



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

JOSÉ ERIC DA PAIXÃO MARINHO

**“DE MÃOS ATADAS”: A ATITUDE EM RELATOS DE EXPERIÊNCIAS
DOCENTES COM ALUNOS SURDOS NA PANDEMIA DA COVID-19**

JOÃO PESSOA — PB

2024

JOSÉ ERIC DA PAIXÃO MARINHO

**“DE MÃOS ATADAS”: A ATITUDE EM RELATOS DE EXPERIÊNCIAS
DOCENTES COM ALUNOS SURDOS NA PANDEMIA DA COVID-19**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), para a obtenção do grau de Doutor em Linguística.

Área de concentração: Linguística e práticas sociais.

Linha de pesquisa: Linguística aplicada.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Elaine Espindola Baldissera.

JOÃO PESSOA — PB

2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M338d Marinho, José Eric da Paixão.

"De mãos atadas" : a atitude em relatos de experiências docentes com alunos surdos na pandemia da COVID-19 / José Eric da Paixão Marinho. - João Pessoa, 2024.

185 f. : il.

Orientação: Elaine Espindola Baldissera.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Linguística Aplicada. 2. Linguística Sistêmico-Funcional. 3. Inclusão escolar - Surdos. 4. Sistema de avaliação. 5. Pandemia da covid-19. I. Baldissera, Elaine Espindola. II. Título.

UFPB/BC

CDU 81'33(043)



ATA DE DEFESA DE TESE DE
JOSÉ ERIC DA PAIXÃO MARINHO

Aos seis dias do mês de novembro de dois mil e vinte e quatro (06/11/2024), às catorze horas, realizou-se, no Auditório Administrativo do CT (Térreo), a sessão pública de defesa de Tese intitulada “DE MÃOS ATADAS”: A AVALIATIVIDADE EM RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DOCENTES COM ALUNOS SURDOS NA PANDEMIA DA COVID-19”, apresentada pelo(a) doutorando(a) **JOSÉ ERIC DA PAIXÃO MARINHO**, Graduado(a) em Letras pelo(a) Universidade Federal da Paraíba - UFPB, orientando(a) do(a) Prof.(a). Dr(a) Elaine Espindola Baldissera (PROLING-UFPB), que concluiu os créditos para obtenção do título de **DOUTOR(A) EM LINGUÍSTICA**, área de concentração **Linguística e Práticas Sociais**, segundo encaminhamento do(a) Prof.(a). Dr(a). Jan Edson Rodrigues Leite, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB e segundo registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação do Programa. O(A) Prof.(a). Dr(a). Elaine Espindola Baldissera (PROLING - UFPB), na qualidade de Orientador(a), presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte os(as) Professores(as) Doutores(as) Isabelle Cahino Delgado (Examinadora/UFPB), Daniel Antonio de Sousa Alves (Examinador/UFPB), Helcia Macedo de Carvalho Diniz e Silva (Examinadora/Unipê) e Karyne Soares Duarte Silveira (Examinadora/UEPB). Dando início aos trabalhos, o(a) Senhor(a) Presidente, Elaine Espindola Baldissera, convidou os membros da Banca Examinadora para compor a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra ao (à) Doutorando(a) para apresentar uma síntese de sua Tese, após o que foi arguido(a) pelos membros da banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição, os examinadores deram o parecer final sobre a Tese, à qual foi atribuído o conceito **APROVADO**. Proclamados os resultados pelo(a) Sr(a). Presidente, foram encerrados os trabalhos e, para constar foi lavrada a presente ata que será assinada juntamente com os membros da Banca Examinadora. João Pessoa, 06 de novembro de 2024.

Observações

- (i) Indicação de Prêmio Melhor Tese (CAPES);
- (ii) Publicações;
- (iii) Patentear Produto.

Documento assinado digitalmente
 ELAINE ESPINDOLA BALDISSERA
Data: 12/11/2024 09:31:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Dr(a). Elaine Espindola Baldissera
(Presidente da Banca Examinadora)

Documento assinado digitalmente
 ISABELLE CAHINO DELGADO
Data: 12/11/2024 08:20:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Dr(a).) Isabelle Cahino Delgado
(Examinadora)

Documento assinado digitalmente
 DANIEL ANTONIO DE SOUSA ALVES
Data: 08/11/2024 09:32:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Dr(a). Daniel Antonio de Sousa Alves
(Examinador)

Documento assinado digitalmente
 HELCIA MACEDO DE CARVALHO DINIZ E SILVA
Data: 08/11/2024 11:06:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Dr(a). Helcia Macedo de Carvalho Diniz e Silva
(Examinadora)

Documento assinado digitalmente
 KARYNE SOARES DUARTE SILVEIRA
Data: 11/11/2024 23:10:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Dr(a). Karyne Soares Duarte Silveira
(Examinadora)

Dedico esta tese a todos que estiveram ao meu lado nessa jornada profissional, em especial à minha orientadora, Elaine Espindola, por ter me acolhido em um momento de incertezas, e às professoras Betânia Medrado e Rosycléa Dantas, por terem me inspirado na busca por uma educação mais inclusiva.

A vida só pode ser compreendida olhando-se para trás; mas só pode ser vivida olhando-se para frente.

Søren Kierkegaard

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, gostaria de agradecer a todos que, mesmo que não sejam mencionados nestes agradecimentos, fizeram parte da minha vida e me direcionaram a chegar neste momento.

A minha mãe, Rosêmera, que sempre se dedicou a prover tudo que foi necessário para que eu tivesse uma educação de qualidade. Lembro-me de que, quando era uma criança, por volta dos meus quatro ou cinco anos, costumava me ensinar a ler e escrever utilizando giz e uma porta que havia na minha antiga cozinha. Esses foram os primeiros momentos que tive contato com a educação formal e com a aprendizagem da linguagem, o que me auxiliou a alcançar o título de doutor em Linguística (estudos da linguagem). Além do mais, também lembro de todo o esforço (físico e financeiro) que foi realizado para permitir que eu estudasse em boas escolas. Agradeço por todo seu esforço, carinho e ensinamentos, pois, sem eles, eu não alcançaria esse feito!

Ao meu pai, José (Marinho para os mais íntimos), que também nunca medi esforços para que eu pudesse estudar e me tornar a melhor versão de mim. Não esquecerei de quantas vezes cruzamos distâncias longas para que eu pudesse chegar a minha antiga escola, visto que ela era uma escola considerada de qualidade, e das nossas conversas visando traçar o melhor futuro profissional para mim. Sempre serei grato por seus esforços.

Ao Leandro, sou muito grato por escutar minhas inseguranças e por não me deixar desistir quando eu achei que não era possível. Agradeço por todos os momentos maravilhosos que partilhamos, desde o início do meu processo no mestrado até o momento. Também gostaria de agradecer por todos os momentos que se dispôs a me ajudar, independente do que fosse necessário. Sem dúvidas, um dos meus maiores portos seguros que me permitiram chegar ao final deste processo de doutoramento. A ti, minha gratidão infinita.

Aos meus avós, por toda a disponibilidade e todo o carinho para cuidar de mim sempre que era necessário. Por todas as brincadeiras e finais de semanas que compartilhamos juntos. Gratidão.

Aos meus irmãos, Estela e Eduardo, que sempre estudaram comigo e fizeram, de alguma forma, parte do meu processo educativo. Apesar de, às vezes, a disponibilidade não ser nosso melhor aliado, nunca esquecerei dos nossos momentos juntos.

Ao meu sobrinho, Davi, que, por causa da sua especificidade, mesmo sendo criança e ainda não ter consciência disso, me trouxe de volta para os estudos da inclusão e me motivou a desenvolver essa tese de doutorado. Buscar entender suas características e o que poderia ser feito para provê-lo uma educação inclusiva de qualidade foi o ponto de partida inicial dessa investigação.

As minhas primas, Juliana e Ana Paula, por todas as brincadeiras de estudo. Foram as primeiras experiências em que pude exercer a atividade de ensinar, mesmo ainda não estando preparado para tal!

Aos demais familiares, pela prontidão em ajudar e pela confiança de que um dia eu alcançaria lugares que jamais imaginaria que seriam possíveis. Essas interações me ajudaram a acreditar que seria possível ser o primeiro membro da família a conseguir uma vaga em uma instituição de ensino superior e alcançar o tão sonhado diploma. Agora, além do diploma do ensino superior, dedico a todos vocês este título de doutorado.

Ao meu querido amigo, Wuendisy Fortunato, por sempre acreditar no meu potencial e me direcionar para navegar nos mares incertos da vida acadêmica. Acredito que, sem a sua ajuda, eu não chegaria tão longe.

Agradeço, especialmente, à professora Elaine Espindola pela oportunidade de me tornar seu orientando de doutorado. Conhecê-la foi um ponto essencial na minha jornada acadêmica, uma vez que estava desmotivado e considerando a possibilidade de não tentar uma seleção de doutorado. Agradeço por me acolher em um momento tão incerto e me oferecer oportunidades que, até então, não me haviam sido oferecidas. Essas oportunidades me oportunizaram meios para crescer pessoal e profissionalmente. Além disso, essas oportunidades também me ofertaram meios para alcançar a minha tão sonhada experiência no ensino superior, confesso que, por muitas vezes, achei que não seria possível. Espero que nossa relação possa continuar crescendo e melhorando ao longo do tempo: como um bom vinho! Independente de quanto tempo passe ou da distância que nos separe, espero que tenha a certeza de que sempre serei grato por tudo que você já fez por mim.

Aos meus colegas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) por todos os momentos de trocas, afetos e conhecimentos partilhados nos últimos meses. Por meio dessa experiência, com seus apoios, passei a enxergar novos caminhos no que se refere à atividade docente, o que me auxiliou a me tornar não só um docente melhor, mas também uma pessoa mais aberta para as redes afetivas que podem

ser construídas em um ambiente de trabalho. Vocês estão gravados no meu “eu professor”.

Aos meus alunos e colegas com deficiência, por me mostrarem que existem outros coloridos a serem descobertos no mundo. Também agradeço por me mostrarem que os desafios sempre me fazem querer crescer enquanto professor e pesquisador. Gostaria também de fazer um agradecimento especial aos meus ex-alunos do Instituto dos Cegos da Paraíba Aldagisa Cunha (ICPAC) por me acolherem e me mostrarem que era possível pensarmos juntos sobre inclusão.

Aos colaboradores deste estudo. Sem vocês, não seria possível desenvolver este estudo que me é tão caro e me fazer entender que a inclusão é uma busca árdua, mas que é necessária para que, enquanto seres humanos, possamos, em parceria com quem vivencia essas experiências, oferecer possibilidades para que todos alcancem uma aprendizagem significativa, que faz da sociedade em que vivemos um ambiente melhor e mais inclusivo.

As minhas queridas companheiras de pós-graduação, Kelly e Tammara. Lembro-me de quando as encontrei no processo de seleção; a companhia de vocês foi essencial para conseguir a aprovação, não só pelos estudos, mas também pelo apoio emocional que trocamos nas nossas longas conversas. Agradeço por todos os maravilhosos momentos que vivenciamos nos últimos anos, por sempre estarem dispostas a me ouvir e a me ajudar. Graças a vocês, esse processo de doutoramento foi menos solitário. Além do conhecimento e do título que estou alcançando ao fim dessa jornada, considero a amizade de vocês uma das minhas melhores conquistas dos últimos anos. Espero que possamos continuar, mesmo após a finalização dessa etapa, trilhando esse belo caminho juntos, com muita leveza, sinceridade e carinho.

Ao Ebson Gomes-Sousa, por toda a parceria acadêmica e pessoal que desenvolvemos ao longo da minha trajetória no doutoramento e por toda colaboração e conversas em relação a esta pesquisa. Serei grato eternamente!

Ao queridíssimo Gerson, por todas as conversas que tivemos. Conhecê-lo melhor, em sua passagem em João Pessoa, foi ótimo não só em nível pessoal como também no acadêmico, nossas conversas sobre a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) foram as melhores que tive até hoje!

Aos demais membros do grupo de pesquisa Contextos Profissionais Investigativos (CPI) da LSF, liderado pela professora Elaine Espindola, que, por meio das discussões e trabalhos desenvolvidos, me ajudaram a repensar como se faz pesquisa e me fizeram

enxergar novas possibilidades de estudos. Também agradeço por todos os momentos felizes e fraternos que vivenciamos nos últimos anos.

Ao professor Orlando Vian Jr, que, inicialmente, foi uma das inspirações para o desenvolvimento desta tese. Além disso, agradeço por aceitar participar da minha banca de qualificação e por realizar apontamentos que foram muito caros para que fosse possível chegar nesta conclusão.

À professora Betânia Medrado, que, como já mencionado nos agradecimentos do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da graduação e da dissertação de mestrado, foi o meu primeiro exemplo de professor pesquisador. Graças aos seus esforços para implementar a Educação Inclusiva no curso e no pensamento dos graduandos do curso de Letras – Inglês da UFPB, eu pude enxergar a necessidade de investigar a temática. De igual forma, o seu trabalho desenvolvido no Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC) abriu caminhos para que pudéssemos conhecer essa realidade que ainda parecia tão distante naquele momento. Nunca esquecerei disso!

À professora Rosycléa Dantas, que me recepcionou no ICPAC e mostrou os primeiros caminhos a serem trilhados para a inclusão. Seu trabalho, sua dedicação e seus afetos muito me inspiraram e me fizeram querer seguir seus passos na docência e na pesquisa. Como Betânia, sua orientadora, seu trabalho e sua abertura para ajudar me fez desenvolver um afeto imenso por você. Agradeço imensamente!

Aos membros do grupo de pesquisa Agir de Linguagem Docência e Educação Inclusiva (ALDEI), liderado pelas professoras Betânia Medrado, Angélica Maia e Rosycléa Dantas, por todas as discussões e reflexões sobre a Educação Inclusiva. Neste trabalho, há um pouco de todos esses conhecimentos construídos em momentos de partilhas.

A todos os professores que de várias maneiras marcaram minha trajetória, em especial às professoras Angélica Maia (DLEM/UFPB), que me orientou sobre a Educação Inclusiva no meu TCC da graduação, e Carla Reichmann (PROLING/UFPB), que me proporcionaram novos e valiosos conhecimentos sobre a atuação docente, Educação Inclusiva e Linguística Aplicada, que foram essenciais ao longo desse processo de doutoramento.

Aos professores Karyne, Daniel, Isabelle e Hércia que, gentilmente, aceitaram compor a banca de defesa da presente tese. Desde já, aponto que todos os seus comentários serão considerados não somente para o aprimoramento deste texto, como também para o meu desenvolvimento enquanto professor-pesquisador.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING), o qual faço parte desde o mestrado. Os professores e os demais funcionários sempre trabalharam para garantir uma melhor qualidade no atendimento das necessidades do corpo discente, isso foi essencial para que minha trajetória pelo Programa acontecesse de forma tranquila, o que acabou influenciando neste resultado alcançado. Agradeço de forma especial ao professor Francisco Eduardo Vieira, por todo o conhecimento que me ajudou a alcançar por meio de orientação, e ao secretário Valberto, por seu atendimento sempre tão receptivo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a qual oportunizou a bolsa de estudos que permitiu que eu me dedicasse ao doutorado, o que, sem dúvidas, foi um diferencial.

Agradeço a todos que, mesmo que indiretamente, contribuíram para a minha história na pesquisa e na docência.

RESUMO

Por entender a importância da língua para o desenvolvimento das atividades que realizamos, acreditamos que estudos de base linguística que versem sobre os contextos de produção são essenciais para compreendermos como atividades são realizadas/impactadas, uma vez que a linguagem sofre influências das circunstâncias em que estão inseridas e dos objetivos esperados a serem alcançados. Partindo desse entendimento, para o desenvolvimento desta tese, foi utilizada a interface presente entre os arcabouços teórico-metodológicos da Linguística Aplicada (LA) (Moita Lopes, 2006; 2015), com ênfase na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (Halliday; Matthiessen, 2004), e do ensino de línguas inclusivo (Medrado, 2016; 2019). Este estudo tem como objetivo principal investigar as realizações léxico-gramaticais de três professores de língua portuguesa de alunos Surdos ao avaliarem suas atuações com esse grupo durante a pandemia da covid-19. Para atingir esse objetivo, as categorias do Sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005), mais especificamente do subsistema atitude, foram utilizadas para a análise das marcas avaliativas encontradas nas vozes dos participantes. A geração dos dados que foram analisados para a pesquisa ocorreu por meio da realização de um Grupo Focal (GF), que aconteceu em dois momentos e foi registrado em áudio, e da aplicação de um questionário com os colaboradores deste estudo. Os dados foram submetidos à análise de Avaliatividade para investigar como esses docentes avaliam suas experiências com alunos Surdos e como essas foram afetadas nesse contexto de pandemia. Os resultados alcançados sugerem que, nos recortes observados, os docentes tendem a focar, na maioria dos casos, em avaliações de insatisfação, que desvelam afetos de polaridade negativa em relação ao processo de inclusão do alunado Surdo no ensino remoto, ao desempenho das suas práticas inclusivas, à falta de uma formação docente que abarque as especificidades da Educação Inclusiva e à ineficácia do processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência na atualidade.

Palavras-chave: Linguística Aplicada; Linguística Sistêmico-Funcional; Inclusão; Avaliatividade; Pandemia da covid-19.

ABSTRACT

Understanding the significance of language in the execution of activities, we contend that language studies examining the pandemic context are indispensable for comprehending how these activities were conducted and impacted. In this context, language, being influenced by its production context and the anticipated objectives, plays a pivotal role. In the pursuit of this thesis, for this study, it was employed the interface between the theoretical-methodological frameworks of Applied Linguistics (LA) (Moita Lopes, 2006; 2015), with a particular emphasis on Systemic-Functional Linguistics (LSF) (Halliday; Matthiessen, 2004), and Inclusive language teaching (Medrado, 2016; 2019). The primary aim of this study is to investigate the lexico-grammatical elements chosen by three Portuguese language teachers of Deaf students in assessing their performances during the covid-19 pandemic. To achieve this objective, the categories of the Appraisal System were used (Martin; White, 2005), specifically from the attitude subsystem, to analyze the evaluative marks. Data for the research was generated through a Focus Group (FG), conducted in two sessions and audio-recorded, along with the administration of a questionnaire to the study's collaborators. The data underwent Evaluative analysis to explore how these teachers understand their experiences with Deaf students and how their teaching was affected in the context of the pandemic. The findings suggest that, in the observed sections, teachers predominantly focus on assessments of dissatisfaction, revealing negative polarity affects concerning the inclusion of Deaf students in remote teaching, the execution of their inclusive practices, the lack of teacher training addressing the specifics of Inclusive Education, and the inefficacy of the school inclusion process for individuals with disabilities nowadays.

Keywords: Applied Linguistics; Systemic-Functional Linguistics; Inclusion; Appraisal System; Pandemic.

RÉSUMÉ

En comprenant l'importance de la langue pour le développement des activités que nous réalisons, nous pensons que les études de langues qui regardent le contexte pandémique sont essentielles pour comprendre comment ces activités ont été réalisées/impactées, puisque la langue est influencée par son contexte de production et les objectifs attendus à atteindre. Sur la base de cette compréhension, pour le développement de cette thèse, l'interface présente entre les cadres théorico-méthodologiques de la linguistique appliquée (LA) (Moita Lopes, 2006; 2015) a été utilisée, avec un accent sur la linguistique systémique-fonctionnelle (LSF). (Halliday; Matthiessen, 2004) et l'enseignement inclusif des langues (Medrado, 2016; 2019). L'objectif principal de cette étude est d'étudier les éléments lexico-grammaticaux choisis par trois professeurs de langue portugaise d'élèves sourds pour évaluer leurs performances avec ce groupe pendant la pandémie de Covid-19. Pour atteindre cet objectif, les catégories du Système Évaluatif (Martin; White, 2005), plus précisément le sous-système d'attitude, ont été utilisées pour analyser les notes évaluatives. La génération des données analysées pour la recherche s'est produite à travers un Focus Group (FG), qui s'est déroulé en deux moments et a été enregistré en audio, et l'application d'un questionnaire avec les collaborateurs de cette étude. Les données ont été soumises à une analyse évaluative pour étudier comment ces enseignants évaluent leurs expériences avec les élèves sourds et comment celles-ci ont été affectées dans ce contexte pandémique. Les résultats obtenus suggèrent que, dans les sections observées, les enseignants ont tendance à se concentrer, dans la plupart des cas, sur des évaluations d'insatisfaction, qui révèlent des effets de polarité négative par rapport au processus d'inclusion des élèves sourds dans l'enseignement à distance, à la performance de leurs pratiques inclusives. , le manque de formation des enseignants qui couvre les spécificités de l'éducation inclusive et l'inefficacité du processus d'inclusion scolaire des personnes handicapées aujourd'hui.

Mots-clés: Linguistique appliquée; Linguistique Systémique-Fonctionnelle; Inclusion; Caractère évaluatif; Pandémie.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Linguagem e o sistema de estratificação | 58 |
| Figura 2 - Relação entre a modalidade e a polaridade | 63 |
| Figura 3 - O Sistema de Avaliatividade com base em Martin e White (2005). | 69 |
| Figura 4 - O subsistema atitude com base em Martin e White (2005). | 70 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Funções da fala | 62 |
| Quadro 2 - Questionamentos para observação do contexto de situação | 65 |
| Quadro 3 – Exemplos de realizações de afeto no corpus..... | 70 |
| Quadro 4 - Exemplos realizações de Julgamentos de estima social | 72 |
| Quadro 5 - Exemplos realizações de Julgamentos de sanção social | 73 |
| Quadro 6 - Características da atitude | 75 |
| Quadro 7 - Contexto de situação dos dados coletados para a pesquisa | 78 |
| Quadro 8 - Perfil dos participantes da pesquisa..... | 81 |
| Quadro 9 – Procedimentos de análise da atitude que serão aplicados no corpus..... | 84 |
| Quadro 10 - Marcas atitudinais referentes à autoavaliação realizada pelos docentes..... | 126 |
| Quadro 11 - Marcas atitudinais referentes ao processo de inclusão escolar atual | 128 |
| Quadro 12 - Marcas atitudinais referentes ao ensino na modalidade de ensino remoto emergencial | 132 |
| Quadro 13 - Quantitativo total das marcas atitudinais encontradas nas três seções | 135 |

ÍNDICE DE SIGLAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- ALDEI – Agir de Linguagem, Docência e Educação Inclusiva
- CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
- CESB – Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CPI – Contextos Profissionais Investigativos
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EDP – Estudo dos Discursos Profissionais
- GF – Grupo Focal
- ICPAC – Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha
- IES – Instituições de Ensino Superior
- IFPB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
- INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
- LA – Linguística Aplicada
- LBI – Lei Brasileira de Inclusão
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LP – Língua Portuguesa
- LSF – Linguística Sistêmico-Funcional
- NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
- NTICs – Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
- PNAD – Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua
- PNEE – Política Nacional de Educação Especial
- PNS – Pesquisa Nacional de Saúde
- PPC – Projeto Pedagógico do Curso
- SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- SEM – Sala de Recursos Multifuncionais
- TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TDIC – Tecnologia da Informação e Comunicação
- UEPB – Universidade Estadual da Paraíba
- UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 23 |
| 2 LINGUÍSTICA APLICADA, FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INTERSEÇÕES | 34 |
| 2.1 MARCOS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA | 34 |
| 2.2 LINGUÍSTICA APLICADA (LA): UM OLHAR PARA A INCLUSÃO | 43 |
| 2.3 ESTUDOS DO DISCURSO PROFISSIONAL | 46 |
| 2.4 FORMAÇÃO DOCENTE PARA UM ENSINO INCLUSIVO | 48 |
| 2.5 O ENSINO NA PANDEMIA DA COVID-19: NOVOS CAMINHOS..... | 52 |
| 3 LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL: BASES ANÁLITICAS PARA A OBSERVAÇÃO DOS SIGNIFICADOS | 56 |
| 3.1 LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL: CONCEITOS-CHAVE..... | 56 |
| 3.1.1 Metafunção Interpessoal: relações de troca | 60 |
| 3.2 BUSCANDO O CONTEXTO: SEGUINDO AS TRILHAS LINGUÍSTICAS..... | 64 |
| 3.3 O SISTEMA DE AVALIATIVIDADE: DESVELANDO AS AVALIAÇÕES | 67 |
| 3.3.1 O subsistema afeto | 70 |
| 3.3.2 O subsistema julgamento | 72 |
| 3.3.3 O subsistema apreciação | 74 |
| 4 A METODOLOGIA ADOTADA NA PESQUISA: NATUREZA, GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS | 76 |
| 4.1 A NATUREZA DA PESQUISA..... | 76 |
| 4.2 O CONTEXTO DA PESQUISA..... | 77 |
| 4.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA | 79 |
| 4.4 O CAMINHO METODOLÓGICO DA GERAÇÃO DOS DADOS | 81 |
| 4.5 OS PROCEDIMENTOS E AS CATEGORIAS ADOTADOS NA ANÁLISE DOS DADOS | 83 |
| 5 A REALIZAÇÃO DA ATITUDE NOS DISCURSOS DOS PROFESSORES | 86 |
| 5.1 AUTOAVALIAÇÃO DA ATUAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO PANDÊMICO ... | 86 |
| 5.2 AVALIAÇÕES DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR ATUAL | 94 |
| 5.3 AVALIAÇÕES SOBRE O ENSINO NA MODALIDADE REMOTA | 109 |
| 5.4 DISCUSSÃO DOS DADOS: UMA AVALIAÇÃO DAS AVALIAÇÕES | 125 |
| 6 AVALIATIVIDADE, DISCURSOS E POSSIBILIDADES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES | 138 |
| REFERÊNCIAS | 144 |
| APÊNDICE B – TCLE | 155 |

| | |
|--|------------|
| APÊNDICE C – ROTEIRO UTILIZADO NO GRUPO FOCAL | 158 |
| APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO | 159 |
| APÊNDICE E – RESPOSTA DE ANDRÉ AO QUESTIONÁRIO | 160 |
| APÊNDICE F – RESPOSTA DE DIANA AO QUESTIONÁRIO | 163 |
| APÊNDICE G – RESPOSTA DE GIOVANA AO QUESTIONÁRIO..... | 165 |
| APÊNDICE H – NORMAS DE TRANSCRIÇÃO ADOTADAS..... | 167 |
| APÊNDICE I - TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL | 168 |

A emoção, o juízo de valor, a expressão são coisas alheias à palavra dentro da língua, e só nascem graças ao processo de sua utilização ativa no enunciado concreto. [...] Há palavras que designam especificamente a emoção, o juízo de valor: “alegria”, “aflição”, “belo”, “alegre”, “triste”, etc. [...]. O colorido expressivo lhes vem unicamente do enunciado, e tal colorido não depende da significação delas considerada isoladamente.

