



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA E PRÁTICAS SOCIAIS
LINHA DE PESQUISA: LINGUÍSTICA APLICADA

FRANCISCA RAQUEL ALVES MOREIRA

**LETRAMENTO CRÍTICO E ATIVIDADE DOCENTE: ENSINO DE LÍNGUA
INGLESA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

JOÃO PESSOA – PB

AGOSTO/ 2021

FRANCISCA RAQUEL ALVES MOREIRA

**LETRAMENTO CRÍTICO E ATIVIDADE DOCENTE: ENSINO DE LÍNGUA
INGLESA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na área de Linguística e Práticas Sociais e linha de pesquisa em Linguística Aplicada, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Linguística.

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

JOÃO PESSOA – PB

AGOSTO/ 2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M838l Moreira, Francisca Raquel Alves.

Letramento crítico e atividade docente : ensino de
língua inglesa para pessoas com deficiência visual /
Francisca Raquel Alves Moreira. - João Pessoa, 2021.
160 f. : il.

Orientação: Betânia Passos Medrado.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Linguística aplicada. 2. Interacionismo
sociodiscursivo. 3. Atividade docente. 4. Clínica da
atividade. 5. Deficiência visual. I. Medrado, Betânia
Passos. II. Título.

UFPB/BC

CDU 81'33(043)

FRANCISCA RAQUEL ALVES MOREIRA

**LETRAMENTO CRÍTICO E ATIVIDADE DOCENTE: ENSINO DE LÍNGUA
INGLESA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na área de Linguística e Práticas Sociais e linha de pesquisa em Linguística Aplicada, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Linguística.

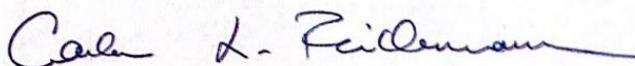
Data de aprovação: 30/08/2021

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA



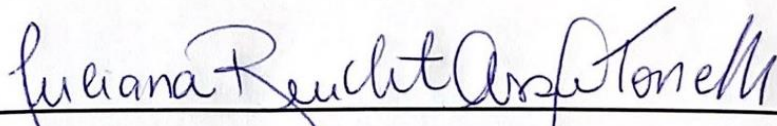
Prof^ª. Dr^ª. Betânia Passos Medrado (UFPB)

Orientadora



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

Examinadora interna



Prof^ª. Dr^ª. Juliana Reichert Assunção Tonelli (UEL)

Examinadora externa

JOÃO PESSOA – PB

AGOSTO/ 2021

São as perguntas que não podemos responder que mais nos ensinam. Elas nos ensinam a pensar. Se você der uma resposta ao homem, tudo o que ele ganha é um fato qualquer. Mas lhe dê uma pergunta e ele procurará suas próprias respostas.

Patrick Rothfuss

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter iluminado os meus caminhos até o presente momento e me abençoado com saúde, paciência e sabedoria para seguir os meus sonhos. Aos meus pais, Jarbas e Margarida, por seu amor, apoio e fé em minha pessoa em todos os momentos em minha jornada. Aos meus irmãos, Levy e Débora, que sempre estiveram ao meu lado, apoiando e confiando em mim. Agradeço também à toda minha família (sobrinho, tios, tias, primos, primas, cunhado e cunhada), pois sua existência e felicidade são também a minha. Em especial, agradeço à tia Cássia por sempre me incentivar com suas palavras e também me apoiar de todas as maneiras possíveis durante toda minha Educação.

Agradeço aos meus professores e professoras que foram muitos ao longo de minha vida e, sem sombra de dúvida, são as minhas maiores inspirações profissionais. Meus agradecimentos especiais aos professores da pós-graduação do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba: Carla, Regina, Ferrari, Vera. Na pós-graduação aprendi muito com cada um de vocês e sei que essa experiência é fundamental na minha constituição enquanto professora-pesquisadora.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pela oportunidade de cursar o mestrado com uma bolsa de estudos que muito me ajudou na realização desta pesquisa.

Agradeço, especialmente, à professora Betânia a qual, para minha imensa felicidade, acolheu-me sob sua orientação, apoiando-me não apenas como docente, mas como amiga. Ser sua orientanda é uma honra para mim, sei que cresci muito não apenas como professora e pesquisadora, mas também como pessoa. Betânia, você é um presente em minha vida, muito obrigada por tudo. Sonho em me tornar alguém tão bom e admirável quanto você, espero poder compartilhar o que aprendi enquanto estive sob sua orientação e enquanto fui sua aluna.

Meus sinceros agradecimentos à professora Bárbara Cabral por ter me acolhido em meu período de Estágio Docência. Professora, eu a admiro enquanto pessoa e profissional. Obrigada pelo espaço que abriu para mim em sua sala de aula, pois ali aprendi bastante sobre a docência na graduação por meio das observações e das intervenções que tive a oportunidade de fazer em sua disciplina. Muito obrigada por sempre me receber com disposição e um alegre sorriso no rosto.

Agradeço imensamente à professora Beatriz¹ que, desde os anos de minha graduação, ensinou-me sobre Educação Inclusiva não apenas na teoria, mas na prática. O amor com o qual você trabalha com pessoas com deficiência é algo tocante e, certamente, contagioso, pois ele me inspira até hoje. Obrigada por aceitar ser colaboradora desta pesquisa, por estar sempre à disposição para contribuir ou ajudar e por fazer deste mundo um lugar mais bonito por meio de suas ações e palavras.

Minha gratidão ao Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha por sempre me acolher em meus estudos e pelas diversas oportunidades de aprendizado que me foram oferecidas. Agradeço, especialmente, aos estudantes que muito me ensinaram sobre docência, inclusão, determinação e amor.

Agradeço aos meus amigos, pois eles sempre me deram apoio, força e carinho durante toda a minha jornada na pós-graduação, especialmente àqueles que estão ao meu lado mesmo antes de a ter começado como Janine, Janaíne, Alyne, Rodrigo, Kris, Camila, Ethan, Baruch, Gui, Isabor, Brenda, Tammara, Isabella, Izzy, Paula, Saito, Haru e muitos outros que acreditaram em mim mesmo quando eu me sentia incapaz de conseguir alcançar meus objetivos. Especialmente à Taytay que, mesmo muito ocupada, ajudou-me na revisão de algumas partes do texto.

Obrigada, Jirayas: Karla, Janine, Rodolfo, Barthyra, Joeliane e Rafaela. Vocês são testemunhas e também companheiros desta jornada na pós. Sem sua ajuda e amizade o caminho não teria sido tão iluminado, alegre e bem-sucedido. Muito obrigada, Jirayas, vocês estarão sempre em meu coração como exemplos de colegas, amigos, pesquisadores e professores.

Minha gratidão ao Grupo de Agir de Linguagem, Docência e Educação Inclusiva por ter me acolhido e por todo o conhecimento que construímos em nossos encontros nos últimos quatro anos.

Agradeço à banca de qualificação e também de defesa final por suas valiosas contribuições para o aperfeiçoamento deste trabalho. Obrigada professora Carla Reichmann e professora Juliana Tonelli por aceitarem o convite e terem o cuidado de ler e compartilharem as suas opiniões e sugestões comigo, assim pude enriquecer o meu trabalho com aspectos que não havia pensado antes.

Por fim, obrigada a todos que tiveram interesse em ler este texto, pois acredito que, a partir de suas ideias, curiosidades, dúvidas e opiniões sobre o tema aqui tratado, damos um pequeno (ou grande) passo em direção a uma Educação cada vez mais inclusiva e de qualidade em nosso país.

¹ Este é um pseudônimo, por questões éticas da presente pesquisa, o nome real de Beatriz foi substituído por um de sua escolha.

RESUMO

Cada ser humano é dotado de particularidades específicas e, como seres sociais, complexos e dinâmicos (MOITA LOPES, 2006, 2009), devem ser respeitados, considerando-se suas diferenças. Quando pensamos em inclusão, não podemos separá-la das diferenças inerentes às pessoas e, cabe aos professores e demais agentes envolvidos no processo educativo, ter a sensibilidade de conhecer seus alunos de forma que possam promover sua inclusão nas instituições de ensino (SKLIAR, 2006). Nesta dissertação, tomamos como foco um contexto de ensino de Língua Inglesa para alunos com deficiência visual e defendemos que o desenvolvimento do pensamento crítico (FREIRE, 2020 [1968]) é essencial em um mundo marcado pelo imediatismo que permeia no cotidiano. Nossos dias estão repletos de redes sociais, postagens, novas mensagens, informações que compartilhamos, curtimos e seguimos, saber se posicionar crítica e linguisticamente nos mais diversos espaços é uma demanda social que as escolas devem atender. Neste sentido, nosso estudo tem o objetivo de investigar como ocorre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, a partir de uma entrevista de autoconfrontação simples, em um contexto de ensino para alunos com deficiência visual. Utilizamos como instrumento metodológico para geração de dados uma entrevista de autoconfrontação (CLOT, 2006, 2010) com uma professora de Língua Inglesa de uma instituição de ensino especializada. Assim, interpretamos e analisamos os dados com base no aparato teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, uma vez que este defende a linguagem como ponto central para o desenvolvimento humano (BRONCKART, 1999, 2006, 2008). Basendo-se no recorte de 25 excertos, a análise aponta para a) a importância das práticas de letramento crítico em sala de aula para o desenvolvimento da criticidade dos alunos com deficiência visual, pois eles podem transformar suas realidades; b) as inúmeras possibilidades que surgem em meio às adversidades implicadas no contexto de deficiência visual e, por fim, c) o desenvolvimento profissional e transformações que constituem e caracterizam a complexidade da atividade docente.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Interacionismo Sociodiscursivo. Atividade Docente. Clínica da Atividade. Língua Inglesa. Deficiência Visual.

ABSTRACT

Every human being is gifted with specific particularities and, as social beings, they are complex and dynamic (MOITA LOPES, 2006, 2009), they deserve respect, considering their differences. When we think about inclusion, we cannot separate it from people's inherent differences, and it is up to teachers and other educational professionals implicated in the learning and teaching process to have the sensibility of knowing their students in a way which they can promote their inclusion in schools (SKLIAR, 2006). In the present dissertation, we have focused on the context of teaching English to visually impaired students and we defend that the critical thinking development (FREIRE, 2020 [1968]) is essential in this world marked by the immediacy that prevails on the daily life. Our days are full of social medias, posts, new messages, information that we share, like and follow, so knowing how to position ourselves in a critical and linguistic way in various spaces is a social demand that schools must fulfill. In this sense, our study aims at investigating how the learning and teaching process of English occurs, based on a self-confrontation interview, in a context of visually impaired students. As methodological instrument, we used a self-confrontation interview (CLOT, 2006, 2010) of an English teacher from a specialized educational institution. Thus, we have interpreted and analyzed our data based on the Sociodiscursive Interactionism theoretical framework (BRONCKART, 1999, 2006, 2008), for it defends the language as an essential part in human development. Based on the analysis of 25 excerpts, the most relevant results indicate to a) the relevance of critical literacy practices in classrooms in order to develop criticality among visually impaired students, because they can transform their realities; b) the uncountable possibilities that emerge from the adversities involved in the visually impaired students' context and, finally, c) the professional development and transformation that compose and characterize the complexity of the teacher's work.

Keywords: Applied Linguistics. Sociodiscursive Interactionism. Clinic of Activity. Teacher's work. Teaching English. Visual Impairment.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Imagem da atividade “Árvore Genealógica” - <i>Family Tree</i>.....	39
Figura 2 - Triângulo ilustrativo do trabalho do professor em sala de aula.....	65
Figura 3 - Esquema do trabalho docente do professor adaptado.....	66
Figura 4- Material Didático elaborado pela professora para o ensino de preposições.....	76
Quadro 1 - Exemplo dos termos utilizados pelo ISD.....	57
Quadro 2 - Os tipos de discurso: Narrar, Expor, Implicação e Autonomia.....	70
Quadro 3 - Mecanismos enunciativos analisados em nosso estudo.....	71
Quadro 4 - Legendas para a transcrição dos dados.....	82
Quadro 5 - Objetivos, categorias temáticas e instrumentos metodológicos.....	84

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 2 - “PORQUE ANTES DE SER CEGO VOCÊ É GENTE” :discutindo inclusão e letramento crítico.....	21
2.1 Incluindo as diferenças.....	23
2.2 O aluno com deficiência visual.....	28
2.3 Transformar(-se) (n)o mundo.....	30
2.4 Trabalhando práticas de letramento crítico: “Ah, agora aqui eu enxergo”.....	47
CAPÍTULO 3 - O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E A ATIVIDADE DOCENTE.....	51
3.1 O Interacionismo Sociodiscursivo: alguns conceitos e princípios.....	51
3.2 A Atividade Docente e a LA.....	58
3.3 A Atividade Docente sob a perspectiva do ISD e da Clínica da Atividade	60
CAPÍTULO 4 - ESCOLHAS E CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	72
4.1 A Natureza da Pesquisa.....	72
4.2 O Contexto de Pesquisa.....	74
4.3 Nossa colaboradora.....	77
4.4 Sobre a geração de dados	78
4.5 Procedimentos de Análise e categorias de análise.....	82
CAPÍTULO 5 - INTERPRETAÇÕES DO AGIR: TRANSFORMANDO A REALIDADE PARA ALÉM DA VISÃO	85
5.1 O aluno enquanto protagonista de sua realidade.....	86
5.2 Práticas de letramento crítico no ensino de Língua Inglesa para alunos com DV: desafios e possibilidades.....	98
5.3 O que eu (não)faço, como eu (não)faço, por que eu (não)faço: o olhar da professora sobre o seu trabalho.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	130
APÊNDICE A.....	142
ANEXO A	160

INTRODUÇÃO

O mundo, ao longo das últimas décadas, tem sido palco de múltiplas possibilidades de conexão, bem como de facilidades de propagação de informações as quais, por sua vez, circulam entre culturas em uma velocidade crescente e aproximada daquilo que compreendemos como instantâneo. Diariamente, recebemos um número incalculável de mensagens e, rapidamente, ingressamos em diversos canais de comunicação por meio de ações como ‘seguir’, ‘compartilhar’ e ‘curtir’. Em virtude dessa ampliação das esferas comunicativas – e do acesso a (novos) textos –, provocada pelo processo de Globalização acelerado (KRESS, 2003), inserir-se em práticas de letramento, mais especificamente em práticas de letramento crítico (doravante LC), torna-se fundamental para que o indivíduo possa vir a agir e se posicionar conscientemente face às informações com as quais tem contato em seu dia a dia.

Acreditamos que a compreensão das pessoas sobre o que compartilham, seguem e/ou curtem seja um dos caminhos para atenuar a cultura da reprodução de discursos nas redes sociais e fora delas. Mais do que isso, compreendemos como importante a leitura crítica dos sujeitos em relação ao que está acontecendo ao seu redor para que, de modo consciente, saibam/possam interagir com o meio no qual vivem e com outros indivíduos presentes nesse meio. Conforme Freire (1989, p. 9) “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Assim, a criticidade faz parte da leitura do mundo dos seres humanos e de como eles (re)agem diante dos acontecimentos nos contextos em que estão inseridos.

Testemunhamos, em nível global, mudanças de ordem econômica, política, social e, ao lado dessas novas formas de fazer e agir, encontra-se a comunicação entre pessoas, em um mundo marcado pelo imediatismo e pelo “agora”. Esta difusão de informações e a necessidade de saber lidar com elas diz respeito a todos na sociedade, sem distinção. Freire (2020 [1968]) já defendia o processo de conscientização das pessoas como forma de evitar fanatismos e alienações, para que elas pudessem protagonizar o processo sócio-histórico que as constituem como seres humanos, portadores de vozes e capazes de transformar sua realidade.

Isto posto, faz parte da Educação preparar os indivíduos para lidarem, criticamente, com a imensa quantidade de informações às quais estão expostos diariamente (JORDÃO; FOGAÇA, 2007). Para isso, devemos considerar a heterogeneidade da sociedade, sabendo que cada pessoa é singular e possuidora de particularidades. Diante disso, reforçamos o fato de que todos, inclusive as pessoas com deficiência, também lidam com uma exaustiva realidade de

comunicação instantânea em seu cotidiano e, portanto, precisam compreender e se posicionar diante das informações às quais têm acesso.

A fim de acompanhar as atuais e frenéticas mudanças em nossa sociedade, as práticas de LC demandam também um trabalho a partir do qual as pessoas possam vir a (re)conhecer e participar das transformações e da diversidade com as quais a contemporaneidade tem (re)organizado as interações sociais. As práticas de letramento devem considerar e abranger novos textos e novas formas de ler, como é o caso dos textos que são constituídos de outras modalidades além da escrita, tais quais: som, imagens, vídeos, entre outras semioses. Heberle (2012, p. 90), ao tratar da temática, afirma que "as linguagens verbal e visual têm evoluído concomitantemente tanto histórica como culturalmente para tornarem-se integradas". Nesse sentido, podemos dizer que o ensino de Língua Inglesa para alunos com deficiência visual (doravante DV) – objeto desta pesquisa –, voltado para práticas de LC em sala de aula, tem se tornado ainda mais imperativo no mundo contemporâneo.

Salientamos que esta dissertação se desenvolve em um período de pandemia e distanciamento social ocasionado pelo vírus covid-19. Hoje, mais do que nunca, a comunicação, e até mesmo a Educação, acontecem por intermédio de diferentes meios. A título de exemplo, podemos citar os encontros síncronos e/ou assíncronos, uma vez que as aulas presenciais precisaram ser suspensas por um indeterminado período de tempo², em todos os níveis de Ensino – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior – e âmbitos – público e privado. Pensar em LC no contexto educacional, neste momento, torna-se ainda mais urgente.

Certamente, a formação de nossos estudantes demanda o fornecimento de meios necessários para acesso e engajamento desses indivíduos nas novas formas de comunicação e de interação presentes cotidianamente em suas vidas. A Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), ao tratar da Educação Linguística³, defende o desenvolvimento da criticidade no ensino de Língua Inglesa, visto que, sob essa perspectiva, “as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas” (BRASIL, 2017, p. 241).

Desde a década de 60, o ensino voltado para a autonomia dos que estudam, em oposição a um ensino bancário (FREIRE, 2020 [1968]), considerando o desenvolvimento do pensamento

² BRASIL, Ministério da Educação, 2020. Portaria nº 544. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – covid-19. Brasília, MEC.

³ Consideramos a Educação Linguística defendida por Freire (2020 [1968]), sendo esta dialógica, reflexiva, consciente e não reducionista.

crítico dos alunos, já era objeto de estudo na área da Educação (FREIRE, 1967). Estudos desta natureza defendem a relevância de um ensino que promova o desenvolvimento da cidadania dos alunos, porque habilidades como autonomia e pensamento crítico das pessoas se constituem, a nosso ver e face ao exposto, como uma condição *sine qua non* (isto é, essencial) para que elas possam agir no mundo em que vivem.

A princípio, como especificado na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), a Educação deve contemplar a todos e todas. As pessoas com deficiência têm o direito a uma Educação de qualidade, e isso não significa apenas dispor de um espaço nas escolas, mas, sobretudo, gozar da garantia do pleno desenvolvimento de suas capacidades e habilidades enquanto aprendizes.

Como já mencionado nesta seção introdutória, encontramos-nos diariamente expostos a diversas informações e, como resultado dessa exposição, emerge a necessidade de aprender sobre as linguagens envolvidas nas práticas sociais. Desse modo, considerando o direito de todos à Educação, um ensino linguístico que destaque as práticas de letramento e que contemple as demandas do mundo atual, principalmente no que diz respeito às práticas de LC, precisa levar em consideração todos os contextos educacionais, bem como a diversidade de seu público. Conscientizar-se sobre as diferenças e particularidades dos alunos e agir a partir delas são ações fundamentais rumo a uma Educação socialmente justa.

No processo de ensino, faz parte da atividade do professor considerar seus alunos, conhecê-los e aproximar-se deles para, então, oportunizar o desenvolvimento de suas potencialidades, ajudando-os a se transformarem em leitores críticos e atuantes na sociedade. Tendo isso em vista, consideramos o trabalho do professor em toda a sua complexidade (MACHADO, 2007), sobretudo no que diz respeito às particularidades inerentes ao ensino de alunos com DV. Defendemos que o ensino de Língua Inglesa no contexto em questão, bem como em todos os contextos de maneira geral, precisa contemplar a diversidade presente na sala de aula. E, nesse sentido, entendemos que há a necessidade de os professores se familiarizarem com os alunos de modo a construir um *meio-aula* (AMIGUES, 2004) inclusivo e com múltiplas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento.

A experiência de conhecer as pessoas a quem se ensina é um dos pilares para um ensino que considere a potencialização e o desenvolvimento das habilidades delas. Aos professores, não lhes cabe se prender apenas a definições e normas para o agir docente no que diz respeito ao que lhe é diferente, mas experienciar, conversar, conhecer (SKLIAR, 2006, p. 32-33). Dantas (2014, p. 178) destaca que “o desenvolvimento de qualquer indivíduo sofre influência

das condições educacionais que lhes são proporcionadas”. Nesse sentido, a sensibilização do professor para com a deficiência do indivíduo pode definir sua aprendizagem. Do mesmo modo, Daltro (2014) afirma que “entrar no universo do ensino de uma língua estrangeira na DV também requer do professor uma sensibilidade e abertura maiores para compreender o universo desse aluno” (p. 223). Assim, acreditamos na importância de os professores desenvolverem essa sensibilidade, bem como trabalharem de forma que inclua os alunos, considerando todas as suas especificidades.

Nessa linha, Rojo (2012) exemplifica como as diferenças culturais, raciais e especificidades pessoais, ao longo dos anos, foram/têm sido ignoradas em sala de aula em favor daquilo que se considera dominante. Como exemplo, a autora usa a história do músico negro Anacleto de Medeiros e do músico branco Heitor Villa-Lobos (filho de um professor e músico), questionando qual dos dois se desenvolveria melhor na escola. A peça Choros nº 10, de Villa Lobos, seria uma adaptação de um choro de Anacleto e isso rendeu a Heitor a acusação de plágio. Contudo, na escola, seria muito mais provável que os alunos ouvissem falar de Choros nº 10 sem que sua autoria fosse atribuída a Anacleto. Essa apropriação de culturas populares por etnias socialmente dominantes é algo que acompanha a história escolar há muitos anos e deve ser combatido.

Uma vez que nosso trabalho trata sobre o ensino de Língua Inglesa para alunos com DV, encontramos embasamento para as questões que envolvem nosso estudo na Linguística Aplicada (doravante LA), que vem expandindo seu escopo de estudo desde o século XX. Por muito tempo, o foco da LA estava no ensino-aprendizagem de línguas, mas recentemente tem se voltado às mais diversas questões sociais nas quais a linguagem tem um papel fundamental, dialogando com outras ciências sociais e humanas. Antes dessa expansão, a LA era compreendida como uma aplicação da teoria linguística em si, especialmente em contextos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (o ensino do inglês com o maior foco). Salientamos que, até os dias atuais, a LA ainda é vista em muitos países sob este paradigma (MOITA LOPES, 2006).

Com o reconhecimento de outras questões cotidianas que envolvem a linguagem, bem como a relevância do ensino e do ambiente escolar, alguns linguistas aplicados passaram a romper com o paradigma anterior de estudo da LA, pesquisando sobre outros problemas cujo foco era a linguagem (MOITA LOPES, 2009). Esse novo momento vivido pela LA marca mais uma virada epistemológica (MOITA-LOPES, 2009) da área, cujo interesse de investigação passar a ser direcionado não só ao ensino-aprendizagem de línguas, mas também a questões

como o trabalho do professor, sua formação e suas dimensões pessoais, sociais, históricas, políticas, entre outras (PÉREZ, 2014, p. 17).

Ressaltamos, portanto, que adotamos os conceitos de LA abordados por Moita Lopes (2006, 2009), que a classifica como *indisciplinar* por não se limitar conceitualmente como uma disciplina e por seu diálogo com outras ciências sociais e humanas, no intuito de compreender diversas questões da vida cotidiana na qual a linguagem tem um papel fundamental. Ademais, ainda segundo o autor, a LA também pode ser compreendida como *transdisciplinar*, uma vez que não se prende a uma teoria, mas compreende as multiplicidades de diálogos, discursos e conceitos que pode abranger em seus estudos.

No Brasil, os estudos da LA sob essa nova perspectiva começaram por volta da década de 90 e podemos citar como referências importantes, além do próprio Moita Lopes (2006, 2009), as pesquisadoras Kleiman (1998) e Celani (1998), pois ambas as autoras discutiam os novos caminhos que a LA inevitavelmente tomava. Por exemplo, a insatisfação e os insucessos dos professores no ensino de língua materna ou estrangeira e a necessidade do diálogo da LA com outras disciplinas para compreender melhor as questões que envolviam a linguagem. Além disso, Medrado e Reichmann (2020) apontam para a relevância dos estudos da LA que se instauraram no Brasil a partir de associações científicas como a Associação de Linguística Aplicada no Brasil (ALAB) e o grupo de trabalho de Formação de Educadores na Linguística Aplicada da Associação Nacional de Pós graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL).

Atualmente, no Brasil e especialmente no Nordeste, é fundamental citarmos os trabalhos desenvolvidos sob a perspectiva da LA pelo Grupo de Estudos Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT - CNPq), e o grupo de pesquisa Agir de Linguagem Docência e Educação inclusiva (ALDEI - CNPq), ambos da Universidade Federal da Paraíba (dos quais somos membros) e vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Linguística. Esses grupos têm pesquisas relevantes inscritas na LA e abordam temas como trabalho docente, inclusão, formação inicial e continuada, ensino de língua materna e estrangeira etc. Nesse sentido, explanamos alguns trabalhos de pesquisadores do GELIT que dialogam com nossa pesquisa. Primeiramente, Dantas (2014) investiga como professores de Língua Inglesa que lecionam a alunos com deficiências visuais se percebem como professores. Já Costa (2018) discute como duas professoras de línguas estrangeiras de um Centro de Atendimento Educacional Especializado para pessoas com DV compreendem o ensino nesse contexto, considerando suas especificidades e como essa experiência impacta o seu agir para além da sala de aula. Além

disso, Dantas (2020) investigou o desenvolvimento profissional e ético de professores em formação inicial e de formadores no que diz respeito ao ensino de alunos com deficiência. Ademais, Bezerra (2020) discute inclusão em um contexto de ensino de Língua Inglesa na Educação de Jovens e Adultos, o qual contava com dois alunos com DV e uma aluna, mãe, que levava seu filho junto dela às aulas. Destarte, Paulino (2020) investigou os saberes mobilizados por professoras formadoras em um programa de iniciação à docência. Ele apresentou saberes relacionados a ações inclusivas que as professoras construíram ao longo do programa. Nossa pesquisa se aproxima das outras citadas por discutirmos a formação docente e o ensino de Língua Inglesa para pessoas com DV. Contudo, o foco do presente trabalho está nas práticas de LC no ensino de Língua Inglesa para alunos com DV.

Ao adotarmos essa perspectiva de LA, ressaltamos que o nosso trabalho está ligado às pessoas, especificamente, àquelas com DV, bem como ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa desse grupo, consolidando-se assim como um dos desafios sobre os quais a LA contemporânea tem dirigido o seu interesse de estudo (MEDRADO, 2016). Pesquisas nesta área são importantes, visto que todos nós temos direito à Educação de qualidade e estamos inseridos em uma sociedade que demanda engajamento em diversas práticas sociais. O trabalho do professor e o desenvolvimento de práticas de letramento em sala de aula de alunos com deficiência são essenciais, igualmente, para que essa Educação de qualidade possa ser alcançada.

A perspectiva de LA que adotamos é, sobretudo, transgressora, pois evita qualquer tipo de reducionismo e ultrapassa as fronteiras disciplinares de modo a buscar respostas para além dos limites entre uma disciplina e outra (MOITA LOPES, 2009). Esta visão dialoga com os conceitos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999), nosso aparato teórico-metodológico, que também nega visões limitantes e reducionistas, como discutiremos adiante.

Desse modo, buscando melhor investigar esse campo de estudo – a formação de professores –, inúmeros linguistas aplicados contemporâneos procuram dialogar com outras áreas do saber para ancorar suas pesquisas. Nessa linha, Miller (2013) enfatiza a problemática do sofrimento humano em contextos pedagógicos em conformidade com Moita Lopes (2006, 2009). Alinhando o nosso pensamento ao dos autores, visto que, ao experienciarmos a prática docente em turmas com alunos com DV, precisamos refletir sobre um possível sofrimento, especialmente pelo fato de essa atividade⁴ humana de trabalho envolver um coletivo com

⁴ Aqui nos referimos à atividade de ensino de alunos com deficiência visual.

necessidades específicas de aprendizagem. Contudo, acreditamos que os profissionais, ao se depararem constantemente com as mais diversas situações – impedimentos, diferenças entre os alunos, falta de experiência –, podem refletir e (res)significar formas de lidarem com elas.

Sob esta concepção de LA, esclarecemos que compreendemos os alunos, a professora, os estagiários e todos os outros agentes envolvidos no contexto de desenvolvimento deste trabalho como seres complexos e que enfrentam, individual e coletivamente, diversos e diários desafios. Entendemos que suas vozes são relevantes para a apreensão da atividade de ensino e esclarecemos que, por esta dissertação se tratar de um estudo no campo da LA, não estamos à procura de soluções, mas de compreender o contexto que estamos investigando. Além disso, buscamos, a partir deste trabalho, provocar e oportunizar transformações sociais, uma vez que a pesquisadora desta dissertação também é uma professora. Assim sendo, respaldamo-nos na ética da responsabilidade apresentada por Miller (2013) para a construção da nossa compreensão sobre prática docente, em consonância com as discussões apresentadas por linguistas aplicados contemporâneos nesses últimos anos.

Em sintonia com a crescente preocupação com a transformação social na educação e com a urgência de encontrar novas formas de produzir conhecimento, busca-se no século XXI, formar um professor crítico-reflexivo e ético, bem como investigar sua formação. O pesquisador se insere na pesquisa, buscando atuar e entender sua própria postura crítica, reflexiva e ética (MILLER, 2013, p. 103).

Por esse ângulo, partimos do pressuposto de que o professor, no contexto de ensino de Língua Inglesa para pessoas com DV, pode utilizar diferentes estratégias e recursos pedagógicos no trabalho com práticas de letramento em seu agir. A título de exemplo, podemos citar textos multimodais para a construção de sentidos, materiais didáticos adaptados, bem como questionamentos para apreensão do conhecimento prévio do aluno com deficiência, de modo que esse aluno possa vir a aproveitá-lo em seu favor no momento da aula.

Todos os aspectos aqui levantados sobre a atividade docente em um contexto de alunos com DV são relevantes quando estudamos alguns aspectos do trabalho do professor, em especial àqueles que não podem ser diretamente observáveis, como aquilo que o professor planeja e não faz ou suas reflexões acerca do processo de ensino dentro e fora da sala de aula. Assim, focalizamos em nosso trabalho o conceito de real da atividade (CLOT, 2006, 2010), aquilo que queremos acessar sobre o trabalho do professor e que não podemos observar diretamente, sem o auxílio do profissional em questão.

Considerando as demandas sociais referentes à criticidade, o objetivo geral desta pesquisa é o de *investigar, a partir de uma autoconfrontação simples, como ocorre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em um contexto de ensino para alunos com deficiência visual*. Nessa linha, levantamos os seguintes questionamentos como norteadores da pesquisa:

- I. *Como uma professora interpreta a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos nas aulas?*
- II. *Quais são os desafios e as possibilidades em um contexto de ensino de Língua Inglesa para alunos com deficiência visual na perspectiva do letramento crítico?*
- III. *Como o real da atividade pode ser identificado na fala de uma professora durante a entrevista de autoconfrontação, especificamente no que diz respeito à perspectiva do letramento crítico?*

Para o alcance de nosso objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos: a) analisar a compreensão que uma professora tem sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos; b) investigar os desafios e as possibilidades nos processos envolvidos no agir docente diante do trabalho com práticas de letramento, especialmente o letramento crítico, em um contexto de ensino de Língua Inglesa para alunos com DV; e c) identificar aspectos do real da atividade docente durante o ensino de Língua Inglesa na perspectiva do letramento crítico a partir da entrevista de autoconfrontação.

Desse modo, esta pesquisa se concentra, mais especificamente, em um contexto de ensino de Língua Inglesa para alunos com DV: o Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (doravante ICPAC). O ICPAC oferece uma variedade de aulas para as pessoas com DV⁵, além de dispor de atividades e serviços na área de Fisioterapia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Esportes, entre outros. Acreditamos que o contexto do ICPAC se constitui como um lugar oportuno para o desenvolvimento desta pesquisa, principalmente por nele também serem ofertadas aulas de inglês, além de oferecer Atendimento Educacional Especializado (AEE) do Ensino Fundamental (Anos Finais e Anos Iniciais), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A motivação para este trabalho surgiu a partir da experiência da professora-pesquisadora responsável por sua autoria, no Estágio Supervisionado durante a graduação, dado que sua atuação em um contexto de alunos com DV e as especificidades deste ensino a

⁵ Recentemente, o Instituto também tem atendido pessoas com outras deficiências, principalmente pessoas com deficiência intelectual. Para mais informações sobre o Instituto dos Cegos Adalgisa Cunha: <http://icpac.com.br/>.

interessaram profundamente. Além da experiência no estágio, a professora-pesquisadora interagiu com outros professores (em formação inicial e continuada) que ensinavam pessoas com deficiência durante a sua experiência no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). Neste programa, ela teve o seu primeiro contato com as leituras sobre LC para o ensino de Língua Inglesa. Os relatos compartilhados pelas pessoas envolvidas no PIBID a ensinaram e a provocaram enquanto professora no sentido de desenvolver o desejo de se transformar em uma profissional capaz de enfrentar diferentes desafios no ensino de Língua Inglesa. O PIBID lhe proporcionou um espaço rico em desenvolvimento profissional, bem como a incentivou a refletir sobre o seu papel de professora de Inglês nos mais diversos contextos.

O favorecimento de espaços de prática de letramento em língua estrangeira para alunos com DV pode parecer desafiador para alguns, senão vários, professores. Assim, pretendemos registrar o desenvolvimento deste processo de ensino-aprendizagem e suas possibilidades, em virtude de acreditarmos que este registro pode ajudar professores com dificuldades similares às apresentadas neste trabalho e contribuir para pesquisas futuras na área, bem como para o desenvolvimento de estratégias para o ensino de práticas de LC em diferentes contextos.

No capítulo a seguir, discutimos inicialmente a questão da inclusão, com base em documentos legais (BRASIL 1988, 2015; UNESCO, 1994) e em estudos na área, relacionando-os com a Linguística Aplicada. Nessa linha, consideramos as pessoas em toda a sua complexidade e fluidez, apontando para a importância de reconhecer e incluir as diferenças nos contextos de ensino (SANTOS, 1999, 2007; MOITA LOPES, 2006, 2009; SKLIAR, 2006). Ainda no mesmo capítulo, apresentamos conceitos de letramento e LC, pois são essenciais para nosso estudo, discutindo também suas dimensões práticas em sala de aula (KLEIMAN, 1995; KLEIMAN, SITO, 2016; JORDÃO, 2007, 2013, 2016; JANKS, 2015).

No terceiro capítulo, tecemos uma discussão a respeito dos conceitos-chave do Interacionismo Sociodiscursivo, como o que entendemos por atividade de linguagem, ação, evento, desenvolvimento humano, pensamento consciente, explicando a concepção de linguagem que adotamos neste estudo e, por fim, apresentamos características e outras discussões sobre a atividade docente tomando como base também alguns conceitos da Clínica da Atividade (BRONCKART 1999, 2006, 2008; CLOT, 2006, 2010; MACHADO, BRONCKART, 2009).

No quarto capítulo, abordamos as questões metodológicas do nosso trabalho, explicando concepções que perpassam a Clínica da Atividade e definem e justificam os

instrumentos metodológicos utilizados para a geração dos dados desta pesquisa (CLOT, 2006, 2010), bem como dos procedimentos de análise, desde a caracterização do contexto de pesquisa à descrição do processo de transcrição dos dados (DIONÍSIO, 2001).

Por fim, no quinto capítulo, apresentamos a análise dos dados que consiste em quatro categorias temáticas, a saber: a) O aluno enquanto protagonista de sua realidade; b) Práticas de LC no ensino de Língua Inglesa para alunos com DV: desafios e possibilidades; c) O que eu (não)faço, como eu (não)faço, por que eu (não)faço: o olhar da professora sobre o seu trabalho; elencadas por nós com o intuito de responder aos nossos questionamentos de pesquisa e de alcançar os objetivos propostos.

CAPÍTULO 2 - “PORQUE ANTES DE SER CEGO VOCÊ É GENTE”:⁶ discutindo inclusão e letramento crítico

Neste capítulo, abordamos a nossa perspectiva de inclusão com base nos documentos legais e estudos na área da inclusão da pessoa com deficiência, destacando a educação da pessoa com DV. Além disso, discutiremos algumas concepções de letramento de um modo geral e de LC, enfatizando o desenvolvimento desse último no ensino de Língua Inglesa para alunos com DV no contexto de uma escola especializada.

Como já afirmamos na introdução, a LA não tem um paradigma bem definido de área de estudo porque atravessa diversas áreas a fim de responder aos mais diversos questionamentos de pesquisas em que a linguagem está presente. Diante disso, na perspectiva da LA que adotamos, os indivíduos estão passando por constantes transformações, constituindo-se em seres ideológicos (MOITA LOPES, 2009). Neste trabalho, nos baseamos nessa concepção de sujeito social na LA.

Durante a leitura do presente estudo, frisamos que o leitor deve atentar para as vozes das pessoas (do outro) e o que expressam, como ideias, sentimentos, opiniões, emoções, pois cada uma dessas características as tornam indivíduos singulares e devemos considerá-las dessa forma. Na coletividade, as suas vozes tornam-se um belo e grande coral, suas canções merecem e devem ser ouvidas. É relevante citar que outras pesquisas também já focalizaram as vozes de professores e alunos no contexto da DV (DANTAS, 2014; MELLO, 2017; COSTA, 2018 etc.) e pretendemos, à luz da LA, interpretar a voz de uma professora que atuou neste contexto e tem muito a contribuir sobre o ensino de Língua Inglesa para pessoas com DV.

Uma vez que consideramos indispensável o ensino de Língua Inglesa para alunos com DV, defendemos que há muito o que discutir e aprender sobre essa temática e essa necessidade se torna ainda mais perceptível quando, nos últimos dois anos, o mundo inteiro sofreu com mudanças extremas ocasionadas pela pandemia do COVID-19. É pensando nas dinâmicas diárias que nos foram impostas pela pandemia, que imaginamos que o fato de não podermos interagir com as pessoas da mesma forma que fazíamos alguns meses atrás e de não podermos estar presentes fisicamente em ambientes propícios à propagação de um vírus, com certeza,

⁶ Dito pela professora colaboradora desta dissertação a um de seus alunos, quando este falava sobre a dedicação da professora às aulas e aos seus alunos.

afetou de muitas formas os mais diversos contextos de ensino. Tudo mudou, inclusive a forma como as pessoas estão trabalhando e estudando. A necessidade de transferir as aulas presenciais para aulas *online* ocorreu de maneira muito urgente, em meio a uma situação em que não havia como prever a sua duração. Muitos profissionais e alunos não conseguiram acompanhar essas mudanças tão bruscas e o processo educativo foi prejudicado de forma que até mesmo o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2020 teve de ser adiado.

Lima (2020), em seu Trabalho de Conclusão de Curso, constatou aspectos importantes em sua pesquisa sobre a aprendizagem de Língua Inglesa de alunos cegos e com baixa visão no contexto atual de pandemia, a saber: falta de acessibilidade nas atividades propostas por professores (vídeos sem audiodescrição), falta de avaliação das atividades dos alunos com DV e baixa visão pelo fato de os professores não saberem o sistema braille, metodologia em grande parte focada apenas na repetição, dificuldades de alunos e professores em utilizarem as plataformas virtuais, falta de diálogo entre eles. Alguns alunos, inclusive, procuravam outras pessoas para solucionar suas dúvidas ao invés dos próprios professores das disciplinas. Desse modo, o ensino remoto de Língua Inglesa na escola regular é, sem dúvida, cheio de desafios.

Como possibilidades para a superação desses desafios, o autor sugere que os professores escutem os seus alunos com deficiência, além de apontar para a necessidade da formação de professores para a utilização de plataformas virtuais. Além disso, por meio da pesquisa, o autor constatou que o *WhatsApp* tem um papel muito importante para a aprendizagem dos alunos com DV, dado que os eles tinham acesso aos professores e poderiam sanar dúvidas por meio de áudios. Assim, mais adiante neste capítulo, discutiremos a importância do LC neste mundo digital.

O desafio de lidar com todas essas mudanças é de todos, mas precisamos questionar se os alunos com deficiência estão sendo incluídos no processo educativo desenvolvido durante a pandemia. É importante que o leitor deste trabalho saiba de nossa preocupação para com essas pessoas que, ao longo da história da humanidade, eram sempre esquecidas, marginalizadas e até mesmo sacrificadas apenas por serem como são (SANTIAGO, 2011 apud OLIVEIRA, 2013).

Na próxima seção, abordaremos a concepção de inclusão que adotamos, considerando os textos legais e conceitos nos quais nos respaldamos sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência.

2.1 Incluindo as diferenças

Uma vez que nosso contexto de pesquisa é, sobretudo, o de ensino de Língua Inglesa para pessoas com DV, consideramos relevante elucidar que o Art. 27 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) - LBI - assegura o direito da pessoa com deficiência à Educação em todos os níveis de aprendizado e o artigo é enfático ao colocar que essa educação deve “alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”. Em outras palavras, a pessoa com deficiência tem o direito a uma Educação de qualidade; uma Educação que desenvolva as suas habilidades, que a desafie e faça crescer.

Consideramos que o país avançou nas últimas décadas em termos de qualidade de ensino, e a criação de leis que asseguram o direito da pessoa com deficiência à Educação é um exemplo disso. As mudanças na legislação são o resultado da própria complexidade que as pessoas com deficiência vivem em seu ambiente escolar. Assim, a formação dos educadores para atender a essas pessoas, as adequações que são feitas no ambiente físico das escolas e o aumento da capacitação para a inclusão dos alunos com deficiência são exemplos desses movimentos de avanço (DANTAS, 2014). Portanto, a inclusão é um processo sempre em movimento devido à complexidade que o constitui. Dessa forma, ao tratarmos de algo tão relevante quanto a inclusão, temos que questionar se a Educação, garantida por lei, oferecida por diversas instituições é, de fato, inclusiva.

Muitas vezes, a Educação inclusiva é confundida com simplesmente possibilitar às pessoas com deficiência o acesso à mesma sala de aula regular que alunos que não possuem deficiência frequentam, mas não a tudo que eles têm direito. Este tipo de prática não é inclusiva, mas universalista, uma vez que, como nos diz Santos (1999), “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (p. 44). Incluir é, então, um processo que deve considerar as necessidades particulares de cada um, independentemente de quais sejam essas necessidades. Se há um aluno com baixa visão em uma sala de aula, por exemplo, a escola e seus agentes devem atentar para maneiras de atender às especificidades desse aluno e deve fazer o mesmo com os demais.

O Art. 205 da Constituição Federal afirma que todos têm direito à Educação e esta deve ser promovida pelo Estado e pela família (BRASIL, 1988). Todos são responsáveis por essa

inclusão, uma vez que a responsabilidade não está apenas na escola, nas instituições, mas também dentro de casa. Se precisamos incluir significa que, necessariamente, a exclusão está ocorrendo, mesmo que a regra seja a de que todos temos o mesmo direito à Educação. Geralmente, a realidade é diferente daquela que os documentos e as leis instituem, e essa responsabilidade, muitas vezes, está ausente ou recai sobre aquele cujo direito é assegurado. Em meio às diferenças entre o que há na lei e o que é definitivamente feito no ambiente escolar, muitos alunos com deficiência podem até mesmo tentar se encaixar em um mundo que não foi pensado para incluí-los, anulando assim suas características próprias para caber no que lhes foi oferecido (MELLO, 2017). No nosso entender, é como se a exclusão fosse tudo o que esses alunos conhecessem, como se a regra fosse essa e não o contrário disso.

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994, p.1), marco histórico nos avanços do processo de inclusão, considera que “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades”. Assim, ao considerar essa pedagogia, a Educação deve ser um processo que abrange a todos, bem como ser efetiva para cada um, evitando discriminações e exclusões. É uma forma de educar que coloca as necessidades da pessoa como prioridade ao invés de considerá-las como impedimentos.

O que se percebe é que não existe o atendimento para as necessidades particulares de cada um desses alunos, conseqüentemente esta é uma Educação que difere da que está escrita no artigo da LBI, na Declaração de Salamanca e na Constituição Federal. A Educação à qual a legislação se refere seria uma educação inclusiva que, conforme Prieto (2013, p. 18),

se edifica baseada no princípio da diversidade, caracterizada como benéfica ao processo de escolarização de todas as pessoas, pois possibilita a sua aprendizagem e socialização na convivência com as diferenças sociais, culturais, físicas, emocionais, cognitivas, entre outras formas de manifestação da pluralidade humana. Pressupõe, portanto, que a prática pedagógica admita e respeite diferentes formas e ritmos de aprendizagem e utilize outras maneiras de ensinar. Portanto, exige a valorização e a criação de condições para a emergência de propostas educacionais que mudem valores, normas e atitudes instituídas nos sistemas de ensino.

Em conformidade com a autora, defendemos que inclusão não é colocar todos em um mesmo lugar com os mesmos objetivos. As condições, os valores e as propostas educacionais são acenadas como indispensáveis para a efetivação de uma Educação que se propõe inclusiva. Além disso, o ritmo dos alunos deve ser considerado em todos os aspectos no processo de ensino-aprendizagem. Conforme Medrado e Dantas (2014, p. 4),

o trabalho diferenciado frente às necessidades de cada um se faz premente no ensino a pessoas com deficiência. Caso isso não ocorra, estaremos negando o direito desses indivíduos ao desenvolvimento, haja vista que o caminho de acesso - que é um outro diferente do usual - não está sendo oferecido.

