né, a minha motivação foi **pessoal**, mas até **li isso num texto ontem**, achei bem interessante, que o **contato** com a **multiplicidade de identidades acaba sempre** transformando a gente de formas surpreendentes, **porque você se depara com pessoas que você nunca pensou que fosse existir** daquele jeito, então sempre tem um jeito novo de ser, que era o que a minha colega dizia ontem no texto e **eu acho** que é isso mesmo, **a gente como professor, a gente sempre encontra novas formas de ser**, né, e assim, novas formas de ser, tanto **desconhecidas pra mim** (...) porque assim, **meu filho**, ele tem um certo tipo de/de

deficiência, mas os que **eu trabalhei são completamente diferentes**, então muitas **eu não conhecia, tive que estudar**, e como Larissa disse **tô começando** a conhecer essas deficiências [...] e assim, **ajudou** a minha própria, **o meu próprio crescimento**, porque assim [...] **eu** também sou professora do meu filho, então esse próprio exercício de se tornar **uma melhor professora pro meu filho** também **melhorou bastante, aprendi** através dessa vivência profissional, mas **acabou** me ensinando também **muita coisa pessoal** (formadora PIBID).

Lívia inicia sua reflexão a partir de uma situação vivida no passado e narrada interativamente (*li isso num texto ontem*). Logo em seguida, ela discute a situação no tempo presente, fazendo uso de um advérbio com valor generalizante (*acaba sempre*), demonstrando, assim, a regularidade das ações interpretadas. Nesse cenário, Lívia apresenta que o *contato com a multiplicidade de identidades*, que ela viveu no PIBID, *acaba sempre transformando a gente*. A transformação, textualizada como uma ação recorrente a partir do contato com a pessoa com deficiência (*sempre*), atinge, segundo Lívia, toda e qualquer pessoa (*a gente, você*) e é justificada (*porque*) a partir do desvelamento do desconhecido (*porque você se depara com pessoas que você nunca pensou que fosse existir*). Lívia assume novamente a agentividade da enunciação, afirmando que viveu esse encontro com o desconhecido (*novas formas de ser, tanto desconhecidas pra mim*), pois, apesar ter um filho com deficiência, encontrou uma grande diversidade no contexto da experiência do PIBID (*os que eu trabalhei são completamente diferentes*).

O encontro com a diversidade afeta Lívia, de modo a elevar seu processo de aprendizagem (*eu tive que estudar*). É interessante notar o uso do verbo *ter* (*tive que*), sinalizando que a formadora interpretou a necessidade de estudar, de conhecer mais sobre os alunos com deficiência, como uma prescrição (AMIGUES, 2004), algo imperativo no seu ofício. Ainda sobre esse aspecto, Lívia incita a reflexão de que os professores universitários também não foram formados para o trabalho com alunos com deficiência (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011; DANTAS, 2014a), e na carência dessa formação (*desconhecidas pra mim, eu não conhecia*), ela busca aprender (*eu tive que estudar*). É uma responsabilidade que ela tomou para si, na medida em que precisava, como coordenadora do projeto PIBID, orientar os graduandos.

Nessa *vivência profissional*, Lívia relata em temporalidade passada (*ajudou*), sinalizando que são ações efetivadas em seu agir, o quanto a experiência afetou o seu *crescimento* na atuação com seu filho (*exercício de se tornar uma melhor professora pro meu filho também melhorou bastante*). Assim, a formadora demonstra que existia uma motivação pessoal, algo que a afetou, mobilizando-a a trabalhar com a questão da inclusão no âmbito do

PIBID e, de forma dialética, a experiência no âmbito profissional afetou sua vida pessoal. Os afetos, portanto, tecem um imbricamento de relações em que a vida pessoal e a profissional atravessam uma a outra.

Igualmente como Livia, a formadora Karen também textualiza o impacto de experiência formativa com alunos que ela não conhecia, que *não estavam no seu horizonte*.

Excerto 41 – Figura de ação experiência

**Karen:** **acho** que isso já é um aprendizado, **já tô enxergando, né**, eu já tô, **já fico pensando**, porque **não estavam no meu horizonte**, acho que é uma questão de tempo, **alguma hora eu vou ter um aluno deficiente, eu também não tive formação**, então **acho** que foi isso que eu trago assim desse estágio, né, **tive uma vivência mais concreta, né, do que é trabalhar com deficiências**, no caso, **visual** e **eu acho** também que é que nem a Alana falou “**Pra quem se aprende uma primeira língua, a segunda já é mais fácil**” (formadora ES).

No excerto 41, há uma predominância de formas verbais no tempo presente, expostas de modo interativo, com eixo temporal não limitado e que têm a formadora Karen como principal agente das ações representadas (*eu já to enxergando*). Apesar da figuração no presente, Karen volta ao passado para mostrar que os saberes, hoje estabilizados no agir, não faziam parte do seu mundo de pré-construídos (*não estavam no meu horizonte*), pois ela, assim como o coletivo, representado pelos estagiários e mobilizado por meio do advérbio *também*, não recebeu formação para atuar com alunos com deficiência (*eu também não tive formação*). A figuração em tempo passado acontece, do mesmo modo, quando Karen relata a experiência no ICPAC (*tive uma vivência mais concreta, né, do que é trabalhar com deficiências*).

É a partir da experiência de acompanhar estagiários no ICPAC que Karen começa a *enxergar*, a *pensar* no trabalho com alunos com deficiência, um trabalho que agora compõe o seu mundo de pré-construídos, que está no seu *horizonte*, atestando seu desenvolvimento nessa variante do gênero profissional. Ao representar as práticas com esses alunos, como estáveis e disponíveis no seu agir, ela se projeta atuando nesse contexto (*alguma hora eu vou ter um aluno deficiente*). É interessante notar, igualmente, que, apesar da experiência no ICPAC focar mais na pessoa com deficiência visual, Karen recupera a fala da graduanda Alana, expondo sua compreensão de que a experiência será uma ferramenta no trabalho com alunos que apresentem outro tipo de deficiência (*Alana falou “Pra quem se aprende uma primeira língua, a segunda já é mais fácil”*). O aprendizado do trabalho com os alunos no

ICPAC se mostra, desse modo, como um ponto de partida para as próximas experiências de Karen e dos graduandos, em contextos com alunos com deficiência.

Refletindo ainda mais sobre sua vivência no ICPAC, Karen interpreta seu desenvolvimento em duas *interfaces*: como professora de Estágio Supervisionado, acompanhando estagiários em turmas com pessoas com deficiência, e como professora de alunos com deficiência no ensino superior:

Excerto 42 – Figuras de ação experiência e ocorrência

Karen: [...] **acho** que são **duas coisas**, uma é tá acompanhando estagiários no instituto, isso é uma/uma pó/ uma/uma **interface**, mais um lado meu, **lado profissional** que se abriu novo **pra mim** é tá acompanhando alunos nesse contexto, que **eu aprendi muito**, enfim, de muitas/de muitas maneiras, e a outra coisa, isso/isso é uma coisa **eu professora de estágio**, com estagiários lá e uma outra coisa é se **eu tiver algum dia, aluno cego na minha aula**, é como vocês estavam falando, **eu tenho um norte que eu não tinha antes** desses alunos [...] então eu acho que são essas duas coisas, né, eu já não vou me sentir, se um dia eu tiver um aluno cego **eu não vou me sentir tão perdida** (formadora ES).

Karen figura os efeitos da experiência do Estágio no ICPAC por meio de uma dinâmica de verbos: no presente, quando apresenta práticas estabilizadas (*eu tenho um norte*); no passado, para relatar a ausência dessas práticas antes da experiência no Instituto dos Cegos (*eu não tinha antes*) e marcar sua aprendizagem com essa vivência (*eu aprendi muito*); e no futuro, projetando seu agir com alunos com deficiência (*eu não vou me sentir tão perdida*). Nesse desenrolar temporal das ações, Karen parece narrar uma experiência de elevação do seu ser profissional, para o trabalho com a inclusão. Pontuo, ainda, que é o *norte*, construído durante a vivência do Estágio no ICPAC, que passa a orientar Karen no trabalho com as novas turmas de Estágio e no devir da experiência com alunos com deficiência.

Pensando na disciplina de Estágio Supervisionado, Lívia e Márcia também mencionam que a experiência com alunos com deficiência afetou o trabalho delas, nas disciplinas que lecionam na UFPB.

Excerto 43 – Figuras de ação canônica e experiência

Lívia: porque assim, é::: até mesmo o **estágio supervisionado**, mesmo **eu tendo** um filho com deficiência, **eu não dava tanta importância a abordar esse tema**, né, como **hoje eu dou**, né, a/a de alguma forma **incluir esse tema nas minhas disciplinas**, e de uma forma assim mais, é:... **prática mesmo**, né, que **ofereça aos alunos uma possibilidade** de então sempre pensar na questão de flexibilização daquela atividade que tá sendo proposta, pra determinado tipo de deficiência, né, então **eu acho assim isso importante**, essa coisa de pensar na centralidade que isso tem adquirido, que

isso tem tomado, né, na prática do professor nos últimos tempos, por causa da inclusão, né, que também deve adquirir uma **centralidade no processo de formação**, que é o que **a gente faz aqui** (formadora PIBID).

Lívia organiza sua reflexão se apresentando como principal sujeito das ações interpretadas e com o uso de verbos, predominantemente, em tempo presente (*eu acho*). Nessa textualização, ressalta que, apesar ter um filho com deficiência, ela não refletia tanto sobre a temática da inclusão nas aulas de Estágio (*mesmo eu tendo um filho com deficiência, eu não dava tanta importância a abordar esse tema*), algo que mudou depois da experiência no PIBID (*como hoje eu dou*). A fala de Lívia ecoa uma discussão, que pontuei anteriormente, de que não é apenas o contato com a pessoa com deficiência em si que cria um espaço potencializador de desenvolvimento profissional, em uma perspectiva inclusiva, mas a experiência de mediação formativa com essas pessoas em contextos educacionais.

Além disso, de modo apreciativo, Lívia avalia essas ações (*eu acho assim isso importante*), destacando que, assim como a inclusão *adquiriu uma centralidade na prática no professor* que está na escola, ela *também deve adquirir uma centralidade no processo de formação*, convocando a universidade a assumir sua responsabilidade, que Lívia apresenta como uma prescrição (AMIGUES, 2004) a ser seguida (*deve adquirir*). Ela afirma, ainda, que essa centralidade é assumida pelo coletivo do PIBID (*que é o que a gente faz aqui*). Nessa linha de pensamento, afirmo que fazer circular o agir da inclusão, no âmbito da universidade, é oportunizar aos futuros professores que se construam profissionais nessas práticas languageiras.

Seguindo tal perspectiva, no excerto 44, Márcia também parece assumir essa centralidade nas disciplinas que leciona.

Excerto 44 – Figuras de ação experiência e evento passado

Márcia: [...] então **agora veio uma outra sensibilidade**, então cada vez que **eu falo de funcionamento do cérebro, eu começo** a pensar como é que é o **cérebro dessa outra pessoa** e aí **eu vou procurar a experiência** das pessoas que tem na minha cabeça, tem aqui e tem na Funad, né, então **fui pedir pro pessoal da Funad** pra vir, **foi quando você**<sup>122</sup> **veio** (formadora PIBID).

Márcia constrói sua leitura do agir a partir de um entrecruzamento de temporalidades presentes e passadas (*falo, fui*), assumindo-se como principal instância agentiva (*eu começo*).

---

<sup>122</sup> Já discuti sobre deficiência visual e o trabalho docente com pessoas com DV em duas disciplinas ministradas por Márcia na UFPB.

Ao mobilizar o presente, Márcia folheia ações rotineiras, construídas depois de *uma sensibilidade* advinda com a experiência no PIBID: *cada vez que eu falo de funcionamento do cérebro, eu começo a pensar como é que é o cérebro dessa outra pessoa*. Ou seja, depois da experiência, Márcia apresenta os conteúdos disciplinares levando em consideração, também, as especificidades das pessoas com deficiência. No entanto, ela compreende que sozinha não consegue dar conta desse universo de singularidades e busca, no coletivo maior de formação, o apoio de que necessita (*aí eu vou procurar a experiência das pessoas*). Nesse momento, ela recupera experiências vividas, narrando ações efetivadas com o coletivo (*fui pedir pro pessoal da Funad pra vir, foi quando você veio*).

O convite de especialistas nas questões de inclusão da pessoa com deficiência, ou de colegas com expertise na área, pontuado pelo IDDC (2013) como sendo de fundamental importância para os cursos de formação de professores, é uma prática já estabilizada no trabalho de Márcia (*cada vez que eu falo*). O movimento realizado por Márcia de ir à Funad convidar profissionais indica uma ampliação das possibilidades de mediações formativas e que a formação para a inclusão é responsabilidade não apenas do professor da universidade, mas da sociedade e, por isso, a necessidade de convidar seus membros para, também, contribuir com a formação. Nesse ponto, recupero a fala do professor José Pacheco, em conferência proferida na TEDxUnisinos no ano de 2012, em que ele afirma: “sozinhos não fazemos nada. Projetos humanos são atos coletivos” (informação verbal)<sup>123</sup>. A formação docente inclusiva e para a inclusão é um projeto humano, por conseguinte, um ato coletivo.

É necessário convocar o coletivo, pois ele, como afirma Clot (2010), é um instrumento de trabalho. Além de instrumento de trabalho, ele foi instrumento de formação para os graduandos, para Márcia e para alguns dos seus colegas formadores, uma vez que ela abriu o espaço da sua disciplina e convidou o coletivo de professores do DLEM para acompanhar as discussões. Assim, os afetos vividos com a experiência no PIBID mobilizaram Márcia a orquestrar encontros formativos com afetos e efeitos no desenvolvimento de todos que ali estavam.

Márcia externaliza discursivamente como a experiência afetou seu trabalho como professora de graduandos com deficiência e relata a vivência mobilizando a fala de uma de suas alunas:

Excerto 45 – Figuras de ação evento passado e experiência

---

<sup>123</sup> Trecho de uma conferência proferida pelo professor José Pacheco na TEDxUnisinos em 2012.

**Márcia:** [...] **daqui a pouco ela fala** “Porque eu acho que eu tenho na família casos de:” “eu tenho, acho não” “Eu tenho na minha família casos de transtornos de comportamento”, “Tem pessoas autistas na minha família e **eu acho que eu tenho leve autismo**” [...] a **primeira coisa que... eu fiquei alegre**, agora que eu lembrei de contar, primeiro é que **eu não me apavorei**, quando você falou “Eu fiquei apavorada” ((Olhando para uma das bolsistas)), “Lívia eu eu preciso de você!”, **acho que eu falei** umas três vezes **pra Lívia**, não sei se ela consegue recuperar isso “Lívia, eu tenho uma reunião, chegue lá, **tô precisando**” e **dessa vez eu não me desesperei** porque **eu já ouvi falar** daqui, todo mundo ali, **eu sei que tem um monte de informação** que pode chegar [...] **eu tô** me vendo nessa situação com essa menina, **SE** ela tiver alguma coisa com autismo, **eu tenho que fazer** alguma coisa nas aulas, né, nesse material (formadora PIBID).

A formadora inicia seu relato a partir de uma situação vivida no passado (na mesma semana em que o Encontro do Coletivo, para geração de dados desta pesquisa, foi realizado), por meio da qual recupera um diálogo com sua aluna, em que ela verbaliza que acha que tem autismo (“*eu acho que eu tenho leve autismo*”). Nesse momento, Márcia textualiza as emoções provocadas pelo afeto sofrido (*eu fiquei alegre, eu não me apavorei, dessa vez eu não me desesperei*). Ao contrário da primeira vez que ela se viu diante do trabalho com alunos com deficiência, em que se *desesperou* e procurou a ajuda da professora Lívia (“*Lívia eu/eu preciso de você!*”). Dessa vez, as emoções não foram negativas, foram de alegria, pois, como explica Márcia (*porque*), ela já conhecia os caminhos (*eu já ouvi falar daqui, todo mundo ali, eu sei que tem um monte de informação que pode chegar*).

A partir de então, Márcia continua sua interpretação assinalando o posicionamento diante da confirmação de que a aluna, de fato, tenha autismo (*SE ela tiver alguma coisa com autismo, eu tenho que fazer alguma coisa nas aulas, né, nesse material*). Ela representa ações a serem tomadas sob o crivo da obrigação, do dever, assinaladas linguisticamente pelo verbo *ter* (*tenho que fazer*). Márcia assume a responsabilidade pelo outro (LEVINAS, 2013), sua aluna, a responsabilidade por uma formação que é convocada e precisa atender a diversidade das formas de ser.