(Bakhtin, 1997, p. 312)

1 INTRODUÇÃO

Como membros de uma sociedade, em algum momento da vida, temos, de uma forma ou de outra, a oportunidade de incluir. Ao observar a significação dessa expressão lexical em dicionários, encontram-se definições como: “ação de acrescentar”, “ação de adicionar algo no interior de”, “inserção” e “integração absoluta de pessoas que possuem necessidades especiais ou específicas numa sociedade: políticas de inclusão” (Dicio, 2022, n.p.). Ao partir dessas definições, é possível inferir que, em algum momento de nossa vida pessoal, educacional, profissional e acadêmica, na posição, por exemplo, de parentes, professores, alunos e pesquisadores, mesmo que inconscientemente, podemos incluir alguém de alguma maneira.

Partindo dessa acepção, a Educação Inclusiva não se preocupa apenas em incluir os alunos com deficiência. Portanto, cabe entender que um ensino-aprendizagem ancorado nos preceitos da Educação Inclusiva preocupa-se em incluir todos os alunos, sem distinções, pois esse é um direito garantido pela Constituição Federal (Brasil, 1988). Nesse sentido, uma educação que realmente é inclusiva proporciona espaços para que todos, independentemente da sua deficiência, cor, gênero, sexualidade ou *status* social, sejam incluídos em todas as esferas da sociedade.

Além de ser um direito constitucional, a busca por promover, sempre que possível, a inclusão social é algo que precisa ser naturalizado e fazer parte do nosso cotidiano. Diante disso, a inclusão escolar apresenta-se como uma ferramenta que nos oferece meios para refletirmos sobre nossas práticas pedagógicas. Nessa conjuntura, a efetivação da inclusão em todos os âmbitos escolares, desde a educação infantil até o ensino superior, não é apenas a garantia de um direito, é um posicionamento político e social que visa assegurar o local desses estudantes na sociedade. Nesse quadro, se pensarmos especificamente no aluno com deficiência, o recorte adotado nesta investigação, entende-se que há um impedimento de longo prazo, o qual pode ser um obstáculo para sua efetiva participação na sociedade em igualdade de condições com os demais cidadãos (Brasil, 2015).

Dentre os problemas enfrentados pelos profissionais atuantes no contexto educacional, a inclusão de pessoas com deficiência no processo educativo é uma questão “imprescindível e inadiável” (Medrado; Celani, 2017, p. 205), uma vez que as especificidades educacionais desse público podem, em determinados contextos, provocar

uma desigualdade de condições quando comparadas com as dos alunos sem deficiência. Para a efetivação da inclusão, é necessário muito mais que apenas trazer esses alunos para o espaço físico da sala de aula. É preciso que os professores, e demais profissionais da educação, tornem-se mais conscientes e que tenham, a sua disposição, meios para que possam compreender as especificidades educacionais do seu alunado para trabalhá-las de uma forma efetiva.

De fato, a inclusão escolar, em solo brasileiro, como veremos no segundo capítulo desta tese, vem acontecendo em passos lentos. Por causa disso, ainda há aspectos desse processo que precisam ser melhorados. Nas últimas décadas, é comum escutarmos discursos de professores que não se sentem preparados para atuar com alunos com deficiência. Essa mesma preocupação é instanciada nas vozes dos professores colaboradores deste estudo e na voz deste pesquisador, que, recentemente, começou a ensinar para alunos com diversas deficiências e transtornos, como, por exemplo, deficiência intelectual, física, visual, dentre outros.

Apesar de possuir certa experiência com alunos com deficiência, a primeira vez que lecionei para alunos que possuem algumas dessas deficiências provocou, muitas vezes, a realização de uma série de autoavaliações sobre minhas próprias limitações e falta de preparo para atuar com esse público, visto que as deficiências são múltiplas e que cada tipo de deficiência possui suas especificidades, as quais devem ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem para a promoção da inclusão.

Nesse contexto, quando verificamos os dados do Censo Escolar da Educação Básica realizado no ano de 2021, no Brasil, houve um aumento de 26,7% no número de alunos com deficiências, altas habilidades ou transtornos globais do desenvolvimento matriculados na educação regular, quando comparado com o ano de 2017. Ao observarmos os números do Censo Escolar do ano de 2020 em solo paraibano, em comparação com o ano de 2016, identificamos um aumento de 44,7% no número desse público matriculado em contexto escolar. Quando examinamos apenas as matrículas no ensino médio, esse aumento representa um crescimento de mais de 200% (INEP, 2021).

Desta maneira, compreender a dimensão do processo de inclusão nos permite, na posição de seres sociais que vivem em grupos, refletir sobre que espaços estamos ocupando como cidadãos. Embasando-nos no que foi refletido até o momento, e por experiências profissionais e acadêmicas com o tema, esta pesquisa surge na tentativa de contribuir com conhecimentos para entendermos um pouco sobre experiências docentes de língua portuguesa para alunos Surdos, um dos públicos abarcados pela Educação

Inclusiva.

A preocupação com a inclusão das pessoas com deficiência deve ser um processo constante, seja em situações cotidianas ou não esperadas. Ao fazer uma reflexão, é possível inferir que, devido ao seu elemento surpresa e de desconhecimento, a crise sanitária instaurada no início do ano de 2020 acentuou alguns movimentos excludentes da nossa sociedade. Para enfrentar a pandemia da covid-19, o Ministério da Saúde implantou o sistema de *lockdown*, no qual algumas medidas de segurança foram implementadas, como, a título de curiosidade, a “suspensão de todas as atividades não essenciais à manutenção da vida e da saúde, apenas autorizando o funcionamento dos serviços considerados essenciais, por sua natureza” (Brasil, 2020, n.p.).

Resultado dessa política de *lockdown*, foram inúmeras as reformulações que tivemos que adotar para que pudéssemos manter nossa integridade física e mental nessa situação de crise sanitária. Quando o assunto é a atividade docente, a disseminação da doença também a afetou drasticamente, dado que essa ditou novos modos de se trabalhar, como, por exemplo, a transição das aulas para um ambiente virtual, que, até então, muitos professores não estavam preparados para abarcar. Por conseguinte, deve-se considerar que a pandemia gerou mudanças não só comportamentais e sociais, como também mudanças no agir profissional docente para que fosse possível tentar criar uma sala de aula minimamente inclusiva.

No início do contexto pandêmico, por consequência da pouca informação que circulava sobre o vírus, os professores se viram diante de uma realidade inesperada. Por essa razão, uma das primeiras medidas adotadas no setor da educação foi a paralisação das aulas, para depois transicionarem para a modalidade remota emergencial como uma tentativa de mitigar a disseminação da covid-19. Como resultado dessa transição, os docentes precisaram traçar um conjunto de ações para suprir as necessidades do alunado. Outro ponto importante para esse movimento foi a necessidade de buscar se aperfeiçoar para que fosse possível adequar o fazer docente às novas tecnologias, especialmente as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) (Gouveia, 2024; Bezerra; Andrade, 2021).

Apesar de a pandemia impactar as atividades de toda a sociedade brasileira, pode-se dizer que as pessoas com deficiência tiveram suas necessidades, muitas vezes, ampliadas, o que pode ter gerado mais exclusão. Historicamente, a Educação Inclusiva no Brasil vem avançando lentamente na tentativa de oferecer meios para que uma verdadeira inclusão aconteça – uma inclusão que promova espaços e abordagens para que

as necessidades desse público sejam efetivamente atendidas. À vista disso, quando se parte dessa reflexão, a pandemia evidenciou as necessidades já existentes dos alunos com deficiência e dificultou ainda mais o processo educativo desses discentes.

Ajustar as práticas docentes ao contexto pandêmico foi, sem dúvidas, uma tarefa árdua. Como um dos primeiros movimentos de ajuste para se adequar às adversidades provocadas, a atividade docente precisou ser reformulada para se ajustar à modalidade remota. No entanto, os professores que lecionaram para alunos com deficiência também tiveram que considerar as necessidades educacionais que esse alunado já possuía e as novas especificidades que surgiram como resultado da crise sanitária (Andrade *et al.*, 2021). Pensando por essa perspectiva, um aluno cego, a título de exemplo, por vezes não teve acesso ao material impresso em *braille* para que pudesse acompanhar as aulas, visto que muitas escolas e institutos que adaptam o material estavam fechados devido ao isolamento social (Monteiro, 2021). Isso significa que além de precisar se adequar às especificidades da sua deficiência ao uso de plataforma digitais (como *Google Meet* e *Zoom*), também, em alguns casos, o aluno não teve acesso às atividades adaptadas no seu código de escrita.

Considerando que a linguagem é uma atividade socialmente situada e contextualizada, utilizada para trocar significados e desempenhar papéis sociais, e visando entender o contexto pandêmico que foi vivenciado, esta investigação surge do interesse de desvelar as configurações linguísticas, decorrentes deste contexto, em discursos produzidos por três professores que atuaram com alunos com deficiência durante a pandemia da covid-19. Por essa perspectiva, os esforços investigativos do presente estudo voltam-se para investigar a tese de que há relação entre a linguagem e as emoções presentes nestes discursos que revelam os impactos da transição da atividade docente em um contexto pandêmico na atividade profissional de três professores que lecionaram português para alunos Surdos.

Partindo do aporte teórico da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), é plausível inferir que a situação de pandemia instaurada, na qual os professores precisaram reformular suas práticas, pode influenciar, mesmo que inconscientemente, os participantes a escolher, no sistema linguístico, uma estrutura léxico-gramatical que não seria a mesma adotada para discorrer sobre suas experiências educacionais em um contexto pré-pandêmico. Portanto, serão investigadas as escolhas léxico-gramaticais adotadas pelos professores e as configurações quando utilizadas para expressar avaliações sobre suas atuações profissionais na situação contextualizada para entender o que essas

marcas avaliativas expressam sobre a relação dos docentes com o processo de inclusão de alunos Surdos na pandemia.

De igual maneira, ao entender como e quais os mecanismos usados pelos três professores para compartilhar emoções, avaliações e valores, por meio da linguagem, em relação ao seu agir docente em contexto inclusivo, poderemos entender como estão sendo desenvolvidas as condições de inclusão no ensino de língua portuguesa para alunos Surdos no contexto do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), local em que os colaboradores da pesquisa atuam.

Nesta investigação, o tema motivador será abordado por lentes teóricas diferentes das utilizadas até o momento da escrita desta tese. Desta forma, ao utilizar os pressupostos da LSF, da Educação Inclusiva e dos *Estudos dos Discursos Profissionais* (EDP) para investigar o discurso de professores sobre suas práticas educativas com a inclusão na pandemia da covid-19, uma interface ainda pouco empregada será explorada, pois ainda há poucos estudos que partem da LSF para entender a educação inclusiva.

Esta constatação foi verificada a partir de um levantamento que realizamos nas plataformas *Google Acadêmico*¹, *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*², *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)*³ e *Periódico da Capes*⁴ na busca por pesquisas que se utilizem deste aporte teórico para estudar a educação de pessoas Surdas, utilizando as seguintes palavras-chave: “Linguística Sistêmico-Funcional/ Educação Inclusiva”; “Linguística Sistêmico-Funcional/ inclusão”; “Gramática Sistêmico-Funcional/ Educação Inclusiva”; “Gramática Sistêmico-Funcional/ inclusão”; “Sistema de Avaliatividade/ Educação Inclusiva”; “Sistema de Avaliatividade e Inclusão”.

Os resultados desse levantamento permitiram mapear (11) onze trabalhos que buscam compreender a Educação Inclusiva à luz da LSF, que podem ser observados no Apêndice A. Após a realização desse processo, encontramos um total de uma tese de doutorado, cinco dissertações de mestrado e cinco artigos científicos. Com base no levantamento, o início da produção dessas pesquisas data do ano de 2016 e vai até 2020. Um elemento importante a se observar nesse levantamento é que o início da produção

¹ Página de acesso: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>. Último acesso: 09 jan. 2023.

² Página de acesso: <https://www.scielo.org/>. Último acesso: 09 jan. 2023.

³ Página de acesso: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Último acesso: 09 jan. 2023.

⁴ Página de acesso: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?>. Último acesso: 09 jan. 2023.

desses estudos começou um ano após a publicação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que foi produzida na tentativa de “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, art. 1). Outrossim, esse mesmo documento defende que é “dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, [...] à educação, à profissionalização, ao trabalho” (Brasil, 2015, art. 8). Inere-se, então, que a publicação desse documento, que busca efetivar os direitos essenciais da pessoa com deficiência, dentre eles a educação, pode ter influenciado o início da produção de pesquisas mapeadas.

Até a data deste levantamento, que ocorreu em janeiro de 2023, é possível perceber uma escassez de estudos que investiguem a Educação Inclusiva sob o viés da LSF⁵, o que reforça a necessidade da realização desta pesquisa de doutoramento. Além disso, a presente pesquisa possui um diferencial em relação aos estudos mencionados, visto que se preocupa em observar, a partir dos relatos de três professores colaboradores de língua portuguesa, como ocorreu o processo de tentativa de promover a inclusão de estudantes Surdos da educação básica nas suas salas de aula durante a pandemia da covid-19.

A abordagem selecionada para esta pesquisa preocupa-se com questões linguísticas, mas também aborda o lado social, acadêmico e afetivo que está em volta da configuração destes discursos (Martin; White, 2005), permitindo, assim, a realização de um estudo que almeja trazer contribuições para as discussões sobre o momento de pandemia que passamos. De igual maneira, o trabalho que será desenvolvido surge da necessidade de criar ferramentas para observar a situação vivenciada por professores no contexto pandêmico, dado que esse, até hoje, ainda se configura como um período de muitas incertezas e que muito pode nos ensinar sobre o processo educacional nos mais variados contextos.

Para entender o lado social, afetivo e acadêmico presente nos nossos dados, o *Sistema de Avaliatividade* será utilizado como ferramenta teórico-analítica, a qual se apresenta em três subáreas da semântica do discurso, quais sejam: *atitude* — manifesta

⁵ Ao considerar a abordagem adotada para a realização desse levantamento, reconhecemos que, apesar dos esforços mobilizados para seu desenvolvimento, há a possibilidade de haver trabalhos que não estão incluídos na listagem. Por essa razão, após a finalização desta etapa de doutoramento, será realizada um novo e atualizado levantamento, principalmente no que tange ao período após a sua data de finalização.

avaliações dos sentimentos e das reações emocionais dos falantes, *engajamento* — apresenta avaliações do posicionamento das posturas e das vozes projetadas no discurso, *gradação* — enfocam avaliações que são utilizadas para graduar os sentimentos em relação à intensidade em que ocorrem (Martin; White, 2005).

Dito isso, esta investigação toma como objeto de estudo as avaliações de atitude presentes no discurso dos professores participantes em relação aos seus trabalhos com a inclusão no decorrer da pandemia e os possíveis impactos desse contexto na atuação dos docentes. Ao entender que as vivências em sala de aula são diretamente afetadas por diversos fatores, como, a título de exemplo, o contexto sócio-histórico que experienciamos, esta pesquisa parte da premissa que o ensino na pandemia foi diretamente afetado e que reformulações no agir docente precisaram ser feitas. Desta forma, ao entender como o agir docente dos colaboradores da pesquisa ocorreu no contexto pandêmico, será possível apontar algumas das (re)configurações realizadas por esses para adequarem suas práticas de ensino ao momento que enfrentavam e como os participantes as avaliam.

Partindo da premissa que a transição que ocorreu em 2020 para um contexto de pandemia instaurou mudanças nas configurações linguísticas e profissionais adotadas por professores, a seguinte pergunta pesquisa foi textualizada para nortear a realização deste estudo: *quais escolhas léxico-gramaticais são feitas pelos três professores de língua portuguesa de alunos Surdos para avaliarem suas atuações com esse grupo durante a pandemia da covid-19?*

A partir da construção desta questão geral de pesquisa, para alcançá-la de forma que permita responder os objetivos estipulados para este estudo, foram desdobrados três questionamentos secundários, que podem ser verificados a seguir:

a) quais escolhas no sistema *atitude*, no âmbito do Sistema de Avaliatividade, são feitas nos discursos dos colaboradores sobre suas atividades docentes inclusivas no período pandêmico?

b) quais elementos léxico-gramaticais revelam emoções e como se caracterizam nos textos produzidos?

c) quais escolhas revelam o posicionamento dos três participantes perante as especificidades do ensino de língua portuguesa para alunos Surdos ao longo da pandemia instaurada?

Os questionamentos apresentados encontram-se em consonância com o objetivo geral desta pesquisa, em que se almeja *investigar as realizações léxico-gramaticais de*

três professores de língua portuguesa de alunos Surdos ao avaliarem suas atuações com esse grupo durante a pandemia da covid-19.

Para atingir este objetivo, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- (i) descrever o posicionamento de *atitude* realizado nos discursos dos professores de alunos Surdos ao relatarem suas atividades docentes no período pandêmico;
- (ii) investigar a instanciação das emoções realizada nos discursos focalizados;
- (iii) analisar como os colaboradores da pesquisa posicionam-se acerca das características do ensino de língua portuguesa para educandos Surdos diante da situação contextualizada.

Para interpretar os achados da pesquisa, uma série de passos foram traçados. No que se refere à abordagem metodológica adotada, a pesquisa enquadra-se no paradigma qualitativo-interpretativista, uma vez que o objeto de estudo analisado se compõe de textos produzidos por três professores de língua portuguesa no que concerne à temática desta investigação, ou seja, discursos que discorrem sobre a atuação docente inclusiva nesse contexto considerado atípico.

O processo de geração de dados, por sua vez, foi desenvolvido em três momentos. No primeiro momento, foi realizada uma sessão de ativação das lembranças e de emoções, em formato de Grupo Focal (GF), referentes à temática abordada neste estudo. No segundo momento, no final da realização do GF, os participantes da pesquisa apresentaram entre si as suas impressões sobre as experiências que foram compartilhadas no primeiro momento e os tópicos que mais lhe chamaram atenção. No terceiro momento, os colaboradores responderam a um questionário composto por (14) quatorze questões, o que permitiu traçar o perfil dos participantes e suas avaliações sobre suas atuações com alunos com deficiência no decorrer da pandemia. Depois desse processo, após uma primeira leitura dos dados, por meio do Sistema de Avaliatividade, os procedimentos e as categorias de análise foram selecionados.

A realização desta pesquisa de doutorado se justifica, pois a problemática reflete questões relacionadas ao agir docente com um público historicamente marginalizado em um contexto não esperado, que podem apontar para novas (re)configurações das atividades educacionais evidenciadas por essa situação. Em virtude disso, serão investigados alguns fatores contextuais que modificaram diferentes espaços, como a atividade profissional educacional, para, assim, compreender a natureza e os impactos dessas mudanças nas aulas de língua portuguesa para alunos Surdos. Além do mais, a

realização desta investigação justifica-se pela necessidade de ampliar a literatura no que diz respeito ao estudo da Educação Inclusiva por meio das lentes da LSF.

Outro ponto que motivou o desenvolver deste estudo é a experiência pessoal do pesquisador em relação ao ensino para alunos com deficiência. No ensino médio, no ano de 2010, vivenciei os primeiros passos para a tentativa da inclusão de alunos com deficiência visual na escola pública em que estudava. Apesar do ensaio de incluir uma aluna cega na sala de aula em que eu estudava, era visível o despreparo da instituição no que concerne à estrutura física e ao corpo docente para a realização deste processo, o que poderia ser reflexo da falta de uma política pública mais precisa e dos escassos espaços de formação inicial e continuada para os professores sobre a Educação Inclusiva. À vista disso, era perceptível a insatisfação e o sentimento de exclusão que essa aluna sentia, de modo que isso era constantemente verbalizado por ela. Como resultado dessa experiência, essa aluna pediu para sair da escola, dado que, nas suas palavras, não aguentava mais ser excluída. Além do que foi mencionado, vivencio o processo de inclusão de um sobrinho autista no ensino fundamental da educação regular e, por meio dos seus relatos e dos relatos de seus pais, é perceptível uma série de barreiras arquitetônicas e atitudinais que dificultam a sua inclusão no ambiente escolar.

Pode-se dizer que estas experiências me motivaram, enquanto professor-pesquisador, a buscar investigar sobre o processo de ensino-aprendizagem para alunos com deficiência. Durante a graduação, estagiei no Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC) para observar como o ensino de línguas ocorria na instituição. Após finalizar o estágio obrigatório, decidi passar mais dois períodos lá atuando, como voluntário, o que resultou no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no qual investiguei acerca do ensino de leitura de textos em língua inglesa para alunos com deficiência visual com a finalidade de observar como esses educandos mobilizavam estilos e estratégias de aprendizagem ao longo do processo (Marinho, 2017).

De igual modo, as discussões que pude vivenciar acerca da Educação Inclusiva enquanto membro do grupo de pesquisa Agir de Linguagem, Docência e Educação Inclusiva (ALDEI/UFPB) despertaram o meu desejo de poder contribuir com a área. Além do mais, enquanto professor, vivencio, atualmente, o processo de inclusão de alunos com deficiência nas minhas salas de aula, o que me motiva a sempre buscar aprimorar meus conhecimentos sobre a temática. Destarte, a realização da presente pesquisa configura-se como continuação desses esforços investigativos e práticos pela busca de entender a inclusão de alunos com deficiência na educação básica brasileira.

Para mais, vale salientar também que esta pesquisa pode apontar algumas problemáticas enfrentadas no ensino de língua portuguesa para alunos com deficiência na contemporaneidade, já que esse processo de ensino-aprendizagem foi o ponto de partida deste estudo. De igual maneira, apesar da emergência de estudos que se preocupam em investigar a Educação Inclusiva por um viés linguístico (Medrado; Celani, 2017), esses ainda são escassos quando relacionamos à educação de pessoas com deficiência durante a pandemia.

Considerando este aspecto, ao provocar essas reflexões, esta pesquisa parte de uma postura crítica que permite identificar e (res)significar os impactos deste contexto atípico na atuação dos professores participantes. Sobre a estruturação deste texto, além da presente introdução, o presente estudo é composto por outros cinco capítulos.

O próximo capítulo, segundo capítulo desta tese, intitulado *Linguística Aplicada, formação docente e Educação Inclusiva: interseções*, discutirá conceitos e momentos históricos e legais importantes que se relacionam à Educação Inclusiva. O capítulo está dividido em cinco seções, nas quais serão abordados aspectos que devem ser considerados no agir docente inclusivo no contexto observado.

No capítulo seguinte, o terceiro capítulo desta tese, intitulado *Linguística Sistêmico-Funcional: bases analíticas para a observação dos significados*, será apresentada a fundamentação teórica que norteará as análises desenvolvidas nesta pesquisa, com base nos estudos de Halliday e Matthiessen (2004; 2014) e Martin e White (2005). Para a escrita deste capítulo, o conteúdo está dividido em três seções, em que são discutidos os conceitos basilares da teoria, como esses conceitos são mobilizados e as categorias que serão utilizadas no processo analítico.

No quarto capítulo, intitulado *A metodologia adotada na pesquisa: natureza, geração e análise dos dados*, serão elencados os passos metodológicos que possibilitaram o desenvolver da investigação. Esse capítulo é composto por cinco seções, as quais discorrerão sobre a natureza da pesquisa, o contexto em que ela se insere, o perfil dos participantes selecionados, o caminho seguido para a geração dos dados e, por fim, os procedimentos e categorias de análise, dispostas de forma prévia no terceiro capítulo, mobilizados na análise dos dados.

No quinto capítulo, intitulado *A realização da Atitude no discurso dos professores*, será desenvolvida a análise dos discursos produzidos pelos três professores de língua portuguesa que lecionaram para alunos Surdos durante a pandemia da covid-19. O capítulo se divide em quatro seções, as quais se relacionam às temáticas e às

categorias de análises propostas.

O último capítulo desta pesquisa, intitulado *Avaliatividade, discursos e possibilidades: algumas considerações*, retomará os objetivos, perguntas de pesquisa, discussões e análises propostas no decorrer da tese, para tecer compreensões, verificar se houve uma ampliação do problema observado e, por fim, apontar os possíveis desdobramentos da investigação.

2 LINGUÍSTICA APLICADA, FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INTERSEÇÕES

No presente capítulo, será lançada uma reflexão sobre algumas teorias, conceitos e marcos históricos que serão de grande valia para o desenvolvimento deste estudo. Ademais, serão abordados aspectos que vão desde a legislação educacional, no que se refere à Educação Inclusiva, até às especificidades do ensino no contexto pandêmico.

2.1 MARCOS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No decorrer da história, as pessoas com deficiência foram, muitas vezes, vítimas de preconceito e de exclusão social (Pereira; Saraiva, 2017). Em razão disso, resultado da falta de informação sobre as deficiências e suas especificidades, o início do desenvolvimento de ações para a inclusão social deste grupo data de um período não tão distante quando comparado com os primórdios da civilização. Para ilustrar a questão, ao pensarmos sobre essa realidade no Brasil, a primeira iniciativa de caráter oficial para a educação de pessoas com deficiência visual foi a criação do Instituto dos Meninos Cegos, no ano 1854, localizado no Rio de Janeiro, que hoje é conhecido como Instituto Benjamin Constant. De acordo com Aragón (2016), esse instituto inspirava-se no Instituto dos Jovens Cegos de Paris e “oferecia o ensino primário, parcialmente o secundário, ensino de educação moral e religiosa, de música, ofícios fabris e trabalhos manuais” (p. 19).

Ainda na mesma década, visando abranger um outro público, a comunidade Surda, foi criado o Instituto dos Surdos-Mudos, o que se configurou como um momento importante para o avanço da inclusão da pessoa com deficiência auditiva no sistema educacional. Atualmente, após passar por algumas reformulações, a instituição é conhecida como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e fica situada no Rio de Janeiro. A criação deste instituto foi um marco importante para essa comunidade, visto que esse, por muito tempo, foi o único “que oferecia educação para surdos, sejam brasileiros ou estrangeiros, tornando-se referência, tanto na sua educação como na profissionalização e socialização” (Aragón, 2016, p. 20).

Nas décadas seguintes, houve a criação de algumas instituições que atuaram na tentativa de incluir as pessoas com deficiência no âmbito educacional. Nesse contexto, em Recife, mais especificamente no ano de 1906, foi fundado o primeiro Instituto dos

Cegos da região Nordeste (Dantas, 2014). Essa instituição ainda está ativa, atendendo um público com faixa etária de seis até sessenta (60) anos de idade. Pouco tempo depois, no Rio Grande do Sul, em 1909, duas escolas adotaram o ensino especial, estas possuíam como público-alvo pessoas com deficiências de comunicação ou mental (Jannuzzi, 2006).