Inclusão tampouco é tratar o aluno com deficiência de maneira a apenas beneficiá-lo sem olhar para o seu aprendizado, pois “aceitar a falta de compromisso desses alunos com as tarefas solicitadas ou dar privilégios, por causa da deficiência, é eximi-los dos seus deveres” (MEDRADO e DANTAS, 2014, p.5). Um ensino que não atende às necessidades dos alunos com deficiência não pode ser considerado, de forma alguma, como inclusivo.

Na ocasião de escrita do presente estudo, o Decreto de Lei nº 10.502/2020 que discorre sobre a Política Nacional de Educação Especial foi aprovado e, em seguida, revogado no dia 01 de dezembro do mesmo ano⁷. Acreditamos que o decreto em questão abria brechas para retrocessos na inclusão de pessoas com deficiência no ensino público regular, indo de encontro à própria Constituição Federal que defende o direito de uma Educação inclusiva para todas as pessoas. O Artigo 6º do Decreto é um exemplo da possibilidade de uma fragilização do processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência, elicitando como objetivo:

promover ensino de excelência aos educandos da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades de educação, em um sistema educacional equitativo, inclusivo e com aprendizado ao longo da vida, sem a prática de qualquer forma de discriminação ou preconceito, assegurar o atendimento educacional especializado como diretriz constitucional, para além da institucionalização de tempos e espaços reservados para atividade complementar ou suplementar.

O texto do artigo, em si, pode levantar diferentes interpretações sobre o dever das escolas públicas em aceitar os alunos com deficiência, indicando escolas especializadas aos pais para evitar matrícula desses alunos, além de também abrir espaço para facilitar possíveis segregações com a justificativa de se estar fornecendo atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à Educação de um aluno com deficiência. Dessa forma, o Decreto, em nosso ponto de vista, é um retrocesso e uma afronta às lutas históricas e sociais pelo direito à Educação de pessoas com deficiência no ensino regular e pela responsabilização do Estado neste processo. Destarte, ele silencia as vozes das pessoas com deficiência uma vez

⁷ VIVAS, F; FALCÃO, M. Toffoli suspende decreto da nova política de educação para alunos com deficiência. G1, 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/12/01/toffoli-suspende-decreto-do-mec-com-nova-politica-de-educacao-para-alunos-com-deficiencia.ghtml>> Acesso em 27 de julho de 2021.

que os pais, segundo ele, seriam os principais responsáveis para decidir se os filhos com deficiência deveriam ou não ir para instituições especializadas.

Até o momento, queremos registrar a nossa preocupação com a Política Nacional de Educação Inclusiva, pois o Decreto 10.502, que foi suspenso, ainda é uma ameaça, porque entendemos que é um retrato de como algumas pessoas que estão no poder não enxergam – ou escolhem não reconhecer – a importância das vozes das pessoas com deficiência em decidirem sobre sua Educação, bem como a visão que as autoridades responsáveis pela redação do Decreto têm sobre inclusão que se distancia da nossa visão de inclusão.

Entendemos que a dimensão da inclusão vai muito além de uma matrícula, visto que contempla o acesso do aluno à escola, as condições urbanísticas, a participação da família, a qualidade do ensino etc. Considerando todos esses aspectos, quando não se oferece ao aluno com deficiência o que lhe é exigido em lei, a escola está negando direitos e excluindo, porque excluir não é apenas negar uma matrícula, mas também negar tudo aquilo a que se tem direito, especialmente ao desenvolvimento e ao aprendizado. É negar ao aluno aquilo que ele tem o potencial de acessar, ser e adquirir.

Vygotsky (1993 [1994]) defende que a criança com deficiência não está ciente da sua própria deficiência, mas dos obstáculos que surgem através do seu contato com a sociedade que o enxerga como defeituoso. Há, sobretudo, demandas sociais sobre essas crianças e, por esta razão, elas são forçadas a atenderem essas demandas e se desenvolverem de acordo com o que se espera delas. É, de certa forma, irônico, quando observamos que é a sociedade que faz daquela pessoa alguém defeituoso ou com problemas. Conforme o pensamento de Machado (2003, p. 25), “caso a criança cega não receba ajuda para suas descobertas e aprendizagens, além dos efeitos diretos que são intrínsecos da deficiência, poderá sofrer efeitos indiretos, isto é, provenientes da cultura, do meio em que vive”.

A verdade é que ninguém é igual e essa ilusão de uniformidade fez, e ainda faz, com que nós, enquanto sociedade, nos tornemos excludentes. Ainda que, na verdade, sejamos todos seres humanos dotados de inúmeras diferenças, negá-las não faz o menor sentido e é cruel com todos, ainda mais com pessoas com algum tipo de deficiência. Conforme Santos (1999, p. 44), “uma política de igualdade que nega as diferenças não inferiorizadoras é, de fato, uma política racista”. Em consonância com o pensamento de autor, Skliar (2006, p. 23) enfatiza que

Os 'diferentes' respondem a uma construção, uma invenção, quer dizer, são reflexo de um largo processo que poderíamos chamar de 'diferencialismo', isto é, uma atitude - sem dúvida do tipo racista - de categorização, separação e diminuição de alguns

traços, de algumas marcas, de algumas identidades, de alguns sujeitos, em relação ao vasto e por demais caótico conjunto de diferenças humanas.

O autor utiliza o termo *racista* para classificar a nossa construção do que entendemos por diferente. Afinal, todos nós somos diferentes, o que não nos dá o direito, então, de classificar alguém como mais ou menos diferente do que nós mesmos. É inadmissível uma sociedade que precisa incluir o outro, o diferente ou mesmo que uma criança pode ser ferida a ponto de se sentir defeituosa por causa de uma sociedade que a enxerga assim, uma sociedade que supostamente deveria acolhê-la. Afinal, conforme Malta (2014, p. 97), “a deficiência é uma das diferenças que tantos outros indivíduos possuem e que, por um motivo ou por outro, não foram nomeadas na escala das deficiências”. Esta ideia está de acordo com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) que pontua a normalidade das diferenças entre os seres humanos. Em outras palavras, seria de se estranhar se todos os seres humanos apresentassem as mesmas necessidades e peculiaridades.

Ao pensarmos na questão da escola que inclui, é importante ressaltar que nenhuma sala de aula é exatamente igual a outra, visto que são constituídas de sujeitos diferentes entre si, diferenças essas que vão muito além de aspectos físicos, intelectuais e econômicos. Nessa linha, Skliar (2006) defende que precisamos entender a diversidade que nos constitui ao invés de tentar caracterizá-la da melhor forma. Os professores necessitam da compreensão sobre as diferenças e, a partir dela, planejar aulas que explorem e desenvolvam as habilidades e potencialidades de seus alunos. Em conformidade com o pensamento do autor, Pires e Plácido (2018, p. 35) afirmam que

A aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana e a aprendizagem por meio da cooperação são princípios defendidos pela nova ordem da Educação Especial sob o enfoque da Educação Inclusiva. Saber conviver com a diversidade humana representa aceitar as diferenças, em qualquer lugar e a escola, na nossa sociedade, é um dos espaços mais importantes para o acesso ao conhecimento e aos bens culturais.

Como pontuado pelos autores, valorizar cada pessoa e oportunizar um acolhimento de forma que possam sentir que pertencem àquele lugar é fundamental, especialmente na escola. Desse modo, na próxima seção iremos abordar brevemente algumas definições referentes à DV e também discutiremos sobre a Educação de alunos com DV.

2.2 O aluno com deficiência visual

A portaria do Ministério da Saúde de nº 3.128 de 2008 define, no artigo 1º em seus parágrafos, que

§ 1º Considera-se pessoa com deficiência visual aquela que apresenta baixa visão ou cegueira.

§ 2º Considera-se baixa visão ou visão subnormal, quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20º no melhor olho com a melhor correção óptica (categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual do CID 10) e considera-se cegueira quando esses valores encontram-se abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10º (categorias 3, 4 e 5 do CID 10).

Dessa forma, podemos concluir que, mesmo entre as pessoas com DV, há inúmeras diferenças no que diz respeito à própria deficiência. É imprescindível que os educadores considerem essas diferenças e particularidades na escola, uma vez que alguns alunos podem apresentar necessidades muito específicas e estas não podem ser negligenciadas. Essas necessidades podem se referir a aspectos diversos, tais como: percepção de cores, acessibilidade física/arquitetônica, tamanho de fontes/letras, possibilidade de ler (ou não) em braille. Os professores e educadores devem atentar para essas nuances e procurar formas de supri-las da melhor maneira possível.

Sobre o papel do professor diante de alunos com DV, Malta (2014, p. 96) considera que

o aluno com DV, como qualquer outro indivíduo que tem anseios, medos, alegrias e tristezas, precisa de ferramentas didáticas adequadas para suas demandas específicas de aprendizagem. Assim, a procura de tarefas, projetos, etc. para atender diferentes interesses e níveis de desenvolvimento dos alunos, deve ser uma prerrogativa diária para o professor que ministra aulas para DVs, levando em consideração as especificidades de um indivíduo que não tem a visão.

O autor enfatiza a necessidade de os professores tomarem como prerrogativa a procura por recursos pedagógicos que possam atender às demandas específicas que encontram em sala de aula, especificamente para os alunos com DV. Concordamos com essa ideia, já que acreditamos que é a partir da tomada de consciência das necessidades de cada aluno e da busca por atendê-las que podemos começar a criar um ambiente efetivamente inclusivo. Nessa perspectiva, os educadores no contexto da educação de alunos com DV devem ter capacidade para

Organizar e transmitir com clareza seu pensamento e de transformar condições insatisfatórias, contribuindo para que o aluno desenvolva confiança em si mesmo: na sua própria capacidade de realizar uma aprendizagem significativa, elaborando informações e apontando soluções criativas para situações de vida (MASINI, 2013, p. 37 apud PIRES E PLÁCIDO, 2018, p. 48).

Portanto, o professor deve prezar pela clareza em suas aulas e instigar o aluno com DV a dar seus próprios passos com relação ao seu aprendizado, desconstruindo igualmente a imagem distorcida que, conforme discutido anteriormente neste capítulo, a sociedade o ajuda a criar de si mesmo a partir da exclusão e da ideia de incapacidade que se instaura na mente quando tratamos das pessoas com deficiência.

Diante da observação de nosso contexto de pesquisa e do contato com alunos com DV, tivemos acesso, informalmente⁸, a alguns exemplos de como essas pessoas se sentiam excluídas de atividades cotidianas de suas vidas como, por exemplo, ir à praia ou jogar bola. Elas achavam que os outros as tratavam como se fossem uma espécie de peso e preferiam simplesmente excluí-los de certas atividades a arriscar a inclusão, às vezes até mesmo com a desculpa de que ele/ela pode se machucar. Essa superproteção acaba se tornando um empecilho para que a pessoa com deficiência possa vivenciar diferentes experiências de vida, além de influenciar, como já mencionamos, até mesmo na imagem que esse indivíduo com deficiência tem de si mesmo. Esse tratamento é chamado de *capacitismo* (CAMPBELL, 2001), pois esse conceito diz respeito ao preconceito que pessoas com deficiência sofrem diante de uma sociedade que preza por um padrão corporal perfeito. Desse modo, elas sofrem opressão por se distanciarem da ideia do corpo perfeito e considerado adequado.

Percebe-se, então, que há uma tendência da sociedade em tratar a pessoa com DV como alguém que não é capaz, alguém que precisa que outros tomem conta ou que precisa ser protegido de uma coisa ou outra. É por isso que o professor precisa considerar a história de cada aluno e tratá-los de forma a oportunizar o desenvolvimento de cada um e, em nenhuma hipótese, perpetuar a ideia de que o aluno não é capaz.

Uma forma de começar a criar um espaço acolhedor para os alunos é através de perguntas aos próprios alunos sobre eles mesmos, seus gostos, medos e anseios. Apenas o próprio aluno pode nos informar qual a melhor maneira de ensiná-lo, como ele gosta de aprender, quais necessidades precisamos atender enquanto professores. Além disso, a relação

⁸ Observação de aulas de Língua Inglesa no referido contexto.

com as pessoas presentes na vida desse aluno se faz necessária uma vez que elas também fazem parte do universo do aluno com deficiência e o conhecem. Um exemplo é que educadores podem conversar com a família do aluno, porque eles também podem dar informações valiosas para o processo educativo (MELLO, 2017). Lembremos, assim, do pensamento de Freire (2020 [1968]) que defendia que o oprimido poderia alcançar a liberdade se buscasse por ela, porquanto apenas conhecendo e reconhecendo a sua realidade é que ele poderia lutar para ser livre, afinal as pessoas oprimidas são as que melhor conhecem os seus próprios sofrimentos, desafios e necessidades.

Sobre a relevância da comunicação entre professor, aluno e a família, um aspecto importante no trabalho do professor é a reflexão, pois ela é uma prática que pode ajudar o docente a estabelecer vínculos com os alunos e outros que influenciam no processo de ensino-aprendizagem. Nessa linha, Costa (2018, p. 46) aponta para a importância da reflexividade do professor de língua estrangeira:

entendemos que a reflexividade se constitui em um aspecto central no processo formativo de professores de LE, uma vez que ela possibilita aos docentes uma aproximação das experiências que são dos outros, assim como uma reelaboração do seu agir em prol de uma maior eficácia na prática educativa.

Deste modo, ao refletir sobre a experiência do outro e se aproximar dela, espera-se que o professor repense/reelabore o seu agir para que possa promover um ambiente de aprendizagem eficaz para seus alunos.

Na próxima seção abordamos alguns conceitos como o de letramento e LC e, a partir deles, apresentamos possibilidades para práticas de LC em sala de aula, trazendo conceitos fundamentais para o nosso trabalho e defendendo a relevância dessas práticas no ensino de alunos com DV.

2.3 Transformar(-se) (n)o mundo

Nesta seção, explanamos o conceito de *letramento* e LC, enfatizando este último, haja sua relevância para nosso estudo. Igualmente, julgamos importante trazer algumas reflexões acerca de como surgiram os Estudos de Letramento e da relevância de uma Educação linguística que contemple o desenvolvimento de práticas de letramento, uma vez que há, indiscutivelmente, uma demanda social de pessoas que tenham conhecimento das mais

variadas práticas sociais, e que questionem, critiquem, pensem e transformem sua própria realidade. Alinhando-se a este pensamento, Vetromille-Castro (2018, p. 215), compreende

a aprendizagem de línguas como educação linguística, a qual extrapola o conhecimento e o uso de estruturas e tem como objetivo o desenvolvimento de indivíduos livres, autônomos e que percebem o jogo de poder estabelecido pela linguagem e tornam-se capazes de redimensioná-lo a seu favor.

Assim, o processo de ensino-aprendizagem de línguas não pode ser visto apenas como algo instrumental e que ignora o mundo no qual todos estamos inseridos, agindo por meio da linguagem. A Educação Linguística, como diz o autor, deve extrapolar esses limites. Portanto, nosso trabalho reforça a relevância de um ensino de Língua Inglesa na perspectiva de práticas de letramento para pessoas com DV.

A discussão sobre os estudos de letramento não é algo tão recente. No Brasil, na década de 1990, as pesquisas nesta perspectiva eram numerosas e esses estudos se configuram, como aponta Kleiman (1995, p. 15),

como uma das vertentes de pesquisa que melhor concretiza a união do interesse teórico, a busca de descrições e explicações sobre um fenômeno, com o interesse social, ou aplicado, a formulação de perguntas cuja resposta possa vir a promover uma transformação de uma realidade tão preocupante como o é a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita.

Essas pesquisas lançavam um olhar sobre os grupos sociais considerados excluídos em oposição àqueles considerados dominantes, uma vez que letramento não abrange apenas as práticas grafocêntricas. Não podemos deixar de relacionar esses estudos à ideia do pensamento abissal de Santos (2007), que diz respeito a divisões radicais em nossa sociedade, como se houvesse uma linha entre o indivíduo existente e o inexistente, ou seja, o dominante e o dominado. Sendo este último desconsiderado como cidadão e seus conhecimentos, valores e necessidades completamente ignorados. Esse pensamento toma como princípio o fato de que alguém, de um lado da linha, só pode ser validado a partir da exclusão de outro, de um lado oposto dessa linha.

Desse modo, acreditamos que os estudos de letramento são uma transgressão a esse pensamento abissal de exclusão, denotando um pensamento pós-abissal. Assim, conforme Santos (2007, p. 22-23),

O pensamento pós-abissal pode ser sumariado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul. Confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento.

Nessa linha, relacionamos os Estudos de Letramento (de orientação freiriana, vale lembrar) ao pensamento pós-abissal, que valoriza as vozes daqueles que se encontram no Sul metafórico, buscando, então, uma transformação social dessas pessoas.

Assim, Kleiman (1995) explica que há dois modelos de concepção de letramento⁹: o modelo autônomo e o modelo ideológico. O primeiro se relaciona diretamente com o letramento dominante, cuja concepção sugere uma neutralidade e a ideia de que apenas uma forma de letramento deve ser desenvolvida visando o progresso social. Em contraposição, há o modelo ideológico que se fundamenta em uma concepção mais plural de práticas de letramento, considerando os contextos sociais e culturais dos grupos sociais envolvidos. Em consonância com a autora, o segundo modelo é o que nos interessa para nosso trabalho.

Consideramos que *letramento* não é apenas o que o indivíduo aprende na escola, pois conforme Jordão *et al.* (2018, p. 11), letramento

associa-se a maneiras de estar no mundo e não apenas aquilo que se transmite a alguém em processo de escolarização, como já se considerou muitos dos saberes escolares e das práticas de alfabetização, pautadas por vezes em uma concepção de linguagem simplificada e reducionista.

Quando a concepção de letramento está pautada na visão limitada daquilo que, por muitos anos, foi considerado dominante, temos uma redução de todo um mundo de conhecimentos construídos, já que há inúmeros saberes ignorados e que são, na verdade, relevantes para o meio social.

É inegável a aproximação entre essa concepção dos estudos de letramento e as *vozes do sul*, conceito abordado por Santos (2007) e adotado por vários linguistas aplicados, entre os quais, Moita Lopes (2006) que discute sobre os sujeitos sociais tratados pela LA contemporânea e sobre o conhecimento que é construído por ela. Escutar as *vozes do sul* seria escutar as vozes dessas minorias sociais e considerar seu conhecimento, sua história e sua

⁹ Conceitos que surgem a partir de Street (1984).

cultura, pois na concepção de LA que defendemos, esses são elementos essenciais para os estudos da linguagem atualmente (MOITA LOPES, 2006). Destarte, o conhecimento do sujeito social que, muitas vezes, é ignorado pela sociedade deve ser valorizado. Relacionamos esse posicionamento, portanto, ao que Santos (2007) chama de pensamento pós-abissal, pois este reconhece a existência dos diversos saberes para além dos científicos, renunciando então a qualquer epistemologia genérica.

Desse modo, o enfoque do conceito de letramento que utilizamos e defendemos em nosso estudo é o modelo ideológico, o qual abraça a ideia da diversidade epistemológica para compreender as práticas sociais que vivenciamos em nossa sociedade. Esse conceito também está relacionado com a visão de humano que o Interacionismo Sociodiscursivo - ISD - (BRONCKART, 1999, 2006, 2008) aborda em seu quadro teórico-epistemológico e que esclareceremos posteriormente de forma mais detalhada. A visão de letramento que adotamos também dialoga com o ISD no sentido de que não admite reducionismos quando tratamos de seres humanos, uma vez que os estudos sob essa perspectiva consideram os humanos em toda a sua complexidade e fluidez.

Desse modo, Kleiman e Sito (2016) discutem duas ressignificações do conceito de letramento que envolvem a diversidade dos meios semióticos, modalidades comunicativas e também diversidades linguístico-culturais, apontando para o conceito de *multiletramentos*. Essa compreensão parte da ideia de que “os textos não se compõem apenas de palavras, mas de múltiplos outros sistemas de significação, como o sonoro, o oral, o gestual, o imagético, o gráfico” (p. 170). Esse conceito é determinante para nos distanciarmos da ideia de que o letramento está unicamente relacionado à escrita. Nesse sentido, há inúmeras práticas de letramento que vão de encontro à visão elitista do letramento dominante que seria aquela à qual todos somos apresentados nos âmbitos educacionais. No que se refere ao domínio da escrita, Kress (2003, p. 1, tradução nossa)¹⁰ afirma que

Não é mais possível pensar em letramento separadamente de uma gama de fatores sociais, econômicos e tecnológicos. Dois fatores distintos, porém, relacionados, merecem ser especificamente destacados. Trata-se, pois, de um lado, o grande

¹⁰ It is no longer possible to think about literacy in isolation from a vast array of social, technological and economic factors. Two distinct yet related factors deserve to be particularly highlighted. These are, on the one hand, the broad move from the now centuries-long dominance of writing to the new dominance of the image and, on the other hand, the move from the dominance of the medium of the book to the dominance of the medium of the screen. These two together are producing a revolution in the uses and effects of literacy and of associated means for representing and communicating at every level and in every domain.

deslocamento do domínio de séculos da escrita para o domínio da imagem e, de outro lado, o deslocamento do domínio do suporte do livro para o suporte da tela. Estes dois, juntos, estão produzindo uma revolução nos usos e efeitos do letramento e dos meios associados para representação e comunicação em cada nível e esfera.

A sociedade tem, hoje, novas formas de ler e o autor é enfático ao ilustrar essa revolução que vem acontecendo ao longo dos anos. O poder da imagem e da tela é imensurável considerando que muitas pessoas estão a apenas um clique de distância de qualquer informação. Não é estritamente necessário que um indivíduo seja alfabetizado para poder lidar com essas novas formas de representação e comunicação. Ele pode aprender e se apropriar de determinadas práticas de um jeito único e seu modo de apropriação é valorizado nos estudos de letramento, visto que o conhecimento dessa pessoa que não teve acesso à uma Educação formal ou que, por alguma razão, não aprendeu a escrever, é um conhecimento relevante. Por exemplo, podemos citar as pessoas que utilizam o *Whatsapp* sem digitar mensagens escritas, mas gravando mensagens de áudio ou fazendo uso de emojis, *gifs*, dentre outros recursos do aplicativo.

Quanto à oposição ao grafocentrismo e ao engajamento de diversos grupos sociais em outros sistemas semióticos, Kleiman e Sito (2016, p. 170) argumentam que

Há um processo antiletista de desconstrução do grafocentrismo contemporâneo quando se reconhece que diversos grupos socioculturais recorrem a variados sistemas semióticos para preencher as funções que a escrita alfabética desempenha (ou desempenhava) na sociedade padrão, majoritária (em relação ao acesso e uso de diversos bens), tecnológica, urbana e contemporânea.

A partir da discussão sobre o movimento de oposição ao letramento como puramente uma prática escrita, podemos dizer que, hoje em dia, este conceito é capaz de abranger os diversos meios semióticos que estão presentes na sociedade, em oposição àquela concepção de letramento neutro e grafocêntrico. Nesse ponto, é essencial também compreender como os mais diferentes grupos sociais utilizam esses sistemas semióticos, porque interessa aos Estudos de Letramento como essas pessoas se apropriam das mais diversas práticas sociais e as utilizam em seu benefício. Em nosso estudo, o engajamento das pessoas com DV ao utilizar esses novos meios semióticos (encontrados em aplicativos como *Whatsapp*, *Facebook*, *YouTube*, entre outros) é relevante, especificamente no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

Nessa linha, o New London Group (1996) estabeleceu que uma pedagogia de *multiletramentos* considera modos de representação que vão muito além do que apenas a língua

em si, uma vez que os significados não são estáticos ou únicos e a cultura tem um papel essencial no processo de construção de sentido. Além disso, ressalta o reconhecimento das múltiplas formas de linguagem e representações que são utilizadas pelos indivíduos em seus diferentes contextos cotidianos. Em concordância, Edmundo (2013, p. 14-15) afirma que

A sociedade de hoje se caracteriza por mudanças rápidas, alavancadas pelos conhecimentos e linguagem tecnológicos que a cada dia surpreendem pelo que é ‘mais novo’ do que o novo de ontem. Certamente o elemento ‘rapidez’ ou ‘aceleração’ que bem descreve o movimento desta sociedade digital não corresponde ao ideal, sonho ou estilo de vida desejado por boa parte daqueles que nela vivem. Afora o teor consumista e estressante dessas mudanças aceleradas, há outras características desconcertantes e instigantes nessa sociedade digital. Verifica-se que os conhecimentos se constroem de outras formas diferentes das que então se registrava: que o cidadão-indivíduo-aluno-professor-usuário-hiperleitor faz uso de sua agência e escolhe seu percurso de leitura que nem sempre condiz com aquele da convenção-página.

A autora descreve o leitor desta sociedade acelerada e como os novos modos de leitura se configuram de forma não-padronizada. Além disso, chama a atenção para como o conhecimento está sendo construído nesse mundo instantâneo e digital. O pensamento da autora está em consonância com o que Kalantzis *et al.* (2016) afirmam sobre a facilidade de acesso às novas mídias, especialmente quando comparamos com o acesso a textos impressos.

Uma vez que nosso estudo tem como aparato teórico-metodológico o ISD, cabe aqui reiterar a nossa visão de texto, porque quando falamos de texto sob essa perspectiva, também o entendemos como discurso. Portanto, Bronckart (1999, p. 72) afirma que textos “são produtos da atividade humana e [...] estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos”. Este conceito dialoga com os conceitos anteriormente explanados de letramento. É impossível pensar em nossas condutas humanas sem relacioná-las aos textos que produzimos no meio social, logo são situações indissociáveis. Em suma, consideramos, a partir dos estudos do ISD, toda prática linguageira situada como texto (BRONCKART, 1999, 2006, 2008) e é por meio da linguagem situada que investigaremos o agir docente de uma professora de Língua Inglesa em um contexto de pessoas com DV. Trabalhar textos em sala de aula nesse contexto é fundamental, pois ele é muito específico.

De acordo com Kalantzis *et al.* (2016), a Educação pode contribuir para a diminuição de desigualdades sociais. Como exemplo, os autores citam os programas de reforço, assistência e tutoria que geralmente são criados em instituições escolares com o fim de amenizar a diferença nos níveis de aprendizado e/ou conhecimento dos alunos. Por esse ângulo, uma

Educação linguística que contemple os diferentes tipos de letramento, especialmente o LC, é imprescindível para que as pessoas possam se envolver nas práticas sociais amplamente disponíveis em nosso contexto (atual), bem como também a ter melhor acesso às oportunidades que se apresentam.

Desse modo, devemos considerar também que os materiais didáticos digitais são uma realidade da contemporaneidade e, como dito anteriormente, as informações que circulam por espaços digitais ocorrem de maneira rápida (às vezes instantânea) e interativa, visto que as pessoas que têm acesso a esses espaços digitais podem se engajar em diversas práticas sociais digitalmente (AZZARI, LOPES, 2013). Ao abordarmos o LC no mundo contemporâneo no qual as práticas sociais acontecem, muitas vezes, nesses âmbitos, assinalamos a importância do *letramento digital* que diz respeito exatamente às práticas sociais que ocorrem por meios digitais (*e-mails, WhatsApp, websites, Instagram* etc.). É exigido das pessoas, em diferentes meios sociais, que saibam utilizar os mais variados dispositivos e *softwares* para que possam trabalhar, estudar ou mesmo como forma de socializar. Neste sentido, exigem do leitor digital diversas habilidades, desde ligar um computador a gravar um vídeo em uma rede social, por exemplo. Quando alguém não consegue suprir essa demanda que é exigida por nossa sociedade, esse indivíduo acaba por ser excluído, uma vez que não consegue se engajar em práticas sociais que envolvem as novas tecnologias (COSCARELLI, RIBEIRO, 2005). O compartilhamento de informações, a geração de conteúdo, o livre acesso, entre outras práticas, possibilitam incontáveis meios para a construção de conhecimento, da comunicação e do aprendizado. Em conformidade com esses argumentos, Lima e De Grande (2013), ao citarem as ideias de Lankshear e Knobel (2002) sobre as novas formas de ler e escrever por novos meios, também salientam a complexidade dos discursos envolvidos nessas atividades, dado que mais do que aprender a ler esses textos, há também a necessidade de pensar sobre o que se lê/vê/ouve e refletir sobre os discursos que ali se encontram. Em outras palavras, espera-se que os alunos possam pensar criticamente sobre as informações às quais têm acesso por meios digitais. É cada vez mais comum o uso de *smartphones* em sala de aula com fins educacionais, dado que agora, mesmo que o professor não possa ajudar ou responder um aluno em determinado momento, às vezes a resposta a um questionamento pode ser encontrada em questão de segundos através de ferramentas como o *Google*, dicionários digitais, *ebooks* etc.

Nesta linha, o âmbito digital tem se mostrado útil no ensino de Língua Inglesa. Quando os alunos têm alguma dúvida ou precisam de alguma informação específica podem recorrer primeiro aos aplicativos que estão a apenas alguns cliques de distância. Frequentemente,

quando nós mesmos, professores, não temos certeza sobre uma questão levantada pela turma, algum aluno já está com o celular nas mãos lendo a resposta que achou através da ferramenta. Consideramos então que a vida digital já está presente em nossas salas de aula e não pode ser simplesmente ignorada. Além disso, este fato reforça a necessidade de um *letramento digital crítico*, pois sabemos que não são todas as informações que encontramos por meio da *internet* que são confiáveis/verdadeiras/aceitáveis. Professores e alunos precisam utilizar e se engajar em práticas sociais digitais de forma consciente e crítica. Fernandez (2017), a partir de Menezes de Souza (2011), chama a atenção para o fato de que as produções individuais são constituídas não apenas daquilo que já está posto, produzido, mas de várias leituras, palavras e ideias que antecederam à própria produção. Deste modo, ao se deparar com uma produção, professores e alunos precisam atentar para o contexto social, histórico e coletivo o qual envolveram aquela produção.

Ademais, é necessário entender e legitimar como os diferentes grupos sociais - em especial aqueles que, em geral, são marginalizados - estão lendo, compreendendo e agindo nesta sociedade. O professor de língua deve atentar para esse novo leitor e esses novos modos de ler. Ao ampliarmos a nossa visão sobre os letramentos, consideramos as mais diversas formas pelas quais os textos circulam (por meios digitais ou não) e como os diferentes grupos se apropriam das práticas sociais que envolvem esses textos, validando e viabilizando o conhecimento e saberes de minorias sociais como negros, índios, pessoas do campo, pessoas com deficiência, analfabetos e diversos outros sujeitos que, porventura, podem ter sido calados, desconsiderados ou invisibilizados pelo que é considerado/reconhecido como conhecimento dominante (KLEIMAN; SITO, 2016). Acreditamos, então, que as pessoas com DV têm sua própria maneira de se engajar em diferentes práticas sociais (digitais ou não). Em nosso estudo, lançamos um olhar sobre a percepção de uma docente, como seus alunos com DV e a própria professora estão se apropriando de práticas de LC e de como elas possibilitam o acesso a um melhor aprendizado de Língua Inglesa.

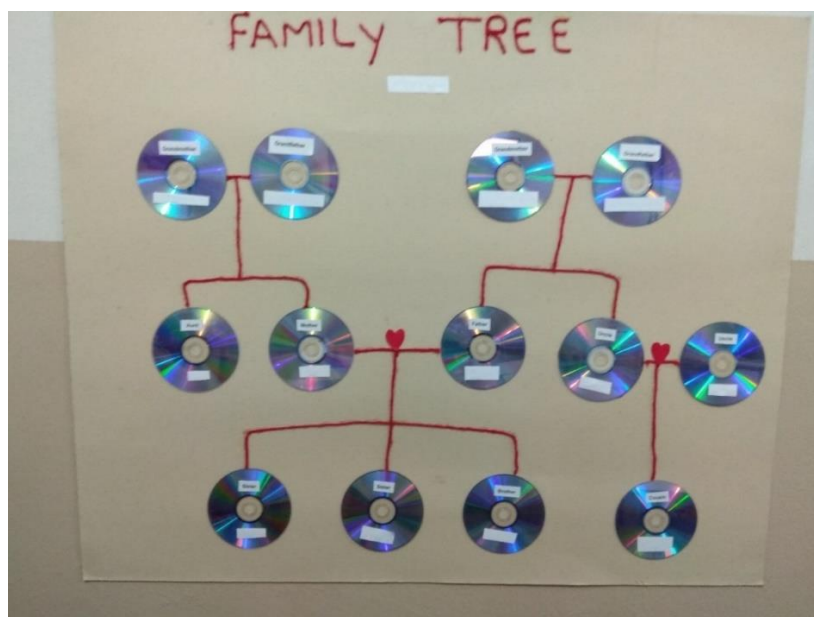
É nessa linha de pensamento que argumentamos que a Educação deve preparar os alunos para o mundo em que vivem, pois ignorar as novas tecnologias, os novos textos e as novas formas de ler seria uma maneira contribuir para a exclusão social de pessoas que serão cobradas, mais cedo ou mais tarde, sobre um conhecimento ao qual não tiveram acesso em sua vida escolar. Nessa perspectiva, defendemos que, além de considerar as novas tecnologias e as práticas sociais que as envolvem, a Educação linguística deve fornecer meios para que os novos leitores possam agir em meios digitais de modo consciente e crítico, e não apenas absorvendo

ou reproduzindo discursos aos quais têm acesso. Freire (2020 [1968]), a partir das ideias de Marx sobre transformação social, enfatiza que a realidade social é constituída pela própria sociedade, pela ação dos homens. Sendo assim, o pensador defende que a transformação dessa sociedade está na mão do próprio homem. Isto é, as pessoas, de um modo geral, sejam elas o que Freire chama de opressoras (pessoas em posição de poder e privilegiadas socialmente) ou de oprimidas (pessoas subjugadas pelo sistema de opressão), têm o poder e, ousamos dizer, o dever de mudar a realidade que as cerca.

Uma vez que estamos vivendo em um momento em que a tecnologia e as práticas sociais digitais estão presentes em nosso cotidiano, questionamo-nos, então, como as pessoas com DV (inter)agem neste mundo digital, pois, certamente, elas têm maneiras próprias para compreender e se engajar nessas práticas. O fato de sua visão estar, de forma parcial ou completa, comprometida, não significa que elas devem ser excluídas das novas formas de prática social na internet. Mais do que isso, é ainda mais urgente que os professores trabalhem essas novas práticas em sala de aula a fim de preparar seus alunos para o mundo real no qual eles já estão inseridos.

Além disso, chamamos a atenção para a pertinência de materiais didáticos adaptados para pessoas com DV. O ensino de línguas ou mesmo de outras matérias deve ser compatível com o potencial dos alunos, considerando suas diferenças. Assim, em nosso estudo, devemos atentar, sob a percepção de uma docente, como seus alunos com DV e a própria professora estão se apropriando de práticas de LC e de como elas possibilitam o acesso a um melhor aprendizado de Língua Inglesa. Na imagem a seguir, trazemos um exemplo de um texto adaptado para alunos com DV.

Figura 1 – Imagem da Árvore Genealógica - *Family Tree*



Fonte: acervo da autora

O material da figura 1 foi elaborado para a aula de língua inglesa no ICPAC por um estagiário e duas estagiárias na licenciatura em Letras- Inglês¹¹ da Universidade Federal da Paraíba¹² (atividade desenvolvida após uma inspiradora fala de Beatriz sobre adaptação de Materiais didáticos em 2019) podemos notar que o texto foi criado a partir de papel cartão, linha de crochê, CDs e papéis com os nomes dos membros familiares escritos em fonte de tamanho médio e em braille. É interessante atentar para o caráter multimodal deste texto e como (diferentes) alunos com diferentes necessidades educativas poderiam lê-lo. Um aluno vidente lê sem, necessariamente, precisar tocar no texto (tendo a opção de tocar também, é claro), enquanto que um aluno cego pode ler e identificar as relações familiares na árvore a partir do toque possibilitado pelas linhas de crochê e do coração em papel cartão, bem como através das palavras escritas em braille nos CDs. Este é um exemplo prático de como trabalhar diferentes textos em sala de aula, considerando as diferenças entre os alunos.

¹¹O estagiário e estagiárias autores do texto adaptado são: Ana Beatriz Dantas Coutinho, Georgya Leal de Farias Aranha Tavares, Lairton Lacerda Lima.

¹² A disciplina Estágio Supervisionado 4 do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da UFPB tem como foco a avaliação, a produção e a adaptação de materiais didáticos.

O material produzido por alunos em formação inicial também nos remete à importância de uma formação que prepare os (futuros) professores para as diferentes realidades e contextos onde irão atuar. Além disso, prepará-los para trabalhar temas relevantes que podem até mesmo ser considerados polêmicos por alguns, mas que são parte de nossa vida cotidiana social. Por exemplo, no texto produzido pelas estagiárias na Figura 1, há um casal homoafetivo e esta pode ser uma questão abordada durante a aula sobre árvore genealógica.

Salientamos que o acesso aos materiais didáticos adaptados é só uma parte do processo de ensino-aprendizagem de língua, pois há inúmeros aspectos que devem ser considerados em uma Educação linguística crítica. Há muitos anos, Freire (2020 [1968]) já defendia uma Pedagogia do Oprimido, que formasse as pessoas para que refletissem sobre o mundo em que vivem e, a partir disso, lutassem por sua liberdade, transformando a sua própria realidade.

Na sociedade contemporânea, acreditamos na urgência da formação de cidadãos críticos, porque vivemos em uma época, por exemplo, em que as investigações sobre *fake news* são frequentes e em que os indivíduos confrontam conhecimentos científicos com opiniões pessoais. Quando pessoas acreditam no que querem e não questionam sequer a verdade do que escutam, compartilham ou debatem, temos um problema social grave. Além disso, as pessoas precisam aprender a tomar atitudes diante dos problemas que enfrentam em sua realidade. Apenas o reconhecimento do problema, em si, não é suficiente, pois é necessária também a reflexão crítica que resulte em uma ação que visa a transformação da realidade/do problema (FREIRE, 2020 [1968]).

Ressaltamos que não é apenas pelo advento das novas tecnologias, das novas práticas sociais e dos textos que a atitude crítica se faz necessária. Freire (1967, p. 44) já advertia essa urgência muitos anos antes da popularização da internet:

saliente-se a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época [...] Sua humanização ou desumanização, sua afirmação como sujeito ou sua minimização como, dependem, em grande parte, de sua captação ou não desses temas.

O homem, para o autor, integra-se à sociedade quando apreende os temas de sua época e essa apreensão não se limita a apenas ter um conhecimento superficial sobre determinado assunto, visto que isso seria um fator chave para a sua humanização ou desumanização. Diante da apreensão – ou compreensão – comentada pelo autor, as pessoas em sociedade devem se posicionar, agir ou simplesmente se acomodar, mas assim Freire (1967) classifica como gênios

aqueles que questionam e sugerem transformações aos problemas percebidos. Esse tipo de atitude é uma atitude crítica, algo que consideramos indispensável em nosso mundo.

Para Freire (2020 [1968]), há dois momentos importantes na pedagogia do oprimido, sendo o primeiro a tomada de consciência da pessoa oprimida, sua ação para se libertar dessa opressão e transformar a sua realidade e, o segundo momento, ocorre quando, após essa transformação, “a pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (p. 57). Este processo de libertação contínua só é possível quando as pessoas buscam, cada vez mais, questionar o mundo em que vivem, o que acontece, as relações de poder existentes e como combater as desigualdades que podem surgir ao longo da vida em sociedade. O desenvolvimento do pensamento crítico de forma a gerar uma atitude crítica sobre a realidade à sua volta é algo que defendemos como imperativo na formação dos cidadãos.

A leitura e, sobretudo, a atitude crítica diante do que se lê então, é uma forma de transformação social (FREIRE, 1967). Uma postura crítica faz questionar e desafiar, não apenas aceitar o que é passado por familiares, amigos, jornais etc. No jogo das relações de poder, aqueles que têm mais poder (opressores) acabam por tentar deter o crescimento daqueles que estão subjugados (oprimidos), pois assim o sistema atual de opressão é protegido, logo não há questionadores, revolução, buscas por mudanças (FREIRE, 2020 [1968]). É por meio da conscientização do mundo em que estão inseridos, da reflexão e da ação que busque uma transformação, que os considerados oprimidos passam também a ter poder e a desafiar a constituição da sociedade que o oprime (ou tenta oprimir).

Dessa maneira, ler também significa empoderar-se, de aprender e de se responsabilizar por aquilo a que diz respeito. Este empoderamento implica na autoconfrontação do sujeito leitor e na autopercepção das múltiplas vozes que o compõem. Nessa linha de pensamento, LC é se enxergar através dos olhos do outro, pois, conforme Jordão (2007, p. 24), o LC

apresenta-se como uma alternativa para ressaltar aos nossos olhos a multiplicidade de maneiras de construir sentidos e entender o mundo; as relações de poder que se estabelecem entre elas; a produtividade dos confrontos decorrentes de tais relações; a necessidade de especular sobre o que possibilita a existência de cada uma das perspectivas, bem como quais podem ser suas consequências no mundo.

Para Jordão (2016, p. 44), o LC “é uma filosofia de vida, de profissão, de interação com as pessoas, com o conhecimento e com o mundo”. O mundo em que vivemos é complexo e está em constante transformação, este fato é algo que não pode ser ignorado pelos professores,

já que é a partir dessa constatação que surge a necessidade de tornar as suas visões de mundo mais amplas e flexíveis com relação aos aspectos históricos, sociais e culturais que envolvem a todos em nossa sociedade. Como exemplo, podemos citar o trabalho com as práticas sociais no âmbito digital, nas quais quase que obrigatoriamente nos engajamos (ou não) diariamente. Portanto, a concepção de LC trabalhada nas formações deve ser uma concepção que transite por diversas áreas de conhecimento com o objetivo de transformar obstáculos ou desafios em possibilidades e oportunidades (FERNANDEZ, 2017). Igualmente, Comber (2001 apud DUBOC; FERRAZ, 2011, p. 22) defende que o LC não é um modelo, mas uma “postura diante de um texto com vistas à compreensão dos privilégios e apagamentos nas práticas sociais”. De maneira geral, é importante que os leitores tenham em mente que

os textos são situados e trabalham para posicionar seu público-leitor. O ponto inicial para a aprendizagem que objetiva a leitura de textos de modo crítico é reconhecer que os textos são representações parciais do mundo (JANKS, 2016, p. 23).

Sempre que produzimos um texto (oral, escrito, visuo-gestual) fazemos escolhas, mesmo que inconscientemente, e precisamos considerar as escolhas que são feitas e com qual objetivo foram feitas quando estamos lendo. É necessário evitar a ideia de neutralidade dos textos aos quais temos acesso, seja em um programa de TV ou em uma rede social.

Nesse sentido, o papel do professor é muito importante na formação de cidadãos críticos e conscientes de sua própria realidade, mas ele não é o único responsável por esse desenvolvimento. O professor pode despertar nos alunos a consciência de sua própria inteligência, mostrando que eles são capazes de aprender e de buscar conhecimentos de maneira autônoma. Dessa forma, há uma possibilidade para a criação de espaços que fortaleçam a aprendizagem e, ainda, propiciem um crescimento mútuo, tanto para o professor, quanto para os alunos (JORDÃO, 2016).

Uma vez que essa formação crítica é tão necessária, defendemos um ensino de Língua Estrangeira crítico para que os alunos possam participar ativa e conscientemente das mais diversas práticas sociais (históricas, políticas, ideológicas) construindo sentido e abertos aos possíveis sentidos que outros possam construir diante dessas mesmas práticas. Além disso, é fundamental pensar sobre as intenções e relações de poder que estão implícitos por trás de cada pessoa envolvida nessas práticas (JORDÃO, 2013). Assim, espera-se que os professores tenham uma formação que considere o desenvolvimento do pensamento crítico de seus alunos,

porque esta é uma demanda própria da sociedade, sendo então também de docentes capazes de instigar e promover este desenvolvimento.

Desse modo, um conceito relevante quando tratamos sobre LC e o papel dos professores nesta perspectiva é o que Duboc (2014) chama de *brechas*. Elas se configuram como uma abertura que surge em sala a partir de alguma situação, prevista ou não pelo professor, que tem a chance de aproveitá-la para se trabalhar uma questão importante que pode levar a uma transformação pessoal/social. Por exemplo, ao se falar sobre o tema família em um contexto de alunos com DV, o professor planeja ensinar o vocabulário referente ao conteúdo, mas em algum momento da aula, um dos alunos levanta a questão do preconceito que sofre pela própria família. A partir dessa *brecha* que se abriu em sua aula, o professor pode debater a questão do preconceito no âmbito familiar, desviando-se, em prol de uma oportunidade de desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, do seu objetivo anterior. Assim, *brecha* seria uma oportunidade que surge em sala de aula que pode levar a uma transformação.

A questão das *brechas* é fundamental em uma perspectiva de ensino que leve em conta as práticas de LC que podem ser vistas como oportunidades para que os alunos desenvolvam não apenas o conhecimento estrutural da língua, mas também a sua própria autonomia como cidadãos. O professor não precisa necessariamente abandonar o currículo de ensino da escola ou mesmo o que é estabelecido pelo sistema no qual está inserido para oportunizar um ensino de Língua Inglesa em uma perspectiva de LC, mas “utilizar esses temas trazidos no currículo escolar (em geral, via livros didáticos) como brechas para um ensino linguístico e crítico da Língua Inglesa” (DUBOC, 2014, p. 215). Como já observamos, as brechas podem surgir de diversas maneiras em sala de aula e cabe ao professor também criticar o próprio material com o qual trabalha, não de forma negativa, mas questionando e problematizando seu conteúdo, ou mesmo ter a sensibilidade para adaptar o material à realidade na qual está trabalhando, ao contexto em questão.

O aproveitamento das oportunidades trazidas pelas brechas no ensino de questões e temas relevantes no contexto abrem

uma possibilidade maior para a construção de sentidos para além do livro didático, articulando saberes escolares e questões sociais, econômicas, culturais e ideológicas, além de contribuirmos para uma formação ética e responsável de nossos alunos (DUBOC, 2014, p. 217).

Assim, o livro didático, o currículo ou o tema trazido em aula podem ser pensados para além do que está sendo ensinado, proposto ou oferecido ao aluno. Um professor que aproveita as brechas em sua aula contribui para a própria formação ética dos alunos.