Os afetos e efeitos textualizados pelos colaboradores, e apresentados nesta subseção, compõem um entrelaçamento interpretativo pulsante de desenvolvimento, conforme apresento no quadro a seguir:

**Quadro 17** - Textualização das interpretações - afetos e efeitos no desenvolvimento.

AFETOS E EFEITOS NO DESENVOLVIMENTO		
Figura de ação	Finalidade interpretada	Exemplo
Evento	1. Marcar as emoções sentidas no passado;	“eu fiquei alegre”.

passado	2. Textualizar capacidades mobilizadas no passado;	“Eu consegui”.
	3. Indicar desvelamento, desconstrução e transformação em um processo situado no passado.	“Passei a enxergar”.
Experiência	1. Marcar as emoções que se atualizam;	“eu não vou me sentir tão perdida”.
	2. Textualizar capacidades cristalizadas;	“Eu já sei”.
	3. Afirmar responsabilidade;	“a gente tem a obrigação de saber como trabalhar”
	4. Indicar desvelamento, desconstrução e transformação consolidados.	“Eu enxergo”.
Definição	1. Definir interações com pessoas com deficiência;	“na sua vida pessoal é diferente”.
	2. Atestar o papel da experiência com alunos com deficiência.	“a experiência realmente muda a personalidade da gente”
Canônica	1. Indicar sensibilidade.	“quando a gente se torna MAIS humano, a gente se torna mais sensível”.
Ocorrência	1. Recuperar falas dos colaboradores no momento da geração de dados	“é como vocês estavam falando agora”

Fonte: Elaboração própria.

Nas falas analisadas nesta última seção, houve, novamente, a predominância das *figuras de ação evento passado e experiência*. No entanto, diferente das seções anteriores em que a figura de ação evento passado se fez mais presente, a figuração de ação experiência teve maior recorrência. Isso se evidencia, a meu ver, pela consolidação dos saberes herdados com os afetos das experiências vividas, atestando a transformação dos graduandos e formadoras no âmbito pessoal e profissional.

No entanto, o que chama a atenção é a prevalência dessas duas figuras de ação (evento passado e experiência) ao longo de todos os excertos analisados. Qual a relação entre elas e porque receberam os holofotes do processo de figuração?

Recupero os principais momentos em que essas figurações se fizeram presentes no âmbito desta pesquisa. Os professores mobilizam a *figura de ação evento passado* toda vez que: i) apresentam as interações com o desconhecido, as emoções diante dos afetos provenientes dessas interações (*choque, frustração, susto...*), as descobertas realizadas e os conflitos vivenciados, indicando tomadas de consciência diante do trabalho com alunos com deficiência (*eu descobri, eu abri meus olhos*); ii) situam o compartilhamento dos afetos vividos em outros contextos escolares que atuavam, na universidade e no âmbito das relações pessoais, demonstrando como o texto (produzido no momento da partilha) “torna-se um meio de levar o outro a pensar, sentir e agir” (PAULHAN 1929 apud CLOT, 2010, p.146); e iii) explicitam as ressignificações das emoções diante das novas vivências com alunos com deficiência (*eu fiquei alegre, eu não me desesperei*).

A leitura do agir por meio da *figura de ação experiência* não foi dicotômica em relação às representações tecidas em figura de ação evento passado, uma vez que apresenta um contínuo de experiências vividas. Na figura de ação experiência, os colaboradores mobilizam verbos não apenas no presente, visto que essa temporalidade não esgota o fluxo das ações representadas, mas no tempo futuro, pois como lembra Clot (2010, p. 242), em outro contexto, só é possível “olhar para trás” e reviver uma experiência, “ao olhar para adiante”. Com esse diálogo, os professores entrelaçam passado, presente e futuro, apresentando-os como ações que antes estavam situadas distante da sua realidade profissional, agora podem fazer parte do seu ofício (*eu enxergo, já sei, eu tento, a gente vai buscar*). Na textualização em ação experiência, os professores evidenciam ações de busca por um trabalho inclusivo e para a inclusão, explicitando a responsabilidade assumida diante da educação das pessoas com deficiência. Índícios, portanto, de desenvolvimento profissional, em uma perspectiva ética.

Além disso, para falar sobre as experiências com alunos com deficiência, os professores precisavam, inevitavelmente, reabrir a cortina do passado, pois lá estavam os primeiros encontros com o desconhecido, as emoções diante das descobertas sobre o Outro e, principalmente, com o Outro. Lá estavam, também, os encontros dos professores com eles mesmos frente a novas formas de compreender e sentir a docência. Essa figuração em retrospectiva apresenta, portanto, o despertar de um processo de metamorfose dos colaboradores e, por isso, eles atravessam a distância temporal para extrair da experiência vivida os afetos que marcaram seu despertar.

Para compor a marcha do desenvolvimento, falar do passado não seria suficiente. Desse modo, seguindo o fluxo natural na coesão desse processo, os professores reúnem no presente a herança das potencialidades despertadas e cristalizadas, apresentando as mudanças efetivadas, as ações consolidadas e a apropriação de novos saberes. Eles revelam os novos profissionais que são, forjados de afetos que potencializam ações inclusivas, afirmando as transformações concretizadas pelas mediações formativas com alunos com deficiência. Além do mais, os professores apresentam essas mudanças e assumem a responsabilidade ético-profissional que elas exigem, em um compromisso figurado no presente e anunciado no futuro.

Parece existir, portanto, um elo que une essas duas figurações (evento passado e experiência) na construção de uma refiguração do processo de desenvolvimento, no caso desta pesquisa. A dinâmica estabelecida entre elas, orchestra o desenrolar das vivências no tempo, compondo o tecido da vida profissional dos docentes. Por isso, resalto que as figuras de ação,

compreendidas em finalidade pelos pesquisadores, podem servir como instrumentos de análise textual, na medida em que possibilitam o acesso à temporalidade interpretativa das ações, reveladora, segundo Ricouer (1997, p. 119) da “unidade articulada do por-vir, do ter-sido e do presentear”, isto é, da trama temporal que compõe o processo de desenvolvimento humano.

No que se refere a pouca recorrência dos demais tipos de figuras de ação (ocorrência, canônica e definição), algumas questões podem ser inferidas. Os colaboradores estavam, pela primeira vez, todos juntos para falar sobre a experiência, existia, portanto, certa ansiedade no compartilhamento de fatos vividos que marcaram e de transformações ocorridas, em uma estrutura que pareceu seguir o fluxo: como eu era antes da experiência e como eu sou agora. Talvez por isso os excertos não apresentaram interpretações de ações contíguas ao momento de produção dos textos (figura de ação ocorrência). Outra possibilidade, referente a essa mesma figura de ação, estaria relacionada ao instrumento de geração dos dados. As perguntas norteadoras, direcionadas aos professores (cf. Apêndice 06), foram provocativas dos impactos e da relevância da experiência como um todo, diminuindo, talvez, as possibilidades de figuração em ocorrência.

Sobre as figuras de ação canônica e definição, aponto as seguintes compreensões: apesar das leituras teóricas realizadas pelos graduandos e formadoras sobre o trabalho com alunos com deficiência, a força afetiva dos encontros face a face, as descobertas e desafios encarados e a docência sentida no chão das instituições e no pulsar de vida dos alunos foram mais significativas e, por isso, ganharam a cena nas falas dos professores. Os discursos teóricos acerca do outro, as definições e representações sociais animaram poucas interpretações, pois os professores estavam diante do Outro, afetando e sendo afetado por eles, com emoções que vibravam no corpo. Retomando o pensamento de Skliar (2006), eles estavam conhecendo a docência com o Outro, para além do texto e das teorizações.

Ademais, saliento a dimensão agentiva, parte integrante do processo de figuração. Os professores, apesar de estarem inseridos em um processo de mediação formativa ancorado em um coletivo (do Estágio Supervisionado e do PIBID), interpretam as ações com uma predominância de implicação do *eu*. Essa figuração marca, de certo modo, a força dos afetos vividos, pois eles atravessam o coletivo de trabalho e são apresentados a partir de uma perspectiva individual, do *eu* que sente e se transforma, do *eu* que assume, diante do coletivo, a responsabilidade de fazer a diferença no trabalho docente com alunos com deficiência.

Na finalização da costura interpretativa, que evidencia o processo de desenvolvimento dos colaboradores desta tese, sistematizo as metamorfoses registradas nos excertos analisados.

**Quadro 18** - Efeitos no desenvolvimento a partir da experiência formativa com alunos com deficiência (apenas nos excertos analisados).

Efeitos no desenvolvimento a partir dos afetos sofridos na experiência formativa com alunos com deficiência (graduandos)
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. (Re)pensam o estatuto das coisas (ações, objetos) tidas como óbvias e simples.</li> <li>2. Buscam conhecimentos teóricos acerca da deficiência e do trabalho com alunos com essa especificidade.</li> <li>3. Sensibilizam-se, relatam assumir a responsabilidade e expressam o desejo de trabalhar com alunos com deficiência, buscando efetivar práticas inclusivas.</li> <li>4. Tecem uma rede de afetos inclusiva, afetando e, por conseguinte, transformando outras pessoas e contextos.</li> <li>5. Passam a compreender a pessoa com deficiência não só como aluno, mas na sociedade e no contexto familiar.</li> <li>6. Desconstroem a representação que tinham acerca do agir docente com a pessoa com deficiência como sendo parte de outro gênero profissional, de outro mundo, absurdo, impossível e de mais trabalho para o professor.</li> <li>7. Destacam crescimento humano e profissional, pontuando que estão mais preparados para o trabalho com alunos com deficiência, pois conhecem caminhos para a inclusão educacional.</li> </ol>
Efeitos no desenvolvimento a partir dos afetos sofridos na experiência formativa com alunos com deficiência (formadoras)
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresentam a experiência como um espaço de formação continuada, relatando que agora possuem um norte para o trabalho com alunos com deficiência, que antes não tinham.</li> <li>2. Relatam afetos na vida familiar, após a experiência.</li> <li>3. Passam a enxergar a pessoa com deficiência como parte do seu horizonte profissional, assumindo a responsabilidade de forma a adaptar materiais e mudar metodologias para que os graduandos com deficiência se sintam incluídos.</li> <li>4. Representam que o tema da inclusão deve adquirir uma centralidade no processo de formação docente, no contexto da universidade e passam a discutir a temática do trabalho com alunos com deficiência, nas disciplinas que ministram na UFPB.</li> <li>5. Ampliam a rede formativa, buscando especialistas fora da universidade para contribuir com a formação docente, em uma perspectiva inclusiva.</li> <li>6. Registram emoções positivas (de alegria, de confiança) na experiência com graduandos com deficiência, após as primeiras experiências na educação básica.</li> </ol>

Fonte: Elaboração própria.

Diante dessa sistematização, somos convidados a imaginar o papel da experiência docente com alunos com deficiência na vida desses professores. As emoções, as aprendizagens, o *eu* que se transforma. O susto potencializado em responsabilidade e ética. O humano aflorado no profissional. A sensibilidade despertada. O desejo da docência inclusiva. Talvez não nos seja possível dimensionar a grandeza da experiência em sua múltipla rede de afetos e efeitos, mas, sem dúvida, os textos dos colaboradores insistiram em nos revelar sua capacidade de provocar desenvolvimento humano-ético-profissional.



*Sonho que se sonha junto é realidade.*

Raul Seixas



## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS DE AFETOS CONTÍNUOS

---

Chego à parte final desta rede discursiva com a compreensão de que tudo valeu muito a pena. Foram quatro anos de tempos infinitos, pois o espaço cronológico da pesquisa não foi o mesmo das vivências, dos afetos. Os encontros atravessaram as paredes temporais mobilizando práticas realizadas, imaginadas e desejadas com alcances e intensidades que vão além dos anos que as acolheram.

Com esse entendimento e tomada por sentimentos de alegria e de gratidão, organizo as reflexões finais, retomando as questões que nortearam esta pesquisa e ressaltando os resultados alcançados.

1. Quais aspectos textuais possibilitam a compreensão de que a experiência com alunos com deficiência, vivida nos espaços formativos da Instituição Especializada e da Escola Regular - por meio do Estágio Supervisionado e do PIBID Letras-inglês -, provoca uma tomada de consciência para um agir docente ético?
2. Como as representações sobre os afetos, materializadas nos textos dos professores aqui mencionados, delineiam uma tessitura para a formação docente inclusiva?

Utilizando as figuras de ação como instrumento para a interpretação dos textos produzidos pelos colaboradores foi possível constatar, como pontuei no final do capítulo de análise, a predominância das figuras de ação evento passado e experiência, indicando tomada de consciência em uma perspectiva de inclusão das pessoas com deficiência. A tomada de consciência envolve, à luz do pensamento vygotskiano, compreender as experiências vividas e tê-las à sua disposição como instrumento para viver outras experiências, o que acontece com os professores desta pesquisa.

A partir dos encontros formativos com os alunos com deficiência, os docentes textualizam que houve um processo de transformação do indivíduo: *você se torna uma pessoa muito mais responsável* (Marcos), *a experiência realmente muda a personalidade* (Je), *a gente se torna mais sensível* (Maria). Além da transformação, eles compreendem o trabalho docente com pessoas com deficiência de outro modo: *é simplesmente lidar com pessoas* (Alana), *hoje em dia eu ENXERGO essas pessoas* (Scott), *quando eu entrei no projeto, eu já passei a ver essa criança com outros olhos* (Adriana), *a gente não pode isolar, não pode excluir* (Adriana). Existe, portanto, uma responsabilidade ética, de cuidado com a educação do outro, que perpassa a compreensão textualizada pelos colaboradores.

Conscientes das metamorfoses sofridas, os professores atestam ter a seu dispor os saberes construídos para que possam trabalhar com alunos com deficiência no presente e no futuro: *eu conheço vários caminhos pra seguir* (Cauã), *não vai ser mais esse choque porque a gente vai saber de certa forma como trabalhar* (Adriana), *eu tenho um norte que eu não tinha antes desses alunos [...] eu não vou me sentir tão perdida* (Karen), *eu não dava tanta importância a abordar esse tema, né, como hoje eu dou* (Lívia), *dessa vez eu não me desesperei* (Márcia). Eles utilizam a experiência no Estágio Supervisionado e no PIBID como instrumento para as próximas experiências com alunos com deficiência, ou seja, compreendem e autenticam a herança do que foi vivido no eu, que abraça o trabalho com a inclusão nas ações presentes e que estão por vir, sugerindo, assim, tomada de consciência para um agir docente ético.

É interessante notar que os graduandos e formadoras só alcançam essa tomada de consciência a partir do contexto de mediação formativa. Os coletivos de trabalho do Estágio e do PIBID foram fundamentais, pois houve um acompanhamento das atividades, eles discutiam os afetos sofridos, as dificuldades e as conquistas nos encontros da disciplina de Estágio e nas reuniões do Projeto PIBID, recebendo o suporte dos demais membros do coletivo. Além dos colegas de disciplina e do Projeto, havia as supervisoras que recebiam os estagiários, os pibidianos e as formadoras na instituição educacional. As supervisoras acolheram os professores em suas salas de aula e construíram, em colaboração com eles, um espaço propulsor de tomada de consciência para a inclusão educacional. Como parte imprescindível da força dos coletivos, destaco os alunos do ICPAC e das escolas regulares contextos desta pesquisa, pois eles foram os principais provocadores das transformações vividas pelos colaboradores. Assim, longe de serem coadjuvantes, as supervisoras e os alunos protagonizaram a trama de desenvolvimento dos graduandos e das formadoras.

Para tanto, na rede de afetos tecida pelas mediações formativas do Estágio e do PIBID, os membros do coletivo atuaram como instrumento para o desenvolvimento dos professores e, dialeticamente, foram afetados e transformados pelos encontros. Essa reflexão aponta para uma formação docente que valorize o trabalho coletivo e colaborativo, em que todos contribuem para a criação de espaços formativos, para a inclusão. Uma formação que convoque o coletivo mais amplo para auxiliar no desenvolvimento dos professores, a exemplo de convites para especialistas, pessoas com deficiência e familiares de pessoas com deficiência, internos ou externos a universidade, para compartilharem saberes sobre as deficiências e o trabalho docente no contexto inclusivo.

Nas figurações apresentadas, os professores sugerem que uma formação docente inclusiva contemple a vivência e a exploração de conhecimentos teóricos e práticos, ao longo de todas as disciplinas do curso, sobre as pessoas com deficiência e o trabalho docente com elas. Como a universidade busca preparar os futuros professores para ensinar e ensinar pressupõe alunos, não se pode invisibilizar as pessoas com deficiência como destinatários do fazer docente, elas estão nas nossas salas de aula regulares e/ou especializadas. Por isso, a necessidade de se empreender discussões e práticas para que os graduandos compreendam para quem irão ensinar, quem precisa de inclusão e por que e em que contextos irão atuar. Dissociados dos reais destinatários e dos contextos, o domínio dos conteúdos curriculares das disciplinas pelos licenciandos corre o risco de perder seu sentido e, talvez por isso, as figuras de ação definição e canônica não aparecem tanto na fala dos colaboradores, como teorizações construídas por eles na universidade.