Apesar dessas ações em prol da educação de pessoas com necessidades educacionais específicas, entre as décadas de 1930 e 1950, esse processo não teve muitos avanços, em decorrência das políticas do Estado Novo, uma vez que este foi um período com forte controle do estado sobre setores sociais e da educação (Marinho, 2017).

Dando início às ações inclusivas na segunda metade do século XX, foram desenvolvidas campanhas do Ministério da Educação em defesa do acesso das pessoas com deficiência à educação básica. Em 1957, foi divulgada a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), que visava conscientizar sobre a inclusão da pessoa com deficiência auditiva no sistema educativo. No ano seguinte, houve a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais, tendo, dessa vez, como público-alvo as pessoas com deficiência visual. Por fim, na década de 1960, ocorreu a Campanha Nacional de Educação ao Deficiente Mental, visando uma conscientização em torno da educação para pessoas com deficiência intelectual (Dantas, 2014).

Em 1961, após uma discussão que durou treze anos, foi aprovada a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); vale salientar que, nesta primeira versão, o termo “excepcionais”, que é atualmente abolido, era utilizado para se referir à pessoa com deficiência. Deste modo, a aprovação desta lei foi um ponto decisivo no que diz respeito à educação de pessoas com deficiência no Brasil, uma vez que defendia que “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema de educação” (Brasil, 1961).

Dez anos após a aprovação da primeira versão da LDBEN, a Lei nº 5.962 foi aprovada, a qual veio a atualizá-la. Esse movimento reafirmou o papel do estado na educação de pessoas com deficiência em instituições especializadas no atendimento à pessoa com deficiência, em virtude de que essas escolas visavam a reabilitação desse alunado. Entretanto, nessa época, a ênfase recaía sob a reabilitação social deste público, isto é, não havia uma grande preocupação com outros aspectos da sua educação (Marinho, 2017).

Ainda na década de 1970, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) foi criado no Ministério da Educação, para aprimorar o atendimento que era oferecido à pessoa com deficiência. Atualmente, esse centro foi reformulado e ficou mais conhecido

como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Ao realizar esta reformulação, objetivou-se promover uma melhoria no sistema educacional, por meio da oferta de uma educação inclusiva que visava valorizar os direitos humanos (Aragón, 2016).

A Constituição de 1988 foi outro documento que serviu como base na busca por uma defesa da Educação Inclusiva em solo brasileiro. No decorrer do seu texto, vê-se que a educação é um direito de todos e que “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988, art. 206) deve ser oferecida. Por conseguinte, a Carta Magna, enquanto Lei Superior do país, fortalece a necessidade de se haver uma educação de qualidade acessível a todos, independente da sua origem ou deficiência.

Com base no que foi visto até o momento, é perceptível que alguns movimentos em defesa da educação inclusiva existiram, mesmo que de maneira, muitas vezes, tímida. De igual modo, é notável que a educação que era oferecida à pessoa com deficiência ainda não era plena, pois sua educação, de forma generalizada, ficava a cargo das instituições especializadas no atendimento à pessoa com deficiência, não nas escolas regulares, e objetivava a reabilitação social desses alunos não tanto na sua educação em uma perspectiva mais ampla. Todavia, na década de 1990, a luta pela inclusão escolar ganhou certo fôlego. Após uma série de ações, esta ficou conhecida como a “década da Inclusão”.

Nesse período, ocorreu a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – norma que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente independentemente das suas características –, a qual discorre sobre a Educação Inclusiva e visa garantir “atendimento educacional especializado a portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1990, art. 54, inciso 3). As menções à educação desse público no documento é um dos resultados alcançados pela luta pela inclusão que ocorria no período, pois defende a oferta de um atendimento educacional que supra as necessidades específicas dos alunos e a inclusão destes na rede regular de ensino.

No ano de 1990, é criado outro documento que buscou garantir o direito da pessoa com deficiência, a declaração elaborada por meio da Conferência Mundial de Educação Para Todos, que ocorreu em Jomtien, Tailândia (UNESCO, 1990). Quatro anos depois, em 1994, foi elaborada, na Espanha, a Declaração de Salamanca, que defendia que as pessoas com deficiência “devem ter acesso à escola regular”. Além disso, preocupava-se com a qualidade do ensino que era oferecido para esses alunos, afirmando que é necessário “prover meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se

comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos” (UNESCO, 1994, p. 24).

A terceira versão da LDBEN, que sofreu influência dos movimentos em defesa da inclusão, foi promulgada em 1996. Nessa perspectiva, uma atualização foi realizada visando aprimorar o sistema educacional no que diz respeito à inclusão educacional e aos preceitos da Declaração de Salamanca. Entretanto, o texto da lei deixa margem para dúvidas em relação à inclusão dos alunos com deficiência na escola regular, porque aponta essa inclusão como “preferencial”. Desta forma, o termo “preferencialmente”, encontrado na redação da lei, gera imprecisão, já que abre margens para que o aluno com deficiência, em alguns casos, não tenha acesso ao atendimento especializado nas escolas regulares (Aragón, 2016). Todavia, essa interpretação passa a ser impossibilitada, pois a Convenção de Guatemala, que ocorreu em 1999, define que não pode haver “tratamento desigual da pessoa com base na deficiência” (Dantas, 2014, p. 39).

Essas ações desenvolvidas na década de 1990 em defesa da educação da pessoa com deficiência e as políticas públicas criadas, as quais buscavam a inclusão desse grupo nas escolas regulares, passaram a garantir, por meios de leis, o direito do aluno com deficiência de estudar não só nas instituições especializadas, mas também nas instituições de ensino regular. Desse modo, ressalta-se que essas políticas públicas, que muitas vezes se provaram ineficientes, resultaram em uma mudança comportamental nas relações existentes entre os agentes envolvidos na educação desse alunado, “uma vez que os alunos com deficiência deveriam, por direito, frequentar as salas de aula juntamente com todos os demais discentes” (Medrado; Dantas, 2019, p. 42).

Além do mais, deve-se considerar que “os alunos com deficiência sempre estiveram à porta (ou à margem) da escola, aguardando que lhes fossem assegurados o direito de entrar e, mais importante de permanecer na escola” (Medrado; Dantas, 2019, p. 42), o que é resultado de um movimento de exclusão que é permeado no decorrer da história da pessoa com deficiência e da ineficácia das políticas públicas que, em teoria, visam uma inclusão desse público na sociedade.

Já no século XXI, entra em vigência no Brasil, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE). Nessa regulamentação, visou-se estabelecer políticas públicas em defesa do acesso à educação das pessoas com necessidades educacionais específicas, para, assim, garantir uma “educação de qualidade para todos os alunos” (Brasil, 2008, p. 1), direito que está presente na Constituição Federal de 1988.

Em 2013, a comunidade surda conseguiu uma vitória. A Lei n. 5.016 foi redigida para estabelecer diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas para a educação bilíngue de surdos. Com isso, a pessoa com surdez conseguiu o direito de acesso à educação básica em escolas bilíngue, onde a Libras seria utilizada como primeira língua e a língua portuguesa, na modalidade escrita, seria utilizada como segunda língua. Essa conquista é um momento importante na educação da pessoa surda, porque, até o momento, não havia a garantia da oferta de escolas regulares especializadas no ensino e na comunicação em Libras, para que, de fato, a pessoa Surda fosse realmente incluída no contexto escolar.

Em 2015, foi aprovada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), nº 13.146, que trata dos direitos da pessoa com deficiência e apresenta um capítulo dedicado ao direito à educação desse público (Capítulo IV – Do direito à Educação). No documento, discorre-se de forma clara e específica sobre como deve ser o ensino para pessoas com deficiência. No texto, sobre a qualidade e garantia do acesso à educação, temos:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015, n. p.).

Nesse sentido, a LBI garante o acesso e a permanência da pessoa com deficiência no sistema educativo. Entretanto, vale apontar que o texto visa garantir não apenas esse acesso, como também uma educação de qualidade que supra necessidades educacionais para garantir a permanência dos discentes no sistema educativo. Desta maneira, essa “lei traz a ideia de adoção de medidas individuais e coletivas para maximizar o desenvolvimento social e acadêmico de alunos com necessidades específicas”⁶ (Medrado; Mello; Tonelli, 2019, p. 4 – tradução nossa).

Diante disso, confirma-se que a inclusão educacional precisa ser bem pensada para que ocorra de forma adequada, uma vez que os tipos de deficiência diferem entre si. Por essa razão, o trabalho inclusivo invoca o desenvolvimento de estratégias de ensino que

⁶ *the law brings about the idea of the adoption of individual and collective measures in order to maximize the social and academic development of students with specific needs* (Medrado; Mello; Tonelli, 2019, p. 4).

contemplem as necessidades específicas de cada grupo (e de cada aluno), para, assim, ocorrer a promoção de uma aprendizagem significativa.

Em 2019, um estudo realizado pela Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) revelou que 8,4% da população brasileira, 17.3 milhões de pessoas, possuía algum tipo de deficiência. Nesse contexto, o estudo ainda apontou que os três tipos mais comuns de deficiência eram: deficiência visual – com 6.978 milhões de pessoas (3,4% da população), deficiência mental – com 2.5 milhões (1,2% da população) e deficiência auditiva – com 2.3 milhões (1,1% da população) (IBGE, 2021).

Em 2023, com caráter inovador, a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) disponibilizou dados acerca das pessoas com deficiência. No estudo, estimou-se que 8,9% da população brasileira, 18.6 milhões de pessoas, possui alguma deficiência, ou seja, um acréscimo de 0,5% quando comparado ao estudo de 2019. No âmbito da educação, quando observado o analfabetismo da população, o índice de pessoas com deficiência analfabetas corresponde a um total de 19,5% – número superior aos 4,1% da população sem deficiência –, o que se concluiu estar atrelado à faixa etária, refletido em uma maior escolarização das gerações mais novas (Brasil, 2023).

Segundo o Censo Escolar da Educação Básica (2021), o número de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades matriculados na educação básica chegou a 1.4 milhão no ano de 2021, ocorrendo um aumento de 26,7% quando comparado a 2017. Outrossim, o estudo apontou que o número de discentes incluídos em classes comuns também cresceu de 90,8%, em 2017, para 93,5%, em 2021. Percebemos, por meio desses dados, que as pessoas com deficiência estão cada vez mais sendo incluídas, pelo menos no espaço físico, no sistema educacional brasileiro, o que reforça a necessidade de (re)pensar o processo de inclusão com a finalidade de que o direito à educação igualitária seja garantido.

Apesar de ainda haver a necessidade de melhorar o sistema educativo brasileiro devido às suas falhas, quando pensamos especificamente sobre a inclusão escolar, com base na breve contextualização histórica e política que foi feita até o momento, observa-se que há um grande avanço no sistema educativo na tentativa de efetivar a inclusão do aluno com deficiência no ambiente escolar.

Nessa acepção, é preciso reafirmar a Educação Básica como espaço de educação para todos. A presença de alunos com deficiência, na sala de aula regular, apresenta-se como um espaço em que as fronteiras físicas, que antes existiam, e ainda existem, estão sendo rompidas. Sobre o assunto, Dantas (2019) defende que

ao abrir as portas da escola regular para a educação das pessoas com deficiência, fomos, também, provocados a olhar para as diferenças dos demais alunos, para as nossas e para a inclusão que cada um demanda a partir das suas singularidades. Abrimos portas para questionamentos, incertezas, erros e acertos, para desafios e descobertas de que podemos ser melhor do que somos. Abrimos portas para a busca pelo desenvolvimento de uma escola acessível não apenas para aqueles com deficiência, mas para a diversidade que habita nossas salas de aula (p. 50).

De igual maneira, a autora defende que ainda há demandas para a criação de políticas educacionais que visem discutir, especificamente, a formação inicial e continuada de professores na perspectiva do ensino inclusivo, em virtude de que serão esses sujeitos que exercerão um papel fundamental na inclusão dos alunos com deficiência no sistema educativo brasileiro⁷.

Diante desse cenário, “à luz das demandas educacionais contemporâneas” (Brasil, 2019), foi produzida a *Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica*. Nesse documento, é explicitada a necessidade de haver espaços para que os professores, mesmo após concluírem seu processo de formação inicial, possam buscar se aprimorar para suprir suas demandas educacionais e, assim, promover uma educação que seja condizente com as especificidades do seu alunado. Destarte, essa preocupação é reflexo da importância de se repensar o sistema educacional brasileiro como um todo, o que considera as indagações postas aqui.

As informações ponderadas até o momento estão situadas em um contexto mais amplo. Por isso, na tentativa de entender o ambiente mais situado em que os professores colaboradores deste estudo estão inseridos, a Educação Inclusiva em solo paraibano⁸ será apresentada.

Em consonância com a legislação nacional, pela publicação da resolução n. 284/2016 – Educação Especial na Educação Básica –, fica definido que a educação do aluno com deficiência ocorrerá

I — em estabelecimento de ensino regular, visando ao processo de aprendizagem escolar e adaptação social;

II — em cursos e exames supletivos, adaptados para as pessoas com deficiência, que apresentem condições básicas para se beneficiarem das diversas modalidades desse tipo de ensino;

⁷ Esse assunto será retomado a fundo na seção 2.4 desta pesquisa.

⁸ Para entender o local da educação inclusiva e das políticas educacionais nos níveis internacional, nacional e estadual, indico a leitura da tese de doutorado de Dantas (2019). Nessa tese, a autora preocupa-se em apresentar, de forma detalhada, esses movimentos inclusivos.

III — em instituição especializada, para as pessoas com deficiência que não possam receber atendimento educacional adequado em estabelecimento de ensino regular ou supletivo (Paraíba, 2016, art. 15).

Ainda no documento, observa-se a ênfase em oferecer uma educação que seja satisfatória frente às necessidades educacionais do alunado. No inciso 1, do artigo 16, é posto que “serão incluídos em classe comum de ensino os alunos com deficiência a fim de desenvolver as atividades curriculares programadas com nível de aproveitamento satisfatório compatível com suas possibilidades” (Paraíba, 2016, art. 16). A leitura do documento gera o entendimento de que, quando possível, os alunos com alguma deficiência devem, preferencialmente, ser inseridos na escola regular, pois essa socialização, se feita de modo que satisfaça as necessidades educacionais desses indivíduos, poderá ajudar no seu desenvolvimento educacional e social.

A educação das pessoas com deficiência, como exposto, poderá ocorrer em instituições especializadas no atendimento a esse público. A atuação educacional nessas instituições, como postulado no artigo 19 da resolução, deverá visar

- I – habilitar a pessoa com deficiência para integração no sistema regular de ensino;
- II – complementar o atendimento prestado no ensino regular por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM);
- III – propiciar atendimento educativo continuado, incluindo a formação profissional que assegura ingresso no trabalho protegido ou competitivo, para aqueles cujas condições pessoais impeçam sua integração no sistema de ensino.

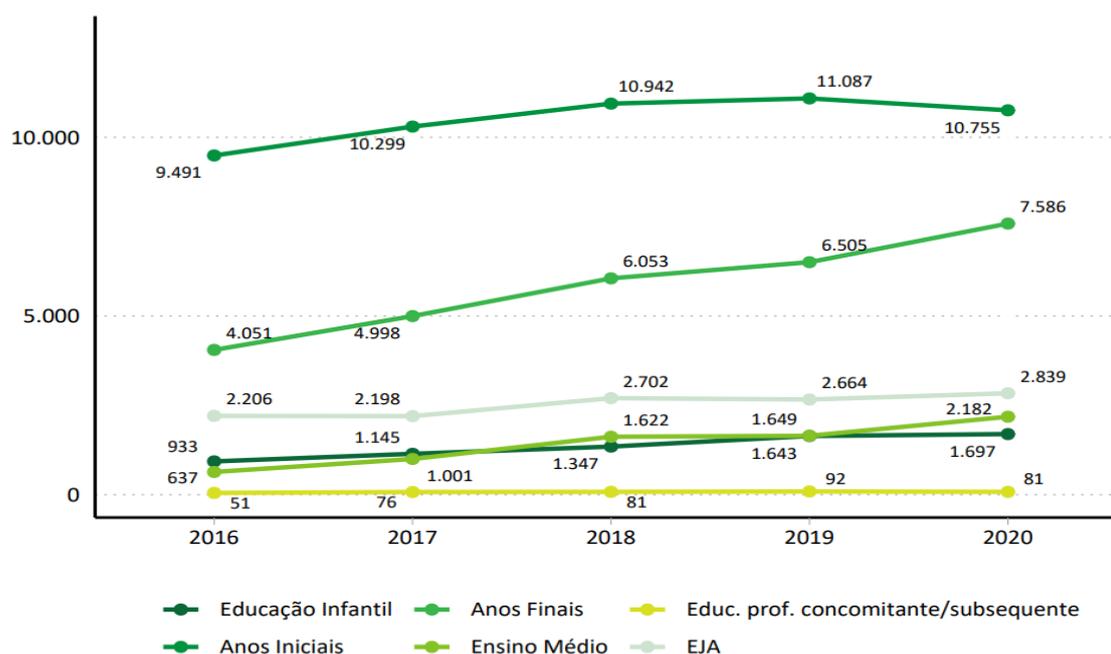
Seguindo o mesmo padrão das políticas educacionais nacionais, percebe-se que as legislações estaduais atuais buscam garantir o acesso à educação para as pessoas com deficiência. No entanto, apesar dessas garantias, vê-se, inclusive nas vozes dos nossos colaboradores, a necessidade de propor maneiras para que os professores e demais profissionais da educação, desde o porteiro até os diretores das instituições, aprimorem-se e auxiliem esses educandos para que, de fato, a inclusão ocorra.

Apesar de sempre, neste estudo, haver uma referência aos profissionais da Educação, uma vez que aqui é investigada a inclusão em contexto escolar, é importante enfatizar que a inclusão não deve ocorrer apenas na escola. Portanto, a sociedade precisa estar preparada para (re)conhecer as necessidades dessas pessoas para oferecer uma inclusão social e real.

Com a ampliação das ações que defendem a inclusão desses alunos na escola regular, aumentou-se o número de alunos com deficiência matriculados. De acordo com

o censo escolar de 2020, na Paraíba, o número de matrículas na educação especial chegou a um total de 25.400, em 2020. Esse número representa um crescimento de 44,7% no número de matrículas quando comparado ao ano de 2016. Além do mais, após a comparação no número de matriculados especificamente no Ensino Médio entre 2016 e 2020, percebeu-se um aumento de 242,5%, isto é, uma diferença considerável (INEP, 2021). Essas e outras informações podem ser encontradas no gráfico 1:

Gráfico 1 - Número de alunos com deficiências matriculados na Paraíba (2016-2020)



Fonte: INEP (2021, p. 36).

O gráfico mostra, como já enfatizado, uma maior (tentativa de) inclusão desses alunos em todos os níveis da educação básica regular. Consoante Dantas (2019), a inclusão dessas pessoas com deficiência nesse contexto é muito importante, visto que a escola regular ocupa, diferentemente da escola especializada, todo o território paraibano, o que proporciona, em todo o estado da Paraíba, oportunidades para que esses alunos sejam incluídos no sistema educativo. Ademais, a autora discorre sobre os resultados dessa inclusão e afirma que a

escolarização dos alunos com deficiência na escola regular diz respeito à transformação que esta pode orquestrar no modo como a sociedade enxerga e se relaciona com a pessoa com deficiência, pois o entendimento construído historicamente ao longo dos anos de que a pessoa com deficiência era incapaz (SANTIAGO, 2011), começa a ser desconstruído. Os indivíduos com deficiência ganham visibilidade para

poder mostrar suas potencialidades para além dos muros das instituições especializadas (Dantas, 2019, p. 56).

Após a realização deste mapeamento, que reflete os movimentos históricos, legais e sociais que estão em torno da educação das pessoas com deficiência atualmente, compreende-se que as instituições legais e educacionais estão, de maneira geral, preocupando-se em oferecer meios para que esse público seja incluído nas diversas esferas da sociedade. Deste modo, é imprescindível que o docente esteja ciente e mantenha-se aprimorando para que os alunos com deficiência sejam, de fato, incluídos nas suas aulas, não apenas no espaço físico e virtuais dessas instituições.

A seguir, será discutida a Linguística Aplicada, como campo de investigação, e as suas contribuições para o desenvolvimento deste estudo.

2.2 LINGUÍSTICA APLICADA (LA): UM OLHAR PARA A INCLUSÃO

A presente investigação, como já enfatizado em outros momentos, surge do anseio de se refletir sobre o trabalho docente em um contexto inesperado. Portanto, parte-se da motivação de compreender os anseios (Moita Lopes, 2006) que cercam os professores que atuaram com alunos Surdos em um contexto pandêmico; isto é, aqui busca-se compreender a Educação Inclusiva pelo uso das lentes da LA.

Para alcançar os objetivos estipulados, me vinculo à LA, pois, no presente estudo, investiga-se sobre inquietações que permeiam nossa sociedade (Medrado, 2016) e sobre “aqueles que estiveram sempre à margem, não legitimados em seus modos de vida, considerados invisíveis” (Moita Lopes, 2013, p. 19). Por igual motivo, esta tese atrela-se aos preceitos da LA, em razão de que seus achados podem contribuir com conhecimentos que permitam entender a percepção que os professores colaboradores possuem sobre suas atuações profissionais com um grupo específico em uma situação de crise sanitária.

Com os avanços dos estudos da LA no passado, a área começou a se desenvolver por meio da investigação científica do ensino de línguas. Como resultado desse movimento, ainda no último século, ocorreram diversas discussões sobre o que é LA e a Aplicação da Linguística. Entretanto, não entraremos em tais questões, dado que outros estudiosos, como Moita Lopes (2015) e Sarangi (2005), já discutem sobre a problemática.

A partir da noção do caráter indisciplinar da LA (Moita Lopes, 2006), Celani (2016) afirma que esse campo do saber oferece meios para que o pesquisador compreenda

os mais variados contextos culturais, econômicos e educacionais da escola pública brasileira. Nesse sentido, a autora, vinculando-se aos estudos de Moita Lopes, define a LA como “mestiça, nômade, explode a relação teoria e prática, não quer adotar ou construir teorias sem considerar as vozes dos que vivem as práticas sociais, compreende os novos tempos. É Indisciplinar” (p. 546).

A busca por compreender as experiências de professores de língua no decorrer do contexto pandêmico enquadra-se nesta perspectiva, pois busca-se (re)construir vivências sociais materializadas nos textos produzidos pelos colaboradores da pesquisa, na tentativa de compreender esse “novo tempo” e seus possíveis impactos no sistema educacional brasileiro. Portanto, ao analisar essas vozes, deve-se considerar a língua como um recurso que permite que os seres humanos construam e avaliem suas experiências e práticas sociais (Martin; White, 2005), configurando-se, assim, como um objeto de investigação potente para a compreensão do contexto em que estamos inseridos.

De acordo com Moita Lopes (2015), é importante perceber que a LA possui um caráter indisciplinar, porque “reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente” (p. 19). Outro adjetivo que é recorrentemente utilizado para definir a LA é o transdisciplinar; Moita Lopes (2015) sugere essa caracterização, uma vez que defende que essa, enquanto área de conhecimento, “deseja atravessar as fronteiras disciplinares, continuamente se transformando” (p. 19), para, assim, observar a constituição do sujeito por meio das suas práticas sociais.

Nessa perspectiva, o caráter indisciplinar e transdisciplinar da LA permitiu a realização deste estudo, porque nos utilizamos da Educação Inclusiva e da Linguística, mais especificamente a LSF, para observarmos vivências educativas em uma situação que pouco ainda se conhece acerca dos impactos gerados. Logo, a LA permite ao pesquisador mergulhar no vasto oceano das práticas sociais para analisar objetos que se relacionam com as necessidades humanas.

Defendendo esse mesmo princípio, Jordão (2016) define que fazer LA é “relacionar-se com outras áreas, outros conhecimentos, outras metodologias, outras visões, estabelecendo práticas multifacetadas, plurais, contingentes que se contrastam e contrapõem, exigindo uma abertura constante para negociações” (p. 13). Dessa forma, a pesquisa em LA legitima espaços “marginais, anda pelas estradas e pelas picadas, seguindo rumos e abrindo passagens – sempre. Lidando com presenças e ausências – sempre” (p. 13).

Partindo destas conceituações, explicitamos a relação que essa tese de doutorado tem com essa área de atuação. Parte-se do entendimento que o presente estudo não apenas apresenta as vozes destes professores, que atuaram em um contexto tão atípico, como também discute o processo de inclusão de alunos com deficiência, um grupo que, por muito tempo, teve suas demandas sociais e educacionais negligenciadas. Por isso, é essencial discutir o papel do educador, suas práticas inclusivas e como este se adaptou às mudanças que ocorreram a partir de março de 2020, como consequência da enfermidade que circulava no país.

As práticas sociais, assim, são o centro de observação dos pesquisadores que se utilizam do aparato teórico da LA. Sobre o assunto, Moita Lopes (2015) pontua que a LA, uma ciência social, problematiza e teoriza sobre a vida e as atividades humanas. Por isso, a observação do trabalho docente, pela perspectiva da LA, não pode desconsiderar o seu contexto de atuação e os elementos constitutivos desse agir, pois a linguagem é vista como “constitutiva da vida institucional” (p. 18), o que permite ao pesquisador analisar a constituição dos sujeitos e suas necessidades humanas. À vista disso, a pesquisa em LA “deve fazer sentido e ter relevância para além das discussões teóricas”, dado que este tipo de pesquisa objetiva “discutir, problematizar e construir epistemologias que perpassem experiências vividas a partir das vozes do Sul” (Bezerra; Andrade, 2021, p. 318).

Por esse ângulo de observação, a prática docente está inserida em um contexto sócio-histórico-político-cultural. Como já exposto no presente capítulo, deve-se considerar que, por muito tempo, a pessoa com deficiência foi, e ainda é, excluída e marginalizada do processo educacional. Nessa acepção, a inclusão de alunos com deficiência na escola regular propicia espaços para que o professor reflita sobre seu agir docente.

Para “compreender o mundo atual” (Moita Lopes, 2015, p. 19), quando o assunto é Educação Inclusiva, é imprescindível observar o impacto que a inclusão destas pessoas está gerando na educação básica. Nesse ponto de vista, Dantas (2019) discute a relação da LA com esse movimento inclusivo em contexto brasileiro e defende que

as pesquisas em LA precisam [...] investigar o recente cenário educacional para que “novas alternativas sociais sejam pensadas e propostas” (MEDRADO, 2016, p. 270). É uma produção de conhecimento a partir da inclusão e para a inclusão, um conhecimento que não apenas preencha as densas exigências da academia, mas que transforme suas práticas e a vida dos sujeitos sociais (p. 31).