Além disso, deve-se atentar para a diversidade. Ao considerarmos e valorizarmos o respeito à diversidade humana, estamos empreendendo também uma Educação Linguística crítica, conforme defendem Rocha e Azzari (2016, p. 163), ou seja, “a educação linguística crítica é, assim, sempre voltada para a diversidade, favorecendo uma postura não reducionista e preconceituosa da diferença”. As autoras apontam para a Educação Linguística especificamente e podemos salientar que o tema da diversidade pode ser abordado de diferentes maneiras em uma sala de aula de língua estrangeira como, por exemplo, ao debatermos música, cultura, sotaques. Diversos temas podem ser levantados e discutidos de maneira a instigar a criticidade dos alunos.

Considerando os conceitos teóricos aqui tratados, cabe-nos apresentar práticas de LC em aulas. Nessa linha, Luke e Freebody (1999, 2003) desenvolveram um modelo de quatro práticas que podem ser desenvolvidas no processo de ensino. A primeira prática é a de *decodificar os textos* que consiste em identificar a arquitetura textual e as características que os constituem desde os seus *layouts* específicos aos padrões nas estruturas das frases.

A segunda prática é a de *participação na construção de sentido do texto* e ela consiste em entender e construir sentidos a partir de textos escritos, visuais ou falados de forma a relacioná-los a outras experiências e discursos culturais, bem como considerar as inferências relevantes e os propósitos que existem por trás dessas relações.

A terceira prática é a de *usar o texto funcionalmente*, consistindo em transcorrer e negociar as relações sociais que circundam os textos. Em outras palavras, os alunos devem ser capazes de saber e agir diante das diversas funções culturais e sociais dos textos em diferentes âmbitos, questionando como ele foi construído a partir das relações sociais e culturais que os perpassam.

A última prática é a de *análise crítica e transformação de textos* que consiste em compreender e agir diante dos textos, sabendo que, a partir do seu formato e usos, eles não são neutros e que representam algumas visões e silenciam outras, influenciando as opiniões das pessoas. Assim, espera-se que os alunos tenham uma postura de questionar o que leem.

Defendemos que a utilização dessas práticas em sala de aula pode contribuir efetivamente para a formação de cidadãos críticos, pessoas que se posicionam diante do que leem e que questionam as verdades que lhes são ditas, estejam elas explícitas ou implícitas.

Ademais, apresentamos, agora, outra proposta de LC que considera a necessidade de compreender que os textos têm efeitos sociais e não poderiam ser neutros, conforme Janks (2016, p. 21),

a língua pode ser usada para diferentes propósitos. Saber que textos não são neutros nos conlamba a desenvolver caminhos para ver de onde eles vêm e reconhecer que são designados por nós, os leitores. [...] Nosso trabalho como ouvintes ou leitores é entender a posição de quem fala ou escreve e decidir se eles se mantêm ou não na mesma postura.

A autora nos chama a atenção para o fato de que a sociedade contemporânea demanda uma leitura cuja construção de sentidos seja feita de forma crítica, consciente e situada: o leitor se percebe como sujeito portador de múltiplas vozes e quem questiona a verdade é considerado um leitor crítico e consciente.

No modelo de LC de Janks (2016), a autora propõe que, ao trabalhar com essa perspectiva, devemos considerar as questões de poder, diversidade e acessibilidade, bem como focar as ações de *design* e *redesign*, termos que serão explicados melhor posteriormente neste capítulo, tendo em vista sua relação de interdependência. Primeiramente, sobre a questão do poder, a autora chama a atenção para a conscientização de como a linguagem é utilizada na sociedade no que diz respeito às relações de poder:

Para aqueles que detêm o poder, é mais fácil mantê-lo se puderem persuadir todos na sociedade que não há nada de antinatural a respeito dessas disposições, que as coisas são assim porque foram feitas para serem assim. [...] convencer e persuadir as pessoas a consentir com regras estabelecidas pela sociedade é, muitas vezes, o trabalho das famílias, das religiões, das escolas e dos meios de comunicação. Todas essas instituições sociais usam a linguagem e é, em grande parte, na e pela linguagem que os significados são mobilizados para manter as coisas como estão (JANKS, 2016, p. 29).

Podemos observar, desse modo, a importância das instituições sociais nas construções de relações de poder (em nossa sociedade) e, neste processo, a linguagem tem um papel central, pois é por meio dela que esse poder de persuasão e convencimento pode ser exercido. O LC é essencial para que as pessoas percebam e questionem as relações de poder na sociedade em que vivem, para que questionem as instituições responsáveis pela construção das normas sociais, para que busquem e refletir sobre as verdades instituídas como únicas.

Além disso, ao pensarmos em desafiar o que nos é dito, precisamos compreender que, ao longo de nossas vidas, acabamos por absorver discursos e ideias de outras pessoas e é fundamental questionarmos as ideias que nos constituem. Entendendo aqui discurso, a luz de

Gee (1990 apud JANKS, 2016, p. 32) como “os modos de falar/escrever/fazer/estar/acreditar/valorizar a respeito das pessoas ao nosso redor”. Ao desenvolvermos essa consciência, podemos observar, selecionar, construir e desconstruir o que nos interessa, o que realmente queremos manter para nós mesmos.

Ademais, quando Janks (2016) aborda a questão da diversidade, ela explana que somos diferentes e que cada comunidade tem regras e valores diversos. Dependendo de onde nascemos e crescemos, os modos que vemos o mundo, lemos, nos comunicamos, também muda. Além disso, ao longo de nossa vida podemos mudar das nossas origens e buscar outras comunidades com as quais, no caso, nos identificamos mais. Mais uma vez, insistimos na ideia de que é preciso respeitar a diversidade humana que existe no mundo já que, muitas vezes, essas diferenças são utilizadas justamente como desculpas para beneficiar um grupo em detrimento de outro.

Ao abordar o aspecto da acessibilidade em seu modelo de LC, Janks (2016) reforça a necessidade de questionarmos quem tem acesso a uma Educação efetiva para uma boa qualificação profissional. Essa é uma questão muito atual, uma vez que estamos vivendo em meio a uma pandemia mundial e a maioria das pessoas tem aulas de forma *online*. Poucos são os que têm acesso a uma internet rápida, a um computador e a recursos didáticos, em geral, para ter acesso a uma Educação de qualidade nesses tempos em que não se pode sair de casa para ir à escola. Conforme Janks (2016, p. 35), “é difícil obter acesso à internet se você não tem um computador em casa ou na escola. É difícil aprender se você está com frio ou faminto”. O questionamento sobre como as pessoas têm ou não meios para se conectarem ao conhecimento é ainda mais urgente quando falamos do acesso de pessoas com deficiência às plataformas de ensino *online*. Por este ângulo, questionamo-nos sobre o acesso das pessoas com deficiência a essas plataformas e se os gestores, professores, instrutores, entre outros profissionais do contexto escolar, estão incluindo esse grupo, oferecendo alternativas ou recursos pedagógicos acessíveis.

Por fim, quando o modelo de LC de Janks (2016) elenca o aspecto *design* em sua constituição, ele diz respeito a como se organizam os signos (verbais ou não) na construção de sentidos nos textos. Portanto, existe uma capacidade de entender e manipular como os signos são organizados e como eles podem construir/constroem sentidos. A autora marca a importância de se trabalhar tal capacidade sob uma perspectiva do LC e se refere ao *redesign* como transformação. Seriam assim formas de desconstruir o que lemos e vivemos de modo a “criar um mundo em que o poder não seja usado para desempoderar os outros, em que a

diferença seja vista como um recurso e em que todos tenham acesso aos bens sociais e às oportunidades” (JANKS, 2016, p. 37).

Pensando em nosso contexto de inclusão, é recomendável o enfoque nas práticas de *redesign* tendo em vista que queremos argumentar que as diferenças entre os seres humanos são naturais e buscamos essa tão sonhada acessibilidade de todos à Educação.

O LC, assim, constitui-se como uma prática de grande relevância na formação dos indivíduos. À medida que a sociedade se transforma ao longo do tempo, a leitura e os textos também se modificam e, assim, surgem novas demandas dos leitores. A Educação precisa formar pessoas capazes de ler e de agir no mundo em que vivem. Pessoas capazes de fazer perguntas, identificar problemas e prover soluções.

Na seção a seguir, apresentamos a importância de se promover espaços para práticas de letramento e possibilidades que os professores podem utilizar para essa promoção.

2.4 Trabalhando práticas de letramento crítico: “Ah, agora aqui eu enxergo”¹³

Nesta seção discutiremos as práticas de letramento em sala de aula de língua, especialmente as práticas de LC. Consideramos esta discussão relevante para o nosso trabalho, uma vez que esse estudo visa especificamente às práticas de LC em um contexto de alunos com DV. Acreditamos que esta seção é imprescindível para que o leitor compreenda a análise que faremos mais à frente neste estudo.

O professor tem um papel essencial ao trabalhar práticas de letramento. Takaki (2018) traz a expressão utilizada por Giroux, que se refere a “professores atuando como intelectuais”, para tratar de professores que instigam seus alunos a serem problematizadores. Os profissionais que atuam dessa maneira, segundo a autora,

são agentes que não separam teorias de práticas e repensam a sala de aula permanentemente, vinculando-a com o entorno social de seus alunos. Isso pressupõe perceber as nuances nos processos de ensino e aprendizagem que podem não ter importância num contexto imediato, mas que repercutem na formação de leitores críticos e participativos. [...] É um movimento que problematiza a visão do aluno com

¹³ Fala de uma aluna com baixa visão diante de um texto o qual ela conseguia ler (Figura 1) durante a aula filmada para a entrevista de autoconfrontação.

a do intelectual professor, propiciando, assim, gestos mais criativos, éticos e mútuos (TAKAKI, 2018, p.16-17).

É importante, então, que os professores atuem de forma que seus alunos possam ser confrontados com suas verdades e passem a questioná-las. Não obstante, para que isso aconteça, os professores também precisam estar abertos a este confronto e a estes questionamentos durante o processo de ensino e aprendizagem. Professores e alunos necessitam não apenas reconhecer a realidade, mas agir sobre ela, transformá-la e essas atitudes devem ser contínuas (FREIRE, 2020 [1968]).

Não é certo tentar impor conhecimento ao aluno, mas sim construir e transformar o conhecimento juntos, em diálogos e debates problematizadores. Conforme Freire (2020 [1968], p. 89) “o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação”. Assim, os professores não podem tomar para si a responsabilidade de sozinhos transmitirem conhecimentos para seus alunos, mas sim a atitude de questionar, dialogar, considerar e validar os pensamentos de seus alunos de modo que todos em sala de aula (professores e alunos) possam construir conhecimento juntos. Nesta perspectiva, não são apenas os alunos que estão aprendendo, mas também os professores, logo este é um ensino baseado no diálogo e todas as pessoas envolvidas no processo são responsáveis por seu resultado.

Um dos pontos mais relevantes no LC é a instigação de discussões e debates de conteúdos que vão além do que está definido no currículo disciplinar. Para que isto aconteça, conhecimentos de mundo, crença e valores devem ser considerados e trabalhados durante as aulas. O professor é responsável por oportunizar essas discussões, além de ouvir o que seus alunos têm a dizer, deixando que suas vozes sejam ouvidas e suas ideias debatidas em uma construção de conhecimento contínua. Sobre o papel do professor diante de uma abordagem de LC, Jordão (2016, p. 45) afirma que

o professor aqui constrói, junto com seus alunos, uma atitude reflexiva e aberta, receptiva à diversidade, e crítica, porque consciente da multiplicidade de sentidos das práticas sociais, inclusive aquelas de atribuição de sentidos e hierarquização de saberes.

A reflexividade, conseqüentemente, é fundamental ao tratarmos de diversidade e construção de sentidos a partir de uma perspectiva de LC. Além disso, deve-se atentar para a questão da hierarquização dos saberes. Esse é um assunto que deve ser debatido e refletido em sala de aula. *Por que uns saberes são mais considerados do que outros? Por que algumas vozes*

são mais “ouvidas” do que outras? Esse tipo de atitude é essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico em sala de aula e deve começar até mesmo com o professor. Defendemos que o professor na perspectiva do LC precisa considerar os saberes de seus alunos e incentivá-los a compartilhá-los em sala de aula.

A criticidade, a reflexão, a promoção de debates são elementos fundamentais em um contexto de ensino que possibilite as práticas de letramento. Além disso, a Educação Linguística pode, cada vez mais, oportunizar essas práticas de forma a promover o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos. Rojo (2012, p. 27) afirma que

Em vez de impedir/disciplinar o uso do internetês na internet (e fora dela), posso investigar por que e como esse modo de se expressar por escrito funciona. Em vez de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia.

O uso de práticas de letramento que envolvam tecnologias atuais e não grafocêntricas em sala de aula se torna, portanto, ainda mais relevante no ensino de Língua Inglesa. Ao invés de pensar em *internet* e celulares como uma espécie de obstáculos para o aprendizado, os professores podem utilizá-los como instrumentos em favor do processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa.

Quanto à questão do uso de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, não podemos ignorar o contexto atual no qual estamos inseridos (em meio a uma pandemia), dado que ele nos leva a refletir sobre quão importante é saber utilizar as novas mídias a nosso favor, tanto para aprender quanto para ensinar. Kalantzis, Cope, Chan et. al. (2016, p. 102, tradução nossa)¹⁴ enfatizam que

esses letramentos serão essenciais na criação de novas e transformadas formas de emprego, novos meios de participação como cidadão em espaços públicos, e novas formas de comunidade e engajamento. Se nossos aprendizes se tornarem bons em navegar sobre diferentes contextos de uso de linguagem, eles serão bons em viver em um mundo altamente interconectado, globalizado, multicultural.

¹⁴ these literacies will be essential in creating new or transformed forms of employment, new ways of participating as a citizen in public spaces, and new forms of community engagement. If our learners become good at navigating across different contexts of language use, they will be good at living in a highly interconnected, globalised, multicultural world.

Quando paramos para pensar em como as aulas estão acontecendo (ou não) em 2020, a importância do conhecimento dessas novas práticas sociais se torna gritante. Não podemos dizer que as pessoas estavam esperando ser forçadas a aprender a utilizar o computador e suas diversas ferramentas para estudarem. Contudo, foi o que aconteceu e, inegavelmente, há pessoas que não estavam preparadas para este momento. Antes sempre havia a opção de se resolver alguma coisa presencialmente, mas hoje em dia essa certeza não existe mais. A questão do Letramento digital (crítico) se tornou algo muito maior agora, pois, de uma hora para outra, professores e alunos precisaram ter acesso e se engajarem nas mais diversas plataformas digitais, algo que, para muitos, ainda é um desafio.

No presente capítulo discutimos sobre inclusão e sobre a importância do favorecimento de espaços para práticas de letramento em sala de aula. No próximo capítulo, apresentamos o quadro teórico metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo e discutimos sobre a atividade docente.

CAPÍTULO 3 - O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E A ATIVIDADE DOCENTE

Neste capítulo, apresentaremos, inicialmente, conceitos importantes, ao nosso ver, no que diz respeito à atividade docente e sua complexidade, ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e à Clínica da Atividade. Entender o diálogo entre essas perspectivas e abordagens é crucial para a compreensão do agir do professor e como ele próprio o interpreta. Como pontuado anteriormente, este trabalho se situa no campo da Linguística Aplicada, o qual tem a linguagem como elemento chave para as práticas humanas. Nessa perspectiva, os conceitos aqui pontuados visam a uma melhor compreensão da relação entre LA, ISD e a atividade docente.

3.1 O Interacionismo Sociodiscursivo: alguns conceitos e princípios

O ISD tem sua base teórica inscrita na concepção vygotskiana do Interacionismo Social que, em consonância com outras correntes das ciências humanas, considera que algumas especificidades do agir humano são desenvolvidas a partir de um processo histórico de socialização. Portanto, “a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 1999, p. 42).

O ISD é uma corrente que não admite reducionismos ou determinismos que podemos chamar de estáticos (não-dinâmicos) e dialoga com outras disciplinas para um melhor entendimento do que se pretende estudar. Basílio *et al.* (2016), à luz de Bronckart, enfatizam a proposta transgressora do ISD em relação a alguns princípios básicos da tradição filosófico-científica que orientam algumas abordagens das Ciências Humanas/sociais aos quais o ISD se opõe:

o primeiro é o da estabilidade e finitude dos mecanismos de organização do universo; o segundo é o do recorte dos objetos de conhecimento; e o terceiro, e último, é o do dualismo entre os fenômenos físicos e psíquicos (p. 416).

Estudar os fenômenos humanos, fundamentando-se na abordagem teórico-metodológica do ISD, significa considerar a dinâmica do desenvolvimento humano, bem como

as condições (de historicidade, de contexto) a partir das quais as ações humanas ocorrem, já que esses são elementos fundamentais para a compreensão de seu desenvolvimento (BRONCKART, 1999). O Interacionismo Sociodiscursivo é, sobretudo, nas próprias palavras do seu fundador, uma ciência do humano. Neste panorama, a compreensão do ser humano ocorre não apenas por fatores genéticos, mas a partir da sua própria construção e da premissa de que ele é um ser que se desenvolve continuamente. Esta é uma ideia que dialoga com o sujeito social concebido pela LA (MOITA LOPES, 2009), que é um ser fluido e não terminado. Na perspectiva da LA e do ISD, cada ser humano é único e tem uma história construída em diversos contextos nos quais está ou esteve inserido. É com esta visão de humano que conduzimos este estudo.

Uma vez que o ISD está fundamentado na psicologia vygotskiana, sua compreensão é essencial para o entendimento das bases teóricas desta corrente multidisciplinar. Um conceito caro para esta corrente, por exemplo, é o da dualidade físico-psíquica humana. Como afirma Bronckart (1999, p. 24),

O homem é, efetivamente, um organismo vivo, dotado de propriedades biológicas e que tem comportamentos; mas é também um organismo consciente, que se sabe possuidor de capacidades psíquicas que as ideias, os projetos e os sentimentos traduzem.

Ao considerar esta dualidade do ser humano, a concepção vygotskiana também defendia a inscrição desses conceitos da psicologia no monismo de Spinoza (2014 [1677]), o qual defende que a natureza é formada por uma substância única, constituída de diversas propriedades e que nós, seres humanos, somos capazes de compreender apenas dois tipos de fenômenos: os físicos e os psíquicos (BRONCKART, 1999). Conforme Basílio *et al.* (2016), nos estudos do ISD, ao tomar o conceito de Spinoza sobre o monismo, compreendemos o ser humano em toda a sua heterogeneidade e nuances, não reduzindo-o a um indivíduo físico separado do mundo em si, mas como alguém que faz parte deste mundo e tem uma história.

Assim, estudar os seres humanos sob a perspectiva do ISD é considerar a pessoa em toda a sua complexidade, suas características sociais, físicas, psicológicas. É entender que não há como separar um aspecto de outro como se estivéssemos separando substâncias de um elemento químico ou partes dissociáveis de algo inteiro. É compreender as pessoas e o mundo como são, sem fórmulas preestabelecidas ou recortes que desconsideram sua história.

Na busca dessa compreensão de mundo, surge o problema da linguagem que é tido como central para o ISD, porque este “visa a demonstrar que as práticas languageiras situadas

(ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano” (BRONCKART, 2006, p. 10). Portanto, é importante discutirmos o papel da linguagem no quadro teórico-metodológico do ISD, pois é por meio dela que nós podemos interagir com outros, com o meio e até com nós mesmos e, além disso, por meio da linguagem podemos nos desenvolver. Em outras palavras, ela é essencial em nossa constituição como pessoas.

Ao pensarmos na importância da linguagem nas condutas humanas em relação à interação com o meio, não podemos ignorar a emergência do pensamento consciente para o desenvolvimento humano, uma vez que a linguagem é o meio principal pelo qual podemos compreender o mundo.

Sobre o desenvolvimento do pensamento consciente, o ISD se fundamenta na perspectiva de Vygotsky que defende que há duas raízes de desenvolvimento na criança: 1) o estágio pré-verbal da inteligência; e, 2) o estágio pré-intelectual da linguagem. Entre os quinze/dezoito meses, há um encontro entre essas raízes e, assim, a criança passa a ter uma linguagem constituída por signos com valor declarativo. Após esse estágio, a linguagem evoluiria em duas direções: social e individual, possibilitando a partir de então a interiorização dos signos e a conscientização do pensamento. Contudo, Bronckart (2006) contesta a visão das duas raízes disjuntas de desenvolvimento na criança, dado que defende que a criança já nasce inserida no mundo social e, nessa inserção, já está construindo as suas primeiras imagens mentais. Por outro lado, Bronckart assume a proposição da interiorização dos signos sociais e seu papel no desenvolvimento do pensamento consciente (BRONCKART, 2006).

Desde muito jovem, as crianças são inseridas em um mundo de pré-construídos, onde aprendem e (inter)agem. Assim, há três ordens de pré-construídos: a primeira ordem diz respeito ao conjunto de diferentes tipos de atividades humanas que são organizadas e instituídas de aspectos sociais. O segundo conjunto é formado por atividades de linguagem que Bronckart (2006), com base nos mundos formais (objetivo, social e subjetivo) de Habermas (1987), considera como mecanismo de ajuste com o qual as pessoas explanam, planificam, regulam, avaliam as suas atividades coletivas. Nesse sentido, os textos são os meios pelos quais as pessoas realizam as atividades de linguagem e eles são formados por signos (significante e significado). Por fim, chegamos ao terceiro conjunto de pré-construídos que se apresenta como os mundos formais de conhecimento (BRONCKART, 2006).

Quando Bronckart atesta a importância das atividades de linguagem e os textos no quadro do ISD, o pensamento de Saussure surge como aporte que pode explicar, no âmbito desse quadro, o papel dos signos. Conforme Saussure (2006, p. 131), “o pensamento, caótico

por natureza, é forçado a se tornar preciso ao se decompor”, as palavras são um dos meios pelos quais podemos expressar parte do que pensamos. O signo linguístico é, desse modo, o elemento a ser analisado quando queremos ter acesso às interpretações e representações de uma determinada pessoa sobre um determinado assunto. Nesse sentido, as características do signo linguístico são conceitos essenciais para que possamos entender como a abordagem saussuriana embasa a corrente do ISD. Conforme Bronckart (2006), a partir dos estudos de Saussure, primeiramente, o signo é arbitrário e radicalmente arbitrário, não há dependência entre o significante e o significado, seu valor é determinado de maneira social e radicalmente não natural. Em segundo lugar, o signo também é discreto, ou seja, não é contínuo, já que os elementos que o constituem são recortes. Cada pessoa tem, em sua mente, um número limitado de imagens aleatórias que podem ser relacionadas a um significante e o significado é o conjunto de imagens submetidas por este significante, esses conjuntos são construídos em cada pessoa em relações sociais com outras de uma mesma comunidade linguística.

Todas essas características enfatizam o caráter social do signo linguístico e, assim, o caráter social da língua. A arbitrariedade do signo linguístico pressupõe certa dinâmica na língua, logo o valor de um signo é relativamente estável, de acordo com determinado período de tempo. Os signos linguísticos estão em constante mudança dentro de uma sociedade, dado que há um contínuo processo de negociação que pode variar por inúmeros fatores, como a variação linguística regional, por exemplo, ou mesmo variações no sentido de um signo utilizado em determinada comunidade que pode divergir em outra comunidade. Além disso, outro aspecto do signo, como explicado, é seu caráter discreto, de um modo mais simples, ao nos comunicarmos utilizamos determinadas palavras que são recortes daquilo que queremos expressar. Há, sobretudo, uma escolha consciente de signos linguísticos que usamos quando queremos dizer alguma coisa. Vemos, dessa forma, a importância das palavras no ISD, pois “desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo”. Desse modo, uma palavra é “um microcosmo da consciência humana” (BRONCKART, 1999, p. 190). Tal afirmação nos remete a todas essas características citadas, porque a consciência humana, de maneira geral, não nos é completamente acessível. Apenas podemos acessar o que uma pessoa se deixa mostrar, que já é resultado de uma própria representação pessoal (ou não) daquilo que se expressa por meio das práticas languageiras (textos), como é o caso do objeto de nossa investigação.

Para a compreensão da emergência do pensamento consciente e do papel da linguagem neste processo, precisamos discutir alguns conceitos-chave para explicitarmos melhor o objeto

de nosso estudo. Dentre os conceitos, apresentamos aqui as noções de *evento*, *ação*, *atividade*, *agir de linguagem*, entre outros, que utilizamos ao longo de nosso trabalho.

Bronckart (2006), com base no pensamento de Ascombe, entende que *eventos*, diferentemente de *ações*, acontecem por meio de fenômenos naturais de explicação causal, enquanto que uma *ação* ocorre por meio de uma intervenção que pode ser atribuída a um agente. No caso da *ação*, podemos conferir um motivo e uma intenção de modo que a *ação* significativa é “a *ação* enquanto mobilizadora de representações conscientes e ativas do agente, não pode ser objeto de explicação causal” (BRONCKART, 2006, p. 68).

Considerando a complexidade e também a visão específica do ISD para determinados conceitos, o termo *agir* é entendido nos estudos do ISD, de maneira geral, como “qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo” (BRONCKART, 2008, p. 120). Assim, ao pensarmos nessa intervenção que pode ser coletiva ou não, podemos considerar o trabalho como um *agir*. Em nosso estudo, especificamente, estamos lançando um olhar sobre o trabalho de uma professora de Língua Inglesa em um contexto de alunos com DV, em outras palavras, estamos investigando o seu *agir*.

Dessa maneira, devemos marcar a distinção entre nós, seres humanos, das demais espécies, porque somos capazes de *agir verbalmente* por meio de *textos* (orais ou escritos), enquanto que as demais espécies não têm essa capacidade. Assim, há dois tipos de *agir*: um *agir* geral e um *agir* verbal que também pode ser chamado de *agir de linguagem* (BRONCKART, 2006). Para que possamos compreender melhor esse conceito para o ISD, cabe-nos explicar brevemente como o *agir* é considerado nos mundos formais de Habermas (1987 apud BRONCKART, 2006), pois é a partir desses conceitos que o *agir* humano é avaliado por todos nós. Igualmente, discutiremos o *agir teleológico*, o *agir regulado por normas* e o *agir dramático*. O primeiro diz respeito ao mundo físico e é avaliado segundo os critérios de verdade e de eficácia. Já o *agir regulado por normas* diz respeito ao mundo social e é avaliado de acordo com o critério de legitimidade. Por fim, o *agir dramático* diz respeito ao mundo subjetivo e pode ser avaliado de acordo com o critério de veracidade. A partir desses três aspectos do *agir*, Habermas defende a hipótese de que “toda *ação* humana exibe três formas de pretensão à validade” (BRONCKART, 2006, p. 72). Os mundos formais são relevantes para a constituição do contexto da *ação* significativa e para que possamos avaliar a atividade social.

Em suma, nos estudos do ISD, o termo *agir* é de fundamental relevância, logo é este *agir* humano que nos interessa, especialmente o *agir de linguagem* que também pode ser entendido como *atividade de linguagem* quando consideramos seu caráter coletivo e social.

Neste sentido, quando nos fundamentamos no ISD, consideramos que as condutas verbais são formas de ação, neste caso as chamamos de ação de linguagem, visto que é por meio dela que uma pessoa age sobre outra e sobre si mesma, constituindo suas atitudes (BRONCKART, 1999, 2006, 2008).

Dessa maneira, entendemos que o uso da linguagem verbal nas mais variadas situações sociais é uma forma de agir no mundo. Ao agirmos, estamos nos expondo à avaliação de outras pessoas com base nos critérios de avaliação do agir definidos por Habermas (verdade e eficácia, legitimidade, veracidade). Enfatizamos a relevância da linguagem e do seu caráter fundamentalmente social para o quadro teórico-metodológico do ISD, pois não podemos ter acesso direto aos pensamentos e representações das pessoas sobre determinado tópico. Podemos apenas interpretá-los a partir do que a pessoa materializa por meio de textos (orais ou escritos) e esta interpretação já está submetida às avaliações da pessoa que pesquisa que também é um sujeito complexo e heterogêneo, bem como à avaliação da própria pessoa que está materializando os textos.

Ação e *atividade* também são conceitos-chave para o quadro teórico do ISD, logo para a compreensão de como construímos nossa pesquisa. Quando nos referimos ao termo *ação* estamos nos referindo a uma leitura de um agir (humano, motivado, intencional) no mundo de uma pessoa em particular. Enquanto que designamos a leitura de um agir com dimensões coletivas utilizando o termo *atividade*. Por exemplo, quando nos referirmos a uma atitude intencional de uma professora na sala de aula, estaremos falando de uma *ação*. De outro modo, se nos referirmos às atitudes intencionais de professores, de maneira geral, nesse mesmo contexto, estaremos falando de uma *atividade*.

Portanto, a metodologia compreensiva global para a análise dos textos que materializam as ações de linguagem, constitui-se em

Primeiramente, a análise do estatuto dessas ações semiotizadas e de suas relações de interdependência com o mundo social, de um lado, e com a intertextualidade, de outro. A seguir, a análise da arquitetura interna dos textos e do papel que nela desempenham as características próprias de cada língua natural. Enfim, a análise da gênese e do funcionamento das operações mentais e comportamentais implicadas na produção e no domínio dos textos (BRONCKART, 1999, p. 67).

Em uma análise dessas ações devemos contemplar as três etapas descritas pelo autor. Desse modo, as ações que ocorrem por meio da linguagem são consideradas ações de linguagem, e essas estão em uma relação de interdependência com o mundo social, ou seja,

elas não podem ser dissociadas do mundo em que ocorrem e de todo o processo histórico e social que a permeiam.

Para discutir o papel da linguagem nas interações e no desenvolvimento das condutas humanas, apresentamos a seguir, à luz de Bronckart (2008), os termos adotados pelo ISD nos estudos que estão sob esta perspectiva. Primeiramente, a utilização do termo *actante* é referente aos seres humanos que intervêm no mundo, em outras palavras, todas as pessoas que estão envolvidas em determinada situação, em um *agir*, é denominada *actante*. Destarte, o *actante* que é a fonte e está diretamente implicado no *agir* (pessoa com intenções e motivos) é denominada *ator*. Neste plano interpretativo, qualquer *actante* que não é fonte do *agir*, ou seja, que não está implicada neste agir, é denominada *agente*, conforme exemplificamos no quadro a seguir:

Quadro 1 - Exemplos dos termos utilizados pelo ISD

TERMOS	EXEMPLO ¹⁵	EXPLICAÇÃO
Actante - Qualquer pessoa envolvida em determinada situação.	<i>“Porque <u>Davi</u>¹⁶ disse que teve que provar pro <u>colega dele</u>, né? <u>Mostrar o caráter dele, mostrar o que ele era capaz, para PODER o <u>coleguinha</u> ficar amigo dele</u>”.</i>	Davi e o colega são actantes nesse agir. Ambos estão envolvidos na situação.
Ator - Pessoa diretamente implicada no agir. Para nós, os atores podem ser considerados os protagonistas de suas histórias.	<i>“Porque <u>Davi</u> disse que teve que provar pro <u>colega dele</u>, né? <u>Mostrar o caráter dele, mostrar o que ele era capaz, para PODER o <u>coleguinha</u> ficar amigo dele</u>”.</i>	Davi é a pessoa que está performando uma ação. Uma pessoa com motivos e intenções. Ele é o ator/protagonista na situação.
Agente - Pessoa não implicada no agir.	<i>“Porque Davi disse que teve que provar <u>pro colega dele</u>, né? <u>Mostrar o caráter dele, mostrar o que ele era capaz, para PODER o <u>coleguinha</u> ficar amigo dele</u>”.</i>	O colega é uma pessoa que está envolvida na situação, mas não está performando ação alguma, ou seja, ele é um partícipe da situação.

Fonte: Elaboração própria com base nos conceitos de Bronckart (2008)

Uma vez que discutimos termos relevantes para nosso trabalho, apresentamos a concepção de texto que o ISD considera, pois é por meio dele que o agir de linguagem se materializa. Para Bronckart (1999, p. 69),

uma língua natural só pode ser apreendida através das condições verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações

¹⁵ Os exemplos são trechos que fazem parte do *corpus* de nossa análise.

¹⁶ Os nomes dos alunos foram trocados para preservar suas identidades.

de comunicação muito diferentes. São essas formas de realização empíricas diversas que chamamos de textos.

Os textos são formas de apreender uma língua natural nas mais variadas situações de comunicação. Quando queremos comunicar alguma coisa o fazemos por meio de textos e estes têm propriedades próprias que podem ser observadas, estudadas ou mesmo interpretadas. Os textos são produções situadas, porque, como discutido ao longo deste capítulo, os processos sociais e históricos que envolvem a linguagem são sempre indispensáveis quando estudamos sob a perspectiva do ISD. Destarte, o conceito de texto e também a noção de gênero para o ISD são descritos a seguir:

Chamamos de texto toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão de gênero de texto em vez de gênero de discurso. [...] os gêneros são múltiplos, e até mesmo em número infinito... (BRONCKART, 1999, p. 75).

Do mesmo modo, podemos dizer que o ISD considera que textos são unidades comunicativas concretas que pertencem necessariamente a um gênero e estes últimos são diversos e infinitos em número. Uma reunião de trabalho, por exemplo, pode ser considerada um gênero, assim como a ata na qual esta mesma reunião é registrada. Discutiremos mais detalhadamente a questão do gênero textual na seção a seguir, na qual apresentamos a relação entre a atividade docente e a Linguística Aplicada.

3.2 A Atividade Docente e a LA

Os estudos sobre a atividade docente podem ter como base diversas abordagens e influências, como por exemplo o papel que desempenham os estudos relacionados à Ergonomia e o trabalho dos professores. Essas relações com diversas áreas de estudo ilustram os vários diálogos que a LA mantém para a análise do trabalho docente, “entendida aqui como um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que relaciona intimamente a compreensão do trabalho e sua transformação” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 84). Quanto à abordagem ergonômica sobre o trabalho do professor, Amigues (2002, p.1 apud SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 85) advoga que

o trabalho do professor consiste, a partir das prescrições que lhe são feitas, em organizar as condições de estudo dos alunos. No âmbito de uma organização escolar, esse trabalho é objeto de uma reelaboração constante por parte dos professores, segundo as tarefas que lhe são prescritas e as que eles prescrevem aos alunos, levando em conta o seu nível de escolaridade, o contexto socioeconômico em que estão inseridos, etc. Essa abordagem, que se inscreve na tradição ergonômica francesa, está ainda pouco desenvolvida no meio educacional.

O trabalho do professor, assim como qualquer outra atividade de trabalho, é desenvolvido a partir de prescrições, mas essas prescrições são reelaboradas constantemente, considerando o ambiente escolar e todos os seus agentes e fatores envolvidos (LOUSADA, 2004). Nesta linha de pensamento, Medrado (2011) afirma que o ensino como trabalho envolve mais aspectos do que aqueles que acontecem dentro da sala de aula e considera estes aspectos, antes negligenciados em estudos sobre o trabalho docente, inerentes à atividade educacional.

Assim, compreendemos que a investigação sobre a atividade docente deve contemplar também particularidades que não se limitam à sala de aula e às prescrições, visto que estas também estão envolvidas no processo de ensino. Nessa perspectiva, Souza-e-Silva (2004) afirma que a “atividade é uma resposta às prescrições determinadas exteriormente ao trabalhador e, simultaneamente, ela é susceptível de transformá-las” (p. 89). Em outras palavras, os docentes podem e transformam as aulas, pois é uma característica de sua própria atividade. Nessa mesma linha, Clot *et al.* (2001, p.18 apud SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 99) consideram que:

Aquilo que se faz, e que se pode considerar como atividade realizada, não é senão a atualização de uma das atividades realizáveis na situação na qual ela ocorreu [...] o real da atividade também é aquilo que não se faz, aquilo que procuramos fazer sem conseguir – o drama dos fracassos –, aquilo que tenhamos querido ou tenhamos podido fazer, aquilo que pensamos que podemos fazer de outro modo. É necessário acrescentar ainda – paradoxo frequente – aquilo que fazemos para não fazer o que deveria ser feito. Fazer é, com frequência, sempre equivalente a refazer ou desfazer.

Desse modo, compreender melhor a complexidade dessa atividade, configura-se como um desafio. Nesse sentido, a prescrição é inerente ao trabalho do professor, mas cabe ao profissional, através de sua prática, (re)apropriar-se dela e transformá-la em sua experiência cotidiana de ensino. Destarte, Machado e Bronckart (2009) argumentam que a atividade docente apresenta certas características, sendo esta: “pessoal, interacional, mediada por instrumentos, interpessoal, impessoal e transpessoal” (p. 36-37). Em outras palavras, é uma atividade *pessoal* por ser executada por um indivíduo com todas as particularidades e

dimensões que o constituem. Além disso, é *interacional*, pois acontece em um meio que é transformado e, ao mesmo tempo, transforma o docente. Nessa mesma linha, a atividade docente é também *interpessoal*, pois nesse meio as pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem estão em constante interação. Por fim a atividade é *impessoal* e *transpessoal* por, primeiramente, possuir normas e regras que devem ser seguidas (prescrições), bem como por ser conduzida/influenciada por modelos de agir que são específicos do trabalho. Considerar todas essas características é crucial para o nosso estudo e também para que possamos compreender a real complexidade deste trabalho. Dessa forma, defendemos a urgência da necessidade de se investigar tal atividade para que possamos compreendê-la melhor e as nuances de suas transformações.

O estudo sobre a atividade docente não é fácil, pois um dos maiores desafios da pesquisa na contemporaneidade é “envolver-se com as dificuldades reais, vivenciadas por sujeitos reais nas suas práticas diárias” (MEDRADO, 2011, p. 23). Propomos então uma investigação dessa atividade complexa por meio da linguagem e nos baseamos, especialmente, na LA que é entendida como mestiça e heterogênea e compreende a língua como prática social (MOITA LOPES, 2006). Uma vez que a LA é um campo de estudos que abrange diversas outras áreas que podem contribuir com nossa investigação, consideramos que estudar o trabalho docente sob esta perspectiva é uma forma de conseguir entender a complexidade desta atividade.

Na próxima subseção, discutimos a relação entre atividade docente, o ISD e a Clínica da Atividade, já que estudamos sob a perspectiva do ISD e as contribuições da clínica permeiam a nossa análise, especialmente no que diz respeito aos instrumentos metodológicos utilizados e a como concebemos as investigações sobre essa atividade.

3.3 A Atividade Docente sob a perspectiva do ISD e da Clínica da Atividade

Considerando o que foi discutido na subseção anterior, podemos então afirmar que o trabalho docente é uma conduta humana, resultado de socializações. Pesquisá-lo sob a perspectiva do ISD é possibilitar ao pesquisador um olhar para o trabalho do professor a partir das situações sociais e, dessa forma, investigar diferentes aspectos do desenvolvimento humano na situação da atividade por meio da linguagem. Sobre a investigação do trabalho docente nesta perspectiva, Leitão (2015, p. 25) entende que

é dialogar com várias ciências que compõem a base dessa teoria, fugindo do pragmatismo das primeiras pesquisas sobre o trabalho do professor. São ciências que permitem compreender o indivíduo como ser social, integrante de um coletivo, que apresenta capacidades cognitivas e, sobretudo, linguísticas diferenciadas, que reflete sobre a sua ação e que (re)configura o seu dizer e o seu fazer.

Por esse ângulo, Machado e Bronckart (2009) propõem a perspectiva do ISD para responder a questões sobre o trabalho docente, tais como:

a) Como se caracterizam, nos diferentes níveis de textualidade, os diversos textos produzidos no e sobre esse trabalho? b) Quais são as (re-)configurações e avaliações sobre o agir docente que neles são construídas? c) Quais são as (re-)configurações e avaliações dos elementos constitutivos desse trabalho? d) Quais são os procedimentos de análise textual que nos permitem detectar essas (re-)configurações e avaliações? (p. 32).

Como discutimos na subseção 3.1, o ISD apresenta ao pesquisador a possibilidade de estudar o agir humano e seu desenvolvimento a partir de situações reais. Dessa forma, desenvolver pesquisas sobre o trabalho docente tomando como base o aparato teórico-metodológico do ISD significa levar em consideração toda a complexidade deste trabalho, materializada nos textos produzidos por seus atores. Portanto, a investigação do agir através da análise dos textos produzidos no (e/ou sobre) o meio em que se dá a atividade docente é uma forma de compreender o real e o concreto deste trabalho. Esta compreensão ocorre por meio de textos produzidos nas interações sociais que constituem a atividade, pois não há outra maneira para acessar as representações das pessoas sobre seu agir senão pela linguagem (cf. seção 4).

É nesse sentido que Clot (2010), a partir de Bakhtin (1984), observa que todos os nossos textos são moldados em formas padronizadas denominadas de gênero que são "mais ou menos flexíveis, plásticos ou criativos" (p. 121). Destarte, sempre que produzimos textos, seguimos um padrão preestabelecido, algo que foi previamente e socialmente criado. Para Bakhtin (2006), as atividades humanas ocorrem por meio da linguagem e, para isso, as pessoas utilizam enunciados ao empregarem a língua em seu dia-a-dia. Nesses enunciados, podem ser encontrados o conteúdo temático do que se quer dizer e também o estilo da linguagem (composição estrutural/gramatical) que utilizamos enquanto materializamos o que queremos

dizer. O autor considera que cada enunciado é particular, mas eles constituem um campo de utilização relativamente estável da língua ao qual chama de gênero do discurso¹⁷.

Assim, Bakhtin (2006) aponta para as infinitas possibilidades de gêneros do discurso, dado que também o são as atividades humanas. Sendo assim, há uma variedade incontável de gêneros do discurso (orais e escritos), como, por exemplo: cartas, relatos, dissertações de mestrado, diálogos do cotidiano e etc. O autor também explica uma diferença entre gêneros primários e gêneros secundários. Os secundários, os quais o autor classifica como complexos, constituem-se por meio da convivência cultural complexa em sociedade e Bakhtin afirma que eles são predominantemente escritos. Esses gêneros discursivos secundários integram os mais variados gêneros primários que, segundo o autor, formam-se a partir de situações comunicativas imediatas, como, por exemplo: bilhetes, diálogos, cartas. Em outras palavras, os gêneros primários são considerados pelo autor como tendo uma estrutura mais simples e imediata, enquanto os secundários possuem singularidades mais complexas e, normalmente, ocorrem de forma escrita. É natural que os gêneros primários e secundários, às vezes, tornem-se imbricados, como, por exemplo, em um romance (gênero secundário) em que há um diálogo entre personagens (gênero primário). Essas noções são relevantes em estudos sobre a linguagem nos quais os enunciados são analisados, pois é preciso conhecer a sua natureza e as formas como são, em suas particularidades, classificados/divididos em gêneros textuais.

Deste modo, considerando que as análises do ISD ocorrem por meio de textos e estes podem ser classificados em gêneros, explanaremos melhor a noção de gênero e o seu diálogo com a atividade docente como um todo. Inicialmente, apresentamos o conceito de gênero da atividade à luz de Faïta (2004, p. 67) que considera que

gênero é, sobretudo, a possibilidade (reconhecível, identificável) de se submeter sistematicamente às formas de fazer existentes ou de agir de outra maneira: contar uma história a uma criança, respeitando as regras estritas do relato com apagamento do narrador (*era uma vez*) [...] Essas formas de fazer *de outra maneira* podem vir a ser *gêneros*, isto é, formas de narrar estabilizadas, retomadas por outros contadores de histórias de modo mais ou menos similar, ou ainda podem vir a ser *normas*, se forem objeto de um julgamento social [grifo do autor].

Assim, os gêneros são entendidos como formas de fazer relativamente estáveis que estão sujeitas, mesmo que implicitamente, às normas sobre seu modo de fazer. Tomemos como

¹⁷ Neste trabalho iremos utilizar a expressão gênero textual para nos referir ao que Bakhtin chama de gêneros do discurso, pois é esse o termo adotado pelo ISD.

exemplo o gênero *palestra*, podemos assistir a diferentes pessoas falando sobre diferentes assuntos, mas a forma de fazer que, no caso em questão, consiste em um especialista falando sobre determinado assunto para uma audiência sem interferência de outra voz em sua fala. Em contrapartida, se temos dois especialistas falando sobre um mesmo assunto, em um mesmo momento, mantendo um diálogo, não podemos chamar de palestra, porque esta nova situação consiste em outro gênero, o *debate*. Este outro gênero tem suas próprias normas e modos de fazer.

De igual forma, pensemos nas situações de trabalho. Cada trabalho tem seu próprio modo de fazer, e, assim, chegamos ao conceito de *gênero profissional* (o qual será discutido ao longo de nosso estudo). Para Clot (2010, p. 119), o gênero profissional consiste em “‘obrigações’ compartilhadas pelos que trabalham para conseguir trabalhar, frequentemente, apesar de todos os obstáculos e, às vezes, apesar da organização prescrita do trabalho”. Desse modo, a própria atividade docente deve ser considerada como um gênero com características próprias e diversas formas de fazer, prescritas ou não. Considerando o gênero profissional da atividade docente, veremos como ela pode ser estudada sob a perspectiva do ISD.

Em nossa pesquisa, adotaremos um método que será descrito com mais detalhes no capítulo metodológico. Método esse que nos ajuda a compreender a atividade docente através do que é dito por uma professora. Deste modo, em nosso estudo, compreendemos que esta professora faz parte de um coletivo de trabalho que tem formas relativamente estáveis de fazer, mas consideramos também que essa professora tem a sua própria forma de exercer seu trabalho. Nessa perspectiva, cada pessoa que faz parte de um coletivo de trabalho tem um poder de agir e mobiliza as suas ações particulares dentro de uma atividade. Nessa linha de pensamento, “o estilo individual é, antes de mais nada, a transformação dos gêneros na história real das atividades no momento de agir em função das circunstâncias” (CLOT, 2010, p. 126). Ou seja, além do gênero profissional na qual está inserida uma atividade de trabalho, cada trabalhador também tem o seu próprio estilo e faz suas próprias escolhas de acordo com as situações com as quais está lidando.