Nessa mesma linha de pensamento, as reflexões tecidas pelos colaboradores sugerem, durante a formação inicial, o desenvolvimento, a adaptação e a utilização de materiais e tecnologias didático-pedagógicas que atendam às necessidades de alunos com deficiência. Os materiais e tecnologias são ferramentas do trabalho docente. No entanto, as ferramentas educacionais acessíveis, por muito tempo, não fizeram parte das escolas regulares e dos cursos de licenciaturas e, ainda, são escassos, pois seguem o compasso lento da inclusão de pessoas com deficiência nas instituições regulares de educação. É algo novo para grande parte dos graduandos e dos formadores, demandando esforço e provocando a formação inicial a investir no preenchimento dessas lacunas, para que o futuro docente tenha a seu dispor ferramentas que possibilitem a realização de uma prática pedagógica inclusiva.

Para além dessas reflexões, os dados da pesquisa indicam como imprescindível durante a formação inicial a efetivação de experiências de prática docente com os alunos com deficiência em contextos reais de atuação, como a instituição especializada e a escola regular. Estudar o significado do trabalho inclusivo com alunos com deficiência é apenas uma parte do processo, mas para compreendê-lo é necessário vivê-lo como experiência. A inclusão não pode ser entendida sem uma prática inclusiva, pois demanda afetos e compreensões do humano, dos outros e de nós mesmos que não cabem em textos, precisam ser vividos.

Considero importante pontuar que a vivência com alunos com deficiência, por meio do PIBID, só existiu por que esses alunos estavam na escola regular. As políticas de educação das pessoas com deficiência na instituição regular possibilitam, desse modo, rupturas no casulo da formação docente em uma perspectiva inclusiva, na medida em que orquestram o encontro face a face entre professores e alunos. Se as pessoas com deficiência não estivessem

lá, provavelmente elas ainda seriam invisibilizadas na maioria dos projetos acadêmicos envolvendo a prática docente, porquanto não ou pouco se apresentariam entre os destinatários desse ofício. A presença delas na escola regular desafia a formação docente a mudar, a enxergar novos horizontes, a ser mais sensível a diversidade. Por isso, na condição de professores e formadores, devemos lutar para a efetivação de políticas que apoiem a educação dos alunos com deficiência, também na instituição regular, cobrando e fiscalizando as ações dos governantes, para que mudanças vindouras sejam de ampliações e não de retrocessos do que vivemos.

A pesquisa também reforça o lugar da instituição especializada como lócus de formação docente. Até 2008, com a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que está em reforma, a instituição especializada era o principal contexto de escolarização das pessoas com deficiência, porém pouco conhecido e valorizado pela universidade como espaço para a atuação de licenciandos. De modo aparentemente contraditório, depois da migração dos alunos com deficiência dessas instituições para a escola regular, quando elas perdem o lugar social de principais formadoras dos alunos com deficiência, parece existir um desvelamento desses espaços. Onde estavam os alunos? Que espaço é esse e por qual motivo os alunos estão saindo dele? A instituição especializada entra na pauta das discussões sobre educação e formação docente.

Ilustro essa reflexão, destacando que foi a partir da minha experiência com alunos com deficiência visual na escola regular (por meio de projetos na UFPB), que conheci o ICPAC, passei a lecionar e a receber professores-estagiários nele. Os estagiários, participantes desta pesquisa, só viveram a experiência de formação docente na instituição especializada graças a esse percurso de descoberta do ICPAC. Após o encontro com a instituição especializada e pertencendo a esse espaço, tenho o dever social de compartilhar o seu papel no cenário educativo, ampliando a divulgação de práticas e saberes que são fundamentais para a formação docente e para a educação. Creio, igualmente, que toda a sociedade, e principalmente os membros envolvidos com questões educacionais, precisam compreender e valorizar a instituição especializada como espaço formativo.

Outro ponto que chamo a atenção é que a experiência com alunos com deficiência foi efetivada por meio do Estágio Supervisionado e do PIBID. Existe, portanto, a necessidade de investimentos nesses dois espaços formativos, por que não é apenas o contato com o aluno com deficiência, mas uma mediação orientada para a formação docente. Sem a disciplina de Estágio Supervisionado e o Projeto PIBID, que estabelecem parcerias com as instituições de ensino básico, para que os graduandos mergulhem nas realidades educativas, e atuam na

orientação e no acompanhamento dos licenciandos, não existiria o desenvolvimento profissional que apresento nesta tese. O Estágio e o PIBID, como espaço de mediação formativa, possibilitaram aos colaboradores as metamorfoses de uma construção profissional ética, política e, indiscutivelmente, humana. Assim, é necessário o combate a ações políticas que buscam retirar projetos como o PIBID da formação docente ou desvalorizar o Estágio Supervisionado como espaço formativo. Não podemos regredir nas melhorias conquistadas.

Ao pensar em melhorias na formação é primordial, como destacam os textos dos colaboradores, a promoção de ações que possibilitem um despertar da sensibilidade e da responsabilidade para o trabalho inclusivo. Sensibilidade e responsabilidade ética talvez não possam ser ensinadas ao outro, mas podemos, e devemos nos esforçar, para criar um contexto de formação inicial em que os professores sejam provocados a compreender seus significados, vivendo e sentindo seus afetos e emoções, como foi com os colaboradores desta pesquisa, por meio do Estágio e do PIBID. A criação de um espaço formativo que valorize a *dimensão ética* que perpassa e constitui o humano, o professor.

Sentir a força dos afetos de ética, amor, solidariedade e respeito pelo ser humano que abriga cada aluno é, defendo, uma ação basilar para o desenvolvimento de uma formação docente inclusiva, pois não existe, e não deve existir, educação sem a presença viva desses afetos. Nesse sentido, a experiência formativa com alunos com deficiência pode não ser a certeza de construção de professores éticos, amorosos, solidários e humanos, mas é, sem dúvida, possibilidade. Convido todos e todas que, como eu, acreditam nessa possibilidade a ousarem viver a experiência com alunos com deficiência em toda a sua inteireza.

Os textos dos colaboradores demonstram, igualmente, que a vivência formativa com alunos com deficiência despertou neles não somente *susto*, *medo* e *desespero*, mas também o desejo de trabalhar com esses alunos, de ser um profissional diferente, de efetivar práticas inclusivas. Os referidos textos indicam que na tessitura para a formação docente inclusiva, a experiência com alunos com deficiência propiciou o que Freire (2014b) chamou de pedagogia do desejo, desejo de (re)começar, de ser diferente, de sonhar, de transformar para a inclusão. Uma formação inclusiva se apresenta, portanto, como um movimento de transformação dos cursos, para que sejam constituídos sob pilares de compreensão das diferenças e de construção do ser professor diante da diversidade que atravessa nossa profissão.

Acerca dos aspectos teóricos, ressalto que ao longo do processo de escrita, as reflexões foram solicitando os autores e estudos que fundamentam a pesquisa e ao final costurei um diálogo com diferentes perspectivas, cada uma essencial para a elaboração da unidade discursiva que textualizo.

A escolha metodológica de Encontros do Coletivo foi imprescindível na criação de um momento em que os colaboradores pudessem refletir sobre a experiência com alunos com deficiência em conjunto com os membros do seu coletivo restrito de trabalho. Eles proporcionaram aos professores um meio para a configuração das suas experiências e possível reconfiguração do fazer docente, reforçando o entendimento da pesquisa como espaço de formação para os colaboradores. Acredito que o resultado positivo da geração de dados com Encontros do Coletivo, ofereça uma abertura para que outras pesquisas possam se desenvolver com essa metodologia.

Na análise dos dados, as figuras de ação se apresentaram como uma sugestão inicial da minha orientadora, porém, por não conhecer, e ter acesso a poucos estudos que as discutem com profundidade, tive certa resistência em aceitar, mas os dados e objetivos da pesquisa as convocavam, desafiando-me a compreender seu potencial de análise e seu lugar na pesquisa. As figuras de ação ampliaram a leitura dos dados, na medida em que permitiram uma compressão sobre os movimentos interpretativos dos colaboradores, com atenção à instância temporal compositora das metamorfoses que viveram, vivem e projetam viver. Outras categorias poderiam ter sido utilizadas mediante afetos diferentes, mas as figuras de ação conduziram um caminho preciso e encantador para os objetivos que busquei.

Ao pensar nos impactos sociais desta pesquisa, isto é, no modo como os conhecimentos construídos serão apropriados e utilizados em benefício da sociedade, destaco que durante os quatro anos do estudo, os saberes em construção foram sendo utilizados em prol de melhorias sociais. Para exemplificar, destaco que já utilizei os saberes: i) na formação inicial e continuada de professores de línguas da UFPB, nos contextos do Programa Departamental de Extensão em Línguas Estrangeiras – PRODELE e do Programa de extensão Espaços para a Formação do Professor de Língua Inglesa - EFOPLI, assim como nas disciplinas do curso de Letras- Inglês que ministro como professora da instituição; ii) no trabalho docente com alunos com e sem deficiência; iii) na elaboração de materiais e tecnologias educacionais acessíveis, a exemplo do Ditango e do Desafio Start-ED; e iv) na disseminação de conhecimento, por meio de participações em eventos científicos dentro e fora do Brasil, de vídeos no *YouTube* e de publicações nacionais e internacionais.

É importante destacar que essas ações de utilização dos conhecimentos em prol da sociedade, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, ampliavam os saberes que estavam sendo elaborados. Era a pesquisa viva, servindo a comunidade e crescendo com ela. Essa interação entre pesquisa e sociedade foi um dos movimentos mais bonitos que pude experimentar como pesquisadora. Com a apresentação e a divulgação do produto final da

pesquisa, busco uma ampliação dos benefícios para a sociedade, com impactos na educação de pessoas com deficiência, na formação docente, na criação de materiais e tecnologias educacionais e na elaboração ou reformulação de políticas educacionais. Compreendo que a tarefa do pesquisador não termina com a finalização do seu estudo, ela entra em uma nova fase, de implantação de ações que busquem assegurar e verificar os impactos projetados.

Além do impacto social, a pesquisa também produz impactos pessoais e profissionais para o pesquisador. A pesquisa exigiu de mim tempo, dedicação, paciência, rigor, sensibilidade, escolhas, renúncias, parcerias, responsabilidade e muito amor. Foram quatro anos de desenvolvimento humano, pois, para compreender e interpretar ações humanas de outrem envolvendo ética, eu precisava compreender minhas próprias ações. Cada gesto da pesquisa afetava e transformava meu ser e, para além dos saberes apreendidos, construí laços com pessoas que enchem minha existência de alegria, pois pesquisa é encontro e no encontro, antes de sermos professores, alunos, formadores, autores, pesquisadores etc., somos seres humanos buscando compartilhar vida.

Assim como os colaboradores textualizam um processo de metamorfose, eu também fui transformada positivamente como professora, formadora e pesquisadora. A pesquisa ampliou meus conhecimentos acerca da educação e formação docente em uma perspectiva de inclusão; forneceu saberes e práticas sobre o trabalho com alunos com deficiências que ainda não havia experienciado; aflorou minha sensibilidade para outras pesquisas na área e influenciou minha atividade profissional em sala de aula com alunos com e sem deficiência e com futuros professores. A pesquisa, na condição de processo criador e transformador, construiu uma melhor versão de mim como profissional e admiradora da Educação.

Por fim, destaco que os afetos e efeitos desta tese não terminam aqui: eles seguem adiante em cada indivíduo que compôs a caminhada da pesquisa, em cada leitor confiante na força transformadora de uma formação inclusiva. Peço a todos que ao se entregarem à leitura deste texto, que o reinterprete, recriando os sonhos, as ações, as metamorfoses e a inclusão que nele pulsam.



<sup>124</sup> Imagem de fundo disponível em: <<https://www.greenme.com.br/morar/horta-e-jardim/3223-flores-borboletas-jardim-primavera>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

## REFERÊNCIAS – UMA COMPILAÇÃO DE AFETOS



Aqui, exponho os estudos que conduziram a confecção desta tese. Os autores que me inspiraram, que me provocaram, que, por meio de encontros de palavras, me afetaram, possibilitando a construção deste *sonho político* que acabo de compartilhar. A minha posição diante dos textos lidos e dos seus autores foi de respeito e paixão pelas descobertas. Sem dúvida eles foram colaboradores ímpares e, aqui, os apresento tomada por um imenso sentimento de gratidão.

ABNT. **NBR 6023 Informação e documentação: Referências - Elaboração.** ABNT: Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: < <http://www.usjt.br/arq.urb/arquivos/abntnabr6023.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

AGÊNCIA BRASIL. **Novo marco propõe que aluno com deficiência estude em escola especial.** 2018. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-11/novo-marco-permite-que-aluno-com-deficiencia-estude-em-escola-especial>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

ALESSIO, S. D. **Inclusive education in Italy: a critical analysis of the policy of integrazione scolastica.** London: Sense publishers, 2011. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=G9sHIOI9XoC&printsec=frontcover&hl=ptBR#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

ALVEZ, C. B. et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: < <https://central3.to.gov.br/arquivo/292567/>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

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

ANDRESEN, S. M. B. **Navegações: As ilhas.** 1977. Disponível em: <<http://escritafone.blogspot.com.br/2014/02/sophia-de-mello-breyner-andresen-contos.html>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

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, 2014.

\_\_\_\_\_. **(Re)configurações do agir docente: o ensino de língua estrangeira a alunos com necessidades específicas visuais à luz do ISD e das Ciências do Trabalho.** 2016. 129f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

ARAÚJO. G. H. C. Prescrições, ações e reflexões: professoras de língua inglesa no ensino médio e seu métier. In: PEREIRA, R. C. M; MEDRADO, B. P; REICHMANN, C. L. (Orgs.). **Letramentos e práticas formativas: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

ARNS, Flávio. **Senador Flávio Arns, demonstra seu repúdio ao parecer Nº 13/2009: Parte 1.** 2009. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=6pS-d\\_MoUj0](https://www.youtube.com/watch?v=6pS-d_MoUj0)>. Acesso em: 28 fev. 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAPTISTA, C. R. À italiana? Uma análise do percurso histórico da inclusão escolar. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M (Orgs.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países.** Porto Alegre: Mediação, 2015.

BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M (Orgs.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países.** Porto Alegre: Mediação, 2015.

BARROS, J. D. A. Tempo e narrativa em Paul Ricoeur: considerações sobre o círculo hermenêutico. In: **Fênix: Revista de História e Estudos Culturais**, v. 9, ano IX n. 1, p. 1-27, 2012. Disponível em: <[http://revistafenix.pro.br/PDF28/Artigo\\_9\\_Jose\\_D\\_Assuncao\\_Barros.pdf](http://revistafenix.pro.br/PDF28/Artigo_9_Jose_D_Assuncao_Barros.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BAUMAN. **Cegueira moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

BELISÁRIO FILHO, J. F. CUNHA, P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento.** Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/biblioteca/Colecao\\_Educacao\\_Especial\\_Fasciculo\\_9.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/biblioteca/Colecao_Educacao_Especial_Fasciculo_9.pdf)>. Acesso em : 20 mar. 2017.

BONNEFOND, J. Y.; CLOT, Y. Les affects et leur destin dans l'intervention: un exemple dans l'industrie automobile. **Activités**, v. 13, n. 2, 2016. Disponível em: <<http://activites.revues.org/2895>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

BORGES, T. C. B. **Deficiência visual: dificuldades e estratégias do professor no processo de inclusão escolar no ensino médio.** 2016. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016. Disponível em: <<https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/1236/5/Tamires%20Coimbra%20Bastos.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

BRASIL. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência múltipla.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2000. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000466.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 26 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Educação infantil - saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial**. Brasília: MEC, 2006a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdosegueira.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: MEC, 2006b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Normas técnicas para a produção de textos em braille**. 2. ed. Elaboração de Edison Ribeiro Lemos et al. Brasília: MEC, 2006c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/textosbraile.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2007. 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](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: 01 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Parecer n. 13/2009: Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013\\_09\\_homolog.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf)>. Acesso em: 01 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei n. 7.081-b**, de 2010. Dispõe sobre o diagnóstico e o tratamento da dislexia e do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade na educação básica. Brasília, 2010a. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/757400.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei n. 1.563**, de 2011. Dispõe sobre a inclusão de nova disciplina na grade curricular das escolas públicas. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/895909.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 5.016**, de 11 de janeiro de 2013. Estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos, a serem implantadas e implementadas no âmbito do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília, 2013a. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/vade-mecum-brasileiro,lei-no-5016-de-11-de-janeiro-de-2013-estabelece-diretrizes-e-parametros-para-o-desenvolvimento-de-politicas-p,41874.html>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Nota Técnica n. 055 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE**. Brasília: MEC/SECADI, 2013b. Disponível em:

<<http://www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>>.  
Acesso em: 26 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação de 2014-2024**. Brasília: MEC/Inep, 2014. Disponível em:  
<[http://www.brasil2100.com.br/files/5014/5737/4827/Plano\\_Nacional\\_educacao\\_20142024.pdf](http://www.brasil2100.com.br/files/5014/5737/4827/Plano_Nacional_educacao_20142024.pdf)>. Acesso em: 26 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015a. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 2**, de 1º 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. Brasília, 2015b. Disponível em:  
<[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf)>. Acesso em: 17 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Número de pessoas com deficiência em escolas comuns cresce 381%**. 2015c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/30821-em-12-anos-numero-de-pessoas-com-deficiencia-nas-escolas-comuns-cresceu-382>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil: 2003 a 2016**. Brasília: MEC, 2016a. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Censo escolar da educação básica 2016 caderno de instruções**. Brasília: Inep/MEC, 2016b. Disponível em:  
<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/educacenso/matriculacao\\_inicial/2016/documentos/caderno\\_de\\_instrucoes\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/matriculacao_inicial/2016/documentos/caderno_de_instrucoes_2016.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Vírus Zika no Brasil: a resposta do SUS**. Brasília: MS/SVS, 2017. Disponível em:  
<[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/virus\\_zika\\_brasil\\_resposta\\_sus.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/virus_zika_brasil_resposta_sus.pdf)>. Acesso em: 12 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=105421-grafia-braille-para-a-lingua-portuguesa-2018&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105421-grafia-braille-para-a-lingua-portuguesa-2018&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 12 fev. 2019.