Nesse sentido, a LA oferece caminhos para observar e problematizar a vida social e profissional dos nossos colaboradores, permitindo traçar compreensões das suas práticas sociais, nas quais a linguagem exerce papel essencial. De igual modo, evidencia-se a necessidade de se investigar sobre as “vozes do Sul”, visto que, por muito tempo, essas vozes – nesse caso, mais especificamente, as vozes dos professores e de seus alunos com deficiência – foram excluídas no processo de construção do conhecimento (Moita-Lopes, 2006).

Nesse quadro, de acordo com Medrado e Celani (2017), os pesquisadores da LA começaram a se engajar para entender as práticas inclusivas contemporâneas, realizando pesquisas que discutem desde a formação docente até a efetivação das práticas pedagógicas. Entretanto, as práticas investigativas da LA, quando observam inclusão educacional das pessoas com deficiência, apresentam-se como um espaço que ainda carece de atenção, pois “parte, talvez grande parte, de práticas inclusivas estão diretamente relacionadas ao campo das linguagens e da formação docente em nosso contexto escolar e social” (Mello; Vian Jr, 2019, p. 60), o que realça a importância da realização desta investigação.

Considerando esses aspectos, aqui se pretende contar a história de sujeitos inseridos no processo de inclusão educacional, na tentativa de ouvir essas vozes, pois elas exercem papel central, o que favorece a construção de uma imagem desse contexto no qual atuam.

A seguir, serão apresentados os *Estudos dos Discursos Profissionais* e sua relevância para o desenvolvimento deste estudo.

2.3 ESTUDOS DO DISCURSO PROFISSIONAL

A premissa de que uma comunicação eficaz é essencial em todas as esferas da vida em sociedade sempre existiu (Matthiessen, 2013). Quando consideramos a reformulação no agir docente que ocorreu em decorrência da pandemia da covid-19 (Tonelli; Furlan, 2021), devemos ter o mesmo cuidado. Nesse entendimento, o processo de adaptação resultado da pandemia provocou uma (re)configuração que perpassa pelo simples uso da linguagem e vai até o desempenho de reflexões e atividades profissionais. A partir dessa perspectiva, a eficácia da comunicação auxilia o profissional na sua atividade profissional, assim, apresenta-se como um instrumento diferenciador no momento de interação entre os personagens envolvidos.

Interessado em entender os contextos profissionais, Sarangi (2005) propõe uma Linguística Aplicada Profissional, ou seja, defende que a LA deva se preocupar em olhar para os mais variados contextos profissionais, como, por exemplo, a Educação e a Saúde. Partindo desta noção, estudos sobre os mais diversos contextos profissionais vêm sendo desenvolvidos no grupo de pesquisa “Contextos Profissionais Investigativos: Linguística Sistêmico-Funcional” (CPI – LSF/ UFPB), sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Elaine Espindola, orientadora desta tese. No grupo, há o desenvolvimento de pesquisas que observam, a título de curiosidade, os seguintes contextos: educacional (Gouveia, 2024; Gomes-Sousa; Marinho, 2023; Castro; Araújo; Marinho, 2023), terapêutico (Espindola *et al.*, 2021), farmacêutico, médico (Espindola *et al.*, 2022), hospitalar (Slade *et al.*, 2015a; Slade *et al.*, 2015b), entre outros.

Por se utilizar da interface dos estudos desenvolvidos sob a perspectiva dos Estudos do Discurso Profissional (EDP), esta pesquisa busca fazer uma diferença no ambiente profissional em que está situada, uma vez que pretendemos analisar as experiências e os desafios encontrados pelos professores na sua atuação docente nesse contexto específico, para podermos refletir sobre as possíveis contribuições dessas práticas educativas.

De acordo com Sarangi (2012), este tipo de pesquisa “pode ser potencialmente transformadora, com consequências planejadas e não planejadas” (p. 3). Por esse ângulo, um novo olhar sob o contexto profissional docente e sobre o discurso que nele é produzido será lançado, o que, possivelmente, gerará achados para entendermos esse ambiente comunicacional. Isto posto, analisar o trabalho do professor pela mobilização de diferentes perspectivas e paradigmas teóricos, promove “uma melhor compreensão da multidimensionalidade constitutiva da atividade docente e [acaba] enfatizando a noção de ensino como trabalho”⁹ (Pérez, 2015, p. 245).

Como toda atividade criativa, o discurso profissional caracteriza-se como um espaço em que os significados são construídos levando-se em consideração o contexto em que está situado e o que se pretende alcançar. Em outras palavras, o discurso profissional, no qual o discurso docente encontra-se, engloba o papel do discurso como um personagem vital para a construção social da realidade, apresentando-se como um espaço no qual relações dialéticas entre o discurso e as práticas sociais estão associadas.

⁹ Para fazer tais afirmações, a autora baseia-se no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Entretanto, seus apontamentos, no que diz respeito ao tópico discutido, encontram-se em sintonia com o que defendemos nesta pesquisa.

Nessa lógica, as realizações linguísticas produzidas pelos professores participantes desta pesquisa são de grande valia para reconstruir a atividade profissional docente em interface com a Educação Inclusiva e seus processos de reformulações. Diante disso, esses discursos são constituídos de uma série de negociações e avaliações sobre o que aparentam elementos essenciais da atividade desses profissionais (Martin; White, 2005). Por esse motivo, as interações sociais são requisitos para transformar o senso de realidade social dos seres humanos. Assim, as interações que serão analisadas nesta pesquisa podem contribuir tanto para o contexto em que esses professores atuam quanto para o agir docente dos possíveis leitores do estudo.

Entender como as interações acontecem neste contexto ajudará a traçar, por meio da interação linguística, como os agentes envolvidos vivenciaram a atividade docente na pandemia e como o ensino para alunos Surdos foi afetado com essa transição contextual. Ressalta-se, desta forma, a necessidade da realização de estudos que discorram sobre o discurso docente nesse contexto, procurando entender os impactos na relação professor-aluno. Nessa acepção, essa pesquisa se utilizará da relação entre os achados dos EDP, da Educação Inclusiva e da LA, enfatizando as categorias da LSF, para investigar como esses discursos são textualizados e, assim, compreender as características do recorte em questão.

É nesse ângulo que essa pesquisa está inserida, dado que se busca acrescentar para a literatura dados relevantes sobre o contexto profissional docente, objetivando apresentar um olhar novo para a situação analisada, a fim de, como resultado, propor reflexões acerca desses ambientes.

Na próxima seção, a formação docente de professores de língua e sua interface com a inclusão de alunos com deficiência no contexto da educação básica brasileira será explorada.

2.4 FORMAÇÃO DOCENTE PARA UM ENSINO INCLUSIVO

A formação de professores, neste caso professores de língua, caracteriza-se, muitas vezes, como o momento mais importante da carreira docente. Portanto, tendo consciência deste processo, as Instituições de Ensino Superior (IES) buscam oportunizar as bases práticas e teóricas que guiarão o fazer docente destes educadores no decorrer das suas atividades ao longo dos seus exercícios profissionais.

Partindo deste entendimento, faz-se essencial atentar para o processo de formação inicial e continuada dos professores, uma vez que, para que se haja uma educação inclusiva de qualidade, é preciso oferecer meios para que os docentes, que estão em formação e que já atuam na educação, busquem se qualificar. À vista disto, o processo de formação de professores de língua deve buscar romper os arquétipos de formação tradicionais (Tardif, 2017) que, em alguns casos, não proporcionam as ferramentas necessárias para que os alunos com deficiência sejam incluídos na sala de aula da escola regular (Costabile; Brunello, 2015). Em outras palavras, deve-se pensar em um novo modelo de formação que produza professores habilitados para ensinar e incluir considerando as especificidades desses alunos (Costa; Gomes; Bezerra, 2022).

Por conseguinte, ao indagar sobre o ensino de língua para alunos com deficiência, somos levados a refletir sobre os relatos recorrentes de professores, o que também ocorre no nosso *corpus*, que enfatizam a demanda de existir um processo contínuo de aprendizagem e formação docente. Em razão disso, é importante ampliar a produção de estudos que aproximem o conhecimento teórico desenvolvido nos últimos anos com a sala de aula, para, assim, contribuir com saberes que propiciem ferramentas para repensar a realidade do sistema educacional brasileiro.

Consoante Medrado (2014), a “educação para todos é, sobretudo, um princípio que recomenda que o trabalho do professor não deve segregar, inibir ou discriminar” (p. 27). Para que isso aconteça, Medrado, Mello e Tonelli (2019) afirmam que os professores devem ser capazes de adaptar conteúdos e materiais, trabalhar para proporcionar um ambiente acadêmico positivo e possuir habilidades específicas de ensino. Sendo assim, uma das maneiras de minimizar essa segregação, inibição e discriminação é oportunizar aos professores, e demais profissionais da educação básica, meios para que haja um aprimoramento profissional, o que pode proporcionar um trabalho mais eficaz com a Educação Inclusiva.

À vista dessa realidade, a ineficácia do processo de inclusão de alunos com deficiência, ou outras especificidades, na sala de aula de línguas na educação básica está diretamente relacionada à carência de preparação existente nos cursos de licenciatura para o trabalho com esse público, pois a formação docente deve preparar profissionais para trabalhar com as necessidades dos seus possíveis futuros alunos (Santos, 2020). Com base no supracitado, deve-se considerar que é essencial “pensar a inclusão anteriormente à presença de uma pessoa [...] (com deficiência), no sentido de que qualquer meio deve ser construído de modo a incorporar todos e todas” (Fidalgo; Hashizume; Gonçalves, 2022,

p. 5), movimento que pode ser incluso no processo de formação docente, de modo que leve ao professor a considerar as especificidades do outro.

Destarte, faz-se indispensável que os cursos de licenciatura das universidades brasileiras sejam repensados para incluir a realidade dos alunos com necessidades educacionais específicas, uma vez que esse é um direito garantido pela Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988) e uma carência histórica e social.

Nesta perspectiva, a LBI afirma que recursos didáticos e procedimentos de ensino diferenciados são essenciais para que seja possível promover uma aprendizagem significativa, o que só pode ser alcançado por meio de uma formação profissional de qualidade e pensada para a inclusão (Brasil, 2015). Portanto, os professores que atuam com alunos com deficiência devem ser capazes de considerar a exploração de estratégias diferenciadas e inclusivas como forma de oferecer espaços em que esses alunos atinjam uma aprendizagem de forma eficaz.

Levando em consideração o que foi discutido até o momento, a necessidade de formar docentes preparados para atuar na educação com pessoas com deficiência é evidente. Nesse entendimento, Medrado (2016) discute que a formação docente deve pensar não só nos conteúdos abordados nos cursos de Letras, como também em um “currículo mais amplo, que permita ao professor em formação enxergar para fora da sala de aula, pois o aluno que ali está é um indivíduo que vive fora da sala de aula” (p. 271), para que possa propiciar aos alunos com deficiência meios para que estes consigam usufruir, com qualidade, do sistema educacional (Figliuzzi *et al.*, 2016).

Deste modo, é preciso oferecer formações para (tentar) preparar o professor para o trabalho com os alunos de acordo com suas especificidades. Se pensarmos em alunos com deficiência visual, por exemplo, é essencial que professores possuam conhecimento sobre recursos didático-pedagógicos, como o uso do braile, que sejam direcionados para suprir as necessidades desse alunado. Ao pensarmos em alunos com surdez, o professor de língua portuguesa precisa ter consciência que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é uma língua oficial brasileira, que possui características sintáticas próprias; ou seja, é essencial que se haja conhecimento das noções básicas para que, como professores, possamos ensinar da melhor maneira e criar espaços de pertencimento partindo das características do alunado (Brasil, 2003). De igual forma, é essencial tornar os docentes preparados para reconhecer o papel do intérprete de Libras na sala de aula, dado que esses profissionais, em um trabalho colaborativo com os educadores, auxiliam na mediação da comunicação com o alunado Surdo, no processo de garantia de acesso dos educandos ao

currículo, na promoção da inclusão social, no desenvolvimento linguístico dos alunos e nos desafios e limitações encontradas pelos professores no ambiente escolar (Farias, 2021; Franco, 2021; Silva; Oliveira, 2016; Oliveira; Benite, 2015).

Em uma perspectiva mais local, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), instituição em que o pesquisador e um dos colaboradores da pesquisa se formaram, ainda há uma falta de preparo na formação docente dos alunos dos cursos de Letras no que diz respeito à Educação Inclusiva. Ao se observar o currículo do curso Letras – Língua portuguesa e suas literaturas, a Libras é a única disciplina com um viés inclusivo, em forma de conteúdos complementares, que aparece como obrigatória no fluxograma do curso (UFPB, 2010). A disciplina de Libras apresenta, para os professores em formação inicial, a pessoa surda no decorrer da história, algumas implicações pedagógicas e algumas sinalizações básicas que podem auxiliar o professor em formação a se comunicar com o aluno com deficiência auditiva.

Além da disciplina de Libras, há a disciplina “Educação Especial”, como componente optativo, ofertada pelo Departamento de Educação da UFPB. Nesse componente curricular, o foco recai sobre as pessoas com as mais diversas deficiências, suas características e as implicações no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, como dito anteriormente, essa disciplina é optativa, isto é, fica a critério do professor de língua portuguesa em formação cursar ou não.

Apesar de ser um processo que precisa passar por melhorias, vale salientar que a inserção destes dois componentes curriculares, pensados como espaços de geração de reflexões sobre o processo de inclusão escolar, na formação inicial desses professores pode gerar nestes alunos uma sensibilização para o ensino com alunos com deficiência e, como resultado, motivá-los na busca por se aprimorar, para que, de fato, a inclusão aconteça nas suas salas de aula. Todavia, na mesma instituição, quando observamos o atual Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso Letras – Língua Inglesa e suas literaturas, há uma clara tentativa de incluir conteúdos referentes à formação dos seus discentes para o trabalho com a educação inclusiva na educação básica (Rolim; Rolim; Marinho, 2018).

Outro ponto que gostaríamos de apontar é a falta de conhecimentos práticos, uma vez que é a partir das suas experiências que o professor se desenvolve e aprimora suas práticas educacionais. Portanto, a formação inicial e continuada dos professores de língua deve prover aos alunos oportunidades para o desenvolvimento das suas competências. Sobre esse assunto, Dantas (2019) defende que “o maior problema enfrentado na

formação docente para a inclusão é a falta de conhecimentos práticos. Um desafio que atravessa fronteiras continentais e também se faz evidente na Paraíba” (p. 63). Diante disso, confirma-se a relevância de haver uma formação docente mais preparada para o trabalho com alunos com necessidades educacionais específicas.

Com base no que foi discutido até o momento, é imprescindível oferecer, durante o processo de formação de professores, oportunidades para a reflexão e experimentação da Educação Inclusiva, pois essas podem conscientizar os docentes para “potencialidades que precisam ser exploradas e valorizadas” (Tonelli *et al.*, 2017, p. 108). Nesse contexto, o docente, durante sua formação, está aberto a novos conhecimentos, o que facilita a conscientização destes profissionais “para considerar a perspectiva daquele que vive o desafio da diferença devido às suas necessidades individuais especiais” (Mello; Vian Jr, 2019, p. 60). Desta maneira, por meio da reflexão e atualização do processo de formação dos profissionais envolvidos no processo educacional – o que também inclui, por exemplo, os professores formadores, que precisam estar conscientes e buscarem se atualizar sobre as questões da inclusão para que, assim, possam conscientizar esses professores em formação, pois é necessário ter conhecimentos sobre o que se deve ser ensinado – será possível ofertar uma educação de qualidade para todos, independente das suas necessidades educacionais.

No próximo tópico, as especificidades do ensino no decorrer da pandemia da covid-19 e suas possíveis implicações no ensino inclusivo serão dissertadas, já que esta relação caracteriza o nosso objeto de investigação.

2.5 O ENSINO NA PANDEMIA DA COVID-19: NOVOS CAMINHOS

A pandemia da covid-19, que foi instaurada em março de 2020, sem dúvidas, modificou as atividades desenvolvidas em todas as esferas da sociedade. Neste contexto, a educação foi uma das áreas que teve suas atividades mais afetadas. Com a deflagração do contexto pandêmico, as aulas da educação básica e superior, que costumavam ocorrer na modalidade presencial, precisaram ser adaptadas para se adequarem à nova realidade, em virtude de que o isolamento social foi incentivado por políticas públicas.

Como resultado dessa crise sanitária, as instituições de ensino se viram na busca por ferramentas que, na medida do possível, suprissem as necessidades educacionais dos seus discentes. Após um breve período de reflexão, a alternativa encontrada foi o desenvolvimento das atividades na modalidade remota emergencial. Em 17 março de

2020, foi promulgada a Portaria nº 343, que apresentou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia do coronavírus no Brasil (Brasil, 2020).

Esse processo de (re)formulação e (re)adequação do ensino para a modalidade remota não foi um processo fácil e trouxe repercussões negativas, como a evasão escolar. Segundo um estudo realizado pelo C6 Bank/ Data folha (2020), quatro milhões de estudantes brasileiros abandonaram a escola, no ano de 2020, como consequência das dificuldades que a pandemia trouxe. Outro dado apontado é que 17,4% destes alunos, em razão das características do ensino remoto, não possuíam intenção de retomar os estudos no ano de 2021.

Nesse movimento de transição, todo o sistema educacional precisou ser (re)pensado para se ajustar às novas demandas (Morais; Costa; Dantas, 2023). Muitos professores precisaram aprender a trabalhar com ferramentas digitais com as quais, até aquele momento, não tinham contato. Nesse quadro, não só os professores necessitaram se adequar a essas mudanças, os alunos também foram diretamente afetados.

Na instituição de ensino em que os participantes desta pesquisa atuam, por exemplo, muitos alunos não possuíam acesso à internet ou a equipamentos digitais, como computadores ou *notebooks*, para assistir às aulas. Por essa razão, a instituição precisou mapear estes alunos e prover, por meio de compras de materiais e ajuda de custo, o que era necessário para que as aulas pudessem recomeçar nessa nova modalidade. Essa ação da instituição configurou-se como um passo muito importante para a não exclusão de certos grupos de alunos. Nessas circunstâncias, a pesquisa desenvolvida pelo C6 Bank/ Data folha (2020) ainda aponta que as duas maiores causas da evasão escolar no primeiro ano de pandemia foram as dificuldades financeiras, em relação a manter os estudos e ajudar nas demandas da casa, e as dificuldades resultantes da modalidade remota.

Apesar das suas lacunas, dado que foi um processo de adaptação que foi feito de forma repentina (Hodges *et al.* 2020), o ensino remoto emergencial foi crucial para mitigar os possíveis prejuízos educacionais que seriam gerados pela falta das aulas presenciais. Sobre o assunto, Manfredini *et al.* pontuam que o ensino remoto foi

uma solução emergencial e temporária aplicada no momento de crise. Seguindo essa linha de raciocínio, não devemos considerar ensino remoto ou aulas remotas como uma modalidade de ensino, mas, sim, uma solução de contorno, rápida e acessível, que muitas escolas adotaram de forma rápida e se popularizou como um dos poucos meios para cumprir o calendário acadêmico, inicialmente concebido para ser cumprido de forma presencial (Manfredini *et al.* 2021, n.p.).

Por isso, vale apontar que a maior parte das instituições de ensino regulares, na Paraíba, realidade investigada nesta tese, só voltaram a atuar presencialmente em março de 2022, quase dois anos após a transição para a modalidade remota. Todavia, a instituição de ensino em que os colaboradores atuam voltou a trabalhar presencialmente, na modalidade híbrida (ou seja, desenvolvia atividades de forma presencial na instituição, mas também havia momentos de atividades na modalidade remota, para trabalhar as necessidades dos educandos), em outubro de 2021. Esse movimento de transportar a educação para o ensino remoto não foi apenas uma troca de ambientes; logo, foi preciso que os agentes envolvidos nessa reformulação repensassem suas práticas educacionais e pedagógicas para propiciar, na medida do possível, uma educação de qualidade.

Nesse processo, como bem apontam Manfredini *et al.* (2021), ao contrário do que muitos pensam, não ocorreu uma transição para a modalidade EaD (Educação a Distância), dado que essa já possui práticas pedagógicas específicas que se adequam a essa realidade. Deste modo, o que aconteceu foi uma transferência do modelo de ensino que era aplicado presencialmente para os meios digitais, na tentativa de manter algumas características, como: aulas síncronas, que ocorreram nos mesmos horários que aconteciam na modalidade presencial, e espaços de construção do saber de forma colaborativa, espelhando, muitas vezes, dinâmicas realizadas no espaço físico da sala de aula.

Apesar dos impactos da pandemia afetarem toda a sociedade brasileira, as pessoas com deficiência tiveram suas vidas reformuladas. Por consequência, a pandemia veio para acentuar estas questões e promover uma maior dificuldade no processo educativo dos alunos com deficiência, visto que permeou “lacunas que provocaram processos de falta de inclusão não apenas para os alunos, mas também para os professores que não conseguiam desenvolver suas atividades de forma a criar um espaço de ensino-aprendizagem que acolhesse todos” (Morais; Costa; Dantas, 2023, p. 96-97). Sobre isso, Oliveira Neta, Nascimento e Falcão (2020) discorrem que a “mediação à distância, o afastamento do espaço escolar, a ausência de práticas pedagógicas individualizadas, a falta de interação entre os alunos [, entre outros,] [...] tendem a evidenciar ainda mais os problemas que a educação inclusiva enfrenta atualmente” (p. 28).

Em relação à educação da pessoa com deficiência no contexto pandêmico, em abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu uma série de diretrizes para as instituições de ensino seguirem. Segundo o documento, as escolas deviam propor

atividades pedagógicas não presenciais para incluir os alunos com deficiência e propiciar medidas de acessibilidade, principalmente no que diz respeito à mediação. Além disso,

junto às atividades, deve ser assegurado o atendimento educacional especializado, que envolve parceria entre profissionais especializados e professores, para desempenhar suas funções na adequação de materiais, além de dar orientações e apoios necessários a pais e responsáveis (Brasil, 2020, n.p.).

Pensar a Educação Inclusiva nesse contexto foi, sem dúvidas, umas das maiores dificuldades enfrentadas por esses professores. Foi fundamental que práticas pedagógicas fossem reformuladas e adequadas não só ao ensino remoto emergencial, como também às necessidades educacionais específicas desses educandos. Ao discutir o fazer docente inclusivo na pandemia, Magalhães (2020) diz que “mais do que nunca o currículo deve ser flexível o bastante para permitir que o professor busque soluções para suprir os impedimentos de cada aluno” (p. 215), ou seja, é preciso que, mesmo em um momento atípico, o professor oportunize espaços de aprendizagem significativas que englobem as especificidades dos alunos.

É notório que as ações desenvolvidas no período pandêmico, em um primeiro momento, foram pensadas para amenizar os desafios mais gerais evidentes naquele contexto. Além disso, os docentes precisaram se adaptar para minimizar possíveis prejuízos no desenvolvimento escolar dos educandos. À vista disso, foram desenvolvidas ações que possibilitassem um maior rendimento dos educandos, objetivando que as necessidades educacionais específicas fossem abordadas e trabalhadas.

Nesse cenário, os alunos com deficiência, muitas vezes, tiveram suas necessidades educacionais ampliadas, o que provocou a busca, por parte de alguns professores, por meios para reformular práticas pedagógicas na tentativa de incluir esses grupos. Destarte, analisar as experiências desses professores em relação às suas práticas educativas inclusivas no decorrer da pandemia se faz uma tarefa essencial, pois foram esses educadores que se viram frente a essas dificuldades e precisaram pensar em novas práticas educativas, independente do ambiente de aprendizagem em que foram desenvolvidas.

No próximo capítulo, as bases teóricas da Linguística Sistêmico-Funcional que serão mobilizadas no processo analítico do nosso *corpus* serão discutidas.

3 LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL: BASES ANÁLITICAS PARA A OBSERVAÇÃO DOS SIGNIFICADOS

Neste capítulo, apresento as bases teóricas utilizadas para fomentar as análises dos discursos adotados como fontes e no cruzamento dos dados gerados para ser possível a construção de uma narrativa analítica. Posto isto, em um primeiro momento, explanaremos alguns dos conceitos teóricos basilares da LSF, como estes são utilizados e alguns pontos de investigação da pesquisa de base sistêmica. Em seguida, será discutida a Metafunção Interpessoal da linguagem e a sua mobilização. Em um terceiro momento, discorreremos sobre as noções de contexto para essa abordagem teórica e suas aplicações. Para fechar o capítulo, será apresentado o Sistema de Avaliatividade, suas categorias e a sua importância para o desenvolvimento desta tese.

3.1 LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL: CONCEITOS-CHAVE

De acordo com os preceitos que regem a LSF, a língua, um dos sistemas sociosemióticos utilizados pelos seres humanos para a comunicação, produz significados em constante (re)negociação, por meio da instanciação, no qual aspectos deste sistema são observados pela materialização dos componentes linguísticos presentes nos discursos, levando em consideração como esses se relacionam aos seus contextos de produção.

No evolucionismo, constata-se que as espécies evoluem e se adaptam como resultado das necessidades contextuais. Porém, essa premissa pode ser aplicada ao desenvolvimento das línguas ao longo da história, dado que esse sistema surge da necessidade humana de interagir em sociedade, definir papéis sociais e desempenhar atividades sociais, como, por exemplo, o trabalho e a venda de mercadorias. Nessa perspectiva, algumas línguas, no processo evolutivo, como o latim, morrem e dão vez a outras línguas que, naquele momento histórico, são capazes de prover os recursos essenciais para sanar a necessidade comunicativa dos indivíduos que se utilizam desse sistema sociosemiótico para viver em sociedade (Butt *et al.*, 2003).

Considerando esses aspectos mencionados, surgindo na segunda metade do século XX, a LSF, diferente das teorias formalistas que estavam em voga na época, busca desenvolver uma abordagem em que são consideradas as influências que a comunicação sofre em decorrência do contexto comunicacional em que é realizada, visto que esse

elemento contextual provê meios para entender a interface do sistema linguístico com a organização comunicacional da mensagem (Espindola *et al.*, 2021).