Desse modo, apresentamos agora dois conceitos cruciais para o nosso estudo: o de trabalho prescrito e o de trabalho realizado (MACHADO; BRONCKART, 2009). O primeiro se refere a “um conjunto de normas e regras, textos, programas e procedimentos que regulam as ações” (MACHADO, 2009, p. 80). Quanto ao trabalho realizado, ele se configura como “o conjunto de ações efetivamente realizadas” (MACHADO, 2009, p. 80). Ao longo de nosso texto queremos enfatizar a importância da diferença entre essas duas dimensões de trabalho, já

que fazem parte da atividade do professor e interferem direta ou indiretamente em suas formas de agir. Uma vez que são as interpretações de uma professora sobre o seu próprio agir a essência e fio condutor de nosso estudo, devemos ter em mente as dimensões envolvidas em suas ações e no modo como interpreta o seu trabalho. Assim, em consonância com Machado e Bronckart (2009), entendemos que os trabalhadores têm nas normas um apoio, uma referência, mas quando falamos de trabalho realizado sempre haverá um afastamento entre o que está planejado e prescrito e o que foi efetivamente concretizado.

Diante desse afastamento entre o que é prescrito e efetivamente realizado, há uma terceira instância ou unidade de análise da atividade apontada pela Clínica da Atividade que é o *real da atividade*. O trabalho do professor é constituído por subjetividades, complexidades e heterogeneidades. Por isso, as pesquisas que envolvem o trabalho docente devem considerar o todo que o envolve, ainda que seja impossível apreendê-lo por completo.

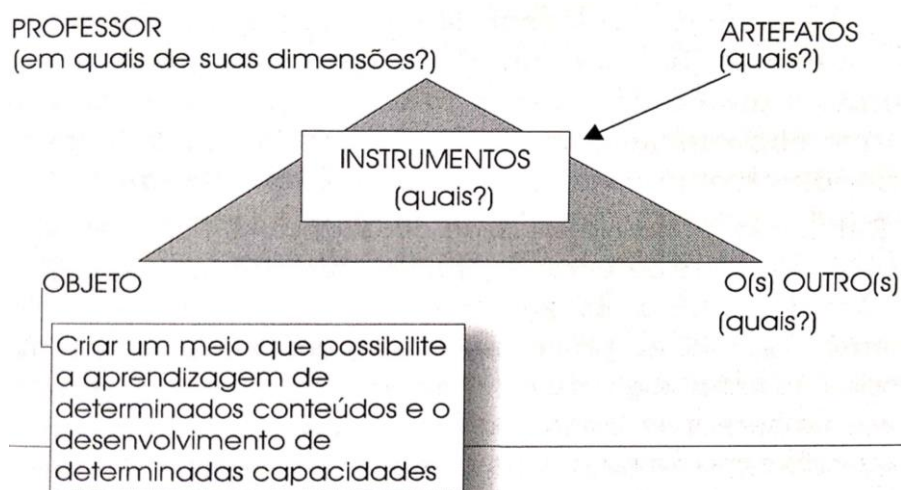
Conforme Clot (2010, p. 103-104),

Nisso também, o real da atividade é, igualmente, o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem-sucedido- o drama dos fracassos- o que se desejaria ou poderia ter feito e o que se pensa ser capaz de fazer noutro lugar. E convém acrescentar -,paradoxo frequente - o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito; o que deve ser feito, assim como o que se tinha feito a contragosto. A atividade possui, portanto, um conteúdo cuja abordagem demasiado cognitiva da consciência, como representação da ação, priva de seus conflitos vitais.

Diferentemente do prescrito e do realizado, o *real da atividade* não é tão acessível para todos que observam o trabalho do professor. Os aspectos da atividade citados pelo autor não podem ser observáveis por métodos diretos, uma vez que na análise do real, toma-se o que não foi feito como parte de um processo constitutivo da própria atividade. Devido à complexidade do trabalho como um todo e, especificamente, a do trabalho docente, essa terceira instância de análise é fundamental para o entendimento desta atividade. Nesse sentido, Clot (2010), com base no pensamento vygotskyano, aponta para as inúmeras possibilidades que estão presentes nas atividades e que os indivíduos (seres subjetivos), ao escolherem uma possibilidade em determinado momento, suprimem todas as outras existentes, mas elas continuam fazendo parte da história, do agir, da atividade. Nessa linha de pensamento, uma vez que o *real da atividade* (constituído por todas as possibilidades) não é diretamente observável, para resolver esse problema, a Clínica da Atividade “vai interessar-se [...] pela história e pelo desenvolvimento da sociedade em cada sujeito” (CLOT, 2010, p. 13), utilizando-se de métodos indiretos para obter um acesso (parcial) a este real, conforme será apresentado mais tarde nesta dissertação, que é o caso da entrevista de autoconfrontação, por exemplo.

Conforme a Machado e Bronckart (2009), tanto o planejamento quanto os documentos normativos influenciam a forma como o professor trabalha e, inevitavelmente, sempre há um distanciamento entre o que foi planejado e prescrito do que é efetivamente realizado. Além dessas dimensões do trabalho docente, também achamos pertinente explicar os elementos constitutivos deste agir, que podem ser observados na figura a seguir, conforme o triângulo esquemático elaborado por Machado e Bronckart (2009, p. 39):

Figura 2 - Triângulo ilustrativo do trabalho do professor em sala de aula



Fonte: Machado e Bronckart (2009, p. 39)

A figura 2 ilustra diversos aspectos que os autores consideram que representam o trabalho do professor em sala de aula, haja vista que o professor está sempre em contato com o meio e com os “outros”, transformando e sendo transformado por eles. Para atingir o seu objetivo de “criar um meio que possibilite a aprendizagem de determinados conteúdos e o desenvolvimento de determinadas capacidades” (MACHADO e BRONCKART, 2009, p. 39), o professor mobilizará diversos aspectos, instrumentos, conhecimentos e o próprio meio. Costa (2018, p. 59) faz uma adaptação da representação da atividade docente e a trazemos a seguir porque ela dialoga pertinentemente com a nossa visão de trabalho docente.

Figura 3 - Esquema do trabalho docente do professor adaptado



Fonte: Costa (2018, p. 59)

No esquema acima, a atividade docente está inserida em um contexto maior que é o sócio-histórico particular e, nesse contexto macro, também está inserido um sistema educacional, bem como um sistema de ensino. Assim, ao pensarmos sobre a atividade docente, não podemos separá-la do contexto sócio-histórico no qual ela está inserida, afinal esta é uma atividade humana e social. Além disso, os sistemas educacionais e de ensino, nos quais essa atividade ocorre, também devem ser considerados, porque eles têm um papel essencial na constituição dessa atividade, visto que ela varia de um sistema para outro. Por exemplo, o sistema de ensino de uma escola pode ser completamente diferente do sistema de outra escola, assim como o sistema educacional brasileiro diverge de diferentes formas do sistema educacional estadunidense, essas questões influenciam diretamente na atividade docente.

Para entendemos melhor os elementos representados na figura, comecemos explicando a diferença entre *artefato* e *instrumento* considerada por Machado e Bronckart (2009) como importantes para a discussão sobre o trabalho docente. Em suma, artefato seria um pré-construído, material, imaterial ou simbólico, por exemplo, um vídeo, uma música, um poema, uma latinha de refrigerante vazia. Por outro lado, o instrumento seria um artefato que é utilizado com um fim específico por si e para si. No caso da sala de aula, seria um recurso que o professor pode empregar para ensinar determinado conteúdo. O professor pode utilizar, por exemplo, um

brinquedo como uma boneca para ensinar partes do corpo humano em língua estrangeira. Este brinquedo que, sem a interferência do sujeito professor, é um artefato, passa a ser também um instrumento para se atingir um determinado objetivo (aprender partes do corpo humano em língua estrangeira).

O trabalho do professor, como demonstra a figura 3, também denota uma mobilização de vários aspectos de ordem física, cognitiva, afetiva, de modo que o ambiente de aprendizagem esteja adequado para que ele possa fazer o seu trabalho e para que os alunos possam aprender. Além disso, outras pessoas estão envolvidas neste processo educacional, como é o caso do coletivo de trabalho, da família, da comunidade escolar. Nesse sentido, está claro que este é um trabalho de grande complexidade e que abrange diversos sujeitos.

Podemos caracterizar resumidamente a atividade do professor da seguinte maneira: primeiramente, esta é uma atividade que só pode ser executada por meio de recursos materiais e simbólicos de natureza interna ou externa à atividade em si. Além disso, há a contínua reelaboração e reapropriação das prescrições que permeiam a atividade, uma aula jamais será exatamente igual a outra, logo cada situação e cada pessoa envolvida no processo de ensino-aprendizagem é única, os professores estão constantemente reelaborando o seu agir e readaptando as suas aulas de acordo com os objetivos que têm e nos contextos nos quais estão exercendo sua atividade. Para tanto, os professores selecionam os instrumentos mais adequados para cada aula, cada contexto, cada situação e ele serve-se de modelos de agir que foram desenvolvidos sócio-histórica e culturalmente por ele e por seus pares. Destarte, enquanto trabalham, os professores estão lidando constantemente com conflitos e procurando soluções para eles (MACHADO, 2007).

A atividade dos trabalhadores pode ser interpretada, considerando as atitudes tomadas pelas pessoas envolvidas a partir de procedimentos que objetivam a verbalização das percepções dos trabalhadores sobre o seu próprio agir (BRONCKART, 2008). Portanto, pesquisar à luz do ISD implica analisar o agir por meio do que é dito, verbalizado nos textos/discursos do trabalhador sobre o seu próprio trabalho, apreendendo suas representações e os aspectos que ele considera relevantes para a realização da atividade de ensino.

É por meio da linguagem que os pesquisadores podem ter acesso ao que é real, do ponto de vista representacional, nas práticas cotidianas dos professores, visto que

é nos textos e pelos textos que se constroem representações sobre o trabalho docente que se constituem como lugares de morfogênese (origem e estruturação) do agir do professor no trabalho” (MACHADO, 2009, p. 58 apud MEDRADO, 2011, p. 27).

Essa visão alinha-se a Clot (2006, p. 132) que, ao discutir os elementos não diretamente observáveis sobre a ação, afirma que “a linguagem e a ferramenta conservam a marca das ações sobre o mundo e as marcas dos intercâmbios entre os homens”. Portanto, uma vez que a ação não pode ser apreendida senão por meio da linguagem, esta última se torna um elemento essencial para as análises fundamentadas sob a perspectiva do ISD, especialmente a ação dos trabalhadores, em nosso caso, dos professores. Entretanto, conforme Clot (2006), os pesquisadores do trabalho devem ser cautelosos ao interpretarem o que é dito pelos trabalhadores, pois “interpretações demasiado diretas do discurso dos operadores podem, por exemplo, lançar no silêncio a irredutível polivalência e a polifonia da atividade real” (p. 129).

Nessa perspectiva, os pesquisadores da atividade docente precisam ter conhecimento do contexto da atividade que está pesquisando, considerando todos os aspectos envolvidos no trabalho docente. Uma vez que se tem como objeto de estudo algo complexo, seria uma perda ou até irresponsabilidade interpretar os dados de forma descuidada, desconsiderando a polifonia descrita pelo autor. Esse cuidado que deve ser tomado com a interpretação dos dados pode parecer uma dificuldade para os pesquisadores em certos momentos, dada a complexidade da própria atividade, contudo, entendemos a necessidade do cuidado com os dados e sua dificuldade como aspectos que enriquecem a importância do trabalho docente e das pesquisas que o têm como foco.

Existem tantos desafios quanto possibilidades para o estudo desse trabalho, seja qual for o contexto estudado, e essas possibilidades tornam a profissão ainda mais relevante em nossa sociedade. É por meio dos desafios que surgem, próprios da atividade, que os docentes se desenvolvem e evoluem, adquirindo um poder de agir muito amplo para a execução de seu trabalho, pois, conforme Clot (2010, p. 17), “o sentido da atividade diz respeito, portanto, diretamente ao poder de agir”. Desse modo, pesquisar sobre a atividade docente, implica também compreender o poder de agir de seus trabalhadores.

Uma vez que a linguagem é o meio pelo qual podemos compreender melhor a ação dos trabalhadores, a análise ocorre por meio dos textos produzidos por esses trabalhadores sobre a sua ação (dimensão individual) e sobre a atividade (dimensão coletiva). O ISD compreende o texto como tendo três camadas de análise superpostas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. A primeira camada é um nível mais profundo de análise, sendo constituída como o plano mais geral do texto, os tipos de discurso e sequências que o compõem. Os mecanismos de textualização dizem respeito à estruturação do conteúdo temático, aos marcadores que dão coerência temática ao texto.

Enquanto os mecanismos enunciativos, considerados uma camada mais superficial de análise, contribuem para um entendimento da coerência pragmática do texto. Esta última camada é muito relevante para a nossa análise, porque é a partir dela que poderemos analisar os julgamentos, as percepções e as vozes no texto produzido por nossa colaboradora (BRONCKART, 1999).

Um dos aspectos importantes para se verificar, por se tratar de uma análise de entrevista de autoconfrontação, são os tipos de discurso presentes na fala do colaborador. Eles surgem quando observamos o plano mais geral do texto, sendo assim uma forma de observar a organização do conteúdo temático: “A noção dos tipos de discurso designa os diferentes segmentos que o texto comporta” (BRONCKART, 1999, p. 120). Os tipos de discurso podem ser classificados como sendo da ordem do *EXPOR* e da ordem do *NARRAR*, de acordo com a situação de linguagem dos actantes envolvidos. Há dois processos envolvidos na classificação dos tipos de discurso o primeiro diz respeito à disjunção e a conjunção, o segundo está relacionado à implicação ou autonomia do produtor do texto no momento de produção. Quando há o processo de disjunção, o produtor do texto, no momento de produção, encontra-se em outro lugar, diferente daquele sobre o qual está falando. Já no processo de conjunção ocorre exatamente o oposto, o produtor do texto está produzindo levando em consideração o lugar e o momento no qual está produzindo. Quanto à implicação ou autonomia, o produtor do texto assume, ou não, a responsabilidade sobre o que está produzindo, logo pode estar implicado naquele agir-referente no momento da produção ou pode falar de maneira que a responsabilidade não está diretamente sobre ele, dessa maneira há uma produção autônoma, sem implicação. Esses processos dão origem aos mundos discursivos que podem ser: a) mundo do expor implicado; b) mundo do expor autônomo; c) mundo do narrar implicado; d) mundo do narrar autônomo (BRONCKART, 1999).

Considerando os mundos discursivos, há quatro tipos de discurso: i) discurso interativo; ii) discurso teórico; iii) relato interativo; iv) narração. Conforme os mundos discursivos, podemos representar esses tipos de discurso de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 2 - Os tipos de discurso: Narrar, Expor, Implicação e Autonomia

	EXPOR (Disjunção)	NARRAR (Conjunção)
AUTONOMIA	Discurso teórico	Narração
IMPLICAÇÃO	Discurso interativo	Relato interativo

(Adaptado de BRONCKART, 1999, p. 157)

Dessa forma, o discurso teórico sempre pressupõe uma disjunção e autonomia do produtor do texto, enquanto que o discurso interativo pressupõe disjunção e implicação. Além disso, a narração pressupõe uma conjunção e uma autonomia do produtor, já o relato interativo consiste em conjunção e implicação. Em nosso trabalho, o texto analisado provém de uma entrevista de autoconfrontação simples, conceito que será melhor explorado no capítulo metodológico. Com base em Bulea-Bronckart e Bronckart (2017), destacamos que, neste gênero textual, o Discurso interativo é predominante, porque o entrevistado está em um outro lugar comentando o que se passou em uma aula sua que foi gravada, ou seja, na maioria das vezes ele está implicado na ação que está narrando. Por exemplo, em um trecho da entrevista, a professora comenta:

[...] E aí eu queria dizer ‘Tá vendo Sarah? Ele tem muitos animais na fazenda dele’. E aí pra fazer isso eu só fiz tocar nela, entendeu? Eu só voltei e aí é bom porque a sala é esse espaço do jeito que a gente organiza pra tocar, né? Porque eu só fiz tocar nela, eu não precisei... é... dizer né?

Este comentário da professora nos mostra que ela está narrando algo que aconteceu, podemos perceber pelos verbos no passado (*queria, fiz, precisei*) e, além disso, pela repetição da própria fala que ela viu no vídeo. Ademais, a professora está implicada na ação (*eu queria dizer; eu só fiz tocar; eu só voltei...*), ou seja, ela está tomando para si a responsabilidade das suas próprias ações e ela também textualiza de outro lugar, diverso àquele no qual ocorreu a ação (a aula) ao invés de simplesmente expor um pensamento que ela acredita ou no qual se baseia.

Como dito anteriormente, os mecanismos enunciativos são relevantes para a nossa análise, pois, a partir da sua identificação, podemos interpretar os julgamentos, as avaliações e as percepções de nossa colaboradora sobre o seu agir. Para a nossa análise, consideramos as vozes enunciativas que “podem ser definidas como as entidades que assumem (ou as quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado” (BRONCKART, 1999, p. 326) e as

modalizações que “têm como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático” (BRONCKART, 1999, p. 330). No quadro a seguir explicamos e exemplificamos esses elementos enunciativos.

Quadro 3 - Mecanismos enunciativos analisados em nosso estudo

VOZES ENUNCIATIVAS	MODALIZAÇÕES
Voz de autor empírico - diretamente procedente do autor do texto. Ex.: “ <i>Bom dia bom hoje é dia 30 de outubro de 2019 estamos em João Pessoa e vamos fazer a entrevista de autoconfrontação da professora...</i> ”	Modalizações lógicas ou epistêmicas - ordem do possível, possibilidade, certeza. Ex.: “ <i>É condição SINE QUA NON que você esteja ali...</i> ”.
Voz de personagem - voz de seres humanos ou entidades humanizadas que estão implicados nas ações ou acontecimentos da produção. Ex.: “ <i>Ela muitas vezes tem a própria coisa da negação, né? ‘Não, eu não sou cega, então nada acontece comigo.’ Tem isso também, né?</i> ”.	Modalizações deônticas - ordem de valor moral e social. Ex.: “ <i>A sociedade ainda tem preconceito. Ainda vê como uma pessoa que não é produtiva, que precisa de receber um auxílio sempre...</i> ”
Voz social - vozes de agentes, grupos ou instituições que não intervêm no percurso temático, mas são mencionados Ex.: “ <i>Porque a sociedade, ela ainda não tá... é... olhando pra esse aluno com DV</i> ”.	Modalizações apreciativas - sentimento subjetivo, julgamento pessoal. Ex.: “ <i>vamos produzir e aí a gente tem coisas lindas, né? Temos materiais lindos que a gente produz, assim...</i> ”
	Modalizações pragmáticas - poder-fazer, intenções, vontade. Ex.: “ <i>Eu deveria ter feito dessa... dessa maneira. Vou até lembrar na próxima aula porque a gente vai voltar a esse assunto, né?</i> ”

(Adaptado de BRONCKART, 1999)

Neste capítulo abordamos conceitos relevantes para o nosso estudo, como a complexidade do trabalho docente, noções do Interacionismo Sociodiscursivo e termos adotados por ele e pela Clínica da Atividade para a análise dos textos produzidos que serão utilizados ao longo do capítulo 5. No capítulo a seguir apresentamos nossas escolhas metodológicas, justificando-as e trazendo o nosso contexto de pesquisa e os procedimentos de análise.

CAPÍTULO 4 - ESCOLHAS E CAMINHOS METODOLÓGICOS

No presente capítulo descrevemos como ocorreu o processo de construção da pesquisa, assim como justificamos as escolhas feitas. Uma série de eventos e ações deram forma e conteúdo a este trabalho e todo esse processo aconteceu em um contexto que merece toda a atenção e sensibilidade para que possa ser compreendido (ensino de Língua Inglesa para alunos com DV). Por isso, acreditamos que desenvolvemos uma pesquisa que é, sobretudo, humanista e humanizadora, visto que tratamos aqui sobre uma pessoa e suas percepções sobre seu trabalho. Não é uma tarefa fácil compreender essas percepções, uma vez que o ser humano é complexo e não somos capazes de apreender o que ele realmente pensa e percebe, mas sim uma parte daquilo que ele se deixa mostrar.

4.1 A Natureza da Pesquisa

Dada a complexidade de se pesquisar com/sobre seres humanos, os métodos e instrumentos da pesquisa qualitativa se mostram essenciais para que possamos atingir nossos objetivos. A pesquisa qualitativa dá margem para que observemos os indivíduos envolvidos em nosso contexto, o de alunos com DV, levando em consideração suas percepções, experiências e vivências e aprendendo com elas. Portanto, lidaremos aqui, conforme Flick (2013, p. 23), com a “captação do significado subjetivo das questões a partir das perspectivas dos participantes”.

A pesquisa qualitativa possibilita que o pesquisador observe e dê a devida relevância aos pequenos acontecimentos da vida diária do contexto em que está inserido. O que aparentemente é simples pode ser observado, analisado, significado e aprofundado de forma a contribuir para o que está sendo estudado (MASON, 2002). Em pesquisas que têm como foco o trabalho docente, os pequenos detalhes do cotidiano de trabalho fazem toda a diferença para compreendermos a atividade em questão e como ela funciona de uma maneira mais próxima à realidade e não apenas com base em suposições ou idealizações.

Além de classificar esta pesquisa como qualitativa, é relevante frisar a sua natureza interpretativista, “no sentido em que se preocupa em como o mundo social é interpretado,

entendido, vivenciado, produzido ou constituído” (MASON, 2002, p.3, tradução nossa¹⁸). Nesse sentido, os dados gerados e analisados serão interpretados com base na realidade do contexto do ensino de Língua Inglesa para alunos com DV.

A pesquisa qualitativa de natureza interpretativista permite uma aproximação com o contexto da análise e com os participantes, ambos essenciais para a geração dos dados. Lidamos aqui com uma professora de inglês de uma instituição não governamental e com pessoas com DV (seus alunos). Desse modo, para que os dados fossem gerados e para que pudéssemos entender esse contexto tão específico, foi imprescindível conhecer melhor as pessoas envolvidas, bem como o ambiente e as aulas em si. A análise dos dados considerou, sobretudo, o desenvolvimento humano e ela foi feita por meio dos textos produzidos por nossa colaboradora (a professora de inglês). Assim, as interpretações dessa professora sobre o seu próprio trabalho são o que compõem o cerne desta pesquisa.

Como forma de compreender melhor como funcionam as vivências e os detalhes da vida cotidiana da professora e dos alunos que estão inseridos nesse contexto, escolhemos também realizar uma microetnografia, que tem por objetivo:

descrever como a fala-em-interação (face a face ou mediada por tecnologias) é organizada social e culturalmente em cenários interacionais particulares (como as salas de aula), partindo de um ponto de vista próprio sobre o uso da linguagem em encontros interacionais entre múltiplos participantes em sociedades complexas contemporâneas (GARCEZ *et al.*, 2014, p. 261-262).

Assim, a observação foi essencial para a compreensão do contexto e para que, a partir das observações, tivéssemos acesso aos aspectos particulares que nos interessavam nesta pesquisa. A observação da escola, da sala de aula, do professor e dos alunos tem como finalidade uma especificação de “um processo interacional ou um fato que consideramos microanaliticamente relevante” (MATTOS, C., 2011b, p. 57).

Em nossa pesquisa, a análise microetnográfica ocorreu por meio de observação e participação de maneira ativa, no sentido de que esta pesquisadora conviveu, observou e se engajou em 03 aulas da professora colaboradora no segundo semestre de 2019. Além disso, o contexto tornou-se ainda mais familiar a partir de nossa participação como professora

¹⁸ in the sense that it is concerned with how the social world is interpreted, understood, experienced, produced or constituted.

substituta, na mesma instituição, por três semanas, ministrando um total de 09 aulas ainda no segundo semestre de 2019.

A escolha da microetnografia na pesquisa ocorreu por considerarmos importante a sensibilidade do pesquisador para com o todo. Desse modo, o período em que a pesquisadora passou a conhecer esse contexto, interagindo com os sujeitos participantes e também relacionando o que vivenciou com suas experiências e ideias anteriores, foi a base para que os dados pudessem ser levantados e analisados de modo a contemplar o que esta pesquisa se propunha. Neste sentido, além de nossa presença e do engajamento em sala de aula para a familiarização com o contexto de pesquisa, também observamos e registramos a fala-em-interação que ocorria em sala de aula de forma a compreender como as pessoas agem naquele contexto específico (GARCEZ *et al.*, 2014). Esta mesma aula registrada por meio de vídeo compõe também o instrumento de pesquisa que utilizamos para a geração dos dados que analisamos.

Na seção a seguir apresentamos o nosso contexto de pesquisa e as pessoas envolvidas nesse contexto, em especial a nossa colaboradora.

4.2 O Contexto de Pesquisa

Como mencionado anteriormente, esta pesquisa ocorreu no âmbito do Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC), o qual autorizou a geração de dados no local por meio da assinatura de uma carta de anuência que foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS (Anexo A).

O Instituto foi fundado em 1944 e tinha como objetivo primário, na época, apoiar às pessoas com DV. Com o passar dos anos, o ICPAC passou a ofertar outros serviços, tais como: Atendimento Educacional Especializado, Braille, Orientação e Mobilidade, Atividades Motoras, Atividades da Vida Autônoma, Informática Acessível, Musicoterapia, Psicologia, Alfabetização em Braille, Manuscrito, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Estimulação Visual, Oftalmologia, Clínico Geral, Esporte (capoeira, judô, futebol de 5, goalball, atletismo, natação), Yoga, Reik, Acupuntura, Inglês, Educação para Jovens e Adultos (EJA). Em 2013, através de uma parceria com a Secretaria de Saúde, o ICPAC passou também a atender pessoas que, além da DV, tinham deficiência intelectual, transtornos do espectro do

autismo e paralisia cerebral. Alguns anos depois, em 2019, o ICPAC tornou-se CER (Centro Especializado em Reabilitação) de nível II¹⁹, podendo atender pessoas que, independentemente de apresentarem alguma DV ou não, possuam alguma deficiência intelectual e/ou transtornos do espectro do autismo. No início de 2020, o ICPAC contava com 578 prontuários, indicando que 578 pessoas com deficiência estariam fazendo uso dos serviços que são ali oferecidos²⁰.

O contexto mais específico desta pesquisa é a aula de inglês que acontecia todas as terças-feiras à tarde na época da geração dos dados desta dissertação. A turma escolhida era composta de 8 alunos (todos adolescentes, com exceção de um adulto) e cuja faixa etária variava entre 13-50 anos. Em relação às deficiências, a turma pode ser assim caracterizada: 5 alunos com baixa visão, 1 aluno com cegueira e deficiência auditiva, 1 aluno com cegueira e deficiência intelectual e 1 aluno com cegueira. Um grupo que podemos classificar como particularmente heterogêneo, dadas as diferenças entre os estudantes. É necessário atentarmos para as peculiaridades de cada aluno, pois elas devem ser consideradas quando se trata do trabalho do professor, uma vez que as atividades planejadas e desenvolvidas devem levar em consideração as habilidades e potencialidades dos alunos.

A princípio observamos as quatro turmas da professora em questão no ICPAC, mas escolhemos a turma citada por se tratar de alunos que ainda estão na escola regular, em sua maioria, e pela questão da idade, uma vez que quase todos eram adolescentes e pré-adolescentes, além de, considerarmos importante a compreensão da vivência desses jovens neste mundo cada vez mais conectado.

A dinâmica das aulas de nossa colaboradora é um aspecto essencial para o entendimento do contexto de ensino estudado. Inicialmente, achamos relevante descrever a sala de aula, levando-se em conta o seu formato espacial. Era uma sala pequena, mas cuidadosamente arrumada para que os alunos não encontrassem obstáculos físicos no caminho entre a porta e o lugar em que sentavam. Não havia lugar específico marcado para cada aluno e as carteiras eram colocadas em formato similar ao da letra U. A professora justificou esse formato por ele facilitar o acesso dela até os alunos. Ela transitava no centro da formação das carteiras ao conversar com os alunos, que pareciam familiarizados com aquela organização e, sempre que

¹⁹ O CER de nível 2 pode atender a mais de uma modalidade de reabilitação de acordo com a portaria de nº1303/2013 do Ministério da Saúde. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt1303_28_06_2013.html Acesso em 25 de julho de 2021.

²⁰ Informações obtidas por meio de contato com a coordenação do ICPAC em 2019.

um aluno chegava, os colegas e a professora batiam em uma carteira que estava livre de forma que o outro pudesse se orientar pelo som até o local. Além disso, a professora sempre tocava de leve na mão ou braço do aluno ao qual estava se dirigindo durante as aulas para sinalizar que estava falando com ele.

Um dos aspectos mais importantes, em nossa visão, era a produção e utilização dos materiais didáticos adaptados²¹. Nossa colaboradora sempre levava, em suas aulas, materiais para ilustrar o assunto abordado como, por exemplo, em uma aula sobre preposições de lugar (*in*, *on*, *at*), a professora levou vários potinhos de plástico, reciclados, e neles havia palavras coladas que representavam as preposições de lugar. Essas palavras estavam escritas à mão e também em braille. Dentro do potinho estava a preposição *in*, já do lado de fora do potinho, na parte da frente se encontrava a preposição *at* e na parte de cima havia a preposição *on* (ver figura 4).

Figura 4- Material Didático elaborado pela professora para o ensino de preposições



Fonte: Acervo da Autora

Consideramos que a utilização desses materiais era de fundamental importância para as aulas de nossa colaboradora, uma vez que oportunizou aos alunos a compreensão das preposições de maneira mais concreta e lúdica.

²¹ Em 2019, o livro *Materiais didáticos acessíveis de língua inglesa para alunos com deficiência visual* (MEDRADO; DANTAS, 2019) foi publicado a partir das experiências das duas professoras no Instituto dos Cegos da Paraíba Aldagisa Cunha. É um livro de grande relevância para professores que ensinam alunos com DV, pois nele contém muitas ideias de adaptação de material didático neste contexto. O livro está disponível de forma gratuita no site da editora: <https://www.ideiaeditora.com.br/produto/materiais-didaticos-acessiveis-de-lingua-inglesa-para-alunos-com-deficiencia-visual/>

4.3 Nossa colaboradora²²

A nossa professora colaboradora, Beatriz²³, foi contactada, inicialmente, por meio de uma rede social e aceitou participar da pesquisa. Em seguida, ela assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS. Beatriz tinha 30 anos na ocasião da pesquisa e é graduada em Letras-Inglês pela Universidade Federal da Paraíba (2010), com especialização em Linguagem e Ensino e Educação Especial Inclusiva e Mestrado e Doutorado em Linguística. A escolha da professora colaboradora ocorreu a partir do contato que estabelecemos com ela por meio do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), contexto no qual foi possível conhecer um pouco de seu trabalho na época (2015-2017). Além disso, também participamos com uma experiência de estágio por seis meses no ICPAC em 2016, no qual surgiu a motivação para compreendermos melhor o ensino de Língua Inglesa para alunos com DV e conseguimos também observar o trabalho docente realizado pela professora naquele ambiente.

Beatriz tem experiência com o Ensino Inclusivo desde 2009, quando atuou no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) que tratava sobre ensino de Língua Inglesa para alunos com DV²⁴. Ela acompanhou esses alunos em uma escola na cidade de João Pessoa durante um ano. Além disso, atuou como professora de Língua Inglesa em diversos contextos, tais como: Ensino Infantil (escola do âmbito privado de ensino), cursos de idiomas, Instituto dos Cegos, Ensino Fundamental e Médio e Ensino Superior (curso de Letras).

As experiências em outros contextos também proporcionaram à Beatriz o contato com alunos com deficiência como, por exemplo, na Educação Infantil onde ela tinha em sua turma um aluno com deficiência motora (ele movimentava apenas os olhos). Já no Fundamental I, ela foi professora de um aluno com o transtorno do espectro do autismo. Além da experiência com alunos com deficiência, a professora precisou lidar com alunos com transtornos mentais (ansiedade, depressão, entre outros) tanto no curso de idiomas quanto na universidade.

²² As informações sobre nossa colaboradora foram obtidas a partir de uma entrevista semiestruturada cujo roteiro será apresentado posteriormente neste capítulo.

²³ O nome Beatriz é muito especial para a nossa colaboradora e uma homenagem a alguém que lhe é muito querido.

²⁴ Projeto: O ensino de língua inglesa a alunos deficientes visuais na escola pública: uma busca aos lugares verdadeiros (MEDRADO, 2009, 2010).

Nesse sentido, Beatriz iniciou sua atuação no ICPAC em 2012 e continuou (como voluntária) até o início de 2020, quando precisou interromper seu trabalho, dado que teve que assumir cargo de professora em uma universidade pública. A professora colaboradora sempre demonstra respeito e gratidão por ter tido oportunidade de lecionar no ICPAC. Sua relação com a Instituição é vista por ela como harmoniosa, pois ela se sente apoiada e, além disso, tinha total autonomia com as questões de escolha de conteúdo e metodologia.

Desse modo, partimos do pressuposto de que as experiências anteriores dessa colaboradora a tornou a professora que ela é hoje e, uma vez que suas percepções são do interesse desta pesquisa, que entender como o seu fazer docente foi construído é relevante para a análise e interpretação de nossos dados.

Abordamos na seção a seguir a geração de nossos dados, explicando os instrumentos metodológicos utilizados e justificando a sua escolha.

4.4 Sobre a geração de dados

Precisamos esclarecer que, antes de qualquer intervenção, o nosso projeto de pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS e foi aprovado (anexo A). O *corpus* que iremos analisar foi gerado a partir de uma entrevista de autoconfrontação. Entendemos que esse instrumento é essencial para esta pesquisa, uma vez que permite que as percepções da professora colaboradora sejam expressas a partir de suas falas. Conforme Miguel (2010, p. 2),

A entrevista, nas suas diversas aplicações, é uma técnica de interação social, interpenetração informativa, capaz de quebrar isolamentos grupais, individuais e sociais, podendo também servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação. Em seus mais diversos usos das Ciências Humanas, constitui-se sempre um meio cujo fim é o inter-relacionamento humano.

Desse modo, a fim de se estabelecer o interrelacionamento humano na busca pelas informações necessárias para esta pesquisa, acreditamos que a escolha deste instrumento é adequada para a formação de um *corpus* que atendesse aos nossos objetivos.

Antes da entrevista de autoconfrontação, porém, realizamos uma entrevista semiestruturada que ocorreu no dia 18 de outubro de 2019, na cidade de João Pessoa, e teve

como objetivo buscar informações para elaborar o perfil de nossa colaboradora e suas representações sobre o tema que investigamos (cf. seção 4.3). Enfatizamos que a entrevista semiestruturada não foi utilizada na análise, mas sim para melhor entendimento sobre o contexto que estávamos investigando e seus participantes. Ao compor as perguntas dessa entrevista, consideramos as vivências da observação de campo de três aulas de uma mesma turma, da professora, observadas em dias distintos com o objetivo de entender a dinâmica das aulas em geral. Na entrevista semiestruturada, o colaborador de pesquisa responde a questões abertas, mas o pesquisador conta com um guia flexível de perguntas que pode ser modificado (ou não) conforme ela acontece.

Para a entrevista semiestruturada²⁵, elaboramos o seguinte roteiro:

1. Em que ano você se formou?
2. Há quanto tempo ensina no ICP?
3. Que aspectos você considera fundamentais no planejamento de aulas de suas turmas no ICP?
4. Como escolhe/seleciona os conteúdos que ministra em suas aulas?
5. Como você compreende a relevância desses conteúdos para seus alunos com deficiência visual?
6. Que interesses e motivações você percebe em seus alunos ao aprenderem a Língua Inglesa?
7. Como você interpreta o aprendizado de seus alunos quanto ao desenvolvimento das competências linguísticas e ao seu uso “na vida cotidiana”?
8. Que recursos pedagógicos você utiliza em suas aulas?
9. Que recursos você percebe que seus alunos utilizam para ajudá-los em seu aprendizado?
10. Como você interpreta o aprendizado de seus alunos antes e após suas aulas?
11. Como você trabalha os diferentes gêneros textuais em suas aulas de inglês?
12. Como os textos são discutidos? Pode dar um exemplo?
13. Você percebe reflexão crítica por parte dos alunos quando trabalha textos em sala de aula?
14. Quais os maiores desafios você pode perceber no ensino de Língua Inglesa para alunos com deficiência visual?

Algumas das perguntas não foram feitas, visto que a professora contemplava muitas de nossas questões em apenas uma delas. Consideramos que esta entrevista foi muito importante para a elaboração deste capítulo metodológico, bem como para o desenvolvimento da entrevista de autoconfrontação. Contudo, esclarecemos, mais uma vez, que ela não constitui *corpus* de nossa análise, pois o foco está no *real da atividade* que fica mais explícito na segunda entrevista, uma vez que a própria professora comenta sobre sua aula.

²⁵ Não utilizamos os dados gerados nesta entrevista no capítulo de análise. Ela nos serviu como base para a compreensão do contexto e também de nossa colaboradora para que pudéssemos entender melhor o contexto de atuação da professora colaboradora e sua experiência com a Inclusão.

Para a segunda entrevista, realizada no dia 30 de outubro de 2019, na cidade de João Pessoa, utilizamos o método da autoconfrontação simples que, conforme Clot (2010), consiste basicamente em sequências de trabalho registradas em vídeo que serão posteriormente observadas pelo participante em questão (a pessoa que está realizando o trabalho no vídeo) e o pesquisador e, partir dessa observação, deve acontecer um debate reflexivo entre os dois. A autoconfrontação visa a reconstrução de significações sobre a atividade realizada. Neste tipo de entrevista, espera-se que a pessoa entrevistada tome consciência das ações e das possibilidades de ação durante a realização da atividade ou tarefa. Assim, Rodrigues (2010, p.56) explica, a partir de Clot, que:

a perspectiva vygostkiana vê a linguagem e as interações do sujeito como motor do desenvolvimento, procedimentos metodológicos que envolvam a análise e que propiciem o diálogo sobre o trabalho gera, por si mesmos, algum tipo de transformação. Esses procedimentos i) visam a criar um quadro no qual os trabalhadores envolvidos na atividade, juntamente com o pesquisador, dialoguem coletivamente sobre o trabalho, como também, ii) permitem produzir e mobilizar recursos dialógicos novos para a transformação das situações de trabalho ordinárias.

Nesse sentido, a linguagem é uma peça fundamental para o desenvolvimento, sendo o meio pelo qual podemos observar os mecanismos de produção da atividade, pois ela carrega "a marca das ações sobre o mundo e as marcas dos intercâmbios entre os homens" (CLOT, 2006, p. 132). A autoconfrontação é um método indireto para a produção desses textos aos quais temos acesso, além de ser um processo cujo objetivo é, justamente, a tomada de consciência de determinadas situações. Neste sentido, Fazion e Lousada (2016), com base nos estudos de Volochinov, sugerem que a análise da atividade languageira deve observar as condições de produção com foco nos processos de interação social, considerando o caráter dialógico da linguagem. Ademais, Fazion e Lousada (2016, p. 218), com base nos estudos de Vygotsky, apontam para a questão da consciência que "é a experiência vivida de experiências vividas, da mesma maneira que as experiências vividas são simplesmente experiências vividas dos objetos". A consciência faz parte do desenvolvimento e o acesso à consciência do outro não é possível. O que nos possibilita a compreensão de parte disto é a linguagem, por meio de textos produzidos pelo indivíduo em questão, por esta razão, a entrevista é uma forma de acessar como a pessoa entrevistada interpreta a experiência vivida em determinada situação.

Ao considerarmos a relevância da linguagem e pensarmos em seu potencial transformador, a verbalização das situações de trabalho por meio da interação com outros sujeitos (pares, ou não) proporcionam oportunidades e recursos para a transformação da própria

atividade. É relevante salientar que a análise dessas verbalizações é uma análise psicológica, pois ela tem como foco um sujeito, ou grupos de sujeitos em determinadas situações ou em diversos contextos. É uma análise que busca os obstáculos que envolvem o trabalho e as soluções para problemas que os indivíduos encontram (ou não) ao lidarem com esses problemas (CLOT, 2006).

Em nossa entrevista de autoconfrontação, deixamos a professora colaboradora livre para pausar e comentar o vídeo de sua aula a qualquer momento. Assim, não selecionamos trechos específicos, pois avaliamos a escolha da professora Beatriz sobre os momentos para comentar muito relevante, já que era a primeira vez que ela seria entrevistada utilizando esse método, e consideramos seu olhar sobre seu próprio contexto de ensino muito sensível. Desse modo, escolhemos deixá-la livre para pausar e comentar os aspectos que mais lhe chamassem a atenção. O resultado dessa entrevista é um *corpus* rico em dados sobre o ensino de Língua Inglesa no contexto de alunos com DV.

As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas²⁶ (por nós) entre os meses de dezembro de 2019 e janeiro de 2020. Inicialmente, o processo de transcrição ocorreu de maneira livre, de modo que a pesquisadora ouvia as entrevistas e as transcrevia de forma *ipsis litteris*. Para processo de transcrição, as contribuições de Dionísio (2001) foram efetivas para sua constituição. Conforme a referida autora, o uso da linguagem configura em ações que podem ser individuais ou sociais, “estamos sempre fazendo algo com a linguagem. Conversar, por exemplo, é uma atividade social que desempenhamos desde que começamos a falar” (p. 69).

A ideia de linguagem como ação individual e social é essencial quando estamos lidando com os nossos dados. É importante que a transcrição seja feita de forma que essas ações fiquem claras para os leitores, pois é através da investigação dessas ações que poderemos apreender os nossos objetivos, pois “de acordo com os objetivos da pesquisa, o analista faz a transcrição assinalando o que é fundamental para suas análises. É necessário, no entanto, que a transcrição seja legível e sem sobrecarga de símbolos complicados” (DIONÍSIO, 2001, p. 75).

Buscando fazer uma transcrição legível e que fosse compreensível para nossos leitores, fizemos uma adaptação das normas de transcrição que são encontradas em Dionísio (2001, p. 75). No quadro 4 informamos os elementos que foram considerados em nossa transcrição:

²⁶ Os nomes das pessoas (mencionadas por Beatriz) foram trocados para preservar suas identidades.

Quadro 4 - Legendas para a transcrição dos dados

Ocorrências	Sinais
1. Identificação dos falantes	Pesquisadora: Beatriz (colaboradora):
2. Pausas	...
3. Ênfases	Palavra em fonte MAIÚSCULA
4. Alongamento de vogal.	: pequeno :: médio ::: longo
5. Comentário do transcritor	((comentário))
6. Interrogação	?
7. Ortografia	né, pra, tá, aham etc.
8. Pontuação	Ponto (.), vírgula (,), aspas (“”), interrogação (?)
9. Intervalo entre trechos de vídeo e entrevista.	[...]

Esclarecemos que fizemos o possível para que a transcrição ficasse o mais próxima possível da fala, sem modificar as palavras e expressões utilizadas, ainda que não estivessem de acordo com a norma culta, visto que compreendemos que a oralidade tem suas próprias particularidades e essa interferência poderia influenciar a nossa análise. Neste sentido, o leitor, durante a leitura da transcrição, encontrará expressões e características próprias da fala como, por exemplo, contrações de palavras e outras marcas de oralidade.

Na subseção a seguir apresentamos os nossos procedimentos de análise, explicando como tratamos os dados gerados e como chegamos às categorias de análise.

4.5 Procedimentos de Análise e categorias de análise

Após a transcrição literal dos dados da autoconfrontação, ouvimos o áudio algumas vezes para a aplicação das normas mencionada na seção 4.4 (DIONÍSIO, 2001), só então começamos a análise dos dados com base em nossos objetivos.

Primeiramente, fizemos uma identificação dos temas presentes na autoconfrontação, destacando-os em diferentes cores para facilitar a sua identificação. Depois, separamos os temas recorrentes e os selecionamos de acordo com os nossos objetivos específicos. Logo após esse procedimento, agrupamos os temas recorrentes que tinham relação com os nossos objetivos de modo a compormos três categorias temáticas, a saber: i) O aluno enquanto protagonista de sua própria realidade; ii) Práticas de letramento crítico no ensino de Língua Inglesa para alunos com DV: desafios e possibilidades e iii) O que eu (não)faço, como eu (não)faço, por que eu (não)faço: o olhar da professora sobre o seu trabalho. Entendemos que essas categorias temáticas respondem aos nossos questionamentos de pesquisa e atendem aos nossos objetivos específicos.

Além das categorias temáticas, considerando que nos respaldamos no aparato teórico metodológico do ISD, utilizamos como categorias linguístico-discursivas as *modalizações* e as *vozes enunciativas*, pois acreditamos que a interpretação dos dados – um recorte de vinte e cinco (25) excertos - a partir desses elementos conseguimos alcançar os objetivos que este trabalho propõe.

No intuito de sistematizar as informações apresentadas neste capítulo, elaboramos o quadro a seguir:

Quadro 5 - Objetivos, categorias temáticas e instrumentos metodológicos

Objetivos	Categorias temáticas	Categorias linguístico-discursivas	Instrumentos metodológicos
• Analisar a compreensão que uma professora tem sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos. • Investigar os desafios e as possibilidades nos processos envolvidos no agir docente diante do trabalho com práticas de letramento, especialmente o letramento crítico, em um contexto de ensino de Língua Inglesa para alunos com deficiência visual. • Identificar aspectos do <i>real da atividade</i> docente durante o ensino de Língua Inglesa na perspectiva do letramento crítico a partir da entrevista de autoconfrontação.	• O aluno enquanto protagonista de sua própria realidade. • Práticas de letramento crítico no ensino de Língua Inglesa para alunos com DV: desafios e possibilidades. • O que eu (não)faço, como eu (não)faço, por que eu (não)faço: o olhar da professora sobre o seu trabalho	• Modalizações. • Vozes enunciativas.	• Microetnografia. • Entrevista de Autoconfrontação.

No capítulo 5 apresentamos a análise dos dados, considerando os procedimentos citados no presente capítulo, bem como os conceitos discutidos nos capítulos teóricos.