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

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

\_\_\_\_\_. **O agir nos discursos:** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. A linguagem no centro dos sistemas que constituem o ser humano. In: WITTKE, C. I. (Org.). **Gêneros textuais:** perspectivas teóricas e práticas. Pelotas, RS: Editora UFPEL, 2012. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/cadernodeletras/files/2014/01/Caderno-de-Letras-18-vers%C3%A3o-final.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. In: BUENO, L.; LOPES, A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. (Orgs.). **Gêneros textuais e formação inicial:** uma homenagem à Malu Matencio. São Paulo: Mercado de Letras, 2013a.

\_\_\_\_\_. Qu'est-ce que le développement humain? Interrogations, impasses et perspectives de clarification. In: FRIEDRICH, J.; HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. (Eds.). **Une science du développement est-elle possible?** Controverses du début du XXe siècle. Rennes: Presses Universitaires, 2013b.

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

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

\_\_\_\_\_. Tipos de discurso e interpretação do agir: o potencial de desenvolvimento das figuras de ação. **D.E.L.T.A.**, v. 32, n. 1, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v32n1/0102-4450-delta-32-01-00189.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

BULEA, E. ; BRONCKART, J. P. As potencialidades praxiológicas e epistêmicas dos (tipos de) discursos. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 12, n. 22, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/viewFile/4433/4592>>. Acesso em: 30 mai. 2017.

BULEA, E.; LEURQUIN, E.; CARNEIRO, F. O agir do professor e as figuras de ação: por uma análise interacionista. In: BUENO, L.; LOPES, M.; CRISTOVÃO, V. (Orgs.). **Gêneros textuais e formação inicial:** uma homenagem a Malu Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

CABEDELLO. **Plano municipal de educação de Cabedelo (2015 - 2025).** Cabedelo, PB: Secretaria de Educação, 2015. Disponível em: <<http://cabedelo.pb.gov.br/arquivos/PDF/PME%20CABEDELLO%202015%20FINAL.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

CANAGARAJAH, S.; STANLEY, P. Ethical considerations in Language Policy research. In: HULT, F. M.; JOHNSON, D. C. (Orgs.). **Research methods in Language Policy and Planning:** a practical guide. UK: Wiley Blackwell, 2015. p. 33-44.

CARVALHO, M. M. F. et al. Síndrome de West: caminhos inclusivos à luz da contação de história. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes –**

**Unigranrio**, v. 1, n. 15, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/win/Downloads/3285-10939-1-PB.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2017.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Lingüística Aplicada. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

CHAUI, M. **Desejo, paixão e ação na ética de Espinosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CIA-UFPB. **Comitê De Inclusão e Acessibilidade: Histórico e Perspectivas 2017**. João Pessoa: CIA-UFPB, 2017. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/cia/contents/relatorios/comite-de-inclusao-e-acessibilidade-historico-e-perspectivas-2017.pdf/view>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

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

\_\_\_\_\_. O ofício como operador de saúde. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 16, n. especial 1, p. 1-11, 2013.

\_\_\_\_\_. A interfuncionalidade dos afetos, das emoções e dos sentimentos: o poder de ser afetado e o poder de agir. In: BANKS-LEITE, L. et al. (Orgs.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

CORDEIRO, B. A. A. **A adaptação de material didático para pessoas com deficiência visual como prática formativa de professores de língua inglesa**. 2017. 75f. Monografia (Graduação em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

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

\_\_\_\_\_. **Representações docentes sobre o ensino de línguas estrangeiras para alunos com deficiência visual: ressonâncias de um métier**. 2018. 204f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

COSTA, D. S.; DANTAS, R. A produção de livros didáticos em braille: o agir dos transcritores. **Veredas**, v. 21, n. 3, p. 528-544, 2017.

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

CUNHA, M. A. O problema do aluno imigrante: escola, cultura, inclusão. In: EDUCERE – XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12, 2015, Curitiba. **Anais**. Curitiba, PR: UFRP. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20781\\_10323.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20781_10323.pdf)>. Acesso em: 23 ago. 2018.

DALTRO, M. J. P. Projeto mãos videntes: relato da experiência de ensino de inglês a alunos com deficiência visual. In. MEDRADO, B. P. (Org.). **Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas**. Campinas, SP: Pontes, 2014.

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

\_\_\_\_\_. Complexidade e singularidades da/na sala de aula de língua inglesa: ensinando a alunos com deficiência visual. In. MEDRADO, B. P. (Org.). **Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas**. Campinas, SP: Pontes, 2014b.

\_\_\_\_\_. Práticas avaliativas no ensino de inglês para alunos com deficiência múltipla: explorando a inteireza do possível. **Odisseia**, v.1, n. 2. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/9983/7205>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

DANTAS, R.; MEDRADO, B. P. “Ela sempre tava do nosso lado”: percepções da inclusão por alunos deficientes visuais em aulas de língua inglesa. **Línguas e Letras**, v. 13. n. 24, 2012. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/6632/5150>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

\_\_\_\_\_; MEDRADO, B. P. **O plano nacional de educação e a formação docente inclusiva: entre diálogos e dialéticas (no prelo)**.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. **Handbook of qualitative research**. 2nd. Ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000.

DIONÍSIO, A. P. Análise da Conversação. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística**. São Paulo: Cortez, v. 2, 2001. p. 69-100.

DOURADO, M. R.; GOMES, A. R. B. Por que não trabalhar blurb...?: em busca de metodologia sensível ao cérebro de um aluno com Síndrome de Down. In: MEDRADO, B. P.; CELANI, M. A. A. (Orgs.). **Diálogos sobre inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras**. São Paulo: Pontes, 2017.

ERICKSON, F. What makes school ethnography ‘ethnographic’? **Anthropology and Education Quarterly**, v. 15, p. 51-66, 1984.

EUA. **Law 108-446**: to reauthorize the Individuals with Disabilities Education Act, and for other purposes. 2004. Disponível em: <<https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/PLAW-108publ446/html/PLAW-108publ446.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

EUROPEAN AGENCY. **Italy: Special needs education within the education system**. [2015?]). Disponível em: <<https://www.european-agency.org/country-information/italy/national-overview/special-needs-education-within-the-education-system>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

EUROPEAN AGENCY. **Financing of Inclusive Education: mapping country systems for inclusive education**. Denmark: Serge Ebersold editor, 2016. Disponível em:

<[https://www.european-agency.org/sites/default/files/Financing\\_of\\_Inclusive\\_Education\\_EN.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/Financing_of_Inclusive_Education_EN.pdf)>. Acesso em: 08 fev. 2017.

FARIAS, L. F. P. **O estágio supervisionado do curso de Letras:** uma trama enredada pelas práticas de letramento e representações do trabalho docente. 2017. 237f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

FARIAS, S. S. P. **Os processos de inclusão dos alunos com surdocegueira na educação básica.** 2015. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em:  
<<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18190/1/Os%20processos%20de%20inclus%C3%A3o%20dos%20alunos%20com%20surdocegueira%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

FERNANDES, T. M. P. Como consegui desenvolver um trabalho com deficientes visuais em sala regular: um relato de experiência. In: MEDRADO, B. P. (Org.). **Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras:** políticas, formação e ações inclusivas. Campinas, SP: Pontes, 2014.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONTANA, M. V. L. Novas tecnologias e novos olhares: um caminho para a inclusão de pessoas com deficiência visual. In: MEDRADO, B. P. (Org.). **Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras:** políticas, formação e ações inclusivas. Campinas, SP: Pontes, 2014.

FOUCAULT, M. **Os anormais.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da solidariedade.** São Paulo: Villa das Letras, 2009 [1996].

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2014a [1992].

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e terra, 2015 [1967].

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

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento e figuras de ação no quadro do ISD: reflexões a partir da teoria vygotkiana. In: PEREIRA, R. C. M; MEDRADO, B. P; REICHMANN, C. L. (Orgs.). **Letramentos e práticas formativas:** pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015b.

FUNAD. **Relatório do Núcleo de Educação Permanente Funad 2016.** João Pessoa: Funad, 2017.

FUNDAÇÃO SÍNDROME DE DOWN. **O que é Síndrome de Down?** 2013. Disponível em: <<http://www.fsdwn.org.br/sobre-a-sindrome-de-down/o-que-e-sindrome-de-down/>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

GCE. **Equal right, equal opportunity: inclusive education for children with disabilities.** 2014. Disponível em: <[http://www.campaignforeducation.org/docs/reports/Equal%20Right,%20Equal%20Opportunity\\_WEB.pdf](http://www.campaignforeducation.org/docs/reports/Equal%20Right,%20Equal%20Opportunity_WEB.pdf)>. Acesso em: 28 fev. 2017.

GOMES, A. L. M. V. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7104-fasciculo-2-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7104-fasciculo-2-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 mar. 2017.

HANUSHEK, E. O futuro do Brasil depende de bons professores e de alunos competitivos. **Revista Desafios do desenvolvimento**, ano 10, edição 77, 2013. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2931:catid=28&Itemid=23](http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2931:catid=28&Itemid=23)>. Acesso em: 22 ago. 2016.

HARTWIG, F. B. **Integração de alunos imigrantes e refugiados no Instituto Federal de Brasília – IFB.** 2016. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária) - Instituto Politécnico de Santarém, Santarém, 2016.

HORNBERGER, N. H. Selecting appropriate research methods in LPP research: methodological rich points. In: HULT, F. M.; JOHNSON, D. C. (Orgs.). **Research methods in Language Policy and Planning:** a practical guide. UK: Wiley Blackwell, 2015. p. 09-20.

HOUAISS, Instituto Antônio. **Dicionário Houaiss conciso.** Rio de Janeiro: Moderna, 2011.

HUMAN RIGHTS REPORT. **China (includes Tibet, Hong Kong, and Macau):** 2014 human rights report. Disponível em: <<https://www.state.gov/documents/organization/236644.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2017.

HUMAN RIGHTS WATCH. **World Report 2017:** events of 2016. USA: Human rights watch, 2017. Disponível em: <[https://www.hrw.org/sites/default/files/world\\_report\\_download/wr2017-web.pdf](https://www.hrw.org/sites/default/files/world_report_download/wr2017-web.pdf)>. Acesso em: 06 mar. 2017.

HUSKIN, P. et al. The impact of knowledge and experience: preservice teachers' perceived sense of efficacy and perceptions of inclusion of students with disabilities. **Research in Higher Education Journal**, v. 30, 2016. Disponível em: <<http://www.aabri.com/manuscripts/162441.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2017.

IAFELICE, H. **Deleuze devorador de Spinoza:** teoria dos afectos e educação. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2015.

IBGE. **Sinopse do Censo demográfico 2010 Brasil.** 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=8>>. Acesso em: 09 mar. 2017.

IDDC. **Teachers for All: Inclusive Teaching for Children with Disabilities**. 2013. Disponível em: <[http://www.eenet.org.uk/resources/docs/IDDC\\_Paper\\_Teachers\\_for\\_all.pdf](http://www.eenet.org.uk/resources/docs/IDDC_Paper_Teachers_for_all.pdf)>. Acesso em: 28 abr. 2017.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**: notas estatísticas. Brasília: Inep/MEC, 2017. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf)>. Acesso em: 28 fev. 2017.

INSTITUTO ABCD. **Dificuldades e Transtornos de Aprendizagem**: por que o aluno não aprende? Instituto ABCD: São Paulo, [2015?]. Disponível em: <[http://www.institutoabcd.org.br/portal/arquivos/1372103012\\_modulo\\_2\\_final\\_webv8.1.pdf](http://www.institutoabcd.org.br/portal/arquivos/1372103012_modulo_2_final_webv8.1.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2017.

JORDÃO, C. M. (Org.). **A Linguística Aplicada no Brasil**: Rumos e Passagens. Campinas, SP: Pontes, 2016.

LEONARD, R. **Exploring theories of belonging held by senior leaders in a secondary school**. 2016. 168f. Thesis (Doctorate in Educational Psychology) - University of Newcastle, Newcastle, 2016.

LEPED. **Em defesa da Política Nacional de Educação Espacial na Perspectiva da Educação Inclusiva**: análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar o PNEEPEI (MEC, 2018). Campinas, SP: LEPED/FE-Unicamp, 2018. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/380190091/Texto-de-Analise-Dos-Slides-Sobre-a-Reforma-Da-PNEEPEI-FINAL>>. Acesso em: 27 dez. 2018.

LEURQUIN, E; COUTINHO, M. A; MIRANDA, F. **Formação docente**: textos, teorias e práticas. São Paulo: Mercado de Letras, 2015.

LEVINAS, E. **Ética e infinito**. Lisboa: Edições 70, 2013.

LIMA VAZ, H. C. **Escritos de filosofia IV**: introdução à ética filosófica. São Paulo: Edições Loyola, 1999. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/155491702/1-LIMA-VAZ-Henrique-C-Escritos-de-Filosofia-IV-Introducao-a-Etica-Filosofica>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

LUBITZ, P. N. B. **O processo de construção do conhecimento em língua inglesa por um estudante com Síndrome de Down**. 2013. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2013. Disponível em: <[http://www.bc.furb.br/docs/DS/2013/356263\\_1\\_1.pdf](http://www.bc.furb.br/docs/DS/2013/356263_1_1.pdf)>. Acesso em: 11 ago. 2017.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In:

CRISTOVÃO, V. L.; ABREU-TARDELLI, L.S. (Orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

MAIA, A. A. M. Subprojeto Letras-Inglês (PIBID-UFPB): uma proposta de letramento crítico na língua inglesa. **Ao pé da letra**, v. 17, n. 1. 2015. Disponível em: <[http://revistaaopedaletra.net/volumes-aopedaletra/Volume%2017.1/Volume17-1\\_Angelica-Araujo-de-Melo\\_Maia.pdf](http://revistaaopedaletra.net/volumes-aopedaletra/Volume%2017.1/Volume17-1_Angelica-Araujo-de-Melo_Maia.pdf)>. Acesso em: 05 ago. 2017.

MAIA, A. A. M.; DOURADO, M. R. Ações inovadoras no ensino regular da Paraíba: em cena o subprojeto letras-inglês. In: LIMA, R. S.; SILVA, M. P. (Orgs.). **Formação de professores: contribuições do Pibid/UFPB**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARINHO, J. E. P. **Compreensão textual em língua inglesa e deficiência visual: buscando caminhos para uma aprendizagem significativa**. 2017. 61f. Monografia (Graduação em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

MASON, J. **Qualitative researching**. London: SAGE Publications, 2002.

MCCARTY, T. L. Ethnography in Language planning and policy research. In: HULT, F. M.; JOHNSON, D. C. (Orgs.). **Research methods in Language Policy and Planning: a practical guide**. UK: Wiley Blackwell, 2015. p. 81-93.

MEDRADO. B. P. **Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas**. Campinas, SP: Pontes, 2014.

\_\_\_\_\_. Estágio Supervisionado na formação de professores: tempo de ler realidades. In: ALMEIDA, A. A. D.; ZOGHBI, D. M. D.; SANTOS, E. S. (Orgs.). **Formação de professores e interconexões da sala de aula no ensino de línguas**. Salvador: EDUFBA, 2015.

\_\_\_\_\_. Formando professores para incluir: contribuições da Linguística Aplicada. In: JORDÃO, C. M. (Org.). **A Linguística Aplicada no Brasil: Rumos e Passagens**. Campinas, SP: Pontes, 2016.

MEDRADO. B. P.; CELANI, M. A. A. Situando questões de inclusão em uma cartografia da formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil. In: MEDRADO, B. P.; CELANI, M. A. A. (Orgs.). **Diálogos sobre inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras**. São Paulo: Pontes, 2017.

MEDRADO. B. P.; DANTAS, R. Para não dizer que não falei das “cores”: ressignificando o fazer na aula de língua inglesa. In: MEDRADO, B. P. (Org.). **Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas**. Campinas, SP: Pontes, 2014a.