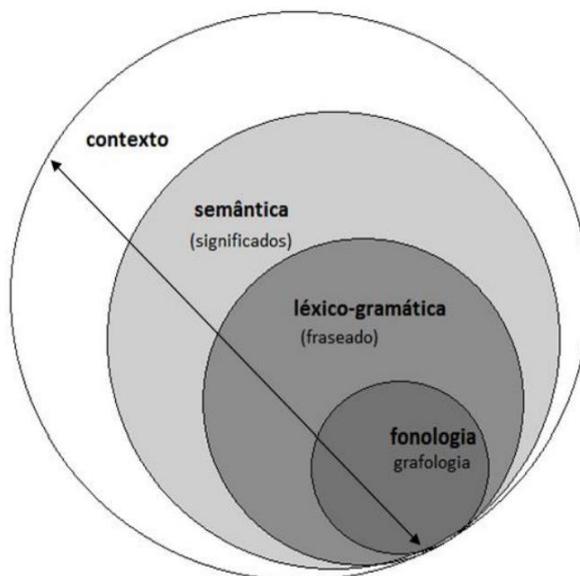
A partir disso, a teoria sistêmico-funcional compreende que uma análise gramatical e discursiva se realiza em dois eixos e visa: a) compreender o texto, almejando perceber como e o porquê de um determinado texto transmitir significado da maneira que o faz; e b) avaliar o texto para apresentar o motivo pelo qual um texto é ou não efetivo para seus propósitos comunicacionais (Halliday, 1994).

Nesta premissa, na abordagem da LSF, a linguagem é vista como prática social, cujo uso é movido para atingir uma finalidade, isto é, um objetivo comunicativo. De igual forma, a LSF preocupa-se em entender as maneiras utilizadas pelos usuários da língua para produzir significados em contextos específicos, investigando a utilização da linguagem em contextos sociais, levando em consideração os aspectos interacionais e comunicacionais envolvidos na troca.

Para Halliday (1994), a linguagem é primeiramente funcional, pois todas as trocas de significados, por texto escrito ou falado, ocorrem em algum contexto interacional, acomodando o sistema em que ocorre, em outros termos, a linguagem é utilizada para suprir as necessidades humanas no convívio em sociedade. De modo equivalente, a utilização da linguagem não é aleatória, ela é motivada pelo contexto social em que está inserida e pelos objetivos comunicativos do falante. Logo, todos os componentes do sistema linguístico são funcionais.

Destarte, na observação da criação dos significados, não se pode desconsiderar o contexto de produção do discurso observado. Partindo desses preceitos, entende-se a linguagem como um sistema semiótico particular, baseado na gramática, que é organizada em estratos e por sua funcionalidade. Nessa acepção, compreende-se que os estratos “são diferenciados de acordo com a ordem de abstração” (Fuzer; Cabral, 2014, p. 21), que podem ser verificados na Figura 1:

Figura 1 - Linguagem e o sistema de estratificação



Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 22) com base em Halliday e Matthiessen (2004).

Esse sistema de estratificação, visto na figura 1, concebe a observação de textos em diversos níveis, podendo ocorrer no nível linguístico, em que são construídos os significados, o fraseado e a grafologia, ou no extralinguístico, o contexto. Por esse ângulo, a língua funciona em um espaço composto por subsistemas, baseado no nível de abstração, que pode ser superior ou inferior. Consoante Vian Jr (2023), “os níveis superiores (em ordem de abstração) são realizados pelos inferiores e, de modo inverso, os níveis inferiores realizam os superiores” (p. 26); isso implica dizer que todos os estratos da língua funcionam concomitantemente, ao passo que, ao realizar uma escolha linguística, o produtor do discurso está produzindo sentido nos níveis superiores e inferiores.

Segundo Halliday e Matthiessen (2014), as escolhas linguísticas desempenhadas pelos usuários da língua em uma situação comunicacional são adotadas a partir de inúmeras possibilidades disponíveis pelo sistema linguístico. De acordo com os autores, no processo de comunicação, ao produzirmos textos – que entendemos como uma “unidade semântica realizada pelos fraseados” (Vian Jr, 2023, p. 29) –, estamos construindo, de maneira simultânea e interdependente, no estrato léxico-gramatical, três tipos de significados; em outras palavras, estamos realizando as três Metafunções da linguagem, a conhecer: i) a *Ideacional*; ii) a *Interpessoal*; e iii) a *Textual*.

A Metafunção Ideacional está relacionada à produção de significados que estão ligados à representação da experiência de mundo do interlocutor por meio da utilização da língua, tanto sobre o mundo real, ações que acontecem no mundo físico (exterior), quanto o mundo interior, o mundo presente no nosso subconsciente (pensamentos, emoções etc.). É a maneira utilizada pelo falante/escritor para representar e expressar como o mundo é percebido interna e externamente.

Em nível oracional, são observados os *processos* – que são realizados por grupos verbais e podem ser *materiais* (os quais representam uma experiência externa, no mundo físico), *mentais* (representa experiências do mundo interno do produtor do discurso, como lembranças e emoções), *relacionais* (representa relações entre duas entidades), *verbais* (representa dizeres), *existenciais* (representa a existência de algo) ou *comportamentais* (representa comportamentos humanos) –, *participantes*, os quais são representados por grupos nominais, e *circunstâncias*, instanciadas por grupos adverbiais.

A Metafunção Interpessoal, por sua vez, tem como princípio a observação dos papéis estabelecidos pelos participantes diante de uma interação comunicacional, de modo que várias relações surgem ao analisá-la, como: relações de poder/ hierarquia, avaliações, trocas, ordens, solicitações, negociações etc. Em resumo, a Metafunção Interpessoal propõe meios para a observação das relações de trocas e/ou negociações que são construídas entre os participantes da interação, bem como os papéis assumidos, a exemplo de relações de poder.

A Metafunção Textual refere-se à materialização da mensagem; é a organização do discurso e manifesta os significados ideacionais e interpessoais em um fluxo de informações (Silva; Espindola, 2013). Em nível léxico-gramatical, nesta Metafunção, o texto é tido como mensagem e observa-se a composição do discurso e a organização utilizada na constituição da mensagem. Ao pensar sobre as Metafunções da linguagem, compreende-se que, apesar de Halliday destrinchar a realização de significados em três Metafunções, o texto realiza o seu objetivo comunicativo pelo uso das Metafunções, de forma que elas ocorrem simultaneamente e são interdependentes (Halliday; Matthiessen, 2004).

Apesar de entender a relação de interdependência existente entre as metafunções, para o desenvolvimento desta pesquisa, foi necessário adotar um recorte teórico. Após uma pré-análise dos dados, optamos por observar a Metafunção Interpessoal, mais

especificamente o Sistema de Avaliatividade¹⁰ (Martin; White, 2005) nos discursos selecionados, pois nesta Metafunção o foco está na relação construída entre os participantes e entende o texto como instrumento de interação social.

Além do mais, as marcas avaliativas presentes nos discursos dos docentes, ao relatarem suas experiências acerca do tema, destacaram-se pelas suas frequências e pelas oscilações atitudinais presentes nos textos. Entretanto, vale salientar que, apesar de não nos aprofundarmos na Metafunção Ideacional, utilizaremos, ao longo do processo de análise dos dados, as nomenclaturas *participante*, *processos* e *circunstâncias*, para a observação da constituição linguística dos discursos, pois “sem gramática não se constrói discurso” (Vian Jr, 2023, p. 26).

Por meio desses conceitos, observa-se o posicionamento enunciativo do falante diante do fato que está sendo narrado. Percebe-se, assim, que, partindo da linguagem, é possível mapear as opiniões e valores de julgamento dos falantes. Os conceitos oriundos da Metafunção Interpessoal¹¹, e que foram discutidos aqui, permitirão compreender como são realizadas as construções e trocas de significados presentes nos discursos produzidos pelos colaboradores desta pesquisa.

A partir da discussão apresentada nesta seção, aponta-se a importância da LSF para estudos, como este, de natureza social. Ao se dedicar a uma investigação que parte dos estudos da linguagem, esta teoria apresenta-se para além da sua capacidade de oferecer meios analíticos para a linguagem, pois oferece meios para observar o contexto de situação e de cultura em que essas trocas acontecem. Portanto, a utilização desta perspectiva teórica justifica-se pelo seu compromisso social (Thompson, 2014) e por sua contribuição para o processo de compreensão das necessidades decorrentes deste novo contexto (Matos, 2022).

De igual modo, evidenciam-se as ferramentas que a teoria oferece para a análise linguística dos dados adotados para esta pesquisa, considerando que há pouca exploração do tema selecionado para esta tese com as bases teóricas que são adotadas neste estudo. Na subseção a seguir, apresentaremos, de forma mais detalhada, a Metafunção Interpessoal.

3.1.1 Metafunção Interpessoal: relações de troca

¹⁰ Cf. seção 3.3 (p. 67).

¹¹ Essa Metafunção será explorada na subseção 3.1.1.

A metafunção interpessoal foi desenvolvida a partir da premissa que papéis são estabelecidos pelos participantes diante de uma interação social. Deste modo, esta Metafunção oferece categorias para a observação das relações de trocas, negociações e avaliações que são construídas entre os participantes no processo de comunicação, bem como os papéis assumidos por estes na interação, a exemplo de relações de hierarquia e de poder.

Nessa perspectiva, partindo das trocas léxico-gramaticais que são realizadas no texto, podemos perceber os papéis e as funções sociais desempenhados pelos usuários da língua. Consoante Halliday e Matthiessen (2014), a parte da oração responsável por realizar a Metafunção Interpessoal é o *sistema de modo*. Para os autores, todos os participantes envolvidos na troca comunicacional exercem determinadas *funções de fala*, podendo trocar *informações* ou *bens e serviços*.

Quando se fala sobre *troca de informação*, aquilo que é trocado na interação é a própria linguagem. Ao realizar este movimento comunicacional, o falante convida o interlocutor a desempenhar um papel verbal. Desta forma, o enunciador espera que o interlocutor receba a mensagem e que a responda realizando, assim, a *troca de informação*. Pelas suas configurações, os textos utilizados como dados de análise deste estudo, a partir da criação de um GP e de respostas a um questionário, foram caracterizados como troca de informações, pois, nas textualizações motivadas pelos questionamentos realizados pelo pesquisador, ocorre uma série de relatos de experiências profissionais dos colaboradores. Conseqüentemente, são realizadas, por meio de *declarações* e *perguntas*, trocas de informações entre os participantes da comunicação.

Na *troca de bens e serviços*, a linguagem é vista como um instrumento de ação. O falante ou escritor utiliza-se da linguagem para influenciar o comportamento do seu interlocutor, na expectativa de que o receptor da mensagem aja no mundo físico e faça o que lhe é solicitado. As categorias aqui discutidas, *troca de informação* e *troca de bens e serviços*, estabelecem as quatro funções primárias da fala: *oferta*, *comando*, *declaração* e *pergunta*. As funções primárias e suas relações com as trocas de informações e bens e serviços podem ser percebidas no quadro a seguir:

Quadro 1 - Funções da fala

| VALOR TROCADO | | |
|----------------|---------------------------------|--|
| Papel na troca | Bens e serviços | Informação |
| Dar | ‘Oferta’ Você quer esse chá? | ‘Declaração’ Ele está servindo o chá a ela. |
| Solicitar | ‘Comando’ Dê-me esse chá. | ‘Pergunta’ O que você está servindo? |
| | PROPOSTA | PROPOSIÇÃO |

Fonte: Adaptado de Halliday e Matthiessen (2014, p. 136) e Fuzer e Cabral (2014, p. 105).

O sistema de modo produz os significados interpessoais nas orações, podendo realizar as funções da fala por meio dos *modos oracionais*, que podem ser divididos em três categorias, a saber: *interrogativo* (perguntas com respostas sim/não ou de conteúdo), *declarativo ou indicativo* (orações exclamativas ou não exclamativas) e *imperativo* (orações de comandos/ordens). Por esse olhar, a oração pela qual o usuário troca informações, por meio de uma declaração ou pergunta, é chamada de *proposição*; a oração utilizada para oferecer ou solicitar bens e serviços com o objetivo de agir sobre o interlocutor na forma de oferta e/ou comando é chamada de *proposta*.

Dentro do conceito de modo, ainda há um conceito caro para a elaboração deste estudo: *a polaridade*. De acordo com Halliday e Matthiessen (2014), a polaridade refere-se a uma escolha entre os polos do “sim” e “não”, ou seja, afirmar ou negar algo pela utilização de um enunciado. Entretanto, existem graus em regiões intermediárias a essas duas opções, vários tipos de indeterminação, como *às vezes* ou *talvez*. Segundo os autores, as opções léxico-gramaticais adotadas entre a escolha do “sim” e do “não” são denominadas de *modalidade*.

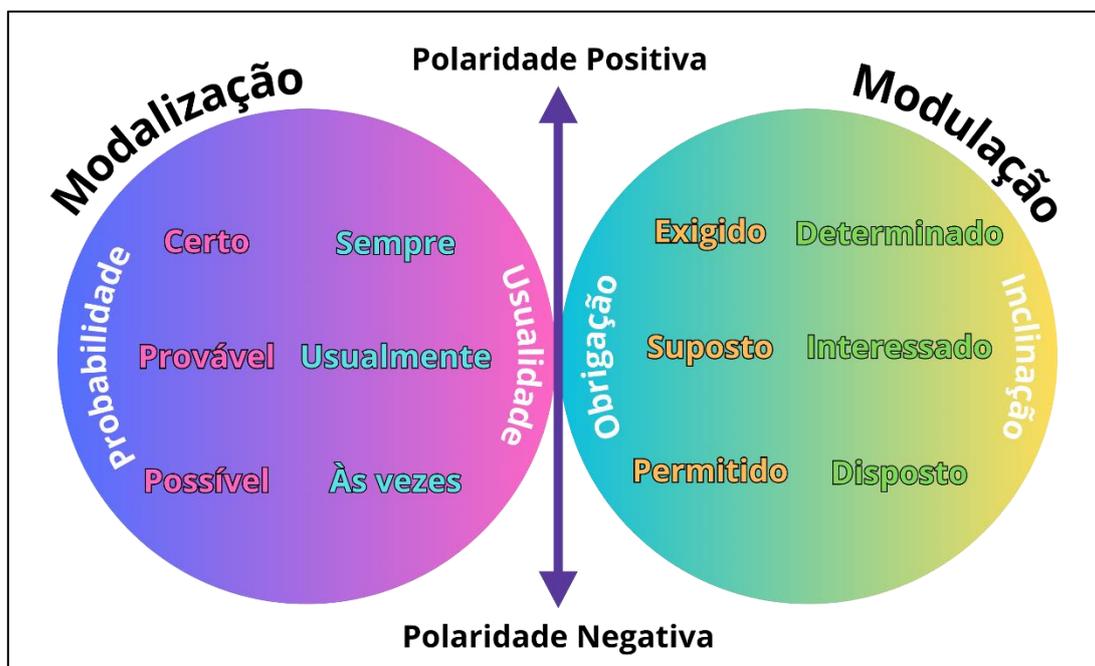
A modalidade refere-se à capacidade dos usuários da língua de se adequarem a uma situação comunicativa específica e mostrar sua posição e opinião; isto é, o potencial dos falantes de julgar quando é aceitável mandar, pedir ou solicitar durante a troca comunicacional. Nessa perspectiva, “o que o sistema de modalidade faz é interpretar a região de incerteza que fica entre 'sim' e 'não’”¹² (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 176 – tradução nossa). Em suma, esses graus intermediários, que transitam entre os polos positivo e negativo, são conhecidos como modalidade. O conceito de modalidade subdivide-se em dois grupos: *modalização* e *modulação*.

¹² *What the modality system does is to construe the region of uncertainty that lies between 'yes' and 'no'* (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 176).

A modalização realiza-se em proposições que permitem ao produtor textual a utilização de graus de *probabilidade* ou *usualidade*. A modulação é realizada em propostas, podendo ser ofertas (possuindo graus de inclinação) e comandos (graus de obrigação). Para Fuzer e Cabral (2014), esses usos podem apresentar um valor de julgamento que está sendo realizado, que pode ser alto, médio ou baixo. Nessa acepção, o valor considerado mais alto encontra-se mais próximo da polaridade positiva, o valor considerado mais baixo está mais próximo da polaridade negativa. Entender a noção de valor dentro da conceituação de modalidade permite ao pesquisador observar “a verdadeira medida das opiniões do autor” (p. 115).

Para uma melhor compreensão dessas conceituações, observe a figura abaixo:

Figura 2 - Relação entre a modalidade e a polaridade



Fonte: Adaptado de Halliday e Matthiessen (2014, p. 691).

Em suma, os conceitos discutidos até o momento permitem tecer uma compreensão nos discursos sobre a inclinação dos falantes diante do fato que está sendo narrado; é observável a diferença, por exemplo, entre dizer se algo é possível ou certo de acontecer. Percebe-se que, pelo uso da linguagem, podemos observar as opiniões e valores de julgamento dos produtores de textos. Destarte, esses conceitos e categorias oriundos da Metafunção Interpessoal auxiliam o pesquisador na compreensão de como são realizadas as construções e trocas de significados realizados nos textos.

As conceituações apresentadas nesta seção são o ponto de partida adotado por Martin e White (2005) para a construção teórica do Sistema de Avaliatividade, dado que este surge como uma complementação da Metafunção Interpessoal para sistematizar certos aspectos que, até o momento, ainda não haviam sido categorizados pela LSF. Portanto, a discussão que aqui foi apresentada relaciona-se com a que será desenvolvida na seção 3.3, uma vez que o Sistema de Avaliatividade surge como uma maneira de observar determinados elementos que se relacionam com o que é analisado na Metafunção Interpessoal.

Na subseção a seguir, apresento a noção de contexto para a LSF e a sua observação.

3.2 BUSCANDO O CONTEXTO: SEGUINDO AS TRILHAS LINGUÍSTICAS

A premissa de que textos são produzidos em determinados contextos, para atingir determinados objetivos comunicativos, é a base constitutiva da LSF. Tendo isso em mente, nesta subseção, será discutida a noção de contexto adotada por essa abordagem linguística e como ela se divide para a observação do contexto em que os usuários da língua produzem os textos.

Dito isto, para a utilização da noção de contexto, a LSF toma para o seu arcabouço teórico-metodológico a ideia de que o contexto se subdivide em duas categorias: o *contexto de situação*, caracterizado pela situação em que a troca comunicacional ocorre, e o *contexto de cultura*, caracterizado pelo contexto de produção cultural, político, educacional, sócio-histórico e econômico do lugar de produção dos discursos produzidos (Halliday; Matthiessen, 2014).

Considerando que esses conceitos foram cunhados para a utilização em uma teoria de base linguística, para a observação do contexto de situação, podemos partir do estrato da léxico-gramática, porque as escolhas léxico-gramaticais adotadas pelos usuários, nos textos, nos dão pistas sobre o contexto de situação em que são produzidos. Pensando a partir dessa perspectiva, o contexto de situação apresenta-se como uma esfera mais situada e mais próxima do contexto comunicacional.

O contexto de situação pode ser definido como uma abstração realizada por meio da soma das características que motivam a produção de um texto, o que torna o texto o que ele é. Isso é possível, já que a língua provê informações suficientes para que ocorra

uma reconstrução, com certo grau de certeza, dos aspectos contextuais/ motivacionais envolvidos na instanciação dos textos.

Nesse sentido, Halliday e Matthiessen (2014) apresentam o contexto de situação como constituído por três variáveis de registro, a saber: *campo*, *relações* e *modo*. Na estratificação, essas variáveis fazem equivalência, respectivamente, às Metafunções Ideacional, Interpessoal e Textual, que são instanciadas na léxico-gramática pelos sistemas de *transitividade*, *modo* e *estrutura temática*.

A variável campo diz respeito à atividade que está sendo desenvolvida pelos participantes do ato comunicacional, ela enfoca o que está acontecendo na troca linguística. A variável relações refere-se ao poder e envolvimento afetivo existente entre os interlocutores; logo, olha-se o grau de controle que um participante exerce sobre o outro, as relações e a distância social ou grau de formalidade mobilizado no decorrer da troca. Por fim, a variável modo concerne ao papel da linguagem e ao canal de comunicação, compreendendo se a língua exerce um papel constitutivo ou auxiliar na troca, se o compartilhamento das trocas entre os participantes se deu de forma dialógica ou monológica e se o canal utilizado foi o gráfico ou fônico, entre outros (Fuzer; Cabral, 2014).

Para ilustrar o que foi dito até o momento sobre o contexto de situação, com base nos textos apresentados até o momento, sistematizaremos alguns questionamentos que podem auxiliar na análise e caracterização deste contexto durante a realização de estudos:

Quadro 2 - Questionamentos para observação do contexto de situação

| Variável de registro | Metafunção que se relaciona | Questionamentos |
|----------------------|-----------------------------|---|
| Campo | Ideacional | <ul style="list-style-type: none"> • Qual é a atividade que está acontecendo? • Qual a finalidade da atividade? • Qual o local em que a atividade está acontecendo? |
| Relações | Interpessoal | <ul style="list-style-type: none"> • Quem são os participantes da troca comunicacional? • Há distância social entre os participantes da troca? • Há itens lexicais no texto que avaliam positiva ou negativamente o que está sendo relatado? |
| Modo | Textual | <ul style="list-style-type: none"> • O texto é um monólogo ou um diálogo? |

| Variável de registro | Metafunção que se relaciona | Questionamentos |
|----------------------|-----------------------------|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • O texto foi produzido através do canal gráfico ou foi falado? • A linguagem constitui a totalidade da atividade ou está apenas ajudando na realização da atividade? |

Fonte: Elaboração própria com base nos textos discutidos nesta seção (2024).

O contexto de situação, assim, acontece em um estrato inferior, em abstração, ao contexto de cultura; este último definido como o conjunto dos contextos de situação que ocorrem pelos usos linguísticos situados em uma determinada cultura. Além disso, considera-se que, na posição de produtores de textos, nós aprendemos a língua por meio da observação dos seus usos nos mais diversos contextos. Portanto, deve-se considerar que, quando o usuário utiliza ou interpreta a língua, ele parte de um repertório próprio de suas experiências, o que o permite entender, ou não, o que está sendo falado, a intenção por trás da conversa, os papéis adotados pelos falantes e o papel que a língua desempenha nesta troca comunicacional (Butt *et al.*, 2003).

Ao tomar o conceito de contexto de cultura, devemos entender que o potencial contextual de uma comunidade linguística é sua cultura. Ao partir dessa conceituação, busca-se investigar o que os significados produzidos por membros de uma determinada comunidade podem significar partindo de aspectos mais abrangentes. Nessa acepção, a cultura é entendida como um sistema de significados de nível superior, pertencente ao estrato extralinguístico.

A cultura, para a LSF, é um ambiente em que os significados de vários sistemas semióticos operam, incluindo, assim, língua, dança, desenho, pintura, entre outros (Halliday; Matthiessen, 2014). Para observar esse contexto, considera-se a potencialidade que o sistema linguístico oferece para a instanciação dos discursos produzidos. Nesse processo, compreende-se um domínio cultural situado, partindo das evidências presentes nos contextos de situação que se relacionam com essa atividade comunicacional.

Os pesquisadores que se utilizam dessa abordagem buscam entender a motivação que leva à produção de um texto, já que é de amplo conhecimento que nós, enquanto falantes/escritores, utilizamos o nosso conhecimento prévio para produzir e interpretar textos, inclusive as trocas comunicacionais do nosso cotidiano, que muitas vezes parecem sem motivação ou sem relação com situações passadas (Butt *et al.*, 2003).

Para entender o contexto de cultura em que os discursos que são estudados nessa pesquisa estão imbuídos, além de observar os textos produzidos pelos colaboradores, discutimos no decorrer do trabalho, por exemplo, os marcos históricos e legais da Educação Inclusiva, a formação de professores de língua no Brasil e o ensino no decorrer da pandemia da covid-19 – contexto que motivou a realização da presente investigação.

No próximo momento, discutiremos o Sistema de Avaliatividade e sua relevância para entendermos as avaliações presentes nos discursos que serão analisados neste estudo.

3.3 O SISTEMA DE AVALIATIVIDADE: DESVELANDO AS AVALIAÇÕES

Em conformidade com Martin e White (2005), os usuários da língua adotam posturas linguísticas orientadas pela mensagem que querem passar e para quem será comunicado. Por isso, os autores defendem a ideia de que os textos são unidades de compartilhamento de emoções, gostos e avaliações. Deste modo, ao estudar a materialização desses textos, podemos entender os significados infundidos e o que eles significam em um determinado contexto.

Na visão de Halliday e Matthiessen (2014), a língua é considerada um sistema semiótico que tem como base a construção de significado e as escolhas linguísticas, ambos orientados pelo contexto. Como uma ferramenta para a compreensão da construção de significado implicados nos discursos, Martin e White (2005) e Martin e Rose (2007) desenvolvem a noção de sistemas discursivos no âmbito da LSF.

Nesse quadro, os sistemas discursivos tratam das escolhas linguísticas adotadas e os significados que essas expressam, dado que “as realizações manifestadas nos textos [...], em conjunto, constroem os significados do texto como um todo” (Vian Jr, 2023, p. 27). Cientes da necessidade de categorias no arcabouço teórico-metodológico da LSF que discutam essas manifestações, Martin e Rose (2007) apresentam seis sistemas discursivos, a conhecer: *Ideação* (representação da experiência) e *Conjunção* (conexão de eventos), ambos relacionados à metafunção ideacional; *Negociação* (promoção de trocas) e *Avaliatividade* (negociação de atitudes), que são vinculados à metafunção interpessoal; e *Identificação* (rastreamento de pessoas e coisas) e *Periodicidade* (acompanhamento do fluxo de informação), associados à metafunção textual (Martin; White, 2005; Martin; Rose, 2007; Vian Jr, 2023).

Como discutido anteriormente, após um processo de leitura de dados, tomamos a decisão de pesquisa de utilizar o Sistema de Avaliatividade para a análise dos dados.

Nesse sistema, são observados posicionamentos avaliativos que se fazem presentes nos discursos que produzimos e o que estes expressam. A partir dessa perspectiva, as avaliações que os usuários da língua fazem dos eventos que são discorridos nos discursos observados neste estudo, quanto em outras situações comunicativas, estão diretamente relacionadas às suas emoções, influenciando as escolhas linguísticas adotadas. Tendo consciência dessas informações, para esta pesquisa, serão tomadas como foco de análise as avaliações, instanciadas em nível léxico-gramatical, que os participantes tecem em relação aos tópicos discutidos. Portanto, o uso do *Sistema de Avaliatividade* apresenta-se como um elemento essencial para a análise das interações aqui observadas.

Consoante Vian Jr. (2009), o Sistema de Avaliatividade oferece mecanismos para observar avaliações, em termos léxico-gramaticais, que, inicialmente, podem passar despercebidos. Segundo o autor, as avaliações são manifestadas em textos e revelam como o falante/escritor posiciona-se em relação ao seu interlocutor e como julga o mundo por meio de atitudes e sentimentos. Por conseguinte, a Avaliatividade é uma ferramenta semântico-discursiva que desempenha significados interpessoais capazes de revelar o posicionamento dos participantes perante a situação enunciada.