CAPÍTULO 5 - INTERPRETAÇÕES DO AGIR: TRANSFORMANDO A REALIDADE PARA ALÉM DA VISÃO

No presente capítulo apresentamos a análise dos dados realizada conforme os aportes teóricos discutidos nos capítulos anteriores e utilizando a metodologia apresentada no capítulo 4. No entanto, achamos relevante citar que as contribuições de Machado e Bronckart (2009) Bronckart e Bulea (2017), Bronckart (1999, 2008) foram esclarecedoras para a construção deste capítulo e para o embasamento dos pilares centrais de nossa análise teórico-metodológica.

Retomamos as questões de pesquisa, pois, além dos nossos objetivos, são elas que orientam a nossa análise. Nossas perguntas de pesquisa são:

- IV. *Como uma professora interpreta a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos nas aulas?*
- V. *Quais são os desafios e as possibilidades em um contexto de ensino de Língua Inglesa para alunos com deficiência visual na perspectiva do letramento crítico?*
- VI. *Como o real da atividade pode ser identificado na fala de uma professora durante a entrevista de autoconfrontação, especificamente no que diz respeito à perspectiva do letramento crítico?*

Neste momento de nosso trabalho é oportuno apresentarmos, mais uma vez, os objetivos específicos aos quais nossos questionamentos visam alcançar:

- Analisar a compreensão que uma professora tem sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos.
- Investigar os desafios e as possibilidades nos processos envolvidos no agir docente diante do trabalho com práticas de letramento, especialmente o letramento crítico, em um contexto de ensino de Língua Inglesa para alunos com deficiência visual.
- Identificar aspectos do real da atividade docente durante o ensino de Língua Inglesa na perspectiva do letramento crítico a partir da entrevista de autoconfrontação.

Com base em nossas questões e nos objetivos específicos, organizamos a exposição da análise da seguinte forma: primeiramente, conforme os dados, apresentaremos como a professora compreende a apropriação de práticas de letramento, com foco no LC, por parte de seus alunos em sala de aula. Mais adiante, discutiremos as compreensões da professora sobre

os desafios e as possibilidades no processo de ensino de Língua Inglesa voltado para práticas de letramento no contexto em questão e, por fim, quais os aspectos que constituem o real da atividade da professora conforme suas interpretações sobre o seu próprio agir.

5.1 O aluno enquanto protagonista de sua realidade

O aluno tem um papel fundamental em seu próprio aprendizado, como discutimos no capítulo 2. Aqui, nesta seção, refletiremos sobre como a professora entende o protagonismo de seus alunos como agentes transformadores de sua própria realidade. Salientamos, mais uma vez, que a turma escolhida para a gravação da aula foi a de alunos cuja maioria estava matriculada no Ensino Fundamental 2 da Educação Básica. Na aula, a professora trabalhava o gênero textual Árvore Genealógica e como tema principal os relacionamentos.

Ao assistir à determinada cena de aula na autoconfrontação, a professora Beatriz começou a descrever como ela percebe o desenvolvimento do pensamento crítico de seus alunos a partir das experiências que eles compartilham em sala de aula, conforme veremos a seguir:

Excerto 1

– Linhas: 141-152

Beatriz: *Eu achei muito interessante* o exemplo de Davi... porque ele disse que... o menino na escola... não gostava dele, né? Porque ele era cego e aí... ele disse que foi... conversando com o menino, né? **Mostrou o caráter dele, né?** E aí hoje em dia o menino é amigo dele, né? **Hoje em dia é como se ele não percebesse mais... É...como se não tivesse mais o preconceito que ele disse que tinha antes né? Tinha preconceito porque ele era cego aí não queria ser amigo dele. E eu achei muito interessante porque... ele mostra para os colegas dele né?... Que... é também papel deles mudar essa realidade.** Então assim... Então ele podia simplesmente ‘Ah, ter um preconceito com você... não quer se relacionar comigo também... fique pra lá, né?’ Mas ele NÃO... ele queria construir esse relacionamento com esse colega dele e aí ele foi, né? Mostrando quem ele realmente era... que não era um menino CEGO, né? Era uma PESSOA, né? Não é só a cegueira... E aí, é... ele consegue transformar esse colega dele. E aí eu acho interessante que ele compartilha isso na sala e a gente pensa que não, sabe? Que não afeta.... Mas os outros estão escutando isso, com certeza afeta entendeu? Então assim... É um eXEMPlo. Ele conseguiu transformar essa realidade... Isso pode servir pros outros transformarem. **Por isso que eu acho muito legal quando eles trazem esses exemplos, né?** Da realidade deles porque é... como é que se diz? É algo que os outros podem também realizar. Então... se deu certo com ele por que não pode dar com os outros também?

Percebemos no excerto 1 que Beatriz, a partir de um texto/discurso predominantemente interativo – característico desse tipo de gênero textual (entrevista) – explana sua compreensão do agir de Davi diante de uma situação de preconceito na escola. Inicialmente, Beatriz textualiza de modo apreciativo a atitude de seu aluno (*achei muito interessante*) e isso nos diz como ela entende de maneira positiva o engajamento de Davi em sua aula, ao compartilhar sua própria experiência com os colegas. Posteriormente, ela demonstra sua compreensão sobre o papel de seus alunos diante de sua própria realidade (*é também papel deles mudar essa realidade*).

A professora, em diferentes momentos da autoconfrontação, elucida sua ideia de que o aluno com DV tem a responsabilidade e é capaz de transformar a realidade na qual vive. Ela textualiza, por meio de um posicionamento pragmático – vide modalizações que usa –, em diversos momentos do trecho, sua opinião sobre isso: *ele consegue transformar esse colega dele [...] Ele conseguiu transformar essa realidade; É algo que os outros podem também realizar*. Além disso, ela expressa, mais uma vez, de maneira apreciativa, sua aprovação na participação de Davi na aula, pois ele pode influenciar os outros com seu exemplo (*eu acho interessante quando ele compartilha isso na sala; eu acho muito legal quando eles trazem esses exemplos, né?*).

A interpretação da professora sobre o engajamento de Davi na aula indica que ela preza por essa interação entre os alunos durante a aula de Língua Inglesa e que oportuniza espaços para compartilhamento de experiências e discussões entre eles. Julgamos importante reiterar o que discutimos antes sobre ouvir e considerar as vozes dos alunos em sala de aula e, não obstante, as vozes das pessoas com deficiência e de suas experiências no mundo.

Sabemos que a sala de aula é um local onde importantes discussões sobre diversos temas e problematizações podem ser realizadas. Escutar o que os alunos têm a dizer, promover debates e discussões, oportunizar espaços para que o aluno compartilhe seus conhecimentos e experiências em sala é, sem dúvida, uma prática indispensável no trabalho com práticas de LC.

Vejamos no excerto 2 como a professora interpreta a maneira como os seus alunos se posicionam diante das dificuldades que enfrentam em seu cotidiano.

Excerto 2

– Linhas 219-234

Beatriz: *Entende como é? Mas isso é a maneira como a sociedade enxerga.* Aí, o que ele faz? Eu vou produzir, eu vou me superar, dar o melhor de mim para mostrar que eu não sou inútil. *Se você parar para pensar... é... a questão o tempo todo de você estar PROvando pra sociedade que você não é aquilo que a sociedade... pensa que você é.* Porque Davi disse que teve que provar pro colega dele, né? Mostrar o caráter dele, mostrar o que ele era capaz, para PODER o coleguinha ficar amigo dele. Entende? *E aí Alberto, ele... tá tentando provar para a família dele, né? Que ele... não é uma pessoa inútil. Ele não é uma pessoa inútil, mas ele tem que PROVAR isso pra família. Entende como é?* É muito... Assim... Como a sociedade me enxerga e como eu quero que ela me enxergue, né? E aí eu tenho que estar o tempo inteiro me esforçando para provar isso para a sociedade... de que o fato de eu ter baixa visão ou ser cego... é não me faz inútil ou não me faz uma pessoa de mau caráter, vamos dizer assim, como Davi fala, né?

É muito... Se você for parar para pensar, né? É uma... Se você for parar para pensar é uma luta CONStante, né? "Eu tenho que todo dia provar para a sociedade que eu sou capaz, mas eu sou capaz". ((risos)) Entende o que eu quero dizer? Ele é capaz, por que ele tem que estar o tempo todo provando, né?

No excerto 2, a professora aborda como compreende o posicionamento de seu aluno, Alberto, diante da percepção que a sociedade tem de pessoas com DV (*E aí Alberto, ele... tá tentando provar para a família dele, né? Que ele... não é uma pessoa inútil*). Ela reproduz a voz de seu aluno (voz de personagem) para ilustrar como entende o posicionamento social dele diante das dificuldades que ele enfrenta: *“Eu vou produzir, eu vou me superar, dar o melhor de mim para mostrar que eu não sou inútil”*. Percebemos aqui a visão da professora sobre o preconceito na sociedade; o uso do adjetivo *inútil* parece indicar, para a professora, uma visão de que a sociedade é cruel com aqueles que não se encaixam nos padrões por ela estabelecidos. Beatriz compreende o posicionamento de Alberto diante das dificuldades de sua vida como uma forma de transformação por parte dele, ao afirmar que *“Ele não é uma pessoa inútil, mas ele tem que PROVAR isso pra família”*; *“É uma luta CONStante, né?”*.

Uma vez que, no contexto da aula, o gênero textual Árvore Genealógica estava sendo trabalhado e a professora questionava sobre relacionamentos familiares, criando oportunidades para que seus alunos refletissem e questionassem o seu dia-a-dia, parece-nos pertinente citar as práticas de *redesign* apresentadas por Janks (2016) sobre as quais explicamos no capítulo teórico e que discute como as pessoas podem reconhecer as relações de poder existentes nos

textos (verbais e não-verbais) com os quais se deparam ao longo de suas vidas e, a partir deste reconhecimento, passam a questionar e agir no mundo, transformando a si mesmos, o meio e a até mesmo aos outros.

A professora reconhece o poder e a vontade de transformação que seu aluno tem diante de sua própria realidade. Beatriz, inclusive, coloca-se no lugar do seu aluno de modo a se implicar enunciativamente enquanto relata sua compreensão das vivências de seus alunos com DV *“Eu tenho que provar todo dia que eu sou capaz, mas eu sou capaz.”* Ao textualizar suas interpretações dessa maneira, implicando-se por meio da primeira pessoa do singular, a professora está assumindo outro papel, outra história. Podemos perceber algumas das características do trabalho docente levantadas por Machado e Bronckart (2009), como, por exemplo, os caracteres pessoal, interacional e interpessoal da atividade docente, visto que esse agir não é solitário e as transformações que surgem nesta atividade (no meio, nos alunos e na própria professora) são relevantes e permeiam a fala de Beatriz. Neste sentido, apontamos para o envolvimento único e emocional que Beatriz tem com o seu trabalho (pessoal) e seus alunos (interpessoal), bem como para as transformações que ocorrem no meio e também em seu próprio agir (interacional), pois esse movimento de se colocar no lugar de seu aluno indica uma aproximação com esse contexto, bem como uma familiarização com os agentes e as propriedades que o constituem.

Beatriz nos convida a nos colocarmos no lugar de Alberto e Davi por meio do discurso interativo: *“é... a questão o tempo todo de você estar PROvando pra sociedade que você não é aquilo que a sociedade... pensa que você é”*. Ao apontar para que seu interlocutor, assim como ela, reflita sobre a vida de seus alunos com DV (*você estar... você não é... você é...*), a professora demonstra o interesse em compreender o mundo em que ele vive e que os outros, que não estão necessariamente envolvidos naquele contexto, conheçam a história dessas pessoas e as reconheçam como capazes. Ela reflete e assinala o poder de seus alunos enquanto protagonistas e transformadores de suas próprias realidades, expressando o potencial questionador e crítico que vê neles.

A questão do preconceito e de como os alunos lidam com ele no dia-a-dia é um tema frequente na aula e Beatriz continua a comentar sobre como os alunos trouxeram as suas experiências para a sala de aula, como podemos observar no próximo excerto:

Excerto 3**– Linhas 257-269****Beatriz:** Engraçado, né?**Pesquisadora:** Uhum.**Beatriz:** Que ele... *foi legal que veio DEle* a coisa da família, né?

"E sua família?" Ele "tem preconceito". Aí depois... "não, não é bem preconceito, é pena". Porque aí não deixa ele jogar bo:la... essas coisas.

Pesquisadora: É, sempre vai ter.**Beatriz:** É... A coisa da superproteção da família, né?**Pesquisadora:** Uhum.**Beatriz:** E aí volta a mesma questão que a gente tava falando, né? De que aí ele ficou cego, né? *E aí ele não podia*, não pode mais jogar bola, né?**Pesquisadora:** Uhum.**Beatriz:** Porque ele vai se machucar... Como se o outro que enxerga não se machucasse jogando bola, né? ((risos))

Podemos notar que Beatriz, mais uma vez, textualiza de maneira apreciativa (*foi legal*) a forma como seu aluno relata uma experiência pessoal no âmbito familiar. Ela repete as falas de seu aluno (*tem preconceito; não, não é bem preconceito, é pena*), pois a opinião dele é interessante e importante para a aula em questão que abordava relacionamentos. Beatriz faz uma comparação entre seu aluno cego e um aluno vidente, ilustrando que ambos podem se machucar ao jogarem bola e que, por isso, não haveria razão para que seu aluno fosse tratado de forma diferente por ser cego. Ela textualiza, modalizando pragmaticamente, sua visão de como a sociedade, em geral, julga a capacidade de uma pessoa com DV para jogar futebol (*E aí ele não podia, não pode mais jogar bola, né?*).

O tema preconceito continuou a ser discutido na aula gravada e a professora prosseguiu com comentários sobre o posicionamento dos alunos em sala. Vejamos no excerto 4 como ela textualiza a experiência que o aluno trouxe:

Excerto 4

– Linhas 271-276

Beatriz: Entende que ele tá o tempo todinho provando? Provando pro colega que ele é capaz, provando pra família que ele é capaz...

Pesquisadora: E é dele, já né? "*Eu provei... mostrei que sou capaz*".

Beatriz: Foi... *Fui lá e mostrei que eu sou capaz e eu tô mudando, né?* Ele diz que já não é a mesma coisa, agora eu já jogo bola, né? *Mas antes não jogava bola.* Eu acho que ele fala alguma coisa da avó dele...

A reflexão sobre as ações de seu aluno continua. Beatriz, mais uma vez, ecoa as falas de Davi, exemplificando como ele se coloca como protagonista de sua própria realidade. ("*Eu provei... Mostrei que sou capaz*"). As reflexões de Beatriz vão ao encontro do que Jordão (2016) defende sobre a postura de um professor em uma abordagem de LC. Segundo a autora, é importante que os professores estejam abertos a reflexões e a diálogos em sala de aula e, conforme os excertos já apresentados (1-4), podemos observar que Beatriz está sempre refletindo sobre essas questões em meio à entrevista de autoconfrontação. As reflexões continuam, como no excerto 5:

Excerto 5

- Linhas 360-363

Beatriz: E aí o esforço deles... Dele tá tentando, mostrando... *Lembrei Muito de Maria...* Que ela é uma figura aquela mulher. *Que ela fez "Ah, quando eles estão indo para a praia eu já tô no meu quarto botando meu maiô e digo: eu vou também! Não pensem que vão me deixar não"!* Então ela fica também nessa mesma posição de estar mudando aquela realidade, né?

A professora Beatriz segue explanando suas compreensões sobre as atitudes de seus alunos perante suas realidades. Dessa vez, Beatriz dá o exemplo de uma aluna de uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), na qual leciona antes da aula gravada para a autoconfrontação. A aluna da EJA, durante a aula de mesmo tema (relacionamentos), também falou sobre suas experiências com a família e como lidava com as situações em que era excluída por ser cega. A professora trouxe a voz de Maria (*Não pensem que vão me deixar não*) e textualiza a sua percepção sobre o quanto a sua aluna está transformando a realidade em que vive (*ela também fica nessa mesma posição de estar mudando aquela realidade, né?*).

Ao trazer as falas de seus alunos em meio ao texto, Beatriz está ecoando as vozes de seus alunos que são vozes de personagem. Isso demonstra que as falas são relevantes para a professora em suas aulas. Esta atitude está relacionada ao caráter interacional do fazer docente (MACHADO; BRONCKART, 2009), uma vez que a professora, a todo o momento, levanta as vozes dos alunos, expressando o que pensam e sentem. Vejamos então o excerto 6, no qual Beatriz comenta sobre as compreensões que tem sobre o agir dos alunos diante das dificuldades que enfrentam devido ao preconceito.

Excerto 6

- Linhas 450-465

Beatriz: *E aí é tão bom porque eles são tão seguros dessa... dessa posição deles, né?* Assim... A gente, a gente eu quero dizer assim... a SOCIEDADE é que ainda tem... olha com esses... *esses olhos de que eles são incapaz*, né? Eles não... Eles... eles não têm mais isso, né? Apesar deles tentarem? ficar provando eles sabem do que eles são capazes?.

Pesquisadora: Sim.

Beatriz: E eles ficam provando só porque eles estão em sociedade e *precisam da convivência*, né? Vamos dizer assim...

Pesquisadora: É.

Beatriz: É a coisa do pertencimento da comunidade, né?

Pesquisadora: Sim.

Beatriz: Pra ser bem visto. *É incrível*, né?

Pesquisadora: Sim.

Beatriz: *Pense bem Raquel! Eles estão o tempo todo em batalha constante para provar que eles são CAPAZES!*

Pesquisadora: Sim.

Beatriz: *Para que o outro que tem preconceito enxergue ele de outra maneira ((risos)).*

No excerto 6, Beatriz textualiza de maneira apreciativa (*é tão bom; É incrível, né?*) a forma como seus alunos lidam com as dificuldades que enfrentam na convivência em sociedade. Percebemos nesse excerto, diferentemente dos outros, a forte presença de uma voz social, no caso a própria sociedade, e isso é relevante para a nossa análise porque, a partir desta textualização, podemos apreender o impacto que Beatriz percebe dessa voz na vida de seus alunos com DV. Ao textualizar sobre isso, ela parece muito engajada no tema, de modo que podemos perceber algumas das características do trabalho docente presentes em seu agir, conforme Machado e Bronckart (2009). Ressaltamos em sua fala no excerto 6 a atividade docente como pessoal, interacional e interpessoal. Podemos observar as características pessoal

e interacional pela forma como ela, evidenciando o próprio estilo profissional, apresenta as vozes dos alunos e da própria sociedade, de forma única. Por exemplo, ela expressa consciência sobre a capacidade dos alunos e apresenta sua opinião de maneira apreciativa e também enfática (*eles são CAPAZES!*). Enquanto discute sobre isso, Beatriz também expõe o caráter interpessoal dessa atividade, pois uma voz exterior à sala de aula (a da sociedade) está presente no momento em que ela ensina, ecoando em sua aula por meio das falas de seus alunos. Esta conduta nos leva ao caráter interacional da atividade docente, pois as vivências de Beatriz em seu contexto de ensino certamente ocasionaram transformações nela enquanto professora, uma vez que se mostra consciente da realidade de seus alunos e de seus potenciais enquanto pessoas com DV no mundo em que vivemos.

Além disso, ao considerarmos a perspectiva dos letramentos e, especialmente, a do LC, pensar sobre essas vozes sociais e seus efeitos nos contextos de ensino é indispensável. Observamos, então, que Beatriz tem plena consciência dessa relação de poder (como a sociedade trata/enxerga as pessoas com DV) na vida dos alunos. Ela inclusive utiliza a expressão *batalha constante* para ilustrar como compreende a vida dos alunos em convivência com a sociedade. A fala de Beatriz nos remete ao conceito de *suleamento* discutido por Santos (2007) e Moita Lopes (2006), explanado no capítulo 2, pois Beatriz expõe a batalha que seus alunos travam diariamente contra o preconceito e ela se mostra bastante envolvida com a temática, uma vez que até mesmo convida a pesquisadora a refletir sobre como é evidente que seus alunos são capazes, mas a sociedade que, em sua visão, ainda reluta em ouvir suas vozes (*Pense bem Raquel! Eles estão o tempo todo em batalha constante para provar que eles são CAPAZES!*). Beatriz, em vários momentos durante a entrevista de autoconfrontação, mostrou-se uma professora aberta às reflexões e este tipo de atitude é indispensável em uma Educação linguística crítica que defendemos ser tão necessária para a formação de cidadãos (com ou sem deficiência) participativos e engajados em nossa sociedade.

Vejamos agora, no excerto 7, o comentário de Beatriz sobre um aluno com baixa visão e como ele está constantemente lutando para superar os obstáculos de sua realidade.

Excerto 7

- Linhas 202-213

Beatriz: Oh, mas você perc...? É muito... *Ah, é massa, né não?* Veja bem, porque... é... ele tava explicando lá que *é totalmente diferente quando você é cego e tem baixa visão e quando você é "normal"*, né? Ele utilizou esse termo... "normal". E aí é... Ele vai dizer porque quando eu... Eu agora eu faço muito mais coisas do que eu fazia antes. Quando ele não tinha a questão da perda da visão. E aí eu perguntei como, né? E aí ele foi dizer né... Ele faz mais coisas porque ele quer *se superar?* Mas por que ele quer se superar? Porque ele já tinha dito que ele é visto como um inútil pela família. Então ele quer se superar, ele quer ser independente. Então ele faz muito mais coisas para que a família, vamos dizer assim, veja ele com outros olhos e não como uma pessoa inútil, né? E realmente esse menino faz muita coisa mesmo. Ele aprende inglês, ele faz aula também de japonês online, ele tem a fazenda dele... Assim, ele é assim... muita coisa.

Beatriz fala sobre como o seu aluno Alberto compreende o mundo em que vive e compartilha suas experiências com os demais colegas. Ela textualiza de maneira apreciativa que esta prática de seu aluno é algo positivo em sua aula (*Ah, é massa, né não?*). Além disso, Beatriz enfatiza como o seu próprio aluno identifica a diversidade e discriminação com base nas diferenças em graus de DV (*...é totalmente diferente quando você é cego e tem baixa visão e é normal...*). A professora chama a atenção para o fato de que seu aluno classifica como “normal” as pessoas que não têm DV. E isso vai ao encontro do que Skliar (2006) afirma sobre a atitude de separação de pessoas com base em suas diferenças e ao que Janks (2016) e Freire (2020 [1968]) afirmam sobre relações de poder que podem ser sustentadas por uma sociedade que, muitas vezes, reproduz e sustenta essas discriminações. Contudo, Alberto também se mostra como um protagonista de sua realidade, pois, nas palavras de Beatriz ao assistir ao vídeo da aula e por conhecer seu aluno, sabe que ele desenvolve muito mais atividades hoje do que quando não era uma pessoa com DV, pois quer “*se superar*”. A professora avalia que seu aluno quer conquistar uma independência, pois algumas pessoas de seu convívio social o consideram inútil devido à sua baixa visão.

É importante ressaltarmos aqui as características da atividade docente conforme Machado e Bronckart (2009), pois observamos que Beatriz está envolta em emoções sobre como seus alunos com DV são tratados pela sociedade e como eles lidam com este tratamento – característica pessoal –, além do impacto que as famílias têm no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e de como esse momento de compartilhar de experiências em sala de aula pode ser positivo para todos os outros alunos presentes (características interacional e interpessoal). As características do trabalho docente e sua complexidade ficam mais

observáveis por meio da fala da professora. Algumas coisas poderiam ser inferidas apenas por meio do vídeo da aula, mas as impressões da professora, o seu conhecimento sobre seus alunos, a sua experiência, suas ideias e atitudes só puderam vir à tona por meio do texto produzido na entrevista de autoconfrontação, consideramos então que tivemos acesso à parte do real de sua atividade (CLOT, 2006, 2010).

No excerto a seguir, Beatriz pondera sobre o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos com DV.

Excerto 8

- Linhas 468-474

Beatriz: *e você veja bem que essa... é... que esse menino ele é JOVEM...* Eu poderia esperar dos adultos sabe? É... essa questão né? Mas ele não... ele tem 13 anos e ele luta constantemente para mudar a família... para mudar os amigos na escola... a questão dos relacionamentos, né? Que ele tem... É... **É impressionante**, né? Com certeza é... se parar para pensar... uma criança dessa... Ele... É... Em um amadurecimento intelectual **muito maior** do que outras crianças que não têm esse posicionamento de-de enfrentar o preconceito né? Vamos dizer assim...

Beatriz enfatiza o amadurecimento de seu aluno com DV. Ela diz que poderia esperar esse posicionamento diante do preconceito da sociedade de um adulto com DV, mas não de um adolescente de treze anos. De modo apreciativo, constata o amadurecimento do seu aluno (*É impressionante, né? / um amadurecimento intelectual muito maior do que outras crianças*). Essa compreensão da professora indica uma característica específica que ela percebe no contexto de alunos com DV, marcando que, em sua opinião, jovens com DV podem desenvolver e amadurecer em alguns aspectos mais rapidamente do que outros jovens que não têm essa deficiência. Além disso, outro fato que ela deixa bem assinalado em sua fala, mais uma vez, é o protagonismo de seu aluno diante de sua realidade, enfrentando o preconceito e transformando o meio em que vive (*...ele luta constantemente para mudar a família... para mudar os amigos na escola... a questão dos relacionamentos*). A forma como Beatriz textualiza suas impressões sobre seu aluno, indica que ela percebe que ele se apropria de práticas sociais críticas e age no mundo em que vive. Como vimos no capítulo teórico, a apropriação das pessoas (com deficiência ou não) dessas práticas é fundamental e uma demanda de nossa

sociedade atual. Já no excerto 9, Beatriz fala sobre outro aluno em sua turma, refletindo sobre até que ponto ele está exercendo sua criticidade.

Excerto 9

- Linhas 367-378

Beatriz: *Engraçado de Pedro, né? Aí eu não sei se... Como que acontece, né? Eu sei que a família dele, ela é bem estrutura::da, sabe?* A família de Pedro. Pedro inclusive estudou um tempo em escola particula:r. Era outro processo o dele, sabe? E aí, é... Eu sei que ele recebe muito APOIO, né? Nessa questão familiar. E **ele disse que tá tranquilo, né?** Na família... Ele disse que na escola, se teve preconceito tudo be::m, né? (risos) Tá tranquilo também pra ele, tá tudo tranquilo. Mas eu não sei até que ponto ele tá exercendo essa criticidade dele. Tu tá entendendo o que eu tô querendo dizer? Porque é como é... é como assim parar para refletir sobre aquilo que que tá acontecendo. Na família tá perfeito, na escola tá perfeito. Até que ponto tá perfeito, né?

Pesquisadora: É... Qual a concepção de perfeito?

Beatriz: É... pra ele, né? De... **Será que tá tudo perfeito mesmo, né?**

Pesquisadora: Uhum.

Beatriz demonstra preocupação sobre o desenvolvimento do pensamento crítico de seu aluno Pedro e, por meio da textualização da voz de personagem dele, reflete sobre as respostas que Pedro dá em aula (*ele disse que tá tranquilo*), pois ele negou ter sofrido preconceito. A professora se pergunta se seu aluno realmente está refletindo sobre sua realidade, se está consciente das coisas que acontecem ao seu redor, pois Pedro negou ter sofrido preconceito na família e na escola, diferentemente dos demais alunos. Beatriz avalia a educação familiar e o contexto socioeconômico de Pedro e sua família, considerando que talvez o fato de a família o apoiar e de estudar em escola particular por um tempo de sua vida, tenha contribuído para ele não sentir tanto a questão do preconceito quanto os seus colegas que não tiveram o mesmo suporte. Contudo, Beatriz demonstra preocupação com isso, pois as respostas negativas de seu aluno sobre ter sofrido preconceito podem indicar uma falta de criticidade de Pedro diante das coisas que acontecem ao seu redor (*Mas eu não sei até que ponto ele tá exercendo essa criticidade dele.*). A reflexão da professora é importante, pois revela que ela está atenta ao empoderamento de seu aluno e com seu protagonismo em sua própria vida, pois ela pondera se Pedro questiona sua realidade ou se apenas aceita tudo o que ocorre ao seu redor (*Será que tá tudo perfeito mesmo, né?*).

Nos trechos 8 e 9 podemos perceber também a questão da diversidade em sala de aula, pois Beatriz expressa sua opinião sobre dois de seus alunos em uma mesma turma. Em sua perspectiva, Davi tem um amadurecimento intelectual/crítico elevado para alguém de sua idade e Pedro (de idade semelhante) parece não ter tanto desenvolvimento do pensamento crítico quanto seu colega. Ao considerar a diversidade em sala de aula, professores podem planejar suas aulas de modo que todos contribuam e construam conhecimento. Esta é uma reflexão importante quando falamos de práticas de LC, assim como assegura Janks (2016) ao defender a diversidade como um fator fundamental nesta mesma perspectiva. A professora Beatriz pondera sobre a diversidade existente em sua sala de aula e, ao situar o contexto socioeconômico e familiar de Pedro, indica que sabe a relevância dos valores e das comunidades nos quais seus alunos cresceram, sabendo que isso influencia diretamente na formação e na visão de mundo que eles têm.

A oportunização de espaços nos quais os alunos possam se expressar e desenvolver o pensamento crítico é fundamental para uma Educação linguística que forme cidadãos críticos que possam se engajar nas mais diversas práticas sociais, tecer opiniões, questionamentos e, até mesmo, promover transformações no meio em que vivem. Como vimos na análise dos excertos anteriores, Beatriz se mostrou uma professora que está muito familiarizada com o seu contexto de ensino e que valoriza as vozes de seus alunos durante suas aulas.

Como dito anteriormente, não selecionamos trechos para que a professora os comentasse, as explicações/interpretações foram feitas por Beatriz nos momentos em que ela achou oportuno comentar e, em grande parte, ela escolheu as cenas em que seus alunos compartilhavam suas experiências com os demais colegas. Ela considera importante esse compartilhamento de experiências, pois assim os colegas podem aprender uns com os outros, sabendo que alguns são mais maduros e outros ainda não têm uma criticidade tão desenvolvida, como podemos ver nos trechos em que ela fala de Davi e de Pedro.

Por meio da fala de Beatriz, identificamos as mais diversas características do trabalho docente descritas por Machado e Bronckart (2009), pois ela se mostra muito envolvida em seu contexto e com as pessoas que fazem parte dele, desde os seus alunos aos outros professores da instituição de ensino, como veremos nas subseções a seguir. Contudo, o trabalho com práticas de letramento no contexto de alunos com DV também pode parecer desafiador e é isso que iremos explorar na seção a seguir, bem como também as possibilidades que Beatriz encontra para lidar com as adversidades em seu trabalho.

5. 2 Práticas de letramento crítico no ensino de Língua Inglesa para alunos com DV: desafios e possibilidades

O contexto de ensino de alunos com DV tem suas próprias particularidades diversos desafios com os quais Beatriz lida rotineiramente foram identificados. Nesta linha de pensamento, a observação, a partir do texto, das maneiras com as quais ela lida diariamente com estes desafios, bem como as possibilidades que surgem para se trabalhar práticas de LC no ensino de Língua Inglesa para alunos com DV nos interessa neste estudo.

Entendemos a atividade docente como uma conduta humana (MACHADO e BRONCKART, 2009) e, a partir dos textos produzidos por nossa colaboradora, podemos acessar parte do seu agir. Além disso, o conceito de real da atividade adotado por Clot (2006, 2010) é fundamental para a nossa análise, pois defendemos a importância de se considerar tudo o que envolve o trabalho de nossa colaboradora, até mesmo aquilo que ela não faz, mas pensa em fazer ou mesmo aquilo que não saiu como planejado. É a partir da exposição de Beatriz ao seu próprio agir e dos textos produzidos em meio a esta ação, que analisamos os desafios e as possibilidades verbalizados por ela.

Em nosso trabalho, os desafios e as possibilidades no contexto de ensino de Língua Inglesa para alunos com DV podem ser identificados nos textos/discursos que Beatriz produziu durante a entrevista de autoconfrontação e acreditamos também que a própria autoconfrontação em si possibilita a transformação do agir desta professora (CLOT, 2006, 2010).

Nesta linha, apresentaremos alguns excertos que ilustram essa categoria temática, especialmente no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem que a professora mobiliza para trabalhar no contexto de alunos com DV, bem como suas percepções sobre os desafios e as possibilidades envolvidos nesses processos. Conforme discutido no capítulo quatro, esclarecemos que o processo de verbalização da conduta, uma interpretação da própria professora colaboradora sobre o seu agir, é um meio pelo qual podemos ter acesso ao real desta atividade. Vejamos o excerto a seguir:

Excerto 10

– Linhas 571-606

Beatriz: ((risos)) Mas é isso também porque o material... Essa reação deles, né? Porque assim... *O material adaptado dá para eles aquilo que eles não têm acesso, né? Então assim, eles não têm acesso a uma árvore gene.... eita... à Family Tree. E aí quando acontece o processo de adaptação, né? Eles conseguem ter acesso ao gênero, né?*

Pesquisadora: Sim.

Beatriz: Então assim.... A adaptação, ela... ela dá essa oportunidade a eles de... vamos dizer de ler o mundo de outra maneira, né? De ter outras oportunidades que eles não têm geralmente, né?

Pesquisadora: Sim.

Beatriz: E aí é muito aquilo que eu tava te falando porque... Quando a gente vai dar aula, é... Pra pessoas que enxergam, tem muita coisa... PRONta. *É claro que você tem que adaptar de acordo com seu contexto*, mas as adaptações elas não demandam como elas demandam num contexto de um aluno que não enxerga. Um aluno que é cego. *Porque você tem que fazer adaptações táteis e isso não tá pronto pra você... entende? Você, você precisa colocar em braille*, isso não tá pronto pra você. Você não tem essa FACILIDADE... Então eu quero... [...] Então para o professor é tudo mais, é... mais DIFÍCIL nesse aspecto de produção de material didático, porque não... Nós não temos muitos materiais adaptados disponíveis. Não só adaptados, mas assim, produzidos diretamente para eles, entendeu?

Pesquisadora: Sim.

Beatriz: E aí *a gente acaba tendo que adaptar*, fazer essas adaptações que demandam TEMpo.

Pesquisadora: Sim.

Beatriz: Nesse, nesse processo. Eu ado:::ro, adoro, adoro, adoro produzir material adaptado assim. Porque eu fico exercendo a minha CRIATIVIDADE, pensando "como é que eu faço isso e tal", mas é claro que a gente tem que entender, não é entender, a gente tem que pensar sobre isso, né? Por que a sociedade, ela ainda não tá... é... olhando pra esse aluno com deficiência visual.

Pesquisadora: Sim.

Beatriz: A gente não tem esses materiais disponíveis. Tanto por uma questão econômica mesmo porque... como eles são minoria, eles não... Não... não geram RENDA como a maioria gera, então uma editora de livros pra tá produzindo livro em braille ela vai preferir não produzir porque não é rentável para ela economicamente falando, né?

Pesquisadora: É.

Beatriz: Então assim, a sociedade, ela ainda invisibiliza mesmo essa, esse aluno e a gente tem que ir produzindo.

No excerto 10, Beatriz expõe um grande desafio no contexto de ensino de Língua Inglesa para alunos com DV: os materiais didáticos. Inicialmente, em sua fala, Beatriz expressa a importância que os materiais adaptados têm em seu contexto de ensino, pois eles possibilitam o acesso de seus alunos aos gêneros textuais (*O material adaptado dá para eles aquilo que eles não têm acesso, né?*). Durante toda a entrevista, a adaptação de materiais didáticos se apresenta

como um aspecto indispensável e sempre presente no agir da professora. Para Beatriz, a utilização de material adaptado é uma possibilidade para que seus alunos possam “*ler o mundo de outra maneira*”. Além disso, ela compara a disponibilidade de materiais nos contextos de videntes e de alunos com DV, expressando que há uma discrepância entre os dois, uma vez que é mais *fácil*, na percepção dela, encontrar e produzir materiais para alunos videntes. Ao longo de todo o excerto, ela aponta para um problema comum nesse contexto que é a escassez de materiais produzidos para pessoas com DV e, para ela, isso se justifica pelo pouco retorno econômico que as editoras ou produtoras de materiais didáticos teriam se criassem materiais adaptados para alunos com DV (“*como eles são minoria, eles não... Não... não geram RENDA como a maioria gera*”). Em sua percepção, a sociedade gera este desafio porque “*ela ainda invisibiliza mesmo essa, esse aluno*”, e aqui Beatriz, textualizando de maneira lógica, expressa o que percebe ser a voz da sociedade e das editoras de livros.

Desse modo, podemos relacionar a falta de produção de material didático adaptado por editoras para os alunos com DV à ideia de pensamento abissal de Santos (2007) que apresenta o conceito de que há, no mundo, uma tendência à exclusão de certos grupos e conhecimentos que, por serem classificados por muitos como minoria, em questão de poder (social, econômico, científico), têm seus direitos e possibilidades negados. Portanto, para Beatriz, seus alunos podem estar sendo considerados minoria aos olhos das grandes editoras e produtoras de materiais didáticos. Assim, para ela e para eles é difícil encontrar materiais didáticos adaptados voltados para pessoas com DV. Há, então, discriminação, bem como uma espécie de apagamento e/ou invisibilização das pessoas com DV e isso se configura como um desafio proeminente no contexto de ensino em questão. Para enfrentar este desafio, Beatriz toma para si então a responsabilidade de dar visibilidade, de incluir, de produzir (“*a gente tem que ir produzindo*”).

A responsabilidade de produzir materiais didáticos, nas palavras de Beatriz, também se configura como um desafio: “*Então para o professor é tudo mais, é... mais DIFÍCIL nesse aspecto de produção de material didático [...] E aí a gente acaba tendo que adaptar, fazer essas adaptações que demandam TEMPO*”. Beatriz textualiza de maneira deôntica, em vários momentos em sua fala, a responsabilidade de preparar esses materiais (*você tem que adaptar; você tem que fazer adaptações táteis; tem que entender; tem que pensar sobre isso; tem que ir produzindo*). Todavia, enquanto ela classifica esse desafio como algo difícil, ela também textualiza de maneira apreciativa como ela percebe esse processo “*Eu adoro:::ro, adoro, adoro, adoro produzir material adaptado assim. Porque eu fico exercendo a minha CRIATIVIDADE*”.

Portanto, apesar de ser um procedimento difícil por demandar tempo, Beatriz também o classifica como prazeroso, pois ela expressa o seu contentamento em produzir esses materiais e em exercer a sua criatividade enquanto o faz.

Ao textualizar sobre a produção de material didático, podemos identificar muitas das características do trabalho docente em nossa professora colaboradora, como, por exemplo, o caráter interacional que existe entre ela e o meio. A professora está sendo impactada pelo contexto em que atua, produzindo algo para este meio e, enquanto o faz, sente a satisfação por estar fazendo o seu trabalho desta forma, exercendo sua criatividade. Ademais, sua atitude pode contribuir para a formação de novos professores, visto que Beatriz recebia estagiários de licenciatura em suas aulas e também falava sobre suas vivências no Instituto dos Cegos para alunos em formação inicial. Desse modo, percebemos a relevância da mediação dos instrumentos na atividade docente²⁷, pois a própria professora reconhece a necessidade dos materiais adaptados, elicitando também o desafio de encontrá-los e, assim, ela mesma produz o que utiliza. Assim, percebemos a amplitude da dinâmica do trabalho do professor, pois há inúmeros fatores envolvidos, desde a escassez de materiais didáticos adaptados nas editoras ao diálogo entre Instituição especializada e universidade (ver Figura 3). No excerto a seguir, Beatriz continua a falar sobre a importância da produção de material didático adaptado para o ensino de Língua Inglesa para alunos com DV:

²⁷ Destacamos aqui a importância do diálogo entre a universidade e o Instituto dos Cegos Adalgisa Cunha, pois o material utilizado na aula que serviu à autoconfrontação foi produzido por uma aluna estagiária da Universidade Federal da Paraíba para uma disciplina de Estágio Supervisionado.

Excerto 11

- Linhas 614-629

Beatriz: *Essas dificuldades todas que a gente enfrenta não é motivo para a gente deixar de produzir o que a gente produz. Então assim, não tem, beleza, mas aí como é que eu vou fazer... da maneira para que eles tenham acesso? Então eu vou adaptar?* Eu vou utilizar um CD? Um cartão de caixa como eles fizeram... Um CD usado, né? Então assim... eu vou produzir da boa maneira. Vou dar acessibilidade, vou promover essa acessibilidade pra eles de ALGUMA MANEIRA. Então assim... ***É um trabalho que demanda tempo***, mas faz parte do nosso... processo, assim, educacional. ***É do nosso contexto que faz parte***, então a gente não tem. ***A gente precisa produzir. Então a gente vai produzir de alguma maneira.***

É porque é aquela coisa, né? O ensino é contextualizado, então... se precisa vamos atrás! Vamos produzir ((risos)), vamos produzir e aí ***a gente tem coisas lindas***, né? ***Temos materiais lindos*** que a gente produz, assim... Nossa! Eu acho que é isso.

[...]

A gente tá tentando mudar uma REALIDADE que eu acho que é a mesma coisa que Davi tava, ***fica tentando mudar, né?*** É mudar essa realidade. ***A gente também tá tentando mudar essa realidade, né?*** Deixando cada vez mais acessível, produzindo os materiais.

No excerto 11, Beatriz apresenta, de maneira deôntica, suas percepções sobre o seu dever/fazer: “*A gente precisa produzir. Então a gente vai produzir de alguma maneira*”; “... *se precisa vamos atrás! Vamos produzir...*”. Mesmo o acesso aos materiais didáticos adaptados sendo um direito garantido por lei pelo artigo 28 da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), Beatriz toma para si a responsabilidade de promover a acessibilidade dos seus alunos e isso, mais uma vez, indica que a professora, conforme a concepção de Janks (2016), em sua percepção, está tentando promover a acessibilidade em seu contexto de ensino, bem como indica uma compreensão da diversidade em seu contexto, ambas imprescindíveis em um ensino que promova espaços para práticas de LC. Beatriz, em certo momento de sua fala, compara suas atitudes como professora com as atitudes do aluno Davi, pois ela, assim como ele, tenta transformar a realidade de seu contexto de ensino, no caso de Beatriz: “*A gente tá tentando mudar uma REALIDADE que eu acho que é a mesma coisa que Davi tava tentando mudar, né?*”. Na sua compreensão, ela também é responsável e protagonista no processo de transformação da realidade. Além disso, Beatriz textualiza de modo apreciativo o resultado das suas tentativas de promover acessibilidade em sala de aula (...e aí a gente tem coisas lindas, né? Temos materiais lindos que a gente produz).

Nesse excerto, o desafio evidenciado por Beatriz é a falta de material didático adaptado para alunos com DV e como possibilidade para lidar com isso a professora, apesar da demanda de tempo e das dificuldades, produz os materiais adaptados para utilizar com os seus alunos

com DV. O elemento da escassez de materiais é algo que ela expressa como uma verdade incontestável (modalizações lógicas) em seu cotidiano (*É do nosso contexto que faz parte; O ensino é contextualizado, então... se precisa vamos atrás!*). Por outro lado, Beatriz manifesta, pragmaticamente, o seu poder-fazer diante do desafio apresentado (*A gente tá tentando mudar uma REALIDADE; A gente também tá tentando mudar essa realidade, né?*) que é o de produzir os materiais. Neste sentido, Beatriz elicitava um aspecto muito importante a ser considerado que é o da diversidade entre os seus alunos. Vejamos no excerto 12 como ela compreende essa questão quando uma de suas alunas com baixa visão, Sarah, vai até à árvore genealógica e, primeiramente, tenta ler o que está escrito em negrito, mas não consegue e, então, começa a tatear o texto para ler em braille.

Excerto 12

- Linhas 632-644

Beatriz: *Ela enxergava* nessa fonte que tá impressa aí...

Pesquisadora: Uhum.

Beatriz: No início do ano. Ela já não consegue mais enxergar. *A perda dela esse ano foi mu:ito*, assim... veloz vamos dizer, né? *Ela já não consegue enxergar. Aí ela entrou, depois eu fui perguntar* depois dessa aula, eu perguntei à professora lá do setor de braille que aí ela tá fazendo braille, né? *Aí é tanto que você vê ela fez* "Ah, agora aqui sim eu enxergo" que aí ela foi pro braille e ela não tinha, ela não tinha nem aula de braille no início do ano e agora ela tem, porque ela começou a perder muito rápido. **Tem isso também. Tem uns que eles têm a baixa visão e, e meio que tá estacionado, né?** E outros não, vai naquele processo e, DE REPENTE, perdem de uma vez, sabe? Acelera muito rápido, assim.

[...]

Oh, aí você vê "Não, aqui tá legal, aqui é braille e tal". Foi todo um... Porque ela não conseguiu os outros dois, né?

Beatriz aborda uma particularidade muito específica de seu contexto de ensino que é o de alunos com baixa visão que estão em processo de perda da visão. Ela ilustra como percebe esse aspecto: *"Tem uns que têm baixa visão e, e meio que tá estacionado, né? E outros não, vai naquele processo e, DE REPENTE, perdem de uma vez, sabe? Acelera muito rápido, assim"*. Sua fala nos remete ao reconhecimento da diversidade em suas turmas, dialogando com as discussões de Skliar (2006), Janks (2016) e Pires e Plácido (2018) sobre a importância de reconhecer e aceitar as diferenças em sala de aula.

A perda da visão, mencionada por Beatriz, caracteriza-se como um desafio específico desse contexto e ela traz a voz de personagem da sua aluna Sarah para ilustrar essa experiência: “*Ah, agora aqui eu enxergo*”; “*Não, aqui tá legal, aqui é braille*”. O fato de Sarah ter aprendido braille, na compreensão de Beatriz, possibilitou que ela conseguisse ler a árvore genealógica. Percebemos também que Beatriz, por meio de sua fala, demonstra interesse em saber das condições de seus alunos, dialogando com outros profissionais do Instituto (*eu perguntei à professora lá no setor de braille que aí ela tá fazendo braille, né?*). Sua postura indica que, no contexto de alunos com DV, dialogar com os outros profissionais envolvidos no processo de aprendizagem é um aspecto muito relevante. Ademais, podemos relacionar sua fala ao que Machado e Bronckart (2009) classificam como às outras pessoas envolvidas no trabalho do professor (ver figura 2), bem como à característica interpessoal da atividade docente, pois outras pessoas participam deste processo, como é o caso dos profissionais que ensinam braille aos alunos.