\_\_\_\_\_. O dizer sobre o fazer pedagógico: vozes e sentidos em um contexto de inclusão. **Revista Investigações**, v. 27, n. 2, jul. 2014b. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/571/945>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Docência e inclusão: o braille virtual como ferramenta na formação de professores.

**Linguagem:** estudos e pesquisas, v. 22, n.1, jan./jun. 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/lep/article/view/54491/26079>>. Acesso em: 24 fev. 2019.

MEDRADO, B. P.; PÉREZ, M. **Leituras do agir docente:** a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MELLO, D. Discente e docente com baixa visão: a minoria invisível na escola. In: MEDRADO, B. P.; CELANI, M. A. A. (Orgs.). **Diálogos sobre inclusão:** das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras. São Paulo: Pontes, 2017.

MENKEN, K.; GARCÍA, O. Moving forward: ten guiding principles for teachers. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). **Negotiating language policies in schools.** New York: Routledge, 2010. p. 262-268.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-108.

\_\_\_\_\_. Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. **Revista Gragoatá**, n. 27, p. 33-50, 2009.

\_\_\_\_\_. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In.: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Português no século XXI:** cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola, 2013a.

\_\_\_\_\_. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). **Linguística aplicada:** um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2015.

MORAES, G. T. **BRICS Monitor:** Questões demográficas na Índia e China. Rio de Janeiro: BRICS Policy Center, 2011. Disponível em: <<http://bricspolicycenter.org/homolog/uploads/trabalhos/2145/doc/1776822071.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2017.

MORAES, V. A. V. **Gestão da educação especial do Paraná:** manutenção das escolas especiais. 2012. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao\\_Especial/Trabalho/08\\_25\\_33\\_2489-7325-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Especial/Trabalho/08_25_33_2489-7325-1-PB.pdf)>. Acesso em: 28 fev. 2017.

MOTTA, L. M. V. M. **Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e com baixa visão:** um estudo na perspectiva da teoria da atividade. 2004. 205f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica da São Paulo, São Paulo, 2004.

NASCIMENTO, E. L. A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. **Signum:** Estudos da Linguagem, Londrina, v. 1, n. 14, p. 421-445, jun. 2011.

NCCD. **Improving educational outcomes: emergent data on students with disability in Australian schools.** Australia: Educational Council, 2016. Disponível em:

<<http://www.abc.net.au/news/2017-02-16/new-figures-point-to-a-massive-shortfall-in-funding-for-student/8271824>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

NCES. **Children and youth with disabilities**. 2016. Disponível em: <[https://nces.ed.gov/programs/coe/pdf/coe\\_cgg.pdf](https://nces.ed.gov/programs/coe/pdf/coe_cgg.pdf)>. Acesso em: 05 mar. 2017.

NIETZSCHE, F. **Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

ORTNER, S. Resistance and the problem of ethnographic refusal. **Comparative studies in society and history**, 1995, v. 37, n. 1, p. 173–193.

PACHECO, José. **Experiências Inovadoras na Educação**. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=reOEnY8jkjo>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

PADER, E. Seeing with an ethnographic sensibility: explorations beneath the surface of public policies. In: YANOW, D.; SCHWARTZ-SHEA, P. (Orgs.) **Interpretation and method: empirical research methods and the interpretive turn**. 2nd ed. Armonk, NY: M E Sharpe, 2013. p. 194-208.

PARAÍBA. **Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015-2025)**. João Pessoa, 2015a. Disponível em: <<http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/07/Lei-n%C2%BA-10.488-Plano-Estadual-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-ANEXO-DO-PLANO-ESTADUAL-1-3-1.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

PARAÍBA. **Censo escolar da educação básica: resultados finais**. João Pessoa, 2015b.

PARAÍBA. **Resolução n. 284/2016**: Institui diretrizes estaduais para a educação especial na educação básica, revoga a resolução CEE/PB n. 285/2003 e dá outras providências. 2016. Disponível em: <[http://www.unepi.com.br/LEGISLACAO\\_EDUCACIONAL\\_DA\\_PARAIBA\\_4a\\_edicao\\_VIRTUAL.pdf](http://www.unepi.com.br/LEGISLACAO_EDUCACIONAL_DA_PARAIBA_4a_edicao_VIRTUAL.pdf)>. Acesso em: 28 abr. 2017.

PARANÁ. **Parecer CEE/CEB n. 108/10**. Paraná: Conselho Nacional de Educação, 2010. Disponível em: <[http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa\\_ceb\\_108\\_10.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa_ceb_108_10.pdf)>. Acesso em: 28 fev. 2017.

PAULINO, R. C. **O PIBID Letras Inglês e a construção de conhecimentos docentes para a inclusão de alunos com deficiência no ensino fundamental**. 2016. 45f. Monografia (Graduação em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

PEEBLES, J.; MENDAGLIO, S. Preparing Teachers for Inclusive Classrooms: Introducing the Individual Direct Experience Approach. **Learning Landscapes**, v. 7, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://learninglandscapes.ca/images/documents/ll-no14/ll-no14-peebles-mendaglio.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

PEREIRA, R. C. M. **Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita**. São Paulo: Pontes Editores, 2012.

PEREIRA, R. C. M.; MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Orgs.). **Letramentos e práticas formativas**: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

PÉREZ, M. A prescrição no trabalho docente: a voz do professor desvelando práticas e recriando ações. 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.

\_\_\_\_\_. **Com a palavra, o professor**: vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Mercado de Letras, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Construindo sentidos sobre o agir docente**: o uso da instrução ao sócia na formação inicial do professor de língua inglesa. 2014. 199f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014b.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre. Artmed, 2002.

PERSCH, S. L. Bases para a explicação da natureza humana nas definições da parte IV da "Ética" de Espinosa. **Analecta**, v. 5, n. 1, p. 33-43, 2004. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/321830517/Tese-Baruch-Spinosa-Afeccoes-Humanas>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Exame do método racionalista na filosofia política de Espinosa. **Analecta**, v. 6, n. 2, p. 85-96, 2005. Disponível em: <<http://revistas.unicentro.br/index.php/analecta/article/viewFile/2675/2145>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

PESSOA, F. **O agir docente em contexto de EJA**: saberes, gestos e práticas do professor-alfabetizador. 2015. 275f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

PORTAL BRASIL. **6,2% da população têm algum tipo de deficiência**. 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/08/6-2-da-populacao-tem-algum-tipo-de-deficiencia>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

REICHMANN, C. L. Tecendo o gênero profissional: estágio como prática de letramento docente e formação identitária. In: MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Orgs.). **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

\_\_\_\_\_. **Letras e letramentos**: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado. São Paulo: Mercado de Letras, 2015.

REIS, I. A. M. **O papel dos professores na inclusão dos alunos com Síndrome de Down**. 2011. 348f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Portucalense, Porto, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.uportu.pt/bitstream/11328/117/2/TME%20469.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

RETORTA, M.; CRISTOVÃO, V. L. L. Representações de alunos-professores sobre ensino de inglês para pessoas com deficiência visual. In: MEDRADO, B. P.; CELANI, M. A. A. (Orgs.). **Diálogos sobre inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras**. São Paulo: Pontes, 2017.

RICOUER, P. **Tempo e narrativa (tomo I)**. Tradução de Constança Marcondes César. Campinas, SP: Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_. **Tempo e narrativa (tomo III)**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. Campinas, SP: Papirus, 1997.

RIO BRANCO. **Decreto n. 890**, de 10 de julho de 2014. Regulamenta a Lei Municipal n. 1.954, de 27 de dezembro de 2012, que reconhece no âmbito do Município de Rio Branco a Língua Brasileira de Sinais - Libras, como meio de comunicação e expressão dos surdos. Rio Branco, 2014. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=273121>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

RODRIGUES, D. Apresentação. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

\_\_\_\_\_. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão: Revista da educação especial**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 7-16, jul./out. 2008.

\_\_\_\_\_. Pensar utopicamente a educação. **Conferência TEDx Lisboa**, 2014. Disponível em: <[http://www.youtube.com/watch?v=0kDL5kxDg\\_A](http://www.youtube.com/watch?v=0kDL5kxDg_A)>. Acesso em: 04 set. 2016.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? In: RODRIGUES, D. (Org.). **Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2011. p. 89-108.

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

SAWAIA, B.; MAGIOLINO, L. As nuances da afetividade: emoção, sentimento e paixão em perspectiva. In: BANKS-LEITE, L. et al. (Orgs.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

SDSC. **About us**. 2014. Disponível em: <<http://sdsc.org.sg/about-us/>>. Acesso em: 09 mar. 2017.

SKLIAR, C. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 05, p. 37-49, 2003.

\_\_\_\_\_. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

\_\_\_\_\_. ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. **Orientación y Sociedad**, v. 8, 2008.

\_\_\_\_\_. *Provocações para pensar em uma educação outra: conversa com Carlos Skliar*. **Revista Teias**, v. 13, n. 30, p. 311-325, 2012.

SINGAPURA. **Education Path**. Singapura: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <<https://www.moe.gov.sg/education/special-education/education-path>>. Acesso em: 09 mar. 2017.

SMOLKA, A. L. B. A dinâmica afetiva no desenvolvimento humano: esforços de compreensão e conceitualização. In: BANKS-LEITE, L. et al. (Orgs.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

SOUSA, J. B. de. **O que vê a cegueira?** A escrita braille e sua natureza semiótica. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

SPD. **Employment support programme**. 2017. Disponível em: <<http://www.spd.org.sg/employment-support-programme.html>>. Acesso em: 09 mar. 2017.

SPINOZA, B. **Breve tratado de Deus, do homem e de seu bem-estar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012 [1677].

\_\_\_\_\_. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014 [1677].

TAKYI, E. The challenge of involvement and detachment in participant observation. **The Qualitative Report**, v. 20, n. 6, p. 864-872, 2015.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski: investigações para uma perspectiva histórico-cultural**. 2009. 348f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19032009-100357/pt-br.php>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

TONELLI, J.; FERREIRA, O. H. S. Adaptação de sequência didática para ensino de inglês a uma criança com transtorno do espectro do autismo. In: MEDRADO, B. P.; CELANI, M. A. A. (Orgs.). **Diálogos sobre inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras**. São Paulo: Pontes, 2017.

TORRES, D. F. **Inclusão de uma aluna com Síndrome de West numa escola infantil**. 2011. 51f. Monografia (Especialização em Educação Especial) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2011. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/715/Monografia%20pronta%20Denis-%20Formatada.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

UNESCO. **The world declaration on education for all and its companion framework for action to meet basic learning needs**. Thailand: UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583e.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

UNESCO. **The Salamanca statement and framework for action on special needs education**. Spain: UNESCO, 1994. Disponível em: <[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)>. Acesso em: 21 fev. 2017.

UNESCO. **The Dakar framework for action, education for all:** meeting our collective commitments. Senegal: UNESCO, 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

UNESCO. **Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development Goal 4:** Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. South Korea: UNESCO, 2015a. Disponível em: <<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/incheon-framework-for-action-en.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

UNESCO. **Education for all 2000-2015:** achievements and challenges. 2015b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

UNICEF. **Global teacher training and inclusion survey:** Report for UNICEF Rights, Education and Protection Project (REAP). 2012. Disponível em: <[http://worldofinclusion.com/v3/wp-content/uploads/2014/01/Annex-v\\_Final.pdf](http://worldofinclusion.com/v3/wp-content/uploads/2014/01/Annex-v_Final.pdf)>. Acesso em: 21 fev. 2017.

UNICEF. **The State of the World's Children 2016:** A fair chance for every child. New York: UNICEF, 2016. Disponível em: <[https://www.unicef.org/publications/files/UNICEF\\_SOWC\\_2016.pdf](https://www.unicef.org/publications/files/UNICEF_SOWC_2016.pdf)>. Acesso em: 21 fev. 2017.

UNITED NATIONS. **Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol.** New York: United Nations, 2006. Disponível em: <<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

USAID. **Press statement by the joint national association of persons with disabilities (JONAPWD) on the baseline survey conducted as part of its project on inclusive universal basic education for children with disabilities in Nigeria with support from the American people through the USAID's strengthening advocacy and civic engagement (SACE) project in Nigeria.** 2016. Disponível em: <<http://www.jonapwd.org/MEDIA%20BRIEFING%20on%20inclusive%20education-Final%20Draft.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

VIAN JR, O. A construção do conhecimento na Linguística Aplicada em seu início no Brasil. In: JORDÃO, C. M. (Org.). **A Linguística Aplicada no Brasil:** Rumos e Passagens. Campinas, SP: Pontes, 2016.

VYGOTSKY, L. S. Lev. S. Vigostki: Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 71, 2000 [1929].

\_\_\_\_\_. **Teoría de las emociones:** estudio histórico-psicológico. España: Akal, 2004 [1934].

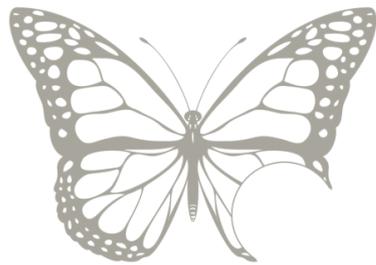
\_\_\_\_\_. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1934].

\_\_\_\_\_. Quarta aula: A questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, 2010 [1934], p. 681-701. Disponível em:  
<<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42022/45690>>. Acesso em: 23 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014 [1934].

WHO; WORLD BANK. **World Report on Disability**. 2011. Disponível em:  
<<http://documents.worldbank.org/curated/en/665131468331271288/Main-report>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

# Anexos





**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE HABILITAÇÕES PEDAGÓGICAS - DHP**

**DISCIPLINA: EDUCAÇÃO ESPECIAL**  
**Profa. Dra. Taísa Caldas Dantas**  
**Horário: Quarta 14:00 às 17:00hs.**

**PLANO DE CURSO 2015.2**

**Ementa:**

Marco Político-Legal Educacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Paradigmas em Educação Especial: modelo médico-patologizante e modelo curricular e social da deficiência. Preconceito, discriminação e Metodologias de Ensino Inovadoras e Estilos e Ritmos diferenciados de aprendizagem. A inclusão escolar: realidade e perspectivas. Acessibilidade e Inclusão Social da PcD.

**Objetivos:**

- Conhecer a história de exclusão e a política de inclusão educacional da PcD no Brasil.
- Compreender e analisar a auto-percepção da PcD e atitudes que geram exclusão.
- Entender sobre diferenças entre estilos e ritmos de aprendizagem e planejar para as diferenças.
- Conhecer a importância da acessibilidade para a inclusão social e educacional da PcD.

**Questões Orientadoras da Disciplina:**

- Quais são os direitos da PcD no campo da educação?
- Como a Política Pública define o apoio que estudantes com deficiência devem ter na escola?
- Como o Pedagogo(a) pode atuar no campo da educação da PcD?
- Por quê conhecer a diversidade estudantil é fundamental para práticas de ensino inclusivas?
- Como a política de acessibilidade pode orientar os docentes para assegurar o máximo de participação de estudantes com Deficiência?

**Metodologia:** as atividades da disciplina serão desenvolvidas por meio de trabalhos colaborativos e incluem: leitura de textos, filmes, debate, pesquisa, visitas, elaboração escrita e socialização das análises e reflexões.