Considerando que o Sistema de Avaliatividade surge como uma contribuição para o arcabouço teórico-metodológico da LSF, a linguagem é tida como um recurso utilizado para a troca e criação de significados. Diante disso, esse sistema é uma ampliação da construção de significados interpessoais desenvolvido por Halliday (1994) e surge da necessidade de abarcar aspectos até então não sistematizados, como, por exemplo, os afetos.

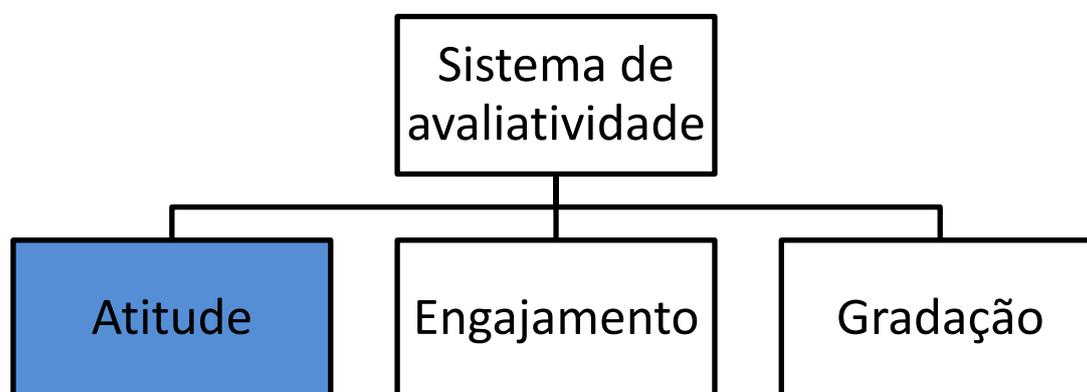
Na teoria sistêmico-funcional, a linguagem é estratificada em três níveis de abstração: *semântico-discursivo*, *léxico-gramatical* e *grafo-fonológico*. As atitudes textualizadas no texto situam-se no estrato da semântica e são realizadas léxico-gramaticalmente; isto é, estão situadas no estrato da léxico-gramática. Porém, a depender do *Modo*, no estrato grafo-fonológico. Destarte, o Sistema de Avaliatividade apresenta-se como um arcabouço teórico-metodológico que permite ao analista identificar nos textos como os participantes posicionam-se para construir suas crenças, julgamentos, experiências de mundo, afeto, dentre outros elementos contextuais e individuais instanciados. Deste modo, esse sistema provê meios para a observação das escolhas linguísticas e descreve o potencial de significados ali presentes (Martin; White, 2005).

À vista disso, este estudo busca compreender, pela análise dos textos gerados

pelos professores implicados, como estes se posicionam e avaliam determinadas situações, em um determinado contexto. Para tanto, parte-se da noção de que textos são instrumentos para o compartilhamento de avaliações, podendo ser afetos, valores e/ ou julgamentos (Martin; White, 2005).

O Sistema da Avaliatividade subdivide-se em três áreas da semântica do discurso, a entender: *Atitude*, *Engajamento*, *Gradação*. Essa divisão está relacionada ao fato de que os significados de cada um desses subsistemas enfocam diferentes tipos de avaliação. Essa divisão pode ser observada na figura 3:

Figura 3 - O Sistema de Avaliatividade com base em Martin e White (2005).



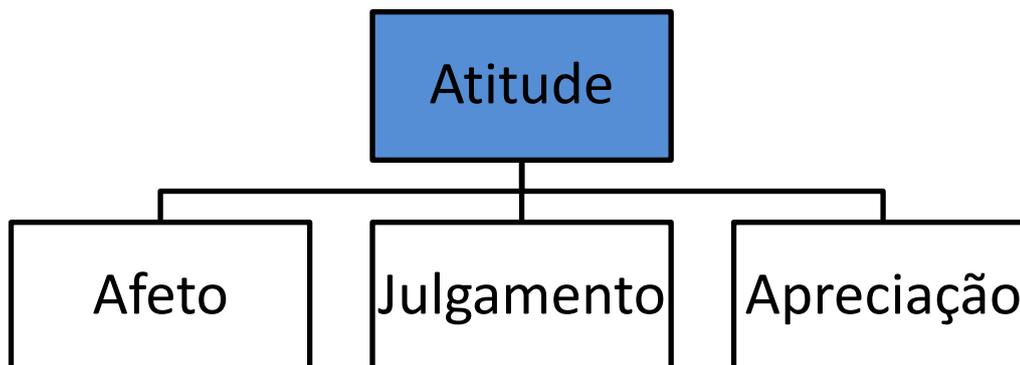
Fonte: Adaptado de Martin e White (2005).

As avaliações localizadas no subsistema atitude manifestam os sentimentos e reações emocionais dos falantes. As avaliações de Engajamento focam no posicionamento das posturas e nas vozes projetadas no discurso. A Gradação engloba as avaliações que são utilizadas para graduar os sentimentos de acordo com a intensidade que ocorrem. Apesar da divisão que é apresentada, esses tipos de avaliações, como as Metafunções, ocorrem simultaneamente no discurso.

Mediante o exposto, após um processo pré-analítico dos dados, a proposta aqui foi observar as avaliações do subsistema atitude, conforme realizadas nos discursos fontes desta pesquisa. Este subsistema subdivide-se em outros três campos semânticos: *Afeto*, *Julgamento*, *Apreciação*. Esses subsistemas representam, respectivamente, as atitudes emocionais, éticas e estéticas (Martin; White, 2005).

A seguir, na figura 4, pode-se ver a representação dos três subsistemas:

Figura 4 - O subsistema atitude com base em Martin e White (2005).



Fonte: Adaptado de Martin e White (2005).

Os subsistemas da atitude possuem algumas características em comum, a conhecer: podem veicular status positivos ou negativos – a polaridade; podem se fazer presentes nos enunciados implicitamente ou explicitamente; e podem indicar posições atitudinais que podem ser transmitidas por meio da interação de múltiplos elementos presentes nos discursos (Azevedo, 2015). Na subseção a seguir, discutiremos sobre o primeiro subsistema da atitude, o afeto, e apresentaremos as categorias de análise que serão mobilizadas.

3.3.1 O subsistema afeto

O subsistema afeto é o recurso que manifesta o posicionamento atitudinal dos sentimentos do falante/escritor e, normalmente, pode ser realizado, em nível lexical, pelo uso de *Processos mentais*, *Circunstâncias*, *Atributos relacionais de afeto* ou *Nominalizações*.

No quadro 3, é possível observar essas realizações nas textualizações dos participantes:

Quadro 3 – Exemplos de realizações de afeto no *corpus*.

| Recurso gramatical | Exemplo |
|--------------------|---|
| Processo mental | <i>Eu <u>tenho aprendido</u> a ter mais paciência e menos medo do novo</i> |
| Circunstância | <i>há boas intenções de todas as partes, mas não acontece <u>satisfatoriamente</u>.</i> |

| Recurso gramatical | Exemplo |
|--------------------------------|--|
| Atributos relacionais de afeto | *[Ela foi] <u>insatisfatória</u> , pois não há estudos suficientes sobre como lidar com esses alunos |
| Nominalização | Parti do <u>medo</u> inicial e da <u>sensação</u> de impotência para me sentir instigada |

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

A análise do afeto é desenvolvida pela observação de três subcategorias: *(in)felicidade*, *(in)segurança* e *(in)satisfação* (Martin; White, 2005).

De acordo com os autores, a *(in)felicidade* é a variável que “cobre emoções relacionadas aos ‘assuntos do coração’ – tristeza, ódio, felicidade e amor” (p. 49 – tradução nossa)¹³. Ainda segundo os autores, essa variável é, provavelmente, a que primeiro vem as nossas mentes quando pensamos sobre emoções, porque “envolve os humores de se sentir feliz ou triste, e a possibilidade de direcionar esses sentimentos a um gatilho, gostando ou não (p. 49 – tradução nossa)¹⁴”

A variável *(in)segurança* cobre as emoções relacionadas ao bem-estar ecosocial (ansiedade, medo e confiança). Deste modo, a *(in)segurança* está ligada aos nossos “sentimentos de paz e ansiedade em relação aos ambientes em que estamos inseridos, incluindo, é claro, as pessoas que os compartilham conosco” (p. 49 – tradução nossa)¹⁵.

A variável *(in)satisfação* cobre os “sentimentos de realização e frustração em relação às atividades em que estamos engajados, incluindo nossos papéis como participantes e espectadores” (p. 50 – tradução nossa)¹⁶. Esses sentimentos podem ser: desprazer, tédio, interesse, prazer etc. (p. 51).

O afeto ainda pode ser classificado como autoral ou não-autoral. Como a própria nomenclatura indica, no afeto autoral, o falante é a fonte responsável pela emoção avaliada; em outras palavras, ele assume total responsabilidade sobre o enunciado. No afeto não-autoral, o falante não assume responsabilidade em relação ao posicionamento adotado, visto que não são as emoções do próprio falante que são descritas, mas, sim, as

¹³ *covers emotions concerned with ‘affairs of the heart’ – sadness, hate, happiness and love* (Martin; White, 2005, p. 49).

¹⁴ *It involves the moods of feeling happy or sad, and the possibility of directing these feelings at a Trigger by liking or disliking it* (Martin; White, 2005, p. 49).

¹⁵ *feelings of peace and anxiety in relation to our environs, including of course the people sharing them with us* (Martin; White, 2005, p. 49).

¹⁶ *feelings of achievement and frustration in relation to the activities in which we are engaged, including our roles as both participants and spectators* (Martin; White, 2005, p. 50).

emoções de terceiros. No próximo tópico, discutiremos sobre o segundo subsistema da atitude, o julgamento, e apresentaremos as categorias de análise que são utilizadas para a investigação dessas avaliações.

3.3.2 O subsistema julgamento

Os recursos de Julgamento manifestam a avaliação de comportamento humano, tomando como base as normas sociais, e suscita os conceitos estima e sanção social. Em outras palavras, o Julgamento visa avaliar a ética e posição social e apresenta os mecanismos avaliativos do comportamento. Partindo desse preceito, o subsistema julgamento pode ser dividido em outros dois para uma melhor observação, são: Julgamentos de *estima social* e de *sanção social* (Martin; White, 2005).

Os *Julgamentos de estima social* representam as avaliações que se relacionam com a posição social dos avaliados. Esses tipos de julgamentos são realizados para avaliar indivíduos no que diz respeito aos seus *status* de admiração ou crítica na comunidade na qual está inserido. Para Martin e White (2005), os Julgamentos de estima social podem ser observados por meio de três classificações: (*não*)*normalidade* – o quão incomum se é ou não, (*in*)*capacidade* – o quão capaz é ou não, (*não*)*tenacidade* – o quão decidido ou determinado se é ou não. No quadro a seguir, pode-se observar exemplos de Julgamentos de estima social:

Quadro 4 - Exemplos realizações de Julgamentos de estima social

| ESTIMA SOCIAL | POSITIVA | NEGATIVA |
|--|---|---|
| Normalidade – “o quão especial?” | sortudo, normal, natural, legal, estável, previsível, desconhecido, celebrado, entre outros. | azarado, peculiar, excêntrico, estranho, imprevisível, obscuro, retrógrado, entre outros. |
| Capacidade – “o quão capaz?” | poderoso, vigoroso, robusto, saudável, adulto, maduro, inteligente, sensível, educado, competente, produtivo, entre outros. | fraco, doente, imaturo, infantil, imaturo, lento, estúpido, incompetente, improdutivo, entre outros. |
| Tenacidade – “o quão confiável?” | corajoso, heroico, cuidadoso, perseverante, confiável, leal, adaptável, entre outros. | tímido, covarde, impaciente, impetuoso, distraído, desleal, entre outros. |

Fonte: Adaptado de Martin e White (2005, p. 53).

Os *Julgamentos de sanção social* avaliam comportamentos pelo viés legal e moral, os quais, por essa ótica, são elogiados ou condenados; assim, observa-se como nós devemos nos comportar em sociedade. Nessa perspectiva, avalia-se partindo de regras de comportamentos já estabilizadas na nossa cultura. A análise dessas avaliações parte da verificação dos comportamentos com base na “veracidade (o quão honesto alguém é) e propriedade (o quão ético alguém é) (Martin; White, 2005, p. 52 – tradução nossa)¹⁷”.

No quadro 5, verifica-se alguns exemplos de Julgamentos de sanção social:

Quadro 5 - Exemplos realizações de Julgamentos de sanção social

| ESTIMA SOCIAL | POSITIVA | NEGATIVA |
|---|--|--|
| Veracidade [verdade] – “o quão honesto?” | verdadeiro, honesto, verossímil, franco, sincero, direto, discreto, entre outros. | desonesto, enganador, mentiroso, manipulador, brusco, tagarela, entre outros. |
| Propriedade [ética] – “o quão além de censura?” | bom, ético, cumpridor da lei, justo, sensível, gentil, carinhoso, modesto, humilde, educado, respeitoso, entre outros. | mau, imoral, corrupto, injusto, insensível, cruel, vão, arrogante, rude, egoísta, entre outros. |

Fonte: Quadro adaptado de Martin e White (2005, p. 53).

De acordo com Martin e White (2005, p. 54), com base em Halliday (1994), os parâmetros de organização das avaliações de julgamento refletem distinções gramaticais no sistema de modalização. Além do mais, as avaliações de julgamento podem aparecer explícita ou implicitamente nos textos. Segundo Azevedo (2015),

os valores de Julgamento podem ser veiculados por meio de um item lexical que carregue tal significado ou por meio de descrições aparentemente factuais, mas que tem o potencial de despertar na audiência atitudes julgadoras. No segundo caso, essa resposta por parte do interlocutor dependerá dos valores ideológicos, sociais e culturais que ele compartilha com falante/escritor a ponto de assimilar e legitimar aquele Julgamento (p. 79).

¹⁷ ‘veracity’ (how truthful someone is) and ‘propriety’ (how ethical someone is) (Martin; White, 2005, p. 52).

Desse modo, cabe ao pesquisador, no processo de análise, investigar a construção do discurso para identificar se essa realização ocorre e se acontece de forma explícita ou implícita, para, assim, traçar seus entendimentos acerca da avaliação.

Na próxima subseção, será discorrido sobre o último subsistema da atitude, a apreciação.

3.3.3 O subsistema apreciação

Na apreciação, observam-se os significados que constroem avaliações sobre as coisas, performances, bens e serviços e fenômenos naturais, levando em consideração “o que essa coisa vale (como nós as valorizamos?)” (Martin; White, 2005, p. 56). Todavia, vale salientar que pessoas também podem ser o foco de apreciação na condição de que a “avaliação em questão não foque diretamente no fato de seu comportamento ser correto ou incorreto (caso em que estaríamos lidando com um Julgamento)” (Azevedo, 2015, p. 79). Logo, o foco da avaliação se volta para como atribuímos valor a determinadas coisas.

Os autores apresentam três tipos de apreciações, a conhecer: *reação*, *composição* e *valor*. A reação é utilizada quando algo provoca alguma reação ou chama a atenção do avaliador, isso pode ocorrer pelo *impacto* provocado (“isso me tocou?”)¹⁸ ou por meio da *qualidade* (“eu gostei disso?”)¹⁹. A composição refere-se ao *equilíbrio* (“está coeso?”)²⁰ e à *complexidade* (“isso foi difícil de acompanhar?”)²¹ do objeto da avaliação. O valor relaciona-se o quão inovador e relevante e autêntico o objeto da avaliação parece (“valeu a pena?”)²² (Martin; White, 2005, p. 56 – tradução nossa).

Tendo em mente os objetivos desta pesquisa, nesta investigação será considerado apenas o conceito de *atitude*, já que este estudo almeja compreender as oscilações atitudinais que ocorrem nos discursos dos professores colaboradores ao discorrerem sobre suas experiências com alunos Surdos no decorrer da pandemia da covid-19.

No quadro 6, serão resumidas e apresentadas as principais características do subsistema atitude.

¹⁸ *did it grab me?* (Martin; White, 2005, p. 56).

¹⁹ *did I like it?* (Martin; White, 2005, p. 56).

²⁰ *did it hang together?* (Martin; White, 2005, p. 56).

²¹ *was it hard to follow?* (Martin; White, 2005, p. 56).

²² *was it worthwhile?* (Martin; White, 2005, p. 56).

Quadro 6 - Características da atitude

| CARACTERÍSTICAS | AFETO | JULGAMENTO | APRECIACÃO |
|--------------------------|---|--|---|
| Avaliação | Emoções | Comportamentos humanos | Forma, aparência, composição dos objetos, processos e fenômenos naturais, situações e performances. |
| Foco da avaliação | O avaliador | O avaliado | O avaliado |
| Categorias | Positivo/Negativo <i>Autoral</i> <i>Não-autoral</i> | Positivo/ Negativo <i>Estima social</i> <i>Sanção social</i> | Positivo/Negativo <i>Reação</i> <i>Composição</i> <i>Valor social</i> |
| Linguagem | Emoções | Ética | Estética |
| Questão guiadora | “Como você se sente em relação a isto?” | “Como você julga este comportamento?” | “O que você acha/pensa disso?” |

Fonte: Adaptado de Nóbrega (2009, p. 100).

Após essa explanação sobre a LSF e sobre o Sistema de Avaliatividade e como ambas se vinculam a esta investigação, passaremos para o próximo capítulo, no qual discorreremos sobre os passos metodológicos adotados para que a realização dessa pesquisa se tornasse possível.

4 A METODOLOGIA ADOTADA NA PESQUISA: NATUREZA, GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

No presente capítulo, discorreremos sobre os procedimentos metodológicos adotados para ser possível o desenvolvimento desta investigação, cuja natureza é interpretativa. À vista disso, todos os passos que serão descritos a seguir estão ancorados na questão de pesquisa proposta como guia para o desenvolvimento desta pesquisa, considerando aspectos que vão desde a descrição do contexto de pesquisa, dos colaboradores até o processo de geração dos dados e o seu momento de análise.

4.1 A NATUREZA DA PESQUISA

O desenvolvimento deste estudo se deu por meio de uma série de etapas metodológicas que visaram alcançar o objetivo geral que foi estipulado. O ponto de partida, que ocorreu antes do momento de escrita do texto, consistiu em realizar levantamento bibliográfico para delinear de que maneira as teorias norteadoras informariam as análises a serem conduzidas e os procedimentos metodológicos a serem seguidos.

Como mencionado em outros momentos, esta investigação se desenvolveu na busca de entender um momento atípico/ não esperado que abalou todo o planeta no início de 2020, que foi a pandemia da covid-19. Diversas esferas da sociedade foram impactadas por esse cenário e, dentre elas, a Educação foi uma das mais afetadas. Deste modo, visando compreender a influência que esse contexto teve na sala de aula dos três professores participantes desta pesquisa, foi adotada uma perspectiva qualitativo-interpretativista de análise dos dados (Cresswell; Ivankova, 2009; Cresswell, 2014).

Nas ciências humanas, quando embasado em abordagem qualitativa, o cientista investiga traçando uma compreensão dos fenômenos que estuda pela observação de aspectos da complexidade do comportamento humano. De acordo com Lakatos e Marconi (2005), essa abordagem fornece ao pesquisador meios para realizar uma análise “detalhada sobre [...] hábitos, atitudes e tendências de comportamentos” dos seres humanos, quando suas experiências são tomadas como objetos de investigação (p. 269).

A pesquisa interpretativista, por sua vez, parte do entendimento de que a visão dos membros da sociedade não deve ser ignorada, pois “o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem” (Moita Lopes, 1994, p. 331). O mundo social,

então, é o resultado de “significados [...] construídos pelo homem, que interpreta e reinterpreta o mundo a sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades” (Moita Lopes, 1994, p. 331).

Ao adotar essa perspectiva para esta investigação, durante o processo de leitura e análise dos dados, o ponto de partida foi a concepção de que o conhecimento a ser construído neste estudo seria um reflexo do contexto de cultura em que nós, membros de uma sociedade, estamos inseridos (Halliday; Matthiessen, 2014). Destarte, os passos investigativos seguidos nos direcionam, até certo ponto, a interpretar, por meio da análise das experiências dos docentes participantes, respostas que permitam entender os possíveis impactos que esse contexto provocou no agir docente dos colaboradores.

Outrossim, esta tese possui base qualitativa, pois foi observada a construção de significados realizados pelos participantes quando discorrem sobre a temática selecionada para esta investigação. Além disso, buscamos compreender como as ocorrências das categorias observadas nas textualizações de cada participante relacionam-se com os padrões linguísticos apresentados, para investigar como esses resultados podem direcionar para uma melhor compreensão dos discursos produzidos acerca do trabalho docente à luz da Educação Inclusiva em um momento de pandemia.

Para alcançar esses entendimentos, motivados pelos anseios (Moita-Lopes, 2006) de diversas ordens (pessoal, social e política), provocados pela problemática do ensino de línguas para pessoas com deficiência, nos vinculamos ao fazer científico da pesquisa em LA. Para o desenvolvimento deste estudo, a seleção da LA se deu pela necessidade de possuir um alicerce teórico que permitisse a realização de um estudo linguístico de base interdisciplinar, que se preocupa em traçar compreensões sobre questões que afligem a vida na sociedade. Nesse sentido, a LA nos forneceu ferramentas para investigar o discurso dos professores colaboradores com o objetivo de lançar uma visão sob o nosso objeto de estudo.

A seguir, apresentaremos o contexto em que essa investigação foi realizada para ser possível obter uma maior compreensão do local no qual esses colaboradores estão inseridos.

4.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

O contexto investigado no desenvolvimento deste estudo foi escolhido pela preocupação do pesquisador em compreender a transição que aconteceu no sistema

educativo durante o período pandêmico, entre 2020 e 2022. Vale apontar que, apesar de a Educação como um todo precisar ser repensada para se enquadrar no ensino remoto emergencial, a atividade de ensino na Educação Inclusiva, provavelmente, foi a mais afetada, dado que já havia uma defasagem no processo educativo para pessoas com deficiência (Santos Sobrinho, 2021). Nessa transição, alunos surdos, cegos, com deficiência intelectual, por exemplo, precisaram se adaptar ao ensino remoto, o que, em muitos casos, tornou-se uma barreira a mais no processo de aprendizagem desses educandos.

Isso posto, essa investigação desenvolveu-se no contexto da Educação Básica, mais especificamente no Ensino Médio, e visou investigar as (re)formulações realizadas nas práticas docentes dos professores colaboradores, que atuaram no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)²³, no que diz respeito às suas atuações com alunos Surdos na pandemia da covid-19.

Para apresentar o contexto de situação em que os dados analisados nesta pesquisa foram produzidos, no quadro 7, serão apresentadas as variáveis campo, relações e modo, no que concerne ao nosso contexto específico.

Quadro 7 - Contexto de situação dos dados coletados para a pesquisa

| VARIÁVEL DE REGISTRO | DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DE SITUAÇÃO |
|----------------------|---|
| CAMPO | <p>A atividade desenvolvida, no contexto de situação, foi uma geração de dados para a presente pesquisa de doutoramento, que aconteceu em três momentos diferentes: no primeiro e no segundo momento da geração dos dados, guiada pelo pesquisador, ocorreu a gravação de um Grupo Focal (GF).</p> <p>Ao longo do GF, os participantes conversaram sobre o ensino de língua portuguesa no decorrer da pandemia para alunos com deficiência e apresentaram suas experiências e impressões, tema gerador do desenvolvimento desta investigação. O pesquisador guiou a conversa através de um roteiro de perguntas, visando estimular o diálogo entre os professores colaboradores. Após a realização das perguntas, os colaboradores alternaram o turno de fala, em forma de diálogo.</p> <p>No terceiro momento da geração dos dados, na atividade desenvolvida, foi solicitado que os colaboradores respondessem a um questionário, o qual contava com perguntas sobre seu perfil profissional e sobre sua atuação com alunos com deficiência no contexto pandêmico. Por fim, os docentes implicados enviaram para o e-mail do pesquisador os arquivos do questionário com as suas devidas respostas.</p> |

²³ A aprovação da execução deste estudo foi emitida pelo Comitê de Ética pelo parecer: 5.439.769.

| VARIÁVEL DE REGISTRO | DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DE SITUAÇÃO |
|----------------------|---|
| RELAÇÕES | <p>O GF contou com a participação de três professores de língua portuguesa e do pesquisador, o último na função de mediador do diálogo.</p> <p>No momento de responder aos questionários, os participantes da atividade são o pesquisador individualmente com cada professor colaborador, uma vez que os professores responderam individualmente e em locais diferentes.</p> <p>Todos os colaboradores possuem relação profissional, visto que todos atuam na mesma função e instituição de ensino. Deste modo, não há distância social entre os professores colaboradores. Entretanto, há distância social e grau de formalidade médios entre o pesquisador e os participantes, visto que o pesquisador assume papel de mediador nas atividades e está gerando dados para uma pesquisa de Doutorado.</p> |
| MODO | <p>No GF, a língua assume um papel constitutivo, o canal utilizado foi o fônico, através de um processo dialógico, visto que esse ocorreu no formato de conversa entre os participantes.</p> <p>Nas respostas ao questionário, a língua também exerce um papel constitutivo, o canal utilizado é o gráfico, através de um processo dialógico, uma vez que a realização dessa atividade foi construída para uma pesquisa, diante de um pesquisador que visava interpretar as respostas dadas.</p> |

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2024).

O contexto de cultura, por sua vez, como discutido em outro momento, foi caracterizado no desenvolver do estudo, uma vez que discorreremos sobre o contexto geral em que os participantes da pesquisa estão inseridos, que influencia diretamente o agir docente destes, ao passo que foram discutidos temas como políticas públicas para a Educação Inclusiva, a formação docente de professores de línguas, o ensino no decorrer da pandemia da covid-19, entre outros.

No próximo tópico, será apresentado o perfil profissional destes educadores, para identificar, de forma mais clara, quem são esses profissionais participantes.

4.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O processo de geração dos dados analisados na elaboração da tese se deu em algumas etapas. Inicialmente, foram contatados professores com o perfil desejado, isto é, professores de Língua Portuguesa que, durante a pandemia da covid-19, lecionaram para alunos Surdos.

Em seguida, foram identificados quais os profissionais que possuíam interesse em colaborar com o estudo, participando de sessão de ativação de lembranças e emoções, em

formato de GF, para, em seguida, responder a um questionário. Para a realização deste GF, foi elaborado um roteiro semiestruturado composto por perguntas abertas, pensadas para coletar os discursos/ avaliações desses professores acerca do tema abordado.