Em suma, podemos inferir, a partir da fala de Beatriz, que, para o desafio da perda da visão em um contexto de ensino de Língua Inglesa para alunos com DV, a aprendizagem do braille, a aceitação e o conhecimento das particularidades dos alunos e o diálogo com os profissionais envolvidos no processo de aprendizagem são possibilidades para lidar com esse desafio.

Outra particularidade de seu contexto que pode se configurar como um desafio são as tarefas de casa. No excerto 12, Beatriz fala sobre este tema e anuncia a solução que encontrou para o que se configurava como um problema até então.

Excerto 13

- Linhas 677-687

Beatriz: É, porque *a gente tava fazendo* muita atividade assim no *Whatsapp*, né? Tá facilitando pra mim e pra eles porque a gente tá usando muito. *Aí eu acabei deixando* um pouco as atividades de casa. Porque assim... *Quando eu mandava pra casa, eu queria que eles trouxessem feito, só que eles não traziam feito*. *Aí eu entendi que* eles não faziam em casa justamente porque eles passam, vamos dizer... De manhã na escola e à tarde no Instituto. E aí quando eles chegam em casa é como se fosse pra descansar, então não é estudo. O que eles têm de fazer tarefa eles fazem dentro da instituição. E aí no *Whatsapp* não, eles conseguem fazer. Como se o *Whatsapp* não fosse estudo, vamos dizer assim né? E aí eles conseguem é... fazer essas atividades pelo *Whatsapp*, né? ***Acaba, é... Não limitando a... a ter que entregar, assim, em papel, né?*** Aí dá outra oportunidade mesmo a coisa de utilizar o... o *Whatsapp*.

Beatriz comenta sobre as dificuldades que encontrou quanto às tarefas de casa. Em sua fala, percebemos que, ao mesmo tempo em que o uso do *Whatsapp* se mostra, na visão dela, uma estratégia para receber as tarefas de casa, é também uma possibilidade, pois ela relata um desafio de seu contexto que é o de receber tarefas de casa por outros meios: “*Quando eu mandava pra casa, eu queria que eles trouxessem feito, só que eles não traziam feito; Acaba, é... Não limitando a... a ter que entregar, assim, em papel, né?*”. Para Beatriz, a tarefa de casa em papel não estava sendo eficaz e ela cita alguns dos motivos para tal em sua opinião: “*E aí quando eles chegam em casa é como se fosse pra descansar, então não é estudo. O que eles têm de fazer, eles fazem dentro da instituição*”. Como as aulas de inglês ocorriam no Instituto e ela sabia que seus alunos faziam as tarefas de casa de outras disciplinas no próprio Instituto e não em casa, ela encontrou outro meio para que eles praticassem inglês, mas sem ser no papel.

A particularidade da preferência pelo áudio ou mídias digitais aos meios convencionais (escrita em braille, no caso) pelos alunos com DV, tornou-se evidente no ensino remoto em meio à pandemia de COVID-19, como constatou Lima (2020), uma vez que os alunos procuravam seus professores por meio do *Whatsapp* para tirar dúvidas e requisitar materiais que pudessem acessar.

Ao passar atividades utilizando o *Whatsapp*, Beatriz percebeu um efeito positivo, pois seus alunos participavam. A fala da professora dialoga com os conceitos de Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; LANKSHEAR e KNOBEL, 2006) e de Letramento Digital crítico (COSCARELLI, RIBEIRO, 2005), pois o *Whatsapp* é um instrumento propiciado pela tecnologia e que possibilita o engajamento dos alunos com DV em outras práticas de letramento, ressaltando que cada aluno tem a sua própria maneira de se engajar nos diferentes meios aos quais tem acesso. Por meio de suas experiências e tentativas, Beatriz discerniu uma forma de oportunizar espaços para essas práticas em Língua Inglesa.

Para resumir, o dever de casa no contexto de ensino de Língua Inglesa para alunos com DV pode ser caracterizado, na percepção de nossa colaboradora, como desafiador e, como possibilidade para lidar com esse desafio, a utilização do *Whatsapp* é uma alternativa eficaz e esta conclusão se alinha aos resultados do trabalho de Lima (2020) quanto à utilização desta rede social no ensino remoto durante a pandemia.

5.3 O que eu (não)faço, como eu (não)faço, por que eu (não)faço: o olhar da professora sobre o seu trabalho

Na autoconfrontação simples, os colaboradores de pesquisa têm a oportunidade de analisar seu próprio agir e, dessa forma, ao olhar para si, transformar esse agir. Por meio da observação de sua prática, “o sujeito desfaz e refaz os vínculos entre o que ele vê fazer, o que há a fazer, o que gostaria de fazer, o que poderia ter feito ou, ainda, o que seria a refazer” (CLOT, 2010, p. 240). Em nosso trabalho, buscamos identificar como a professora percebe o seu trabalho a partir da observação de uma aula sua que foi gravada em vídeo.

Uma das primeiras coisas que a professora observa sobre seu agir é a questão do toque como estratégia para o ensino no contexto de alunos com DV. Vejamos nos excertos a seguir como ela percebe e defende esta prática em suas aulas.

Excerto 14

- Linhas 46-53

Beatriz: É, aí eu vendo com Alberto, né? Porque a coisa do toque que eu falei ***que eu não sabia que tocava tanto*** ((risos)). Que aí é com Alberto que tem baixa visão, né? Que aí não tem tanta necessidade de tá tocando nele, mas aí como eu tô tão habituada a fazer isso... Aí eu faço com todos os alunos, não só com os que são cegos, mas com os que têm baixa visão também. Então esse ***uso do toque no meu trabalho...*** Eu agora olhando de fora, porque antes eu não tinha essa dimensão de que era muito... ***E aí eu vejo que sim, que é uma ferramenta essencial e que eu incorporei TANTo que eu acabo usando com os alunos que talvez nem precisassem.***

No início do vídeo da aula, a professora pausou algumas vezes para comentar algo que estava percebendo ser recorrente em seu agir (*eu não sabia que tocava tanto*), mostrando-se surpresa com a quantidade de vezes que se utilizou do toque enquanto lecionava. A prática de Beatriz indica que ela preza pela participação dos seus alunos e uma Educação linguística dialógica (FREIRE, 2020 [1968]). Quando aborda o caso do aluno Alberto, que tem baixa visão, ela descobre que mantém a mesma prática sem nem ao menos perceber que o faz. Implicitamente, a professora defende que o toque é mais importante para os alunos cegos e, uma vez que Alberto tem baixa visão, ela reflete sobre a necessidade da estratégia do toque para alunos como ele. Desse modo, textualizando de maneira apreciativa (*é uma ferramenta essencial e que eu incorporei TANTo*), Beatriz toma consciência de que o toque é parte de seu agir, algo que ela apreendeu durante a sua experiência atuando como professora de Língua

Inglesa em um contexto de pessoas com DV. Entendemos então que o gesto específico do toque nesse contexto é necessário não apenas por parte dos alunos que, geralmente, utilizam-se das mãos para ler e identificar coisas ao seu redor, mas também da própria professora que faz uso do toque para chamar atenção da pessoa que o recebe para si ou para os colegas. O fato de Beatriz enfatizar diversas vezes o número de vezes em que toca seus alunos durante as aulas, mesmo quando julgava que eles não precisavam, indica que o seu agir, no contexto de alunos com DV, pode ter se transformado de forma inconsciente até então. A atitude da professora aponta para uma Educação linguística dialógica, na qual os alunos podem aprender uns com os outros ao compartilharem experiências e, para a professora, o momento em que os alunos falam sobre suas vivências e opiniões é oportuno para que os outros escutem e reflitam sobre suas próprias vidas. Compreendemos a postura de Beatriz como uma estratégia que ela incorporou em seu agir como uma forma de propiciar o diálogo em sala de aula. As discussões e debates podem abrir caminhos para que pessoas envolvidas no momento da aula (professores e alunos) questionem suas visões de mundo, reflitam e construam conhecimentos juntos. Não é uma questão de reduzir as discussões a o que é certo e errado, mas de tomar consciência dos múltiplos sentidos e vozes que constituem nossos saberes (JORDÃO, 2016).

Ao refletir sobre a necessidade do toque, Beatriz conclui que esta é uma ferramenta muito importante para o seu trabalho, isso aponta para o que Clot (2006, 2010) defende como a transformação do trabalhador durante a autoconfrontação. A fala de Beatriz sobre o ato de tocar seus alunos revela o real da atividade em uma ação específica, pois ela passa a enfatizar o quão presente e indispensável é o gesto específico do toque no contexto de ensino de alunos com DV. Desse modo, Beatriz encontrou uma maneira de interagir com seus alunos de forma não-verbal, algo que, em um contexto de alunos videntes, pode ser feito com linguagem corporal visual. Podemos observar no excerto 14 a conclusão à qual Beatriz chegou sobre o gesto de tocar seus alunos com DV enquanto ensina.

Excerto 15

- Linhas 73-76

Beatriz: ...mas *aí NESSE contexto dos alunos com deficiência visual* você não pode estar distante... *É condição SINE QUA NON que você esteja ali...* com eles... perto... sabe? Junto...É tanto que *a gente tem* essa sala nesse formato para que *a gente fique bem perto* deles...

Primeiramente, Beatriz enfatiza que é no contexto de alunos com DV que o toque e a proximidade são importantes. Inclusive, textualizando de maneira lógica, ela afirma que a prática do toque em suas aulas é algo inerente ao seu contexto de ensino: “*você não pode estar distante... É condição SINE QUA NON que você esteja ali...*”. Neste sentido, após um primeiro momento de surpresa, ao se perceber tocando bastante em seus alunos para se dirigir a eles ou mesmo para que eles a ouçam, Beatriz conclui que o toque não apenas é necessário como também indispensável. Para justificar o seu argumento, ela cita o formato da sala – carteiras encostadas umas às outras em formato de U –, que contribui para as aulas no contexto de alunos com DV, e, ademais, a professora traz em seu texto a voz social de seu coletivo de trabalho (*a gente tem essa sala... a gente fique bem perto deles...*). Conforme Machado e Bronckart (2009) – ver figura 2 –, o trabalho do professor consiste também de criar meios que propiciem a aprendizagem dos conteúdos e desenvolvimento das habilidades dos alunos. O formato da sala, a maneira que a professora interage com os alunos e cria um espaço no qual os alunos podem expor suas ideias e experiências parecem ser aspectos essenciais nas aulas de Beatriz. Em outras palavras, ela entende que o toque e a proximidade não são características individuais de seu trabalho, mas sim de todas as pessoas que atuam no mesmo contexto. Este é um aspecto que ela segue observando conforme assiste ao vídeo, como vemos nos dois próximos excertos (15 e 16):

Excerto 16

- Linhas 86-88

Beatriz: Aí eu percebi que se eu não chegasse junto... se eu não chegasse perto dos meninos *eu não conseguiria dar aula*. Então assim... *eu tinha que chegar... eu tinha que tocar neles*. E eu acho que isso é muito forte... *É uma estratégia muito marcante no meu trabalho com eles*.

Beatriz continua a avaliar a sua prática e textualizando, mais uma vez de forma pragmática, defende que é indispensável dar aula neste contexto se utilizando da prática de tocar nos braços/mãos de seus alunos enquanto ensina (*se eu não chegasse perto dos meninos eu não conseguiria dar aula*). Além disso, ela avalia de modo apreciativo esta prática em seu trabalho: “*É uma estratégia muito marcante no meu trabalho...*”. Beatriz segue avaliando a questão do toque enquanto assiste ao vídeo, ainda no início da aula:

Excerto 17**- Linhas 93-97**

Beatriz: E aí eu queria associar a isso porque Sarah... ela tem dois cachorros e três gatos... E aí eu queria dizer ‘Tá vendo Sarah? Ele tem muitos animais na fazenda dele’. ***E aí pra fazer isso eu só fiz tocar nela,*** entendeu? Eu só voltei e aí é bom porque a sala é esse espaço do jeito que a gente organiza pra tocar, né? Porque eu só fiz tocar nela, ***eu não precisei... é... dizer né? Que massa né?***

Neste momento da aula, Beatriz tocou em uma aluna para que ela ouvisse o que seu colega tinha a dizer, desta forma, a professora mostrou que tocou na aluna, em determinado momento, apenas para que ela associasse suas experiências às do colega que estava falando (*E aí pra fazer isso eu só fiz tocar nela, entendeu?*). Por conseguinte, a professora também demonstra conhecer bem os alunos, uma vez que sabe até mesmo a quantidade de animais de estimação que a sua aluna Sarah tinha. Conhecer a realidade e o contexto dos alunos é algo que vai ao encontro do que Freire (2020 [1968]) defende sobre um ensino dialógico, pois a professora demonstra estar aberta a esse diálogo e também utiliza as próprias informações que obtém dos alunos para contextualizar o conteúdo que ensina. Em um ensino voltado para o LC, promover uma Educação de maneira contextualizada, considerando o entorno social dos alunos (TAKAKI, 2018) é fundamental para o desenvolvimento da criticidade deles. Destarte, Beatriz, mais uma vez, avalia de maneira apreciativa o formato de sua sala, pois assim é fácil para ela ter acesso aos seus alunos: “*Que massa, né?*”. Para Beatriz, o toque é uma forma de comunicação entre ela e seus alunos, pois ela percebe que, em algumas situações, só precisa tocar para que um aluno com DV perceba algo sem precisar que ela diga diretamente (*eu não precisei... é... dizer*).

Nos excertos a seguir discutiremos a visão que a professora tem sobre as particularidades de seus alunos com relação à idade, grau de cegueira e suas experiências de vida, além de como essas questões se revelam na autoconfrontação.

Excerto 18

-Linhas 155-165

Pesquisadora: Na sua opinião, você acha que afeta ou não? Ou era só uma forma de...

Beatriz: Não, afeta sim. É... eu acho que afeta. É tanto que Alberto vai falar um pouquinho, né? Que ele também tem a baixa visão, né? Só que é... É como se... O fato de ter baixa visão ***diminui um pouco essa coisa***. Porque... ***o cego total... é diferente o relacionamento dele***. Então assim... Afetar, afeta. Não na mesma proporção. Não sei se seria esse o ...Tipo assim, vamos botar numa escala, né? Acho que não seria isso, mas assim... Não da mesma maneira, vamos dizer assim, que afeta a pessoa que é cega. ***Porque eles têm maiores interações em sala de aula. Diferente dos meninos que são cegos***. É como se assim... ***"Ah, ele tem baixa visão então dá pra se relacionar, né?"*** Beleza. E o cego não. É como se perdeu totalmente... E ele já fica "limitado" como eles disseram, né? Pra certas questões. Então eu considero que afeta sim, só que não da mesma maneira. ***E aí foi bom que Alberto falou um pouquinho da realidade dele***.

No excerto 18, o vídeo foi pausado quando a discussão da aula, cujo tema era relacionamentos, estava em amigos falsos. A pesquisadora queria saber, na opinião da professora, o quanto o grau de cegueira afetava os alunos no quesito discriminação. Consideramos que essa questão poderia ser importante para a geração dos dados, uma vez que a professora poderia relatar a sua própria interpretação do que ocorre no contexto em questão.

Beatriz avalia de maneira apreciativa o fato de que um aluno com baixa visão, em sua opinião, sofreria menos discriminação do que um aluno cego (*O fato de ter baixa visão diminui um pouco essa coisa*). A professora observa que os alunos com baixa visão têm mais possibilidades de interagir em sala, o que poderia ser um aspecto que influencia as possibilidades de estabelecer relações interpessoais na escola. Ao fazer esta avaliação, a professora traz uma voz hipotética de personagem - aluno sem DV - para exemplificar o tratamento que ela avalia que seus alunos cegos e com baixa visão recebem em sala de aula do ensino regular: *"Ah, ele tem baixa visão então dá pra se relacionar, né?"*. Para Beatriz, os alunos com baixa visão sofrem um pouco menos de preconceito que seus alunos cegos. Enquanto trata do tema, a professora textualiza de maneira apreciativa o compartilhamento de experiências em sala de aula: *"E aí foi bom que Alberto falou um pouquinho da realidade dele"*. A professora, desde o início da entrevista, demonstra valorizar as experiências que seus alunos trazem para a sala de aula e essas atitudes vão ao encontro do que Freire (2020 [1968]) defende sobre reconhecer a realidade e agir sobre ela.

Ao responder ao nosso questionamento, Beatriz reflete sobre o seu próprio agir, mostrando-se aberta às reflexões críticas do contexto em que ensina e das possíveis experiências que seus alunos têm fora da escola. A relação que ela mantém com seus alunos é um aspecto que não pode ser totalmente observável ou compreendido a partir das cenas que assistimos, mas podemos ter uma melhor interpretação desse aspecto por meio da textualização da professora em meio à entrevista de autoconfrontação simples (CLOT, 2006, 2010). Essa textualização das interpretações da professora sobre as particularidades de seu contexto de ensino segue nos excertos a seguir:

Excerto 19

- Linhas 167-177

Beatriz: Tá vendo? Então ele, ele... traz essa coisa. Ele tem baixa visão, né? *Então foi bem... Foi contrapondo a opinião de Sarah, né?* Mas também tem uma questão assim... Porque ela, *ela ainda tá na pré-adolescência, né? E ele não, ele já tá numa fase mais adulta, Alberto. E aí é diferente a maneira como eles também estão lidando com isso*, né Raquel? Ela muitas vezes tem a própria coisa da negação, né? *"Não, eu não sou cega, então nada acontece comigo"*. Tem isso também, né? Eles também se colocam nesses patamares assim lá dentro. Então assim *"não, eu não sou cego, eu tenho baixa visão..."*, "eu não sou cego". Eles rejeitam qualquer tipo de preconceito que viesse direcionado a um cego porque eles não são cegos. Mas vai da idade, né? Por exemplo, Alberto é mais maduro. Então já ele, ele vai falar nessa perspectiva de que sim, de que... como afeta né? De que ele passa a ser visto agora como uma pessoa inútil, como ele diz. Muito forte, né?

Primeiramente, a professora chama a atenção para a participação dos seus alunos nas aulas. A maneira como ela textualiza aponta para um ambiente em que os alunos se sentem confortáveis em opinar e debater: *"Então foi bem.... Foi contrapondo a opinião de Sarah, né?"*. Podemos interpretar a postura da professora e dos alunos em meio à aula como dialógica, como defende Freire (2020 [1968]) e também Jordão (2016) quanto à formação crítica de língua estrangeira. Expressar opiniões em sala de aula e debatê-las em conjunto é uma forma de conhecer as ideias de outras pessoas e também de defender as suas. É por meio do diálogo que as pessoas podem conhecer umas às outras, assim como se reconhecer (ou não) nas opiniões e ideias de outras. O debate é indispensável em uma Educação linguística crítica para que o conhecimento se (re)construa e para que, neste processo, todos os alunos possam estar presentes de alguma forma. Portanto, a partir do que Beatriz interpreta de sua aula, compreendemos que ela promove espaços para que seus alunos discutam e exponham suas

opiniões, além de que o fato da professora comentar, voluntariamente, esta parte de sua aula indica que ela considera relevantes os momentos em que alunos expressam suas opiniões.

A professora também mostra, mais uma vez, a importância de conhecer a realidade e particularidades dos alunos ao diferenciar as opiniões de Sarah e Alberto: “...*ela ainda tá na pré-adolescência, né? E ele não, ele já tá numa fase mais adulta, Alberto. E aí é diferente a maneira como eles estão lidando com isso....*”. Beatriz relaciona o que os alunos fazem no Instituto ao que eles vivem na sociedade em geral “*Eles também se colocam nesses patamares assim lá dentro*”. Ao fazer isso, a professora se posiciona, novamente, como seus alunos, expressando o que eles pensam: “*não, eu não sou cego, eu tenho baixa visão...*”, “*eu não sou cego*”. Podemos perceber, como mencionado anteriormente, que a professora tem tanta experiência nesse contexto que se sente à vontade ao emitir uma voz de personagem hipotética de seus alunos. Ela os conhece e ainda aponta para uma discriminação que existe entre eles mesmos no seu contexto de ensino: o cego sofre preconceito de quem tem baixa visão.

Este é um assunto que pode ser considerado uma brecha (DUBOC, 2014), pois não era algo que foi necessariamente previsto para a aula, mas surgiu como um assunto importante para a discussão em sala de aula. A professora relaciona o tema levantado (preconceito entre os alunos com DV) à imaturidade dos seus alunos, exemplificando com um aluno mais velho, Alberto, que tem baixa visão e que sofre preconceito em sua vida de maneira que a professora classifica como *muito forte*, pois Alberto, na aula, demonstra que algumas pessoas com quem convive o classificam como inútil por ter baixa visão. Percebemos então uma postura crítico-reflexiva da professora quanto aos acontecimentos em sua aula, sobre como ela está atenta às particularidades de seus alunos (SKLIAR, 2006; JANKS, 2016) e sobre como eles experienciam o preconceito em suas relações sociais.

As reflexões da professora dialogam com as concepções de sofrimento de Santos (2007) e Moita Lopes (2006), bem como com o silenciamento das vozes de pessoas que fazem parte de minorias sociais, cujo conhecimento é ignorado. Beatriz continua a textualizar o seu conhecimento sobre seus alunos e a refletir sobre a importância do que eles experienciam em suas vidas, elucidando questões como discriminação na família e superação. Beatriz continua a comentar sobre o momento de sua aula no qual seus alunos compartilham as experiências de preconceito que vivem dentro de seus contextos familiares.

Em alguns momentos, durante a entrevista, Beatriz expressa o quanto a realidade de seus alunos ainda não é algo que ela compreende inteiramente. Assim, como não podemos ver

totalmente todas as facetas de seu trabalho, a professora também não apreende tudo sobre os seus alunos e é consciente disso. Vejamos o excerto 20:

Excerto 20

- Linhas 344-346

Beatriz: Mas... *O que eu imagino é muito distante das coisas que eles falam.* Tá entendendo? Então quando ele falar da avó dele... Que achava que tinha que dar banho dele com 13 anos de idade. Que não podia dormir na casa dela porque era cego. É muito distante, entendeu?

Beatriz cita o exemplo de Davi quanto à relação do aluno com sua avó. Em sala de aula, Davi contou que sua avó tinha certo receio de que ele fosse lhe visitar, pois ela achava que teria de dar banho nele. A avó o privava de dormir em sua casa por não conhecer as necessidades do próprio neto. Essa questão chamou a atenção da professora, pois ela interpreta que o que ela sabe/imagina é distante da realidade deles (*O que eu imagino é muito distante das coisas que eles falam...*). Nesta perspectiva, podemos compreender, mais uma vez, que as dimensões e complexidade do ensino como trabalho (MACHADO 2004, 2007, MACHADO E BRONCKART, 2009) estão muito além do que podemos observar e até mesmo durante uma entrevista de autoconfrontação, pois ficam evidentes aspectos desta atividade que estão ocultos para a professora colaboradora e, também, para a professora-pesquisadora. Deste modo, as pesquisas que têm como objetivo compreender a atividade docente em contextos de alunos com DV se mostram ainda mais urgentes.

No excerto a seguir, Beatriz expressa o motivo de não ter trabalhado um tema que ela pretendia trabalhar, mas que não o faria por falta de tempo.

Excerto 21 - Linhas 647-654

Beatriz: Engraçado que *ái eu desisti de entrar na... Na discussão de homossexualismo*, né, assim... Casal *gay*... Porque assim, tá na family tree, *é algo que tá no planejamento para ser explorado, mas aí era muito pouco tempo de aula para você entrar numa problematização com eles, tá entendendo? Assim, vai demandar uma aula com mais tempo para que eles possam se expressar, para que todo mundo possa dar a opinião, né?* Discutir como a gente tem isso na sociedade... Pra poder, é... Não ficar muito solto, tá entendendo? *Ái eu desisti de discutir isso aí nessa aula, né? Porque não, não daria tempo.* Mas aí foi engraçado porque ele disse "é a mesma coisa". ((referindo-se a ter 2 "uncles" na family tree))

Beatriz explica que não entrou no tema da homoafetividade por causa do tempo restante de aula que era, em sua opinião, insuficiente para se tratar de algo tão importante. Essa é uma questão que reflete de maneira esclarecedora como o real da atividade pode ser apreendido por meio da linguagem (CLOT, 2006, 2010): “... *ái eu desisti de entrar na... Na discussão de homossexualismo [...] é algo que tá no planejamento para ser explorado, mas aí era muito pouco tempo de aula para você entrar numa problematização com eles*”. Neste sentido, Beatriz demonstra saber da importância do assunto e preferiu deixar para tratar sobre ele na próxima aula para que seus alunos pudessem participar ativamente da discussão. Ela repete duas vezes o fato de ter desistido de entrar na discussão sobre relacionamentos homoafetivo e, como justificativa, ela fala sobre o pouco tempo restante para um tema importante a ser tratado (*Ái eu desisti de discutir isso aí nessa aula, né? Porque não, não daria tempo*). Confirmamos, novamente, a importância dos estudos que têm o real da atividade como foco, pois, muitas vezes, algumas atitudes podem ser questionadas e, sem a explicação do professor sobre suas escolhas em sala de aula, jamais teríamos acesso à resposta.

A insuficiência de tempo na aula pode ser explicada pelas brechas (DUBOC, 2014) que surgiram enquanto os alunos aprendiam sobre a árvore genealógica e respondiam questões sobre suas famílias, pois o preconceito sofrido em casa se tornou um dos focos centrais da aula e Beatriz deixou que seus alunos se expressassem e explorou o assunto de modo a oportunizar espaços para diálogos, debates, questionamentos e problematizações (FREIRE, 2020 [1968]; JANKS, 2016; JORDÃO, 2016).

Na sequência, Beatriz levanta uma questão importante, naquele momento da entrevista, pois seus alunos estavam tendo acesso, pela primeira vez, à uma árvore genealógica e ela

demonstra a sua apreciação pela elaboração de materiais didáticos adaptados. Vejamos o próximo excerto:

Excerto 22

- Linhas 658-669

Beatriz: Mais uma coisa pra dizer, porque... Quando eu perguntei se eles já tinham tido acesso à family tree, né? Eles disseram que não, né? *Porque é difícil, né? Assim, como eu te falei, não tem esses materiais produzidos, acessíveis pra eles. E aí acaba que... muito conhecimento é limitado pra eles, né?* Porque ou eles vão ter algo só oralizado ou então eles não têm acesso, né? Na maioria das vezes. Porque essas adaptações táteis como os meninos produziram são bem mais raras, vamos dizer assim... pra produzir na escola, pra eles terem acesso. Então eles acabam tendo acesso a uma coisa, a uma leitura oralizada daquele gênero, né? Mas não ao gênero como a gente tem pra dar aula, assim... Estruturalmente. Vai ser por meio dessa adaptação. E aí é legal porque eles... Eles... ***Eu sempre vejo assim, a adaptação do material didático como uma forma de acessibilidade que a gente tá produzindo que muitas vezes eles não conseguiriam se não houvesse aquela adaptação, tá entendendo? É... É bem isso, sabe?*** E ainda justamente porque a gente tem essas limitações mercadológicas.

A professora avalia uma parte de sua aula na qual ela pergunta aos seus alunos se eles conheciam o gênero que seria estudado e a resposta deles foi negativa. Beatriz conta, avaliando de forma negativa, sobre o motivo que ela supõe para isso (*Porque é difícil, né?*), visto que a acessibilidade dos alunos com DV a materiais adaptados é algo considerado pela professora como limitado, uma vez que a dificuldade para os obter é maior em comparação aos materiais didáticos para pessoas sem deficiência. Ela então chama a atenção para a importância dos materiais didáticos adaptados, o que nos remete às características de Machado e Bronckart (2009) sobre a atividade docente, a qual ocorre sempre por meios materiais (físicos ou simbólicos).

Beatriz textualiza, invocando a voz social do coletivo de trabalho (*a gente tá*) que lida com alunos com DV, sobre a relevância do material didático adaptado: *“Eu sempre vejo a adaptação do material didático como uma forma de acessibilidade que a gente tá produzindo que muitas vezes eles não conseguiriam se não houvesse aquela adaptação”*. As adaptações e suas implicações são aspectos fundamentais para a atividade docente em qualquer contexto, especialmente no de pessoas com deficiência.

Reforçamos que real da atividade está muito além do que se pode observar durante uma aula durante uma entrevista de autoconfrontação, como ilustramos no capítulo 4 deste trabalho, especialmente quando consideramos todos os fatores (pessoas, interações, instrumentos, coletivo de trabalho) que constituem o agir docente (MACHADO; BRONCKART, 2009; CLOT, 2010). Em nosso estudo, tivemos acesso apenas a uma pequena parte de todo o universo de aspectos que constituem o trabalho da professora Beatriz em um contexto de alunos com DV. Além disso, Beatriz, ao longo de toda a entrevista, oferece-nos pistas sobre o seu gênero e estilo profissionais (cf. subseção 3.3), em especial do seu próprio poder de agir (CLOT, 2010). Por exemplo, quando a professora textualiza sobre seu empenho em produzir materiais adaptados para que seus alunos possam utilizar em sala de aula. Ademais, o poder de agir de Beatriz, que está em contato com os estagiários e a universidade, também perpassa e, possivelmente, impacta o poder agir de outros (professores em formação inicial).

Além disso, durante a entrevista de autoconfrontação, Beatriz enfatizou a importância da relação entre a universidade e o ICPAC. Em uma aula de Estágio Supervisionado, que tinha como elemento principal os materiais didáticos, a professora da disciplina, Deborah²⁸, convidou Beatriz para relatar sua experiência com adaptação de materiais, como professora de pessoas com deficiência, para os professores em formação inicial (Letras- Inglês) na universidade (cf. seção 4). A partir deste convite, a atividade final da turma foi adaptada, a partir de uma sugestão de uma estudante sobre elaborar materiais para que Beatriz utilizasse no ICPAC. Os alunos prepararam diferentes materiais adaptados para serem utilizados no contexto de ensino de Língua Inglesa para alunos com DV. Dessa forma, surgiu a *Family Tree* (cf. Figura 1), entre outros materiais, confeccionada por duas alunas e um aluno da disciplina e que foi utilizada em algumas aulas do ICPAC. No excerto a seguir, Beatriz nos conta sobre como essa experiência lhe foi proveitosa e como ela compreende a importância de se manter um diálogo entre as escolas/institutos e a academia:

²⁸ Para preservar a identidade da professora mencionada na entrevista e dos demais envolvidos em sua disciplina na universidade, seu nome foi trocado.

Excerto 23-**Linhas 534-541**

Beatriz: *Então a gente problematizou na sala de aula essa questão do Ensino de Língua Inglesa para pessoas com deficiência visual.* Essa problematização gerou materiais adaptados que voltaram para o contexto real e esses próprios alunos agora estão indo para esse contexto ter essa experiência de utilizar esses materiais que eles produziram. Claro que... ((trecho não identificável)) Mas você veja é como se fizesse sentido aquela formação. *Não ficou aquela coisa assim, só uma discussão teórica... Que não que não seja importante a discussão teórica, mas assim... É preciso ir além disso, né?* Eles produziram, eles e agora viver a experiência. Então, é, assim... *Eu fiquei muito feliz com esse processo todo. E os alunos deram um feedback muito positivo do material.*

É interessante perceber que Beatriz traz a voz social de todos os professores envolvidos naquela disciplina (*a gente problematizou*), não apenas a sua própria, demonstrando assim que, para ela, as discussões durante sua participação na aula de Estágio Supervisionado foram também um espaço para seu próprio desenvolvimento profissional. Esta atitude nos remete às características interacional, mediada por meios materiais e/ou simbólicos, interpessoal da atividade docente (MACHADO e BRONCKART, 2009).

Além disso, observamos a preocupação de Beatriz quanto à questão da formação dos professores e a constituição de seu gênero profissional (CLOT, 2010), visto que os professores dos quais ela fala e que estavam presentes naquela sala de aula, na interpretação de Beatriz, estavam discutindo algo inerente à profissão e sobre a obrigação de se produzir materiais adaptados para os alunos. Percebemos o interesse da professora colaboradora na formação de profissionais que se preocupem com o acesso de seus alunos aos materiais didáticos, bem como com a produção desses materiais. Destarte, Beatriz defende, de maneira lógica e apreciativa, que, apesar das discussões teóricas serem necessárias, elas devem resultar na prática: “*É preciso ir além disso, né? [...] Eu fiquei muito feliz com esse processo todo. E os alunos deram um feedback muito positivo do material*”. Beatriz faz questão de apontar para o feedback dos próprios alunos com DV sobre os materiais produzidos pelos estagiários da universidade e isso indica que ela considera a opinião de seus alunos sobre os materiais utilizados como algo imperativo. Este pensamento vai ao encontro do que afirma Skliar (2006) sobre o reconhecimento do outro e de suas necessidades particulares.

A professora Beatriz, por meio de sua experiência, reconhece a importância do coletivo de trabalho em sua atividade, bem como a relevância da formação inicial dos professores na

universidade. Suas opiniões sobre essa formação e a relação escola-academia são elementos constituintes de seu trabalho, em sua interpretação. Seria improvável obter as impressões que Beatriz tem sobre a formação de professores, a produção de material didático e a necessidade de as discussões teóricas virarem uma prática, de fato, sem que a professora não nos falasse sobre isso por meio da entrevista de autoconfrontação.

A seguir apresentamos um excerto no qual a professora discorre sobre uma prática que ela considera importante em sua atividade que é a de andar pelos outros ambientes do Instituto para observar seus alunos fora da sala de aula. Este exemplo pode ser relacionado com os conceitos de real da atividade (CLOT, 2006, 2010), de complexidade do trabalho docente (MACHADO e BRONCKART, 2009) e também com a importância de se conhecer o outro a quem se ensina (SKLIAR, 2006).

Excerto 24

- Linhas 481-486

Beatriz: Porque às vezes eu fico assim *"Ah, hoje eu vou tirar a tarde para ficar só escutando os meninos conversarem ali no galpão"*. E aí eles vão falar de tudo, né? Dos relacionamentos deles... De tudo assim, né? E eu gosto disso porque é uma maneira de entender eles em outros espaços assim, né? Que não dá tempo você compreender em sala de aula porque é muito rápido a sala de aula. E aí *eu preciso às vezes sair para entender outras questões ali no Instituto*.

Primeiramente, Beatriz evoca sua própria voz de personagem para ilustrar a sua prática de andar pelos espaços que seus alunos frequentam em seu tempo livre no Instituto: *"Ah, hoje eu vou tirar a tarde só pra ficar escutando os meninos conversarem ali no galpão"*. Inferimos, a partir dessa atitude da professora, que ela considera o comportamento de seus alunos fora de sala de aula como algo importante para a constituição do seu agir. Isso fica mais explícito quando ela textualiza, de forma apreciativa, o quanto a observação de seus alunos fora de sala de aula lhe é cara (*"e eu gosto disso..."*). Este aspecto de seu trabalho é basicamente um reflexo do quão ampla e complexa é a atividade docente, compreendendo diferentes dimensões (MACHADO; BRONCKART, 2009). Neste caso, as dimensões física e afetiva são, sem dúvida, proeminentes, pois estamos falando de uma relação professor-aluno que se estende para além da sala de aula. Beatriz considera que esta prática de conhecer os seus alunos em outros ambientes é sua responsabilidade, textualizando pragmaticamente: *"eu preciso às vezes*

sair para entender outras questões ali no Instituto”. Neste sentido, essa atitude faz parte do real da atividade da professora da professora Beatriz, visto que é algo que não está necessariamente prescrito como uma norma ou regra, mas que ela escolheu fazer como forma de aprimorar o seu poder de agir (CLOT, 2010).

No excerto a seguir, Beatriz reage a um trecho da aula no qual encontrou uma brecha (DUBOC, 2014) para problematizar uma questão que ela não previu que surgiria em sua aula e que, por sua pertinência, poderia ter mudado o seu plano de aula para promover um espaço de discussão objetivando um possível desenvolvimento ou transformação pessoal de seus alunos. A cena consistia em um de seus estudantes, Davi, comentando que ele poderia praticar esportes e outras atividades por não ter nenhuma deficiência intelectual, dando a entender que pessoas com deficiência intelectual não poderiam fazer o mesmo que ele. A professora percebeu, por meio da gravação, que deixou passar um momento importante, uma vez que ao longo de toda a aula foram discutidos diversos tipos de preconceitos que pessoas com DV sofrem diariamente, no caso, os seus alunos. Vejamos o excerto 25:

Excerto 25

- Linhas 278-328

Beatriz: Mas veja bem como é, né? Porque ele tem a coisa do cego, né? E aí, ao mesmo tempo, se você parar para pensar no que ele disse agora, ele disse "ele é cego, não é mental não." É como se a pessoa que tivesse deficiência intelectual é que fosse a pessoa incapaz pra ele. "Porque eu sou cego, não sou mental." É isso que ele quis dizer, né? [...] É isso **que ele quis dizer: eu tenho minhas pernas, eu ando muito bem, minha cabeça funciona muito bem, eu só não enxergo. Então pra ele... tá de boa**, mas agora quem tem deficiência intelectual que ele chama de mental e quem tem uma deficiência, vamos dizer, motora, né? Que ele chama de aleijado é que seria incapaz de fazer o que ele faz. Interessante, **era pra mim ter problematizado isso aí na hora da aula. Ah, tá, mas se você tivesse deficiência intelectual você... seria então incapaz de jogar bola? Né? Eu deveria ter feito dessa... dessa maneira. Vou até lembrar na próxima aula porque a gente vai voltar a esse assunto, né?** [...] É porque assim... É como eu digo muitas vezes a ele assim... Às vezes eles reclamam da escola "ah, porque na escola os alunos não colaboram...", "porque na escola eles fazem barulho, né? Aí incomoda, atrapalha a gente... **Eles não querem ser nossos amigos**, tal tal tal." Mas aí quando eles estão numa posição de incluir e não o contrário, entendeu? Aí eles se... Eles agem da mesma maneira, vamos dizer assim. [...] **Porque eles criticam o preconceito que sofrem, mas praticam o preconceito com o outro, entende como é?** Uma vez eu discuti muito isso em sala porque é... Quando a gente, a gente tem Felipe que tem autismo e ele dá resposta mais devagar e aí eu lembro que quando eu tinha uma aluna que ela era bem danada, essa menina e ela ficava com muito preconceito com ele. E aí eu tive que parar para a gente discutir sobre isso assim, na sala de aula. Justamente porque eles não tinham paciência com ele, como o que eles reclamavam dos colegas na escola, né? [...] **Eu não quero dizer isso, mas a adolescência é mais complicada pra você ter empatia**, pra você se colocar no lugar do outro, você reclama muito do que você sofre, mas aí pra você se colocar já é mais desafiante pra eles. Eu acho que eles tentam bastante, mas assim... acontece. **E a gente tem que tá puxando, mesmo. É papel da gente professor, não deixar essas questões, né?**

Beatriz pausa o vídeo quando seu aluno se manifesta sobre o fato de sua família não o deixar jogar futebol, ela repete as palavras que Davi usou por meio da voz de personagem: "Porque eu sou cego, não sou mental". A pesquisadora acrescentou outra palavra utilizada pelo aluno: aleijado. Beatriz reflete sobre essa parte da aula e a oportunidade de problematização perdida, ou seja, uma *brecha* (DUBOC, 2014) não aproveitada. Seu aluno, Davi, estava reproduzindo um discurso opressor (FREIRE, 2020 [1968]), visto que ele considera que pessoas com deficiência intelectual ou pessoas com deficiência motora não poderiam praticar esportes assim como ele. A professora chega a fazer uma interpretação do que o seu aluno estava afirmando na aula "ele quis dizer: eu tenho minhas pernas, eu ando muito bem, minha cabeça funciona muito bem, eu só não enxergo. Então pra ele... tá de boa...", ela então

compreende o potencial transformador que essa questão levantada por seu aluno poderia ter tido na aula.

De maneira pragmática, a professora textualiza o seu desejo de ter trabalhado o preconceito de seu aluno sobre os/as pessoas com deficiência intelectual e/ou motora na prática de esportes em sua aula (*“era pra mim ter problematizado isso aí na hora da aula”*), visto que sabia da relevância da questão para a aula e para a própria vida de seus alunos.

Beatriz chega a elencar as perguntas que ela faria caso tivesse atentado para a problematização na aula: *“Ah, tá, mas se você tivesse deficiência intelectual você... seria então incapaz de jogar bola?”*, em seguida ela, mais uma vez, de maneira pragmática, traz a responsabilidade de não ter feito essas questões durante a sua aula (*“Eu deveria ter feito dessa... dessa maneira”*) e, a partir disso, ela já começa a pensar a próxima aula que fará, tomando por base as questões que deixou passar na aula gravada: *“Vou até lembrar na próxima aula porque a gente vai voltar a esse assunto, né? De problematizar um pouco mais isso”*. Esta atitude da professora é um exemplo do poder de transformação e de tomada de consciência do trabalhador durante uma entrevista de autoconfrontação (CLOT, 2006, 2010). Desse modo, ao comentar o que tinha planejado para a aula e justificar o fato de não ter feito, além de planejar abordar o assunto no futuro, Beatriz nos remete ao que Machado e Bronckart (2009) afirmam sobre a distância que existe entre o que planejamento e a realização das atividades nas aulas. Quando se trata de uma atividade tão complexa quanto a docente não é possível prever e antecipar tudo o que acontece em sala de aula, esta é uma característica inerente à própria atividade.

A professora segue comentando sobre o trecho que assistiu e descreve o contexto do ICPAC, que também atende pessoas com deficiência intelectual. Beatriz, durante toda a sua fala, dá inúmeros exemplos da complexidade da atividade docente e suas características, visto que ela está constantemente verbalizando o seu ponto de vista sobre aquele momento da aula, refletindo sobre suas ações, sobre as pessoas envolvidas naquele contexto (*E muitos ali têm deficiência intelectual, será que eles são incapazes?*), o quanto conhece seus alunos a ponto de saber até quem joga futebol com quem (*...aquele Tales que joga muita bola com ele*). Beatriz elucida diversas características abordadas por Machado e Bronckart (2009), como o fato de a atividade docente envolver outras pessoas (ela é interacional) e a sua própria forma de refletir sobre o que fez e o que poderia ter feito (ela é pessoal e interacional). Ao pensar sobre sua atitude em não problematizar a questão do preconceito do seu aluno para com outras pessoas com deficiência intelectual, a professora também demonstra o quão complexa pode ser sua atividade e, assim, reforçamos a importância da autoconfrontação na transformação do agir dos

trabalhadores, no mesmo caso, o agir de professores. Desta forma, tudo o que a professora Beatriz traz à tona durante a entrevista de autoconfrontação faz parte do real de sua atividade, um real que está imerso em paradoxos e conflitos (CLOT, 2010).

A avaliação e a reflexão crítica que a professora Beatriz faz do seu próprio agir também estão ligadas aos princípios de uma Educação Linguística dialógica e crítica (FREIRE, 2020 [1968]) e também às práticas de LC apontadas por Janks (2016), considerando a diversidade, a acessibilidade e, em consonância com Freire (2020 [1968]) e Clot (2006, 2010), até mesmo a transformação da própria professora sobre o seu trabalho.

Beatriz diz que seus alunos, muitas vezes, sofrem preconceito nas suas aulas da escola do ensino regular, trazendo suas vozes de personagem: *"...Eles não querem ser nossos amigos..."*. Ela exemplifica assim como eles falam sobre a experiência de estudar em uma sala de aula regular e não conseguir fazer amigos por, talvez, serem pessoas com DV, mas em contrapartida, quando um aluno com deficiência intelectual chega no ICPAC, a professora diz que seus alunos tendem a agir como os seus colegas do ensino regular que não os incluem. Esta parte dialoga com o que Freire (2020 [1968]) comenta sobre a reprodução da cultura do opressor. O autor defende que os oprimidos lutem por uma liberdade que contemple a todos, não apenas a si mesmos, mas também os opressores, onde ninguém sofra com atitudes não-colaborativas, mas que tenham respeito e trocas significativas. Esta parte fica clara quando Beatriz diz: *"Porque eles criticam o preconceito que sofrem, mas praticam o preconceito com o outro, entende como é?"*. Neste sentido, a preocupação da professora sobre a reprodução da opressão sofrida por seus alunos é relevante em sua interpretação, pois ela continua a dar exemplos nos quais seus alunos também agiram de forma não-colaborativa com seus pares. Isto pode ser constatado no exemplo que ela dá no qual um aluno com autismo, Felipe, havia sofrido discriminação praticada por outra aluna que, junto com outros colegas, não tinham paciência com ele. Então Beatriz relata que, em algum momento de suas aulas, ela aproveitou uma brecha para problematizar a questão (*E aí eu tive que parar para discutir sobre isso assim, na sala de aula...*), algo que ela queria ter feito na aula da gravação. Em outras palavras, Beatriz nos mostra que este tipo de atitude de problematizar questões não explicitamente ligadas ao tema da aula que vão surgindo enquanto ensina é uma atitude que ela está habituada a tomar.

Por fim, Beatriz expressa o seu conhecimento sobre seus alunos, considerando sua idade, amadurecimento e vivências (*A fase, vamos dizer... Eu não quero dizer isso, mas a adolescência é mais complicada pra você ter empatia [...] E a gente tem que tá puxando, mesmo*) e o quanto isso é importante na hora de tomar decisões nas aulas. Ademais, ela, de

forma pragmática, enfatiza a responsabilidade que todos os professores têm de problematizar (*É papel do professor, não deixar essas questões, né?*) em sala de aula questões como as que ela exemplificou e trabalhou. Desse modo, uma vez que é um dever para ela fazer esta problematização, Beatriz reforça que irá retomar a questão do preconceito com pessoas com deficiência intelectual nas próximas aulas.