**Avaliação: 3 notas**

1. AVALIAÇÃO ESCRITA
2. PORTFÓLIO DE ATIVIDADES E APRENDIZAGEM (1-10. Obs. Cada atividade tem uma pontuação e o total perfaz 10,0 pontos)
3. APRESENTAÇÃO DE SEMINÁRIOS E DE TEXTOS EM SALA DE AULA (1-10)

## CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

BLOCO I - MARCO POLÍTICO LEGAL		
Datas	Atividades	Observação / Tarefa
Semana 1 03/02	<b>Apresentação do Plano de Curso:</b> explicar sobre os objetivos, metodologia da disciplina e as formas de avaliação. Explicar sobre a o memorial a ser feito em casa. Introduzir a disciplina.	Atividade 1: Memorial : auto-apresentação e experiência com pessoa com deficiência (anexo 2) Levantamento de dados sobre cada estudante. Qual a sua percepção da Pessoa com deficiência? Tarefa a ser realizada em casa.
Semana 2 10/02	<b>FERIADO - CARNAVAL</b>	
Semana 3 17/02	<b>Aula Expositiva e Dialogada</b> - Discussão sobre o texto e aula a respeito do Panorama Histórico da Educação da Pessoa com Deficiência no Brasil.	Atividade 2: Leitura do texto: "Notas para a análise do discurso sobre inclusão escolar". Leitura complementar: "Panorama Histórico da Educação da Pessoa com Deficiência no Brasil". Responder a pergunta reflexiva sobre o texto e anexar no portfólio.
Semana 4 24/02	<b>Aula Expositiva e Dialogada</b> - Discussão do texto e aula sobre o Marco Legal do direito à educação da Pessoa com Deficiência. Debate sobre o avanço do marco legal brasileiro.	Atividade 3: Leitura do texto: "Direito das pessoas com deficiência e inclusão nas escolas" e leitura complementar: "Fortalecimento do Marco Legal Brasileiro". Responder a pergunta reflexiva e anexar ao portfólio.
Semana 5 02/03	<b>Aula Expositiva e Dialogada</b> - Discussão sobre a Lei Brasileira de Inclusão.	Atividade 4: Leitura do texto: "Deficiência, Direitos Humanos e Justiça". Responder a pergunta reflexiva e anexar ao portfólio.
Semana 6 09/03	<b>Aula Expositiva e Dialogada</b> - Discussão do texto e aula sobre A política de acessibilidade e a realidade do AEE para alunos com deficiência. Discutir sobre a política de acessibilidade e o AEE.	Atividade 5: Leitura do texto: "O especial na educação, o atendimento especializado e a educação especial". Responder a pergunta reflexiva e anexar ao portfólio.
Semana 7 16/03	<b>AValiação Escrita</b>	
23		
BLOCO II - A AUTO PERCEPÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA		
Datas	Atividades	Observação / Tarefa
Semana 8 23/03	<b>Aula Externa</b> - Entrevistar um adulto com deficiência, a fim de conhecer sobre seu percurso escolar/educacional.	Atividade 6: Seguir o roteiro de entrevista, buscar entender se a escola (especial ou regular) foi maléfica ou benéfica para ele/ela e anexar o questionário juntamente com as respostas no portfólio.
Semana 9 30/03	<b>Aula Expositiva</b> - A autoadvocacia como um caminho para o empoderamento e a participação social de pessoas com deficiência.	Compartilhar com a turma sobre a sua experiência na entrevista. Cada aluno/a deve apresentar brevemente seus achados da entrevista.

<b>Semana 10</b> 06/04	<p>Debate sobre as inúmeras possibilidades das pessoas com deficiência viverem o protagonismo em suas vidas.</p> <p><b>Exibição do filme "Meu nome é Radio".</b></p> <p>Debate com a turma sobre os aprendizados do filme para profissionais voltados para a educação especial.</p>	<p><b>Atividade 7: Ler o texto "A epistemologia do corpo normalizado" e responder à pergunta proposta.</b></p> <p><b>Atividade 8:</b> Quais os maiores ensinamentos que o filme traz sobre a pessoa com deficiência e o papel do educador/a em sua vida?</p>
<b>Semana 11</b> 13/04	<p><b>Roda de Conversa - apresentação da história de vida de dois jovens com deficiência universitários.</b></p> <p>Debate sobre os caminhos que os levaram a serem autoadvogados e a influência que educadores/profissionais tiveram nesse percurso.</p>	<p><b>Atividade 9:</b> Após o debate, responda a pergunta: "O que eu aprendi com o depoimento de vida desses jovens com deficiência? Profissionais e educadores contribuíram para a construção da autoadvocacia em suas vidas?". Anexar ao portfólio.</p>

**BLOCO III**  
**METODOLOGIAS DE ENSINO INCLUSIVAS**

Datas	Atividades	Observação / Tarefa
<b>Semana 12</b> 20/04	<p>Aula Expositiva - Os estilos de aprendizagem e as teoria das inteligências múltiplas.</p> <p>Debate sobre as diversas possibilidades de aprendizagem e os vários tipos de inteligência.</p>	<p><b>Atividade 10:</b> Ler o texto sobre "A diversidade que constitui o alunado", responder a pergunta reflexiva e anexar a atividade ao portfólio.</p>
<b>Semana 13</b> 27/04	<p>Aula Expositiva e Dialogada - A acessibilidade no contexto escolar.</p> <p>Debate sobre como a escola pode ser acessível e aplicação de um caso prático. Divisão dos grupos para os seminários.</p>	<p><b>Leitura do texto: "Políticas e práticas pedagógicas inclusivas na perspectiva do currículo para as diferenças".</b> Apresentação do texto.</p>
<b>Semana 14</b> 04/05	<p><b>Aula Externa - visita a escola pública ou privada</b></p> <p>Objetivo: Conhecer e analisar os métodos de ensino Observar o/a professor/a da sala de aula regular.</p>	<p><b>Atividade 11:</b> Fazer um pequeno texto sobre os métodos de ensino observados na escola: são arcaicos ou inovadores? São voltados para os vários ritmos de aprendizagem? Quais as diferenças encontradas na escola pública e privada? Anexar a atividade ao portfólio.</p>
<b>Semana 15</b> 11/05	<p><b>Apresentação dos Seminários - Criação de uma aula utilizando metodologias de ensino inclusivas - voltadas para a diversidade do alunado.</b></p>	<p>Cada grupo deve escolher um assunto e pensar em uma aula que envolva os vários ritmos e estilos de aprendizagem. Cada grupo terá 10min para apresentar a sua ideia.</p>
<b>Semana 16</b> 18/05	<p><b>Apresentação dos Seminários - Criação de uma aula utilizando metodologias de ensino inclusivas - voltadas para a diversidade do alunado.</b></p>	<p>Cada grupo deve escolher um assunto e pensar em uma aula que envolva os vários ritmos e estilos de aprendizagem. Cada grupo terá 10min para apresentar</p>

<b>Semana 17</b> <b>25/05</b>	<b>Apresentação dos Seminários - Criação de uma aula utilizando metodologias de ensino inclusivas - voltadas para a diversidade do alunado.</b>	a sua ideia. Cada grupo deve escolher um assunto e pensar em uma aula que envolva os vários ritmos e estilos de aprendizagem. Cada grupo terá 10min para apresentar a sua ideia.
	<b>Entrega dos Portfólios</b>	
<b>Semana 18</b> <b>01/06</b>	<b>Apresentação dos Seminários - Criação de uma aula utilizando metodologias de ensino inclusivas - voltadas para a diversidade do alunado.</b>	Cada grupo deve escolher um assunto e pensar em uma aula que envolva os vários ritmos e estilos de aprendizagem. Cada grupo terá 10min para apresentar a sua ideia.
<b>Semana 19</b> <b>08/06</b>	<b>REPOSIÇÃO DA AVALIAÇÃO</b>	
<b>Semana 20</b> <b>15/06</b>	<b>PROVAS FINAIS</b>	

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES.  DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS  <b>DISCIPLINA: LIBRAS (1403747)</b>  <b>CARGA HORÁRIA: 60 h NÚMERO DE CRÉDITOS: 04</b>  <b>PERÍODO: 2011.2 AOS DIAS ATUAIS</b></p>
---	--

## PLANO DE CURSO

### EMENTA:

Aspectos sócio-históricos, linguísticos e culturais da Surdez. Concepções de linguagem, língua e fala e suas implicações no campo da surdez. Elementos definidores do status linguístico da Língua de Sinais. Aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semântico-pragmáticos da Língua Brasileira de Sinais. A LIBRAS na relação fala/escrita.

### OBJETIVO GERAL

Fazer com que os alunos conheçam os fundamentos filosóficos, culturais, históricos, linguísticos e sociais que devem nortear a educação de surdos, a fim de que possam verificar como a língua de sinais favorece a construção da identidade surda na aquisição de conhecimentos e na interação com a sociedade.

### Conteúdos:

#### Unidade I

1. Concepções de linguagem, língua e fala e sua aplicação no campo da surdez:
  - a) Aquisição de L1 e L2 pelo surdo;
  - b) Comunicação básica em Libras

#### Unidade II

1. Identidade e cultura surda;
2. Correntes da educação de surdos:
  - a) Oralismo,
  - b) Comunicação total e
  - c) Bilinguismo.

#### Unidade III

1. Aspectos linguísticos das línguas de sinais
  - a) Características gerais da Libras
  - b) Fonologia da Libras
  - c) Morfologia da Libras
  - d) Sintaxe da Libras.

## **METODOLOGIA:**

A metodologia empregada terá como princípio básico a interação e produção de saber a partir de uma perspectiva da prática mediadora. Parte das aulas serão expositivas com o intuito de munir os alunos de conhecimentos básicos para facilitação de leitura do material teórico e haverá promoção de debates ou apresentação de seminários cujos temas serão baseados nos conteúdos. Para tanto, será solicitada pesquisa em artigos científicos. Os conhecimentos de língua serão trabalhados em aulas expositivas sobre gramática e práticas de conversação em Libras.

## **AValiação:**

A avaliação terá caráter quantitativo e qualitativo e será realizada em três etapas. Avaliação individual escrita com aplicação de prova com questões fechadas ou abertas cobrando conhecimentos básicos da teoria trabalhada com base em leitura de texto básico da disciplina. Avaliação contínua aplicação de atividades escritas individuais ou em grupo com sobre a gramática da Libras e conversação em Libras.

## **REFERÊNCIAS:**

- BRASIL. Secretaria de Educação Especial/Deficiência auditiva /organizado por Giuseppe Rinaldi et al. – Brasília: SEESP, 1997. **Alfabetização: Aquisição do Português escrito por surdos**,VI (Série Atualidades Pedagógicas, n. 4, v. 2, Fascículo 5).
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.
- FELIPE, Tanya; MONTEIRO, Myrna. **LIBRAS em Contexto: Curso Básico: Livro do Professor**. 4. ed. Rio de Janeiro: LIBRAS Editora Gráfica, 2005.
- FERNANDES, Sueli. As gírias surdas. **Revista Língua: Segmento**. Publicado em 23/02/2010. Disponível em: <<http://revistalingua.uol.com.br/textos.asp?codigo=11431>> Acesso em: jul. 2010.
- FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Por uma Gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/UFRJ, 1995.
- \_\_\_\_\_. Estrutura Linguística da LIBRAS. In: BRASIL. **Educação Especial Deficiência Auditiva: Série Atualidades Pedagógicas**. Brasília: MEC/SEESP, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel.
- GOLDFELD, M. **A criança surda**. São Paulo: Plexus, 1997.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- KARNOPP, L. B. O ensino da língua portuguesa para surdos a partir de uma perspectiva bilíngue. In: **Forum de pesquisa científica e tecnológica**. Canoas: Ed. Ulbra, 2001.
- KARNOPP, L. B. **Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da língua de sinais da língua de sinais brasileira: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos**. Dissertação (Mestrado em Letras) PC/RS, Porto Alegre, 1994.
- QUADROS, R. M. e KARNOPP, L. M. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed.
- RAMOS, Clélia R. **LIBRAS: A Língua de Sinais dos Surdos Brasileiros**. Petrópolis: Arara Azul. Disponível em: <[www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo2.pdf](http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo2.pdf) -> Acesso em: jul. 2010.

# Apêndices



Terminologia	Compreensões
<b>DEFICIÊNCIA</b>	“Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (UNITED NATIONS, 2006, p. 5; BRASIL, 2015a, p.1).
Deficiência física	“alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física” (BRASIL, 2004, p.1). Pode se apresentar de diversas formas, tais como: paraplegia, monoplegia, tetraplegia, hemiplegia, ostomia, amputação ou ausência de membro.
Deficiência Intelectual	Antes denominada de deficiência mental, se refere ao “funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer e trabalho” (BRASIL, 2004, p.1). Síndrome de <i>Down</i> e de <i>West</i> são exemplos de deficiência intelectual.
<i>Síndrome de Down</i>	A síndrome de Down é uma alteração genética produzida pela presença de um cromossomo a mais, o par 21. Esta alteração genética afeta o desenvolvimento do indivíduo, determinando algumas características físicas e cognitivas (FUNDAÇÃO SÍNDROME DE DOWN, 2013).
<i>Síndrome de West</i>	Esta síndrome é um tipo raro de epilepsia. O indivíduo com Síndrome de West apresenta contrações musculares bruscas, espasmos e atraso no desenvolvimento cognitivo (TORRES, 2011).
Deficiência sensorial	“Deficiência sensorial se caracteriza pelo não funcionamento total ou parcial de um ou mais dos cinco sentidos, são elas: deficiência visual, deficiência auditiva e surdocegueira, múltipla deficiência sensorial” (FARIAS, 2015, p.14).
<i>Deficiência visual</i>	“cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho [...] a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho [...] os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores” (BRASIL, 2004, p.1). O aluno com cegueira utiliza o sistema braille para a leitura e a escrita e o aluno com baixa visão necessita de fontes ampliadas para o acesso a leitura.
<i>Deficiência auditiva</i>	“perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2004, p.1). Para a comunicação, a leitura labial e a LIBRAS são utilizadas pelos alunos com deficiência auditiva.
<i>Surdocegueira</i>	Considerada uma deficiência única é representada pela perda da visão e da audição em diferentes graus. Os recursos de comunicação usados pelas crianças surdocegas são vários: LIBRAS tátil, Tadoma, movimentos corporais e braille. (BRASIL, 2006a).
<i>Múltipla deficiência sensorial</i>	“Considera-se uma criança com múltipla deficiência sensorial aquela que apresenta deficiência visual e auditiva associadas a outras condições de comportamento e comprometimentos, sejam eles na área física, intelectual ou emocional, e dificuldades de aprendizagem” (BRASIL, 2006a, p. 11).
Deficiência múltipla	Deficiência múltipla é a “associação de duas ou mais deficiências” (BRASIL, 2004, p.1), com “associações diversas de deficiências que afetam, mais ou menos intensamente, o funcionamento individual e o

	relacionamento social” (BRASIL, 2000, p. 47).
<b>TGD</b>	“Os Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD - representam uma categoria na qual estão agrupados transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas” (BELISÁRIO FILHO e CUNHA, 2010, p.8). Esses transtornos são: Autismo; Síndrome de Rett; Transtorno ou Síndrome de Asperger; Transtorno Desintegrativo da Infância; Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação.
Autismo ou Transtorno do Espectro Autista - TEA	Envolve situações muito diferentes umas das outras, numa gradação que vai da mais leve à mais grave. Apresenta algumas características como: dificuldade no desenvolvimento da interação social e da linguagem e da comunicação. Pode haver uso estereotipado e repetitivo ou uma linguagem idiossincrática. Repertório restrito de interesses e atividades - Interesse por rotinas e rituais não funcionais (BRASIL, 2016b).
Síndrome de Rett	“Perda das habilidades voluntárias das mãos adquiridas anteriormente, e posterior desenvolvimento de movimentos estereotipados semelhantes a lavar ou torcer as mãos. O interesse social diminui após os primeiros anos de manifestação do quadro, embora possa se desenvolver mais tarde. Prejuízo severo do desenvolvimento da linguagem expressiva ou receptiva” ( BELISÁRIO FILHO e CUNHA, 2010, p. 13).
Transtorno Desintegrativo da Infância (Psicose infantil)	“As perdas clinicamente significativas das habilidades já adquiridas em pelo menos duas áreas: linguagem expressiva ou receptiva, habilidades sociais ou comportamento adaptativo, controle intestinal ou vesical, jogos ou habilidades motoras. Apresentam déficits sociais e comunicativos e aspectos comportamentais geralmente observados no Autismo.” (BELISÁRIO FILHO e CUNHA, 2010, p. 14).
Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação	“Existe prejuízo severo no desenvolvimento da interação social recíproca ou de habilidades de comunicação verbal e não-verbal ou comportamentos, interesses e atividades estereotipados” (BELISÁRIO FILHO e CUNHA, 2010, p. 14).
<b>TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM</b>	“São dificuldades que sempre estiveram presentes na vida escolar do aluno [...] O transtorno de aprendizagem pode ser específico para uma determinada competência (por exemplo, para leitura e escrita ou para a aritmética) ou pode envolver múltiplas competências, atrapalhando diversos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem” (INSTITUTO ABCD, [2015?], p.9)
Dislexia	“A dislexia é um transtorno que se manifesta por dificuldades na aprendizagem da leitura e, em particular, na decifração dos sinais linguísticos ou de precisão e velocidade de leitura” (BRASIL, 2010, p.5).
TDAH	“O Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurológico originado na infância, permanecendo até a idade adulta” (BRASIL, 2010, p.14), o estudante com TDAH apresenta instabilidade na atenção que repercute na aprendizagem.
<b>ALTAS HABILIDADES</b>	“Educandos que apresentarem notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora” (BRASIL, 2006b, p.10).

Apêndice 02: Ações governamentais federais em prol da oferta educacional para pessoas com deficiência – 2003 a 2016<sup>1</sup> (BRASIL, 2016a).