Após feito esse processo, a pesquisa contou com a participação de três professores de Língua Portuguesa (LP) que atuam em uma instituição de Ensino Médio paraibana. Por meio da aplicação de questionários, foi traçado o perfil dos colaboradores da pesquisa. Ao levar em consideração a natureza do tema investigado nesta pesquisa, um ponto que julgo importante a se mencionar é que nenhum dos três docentes selecionados possui formação (inicial ou continuada) para o trabalho com alunos com deficiência. Para manter o sigilo da identidade dos colaboradores, foram selecionados três nomes fictícios, a conhecer: Diana, André e Giovana.

Diana, que possui o maior tempo de atividade de ensino, professora titular da instituição, graduou-se em Letras – Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) em 1999. Ela é Mestra e Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na qual concluiu os cursos, respectivamente, em 2004 e 2013. Atua nessa instituição de ensino desde 2006. Além disso, Diana é graduada em Licenciatura em História pela UEPB. Durante a geração dos dados, ela estava cursando Pós-Doutorado em História na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

André também é professor de Língua Portuguesa (LP). Ele é formado em Letras – Português e suas Literaturas pela UFPB, com conclusão em 2014. André é Mestre em Linguística pela UFPB, onde concluiu o curso em 2017. No período da geração dos dados, na mesma instituição em que se formou, ele cursava Doutorado em Linguística, próximo ao prazo da defesa final da tese.

Giovana é graduada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com finalização datando de 2011. É especialista em Teorias e Estudos sobre a Linguagem pela UFRN, com conclusão no ano de 2012. Ademais, ela é Mestra em Letras pelo Mestrado Profissional da UFRN, área Linguagens e Letramentos, título defendido em 2015. Dentre os três participantes do estudo, Giovana é a única pessoa com deficiência – possuindo deficiência visual, mais especificamente visão monocular.

No quadro 8, verifica-se, de forma esquematizada, o perfil destes colaboradores, com identificação, idade, escolaridade, a instituição de formação e o tempo que lecionam para alunos com deficiência.

Quadro 8 - Perfil dos participantes da pesquisa.

| Identificação do participante | Idade | Formação/titulação | Instituição de formação | Tempo que leciona para alunos com deficiência | Deficiência para qual lecionou ao longo da pandemia |
|-------------------------------|-------|---|--|---|---|
| Diana | 52 | Letras — Português; Mestrado e Doutorado em Letras. | Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) | 9 anos | Surdez |
| André | 33 | Letras — Português; Mestrado em Linguística. | Universidade Federal da Paraíba (UFPB) | 5 anos | Surdez |
| Giovana | 32 | Letras — Português; Mestrado em Letras. | Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) | 11 anos | Surdez |

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2024).

A seguir, será explanado o processo de geração dos dados, pois o entendimento desse momento se configura como uma etapa essencial para compreender, de forma mais nítida, as bases que permitiram o desenvolvimento da pesquisa.

4.4 O CAMINHO METODOLÓGICO DA GERAÇÃO DOS DADOS

Nesta seção, serão descritos os passos metodológicos seguidos no processo de geração dos dados. A geração dos dados se deu em três momentos que ocorreram na mesma data. Esses momentos podem ser vistos a seguir:

1º momento — uma sessão de ativação das lembranças e emoções dos colaboradores;

2º momento — apresentação entre os professores sobre as suas percepções sobre o primeiro momento;

3º momento — aplicação de um questionário para que os colaboradores discorressem sobre suas atividades profissionais no contexto pandêmico com esse público específico.

Após a aprovação desta pesquisa no comitê de ética, a sessão de ativação, em formato de GF, foi gravada com o consentimento dos participantes e de acordo com as

devidas normas éticas, tomando, assim, as medidas necessárias para que os participantes tivessem suas identidades preservadas.

O GF, enquanto método de geração de dados, é uma técnica utilizada para gerar dados por meio das interações que ocorrem em grupo com base em um tema preestabelecido. Por essa razão, esse método auxilia o pesquisador a entender as percepções, atitudes e avaliações que os participantes da pesquisa possuem sobre um tema que está sendo discutido. Para a realização do GF, é necessária a presença de um facilitador, este responsável por auxiliar o andamento da conversa entre os colaboradores – papel que foi ocupado pelo pesquisador. Desta forma,

os encontros grupais possibilitam aos participantes explorarem seus pontos de vista, a partir de reflexões sobre um determinado fenômeno social, em seu próprio vocabulário, gerando suas próprias perguntas e buscando respostas pertinentes à questão sob investigação. Desse modo, o grupo focal pode atingir um nível reflexivo que outras técnicas não conseguem alcançar, revelando dimensões de entendimento que, frequentemente, permanecem inexploradas pelas técnicas convencionais de coleta de dados (Backes *et al.*, 2011, p. 438-439).

A sessão foi desenvolvida no âmbito educacional e, por esse motivo, a instituição de ensino em que os professores selecionados trabalham, o IFPB, foi contatada e aprovou, por meio de uma Carta de Anuência, a realização da pesquisa. A sessão ocorreu no dia 21 de junho de 2022 e contou com cinquenta e oito minutos e cinquenta e dois segundos de gravação (58' 52''), nos quais os professores discutiram sobre suas experiências inclusivas. O objetivo da realização desse GF foi construir um ambiente em que os professores pudessem lembrar e refletir acerca de suas atividades docentes nesse contexto, uma vez que a sua gravação ocorreu três meses após a volta às aulas de forma presencial.

O segundo momento, que aconteceu logo após a realização das questões do roteiro de perguntas semiestruturadas do GF, consistiu na apresentação entre si das impressões/avaliações que os professores realizaram no decorrer da atividade do GF para observar os aspectos e experiências que mais chamaram atenção no relato dos outros.

As transcrições das falas desses primeiros momentos²⁴ tomaram como base as normas de transcrição de discursos espontâneos de Eggins e Slade (1997)²⁵. Essas convenções foram adotadas por permitirem realizar uma transcrição fiel à fala espontânea dos interlocutores em questão, de modo que pausas, ruídos, turnos de fala interrompidos,

²⁴ A transcrição das falas do GF encontra-se no Apêndice I.

²⁵ Cf. Apêndice H.

dentre outros fenômenos do discurso natural apareçam no texto transcrito. Em vista disso, estas normas e convenções são adequadas para o desempenho desta etapa, visto que se preocupam em abarcar atos espontâneos presentes nas interações (Egins; Slade, 1997).

O terceiro momento consistiu na aplicação de um questionário que contém (14) quatorze questões referentes ao perfil profissional dos colaboradores, para que fosse possível traçar os seus perfis, e suas atividades educacionais com alunos com deficiência no decorrer da pandemia da covid-19. O arquivo com as questões foi enviado para os professores em formato *word* e as respostas²⁶ foram produzidas individualmente de forma escrita e, em seguida, enviadas para o e-mail do pesquisador. A aplicação desta etapa permite realizar um cruzamento entre as falas espontâneas do GF com as falas textualizadas no questionário – esse último configurando-se como um momento mais controlado, que proporciona aos colaboradores espaços para (re)pensarem sobre o que vai ser relatado, gerando, assim, oportunidades para selecionar, ou não, determinadas avaliações ou experiências que julguem importantes ou pertinentes para serem relatadas.

Para o desenvolvimento dessas etapas, foi permitida a utilização das instalações da instituição para a realização da sessão e da gravação desta. A sessão foi gravada com o consentimento dos participantes, de acordo com as devidas normas éticas. Nesse contexto, foi requerido que os participantes da pesquisa assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)²⁷. Além disso, foi informado que caso algum participante desejasse desligar-se do estudo, estes seriam excluídos imediatamente.

Em seguida, encontra-se a seção em que discorreremos sobre os procedimentos e as categorias que foram mobilizados na análise, para a observação da construção dos significados presentes nos discursos dos professores colaboradores.

4.5 OS PROCEDIMENTOS E AS CATEGORIAS ADOTADOS NA ANÁLISE DOS DADOS

Após a geração dos dados, foi feita uma primeira leitura dos dados para observar quais temas foram os mais recorrentes, isto é, os que foram mais discutidos pelos participantes, para mapear as categorias de análises que seriam mais adequadas para a descrição dos dados.

²⁶ Cf. Apêndices E, F e G.

²⁷ Cf. Apêndice B.

Em um segundo momento, após compreender as avaliações presentes nos discursos, foi mobilizada uma análise qualitativa preliminar para identificar e discutir os traços de Avaliatividade presentes nos discursos pelo uso do Sistema de Avaliatividade de Martin e White (2005). Em virtude da abrangência do sistema, observamos o campo semântico de atitude e seus subcampos (afeto, julgamento e apreciação), em razão da alta frequência de avaliações de nível afetivo nos discursos e de sua importância para traçar compreensões acerca do tema abordado.

Logo, foi observada a construção de significados realizados pelos participantes, as trocas relacionadas às categorias e aos temas selecionados. Além do mais, buscou-se compreender como as ocorrências destas categorias nos textos de cada participante relacionam-se com a frequência e os padrões apresentados e como esses dados podem direcionar para uma melhor compreensão de discursos produzidos acerca do trabalho docente com a Educação Inclusiva em um período de crise sanitária. Portanto, como mencionado no início deste capítulo, foi realizada uma pesquisa linguística de natureza interpretativista e de base qualitativa.

Com base nos objetivos e perguntas de pesquisa estipulados, foi realizada uma nova leitura dos dados para selecionar os excertos em que foi possível encontrar as avaliações de atitude dos participantes importantes para fundamentar a análise dos dados. No total, foram selecionados trinta e sete (37) excertos para compor a análise e auxiliar na construção da narrativa desenvolvida no Capítulo 5. Esses excertos foram classificados com base nas temáticas que abordam e nas categorias da Avaliatividade que mobilizam. Dito isso, foram classificados da seguinte forma: 1- Autoavaliação da atuação docente no contexto pandêmico; 2- Avaliações do processo de inclusão escolar atual; e 3- Avaliações sobre o ensino na modalidade remota.

Para observação das marcas atitudinais nos trechos selecionados como mais representativos das nossas categorias de análise, foi utilizada, pelo uso de uma adaptação, a tabela de abreviações das terminologias proposta por Martin e White (2005) para facilitar a leitura dos dados. Essas informações podem ser conferidas no Quadro 9:

Quadro 9 – Procedimentos de análise da atitude que serão aplicados no corpus

| | AVALIAÇÃO | ABREVIÇÃO |
|---|------------------|------------------|
| 1 | Atitude positiva | + |
| 2 | Atitude negativa | - |

| | AVALIAÇÃO | ABREVIÇÃO |
|----|---------------------------------|------------------|
| 3 | Afeto: Felicidade | Felicidade+ |
| 4 | Afeto: Infelicidade | Felicidade- |
| 5 | Afeto: Segurança | Segurança+ |
| 6 | Afeto: Insegurança | Segurança- |
| 7 | Afeto: Satisfação | Satisfação+ |
| 8 | Afeto: Insatisfação | Satisfação- |
| 9 | Julgamento: Normalidade | Normalidade |
| 10 | Julgamento: (Não)Normalidade | Normalidade- |
| 11 | Julgamento: Capacidade | Capacidade+ |
| 12 | Julgamento: Incapacidade | Capacidade- |
| 13 | Julgamento: Tenacidade | Tenacidade+ |
| 14 | Julgamento: (Não)Tenacidade | Tenacidade- |
| 15 | Julgamento: Veracidade | Veracidade+ |
| 16 | Julgamento: Inveracidade | Veracidade- |
| 17 | Julgamento: Propriedade | Propriedade+ |
| 18 | Julgamento: Improriedade | Propriedade- |
| 19 | Apreciação: Reação | Reação |
| 20 | Apreciação: Reação negativa | Reação- |
| 21 | Apreciação: Composição | Composição |
| 22 | Apreciação: Composição negativa | Composição- |
| 23 | Apreciação: Valor | Valor |
| 24 | Apreciação: Valor negativo | Valor- |

Fonte: Adaptado de Martin e White (2005, p. 71).

Em cada excerto, foram interpretadas as categorias do Sistema da Avaliatividade nos discursos dos participantes, relacionando-as com os temas e os padrões apresentados para, assim, buscar entender como esses dados podem propiciar, até certo ponto, uma compreensão sobre a atividade docente desses educadores no contexto investigado e as (re)formulações necessárias pelas quais esses profissionais precisaram passar para se adequar a este.

Finalizado o capítulo metodológico da pesquisa, no qual foram discutidos os aspectos metodológicos mais importantes para o desenrolar deste estudo, passaremos para a apresentação das análises desenvolvidas dos dados selecionados.

5 A REALIZAÇÃO DA ATITUDE NOS DISCURSOS DOS PROFESSORES

Neste capítulo, uma interpretação sobre as falas dos professores participantes do estudo será tecida, para escrevermos uma narrativa que represente, até certo ponto, as suas experiências com a inclusão educacional. Dito isso, é imprescindível apontar que essa narrativa será desenvolvida com base nos objetivos e na problemática delimitada para essa pesquisa.

Desse modo, nesta parte da investigação, buscaremos entender as experiências dos professores colaboradores no que concerne à Educação Inclusiva pela mobilização das três categorias apresentadas no último capítulo, a relembrar: 1- autoavaliação da atuação docente no contexto pandêmico; 2- avaliações do processo de inclusão escolar atual; e 3- avaliações sobre o ensino na modalidade remota.

As categorias mencionadas foram selecionadas, por meio de uma leitura prévia dos discursos, na busca pelos temas mais presentes nos textos produzidos pelos colaboradores. Desta forma, ao analisar essas temáticas, foi possível ter uma visão apurada acerca de como aconteceram algumas experiências desses docentes com a educação de alunos Surdos no contexto pandêmico e quais os fatores que, de alguma forma, influenciaram diretamente as suas práticas educativas.

A análise dos dados compilados pela aplicação do GF e do questionário aconteceu com base nessas categorias, visto que esse processo ajudará a construir uma imagem das experiências dos participantes no que se refere ao ensino para pessoas com deficiência e como esses docentes as avaliam. Portanto, a narrativa que aqui será construída, como discutido no capítulo 3, se pautará na mobilização dos conceitos oriundos da Linguística Sistêmico-Funcional, mais especificamente do Sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005).

Feita essa introdução, a seguir, será apresentada a análise dos excertos selecionados para a observação do processo de autoavaliação que os colaboradores tecem sobre suas atuações no contexto pandêmico.

5.1 AUTOAVALIAÇÃO DA ATUAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO PANDÊMICO

Muitas são as inquietações que os docentes, de língua ou não, enfrentam no seu cotidiano. Para nós, professores, a autoavaliação sobre nossas práticas educativas

configura-se como um valioso instrumento de análise. Pela realização destas análises, o educador pode tentar entender seus sucessos, suas dificuldades e, até mesmo, seus afetos.

Nos textos selecionados, que serão discutidos mais à frente, percebe-se que, em diversos momentos, os participantes instanciam autoavaliações para caracterizar suas experiências com alunos Surdos, essas sendo passadas ou presentes. Então, a observação dessas autoavaliações configura-se como essencial para entendermos como esses professores compreendem suas atuações.

Ao discutir sobre sua atividade no ensino remoto, durante a pandemia da covid-19, Diana nos diz:

Excerto 01 – Fala de Diana

Diana: Então, assim, foi muito desafiador, se a... se foi desafiador trabalhar com os alunos ouvintes, mantê-los diante de um aparelho eletrônico assistindo aula, imagine daquele que não estava ouvindo nada que a gente estava dizendo, né?

[Afeto: Satisfação-]

No excerto 01, Diana utiliza-se de uma marca avaliativa afetiva para discorrer sobre sua experiência na modalidade remota. De acordo com a colaboradora, o ensino remoto, nas suas palavras, foi desafiador. Nota-se que essa caracterização ocorreu por meio da realização do processo relacional (foi), de polaridade positiva, e por seu atributo relacional de afeto (desafiador). Além disso, percebe-se a presença da partícula “muito” para intensificar como a colaboradora se sentiu em relação à sua atuação no período pandêmico.

Diana, neste excerto, apresenta-se insatisfeita com sua atuação. Para ela, o ensino remoto trouxe uma dificuldade: manter o alunado na frente do computador, prestando atenção na aula. Essa preocupação também se estende ao aluno com deficiência, especialmente ao aluno Surdo, visto que esse, algumas vezes, poderia não ter o auxílio do intérprete de Libras. Consoante Martin e White (2005), a insatisfação está relacionada aos sentimentos de realização ou frustração em decorrência das atividades que estamos engajados. Nesse caso, Diana instancia sua frustração em relação à sua prática docente no ensino remoto frente a defasagens encontradas ao longo do percurso.

Explicitamente, como vimos no excerto 01, a colaboradora verbaliza sua insatisfação em decorrência da modalidade de ensino. No excerto 02, Diana retoma, novamente, sua experiência nesse contexto.

Excerto 02 – Fala de Diana

Diana: Então, assim, foi... foi... é ainda muito desafiador para mim [Afeto: Satisfação-], mas a gente tem pensado estratégias... [Apreciação: Reação+]

Como no trecho anterior, a professora avalia suas experiências educativas pelas telas do computador. Quando comparado ao outro exemplo, percebemos novamente a presença de um processo relacional (é) e de um atributo relacional de afeto (desafiador) para caracterizar essa experiência. Ademais, houve uma repetição da circunstância “muito” para intensificar o atributo presente na oração relacional. Deste modo, mais uma vez, a colaboradora preocupa-se em intensificar a marca avaliativa de polaridade negativa, expressando, dessa maneira, o seu grau de insatisfação.

Apesar de descrever essa experiência como desafiadora, Diana, pelo uso do processo mental cognitivo “tem pensado”, expõe que vem buscando estratégias para enfrentar essa situação atípica, para, assim, tentar propiciar uma educação significativa que considere as potencialidades dos seus alunos. Essa preocupação da participante em se adaptar aos desafios que são lançados na sua frente reflete os dizeres de Tardif (2017), pois o autor defende que

os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem utilizados para atingi-los (p. 248).

Ao realizar essas escolhas linguísticas, Diana instancia uma avaliação de reação positiva às dificuldades que precisou enfrentar na sala de aula virtual. De acordo com Martin e White (2005), utilizamos as marcas avaliativas, dentro da apreciação, de reação quando visamos construir avaliações sobre determinadas situações. Na reação, o falante/escritor tece uma avaliação quando algo/alguém provoca alguma reação ou chama sua atenção, ou seja, quando o fenômeno toca o avaliador.

Ao observar esses elementos, pôde-se mapear, outra vez, uma marca de insatisfação utilizada pela docente para expor sua frustração em razão das dificuldades que se fizeram presentes nesse contexto. Deste modo, pelo uso dessas repetições, capta-se a intenção da colaboradora em reforçar seu afeto de insatisfação em relação às práticas docentes inclusivas na pandemia da covid-19.

Esse sentimento de insatisfação se faz presente na voz de Giovana. Observemos a seguir:

Excerto 03 – Fala de Giovana

Giovana: É...

Para mim foi um pouco frustrante, eu diria [Afeto: Satisfação-], mas uma experiência que me faz ter muito o pé no chão e entender que eu tenho muita coisa para fazer ainda pela frente, para estudar, para ir atrás [Apreciação: Reação+].

Ao ser questionada sobre suas aulas na modalidade remota, Giovana utiliza-se de uma oração relacional, de polaridade positiva, para caracterizar esse momento. Na oração, encontra-se um processo relacional (foi) e o atributo (frustrante) para descrever suas práticas. Ademais, há a presença de uma circunstância (um pouco) para intensificar o atributo da oração. Essa frustração, por sua vez, pode ser resultado da falta de preparo, ou da preparação superficial, em decorrência do contexto não previsto, para a transição de modalidades que ocorreu de forma emergencial.

Ao utilizar-se dessas escolhas léxico-gramaticais, Giovana avalia suas experiências com alunos com deficiência, na modalidade remota, pelo uso de marcas de insatisfação. Por meio da oração relacional, como Diana, a docente apresenta seu sentimento de frustração ao discorrer sobre suas aulas no período que precisou atuar *online*. Sobre essa transição para o ensino remoto emergencial, Rondini *et al.* (2020) defendem que esse “período desafiador pode ser promissor para a inovação da educação, considerando-se que os professores e estudantes não serão mais os mesmos, após o período de ensino remoto” (p. 43), o que pode ser percebido na reação provocada na colaboradora.

Além de demonstrar marcas atitudinais de insatisfação, Giovana apresenta uma avaliação de reação positiva. Pela análise da oração, compreende-se que as experiências com a Educação Inclusiva no período pandêmico emergencial provocaram uma reação na avaliadora. Percebe-se que, por meio do processo mental cognitivo “entender”, como consequência dos impasses vivenciados em sala de aula, a colaboradora reconhece a relevância de buscar se aprimorar para sanar as lacunas que possam existir no seu agir docente.

Em um outro momento, Giovana retoma sua prática docente inclusiva no período pandêmico. No excerto 04, podemos observar essa retomada:

Excerto 04 – Fala de Giovana

Giovana: Então, ao mesmo tempo que é **frustrante** [Afeto: Felicidade-], [*é] **angustiante** [Afeto: Felicidade-], e me **sentir um pouco perdida** [Afeto: Felicidade-], com as **mãos atadas** [Julgamento: Capacidade-], muitas expressões que os professores aqui falaram agora, **mas** isso me **instiga** [Apreciação: Reação+] mais do que deixa **triste** [Apreciação: Reação-].

No excerto 04, a educadora apresenta uma série de avaliações sobre o tema. Inicialmente, Giovana avalia seu agir docente pela seleção de três marcas atitudinais de afeto negativo (“frustrante”, “angustiante” e “perdida”). Nas duas primeiras avaliações, vê-se orações relacionais para caracterizar como se sente em decorrência das suas vivências. Deste modo, há a presença de dois processos relacionais (é), o segundo retomado implicitamente, e dois atributos relacionais de afeto (frustrante e angustiante), para instanciar avaliações de infelicidade.

No discurso, é possível vislumbrar o impacto negativo que a transição para um contexto pandêmico teve nas práticas educativas e nos sentimentos experienciados por ela. Logo, para a docente, o contexto pandêmico, como consequência das suas reformulações e restrições, configurou-se como um momento que despertou sentimentos de infelicidade no que se refere à sua prática educativa.

Por meio das orações relacionais, Giovana expressa afetos de infelicidade para discorrer como se sente frente às práticas de ensino. Mais uma vez, como analisado no excerto 03, a colaboradora realiza a escolha léxico-gramatical do atributo relacional de afeto “frustrante”, quando avalia suas práticas docentes inclusivas, e reconhece que precisa buscar aprimorar seus conhecimentos na área. Nesse contexto, a identificação dessa carência provoca, na colaboradora, um processo de conscientização e, possivelmente, um movimento que a levará a aperfeiçoar o seu agir docente inclusivo.

Outrossim, a colaboradora, em seguida, realiza outras duas avaliações: uma afetiva de infelicidade e outra de julgamento de incapacidade. Por intermédio de duas orações mentais afetivas, Giovana textualiza duas marcas afetivas negativas (“pouco perdida” e “mãos atadas”). Nesses dois exemplos, há a presença de dois processos mentais (“sentir”), o segundo retomado implicitamente, utilizados para projetar o fenômeno experienciado. Para Fuzer e Cabral (2014), as orações mentais se constituem de processos que evidenciam a experiência do mundo da nossa consciência e podem, entre outros significados, indicar afeição – como ocorre nessas avaliações.

Por fim, por meio do elemento textual “mas”, Giovana retoma a experiência a avaliando de duas formas. Na primeira, ela textualiza uma avaliação de reação positiva ao discorrer acerca do impacto provocado por essas experiências, já que a colaboradora se sente “instigada” pelas dificuldades enfrentadas, para buscar estudar e se aprimorar profissionalmente. Na segunda, encontra-se uma avaliação de reação negativa ao falar sobre o tópico, pois, ao mesmo tempo que ela sente essa motivação para evoluir em decorrência das experiências, ela também se sente “triste”.

Desse modo, por meio da leitura do fragmento, pode-se notar que a transição para o contexto pandêmico impactou a visão que a docente possuía sobre as suas aulas de duas formas: 1- caracterizou-se como um momento que despertou sentimentos de medo, inseguranças e de limitação; e 2- configurou-se como um momento que provocou uma conscientização para a busca por um aprimoramento dos seus conhecimentos e práticas pedagógicas.

No próximo excerto, André avalia sua experiência com seus alunos Surdos no período pandêmico.

Excerto 05 – Fala de André

André: A experiência positiva que eu tive do ensino remoto **foi** a apropriação das tecnologias [Apreciação: Valor+].

No excerto 05, por meio de uma oração relacional, André exprime que o ensino remoto propiciou experiências positivas. Para expressar isso, o participante utiliza-se de uma oração relacional, marcada pelo uso do processo relacional “foi”, para caracterizar parte da sua experiência como positiva por resultar em uma apropriação das tecnologias, o que não havia acontecido anteriormente.

As escolhas linguísticas utilizadas para textualizar essa adaptação pela qual André precisou passar mobilizam uma avaliação de valor positivo, pois o colaborador apresenta uma marca atitudinal que reflete a relevância dessa experiência. Consoante Martin e White (2005), as avaliações de apreciação de valor exprimem a relevância do objeto de avaliação para o avaliador e responde à pergunta “valeu a pena?”. Quando se observa a fala do professor, é perceptível, que em partes, a resposta para essa pergunta é “sim”, pois essa vivência trouxe um benefício – uma maior apropriação das tecnologias digitais.

Como discutido no capítulo 2 deste estudo, o contexto atípico vivenciado, que promoveu uma transição da modalidade de ensino presencial para o remoto, requereu dos professores imbricados nesse processo o domínio de conteúdos e de tecnologias que

permitissem desenvolver suas atividades no ambiente virtual sem perdas significativas para os discentes, o que inclui os alunos com deficiência. Desse modo, ao serem obrigados por resoluções e por um contexto de crise sanitária, os docentes, para lecionarem suas aulas de forma efetiva, precisaram, como um processo de reação, se aprimorar no uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs), gerando, como mencionado por André, uma maior apropriação das tecnologias.

No questionário, quando perguntados se consideram a sua atuação nesse contexto satisfatória ou insatisfatória, os professores implicados avaliaram suas práticas, o que pode ser observado a seguir:

Excerto 06 – Resposta de André a questão 6

André: Não considero satisfatória [Afeto: Satisfação-], porque nem sempre [*eu] consegui adaptar as atividades em virtude das demandas de aulas, de não saber como didatizar o conteúdo para o aluno surdo etc [Julgamento: Capacidade-].