Sistematizamos agora, resumidamente, os resultados que encontramos em nossa análise quanto à atividade docente em um contexto de ensino de Língua Inglesa a partir de práticas de LC para alunos com DV. Assim, a partir da nossa análise

- foi possível identificar diversas situações nas quais Beatriz enfatizou e aproveitou o engajamento dos alunos nas aulas por meio de questionamentos e relatos de próprias experiências na vida familiar e em outros contextos. O espaço da discussão e do diálogo pode levar a reflexões e desenvolvimento de criticidade dos alunos que estão compartilhando vivências uns com os outros;
- observamos que Beatriz lida com a diversidade em sala de aula de modo que esta seja benéfica para seus alunos, pois ao instigar debates e discussões sobre o tema da aula, alunos de diferentes contextos sociais trocam experiências e podem confrontar suas ideias e ouvir os colegas. Desse modo, um aluno com uma criticidade mais desenvolvida pode vir a provocar reflexões em alunos que pensam de maneira diferente ou que não passaram por determinadas experiências, como é o caso de Pedro e Davi. Enquanto o primeiro afirmava nunca sofrer preconceito na escola ou em casa, Davi contou sobre como sua família não compreendia sua DV e pensava que ele não poderia fazer certas coisas como tomar banho sozinho ou jogar bola por não ser vidente.
- reconhecemos as diversidades e adversidades do contexto em questão, a promoção da acessibilidade é imprescindível, desde a produção de materiais didáticos adaptados à reflexão da própria professora sobre as dificuldades enfrentadas pelos seus alunos em seu cotidiano. Por meio de sua experiência no ensino de Língua Inglesa para alunos com DV, Beatriz, por meio de sua fala, demonstra ter desenvolvido seu lado profissional de forma que pudesse lidar com os desafios. Ela reconhece as dificuldades, mas, por outro lado, mostra-se satisfeita por exercer sua criatividade e produzir materiais didáticos adaptados para seus alunos. Essas questões ilustram o real da atividade de Beatriz, especialmente no que diz respeito à adaptação e materiais didáticos, pois percebemos como a escassez desses materiais voltados para alunos com DV se relaciona com a falta de visibilidade que este grupo tem no mundo em que vive.

Além disso, ao adaptar materiais para promover a acessibilidade dos alunos aos textos, Beatriz se mostra uma professora que promove práticas de LC em sala de aula (JANKS, 2016).

- percebemos o desenvolvimento profissional da professora que textualiza constantemente sobre a complexidade do seu trabalho, o engajamento e as transformações promovidas e sofridas por ela enquanto professora de Língua Inglesa de alunos com DV.
- observamos o real da atividade docente no contexto da professora Beatriz, que engloba muito mais do que pode ser observado e, ainda, muito além do que a professora textualizou em sua fala. Compreendemos que Beatriz utiliza de diferentes estratégias pessoais e coletivas para conhecer seus alunos, suas realidades e necessidades. A professora não se limita apenas ao espaço físico e temporal de sua aula para isso, mas vai além desses para aprender mais sobre seus alunos com DV.

As contribuições de Beatriz para o ensino de Língua Inglesa para alunos com DV são muitas e apontam para a relevância de uma Educação linguística crítica nesse contexto. A professora se demonstrou preocupada com o desenvolvimento de pensamento crítico dos alunos, com os desafios que permeiam suas vidas e com um aprendizado crítico da língua. No capítulo a seguir, tratamos das contribuições desta pesquisa para os estudos voltados para a inclusão de pessoas com deficiência e para o ensino de Língua inglesa a partir de práticas de LC para pessoas com DV.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Viver em sociedade requer participação, engajamento, fazer questionamentos e reflexões. A linguagem está sempre presente em nossas formas de agir, por isso é indispensável que a Educação forme cidadãos capazes de utilizar a linguagem adequadamente, de acordo com as demandas sociais e seus objetivos pessoais. Assim, dado que todos têm, constitucionalmente, direito à Educação de forma plena, enfatizamos em nosso estudo o contexto de ensino de Língua Inglesa voltado para práticas de LC em um contexto de alunos com DV.

Quanto ao nosso primeiro questionamento de pesquisa: i) Como uma professora interpreta a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos. Podemos dizer que a professora colaboradora interpreta que seus alunos, em diferentes níveis de criticidade, estão em constante batalha para se provarem capazes tanto para a sociedade quanto para a própria família. Durante a entrevista de autoconfrontação, Beatriz reconhece o poder que seus alunos têm (ou não) em transformar as realidades em que vivem e de se mostrarem como protagonistas de suas vidas. Além disso, ela demonstra ter um elevado conhecimento sobre o contexto de ensino no qual atuava na ocasião da pesquisa, evocando, diversas vezes, as vozes de personagens de seus alunos e nos convidando a refletir sobre a realidade das pessoas com DV em nosso mundo.

Ademais, quanto ao segundo questionamento de pesquisa: ii) Quais são os desafios e as possibilidades em um contexto de ensino de Língua Inglesa para alunos com DV na perspectiva do LC; Beatriz aponta para muitos obstáculos que encontra/encontrou no contexto de ensino de alunos com DV. Primeiramente, a dificuldade quanto ao acesso ao material didático adaptado. Uma vez que eles são difíceis de se encontrar no mercado, a professora acaba por produzir, ela mesma, o que utiliza em sala de aula. Além disso, em diálogo com os professores e alunos das disciplinas de Estágio Supervisionado do DLEM/Universidade Federal da Paraíba, Beatriz compartilha sua experiência como professora de alunos com DV e como produtora de materiais didáticos adaptados para o referido contexto, além de receber estagiários e outros recursos criados pelos alunos da disciplina na universidade.

Outro desafio mencionado por Beatriz é a diversidade de seus alunos no sentido de que alguns têm diferentes graus de DV e, às vezes, outras deficiências como auditiva e/ou intelectual. Para lidar com esses desafios, a professora dialoga com outros profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos de modo a conhecer melhor as

dificuldades que eles enfrentam e, também, conhecer suas habilidades (saber se leem em braille, por exemplo). Por fim, a tarefa de casa também se configura como um desafio na interpretação de Beatriz, pois os alunos não faziam quando era requisitada em papel. Como forma de lidar com este desafio, a professora passou a pedir que tarefas de casa fossem entregues pelo *Whatsapp* e, assim, obteve respostas de seus alunos.

Nosso terceiro e último questionamento diz respeito à atividade docente no contexto de alunos com DV: iii) Como o real da atividade pode ser identificado na fala de uma professora durante a entrevista de autoconfrontação, especificamente no que diz respeito à perspectiva do LC. A professora pôde perceber e avaliar suas atitudes em sala de aula, como, por exemplo, o gesto específico do toque. Beatriz, enquanto assistia à sua aula, classificou o ato de tocar nas mãos e braços de seus alunos com DV como uma ferramenta essencial naquele contexto. Além disso, ela refletiu diversas vezes sobre os eu próprio agir, contando sobre como é importante conhecer seus alunos e utilizar as informações que obtém sobre eles para o planejamento e a execução da aula. Por fim, percebemos o real da atividade, especialmente, quando a professora explica o motivo de não ter trabalhado determinado tema (homoafetividade), explicando como pretendia debater e como iria fazer no futuro, uma vez que não foi possível problematizar o tema na aula filmada por causa do curto tempo que dispunha.

Nessa linha, com base em nossas respostas aos questionamentos de pesquisa, reafirmamos a importância de que as pessoas com deficiência recebam uma Educação linguística que lhes formem para que usem a linguagem a seu favor, para que questionem o mundo em que vivem, as informações às quais têm acesso e, principalmente, para que transformem suas realidades como protagonistas que são, e não apenas como coadjuvantes cujos destinos jazem nas mãos de outros. A Educação deve formar essas pessoas para que elas possam agir e o LC pode ser considerado uma espada e um escudo com os quais essas pessoas lutam por seus direitos, bem como se defendem de possíveis ataques contra suas conquistas, autonomia, sonhos e objetivos.

Observamos em nosso estudo, a partir da fala da professora colaboradora, que os alunos com DV estão em uma constante luta para provar que são capazes, algo que alunos videntes certamente não precisam lidar diariamente. Alguns, como Davi e Alberto, precisam comprovar até mesmo para suas famílias, que eles podem fazer coisas simples e complexas como tomar banho ou, até mesmo, aprender diferentes idiomas. Outros, como Pedro, pertencem a diferentes contextos, famílias e, algumas vezes, não precisam fazer o mesmo. Contudo, não podemos determinar se seu cotidiano é apenas melhor que os dos colegas ou se eles não estão pensando

criticamente sobre suas próprias realidades. Destarte, considerando a diversidade em sala de aula e as particularidades de cada aluno, os professores de Língua Inglesa podem (e precisam) trabalhar o pensamento crítico em suas aulas, sendo que um caminho seria por meio de práticas de LC, de modo que seus alunos possam desenvolver habilidades linguístico-discursivas que os tornem capazes de agir criticamente no mundo e, por conseguinte, lutarem por suas bandeiras políticas.

A busca por uma Educação linguística plena, que forme cidadãos críticos e engajados na sociedade na qual estão inseridos, independentemente de suas particularidades, demanda uma formação de professores que contemple o desenvolvimento do pensamento crítico, pois para que se formem alunos críticos, os professores precisam promover espaços para que esses alunos possam se desenvolver enquanto cidadãos conscientes de suas realidades e capazes de transformá-las. Neste sentido, nosso estudo aponta para a importância da relação entre a universidade e a escola para a constituição do gênero profissional de professores em formação inicial e continuada. Durante sua entrevista, Beatriz textualizou de modo apreciativo sobre como o diálogo entre ela, enquanto professora de Língua Inglesa de alunos com DV, e os professores em formação contribuíam para o seu desenvolvimento como professora por meio de palestras em disciplinas de Estágio Supervisionado. Percebemos que os materiais adaptados produzidos pelos professores em formação e que foram utilizados nas aulas do ICPAC podem indicar a transformação dos alunos na licenciatura, uma vez que eles tomaram conhecimento do trabalho da professora em relação à adaptação de materiais didáticos para alunos com DV e, a partir disso, também produziram materiais adaptados em um contexto de alunos com DV. Dessa forma, podemos dizer que o poder de agir desses professores em formação inicial pode ter se transformado no que diz respeito à Educação inclusiva. Assim, defendemos que o contato dos professores em formação inicial com o contexto de ensino de língua estrangeira para alunos com DV pode ser rico e transformador para os professores em formação e para o contexto em que podem vir a atuar no futuro.

Registramos, então, a necessidade de professores que pensem e ajam além daquilo que está prescrito, e que promovam, sempre que possível, a acessibilidade de seus alunos, considerando-os como pessoas únicas e com diferentes particularidades. Ademais, defendemos que, enquanto sociedade, já passamos da hora de pensar em pessoas com deficiência como consumidoras e/ou usuárias de bens e serviços que, inevitavelmente, precisam ser adaptados. Até quando as pessoas com deficiência terão que ouvir desculpas para a falta de produtos, serviços e acessibilidade voltados para elas?

Ademais, ressaltamos a relevância do uso do *Whatsapp* como instrumento educacional. Ao invés de entregar papéis com a tarefa de casa à professora, os alunos mandavam áudios cumprindo o que era pedido por ela. Neste sentido, afirmamos a importância de se conhecer os meios digitais aos quais os alunos com DV têm acesso e, assim, utilizá-los em favor do processo de ensino-aprendizagem.

O acesso que tivemos às vivências docentes de Beatriz em nosso contexto de estudo, mostrou-nos inúmeros aspectos que constituem a atividade docente e este acesso só foi possível por meio da entrevista de autoconfrontação. Este instrumento se apresenta como um meio eficaz para reflexão de professores no que diz respeito ao real da atividade, pois Beatriz pôde assistir a si mesma ensinando e, enquanto o fazia, identificava aspectos sobre os quais poderia ter agido diferente, além de atitudes que poderia melhorar, estratégias que funcionaram e as próprias brechas que poderia ter explorado ou como utilizá-las em aulas futuras.

A professora demonstrou atentar para diversas oportunidades que teve de se trabalhar assuntos que achava pertinentes na ocasião, mas que não o fez por não gozar de tempo hábil para tal ou por apenas não ter percebido na hora da aula. Desse modo, pudemos ter acesso a partes do real da atividade e seu potencial transformador durante a entrevista da professora, visto que Beatriz refletia sobre o que fazia ou não e como iria proceder nas próximas aulas a partir da entrevista de autoconfrontação. Assim, advogamos, em consonância com a Clínica da Atividade, que este instrumento metodológico tem um forte potencial para o desenvolvimento de professores (e outros trabalhadores) nos mais diversos contextos.

A escrita desta dissertação ocorre durante um período muito sensível e inquietante. A pandemia de covid-19 só aumentou nossa preocupação com a Educação de pessoas com deficiência. Se antes já considerávamos urgente uma Educação linguística crítica e acessível para todos, agora, em meio a um acontecimento de grandes proporções que nos levou ao distanciamento social e às mudanças em nossos modos de aprender e ensinar, o conhecimento de práticas de letramento é indispensável. Os impactos provocados pela pandemia de covid-19 na Educação são muitos e, apesar de aparentes, não é possível determinar com precisão o quanto todas essas mudanças afetaram o aprendizado dos alunos. O que sabemos é que muitos não tiveram acesso às aulas pelos mais diversos motivos, desde a falta de dispositivos a problemas de saúde física e mental relacionados ao mundo em que vivemos neste momento.

Além disso, preocupa-nos decretos de lei como o de número nº 10.502/2020, mencionado no capítulo 2 desta dissertação, que consideramos como um retrocesso à Educação inclusiva, dado que ele deixa aberturas para que escolas rejeitem alunos com deficiência em

turmas regulares, indicando-os para unidades especializadas. Além disso, acreditamos que o referido decreto silencia as vozes dos alunos com deficiência uma vez que o poder de decisão sobre suas preferências está nas mãos de suas famílias ou das próprias escolas que podem indicar outras instituições para que eles estudem, negando-lhes acesso e permanência. Apreciamos a revogação do decreto, mas acreditamos que sua proposta e o fato de ter sido aprovado inicialmente é uma indicação de que os responsáveis por pensar a Educação nacional, neste caso a Educação inclusiva, não estão defendendo os interesses das pessoas com deficiência adequadamente e não honram o direito constitucional de que todos têm o direito a uma Educação de qualidade, contemplativa e, sobretudo, inclusiva.

Por fim, avaliamos que o nosso objetivo de investigar como ocorre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em um contexto de ensino para alunos com DV foi satisfatoriamente contemplado e que nossos questionamentos de pesquisa sobre o trabalho docente e as práticas de LC de uma professora de Língua Inglesa no contexto de alunos com DV foram respondidos ao longo de nosso estudo.

Esperamos que este trabalho possa servir como aporte para estudos sobre a atividade docente de outros professores que, assim como Beatriz, ensinam ou irão ensinar pessoas com DV. Além disso, acreditamos que este estudo apresenta contribuições para futuras pesquisas sobre o ensino de Língua Inglesa para alunos com DV. Ademais, reforçamos o posicionamento de que as pessoas com deficiência devem ser recebidas nas escolas e educadas de maneira plena, sem estigmas, discriminações, julgamentos. Não apenas porque têm o direito à Educação de qualidade, mas porque são, antes de mais nada, pessoas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. C. C., SOUZA e OLIVEIRA, P. D. (2017). *Mecanismos enunciativos: o jogo das vozes e das modalizações em artigos de divulgação científica publicados no âmbito jornalístico*. Cadernos CESPUC De Pesquisa Série Ensaio, (29), 30-59. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2358-3231.n29p30-59> Acesso em 05 de setembro de 2020.

AZZARI, E. F.; LOPES, J. G. *Interatividade e tecnologia*. In: ROJO, R. (Org.). *Escol@conectada: os multiletramentos e as TICs*. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 193-208

BAGNO, M. e RANGEL, E.O. *Tarefas da educação linguística no Brasil*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v.5, n.1, 2005. p. 63-81

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BASÍLIO, R.; PEREIRA, R. C. M.; MENEZES, R. de L. C. de. *A epistemologia científica que subjaz aos estudos da linguagem no âmbito do interacionismo sociodiscursivo*. DELTA. v. 32, n. 2, 2016, p. 405-425

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

_____. Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. *Institui o estatuto da pessoa com deficiência – Lei Brasileira de Inclusão*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm . Acesso em 17 de setembro de 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: SEB/MEC, 2004.

_____ BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 544. *Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - covid-19*. Brasília, MEC. 2020. Disponível em:

<<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-544-2020-06-16.pdf>> Acesso em 27 de julho de 2021.

_____. Ministério da Saúde. *Portaria nº 3.128*, Art. 1º, de 24 de dezembro de 2008. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. *Portaria nº 1.303*, de 28 de junho de 2013. Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf> . Acesso em 10 de outubro de 2020.

_____. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. *Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*. Disponível em: < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948> > Acesso em 07 de novembro de 2020.

_____. Ministério da Saúde. Portaria de nº 1303 de 28 de junho de 2013. *Estabelece os requisitos mínimos de ambientes para os componentes da Atenção Especializada da Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS) e dá outras providências*. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt1303_28_06_2013.html Acesso em 20 de fevereiro de 2021.

BRONCKART, J. P. *Quadro e Questionamento Epistemológicos*. In: BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

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

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

_____. *Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências*: Por uma renovação do ensino da produção escrita. Letras, Santa Maria, v. 20, n. 40, p.163-176, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12150>. Acesso em: 05 de agosto de 2020.

BRONCKART, J.P., MACHADO, A. R *Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional*. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho*. Londrina, PR: EDUEL, 2004, p. 133-163.

BRONCKART, J. P., BULEA-BRONCKART, E. *As representações do agir educacional no quadro do gênero entrevista*. BRONCKART, J. P.; BULEA BRONCKART, E. *As unidades semióticas em ação*. Estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 161-188.

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

CAMPBELL, F. K. *Inciting legal fictions*: disability's date with Ontology and the ableist body of the law. In: Griffith Law Review, London, v. 10, n.1, 2001. p.42-62. Disponível em: <<https://research-repository.griffith.edu.au/handle/10072/3714>> Acesso em 27 de julho de 2021.

CELANI, M. A. *Transdisciplinaridade na linguística aplicada no brasil*. In I. SIGNORINI, I e CAVALCANTI, M. (Orgs.), *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

COSTA, D. S. *Representações docentes sobre o ensino de línguas estrangeiras para alunos com deficiência visual*: ressonâncias de um métier - João Pessoa, 2018. 204 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, 2018.

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

_____. *Trabalho e poder de agir*. Tradução de Guilherme J. F. Teixeira e Marlene M. Z. Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). *Letramento digital*: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DALTRO, 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 Editores, 2014.

DANTAS, R. *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 Editores, 2014.

_____. *Ensinar a alunos com deficiência visual: conflitos e desenvolvimento*. 2014. 313f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014a.

_____. DANTAS, R. *As metamorfoses da formação: experiência com alunos com deficiência e desenvolvimento profissional ético*. Tese (Doutorado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2019. 214 f.

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.

DUBOC, A. P. M. *Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras*. In: TAKAKI, N.; MACIEL, R. *Letramento em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes, 2014. p. 209-229.

DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. *Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão*. In: JORDÃO (Org.) *Letramentos e multiletramentos no ensino de línguas e literaturas*. Revista X, vol.1, 2011.

EDMUNDO, E. S. G. *Letramento crítico no ensino de inglês na escola pública: planos e práticas nas tramas de pesquisa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

FAITA, D. *Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor*. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho*. Londrina, PR: EDUEL, 2004, p. 57-80.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREDERICK, F. (1984). *Anthropology and education quarterly*, Vol. 15, 51-66

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 74 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREUDENBERGER, F. M. “*Eu não sei dar aula*”: representações de uma professora iniciante sobre o trabalho docente. In: MEDRADO, B., PÉREZ, M. (Org.). *Leituras do agir docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

GARCEZ, P. M.; BULLA, G. S; LODER, L. L. *Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos*. DELTA: documentação de estudos em linguística teórica e aplicada, v.30, p. 257-288, 2014.

HABERMAS, J. *The theory of communicative action*. Vol 2. *Lifeworld and system: A critique of functionalist reason*. Boston: Beacon Press, 1987.

HEBERLE, V. *Multimodalidade e multiletramento: pelo estudo da linguagem como prática social multissemiótica*. In: SILVA, K.; DANIEL, F.; S. MARQUES, S. (Orgs.). *A formação de professores de línguas: novos olhares*. 1ª ed. Campinas: Pontes, 2012, v. 2. p. 83-106.

_____. *Multimodal literacy for teenage EFL students*. Cadernos de Letras (UFRJ) , n. 27 - dez. 2010. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/anglo_germanicas/cadernos/numeros/122010/textos/cl301220100viviane.pdf> Acesso em 02 de setembro de 2017.

JANKS, H. *Panorama sobre letramento crítico*. In: JESUS, D. M. *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 47. Campinas, SP: Pontes editores, 2016. p. 21-40

JORDÃO, C. M. *As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital*. Trab. Ling. Aplic., Campinas, 46(1): 19-29, Jan./Jun. 2007.

_____. *Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico: farinhas do mesmo saco?* In: ROCHA, C. H; MACIEL, R. F (Orgs.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por*

entre discursos e práticas. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 33. Campinas: Pontes Editores, 2013.

_____. *No tabuleiro da professora tem... letramento crítico?* In: JESUS, D. M. de.; CARBONIERI, D. (org). *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 41-53.

FERNANDEZ, J. B. *Construções de sentido na área de línguas/linguagens: foco no letramento digital crítico*. In: TAKAKI, N.H.; MOR, W.M. (Org.). *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens*. Campinas, SP: Pontes, 2017. p. 75-100

JORDÃO, C.; FOGAÇA, F.C. *Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido*. In: Línguas e Letras, v.8, n.14, p.79-105, 2007.

JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). *Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

KRESS, G.. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003.

KALANTZIS, M. et al. *Literacies*. 2 ed. Port Melbourne, VIC, Australia : Cambridge University Press, 2016.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____. *O estatuto disciplinar da linguística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate*. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

KLEIMAN, A. B.; SITO, L. *Multiletramentos, interdições e marginalidades*. In: KLEIMAN, A. B; ASSIS, J. A. (Orgs.) *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 169-198.

LANFERDINI, P. A. F.; CRISTÓVÃO, V. L. L. *O agir docente revelado no trabalho de planejamento e produção de uma sequência didática: contribuições para a construção de uma*

semiologia do agir. IN: DELTA [online]. 2017, vol.33, n.4, pp.1235-1269. ISSN 1678-460X. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445057184602067904>. Acesso em junho de 2020.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: everyday practices and classroom learning*. Open University Press/Mcgraw Hill, New York, 2006.

LEITÃO, L. V. *As representações dos saberes de professores de inglês em cursos livres: uma leitura interacionista sociodiscursiva*. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba. 165 p. 2015.

LIMA, M. B.; DE GRANDE, P. B. *Diferentes formas de ser mulher na hipermídia*. In: In: ROJO, R. (Org.) *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 37-58

LIMA, R. P. A. *A aprendizagem de língua inglesa de alunos cegos e com baixa visão em um contexto de pandemia*. João Pessoa, 2020. 70 f. Monografia (Licenciatura em Letras-Inglês). Universidade Federal da Paraíba, 2020.

LOUSADA, E. *Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e frustrações*. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho*. Londrina, PR: EDUEL, 2004, p. 273-296.

LUKE, A., FREEBODY, P. *Further Notes on the Four Resources Model*. 1999. Disponível em: <https://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:145389> Acesso em: 01 de julho de 2019.

_____. *Literacy as engaging with new forms of life: the 'four roles' model*. In: BULL, G.; ANSTEY, M. (Orgs.). *The literacy lexicon*. 2 Ed. Frenchs Forest, New South Wales: Pearson Education Australia, 2003. p. 15–35.

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

MACHADO, A. R., BRONCKART, J.P. *(Re)configurações do trabalho do professor construída nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL*. In: MACHADO, A. R, ABREU-TARDELLI, L. S. e CRISTOVÃO, V. L. L. *O trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p. 31-78.

MACHADO, A. R. et al. *Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo*. In: MACHADO, A. R. e colaboradores; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L.(orgs.). *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, E. V. *Desenvolvimento da criança e políticas públicas de inclusão*. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Orientação e mobilidade: conhecimento básico para a inclusão do deficiente visual*. Brasília: SEESP/MEC, PENUD/UNESCO, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ori_mobi.pdf>. Acesso em 18 de maio de 2020.

MALTA, G. *Estilos e estratégias de aprendizagem do(a) aluno(a) cego(a) aprendendo/adquirindo língua estrangeira: um estudo de caso*. In: MEDRADO, B. P. (Org) *Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. pp 77-100.

MASON, J. *Qualitative Researching*. 2 ed. Sage Publications Ltd, 2002.

MATTOS, A. M. A. *Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI*. Revista X, v. 1, n. 1, p. 33-47, 2011. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/revistax/issue/view/1232/showToc>> Acesso em 01 de setembro de 2017.

MATTOS, C. L. G. *A pesquisa em colaboração com o professor: vivências de campo em etnografia crítica de sala de aula*. In: MATTOS, CLG. e CASTRO, PA. (Orgs.). *Etnografia e educação: conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB, 2011a. pp. 85-100.

_____. *A abordagem etnográfica na investigação científica*. In MATTOS, C. L. G. e CASTRO, P. A. (Orgs.) *Etnografia e educação: conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB, 2011b. pp. 49-83. ISBN 978-85-7879-190-2. Disponível em: SciELO Books <<http://books.scielo.org>> Acesso em 04 de setembro de 2020.

MEDRADO, B. *Formando professores para incluir: contribuições da linguística aplicada*. In: JORDÃO, C. (Org.). *A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 263-284.

_____. *Compreensão da docência como trabalho: reflexões e pesquisas na/da linguística aplicada*. In: MEDRADO, B., PÉREZ, M. (Org.). *Leituras do agir docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. *O ensino de língua inglesa a alunos deficientes visuais na escola pública: uma busca aos lugares verdadeiros*. João Pessoa, 2009. (projeto PIBIC-CNPq/UFPB -2009-2010).

_____. *O ensino de língua inglesa a alunos deficientes visuais na escola pública: uma busca aos lugares verdadeiros*. João Pessoa, 2010. (projeto PIBIC-CNPq/UFPB -2010-2011).

_____. *Tornando-se professor: a compreensão de graduandos em letras sobre a atividade educacional*. In: MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, p. 151-169.

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. “*Ela sempre tava do nosso lado*”: percepções da inclusão por alunos deficientes visuais em aulas de língua inglesa. *Línguas e Letras*. Paraná, v. 13, nº 24. 2012. p. 13-34.

_____. *Materiais didáticos acessíveis de língua inglesa para alunos com deficiência visual*. João Pessoa: ideia, 2019. Disponível em: <https://www.ideiaeditora.com.br/produto/materiais-didaticos-acessiveis-de-lingua-inglesa-para-alunos-com-deficiencia-visual/> Acesso em 28 de fevereiro de 2021.

_____. *O dizer sobre o fazer pedagógico: vozes e sentidos em um contexto de inclusão*. *Revista Investigações*, v. 27, n. 2, jul. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/571/945>> Acesso em 10 de maio de 2020.

MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. *A linguística aplicada e o interacionismo sociodiscursivo: reflexões acerca de perspectivas em movimento*. In: MEDRADO, B. P.; PEREIRA, R. C.; REICHMANN, C. L. (Orgs.) *Ação-texto-formação: pesquisas em LA sob a luz do ISD*. João Pessoa: Editora UFPB, 2020. p. 18-32.

MELLO, D. *Discente e docente com baixa visão: a minoria invisível*. 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. p. 97-115.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. *O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?*. In: JORDÃO et al (Org.). *Formação "desformatada" - práticas com professores de língua inglesa*. Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 279-303.

MIGUEL, F. V. C. *A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada*. Revista Odisseia - PPGel/UFRN. nº 5. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2029/1464> Acesso em 05 de maio de 2020.

MILLER, I. K. *Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética*. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celane*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-121

MOITA LOPES, L. P. *Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar*. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (orgs.). *Linguística Aplicada: um caminho com muitos acessos*. São Paulo: Editora Contexto, 2009, p. 11-24.

_____. *Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa*. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Editora Parábola, p. 85-107, 2006.

OLIVEIRA, M. R. *Inclusão de surdos na educação infantil: algumas reflexões*. João Pessoa, 2013. 48f. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba, 2013.

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

PÉREZ, M. *Construindo sentidos sobre o agir docente: o uso da instrução ao sócio na formação inicial do professor de língua inglesa*. 199 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba. 2014.

PIRES, R. S.; PLÁCIDO, R. L. *A educação da pessoa com deficiência visual: marcos históricos e políticos da formação e atuação docente*. Revista Linhas. Rio Grande

do Sul, SC. Disponível em:
[http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/198472381939201803](http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1984723819392018030/pdf)

0/pdf> Acesso em 23 de abril de 2020.

PRIETO, R. G. *Política de educação especial no Brasil: evolução das garantias*. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Orgs.) *A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios*. Vitória, ES: EDUFES, 2013. p 17-36.

ROCHA, C. H.; AZZARI, E. F. *Tecnologias digitais e educação crítica em língua estrangeira: um relato de experiência à luz dos letramentos*. In: JESUS, D. M. *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 47. Campinas, SP: Pontes editores, 2016. p. 157-182.

RODRIGUES, D. L. D. *A autoconfrontação simples e a instrução ao sócio: entre diferenças e semelhanças*. Tese de Doutorado (Curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2010. 165 f.

ROJO, R. *Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola*. In: ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-32

ROLIM, J. S. *Atividade de ensino e educação infantil: representações de duas professoras de língua inglesa acerca do seu métier na primeira etapa da educação básica*. 196 f. - João Pessoa, 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal da Paraíba, 2020.

SANTOS, B. S. *A construção multicultural da igualdade e da diferença Oficina do CES*, nº 135, Centro de Estudos Sociais, Coimbra: janeiro, 1999.

_____. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. Revista crítica de ciências sociais, n. 78, p. 3-46, 2007

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. 27. ed. BALLY, C.; SECHEHAYE, A. (Orgs.) CHELINI, A.; PAES, J. P.; BLIKSTEIN, I. (Trad.) São Paulo: Cultrix, 2006.

SKLIAR, C. *A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro"*. In: RODRIGUES, D. (Org.) *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. - São Paulo: SuAlbertous, 2006, p. 15-34.

SOUZA E SILVA, M. C. P. *O ensino como trabalho*. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho*. Londrina: EDUEL, 2004, p. 81-104.

SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014 [1677].

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TAKAKI, N. H. *Os intelectuais como professores: elaborações preliminares para estudo de matérias sobre imigração atual na mídia brasileira*. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). *Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 15-50.

THE NEW LONDON GROUP. *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996. Disponível em: http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf. Acesso em 08 de agosto de 2020.

VETROMILLE-CASTRO, R. *O professor de línguas e as tecnologias digitais: reflexões sobre a profissão na sociedade conectada*. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). *Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 195-220

VIVAS, F; FALCÃO, M. *Toffoli suspende decreto da nova política de educação para alunos com deficiência*. G1, 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/12/01/toffoli-suspende-decreto-do-mec-com-nova-politica-de-educacao-para-alunos-com-deficiencia.ghtml>> Acesso em 27 de julho de 2021.

VYGOTSKY, L. S.

VYGOTSKY, L. S.; RIEBER, R. W., CARTON, A. S. (Eds.). *The collected works of L. S. Vygotsky: The fundamentals of defectology (abnormal psychology and learning disabilities)*. New York: Plenum Press, 1993 [1934].

APÊNDICE A

Entrevista de Autoconfrontação

- 1 Pesquisadora: Bom dia bom hoje é dia 30 de outubro de 2019 estamos em João Pessoa e vamos
- 2 fazer a entrevista de autoconfrontação da professora...
- 3 BEATRIZ: Beatriz, eu. Vamos lá
- 4 Pesquisadora: E eu sou Francisca Raquel. Vamos começar. Sinta-se à vontade de apertar o
- 5 play. Pause.
- 6 BEATRIZ: Engraçado porque ele já tava com...com a estrutura FIXA, né? Do... "How do you
- 7 say tanananã ... in English..." aí quando eu mandei ele perguntar ele foi How do you say in
- 8 English mas ele já sabia em English e queria saber em Portuguese.
- 9 Pesquisadora: É
- 10 BEATRIZ: Interessante como aluno faz esse tipo de coisa, né?
- 11 Pesquisadora: É ele já tinha bem decorado.
- 12 BEATRIZ: É.. já tava fixa a... a estrutura dele, né?
- 13 Pesquisadora: Uhum.
- 14 [...]
- 15 BEATRIZ: Menina... Eu toco demais nos meninos, né? É uma estratégia que eu uso, tá
- 16 entendendo?
- 17 Pesquisadora: Aham...
- 18 BEATRIZ: Só que eu olhando no vídeo... é como se de fora fosse muito... "over"... né? Assim,
- 19 sei lá, demais. Mas na hora... num sei, nunca parei para pensar que fosse over ou não. Acho
- 20 que não, né? Porque eles não... É... como é que se diz? Eles nunca deram um feedback
- 21 negativo... né? E funciona super bem.
- 22 Pesquisadora: É eu acho que...((risos)) deixa pra lá.
- 23 BEATRIZ: Mas é... que eu já toquei tanto nesses dois meninos pra: explicar as coisas.
- 24 [...]
- 25 **4 min.**
- 26 ((Aluno chega atrasado e ela explica o motivo de eu estar ali))
- 27 BEATRIZ: É porque Alberto ele enxerga, né? Aí tu viu que ele ficou olhando pra tu quando
- 28 ele chegou porque ele achou estranho tu tá filmando, né? Aí por isso que ele... fez essa cara
- 29 totalmente 'oxente o que ela tá fazendo?' ((risos))
- 30 Pesquisadora: Uhum.
- 31 BEATRIZ: E eu queria falar de Pedro porque você vê... o tempo todo, né? Vai... mas aí Pedro
- 32 você tem que puxar dele por conta que não é só a questão visual, né? Aí você tem que ir pra
- 33 ele mesmo... voltar... pra que ele possa te dar uma resposta do que você quer. É o caso dele e
- 34 de outros alunos.
- 35 Pesquisadora: Você sabe a deficiência a mais que ele tem? Ou se ele tem outra deficiência?
- 36 BEATRIZ: Intelectual. Ele e Felipe... mas é grau leve, né? Que eles chamam, né? Grau leve.
- 37 [...]

38 BEATRIZ: Sarah é assim... Ela é su::per amorosa com você... e, ao mesmo tempo, ela é a super
 39 bagunceira da sala. É como se ela não conseguisse ficar quieta... É uma questão de
 40 comportamento, sabe? Eu conversei com a psicóloga sobre ela também... e aí ela... falou assim
 41 da questão do comportamento dela... que era uma coisa decorrente da família... como que a
 42 família trata:va assim... Porque dava muita liberdade pra ela, né? Então ela acha que pode fazer
 43 tudo em todo lugar. Mas ela também é uma aluna super amorosa, então ela chega e ela vai e
 44 abraça você, conversa com você... Mas é essas duas coisas.

45 Pesquisadora: Dois pontos.

46 BEATRIZ: É, aí eu vendo com Alberto, né? Porque... a coisa do, do toque que eu falei que eu
 47 não sabia que tocava tanto ((risos)). Que aí é com Alberto que tem baixa visão, né? Que aí
 48 talvez não tem tanta necessidade de tá tocando nele, mas aí como eu tô tão HABITUADA a
 49 fazer isso... Aí eu faço com todos os alunos, não só com os que são cegos, mas com os que têm
 50 baixa visão também. Então esse uso do toque no meu trabalho... Eu, eu agora olhando de fora,
 51 porque antes eu não tinha essa dimensão de que era muito... E aí eu vejo que sim, que é uma
 52 ferramenta essencial e que eu incorporei TANTO que eu acabo usando com os alunos que
 53 talvez nem precisassem.

54 **8 min**

55 Pesquisadora: Eles já estão acostumados.

56 Beatriz: É... eles já estão acostumados. Eles recebem isso de maneira positiva e ajuda muito. É
 57 tanto que quando tem estagiário... essa é uma questão mais difícil eu acho pro estagiário que é
 58 tocar nos meninos porque isso também demanda um tempo, você não pode chegar e aí... já
 59 chegar tocando nos meninos né? Demanda um tempo para criar esse espa:ço para que eles se
 60 sintam à vontade e você também... não é só eles permiti:rem esse toque, porque é uma questão
 61 corporal. Mas é você também se sentir à vontade, né? Pra fazer isso. Eu tive, por exemplo, no
 62 semestre passado... com as professoras estagiárias... a maior dificuldade que elas tiveram foi
 63 justamente... se aproximar dos meninos...de TOCAR nos meninos...Usar essa estratégia do
 64 toque, né...? Porque pra elas era muito assim, né? Próximo do aluno e geralmente a gente tem
 65 o aluno lá e o professor na outra ponta, não tem essa coisa CORPORAL, né? E por isso foi tão
 66 difícil pra elas, assim to:car nos alunos, utilizar essa estratégia.... No final teve umas que
 67 conseguiram mais que outras né? Foi bem positivo o feedback delas... Mas foi bom porque os
 68 meninos disseram também ‘não, se aproximem da ge:nte...e tal... é... é importante...’ . Os
 69 próprios alunos deram esse feedback pra elas. E aí eu lembrei muito porque ontem... eu recebi
 70 o novo grupo de estagiários... e daí eles ficaram lá: perto do quadro e os meninos cá: perto da
 71 sala, né? ((risos)) E aí um dos alunos fez assim: ‘Não, cheguem perto, se aproximem. A gente
 72 não morde não’. ((risos)). Mas assim... É a ideia de do observador eu acho que eles queriam
 73 estar de longe observando... mas aí NESSE contexto dos alunos com deficiência visual você
 74 não pode estar distante... É condição SINE QUA NON que você esteja ali... com eles... perto...
 75 sabe? Junto...É tanto que a gente tem essa sala nesse formato para que a gente fique bem perto
 76 deles... E aí eles se aproximaram, né? Mais, né? Dos alunos... Até pela questão de escutar
 77 também o diálogo... A gente fez aquele esquema de interview né? Então foi bem importante
 78 eles saírem lá... do quadro e se aproximarem mais dos alunos.

79 Pesquisadora: Eram quantos?

80 BEATRIZ: Cinco.

81 Pesquisadora: Bastante.

82 BEATRIZ: Bastante estagiário. Ah! Adoro estagiários ((risos))... Aí foram cinco... mas é
83 isso... Eu acho que... Isso é um dos fatores mais desafiantes para quem entra... E eu digo por
84 mim mesma, porque quando eu entrei, é... apesar de ter essa coisa de chegar perto porque eu
85 trabalhava com criança, né? Educação Infantil... Mas não tinha essa dimensão... Aí eu percebi
86 que se EU não chegasse junto... se eu não chegasse perto dos meninos eu não conseguiria dar
87 aula. Então assim... eu tinha que chegar... eu tinha que tocar neles. E eu acho que isso é muito
88 forte... É uma estratégia muito marcante no meu trabalho com eles.

89 [...]

90 BEATRIZ: Você vê que... já Alberto, Alberto tem uma farm... né isso?

91 Pesquisadora: Uhum.

92 **14 min**

93 BEATRIZ: E aí eu queria associar a isso porque Sarah... ela tem dois cachorros e três gatos...
94 E aí eu queria dizer 'Tá vendo Sarah? Ele tem muitos animais na fazenda dele'. E aí pra fazer
95 isso eu só fiz tocar nela, entendeu? Eu só voltei e aí é bom porque a sala é esse espaço do jeito
96 que a gente organiza pra tocar, né? Porque eu só fiz tocar nela, eu não precisei... é... dizer né?
97 Que massa né?

98 Pesquisadora: É... Concordo.

99 [...]

100 BEATRIZ: Pois é, eu retomei uma coisa da outra turma né? Pra... pra problematizar com eles
101 né? Que eles entraram mu... entraram na coisa dos "false friends" né? Aí eu trouxe o exemplo
102 da turma anterior.... que foi bem... bem forte pra eles, assim... Como eu quero dizer? A questão
103 da PERda da visão, né? E aí... depois disso eles perderem essa amizade.

104 Pesquisadora: E foi eles que trouxeram, né?

105 BEATRIZ: Foi eles que trouxeram isso, foi bem... foi bem interessante porque aí tem uma
106 coisa que no primeiro grupo tem que... pra eles não chega, né? Vamos dizer assim... Porque SS
107 perdeu a visão quando ele era muito pequeno... mas os outros da outra turma não... Eles
108 perderam, eles... perderam a visão já na idade adulta... Então... assim... eles têm um impacto
109 muito grande do... nessa coisa do quanto a... a perda da visão influencia nos relacionamentos
110 que era o tema que a gente tava, né?

111 Pesquisadora: Uhum.

112 BEATRIZ: e aí por isso veio muita a questão de-de... como é que se diz? De que os amigos se
113 afasta:ram... a própria família se afastou... tratam eles de maneira difere:nte né... Não vão para
114 os... Vão para um local aí não quer levar porque é a ideia de que "eu vou ter que cuidar de você
115 e eu não quero... eu quero sair para me divertir então eu não vou levar você pra não ter que
116 cuidar de você", né? Então isso assim... foi bem... bem forte né com relação a essa temática e
117 eu achei legal que... que eles trouxeram... né? E até ontem... eles ainda estavam impactados
118 com essa coisa, sabe? Porque a gente começou a falar do... os meninos começaram a falar de
119 cego na sala quando estavam conversando com os estagiários... aí John fez "não, vamos parar

120 de falar de cego”. ((risos)) Mas eu vi que ainda era a coisa de que a gente tava discutindo de-
 121 de quanto isso afetou né? De quanto perder a visão afetou a essas relações que eles têm.

122 Pesquisadora: E essa era uma questão que você tinha... é... pensado assim... que isso poderia
 123 acontecer na aula ou...?

124 BEATRIZ: Na aula de ontem?

125 Pesquisadora: Na outra aula, na primeira, nessa aqui.

126 BEATRIZ: Sim... Eu pensei que... Eu pensei que.. assim que eles poderiam trazer da realidade
 127 porque eles sempre trazem. Eles sempre associam, né? À realidade deles... Eu também puxo
 128 né? Vou puxando assim... Mas quando eles não trazem eu puxo, mas geralmente eles, eles
 129 trazem da realidade deles naturalmente, assim...

130 E aí ontem foi porque quando os estagiários chegaram eles foram conhecer os estagiários né?
 131 Aí você... Qual a idade? De onde é e tal... Não sei o quê. Aí ficou muito isso né? É.. veio muita
 132 coisa do... você conhecer uma outra pessoa agora é uma relação deles com os novos estagiários,
 133 né? E como eles constroem aquilo ali... E é como se tivesse muito o foco no "blind", sabe?
 134 Dos colegas... E aí RR disse assim “não, tá bom,((risos)) vamos falar de outra coisa”.

135 **20:01**

136 BEATRIZ: Eu achei muito interessante o exemplo de Davi... porque ele disse que... o menino
 137 na escola... não gostava dele, né? Porque ele era cego e aí... ele disse que foi... conversando
 138 com o menino, né? Mostrou o caráter dele, né? E aí hoje em dia o menino é amigo dele, né?
 139 Hoje em dia é como se ele não percebesse mais... É...como se não tivesse mais o preconceito
 140 que ele disse que tinha antes né? Tinha preconceito porque ele era cego aí não queria ser amigo
 141 dele. E eu achei muito interessante porque... ele mostra para os colegas dele né?... Que... é
 142 também papel deles mudar essa realidade. Então assim... Então ele podia simplesmente ‘Ah,
 143 ter um preconceito com você... não quer se relacionar comigo também... fique pra lá, né?’ Mas
 144 ele NÃO... ele queria construir esse relacionamento com esse colega dele e aí ele foi, né?
 145 Mostrando quem ele realmente era... que não era um menino CEGO, né? Era uma PESSOA,
 146 né? Não é só a cegueira... E aí, é... ele consegue transformar esse colega dele. E aí eu acho
 147 interessante que ele compartilha isso na sala e a gente pensa que não, sabe? Que não afeta....
 148 Mas os outros estão escutando isso, com certeza afeta entendeu? Então assim... É um eXEMPlo.
 149 Ele conseguiu transformar essa realidade... Isso pode servir pros outros transformarem. Por
 150 isso que eu acho muito legal quando eles trazem esses exemplos, né? Da realidade deles porque
 151 é... como é que se diz? É algo que os outros podem também realizar. Então... se deu certo com
 152 ele por que não pode dar com os outros também?

153 [...]

154 *Falando sobre false friends e baixa visão na aula*

155 Pesquisadora: Na sua opinião, você acha que afeta ou não? Ou era só uma forma de...

156 BEATRIZ: Não, afeta sim. É... eu acho que afeta. É tanto que Alberto vai falar um pouquinho,
 157 né? Que ele também tem a baixa visão, né? Só que é... É como se... O fato de ter baixa visão
 158 diminui um pouco essa coisa. Porque... o cego total... é diferente o relacionamento dele. Então
 159 assim... Afetar, afeta. Não na mesma proporção. Não sei se seria esse o ...Tipo assim, vamos
 160 botar numa escala, né? Acho que não seria isso, mas assim... Não da mesma maneira, vamos

dizer assim, que afeta a pessoa que é cega. Porque eles têm maiores interações em sala de aula. Diferente dos meninos que são cegos. É como se assim... "Ah, ele tem baixa visão então dá pra se relacionar, né?" Beleza. E o cego não. É como se perdeu totalmente... E ele já fica "limitado" como eles disseram, né? Pra certas questões. Então eu considero que afeta sim, só que não da mesma maneira. E aí foi bom que Alberto falou um pouquinho da realidade dele.

27:00min.

BEATRIZ: Tá vendo? Então ele, ele... traz essa coisa. Ele tem baixa visão, né? Então foi bem... Foi contrapondo a opinião de Sarah, né? Mas também tem uma questão assim... Porque ela, ela ainda tá na pré-adolescência, né? E ele não, ele já tá numa fase mais adulta, Alberto. E aí é diferente a maneira como eles também estão lidando com isso, né Raquel? Ela muitas vezes tem a própria coisa da negação, né? "Não, eu não sou cega, então nada acontece comigo." Tem isso também, né? Eles também se colocam nesses patamares assim lá dentro. Então assim "não, eu não sou cego, eu tenho baixa visão...", "eu não sou cego". Eles rejeitam qualquer tipo de preconceito que viesse direcionado a um cego porque eles não são cegos. Mas vai da idade, né? Por exemplo, Alberto é mais maduro. Então já ele, ele vai falar nessa perspectiva de que sim, de que... como afeta né? De que ele passa a ser visto agora como uma pessoa inútil, como ele diz. Muito forte, né? E aí eu lembro que ele vai dizer aí... Ele fala da esposa dele, né? Que diz que dentro de casa, o fato da esposa dele acompanhar todo o processo de perda desde o início, né? Porque ele, ele tá na baixa visão, mas começou bem pouquinho. Eu lembro que Alberto... escr... Ele, fonte 18, ele enxergava, ele agora só enxerga em 24. Então assim, a esposa dele acompanhou esse ritmo dele assim de perda. E aí ele fala que, que o fato dela tá ali com ele acompanhando... Isso fez diferença porque ela não tem esse preconceito. Diferente da família dele que enxerga ele como uma pessoa inútil.