<b>Ação</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Resultados</b>
Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais	Ofertar o Atendimento Educacional Especializado - AEE na escola pública regular, disponibilizando equipamentos de informática, mobiliários e materiais pedagógicos para a organização desse espaço.	Entre 2005 a 2014, foram implantadas 41.801 salas de recursos multifuncionais e atualizadas 30.000 já existentes, beneficiando 5.020 municípios, que representam 96% dos municípios que registram matrículas de estudantes da educação especializada.
Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial	Formar professores para o Atendimento Educacional Especializado.	Entre 2007 e 2015 disponibilizou 98.500 vagas para professores em todo o Brasil.
Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade	Formar gestores e educadores.	No período de 2004 a 2015, registra-se a formação de 183.815 professores.
Programa Escola Acessível	Apoiar a acessibilidade escolar, por meio de adequação arquitetônica e da aquisição de recursos de tecnologia assistiva.	No período de 2008 a 2016, foram contempladas 57.500 escolas públicas brasileiras, totalizando transferência no valor de R\$ 522.857.208,20.
Transporte Escolar Acessível	Ofertar transporte acessível para os alunos.	No período de 2011 a 2015, 1.437 municípios foram contemplados com 2.307 veículos acessíveis.
Projeto Livro Acessível	Promover acessibilidade ao livro e à leitura.	Até 2015 foram disponibilizados 114 títulos em braille e 523 em formato digital acessível, atendendo 6.090 estudantes cegos. 13 títulos em formato digital bilíngue – LIBRAS/Português, além de 11.000 exemplares do Dicionário LIBRAS/Português/Inglês.
Educação Bilíngue	Formar professores, intérpretes e tradutores da Língua Brasileira de Sinais.	De 2007 a 2015 foram criados 30 cursos de letras/ LIBRAS/Português, disponibilizando, anualmente, 2.250 vagas para formação de professores, tradutores e intérpretes de LIBRAS.
Programa INCLUIR – Acessibilidade na Educação Superior	Promover a acessibilidade nas instituições Federais de educação superior - IFES.	Até 2015, 63 IFES receberam investimentos de R\$ 53.696.000,00.
PROESP – Programa de Apoio à Pesquisa em Educação Especial	Apoiar pesquisa e formação na área de educação da pessoa com deficiência no âmbito da pós-graduação.	Entre 2003 a 2013 foram apoiados 48 projetos, representando investimento de R\$ 13.214.120,84, em 35 instituições de educação superior, públicas e particulares.

<sup>1</sup> Para conhecer outras ações acesse: <http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>.

Apêndice 03: Ações de professores do DLEM-UFPB em prol de uma formação inclusiva

<b>AÇÃO</b>	<b>ANO</b>
Coordenação de cinco projetos de iniciação científica ao longo de cinco anos, como foco na formação e no ensino de língua estrangeira para pessoas com deficiência visual.	2009-2014
Organização do I Seminário de Formação de Professores de Línguas Estrangeira e Educação Inclusiva – SEFOPLEI, realizado na UFPB.	2011
Projeto do Edital CNPq-CAPES nº 07/2011 que possibilitou o desenvolvimento de um ciclo de pesquisas sobre o trabalho docente de professores de línguas, com alunos com deficiência visual.	2011-2013
Coordenação de turmas de inglês, francês e espanhol para alunos com deficiência visual, no Programa de Extensão em Línguas Estrangeiras do DLEM-UFPB.	2012-2014
Organização do workshop compartilhando experiências: ensino de línguas estrangeiras para alunos com deficiência visual.	2014
Coordenação do Projeto de licenciatura Formando Professores de Línguas para a Diversidade e Inclusão Social, que teve como principal objetivo a intervenção pedagógica por parte de graduandos de Letras-Inglês em contextos com alunos com deficiência, no Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha.	2014
Convite de especialistas em temas de inclusão da pessoa com deficiência, para ministrar aula em minicurso para graduandos Letras – Línguas Estrangeiras.	2015
Convite de especialistas em temas de inclusão da pessoa com deficiência, para ministrar aulas no Projeto EFOPLI – Espaços para a Formação do Professor de Língua Inglesa (Extensão/UFPB).	2015-2018
Coordenação do Subprojeto Letras-Inglês do Programa de iniciação à docência, em turmas com alunos com deficiência.	2015-2018
Convite de especialistas em temas de inclusão da pessoa com deficiência, para ministrar aulas nas disciplinas de Programação Neurolinguística, Letras Estrangeiras.	2016
Convite de especialista em temas de inclusão da pessoa com deficiência, para ministrar aula na disciplina de Estágio Supervisionado V, Letras-Espanhol.	2016
Acompanhamento de estagiários de Letras-Inglês (disciplina de Estágio Supervisionado VI), em turmas com alunos com deficiência.	2016-2018
Criação do grupo de pesquisa ALDEI – Agir de Linguagem, Docência e Educação Inclusiva.	2017
Convite de especialista em temas de inclusão da pessoa com deficiência, para ministrar aula na disciplina de Estágio Supervisionado III - Letras – Línguas Estrangeiras.	2017-2018
Convite de especialista em temas de inclusão da pessoa com deficiência, para ministrar aula nas disciplinas de Inglês Avançado I e II.	2017
Oficinas de formação acerca do trabalho docente com alunos com deficiência, para professores da Extensão de Línguas do DLEM.	2017-2018

Apêndice 04: Algumas pesquisas realizadas pelos membros do ALDEI, a partir do seu início em 29 de março de 2017.

<b>PESQUISA</b>	<b>PERÍODO</b>	<b>DIVULGAÇÃO</b>	<b>MEMBRO</b>
ELT, critical literacy and empowerment: highlights of a Brazilian project.	Abril 2017	Apresentação em evento no exterior (Glasgow-GB).	<b>MAIA, Angélica, FEITOSA, Jonathan.</b>
Making ELT accessible to blind students through technology and recycling.	Abril 2017	Apresentação em evento no exterior (Glasgow-GB).	<b>DANTAS, Rosycléa.</b>
E quem disse que foi fácil?: (re)pensando a construção do outro na experiência de ensino a alunos com deficiência visual.	Junho 2017	Apresentação em evento nacional (Pernambuco-BR).	<b>MEDRADO, Betânia.</b>
Formação inicial de professores de inglês na perspectiva da inclusão: um olhar sobre o curso de Letras Inglês da UFPB.	Junho 2017	Apresentação em evento nacional (Pernambuco-BR).	<b>MAIA, Angélica SOUZA, Cláudia PAULINO, Rafael.</b> e
“Apenas precisamos buscar outros caminhos para chegar aos objetivos”: práticas inclusivas na formação inicial.	Junho 2017	Apresentação em evento nacional (Pernambuco-BR).	<b>DANTAS, Rosycléa MARINHO, Eric.</b> e
Representações de uma aluna com deficiência visual acerca do uso e adaptação para o braille de um <i>coursebook</i> na aula de língua inglesa.	Junho 2017	Apresentação em evento nacional (Pernambuco-BR).	<b>COSTA, Dennis e DANTAS, Rosycléa.</b>
Políticas e práticas inclusivas nos cursos de formação de professores de línguas.	Junho 2017	Apresentação em evento internacional (Rio de Janeiro-BR).	<b>MEDRADO, Betânia; Dilma Mello e Juliana Tonelli.</b>
Questões de inclusão e formação de professores: políticas e práticas em um contexto brasileiro.	Agosto 2017	Apresentação em evento no exterior (Rosário-AR).	<b>MEDRADO, Betânia.</b>
O trabalho do professor no Atendimento Educacional Especializado: vozes e afetos de um ofício.	Agosto 2017	Apresentação em evento no exterior (Rosário-AR).	<b>DANTAS, Rosycléa COSTA, Dennis.</b> e
A produção de livros didáticos em braille: o agir dos transcritores.	Novembro 2017	Publicação em periódico nacional. Revista – Veredas.	<b>COSTA, Dennis e DANTAS, Rosycléa.</b>
Diálogos sobre inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras.	Dezembro 2017	Organização de livro (nacional).	<b>MEDRADO, Betânia CELANI, Antonieta.</b> e
Situando questões de inclusão em uma	Dezembro	Publicação de	<b>MEDRADO,</b>

cartografia da formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil.	2017	capítulo de livro (nacional) – Medrado e Celani (2017).	<b>Betânia</b> e CELANI, Antonieta.
Pibid, formação inicial e o desenvolvimento de capacidades de linguagem docente para a inclusão de alunos com deficiência em aulas de língua inglesa.	Dezembro 2017	Publicação de capítulo de livro (nacional) – Medrado e Celani (2017).	<b>MAIA,</b> e <b>Angélica</b> <b>PAULINO,</b> <b>Rafael.</b>
<i>Por que não trabalhar blurb...?:</i> em busca de metodologia sensível ao cérebro de um aluno com síndrome de down.	Dezembro 2017	Publicação de capítulo de livro (nacional) – Medrado e Celani (2017).	<b>DOURADO,</b> <b>Maura</b> e <b>GOMES, Alyne.</b>
Making ELT accessible to blind students through technology and recycling.	Março 2018	Publicação de artigo (internacional)	<b>DANTAS,</b> <b>Rosycléa.</b>
Docência e inclusão: o braille virtual como ferramenta na formação de professores.	Setembro 2018	Publicação em periódico nacional. Revista - Linguagem: Estudos e Pesquisas.	<b>MEDRADO,</b> e <b>Betânia</b> <b>DANTAS,</b> <b>Rosycléa.</b>
Representações de uma aluna com deficiência visual sobre um coursebook de inglês adaptado para o braille.	Setembro 2018	Publicação de capítulo de livro (nacional) – Silva et. al. (2018).	<b>DANTAS,</b> e <b>Rosycléa</b> <b>COSTA,</b> <b>Dennis.</b>
Formação docente e letramentos digitais: o uso da ferramenta Ditango e o redesenho de práticas inclusivas para o ensino de língua inglesa.	Setembro 2018	Apresentação em evento latino-americano (Belém-BR).	<b>MAIA,</b> <b>Angélica;</b> <b>SOUSA, Helen</b> e <b>PAULINO,</b> <b>Renan.</b>
A ferramenta Ditango na criação de espaços formativos para a conscientização do trabalho com as diferenças.	Setembro 2018	Apresentação em evento latino-americano (Belém-BR).	<b>DANTAS,</b> e <b>Rosycléa;</b> <b>MARINHO,</b> <b>Eric</b> <b>PAULINO,</b> <b>Rafael.</b>
Desafios e possibilidades no ensino de leitura em língua inglesa para uma turma de alunos surdos.	Setembro 2018	Apresentação em evento latino-americano (Belém-BR).	<b>CONCEIÇÃO,</b> <b>Cleiton.</b>
Potencial (trans)formador de contextos inclusivos para a construção identitária de professores em formação inicial.	Setembro 2018	Apresentação em evento latino-americano (Belém-BR).	<b>MEDRADO,</b> e <b>Betânia</b> <b>REICHMANN,</b> <b>Carla.</b>
O trabalho do professor no atendimento educacional especializado: vozes e afetos de um ofício	Dezembro 2018	Publicação em periódico nacional. Revista – Prolíngua.	<b>DANTAS,</b> e <b>Rosycléa</b> <b>COSTA,</b> <b>Dennis.</b>
O lugar do braille nas políticas linguísticas: uma experiência no ensino de língua inglesa	Dezembro 2018	Publicação de capítulo de livro (2018).	<b>DANTAS,</b> e <b>Rosycléa</b> <b>COSTA,</b>

			<b>Dennis.</b>
Saberes profissionais de professores de línguas estrangeiras no ensino a alunos com deficiência visual	Dezembro 2018	Publicação de capítulo de livro (2018).	<b>COSTA, Dennis e DANTAS, Rosycléa</b>

## Apêndice 05 – TCCs, Dissertações e Teses na área de inclusão e língua estrangeira do DLEM/PROLING - UFPB

TCCs – DLEM –UFPB				
<i><b>Título</b></i>	<i><b>Habilitação</b></i>	<i><b>Nome</b></i>	<i><b>Orientador(a)</b></i>	<i><b>Ano</b></i>
“A Gente Vive num Mundo Normal” Afetividade e construção do conhecimento na aula de língua inglesa para deficientes visuais. <b>(primeiro TCC na área)</b>	Inglês	DANTAS, Rosycléa	MEDRADO, Betânia Passos	2010
"Todo el mundo entendió?": A construção dos processos interativos em uma sala de aula de espanhol como língua estrangeira para deficientes visuais.	Espanhol	ARAGÓN, Náthaly Guisel Bejarano	MEDRADO, Betânia Passos	2012
A interferência da dislexia na aprendizagem da língua espanhola	Espanhol	SANTOS, Josineide Ribeiro dos	BARBOSA, Adriana de Andrade Gaião	2013
Afetividade e construção do conhecimento: discutindo processos de mediação em aula de língua inglesa para alunos com deficiência visual	Inglês	GOMES, Luanda Figueiredo	MEDRADO, Betânia Passos	2013
(Re)significando identidades no ensino de inglês a alunos com deficiência visual: relatos reflexivos de uma professora em formação inicial	Inglês	QUIRINO, Iana Jéssica Lira	MEDRADO, Betânia Passos	2014
[Inter]agindo com o outro: a convivência no contexto inclusivo	Francês	ANDRADE, Yanara Barbosa de	MEDRADO, Betânia Passos	2014
Saberes profissionais docentes e ensino de língua estrangeira a alunos com deficiência visual.	Inglês	COSTA, Dennis Souza da	MEDRADO, Betânia Passos	2015
"Não estou sendo formada para isso": surdez na escola regular sob a voz do professor de língua inglesa em formação	Inglês	PEIXOTO, Lucas Carlos de Sousa	REICHMANN, Carla Lynn	2015
O PIBID Letras-inglês e a construção de conhecimentos docentes para a inclusão de alunos com deficiência no ensino Fundamental	Inglês	PAULINO, Rafael Cabral	MAIA, Angélica	2016
Educação inclusiva: o ensino do espanhol lectoescrito como L3 para surdos bilíngues em uma abordagem comunicativa	Espanhol	SILVA, Natália do Nascimento da	ARAÚJO, Joelma	2017
Estratégias de Ensino da Língua Inglesa para alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade	Inglês	FREITAS, Glória Maria Miranda de	DOURADO, Maura	2017
Desafios de ensinar inglês para pessoas com deficiência visual no Instituto dos Cegos da Paraíba: analisando os materiais didáticos	Inglês	ALVES, Gabriela Lyra	DIALECTAQUIZ, Andrea	2017
Compreensão textual em língua inglesa e deficiência visual: buscando caminhos para uma aprendizagem significativa	Inglês	MARINHO, José Eric da Paixão	MAIA, Angélica	2017
Formação docente de professores de inglês e práticas inclusivas: o Instituto dos Cegos da Paraíba como campo de estágio supervisionado	Inglês	SOUSA, Claudia Lima	MEDRADO, Betânia Passos	2017
A adaptação de material didático para deficientes visuais como prática formativa	Inglês	CORDEIRO, Ana Beatriz	MEDRADO, Betânia	2017

de professores de língua inglesa		de Albuquerque Aragão	Passos	
Deficiência visual e língua inglesa no Enem: percepções de aluno e professora-leadora e impactos para a formação docente	Inglês	QUINTIERE, Isabor Meneses	PÉREZ, Mariana	2017
A Libras na formação inicial de professores de línguas: Discutindo Crenças de Alunos do Curso Letras - Inglês da UFPB	Inglês	RODRIGUES, Jailsom Fernandes	MEDRADO, Betânia Passos	2018
Deficiência visual e formação docente: uma análise de relatórios de estágio supervisionado de graduandos em Letras- Inglês na UFPB.	Inglês	POTTER, Jéssica	PÉREZ, Mariana	2018
Surdez e educação: aspectos históricos e práticas inclusivas no ensino de língua inglesa.	Inglês	LUNA, Maria Eduarda	COSTA, Walison Paulino de Araújo	2018
Marcas do estágio-supervisionado em língua inglesa no ICPAC: a voz dos alunos com deficiência e dos professores-estagiários	Inglês	FARIAS, Evelyn Bione	DANTAS, Rosycléa	2018
Da escola regular à universidade: uma reflexão acerca das construções identitárias em narrativas de alunos com deficiência visual	Espanhol	SOUZA, Débora Soares de	MEDRADO, Betânia Passos	2018
(foco no trabalho docente e surdez)	Inglês	CONCEIÇÃO, Cleiton Willian da	MEDRADO, Betânia Passos	Em andamento
(foco no trabalho docente e deficiência visual/múltipla)	Inglês	RODRIGUES, Simone	REICHMANN, Carla Lynn	Em andamento

Dissertações/Teses – PROLING –UFPB – LINGUÍSTICA APLICADA

<i><b>Título</b></i>	<i><b>Nome</b></i>	<i><b>Orientador(a)</b></i>	<i><b>Ano</b></i>
Ensinar a alunos com deficiência visual: conflitos e desenvolvimento <b>(primeira dissertação na área)</b>	DANTAS, Rosycléa	MEDRADO, Betânia Passos	2014
(Re)configurações do agir docente: o ensino de língua estrangeira a alunos com necessidades específicas visuais à luz do ISD e das Ciências do Trabalho <b>(dissertação)</b>	ARAGÓN, Náthaly Guisel Bejarano	REICHMANN, Carla Lynn	2016
Representações docentes sobre o ensino de línguas estrangeiras para alunos com deficiência visual: ressonâncias de um métier. <b>(dissertação)</b>	COSTA, Dennis Souza da	MEDRADO, Betânia Passos	2018
<b>(primeira tese na área - foco no trabalho docente com alunos com deficiência – escolar regular e centro de AEE)</b>	DANTAS, Rosycléa	MEDRADO, Betânia Passos	Em andamento
<b>(dissertação - foco no trabalho docente com alunos com deficiência visual – escola regular)</b>	BEZERRA, Magna Rafaela de Sousa e Silva	MEDRADO, Betânia Passos	Em andamento

**Apêndice 06:** Perguntas norteadoras para os Encontros do Coletivo

1. Falem um pouco da experiência de vocês nesse contexto com alunos com deficiência.
2. O que mais chamou sua atenção nessa experiência?
3. Como vocês veem a relação entre todos os alunos da turma (com deficiência e sem deficiência) (Coletivo da Escola Regular)?
4. Como vocês veem a relação entre todos os alunos (cegos, com diferentes níveis de baixa visão, com deficiência intelectual, que sabem o braille, que estão aprendendo o braille, adolescentes, adultos, crianças) (Coletivo do ICP)?
5. Pensando nos outros trabalhadores *da escola/do instituto*. Como foi a interação de vocês com esses funcionários, como eles contribuem/contribuíram para o desenvolvimento do trabalho de vocês?
6. Como era o compartilhamento dessa experiência *nos encontros da disciplina de estágio/nas reuniões do PIBID*?
7. Vocês acham que houve mudanças na maneira como vocês compreendiam o trabalho com pessoas com deficiência, depois da experiência com esses alunos?
8. Como foi essa experiência de vocês (professoras supervisoras da escola campo) com PIBID?
9. Como vocês compreendem o lugar *do PIBID/do Estágio Supervisionado* nessa experiência com alunos com deficiência?
10. Como vocês veem o lugar *da Escola Regular/do ICP* na educação dos alunos com deficiência?
11. Para vocês, qual foi a maior contribuição dessa experiência com alunos com deficiência?
12. De uma maneira geral, como vocês compreendem a relevância da experiência que tiveram na formação (inicial e continuada) de vocês?

**Apêndice 07:** Notação utilizada para transcrição do *corpus*<sup>1</sup>

<b>OCORRÊNCIAS</b>	<b>SINAIS</b>	<b>EXEMPLIFICAÇÕES<sup>2</sup></b>
Indicação dos falantes	<b>Nome:</b>	Rosy: Sim, sim
Pausas	...	Maria (supervisora): ajudavam bastante... e eu esqueci agora
Ênfases	<b>MAIÚSCULAS</b>	Larissa: NÃO é fácil não
Alongamento de vogal	<b>: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)</b>	Maria (supervisora): é:: então eu cresci
Silabação	-	Ana: TO-TAL-MEN-TE errada pra o aluno
Interrogação	?	Márcia: como é que se trabalha?
Segmentos incompreensíveis	(...)	Larissa: mas (...) eu acho que é aprender realmente a chegar perto
Truncamento de palavra ou desvio sintático	/	David: Bem, além do/do/do estágio já ser por si um desafio
Comentário da transcritora	(( ))	Larissa: Eu também não ((risos))
Discurso reportado	“ ”	Maria (supervisora): elas mesmas dizem “A gente tá perdida”
Superposição de vozes	[	Cauã: [Jerusa né, no caso David: [De trauma, de tudo
Simultaneidade de vozes	[[	Maria (bolsista): [[Esse Larissa: [[Nunca vi
Ortografia	<b>ahã, tá, né, num</b>	Alana: num tinha um cara que era cego né
Trecho suprimido	/.../	Karen: Isso eu não ouvi /.../
Números	<b>Por extenso</b>	Lívia: parece que tinha sessenta alunos
Palavras em língua estrangeira	<b>Em itálico</b>	Larissa: o <i>simple past tense</i>

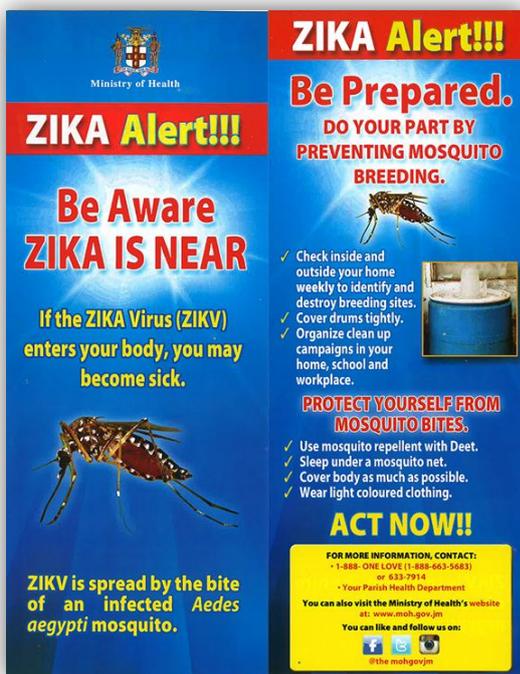
<sup>1</sup> Notação adaptada de Dionísio (2001, p.76).

<sup>2</sup> Exemplos extraídos do *corpus* desta pesquisa.

**Apêndice 08:** Especificidades na adaptação de gêneros textuais/discursivos em fonte ampliada e em braille

1. Há mudança na formação do gênero textual/discursivo por causa da demanda por mais espaço.
2. Os gêneros textuais/discursivos que apresentam fontes e tamanhos diversos, como panfletos de campanhas e rótulos de produtos, perdem essa variabilidade usual, uma vez que todas as informações necessitam aparecer em tamanho único ampliado, dependendo da acuidade visual do aluno, ou em braille, no tamanho padrão de sua cela.
3. Nessa mesma linha organização, os quadros, gráficos, cruzadinhas e tabelas sofrem, adaptações não apenas para a impressão no braille, mas, também, na impressão ampliada.
4. As cores utilizadas com efeitos de sentidos, a exemplo do vermelho e do amarelo para chamar a atenção, desaparecem não apenas no braille, mas, igualmente, na impressão ampliada que é realizada em azul escuro ou preto, em folha branca ou em azul escuro em folha amarela, gerando contraste.
5. As imagens, presentes em textos que compõem inúmeros gêneros, a exemplo de cardápios e propagandas, quando não adaptadas em alto-relevo, devem constar descritas em braille, dando-se destaque aos principais elementos que as caracterizam. No texto em fonte ampliada, dependendo do tamanho da ampliação, fica inviável a impressão em tinta, sendo necessária a descrição dos principais elementos que as caracterizam. Dependendo da acuidade visual do aluno, a utilização de recursos ópticos, como lupas, podem auxiliar na exploração de imagens.
6. Gêneros textuais/discursivos como charges e histórias em quadrinho, que carregam suas características estruturais de quadros, balões (de fala, de pensamento) e imagens, perdem essas características visuais no texto em braille e, como ressaltai anteriormente, dependendo do tamanho da ampliação, fica inviável a impressão em tinta, sendo necessária a descrição verbal.

Apêndice 09: Adaptação em braille e em fonte ampliada de um panfleto<sup>3</sup>.



Panfleto original Frente e verso do panfleto.



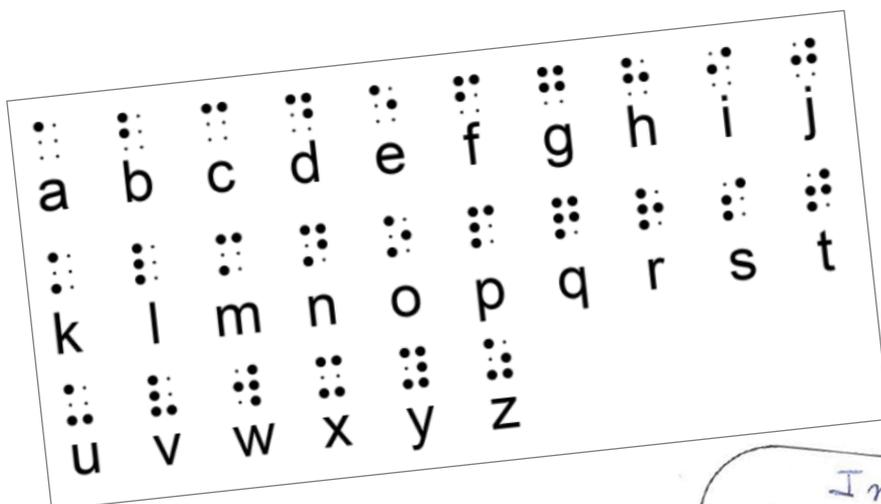
Adaptação em fonte ampliada. Parte da frente do panfleto.



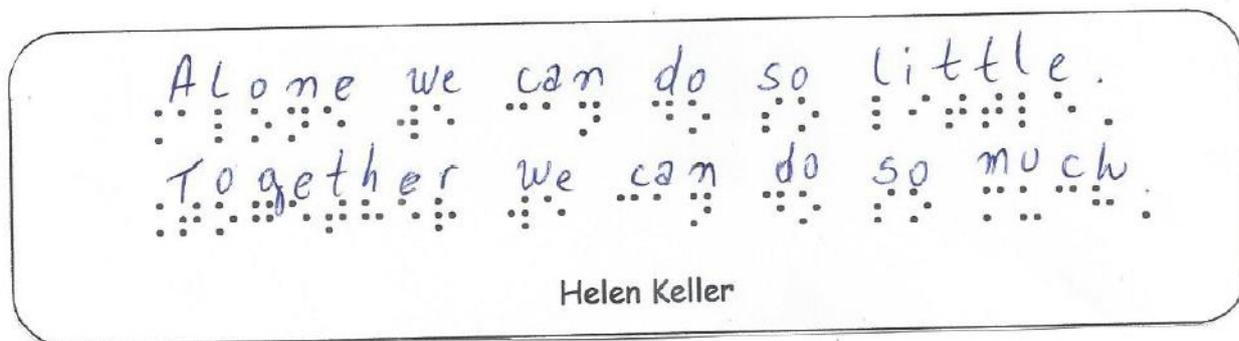
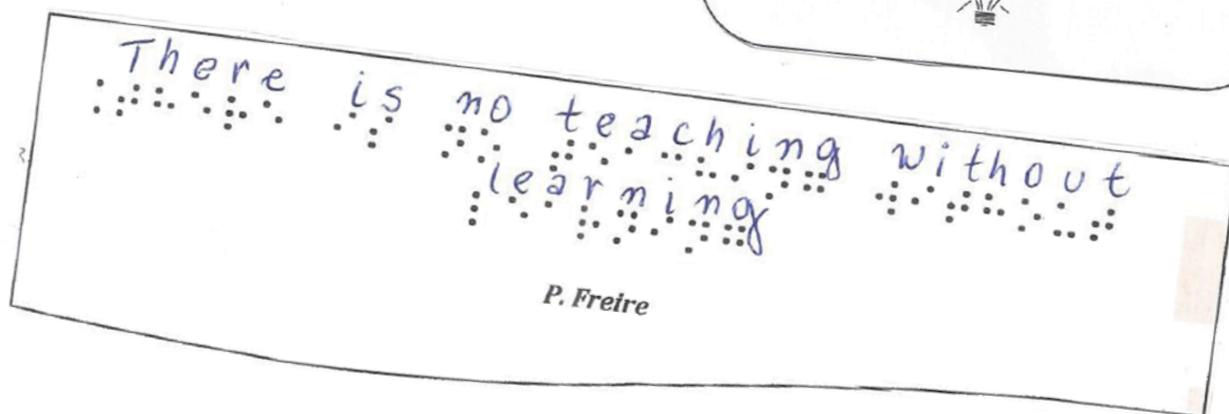
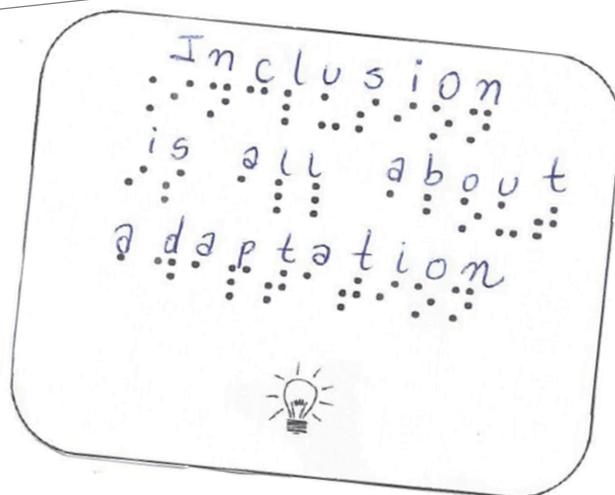
Adaptação em braille e tátil. Frente e verso do panfleto.

<sup>3</sup> As imagens, registradas em abril de 2016, compõem o acervo de dados desta tese.

Apêndice 10: Alfabeto braille e atividades em braille negro<sup>4</sup>



Todas as aulas os  
professores estagiários  
recebiam essas atividades  
para praticarem o braille.



<sup>4</sup> As imagens, registradas em maio de 2016, compõem o acervo de dados desta tese.

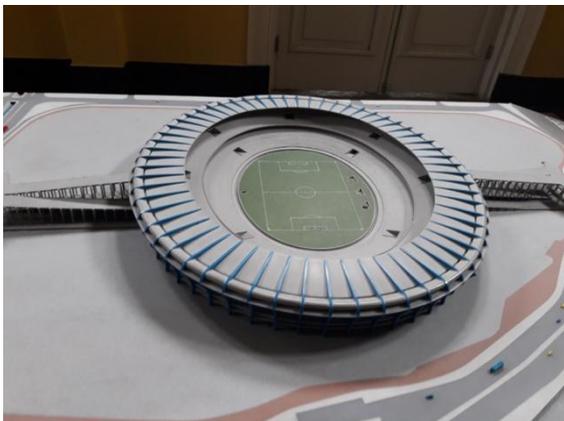
**Apêndice 11:** Fotos de materiais adaptados e utilizados durante o estágio dos colaboradores no ICPAC<sup>5</sup>.



Apresentação das imagens: panfleto do dia das mães em braille e com flor em relevo; caixa de leite com informações do rótulo em braille; tabela, com linhas em relevo; jogo de tabuleiro em EVA, com relevo e braille e com dado adaptado com tampinhas de garrafa; mensagem de *WhatsApp* em braille e com imagens (clipe, telefone e imagem do perfil) em relevo; formulário de pesquisa de opinião com base e tampinhas de garrafa magnéticas e com divisórias em relevo; e panfleto de campanha de trânsito em fonte ampliada e com imagem em relevo.

<sup>5</sup> As imagens, registradas entre fevereiro e junho de 2016, compõem o acervo de dados desta tese.

**Apêndice 12:** Imagens de instituições de apoio à pessoa com deficiência visual<sup>6</sup> - para além do aspecto pedagógico



Sala de maquetes: Instituto Benjamin Constant no Rio de Janeiro/RJ – Registro em dezembro de 2017



Sala de AVA: ICPAC em João Pessoa/PB – Registro em agosto de 2017



Sala de Marcenaria: Royal Blind School em Edimburgo/Escócia – Registro em abril de 2017



Sala de Brinquedoteca: Instituto Roberto Miranda em Londrina/PR – Registro em outubro de 2016



Sala de produção de material: Instituto dos Cegos Antônio Pessoa de Queiroz em Recife/PE – Registro em maio de 2016

<sup>6</sup> As imagens compõem o acervo de dados desta tese.

**Apêndice 13:** Perfil dos alunos do ICPAC – Turmas de inglês – 2017

NOME	DEFICIÊNCIA	LEITURA
1. A	Cegueira	Braille (fluyente)
2. E	Baixa visão	Ampliado 26
3. I	Deficiência Múltipla - Baixa visão + Intelectual	Ampliado 18
4. M	Cegueira	Braille (fluyente)
5. N	Baixa Visão	Braille (pouca fluência)
6. R	Deficiência Múltipla - Baixa visão + Intelectual	Braille (pouca fluência)
7. R	Baixa Visão	Ampliado 20
8. T	Baixa Visão	Ampliado 68
9. M	Baixa Visão	Braille (fluyente)
10. L	Cegueira	Braille (pouca fluência)
11. A	Cegueira	Braille (pouca fluência)
12. R	Deficiência Múltipla - Cegueira + intelectual + ausência de sensibilidade tátil	Tudo oralizado
13. J	Visão normal	Fonte 12
14. R	Cegueira	Braille (aprendendo)
15. J	Cegueira	Braille (fluyente)
16. C	Deficiência Múltipla - Cegueira + Intelectual	Braille (fluyente)
17. E	Cegueira	Braille (fluyente)
18. E	Cegueira	Braille (fluyente)
19. E	Baixa visão	Ampliado 26
20. L	Cegueira	Braille (fluyente)
21. T	Deficiência Múltipla - Cegueira + Intelectual	Braille (fluyente)
22. M	Cegueira	Braille (fluyente)

**Apêndice 14:** Transcrição dos dados gerados nos Encontros do Coletivo