E é também a coisa da, da... idade. Porque você tá numa idade... ele tá numa idade, vamos dizer assim, "produtiva", né? De trabalho e ela não. Ela tá na fase em que ela tá, é... só estudando, né? Ali nas amizades, na escola e tudo mais... Então são coisas diferentes. Mas aí foi bem, foi bem legal também pra contrastar na sala de aula, né? Esse ponto. Com certeza afeta e afeta de maneiras diferentes. Dependendo da idade, né? Como é o caso dela jovem e o caso dele mais maduro. Afeta. De maneiras diferentes. Ela com certeza ficou pensando no que ele disse. Talvez ela nem perceba, mas... o fato dele... Eu sempre entendo dessa maneira. O fato dele ter explicado isso aí, entendido da realidade dele fez com que ela pensasse. Talvez não agora, mas depois ela vai percebendo essas coisas que ele comentou, né? O quanto afeta pelo fato dele tá nessa idade produtiva.

30:00min.

[...]

BEATRIZ: Ele coloca no mesmo.... vamos dizer, no mesmo quadrado, vamos dizer assim. Porque ele diz, né? Que é diferente a pessoa cega e a pessoa com baixa visão da pessoa normal. Então ele coloca a pessoa cega e com baixa visão no mesmo lugar, né? E a pessoa "normal" em outro lugar, né? Aí eu perguntei em que sentido que... isso aconteceu.

[...]

BEATRIZ: Interessante demais...

202 Oh, mas você perce..? É muito... Ah, é muito massa, né não? ((risos))

203 Pesquisadora: É.

204 BEATRIZ: Veja bem, porque... é... ele tava explicando lá que é totalmente diferente... quando
 205 você é... é cego, né? E tem baixa visão e quando você é... "normal",né? Ele utilizou esse termo...
 206 "normal". E aí é... Ele vai dizer porque quando eu... Eu agora, né? Eu faço muito mais coisas
 207 do que eu fazia antes. Quando ele não tinha a questão da perda da visão. E aí eu perguntei
 208 como, né? E aí ele foi dizer né... Ele faz mais coisas porque ele quer se superar? Mas por que
 209 ele quer se superar? Porque ele já tinha dito que... ele é visto como um inútil pela família. Então
 210 ele quer se superar, ele quer ser independente. Então ele faz muito mais coisas para que a
 211 família, vamos dizer assim, veja ele com outros olhos e não como uma pessoa inútil, né? E
 212 realmente esse menino faz muita coisa mesmo. Ele aprende inglês, ele faz aula também de
 213 japonês... online, ele tem a fazenda dele... Assim, ele é assim... muita coisa. E ele, já é a segunda
 214 vez que ele diz isso que ele faz muita coisa agora antes do que ele fazia quando ele enxergava,
 215 né? Então é... é também reflexo da sociedade, né? E é isso que eu tô dizendo! E no caso dela,
 216 ela não tem essa percepção. Por quê? É a FASE né. Ele é a fase produtiva. Então ele "tá inútil"
 217 porque ele não tá produzindo.

218 Pesquisadora: E na verdade tá, né?

219 BEATRIZ: Entende como é? Mas isso é a maneira como a sociedade enxerga. Aí, o que ele
 220 faz? "Eu vou produzir, eu vou me superar, dar o melhor de mim para mostrar que eu não sou
 221 inútil". Se você parar para pensar... é... a questão o tempo todo de você estar PROvando pra
 222 sociedade que você não é aquilo que a sociedade... pensa que você é. Porque SS disse que teve
 223 que provar pro colega dele, né? Mostrar o caráter dele, mostrar o que ele era capaz, para
 224 PODER o coleguinha ficar amigo dele. Entende? E aí Alberto, ele... tá tentando provar para a
 225 família dele, né? Que ele... não é uma pessoa inútil. Ele não é uma pessoa inútil, mas ele tem
 226 que PROVAR isso pra família. Entende como é? É muito... Assim... Como a sociedade me
 227 enxerga e como eu quero que ela me enxergue, né? E aí eu tenho que estar o tempo inteiro me
 228 esforçando para provar isso para a sociedade... de que o fato de eu ter baixa visão ou ser cego...
 229 é não me faz inútil ou não me faz uma pessoa de mau caráter, vamos dizer assim, como SS
 230 tava, né?

231 É muito... Se você for parar para pensar, né? É uma... Se você for parar para pensar é uma luta
 232 CONStante, né? "Eu tenho que todo dia provar para a sociedade que eu sou capaz, mas eu sou
 233 capaz". ((risos)) Entende o que eu quero dizer? Ele é capaz, por que ele tem que estar o tempo
 234 todo provando, né?

235 **35:26**

236 [...]

237 BEATRIZ: É porque é interessante também, né? Eu percebo muito assim... Que é uma coisa
 238 de criação também, né? Tipo assim: "se alguém for preconceito... for preconceituoso com você
 239 nem ligue, essa pessoa tá sendo idiota, então meu filho, nem ligue..." Eu vejo assim, né? Então
 240 pra... pra Pedro, né? "Se foi, nem sei que não tô nem aí..." (risos) "Tô nem ligando."

241

242 [...]

243

244 BEATRIZ: Mas eu achei legal que ele trouxe uma questão positiva dos professores dele, né?
 245 De "Ah, é ótimo. Tem professores, maravilhosos, né?"

246 Pesquisadora: "Excelentes".

247 BEATRIZ: "Excelentes." Então assim, foi muito legal ele ter dito isso, né? Porque a gente tem
 248 sempre a perspectiva de que "Ah, porque na escola pública a questão dos professores ainda não
 249 funciona pros meninos com deficiência." E pra ele não, ele diz que pra ele tá tudo okay,
 250 excelente. Então assim, estamos caminhando, né? E ele estuda numa escola que tem bastante
 251 apoio do Instituto dos Cegos que é o EG. Então assim, tem professores que dão aula lá que
 252 dão aula no EG, como a professora de Português Simone, a professora de inglês que dá apoio
 253 pedagógico a eles que é Samara. Então ela dá aula lá e dá aula no EG. Então esses professores
 254 eles se repetem, assim... vamos dizer.

255 **39:34**

256 [...]

257 BEATRIZ: Engraçado, né?

258 Pesquisadora: Uhum.

259 BEATRIZ: Que ele... foi legal que veio DEle a coisa da família, né?

260 "E sua família?" Ele "tem preconceito." Aí depois... "não, não é bem preconceito, é pena".

261 Porque aí não deixa ele jogar bo:la... essas coisas.

262 Pesquisadora: É, sempre vai ter

263 BEATRIZ: É... A coisa da superproteção da família, né?

264 Pesquisadora: Uhum.

265 BEATRIZ: E aí volta a mesma questão que a gente tava falando, né? De que aí ele ficou cego,
 266 né? E aí ele não podia, não pode mais jogar bola, né?

267 Pesquisadora: Uhum.

268 BEATRIZ: Porque ele vai se machucar... Como se o outro que enxerga não se machucasse
 269 jogando bola, né? ((risos))

270 [...]

271 BEATRIZ: Entende que ele tá o tempo todinho provando? Provando pro colega que ele é capaz,
 272 provando pra família que ele é capaz...

273 Pesquisadora: E é dele, já né? "Eu provei... mostrei que sou capaz".

274 BEATRIZ: Foi... Fui lá e mostrei que eu sou capaz e eu tô mudando, né? Ele diz que já não é
 275 a mesma coisa, agora eu já jogo bola, né? Mas antes não jogava bola. Eu acho que ele fala
 276 alguma coisa da avó dele...

277 **41:00**

278 BEATRIZ: Mas veja bem como é, né? Porque ele tem a coisa do cego, né? E aí, ao mesmo
 279 tempo, se você parar para pensar no que ele disse agora, ele disse "ele é cego, não é mental
 280 não." É como se a pessoa que tivesse deficiência intelectual é que fosse a pessoa incapaz pra
 281 ele. "Porque eu sou cego, não sou mental." É isso que ele quis dizer, né?

282 Pesquisadora: E aleijado.

283 BEATRIZ: E aleijado, exato, né? Então assim... É isso que ele quis dizer: eu tenho minhas
 284 pernas, eu ando muito bem, minha cabeça funciona muito bem, eu só não enxergo. Então pra
 285 ele... tá de boa, mas agora quem tem deficiência intelectual que ele chama de mental e quem
 286 tem uma deficiência, vamos dizer, motora, né? Que ele chama de aleijado é que seria incapaz
 287 de fazer o que ele faz. Interessante, era pra mim ter problematizado isso aí na hora da aula. Ah,
 288 tá, mas se você tivesse deficiência intelectual você... seria então incapaz de jogar bola? Né? Eu
 289 deveria ter feito dessa... dessa maneira. Vou até lembrar na próxima aula porque a gente vai
 290 voltar a esse assunto, né? De problematizar um pouco mais isso porque é como se fosse o
 291 incapaz para eles fosse aquele que tenha uma deficiência intelectual. E muitos ali têm uma
 292 deficiência intelectual, será que eles são incapazes? Até aquele Tales que joga muita bola com
 293 ele, tem uma deficiência intelectual também, né? Então assim, foi ótimo porque agora eu vou
 294 tentar explorar um pouquinho isso também na sala de aula, pra eles pensarem um pouco. É
 295 porque assim... É como eu digo muitas vezes a ele assim... Às vezes eles reclamam da escola
 296 "ah, porque na escola os alunos não colaboram...", "porque na escola eles fazem barulho, né?
 297 Aí incomoda, atrapalha a gente... Eles não querem ser nossos amigos, tal tal tal." Mas aí quando
 298 eles estão numa posição de incluir e não o contrário, entendeu? Aí eles se... Eles agem da
 299 mesma maneira, vamos dizer assim. Então, por exemplo, aí eu tenho um colega que agora tem
 300 deficiência intelectual. Aí eles agem de forma não-colaborativa com aquele colega, da mesma
 301 maneira que aqueles de quem eles reclamam na escola agem com eles. Então eles reproduzem
 302 a mesma atitude talvez de forma até inconsciente, né, assim... do que eles estão fazendo. Porque
 303 eles criticam o preconceito que sofrem, mas praticam o preconceito com o outro, entende como
 304 é? Uma vez eu discuti muito isso em sala porque é... Quando a gente, a gente tem Felipe que
 305 tem autismo e ele dá resposta mais devagar e aí eu lembro que quando eu tinha uma aluna que
 306 ela era bem danada, essa menina e ela ficava com muito preconceito com ele. E aí eu tive que
 307 parar para a gente discutir sobre isso assim, na sala de aula. Justamente porque eles não tinham
 308 paciência com ele, como o que eles reclamavam dos colegas na escola, né? Tem muito isso. A
 309 gente tem nessa turma porque não veio e ontem ele veio, esse menino que é. Que John tem
 310 deficiência auditiva além da cegueira e aí John, eu disse assim ontem "John, você... tá bom aí
 311 pra você? Tá escutando os estagiários?" Porque eles estavam numa certa distância deles na
 312 parede. E aí ele fez "Não, professora, eu queria ficar mais perto." E aí eu fui mudar ele de lugar.
 313 E aí os colegas ficaram "não, ele tá fingindo..." Começou aquela zona na sala. Essa turma, né?
 314 E tavam todos ontem... Todos. E aí eles começaram: "Não, é mentira dele, ele escuta tu:::do!
 315 Ele tá mentindo." Aí começou aquilo tudo. Ou seja, não têm uma sensibilidade com a
 316 necessidade dele. E aí eu tenho que dizer "Olha gente, é uma necessidade dele, vamos
 317 colaborar. Vamos mudar de cadeira porque ele precisa. Se fosse vocês que estivessem
 318 precisando?" Então sempre colocar no lugar. E é mais difícil quando eles são mais jovens, essa
 319 coisa de se colocar no lugar. Talvez não tivesse acontecido numa turma como a dos meninos
 320 da EJA, mas aí como é nessa turma... Essa coisa deles se colocarem no lugar do outro é bem
 321 mais difícil. Então assim... Eles criticam, mas eles também fazem. Essa... esse... Praticam o
 322 preconceito, né? É bem... Assim, como que eu posso dizer? O ser humano, né? A fase, vamos
 323 dizer... Eu não quero dizer isso, mas a adolescência é mais complicada pra você ter empatia,

324 pra você se colocar no lugar do outro, você reclama muito do que você sofre, mas aí pra você
325 se colocar já é mais desafiante pra eles. Eu acho que eles tentam bastante, mas assim... acontece.
326 E a gente tem que tá puxando, mesmo. É papel da gente professor, não deixar essas questões,
327 né? Se reproduzirem em sala de aula. É por isso que essa do Davi eu vou tentar voltar porque
328 foi bem assim... Ele fez "Ah, como se eu fosse mental ou aleijado, eu sou só cego, né?"

329 **46:40**

330 [...]

331 BEATRIZ: É muito engraçado ((risos)). Porque... É a mesma coisa, né? Que ele vem tentando,
332 né? Que ele diz "É eu fui tentando mudar, né?" Você vê que é dele... Ele vai tentando mudar...
333 É... Como que a família enxerga ele. E essa da vó dele foi muito engraçado porque... (risos) A
334 vó dele não queria receber ele pra dormir na casa dela. Queria dar banho nele, ele já grande,
335 né? Como se fosse um bebê.

336 Pesquisadora: (risos) "Oxente, vó."

337 BEATRIZ: Oxente, né? Mas é bem... Assim, como eu quero dizer? Interessante a gente escutar
338 essas coisas porque às vezes você não tem a dimensão de como funciona, né?

339 Pesquisadora: Uhum.

340 BEATRIZ: Do fato da avó dele pensar que tinha até que dar banho nele, ele com 13 anos de
341 idade... Então assim, você vê como que a sociedade ainda pensa, né? E... Eu penso assim... Eu
342 tenho uma imagem de que a beleza tem preconceito, né? A sociedade ainda tem preconceito.
343 Ainda vê como uma pessoa que não é produtiva, que precisa de receber um auxílio sempre...
344 Mas... O que eu imagino é muito distante das coisas que eles falam. Tá entendendo? Então
345 quando ele falar da avó dele... Que achava que tinha que dar banho dele com 13 anos de idade.
346 Que não podia dormir na casa dela porque era cego. É muito distante, entendeu?

347 Pesquisadora: Uhum.

348 BEATRIZ: O dos meninos da outra turma que eles falaram... É... Por exemplo, Clara, né?
349 Todas as irmãs dela podiam dormir com os esposos, né? Quando tavam lá com os esposos, lá
350 quando eles se reuniam. Menos ela porque era cega... Que que tinha a ver uma coisa com a
351 outra, né? Então assim... De ir pra praia e não levar... Então ela disse que eles vão pra praia e
352 não levam porque acham que têm que cuidar dela na praia, então... Que eles não levam para
353 não ter que cuidar. Então eu vou me divertir, vou beber e não vou tá cuidando de ninguém. Que
354 a ideia é de que precisa cuidar. E assim... Aí isso, por exemplo, eu não paro... Isso não me vem
355 quando eu tô concebendo a coisa do preconceito, né? Me vem agora porque eles
356 compartilharam isso em sala de aula, né? É muito forte ainda dentro... Você vê, dentro da
357 própria família que é onde eles deviam ter mais apoio é justamente aonde tem muito
358 preconceito.

359 Pesquisadora: Sim.

360 BEATRIZ: E aí o esforço deles... Dele tá tentando, mostrando... Lembrei muito de Maria...
361 Que ela é uma figura aquela mulher. Que ela fez "Ah, quando eles estão indo para a praia eu já
362 tô no meu quarto botando meu maiô e digo: eu vou também! Não pensem que vão me deixar
363 não!". Então ela fica também nessa mesma posição de estar mudando aquela realidade, né?

364 Pesquisadora: Se impondo.

365 BEATRIZ: É... Ela é muito engraçada... Ela disse "Nem pensem que vão me deixar."

366 [..]

367 BEATRIZ: Engraçado de Pedro, né? Aí eu não sei se... Como que acontece, né? Eu sei que a
368 família dele, ela é bem estrutura::da, sabe? A família de Pedro. Pedro inclusive estudou um
369 tempo em escola particula:r. Era outro processo o dele, sabe? E aí, é... Eu sei que ele recebe
370 muito APOIO, né? Nessa questão familiar. E ele disse que tá tranquilo, né? Na família... Ele
371 disse que na escola, se teve preconceito tudo be::m, né? (risos) Tá tranquilo também pra ele, tá
372 tudo tranquilo. Mas eu não sei até que ponto ele tá exercendo essa criticidade dele. Tu tá
373 entendendo o que eu tô querendo dizer? Porque é como é... é como assim parar para refletir
374 sobre aquilo que que tá acontecendo. Na família tá perfeito, na escola tá perfeito. Até que ponto
375 tá perfeito, né?

376 Pesquisadora: É... Qual a concepção de perfeito?

377 BEATRIZ: É... pra ele, né? De... Será que tá tudo perfeito mesmo, né?

378 Pesquisadora: Uhum.

379 BEATRIZ: Ou possa ser que esteja e esteja eu querendo... (risos).

380 Pesquisadora: (risos) problematizar.

381 BEATRIZ: problematizar, não é? Mas eu sempre fico pensando nisso, né? Tá tudo tão
382 perfeito... por quê?

383 Pesquisadora: Eu vejo que ele e Sarah quase não compartilham da própria experiência assim...

384 BEATRIZ: É... Talvez seja até uma maneira de, como eu posso dizer? Negar, né? Eu vou negar.
385 Eu não quero falar sobre. Às vezes quando eu não quero falar sobre algo que me faz mal eu me
386 nego a falar. Pode ser também uma estratégia para eles dois, também. Tipo, "ah, eu não vou
387 falar porque me traz péssimas recordações" ou "não me faz bem, então tá bom assim. Tá bom
388 do jeito que tá, deixa como tá." Talvez seja isso, né? Porque talvez eles não tenham e é tudo
389 muito "talvez". Talvez eles dois não tenham a atitude que Alberto e Davi tão relatando, de
390 mudar. Então "eu tô me esforçando para mudar", tá entendendo? Pode ser isso também. São
391 vários fatores, né? Pra gente tentar entender, mas assim... Vai muito além da gente em sala de
392 aula. E aí a gente tem que tentar é... problematizar o que a gente consegue, né? O que eles
393 trazem, sem tentar interferir muito no aluno porque às vezes pode ser algo que machuque eles,
394 né? Então se eles não quiseram compartilhar se tá bom tudo bem, né? Mas só o fato deles
395 estarem escutando os relatos de Alberto e de Davi... isso com certeza faz com que eles pensem
396 na realidade deles, por mais que eles não compartilhem. Tá entendendo? Mas esse espaço que
397 eles estão tá fazendo com que eles pensem nessas questões. Que é importante a gente fazer em
398 sala de aula, entendeu? Não é que: Ah, porque eles não falaram isso não foi significativo para
399 eles, né? Vamos dizer, a discussão, né? Não foi significativa para eles, não... Foi, só que eles
400 não compartilharam. Ou talvez eles nem entendam agora, mas futuramente entendam, né? Isso
401 volta em outro momento na vida deles e eles recuperem essa experiência para poder lidar com
402 a próxima situação.

403 Pesquisadora: Sim.

404 BEATRIZ: Ela tá... Eles viveram, tá ali. Eles sabem o que aconteceu, né? Então, sei lá, daqui
 405 a dois ou três anos eles podem recuperar essa experiência para poder lidarem com a próxima
 406 situação. Então é...

407 Pesquisadora: Sim.

408 BEATRIZ: Eu acho fundamental assim... A gente abrir esse espaço para os meninos falarem
 409 dessas experiências deles.

410 [...]

411 **58:09**

412 BEATRIZ: Engraçado, foi tão interessante pra ele, né? Que aí ele... Espontaneamente ele se
 413 expressou, né? Por que se fosse tá puxando dele, puxando dele... Mas é aquela coisa do
 414 relacionamento, né? "Vocês dois não namoram..." Ela namorava com Davi, né? Aí ele
 415 espontaneamente ele fez "Não, ela namora com Márcio." Né, assim bem... Aí ele chega se
 416 animou, chega abriu um sorriso.

417 **1:00h**

418 [...]

419 BEATRIZ: (risos) É tão engraçado! Você vê, tinha 6 ou 7 anos.. aí a menina queria ficar com
 420 ele. Ele não queria porque ele disse que ele era muito infantil (risos) Ele reconhece que era uma
 421 criança (risos).

422 Pesquisadora: (risos) É, era uma criança.

423 BEATRIZ: Ai meu Deus, mas interessante, né? O contraponto que ele faz, né? E depois que
 424 ele... é... Como é? Ele ficou cego, aí ela quis ficar com ele, né? Porque ele ficou cego. Foi ao
 425 contrário...

426 Pesquisadora: Aí ele não quis, né? Aí hoje ele quer...

427 BEATRIZ: E ela não quer mais ele.

428 [...]

429 BEATRIZ: Engraçado, né? Você vê... 13 anos, né? Esse menino, né? E aí ele fez uma
 430 explicação bem objetiva, né? Que não tinha nada a ver... Porque eu fui querer problematizar
 431 assim... a coisa do cego se relacionar com cego e vidente se relacionar com vidente, né? E aí,
 432 é... Ele disse que nada a ver, né? Porque... é... A pessoa se relacionando não porque a pessoa é
 433 cega ou não, mas pelo caráter da pessoa. E ele tem 13 anos de idade, né? Então assim, uma
 434 reflexão bem madura, né? De se esperar dele, né?

435 Eu acho que eles têm muito dessa... dessa consciência, sabe? Nesse, nesse aspecto. Eles são
 436 maduros nesse aspecto de problematizar essas questões.

437 Pesquisadora: Da beleza também, né?

438 BEATRIZ: Sim.

439 Pesquisadora: "Não importa se é bonita ou não. Importa o caráter."

440 BEATRIZ: Exato, exatamente. Eles têm essa percepção, né? Que aí muitas pessoas na
 441 sociedade ainda não têm, né? É mais pela questão da beleza física, né? E não, não tem a ver
 442 com caráter, né? E... E é tão bom quando eu escuto eles assim bem seguros assim, nesses
 443 posicionamentos. Porque eu ainda vejo muito assim, as pessoas perguntam... Eu digo que dou
 444 aula no Instituto né? Porque geralmente quando as pessoas "Ah, tu trabalha aonde?" Aí eu digo

445 "Ah, eu dou aula lá no Instituto dos Cegos." E aí a pessoa diz assim "Tu dá aula pra cego! Tu
446 ensina inglês pra cego!". Começa o ESPANTO, né? De... de achar que "poxa, o cego não vai
447 aprender inglês." Aí começa "e como é que cego aprende inglês?"

448 Pesquisadora: "Pra quê?"

449 BEATRIZ: "Pra quê? Pra que, né?"

450 E aí é tão bom porque eles são tão seguros dessa... dessa posição deles, né? Assim...

451 A gente, a gente eu quero dizer assim... a SOCIEDADE é que ainda tem... olha com esses...
452 esses olhos de que eles são incapaz, né? Eles não... Eles... eles não têm mais isso, né? Apesar
453 deles tentar ficar provando eles sabem do que eles são capaz.

454 Pesquisadora: Sim.

455 Beatriz: E eles ficam provando só porque eles estão em sociedade e precisam da convivência,
456 né? Vamos dizer assim...

457 Pesquisadora: É.

458 Beatriz: É a coisa do pertencimento da comunidade, né?

459 Pesquisadora: Sim.

460 Beatriz: Pra ser bem visto. É incrível, né?

461 Pesquisadora: Sim.

462 Beatriz: Pense bem Raquel eles estão o tempo todo em batalha constante para provar que eles
463 são CAPAZES!

464 Pesquisadora: Sim.

465 Beatriz: Para que o outro que tem preconceito enxergue ele de outra maneira ((risos)).

466 Pesquisadora: Sim... É um... Essa turma para mim foi um grande amadurecimento, assim... Eu
467 vi deles isso aí.. Provar que... Transformar, tentar transformar o meio em que eles vivem.

468 BEATRIZ: E você veja bem que essa... é... Que esse menino ele é JOVEM... Eu poderia
469 esperar dos adultos, sabe? É... essa questão né? Mas ele não... ele tem 13 anos e ele luta
470 constantemente para mudar a família... para mudar os amigos na escola... a questão dos
471 relacionamentos, né? Que ele tem... É... É impressionante né? Com certeza é... se parar para
472 pensar... uma criança dessa... Ele... É... Em um amadurecimento intelectual muito maior do
473 que outras crianças que não têm esse posicionamento de-de enfrentar o preconceito né? Vamos
474 dizer assim...

475 [...]

476 BEATRIZ: (risos) Ele não vai conseguir 100%.

477 Pesquisadora: Ele vai vencer isso aí...

478 [...]

479 BEATRIZ: Mas engraçado que ela lembrando disso aí, que ele falando né... Porque ainda tem
480 muito, assim... Isso, sabe? De relacionamento na sociedade. De uma pessoa que enxerga se
481 relacionar com uma pessoa que é cego. E aí dentro do próprio Instituto isso acontece. Porque
482 às vezes eu fico assim "Ah, hoje eu vou tirar a tarde para ficar só escutando os meninos
483 conversarem ali no galpão." E aí eles vão falar de tudo, né? Dos relacionamentos deles... De
484 tudo assim, né? E eu gosto disso porque é uma maneira de entender eles em outros espaços
485 assim, né? Que não dá tempo você compreender em sala de aula porque é muito rápido a sala

de aula. E aí eu preciso às vezes sair para entender outras questões ali no Instituto. E aí eu lembro bem porque tem um rapaz que aí ele tava se relacionando com uma mulher que enxergava, né? E isso é bem polêmico e a outra dizia assim "mas você, era pra com você..." Porque a mulher é bem mais velha que ele, né? E ele jovem aí ela, os outros dizem assim "Ah, mas ela tá com você só porque você é jovem e ela é velha." Era bem... Era outro tipo de preconceito envolvido, mas aí eles queriam justificar que se a mulher fosse jovem, da idade dele, ela não iria se relacionar com ele porque ele era cego. Mas pelo fato de ela ser uma pessoa mais velha, uma senhora, ela tava "se aproveitando" dele porque ele era cego (risos). Então assim... Essas questões de preconceito é muito interessante de você tentar entender. Porque eles entre eles mesmo, né? Eles marcam muito isso.

Pesquisadora: Sim. Preconceito contra eles e preconceito deles com os demais.

BEATRIZ: Com os demais. Exato. Então eles entendem, eles... né? Aquele grupo que eu tava ali conversando, né? Percebeu dessa maneira e... Se você parar para ver aqui no Instituto, a maioria se relaciona com quem é cego e, claro, se a gente for parar pra pensar, tudo bem, eles têm muito contato com os outros então facilita desencadear um relacionamento pela proximidade que eu posso ter com você. Mas se você parar para pensar eles também têm relacionamento na escola, eles têm os colegas na escola e não acontece. Acontece mais ali dentro, eles entre eles se relacionando, não na escola. Então pode ser que seja só essa proximidade, mas também pode ser que seja ainda essa questão de preconceito da sociedade mesmo de "não, não vou me relacionar com ele porque ele é cego." Tem muito isso, né? Porque muitos tão numa fase de adolescência, de namorar, mas é mais ali dentro. É eles com eles, eles entre eles. Mas foi bom ele, ele ter falado de forma tão madura pra gente...

1h:10

[...]

((comentário sobre a altura da professora e um aluno))

[...]

1h:15

BEATRIZ: Muito bom, não foi? Esse material... Assim, eles deram um feedback positivo. Depois ele vai dizer assim "Ah, ficou massa, né?" e tal. Que foi o material, é... Que os alunos de Deborah produziram na UFPB. E é tão legal porque agora a menina que produziu esse material com ela no estágio de produção de material, ela agora vai ser estagiária. Ela ficou super feliz quando ela chegou aqui e viu o material na parede, né? Do Instituto. E eu achei bacana assim porque quem teve a ideia de fazer esse material na turma de Deborah foi uma própria aluna, assim... Quando eu dei uma palestra na turma de Deborah aí ela fez "Ah, então a gente poderia produzir os materiais da disciplina pra você." Aí eu fiquei "Ai meu Deus, que tudo, né?!" E aí, eles produ... Eu dei os temas, né? Que a gente vai trabalhar e eles produziram os materiais adaptados em cima desses temas a partir é... da informação que eu tinha dado para eles e troca de *e-mails* do livro que a gente tinha... que eu e Sophia tinha publicado que também tem várias orientações. Então eles foram juntando tudo isso, né? Com a orientação de Deborah e aí eles produziram esses materiais. Eu achei "massa demais" como diz Davi. E massa assim a própria questão da universidade produzir isso para o Instituto. Vamos dizer assim, os meninos

527 não produziram o material para cumprir uma formalidade de nota da universidade, né? Eles
 528 produziram algo que vai ser utilizado, é... no contexto real, assim... Vai ser útil, né? Vamos
 529 dizer. Então eu achei isso muito bacana. E agora ótimo que a menina que produziu ela voltou
 530 agora pro Instituto, né? E ela vai poder ver esse material, é... em uso. Enquanto na universidade
 531 ela produz, ela chega no Instituto ela consegue estagiar vendo o próprio material que ela pensou
 532 com os colegas sendo utilizado. Então eu acho que... É isso, sabe? Eu acho que precisa ser
 533 assim. Dá mais sentido à formação você problematizar uma questão... Então a gente
 534 problematizou na sala de aula essa questão do Ensino de Língua Inglesa para pessoas com
 535 deficiência visual. Essa problematização gerou materiais adaptados que voltaram para o
 536 contexto real e esses próprios alunos agora estão indo para esse contexto ter essa experiência
 537 de utilizar esses materiais que eles produziram. Claro que... ((trecho não identificável)) Mas
 538 você veja é como se fizesse sentido aquela formação. Não ficou aquela coisa assim, só uma
 539 discussão teórica... Que não que não seja importante a discussão teórica, mas assim... É preciso
 540 ir além disso, né? Eles produziram, eles e agora viver a experiência. Então, é, assim... Eu fiquei
 541 muito feliz com esse processo todo. E os alunos deram um feedback muito positivo do material.
 542 Renato também vai ser meu estagiário agora.

543 Pesquisadora: Ele disse...

544 BEATRIZ: E aí ele também produziu material numa disciplina, na mesma disciplina só que
 545 com outra professora que foi com Sophia, né? Para o... o... Estágio. E aí ele foi lá, assistiu uma
 546 aula, produziu o material e eu já usei o material dele e eu dei o feedback super positivo porque
 547 os meninos adoraram. Foi sobre lugares e... Ele fez em áudio, ele é bem tecnológico, ele gosta
 548 dessa coisa. E assim... Funcionou super bem o material que ele produziu. Ele ficou muito feliz
 549 com o resultado, nós também, claro, né? E aí eu digo... Pronto, veja como faz sentido, né? Ele
 550 tava na disciplina, a disciplina exigia uma coisa de produção de material e ele foi lá no Instituto,
 551 viu qual era a necessidade, produziu o material pra gente utilizar.

552 Pesquisadora: Sim, foi maravilhoso.

553 BEATRIZ: Assim, é perfeito. Tá perfeito, né? Assim... Se você pensar em termos de formação,
 554 de criticidade, de botar esses meninos para ter contato com a realidade... Enfim.... Tudo isso
 555 acontece, né? No processo desse. Não é... Não tá ali discutindo teorias ou gramática... Só isso,
 556 né? O que eu quero dizer.

557 Pesquisadora: Fora da prática.

558 BEATRIZ: É, fora da prática, exato.

559 **1h:20**

560 [...]

561 BEATRIZ: Engraçado como ela pega rápido. Já percebeu?

562 Pesquisadora: Uhum.

563 BEATRIZ: Porque ela perguntou no início como dizia "avô e avó" aí eu disse "*grandmother* e
 564 *grandfather*" aí quando voltou, já faz um tempão da aula, né?

565 Pesquisadora: sim

566 Voltou pra lá e ela já sabia todos os dois. E aí o primeiro ele tava tentando ler e ela disse
 567 "*grandmother*" e depois eu disse "quem tá do lado?" e ela disse, né? Eu não escutei, porque eu

568 vim escutar agora no áudio, né? Mas ela diz aqui bem baixinho ela diz "*grandfather*". É muito
569 boa essa menina.

570 [...]

571 Beatriz: ((risos))Mas é isso também porque o material... Essa reação deles, né? Porque assim...
572 O material adaptado dá para eles aquilo que eles não têm acesso, né? Então assim, eles não têm
573 acesso a uma árvore gene.... eita... à *Family Tree*. E aí quando acontece o processo de
574 adaptação, né? Eles conseguem ter acesso ao gênero, né?

575 Pesquisadora: Sim.

576 Beatriz: Então assim.... A adaptação, ela... ela dá essa oportunidade a eles de... vamos dizer de
577 ler o mundo de outra maneira, né? De ter outras oportunidades que eles não têm geralmente,
578 né?

579 Pesquisadora: Sim.

580 Beatriz: E aí é muito aquilo que eu tava te falando porque... Quando a gente vai dar aula, é...
581 Pra pessoas que enxergam, tem muita coisa... PRONTa. É claro que você tem que adaptar de
582 acordo com seu contexto, mas as adaptações elas não demandam como elas demandam num
583 contexto de um aluno que não enxerga. Um aluno que é cego. Porque você tem que fazer
584 adaptações táteis e isso não tá pronto pra você... entende? Você, você precisa colocar em braille,
585 isso não tá pronto pra você. Você não tem essa FACILIDADE... Então eu quero... Mesmo que
586 eu tenha que imprimir em tinta, mas aí eu chego aqui eu tenho vá::rias, vários quiosques que
587 eu posso imprimir em tinta, mas eu não tenho essa mesma facilidade para produzir um material
588 em braille. Então para o professor é tudo mais, é... mais DIFÍCIL nesse aspecto de produção
589 de material didático, porque não... Nós não temos muitos materiais adaptados disponíveis. Não
590 só adaptados, mas assim, produzidos diretamente para eles, entendeu?

591 Pesquisadora: Sim.

592 Beatriz: E aí a gente acaba tendo que adaptar, fazer essas adaptações que demandam TEMpo.

593 Pesquisadora: Sim.

594 Beatriz: Nesse, nesse processo. Eu ado::ro, adoro, adoro, adoro produzir material adaptado
595 assim. Porque eu fico exercendo a minha CRIATIVIDADE, pensando "como é que eu faço
596 isso e tal", mas é claro que a gente tem que entender, não é entender, a gente tem que pensar
597 sobre isso, né? Porque a sociedade, ela ainda não tá... é... olhando pra esse aluno com
598 deficiência visual.

599 Pesquisadora: Sim.

600 Beatriz: A gente não tem esses materiais disponíveis. Tanto por uma questão econômica
601 mesmo porque... como eles são minoria, eles não... Não... não geram RENDA como a maioria
602 gera, então uma editora de livros pra tá produzindo livro em braille ela vai preferir não produzir
603 porque não é rentável para ela economicamente falando, né?

604 Pesquisadora: É.

605 Beatriz: Então assim, a sociedade, ela ainda invisibiliza mesmo essa, esse aluno e a gente tem
606 que ir produzindo. E aí agora eu lembrei que eu lembrei chocada, né? Porque BT fez assim pra
607 mim "Ah, BEATRIZ, eu visitei aqui um centro no Canadá que é uma biblioteca e aí é mantida
608 pelo próprio governo, só de materiais produzidos em larga escala pra pessoas com deficiência

609 visual". Então, por exemplo, eu vou dar uma aula e eu preciso de uma *Family Tree* e eles vão
 610 ter lá em larga escala em alto relevo pra mim com braille e pra utilizar com os alunos... Aí...
 611 "Ai que tudo! ((risos)) Que tudo!" É uma questão já cultural, assim. Eles já chegaram em
 612 outro... Nesse quesito, vamos dizer assim, né? Eles estão em outro patamar, né? De produção,
 613 de recursos e tudo, né? E a gente aqui ainda não, não tem. Mas assim... É claro que isso não...
 614 Essas dificuldades todas que a gente enfrenta não é motivo para a gente deixar de produzir o
 615 que a gente produz. Então assim, não tem, beleza, mas aí como é que eu vou fazer... da maneira
 616 para que eles tenham acesso? Então eu vou adaptar? Eu vou utilizar um CD? Um cartão de
 617 caixa como eles fizeram... Um CD usado, né? Então assim... eu vou produzir da boa maneira.
 618 Vou dar acessibilidade, vou promover essa acessibilidade pra eles de ALGUMA MANEIRA.
 619 Então assim... É um trabalho que demanda tempo, mas faz parte do nosso... processo, assim,
 620 educacional. É do nosso contexto que faz parte, então a gente não tem. A gente precisa produzir.
 621 Então a gente vai produzir de alguma maneira.

622 É porque é aquela coisa, né? O ensino é contextualizado, então.... se precisa vamos atrás!
 623 Vamos produzir ((risos)), vamos produzir e aí a gente tem coisas lindas, né? Temos materiais
 624 lindos que a gente produz, assim... Nossa! Eu acho que é isso. Eu acho que a gente... Às vezes
 625 eu fico pensando "Ah, porque eles estão super desenvolvidos, né?" Porque fiquei lembrando
 626 de BT falando, mas assim... a gente não tá parado. A gente tá tentando mudar uma
 627 REALIDADE que eu acho que é a mesma coisa que SS tava, fica tentando mudar, né? É mudar
 628 essa realidade. A gente também tá tentando mudar essa realidade, né? Deixando cada vez mais
 629 acessível, produzindo os materiais.

630 [...]

631 *SARAH vai até a *Family Tree**

632 BEATRIZ: Ela enxergava nessa fonte que tá impressa aí...

633 Pesquisadora: Uhum.

634 BEATRIZ: No início do ano. Ela já não consegue mais enxergar. A perda dela esse ano foi
 635 muito, assim... veloz vamos dizer, né? Ela já não consegue enxergar. Aí ela entrou, depois eu
 636 fui perguntar depois dessa aula, eu perguntei à professora lá do setor de braille que aí ela tá
 637 fazendo braille, né? Aí é tanto que você vê ela fez "Ah, agora aqui sim eu enxergo" que aí ela
 638 foi pro braille e ela não tinha, ela não tinha nem aula de braille no início do ano e agora ela
 639 tem, porque ela começou a perder muito rápido. Tem isso também. Tem uns que eles têm a
 640 baixa visão e, e meio que tá estacionado, né? E outros não, vai naquele processo e, DE
 641 REPENTE, perdem de uma vez, sabe? Acelera muito rápido, assim.

642 [...]

643 Beatriz: Oh, aí você vê "Não, aqui tá legal, aqui é braille e tal". Foi todo um... Porque ela não
 644 conseguiu os outros dois, né?

645 **1h:30**

646 [...]

647 BEATRIZ: Engraçado que aí eu desisti de entrar na... Na discussão de homossexualismo, né,
 648 assim... Casal gay... Porque assim, tá na *family tree*, é algo que tá no planejamento para ser
 649 explorado, mas aí era muito pouco tempo de aula para você entrar numa problematização com

650 eles, tá entendendo? Assim, vai demandar uma aula com mais tempo para que eles possam se
 651 expressar, para que todo mundo possa dar a opinião, né? Discutir como a gente tem isso na
 652 sociedade... Pra poder, é... Não ficar muito solto, tá entendendo? Aí eu desisti de discutir isso
 653 aí nessa aula, né? Porque não, não daria tempo. Mas aí foi engraçado porque ele disse "é a
 654 mesma coisa". ((referindo-se a ter 2 "uncles"²⁹ na *family tree*))

655

656 [...]

657 BEATRIZ: Mais uma coisa pra dizer, porque... Quando eu perguntei se eles já tinham tido
 658 acesso à *family tree*, né? Eles disseram que não, né? Porque é difícil, né? Assim, como eu te
 659 falei, não tem esses materiais produzidos, acessíveis pra eles. E aí acaba que... muito
 660 conhecimento é limitado pra eles, né? Porque ou eles vão ter algo só oralizado ou então eles
 661 não têm acesso, né? Na maioria das vezes. Porque essas adaptações táteis como os meninos
 662 produziram são bem mais rara, vamos dizer assim... pra produzir na escola, pra eles terem
 663 acesso. Então eles acabam tendo acesso a uma coisa, a uma leitura oralizada daquele gênero,
 664 né? Mas não ao gênero como a gente tem pra dar aula, assim... Estruturalmente. Vai ser por
 665 meio dessa adaptação. E aí é legal porque eles... Eles... Eu sempre vejo assim, a adaptação do
 666 material didático como uma forma de acessibilidade que a gente tá produzindo que muitas
 667 vezes eles não conseguiriam se não houvesse aquela adaptação, tá entendendo? É... É bem isso,
 668 sabe? E ainda justamente porque a gente tem essas limitações mercadológicas.

669 [...]

670 ((falando sobre tarefa de casa))

671 BEATRIZ: Ele me mandou das galinhas lá dele. Na fazenda dele, a atividade dele da *family*
 672 *tree*. Que era desse relacionamento entre os animais que ele queria mostrar, entendeu? Na
 673 fazenda dele. Bem legal. E os outros foram mais é... deles mesmos falando da família, né? Mas
 674 aí ele escolheu fazer dos animais da fazenda dele, foi bem interessante.

675 [...]

676 BEATRIZ: que foi o número do *WhatsApp* dela que eu fui pegar... É, porque a gente tava
 677 fazendo muita atividade assim no *WhatsApp*, né? Tá facilitando pra mim e pra eles porque a
 678 gente tá usando muito. Aí eu acabei deixando um pouco as atividades de casa. Porque assim...
 679 Quando eu mandava pra casa, eu queria que eles trouxessem feito, só que eles não traziam
 680 feito. Aí eu entendi que eles não faziam em casa justamente porque eles passam, vamos dizer...
 681 De manhã na escola e à tarde no Instituto. E aí quando eles chegam em casa é como se fosse
 682 pra descansar, então não é estudo. O que eles têm de fazer tarefa eles fazem dentro da
 683 instituição. E aí no *WhatsApp* não, eles conseguem fazer. Como se o *WhatsApp* não fosse
 684 estudo, vamos dizer assim né? E aí eles conseguem é... fazer essas atividades pelo *WhatsApp*,
 685 né? Acaba, é... Não limitando a... a ter que entregar, assim, em papel, né? Aí dá outra
 686 oportunidade mesmo a coisa de utilizar o... o *WhatsApp*.

687 Pesquisadora: Uma ferramenta...

²⁹ Tios

688 BEATRIZ: É uma ferramenta. Aí eu lembrei porque o menino fez ontem assim... Foi
689 engraçado, com os estagiários: "Como é que você se sente estando aqui com a gente que é cego,
690 que é limitado?", limitado? Como a sociedade enxerga ele como limitado, né? E ele reproduz
691 esse discurso de limitado. E aí ele fez "como você se sente estando com a gente aqui que é
692 cego, que é limitado". Aí eu fui e "e você é limitado?", né? Questionar isso dele, né? Porque é
693 assim que a sociedade vê ele. Mas aí foi interessante que aí JO fez assim "Ah, responda assim,
694 minha filha: eu me sinto muito bem." (risos) JO é bem pra cima, né? Ela assim... Super adoro
695 ela. Figura. E aí, é... Ela já começou a problematizar essa coisa de, de que os estagiários tinham
696 que se sentir bem ali, né? Porque eles eram alunos independente de qualquer situação né? E aí
697 foi engraçado que a estagiária fez "I feel good." E a gente "Aeee". Mas aí ela foi falar que era
698 desafiante pra ela, né? Por conta de que ela nunca tinha tido experiência de ensino mesmo,
699 então era a primeira experiência dela de ensino e ela era uma pessoa muito visual e como isso
700 iria ser desafiante pra ela aprender. E aí foi bem interessante, os meninos disseram "Não, mas
701 é tranquilo e tal..." Foram bem de boa, assim, né? Receberam bem de boa. Foi bem massa.

ANEXO A

**Parecer da Comissão de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências em Saúde da
Universidade Federal da Paraíba**

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LETRAMENTOS QUE VÃO ALÉM DA VISÃO: ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Pesquisador: FRANCISCA RAQUEL ALVES MOREIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 25018719.0.0000.5188

Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.715.370

Apresentação do Projeto:

tema muito interessante sobretudo na necessidade de divulgar aspectos da tecnologia assistiva para pessoas com deficiência

Objetivo da Pesquisa:

coerentes com a proposta do projeto

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

comuns a pesquisa dessa natureza

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

a pesquisa é interessante como elemento de divulgação das potencialidades do def visual quando dispõe de meios para desenvolver-se

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

atende as exigências institucionais

Recomendações:

nenhuma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

nenhuma

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1418060.pdf	24/10/2019 15:45:33		Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rostoassinada.pdf	24/10/2019 15:42:00	FRANCISCA RAQUEL ALVES	Aceito
Orçamento	Orcamento_projeto.docx	24/10/2019 15:41:40	FRANCISCA RAQUEL ALVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.docx	15/10/2019 09:46:20	FRANCISCA RAQUEL ALVES MOREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	carta_de_anuencia_ICP.pdf	15/10/2019 09:44:56	FRANCISCA RAQUEL ALVES MOREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Certidao.pdf	14/10/2019 16:46:25	FRANCISCA RAQUEL ALVES MOREIRA	Aceito
Declaração do Patrocinador	Declaracao.pdf	14/10/2019 16:45:00	FRANCISCA RAQUEL ALVES	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	14/10/2019 16:42:32	FRANCISCA RAQUEL ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	14/10/2019 16:41:49	FRANCISCA RAQUEL ALVES MOREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 20 de Novembro de 2019

Assinado por:

**Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))**