Excerto 07 – Resposta de Diana a questão 6

Diana: Fazemos o possível dentro das limitações nossas e deles. [Afeto: Satisfação-]

Excerto 08 – Resposta de Giovana a questão 6

Giovana: Insatisfatória [Afeto: Satisfação-], pois não há estudos suficientes sobre como lidar com esses alunos em um período de isolamento social [Afeto: Satisfação-] e, por disso, os profissionais não estão preparados para corresponder às demandas [Julgamento: Capacidade-].

Por meio da observação das respostas dadas ao questionário, confirma-se a insatisfação dos professores com sua atuação docente no contexto pandêmico. A confirmação dá-se por meio das marcas atitudinais afetivas de insatisfação presentes no texto dos três docentes. Entretanto, gostaria de evidenciar que esse padrão de textualização dessas marcas de insatisfação, e não de outras, em parte, pode ser resultado da formulação da pergunta presente no questionário (“Você considera a sua atuação com esses alunos, nesse contexto, como satisfatória ou insatisfatória? Por quê?”).

Além do mais, nos excertos 06 e 07, são instanciadas duas marcas atitudinais de julgamento de capacidade de polaridade negativa. Nesses fragmentos, André e Giovana

mobilizam essas avaliações para textualizar suas faltas de preparo para atuarem na modalidade remota com alunos Surdos, uma vez que, além de não terem passado por um processo de formação, ainda havia uma ausência de estudos, em razão de ser uma situação não esperada, que versassem sobre questões como a adaptação, acessibilidade e didatização de atividades no período em que estavam atuando para esse público.

Ao analisar os fragmentos dos relatos expostos nesta seção, capta-se que, para os colaboradores, a insatisfação em relação às suas práticas educativas no contexto de pandemia foi resultado de motivos diferentes, a saber: 1- a falta de conhecimento necessários para o processo de didatização de atividades para a modalidade emergencial remota; 2- o conjunto de limitações pré-existentes para o trabalho com a Educação Inclusiva e com as tecnologias digitais; e 3- a falta de estudos para embasamento teórico para a adaptação do agir em uma situação isolamento social.

Desse modo, discute-se, na fala desses profissionais, que há uma carência de formação para os docentes atuantes em todos os níveis da educação – porque esses professores atuam na educação básica e superior –, ou seja, é necessário oferecer meios para que esses possam se qualificar para o trabalho com alunos com deficiência (Medrado; Celani, 2017) e com as tecnologias digitais (Xavier; Serafim, 2022).

Nesta seção, foram analisadas as autoavaliações que os professores fazem acerca de suas vivências docentes com a Educação Inclusiva na pandemia da covid-19 para vislumbrar como estes percebem essas experiências. Mediante às análises dos excertos, é observável que são utilizadas pelos colaboradores, majoritariamente, marcas atitudinais de afeto (insatisfação e infelicidade) para discorrer sobre suas vivências inclusivas neste contexto.

Nesse sentido, quando refletem sobre suas próprias práticas, os professores apresentam sentimentos negativos para descrevê-las, pois foram impactados pelas incertezas e falta de preparo para o enfrentamento das adversidades provocadas por esse contexto não esperado. Além disso, há uma presença considerável de avaliações de apreciação, do tipo reação, dado que esses docentes instanciam que essas vivências provocaram uma reação, em outras palavras, uma busca por (re)pensar meios para o aprimoramento do processo de ensino para alunos com deficiência para a exploração das potencialidades deste alunado.

Observado como os colaboradores da pesquisa se autoavaliam sobre esse tema, no próximo tópico, serão observadas as avaliações que os docentes promovem no que diz respeito ao processo de inclusão educacional que vivenciam.

5.2 AVALIAÇÕES DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR ATUAL

A inclusão escolar das pessoas com deficiência, cf. capítulo 2, vem acontecendo em passos mais largos nas últimas três décadas, quando comparamos esse período com o resto da história da inclusão desse público no sistema educativo brasileiro. Todavia, para que de fato ocorra uma inclusão social-escolar que respeita as diferenças desses cidadãos, esse processo ainda precisa ser revisto e discutido em todas as esferas da sociedade.

Nesse sentido, como política educacional atual mais importante para esse público, há a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), documento que visa propor uma educação que julgamos mais inclusiva, abrangendo a Educação como uma esfera em que os processos educativos devam ser capazes de incluir as especificidades de todos os alunos, para não propiciar práticas de ensino que promovam exclusão em sala de aula. Todavia, para que isso seja efetivamente alcançado, há uma necessidade de propor um “aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (Brasil, 2015, art. 28).

Nesse processo, para compreender a inclusão escolar, faz-se necessário ouvir os sujeitos que estão diretamente inseridos na educação regular. Nesta seção, será observado, por meio dos relatos de professores de língua portuguesa que atuam na educação básica, como eles avaliam a tentativa de inclusão educacional no contexto em que estão situados. Dito isto, os três excertos a seguir serão analisados:

Excerto 09 – Fala de Giovana

Giovana: Nem sempre era possível [fazer reuniões] [Julgamento: normalidade-], às vezes a gente tinha que dar... é... porque assim... esse processo de... de comunicação com esses técnicos... é muito difícil [Afeto: Satisfação-], porque eles precisam ter um conhecimento de língua portuguesa, de Letras, né? que algumas vezes eles não têm [Julgamento: Capacidade-].

Excerto 10 – Fala de André

André: Então, [**Eu estava*] tentando trabalhar isso dentro das limitações [Afeto: Satisfação-] que... que ela tinha e das limitações [Afeto: Satisfação-] que eu tenho, né? que eu tenho, que a gente tem, né?

Excerto 11 – Fala de Diana

Diana: As dificuldades [Afeto: Satisfação-] são essas já mencionadas, como o professor André falou, né? A gente tem que trabalhar com as limitações deles e também as nossas [Julgamento: Capacidade-].

Nos excertos 09, 10 e 11, há uma preocupação em comum: as limitações que estão presentes no ensino de língua portuguesa para os alunos com deficiência. Na fala de Giovana, mapearam-se três marcas avaliativas: a primeira de (não)normalidade, a segunda de insatisfação e a última de incapacidade. Quando discorre acerca de como acontecia o processo de realização de reuniões para planejamento de atividades, a professora utiliza-se de uma oração relacional, marcada pelo uso do processo relacional “era”, na qual é vista a circunstância de frequência “nem sempre”, para tecer uma avaliação de (não)normalidade, visto que entende que a realização de reuniões de planejamento para atender às necessidades educacionais específicas desse público deveria ser algo regular.

Na segunda avaliação, é utilizada uma oração relacional, por meio do processo relacional “é”, para caracterizar a relação existente entre ela, enquanto professora de português, e os intérpretes de Libras que traduzem as suas aulas. Ainda nessa oração, a educadora utiliza a circunstância “muito” para intensificar o atributo relacional de afeto “difícil”, expondo, assim, sua avaliação sobre como ocorre a comunicação com os outros profissionais envolvidos nesse processo de inclusão escolar atual. Deste modo, ao definir essa relação como “muito difícil”, a colaboradora apresenta uma marca atitudinal afetiva de insatisfação para qualificar esse processo.

Na última avaliação, ao mobilizar uma oração relacional, na qual se encontra o processo relacional “têm”, Giovana aponta outro fator que, na sua concepção, torna a interação entre os docentes de língua portuguesa e os intérpretes de Libras mais difícil: a falta de domínio ou de formação específica desses últimos no que se refere ao conteúdo específico de língua portuguesa, dado que, como eles atuam interpretando em várias

áreas, os intérpretes não possuem formação específica para trabalhar nessa frente junto ao aluno Surdo.

Nesse contexto, entende-se que a relação entre o docente e o intérprete de Libras, quando falamos especificamente sobre o ensino para a pessoa Surda, deve estar em sintonia para suprir essas lacunas, pois este profissional assume um papel de “interlocutor e, porque não dizer, mediador” (Franco, 2021, p. 54) entre o docente, o conteúdo e o alunado.

Na fala de André, no excerto 10, encontram-se duas marcas atitudinais afetivas de insatisfação. A primeira das avaliações fora realizada por meio de uma oração material, na qual há a presença de um Ator (eu), de um complexo verbal “estava tentando”, em que o “estava” está elíptico no texto, da meta “trabalhar” e de uma circunstância de modo “dentro das limitações”, o que constrói, por meio dessas escolhas léxico-gramaticais, o afeto de insatisfação na voz do colaborador. As orações materiais são caracterizadas como orações de “fazer e acontecer”, pois, por meio de um gasto de energia no mundo exterior/real, provocam uma “mudança no fluxo dos eventos” (Fuzer; Cabral, 2014, p. 46), o que acontece na avaliação analisada, já que André aponta seu esforço para trabalhar, por meio de um processo de adaptação, para suprir as necessidades dele e da sua aluna Surda.

Além disso, na segunda avaliação, percebe-se uma marca afetiva de insatisfação, que é realizada por meio de uma oração relacional, caracterizada pelo uso do processo relacional “tenho”, na qual há, novamente, a presença da nominalização “limitações”, como atributo, para revelar como o participante enxerga o seu próprio agir docente e o do coletivo de professores no que diz respeito ao trabalho escolar inclusivo – o que caracteriza a presença de afetos autorais e não-autorais no discurso do colaborador. Essa escolha, nesse segundo caso, de uma oração relacional atributiva foi adotada para trazer à tona a dificuldade encontrada pelo participante resultante das suas limitações, isto é, o falante/escritor apresenta seu entendimento sobre a situação discutida caracterizando o seu agir docente.

Em ambas as avaliações, o professor implicado aponta que sua atuação com alunos Surdos é limitante, em decorrência de fatores que precisam ser aprimorados no seu agir docente. Por meio dessas textualizações, o colaborador deixa explícita a sua tomada de consciência no que concerne à necessidade de buscar novas formas de se ensinar para públicos específicos.

Na fala de Diana, no excerto 11, foram mapeadas duas marcas afetivas: uma de satisfação e uma de capacidade, ambas de polaridade negativa. Na primeira avaliação, Diana utiliza-se de uma oração relacional para concordar com as colocações apresentadas por André, que é observável por meio do processo relacional “são”. Ademais, ainda nessa avaliação, a participante utiliza-se da nominalização “dificuldades” para caracterizar momentos enfrentados na sua atuação com alunos com deficiência. Ao realizar essas escolhas léxico-gramaticais, Diana avalia essas práticas e demonstra-se insatisfeita.

Na instanciação da segunda avaliação, a professora opta por utilizar uma oração material, na qual há a presença da meta “limitações”, que, nesse caso, se refere às limitações que ambos, professor e aluno, possuem, para expressar a importância de trabalhar com esse público, levando em consideração a sua falta de preparo e as especificidades desses discentes. Seguindo o mesmo padrão de André, a participante aborda a temática das limitações e aponta que há dificuldades que são enfrentadas para promover um ambiente inclusivo.

Ao retomar essa questão, Diana expressa que está consciente dessas questões, o que pode ter sido provocado pela interação motivada pela realização do GF, e que precisa repensar suas práticas, pois, durante seu discurso, seleciona marcas avaliativas que refletem o julgamento de que se sente incapaz de trabalhar de forma inclusiva em certos cenários com alunos com deficiência, o que torna o processo de inclusão menos eficiente e mais excludente.

A temática da falta de preparo pode ser vista novamente no excerto a seguir:

Excerto 12 – Fala de Diana

Diana: Não somos trabalhados assim na... não fomos **preparados**...
 [Julgamento: Capacidade-] pelo menos eu não fui preparada
 [Julgamento: Capacidade-] ao longo da minha vida acadêmica, né? Da
 minha vida profissional... não fui preparada [Julgamento: Capacidade-]
] para... para trabalhar com esse público. E, às vezes, me angustia
 [Afeto: Felicidade-] ...

E isso me angustia muito [Afeto: Felicidade-], porque eu ficava dando a aula, a técnica interpretando, fazendo o papel dela, mas eu sabia que o processo de... de... inclusão estava **distante**, né? [Afeto: Satisfação-].

Nesse recorte da fala de Diana, foram realizadas seis avaliações, das quais três são de julgamento e três de afeto. Nas três primeiras avaliações encontradas, a colaboradora vale-se de orações relacionais para avaliar o tópico da discussão: a não oferta de capacitações durante seu processo de formação inicial e continuada para o trabalho com a inclusão.

Nesses casos, é possível mapear o uso dos processos relacionais “somos”, “fomos” e “fui” e dos atributos “preparados” e “preparada” para qualificar os portadores “nós”, em elipse, e “eu”. As escolhas léxico-gramaticais, nesses casos, são acionadas para promover avaliações sobre essa falta de preparo que a professora percebe em si e nos professores de forma geral, demonstrando, assim, uma marca atitudinal de incapacidade frente ao que está sendo discutido.

As últimas três avaliações mobilizadas por Diana são afetivas. Ao analisar as duas primeiras avaliações, encontram-se duas orações mentais emotivas que são selecionadas para expressar os sentimentos decorrentes dessa falta de formação. Nessas orações, as escolhas lexicais do marcador de polaridade negativa “não” e dos processos mentais afetivos “angustia” e “angustiavam”, no segundo caso, reforçado pela circunstância intensificadora “muito”, refletem o sentimento de infelicidade experienciado por ela ao trabalhar com seus alunos com deficiência. A última avaliação, por sua vez, acontece por meio de uma oração mental cognitiva, na qual há a presença do experimentador “eu”, do processo mental cognitivo “sabia” e da circunstância “distante”, que revelam o sentimento de insatisfação da colaboradora, dado que Diana avalia o processo de inclusão como não eficaz na atualidade.

Deste modo, ao analisar o Excerto 12, verifica-se o descontentamento de Diana com o processo de inclusão educacional atual, refletido pelas escolhas léxico-gramaticais selecionadas que revelam a incapacidade e a infelicidade experienciada pela participante ao discorrer sobre essas vivências. Esses afetos sentidos pela participante não são à toa, pois é necessário “ter no currículo a possibilidade de formar o profissional com conhecimentos básicos elementares para atuar nos processos de escolarização na educação básica com o público real existente nas escolas” (Silva, 2015, p. 696).

Então, negar essa possibilidade de acesso aos conhecimentos básicos para a atuação com esses públicos específicos, provoca, nos docentes, sentimentos como incapacidade e infelicidade ao se depararem com a necessidade de atuar com alunos que possuem necessidades educacionais específicas, as quais não estão preparados para reconhecer e para explorar as suas potencialidades.

Por isso, uma formação docente inicial e continuada pode abrir portas, físicas e comportamentais, que levam o professor a percorrer por caminhos inclusivos que não seriam os mesmos sem essa tomada de consciência. Dessa forma, é importante oferecer espaços de conscientização para o vasto mundo de especificidades que serão encontradas por todos os docentes no ambiente escolar, seja com o trabalho com alunos com deficiência ou não.

Nos recortes de falas apresentados, Diana expõe seu sentimento de insatisfação por não ter tido a oportunidade de experienciar essas questões ao longo do seu processo educativo. Como resultado, ao relatar sobre sua jornada educativa com alunos Surdos, ela expressa afetos de insatisfação, incapacidade e infelicidade com o seu agir docente, por julgar não estar oferecendo uma educação condizente com o nível que deveria ser ofertado.

Outra faceta da inclusão escolar atual discutida pela colaboradora é a falsa inclusão que, muitas vezes, acontece no ambiente escolar. Essa questão pode ser observada nos próximos excertos:

Excerto 13 – Fala de Diana

Diana: Com todas as leis que asseguram do cidadão estar ali, e estar presencialmente in... in... incluído, mas o processo em si em que [ele] está continua sendo **excluído**, né? Então, aquilo me **inquietava** demais [Afeto: Satisfação-].

Excerto 14 – Fala de Diana

Diana: De fato... ele tem o direito de estar ali, mas na verdade não... Muitas vezes está **excluído** [Afeto: Satisfação-] dentro do próprio ambiente que subentende que seja um ambiente de inclusão, mas a gente **tem tentado sanar** [Julgamento: Tenacidade+], pelo menos é... propiciar a ele que ele tenha uma comunicação mínima na língua portuguesa, né?

A inclusão escolar não é apenas o ato de inserir o aluno com deficiência no espaço físico da escola. À vista disto, no excerto 13, Diana aponta que a inclusão de pessoas Surdas no âmbito escolar, como vem ocorrendo, com base na sua experiência, ainda não é ideal. Para tecer sua opinião sobre o tema, a colaboradora realiza uma série de avaliações. Na primeira delas, ao discutir o não cumprimento das políticas públicas, utiliza-se de uma oração mental, na qual se encontra o processo mental “inquietava” e o

Experimentador “eu” (nesse caso, a própria professora), para caracterizar como esse processo a impactava em nível afetivo, realizando, assim, uma avaliação de insatisfação para discorrer sobre essa falha no processo de inclusão escolar.

Ao instanciar esses movimentos retóricos, a participante reconhece a importância das políticas públicas, que são documentos, que em teoria, garantem o acesso e permanência da pessoa com deficiência ao ambiente escolar. Todavia, a docente reconhece a falha/ não cumprimento efetivo dessa garantia nos espaços educativos que vivenciou. Esse reconhecimento, provoca, em nível afetivo, um sentimento de insatisfação em Diana. Nessa perspectiva, a fala da professora aponta para uma questão que precisa ser repensada: o papel das políticas públicas para a inclusão escolar da pessoa com deficiência e os mecanismos de garantia e de implementação desses direitos, que ainda são escassos.

No excerto 14, Diana constrói duas avaliações sobre a inclusão escolar. A primeira das avaliações mobilizadas, que também comenta sobre o processo de exclusão experienciado pelos alunos com deficiência, é afetiva e demonstra seu grau de insatisfação sobre o tópico. Posto isto, a participante utiliza-se de uma oração relacional para descrever esse movimento excludente. Observa-se, então, o processo relacional “está” e o atributo “excluído” sendo mobilizados para apontar como ocorre, com base na sua experiência, a inclusão em ambiente escolar na atualidade.

Logo, o processo de inclusão escolar precisa ser constantemente reavaliado, para que seja possível efetivar as políticas educacionais direcionadas aos alunos com deficiência. Portanto, para repensar esse processo, deve-se entender que a “reorganização da escola vai além de uma reformulação do espaço físico” (Costabile; Brunello, 2005, p. 129) nos quais esses alunos estão presentes, visto que esta inclusão, para que ocorra, de maneira efetiva, precisa acolher e sanar as necessidades específicas desse público, sem que haja perdas e tratamento diferenciado por parte do corpo educacional, para que o potencial desses educandos seja explorado pensando no seu desenvolvimento.

A segunda avaliação nesse excerto, por seu turno, foi realizada por meio de uma oração mental. Para refletir esse sentimento de insatisfação com essa inclusão escolar ilusória, Diana, ao mobilizar o processo mental cognitivo “tem tentando” e o fenômeno “sanar”, apresenta um julgamento de tenacidade positiva para mostrar que está na busca de soluções para as questões colocadas, demonstrando, dessa forma, sua determinação frente aos problemas enfrentados (Martin; White, 2005). No processo de mobilização das avaliações presentes nesses dois excertos, Diana reconhece o ambiente escolar que

vivência como excludente e que, por entender essa questão, busca sanar algumas das questões que estão provocando esses movimentos de exclusão dos seus alunos com deficiência.

Nos excertos a seguir, veem-se as avaliações de André sobre o processo de inclusão escolar na atualidade:

Excerto 15 – Fala de André

André: as experiências negativas... [Afeto: Satisfação-]

Eu já tive experiência de chegar em sala de aula e querer começar a aula e não ter intérprete [Afeto: Satisfação-], né?

Essa experiência de você se ver não é nem limitado [Afeto: Satisfação-], mas [*é] de [*você] estar de mãos amarradas [Afeto: Satisfação-], né?

Excerto 16 – Fala de André

André: O processo de inclusão é um processo... não é um processo do professor, não é um processo do intérprete, não é um processo da escola, e que eu observo... inclusive na experiência que eu falei, né? em sala de aula, que os alunos se eximem muito [Julgamento: Propriedade-] também, né?

Nos dois excertos expostos, André aponta como entende determinadas experiências vivenciadas por ele com alunos com deficiência. No excerto 15, o participante inicia, por meio de uma oração relacional, marcado pelo atributo relacional de afeto “negativas”, sua colocação abordando o tópico das vivências docentes e as dificuldades encontradas ao longo do processo, como, por exemplo, a falta de intérprete de Libras em sala para traduzir o conteúdo ministrado para o discente Surdo.

Pela ótica da inclusão, essa ausência de intérpretes em sala de aula impossibilita o professor de promover a inclusão, pois, caso opte por iniciar sua aula sem essa assistência, poderá gerar a exclusão desse alunado. Dito isso, a presença desse profissional se faz essencial quando há alunos Surdos em contexto escolar, uma vez que ele é uma peça vital no processo de inclusão, que tem “um compromisso com a construção do conhecimento desses alunos, interpondo-se como um mediador nesse processo, o que traz novos desdobramentos para sua atuação profissional” (Silva; Oliveira, 2016, p. 698).

Neste recorte, ao mobilizar essas escolhas léxico-gramaticais, o colaborador instancia uma avaliação por meio do uso de marcas atitudinais de insatisfação, o que apresenta seu afeto em relação às dificuldades encontradas em sala de aula. Nesse contexto, a insatisfação experienciada por André acontece em decorrência do reconhecimento da importância do intérprete de Libras para inclusão do aluno com deficiência auditiva e da compreensão de não estar capacitado para interagir com o aluno Surdo sem a intervenção desse profissional, o que promove espaços para exclusão desse público específico.

Em seguida, ainda no excerto 15, ao ser perguntado se houve experiências negativas, André realiza mais duas avaliações afetivas de insatisfação. Na primeira das avaliações, instanciada em uma oração mental, encontra-se a presença do processo mental cognitivo “se ver” e o fenômeno – o que é “sentido, pensado, desejado, conhecido ou percebido” (Fuzer; Cabral, 2014, p. 55) – “limitado”, os quais são mobilizados para expressar a insatisfação de não se sentir preparado para agir em certas situações. Nesse excerto, o participante textualiza novamente, como no excerto 10, a questão do ensino para pessoas com deficiência como limitante, o que reflete a necessidade de buscar novas alternativas e formações para o trabalho com esses alunos.

Para tanto, o processo de tomada de consciência sobre as dificuldades e limitações do agir docente com esse público marginalizado é importante, mas se configura como apenas o ponto de partida inicial, uma vez que é essencial (in)formasse para um ensino de língua que seja significativo para todos discentes, independente da formação inicial e continuada oferecida pelas instituições. Nesse quadro, os usos de orações mentais cognitivas, como a utilizada pelo colaborador, “trazem à tona o que é pensado à consciência da pessoa”, isto é, como os falantes percebem ou avaliam as coisas na sua consciência (Fuzer; Cabral, 2014, p. 57).

Dando continuidade, no excerto 16, o docente realiza uma avaliação de julgamento de propriedade negativa ao discorrer sobre os participantes do processo de inclusão escolar. Para ele, os demais alunos são uma peça vital no processo inclusivo, sendo responsáveis, tanto quanto os professores, por incluir e respeitar as especificidades dos alunos com deficiência. Nessa acepção, André expressa um julgamento para avaliar a ética dos alunos sem deficiência no processo de inclusão escolar. Esse julgamento é textualizado por meio de uma oração material, em que o processo “eximem” denota a falta de ações de colaboração, por parte do Ator “os alunos”, com a inclusão dos estudantes Surdos em sala de aula.

Com base nesse posicionamento do colaborador, fica explícita a importância de um processo de conscientização com todo o corpo discente para que esses entendam seu papel como sujeitos da inclusão em contexto social-escolar, para que situações excludentes como as referenciadas pelo docente não se repitam.

Quando foi perguntado sobre o que mais chamou atenção no relato das experiências dos demais, todos os colaboradores refletem sobre esse processo de inclusão na instituição em que atuam. Pode-se observar essa reflexão nos próximos excertos:

Excerto 17 – Fala de Giovana

Giovana: Na fala de André, eu acredito que foi... muito... tanto na de André quanto na de Diana, o que ficou mais marcado para mim foi justamente essa... essa... essa criação de possibilidades dentro da sala de aula [Julgamento: Capacidade+].

Excerto 18 – Fala de Giovana

Giovana: Então, a forma como eles tentam organizar é... essa conversa, pré-conversa com os interpretes, enfim, todo esse processo, é... chamaram muito minha atenção [Apreciação: Reação+] e já... já... me deu um... estalo assim [Apreciação: Reação+], [me deu*] um ponto inicial de onde começar [Apreciação: Reação+], ou com quem conversar [Apreciação: Reação+], caso eu tenha problemas futuramente... ou, enfim, caso eu encontre esses desafios.

Nos excertos 17 e 18, Giovana comenta sobre a experiência relatada por André e como esta pode impactar sua prática docente por meio da reflexão, o que pode possibilitar uma inclusão mais efetiva no contexto escolar. No excerto 17, há a presença de uma oração relacional, marcada pelo processo “foi”, que aponta para a criação de novas possibilidades de atuação em sala de aula.

No trecho, a colaboradora aciona uma marca avaliativa de capacidade de polaridade positiva, ou seja, a interação propiciada pela realização do GF permitiu à Giovana refletir acerca da sua atuação em sala de aula e considerar inserir elementos das experiências de André. Ao realizar esse processo, Giovana aponta para a importância da criação de momentos de trocas de experiências que levem os docentes a uma reflexão sobre o que está sendo feito para a inclusão da pessoa Surda na instituição em que atuam, o que pode provocar uma melhoria no processo de inclusão desse público no processo educativo – caso seja colocada em prática.

No excerto 18, Giovana faz uma série de avaliações sobre as experiências de André e de Diana. Inicialmente, por meio de uma oração material, na qual se encontra o processo “tentam organizar”, ela aponta para o que lhe chamou atenção: uma possibilidade de atuação em conjunto. Por meio do seu discurso, Giovana seleciona marcas avaliativas de reação positiva, isto é, o momento de interação mobilizado no momento da geração dos dados provocou uma reação na participante.

Essas avaliações de reação positiva continuam presentes ao longo do excerto 18, uma vez que a docente escolhe itens lexicais como: “deu um estalo”, significando que a fez perceber novas possibilidades, “[me deu*] um ponto inicial de onde começar” e “com quem conversar”. Esses elementos, além de refletirem a tomada a conscientização da docente em relação às novas possibilidades, refletem a importância do GF como instrumento de geração de dados, por este promover espaços de trocas e reflexões sobre experiências de terceiros em relação a determinados temas.

Além do que já foi mencionado, no excerto 18 ainda há um elemento que precisa ser destacado: um novo olhar para os sujeitos da inclusão, nesse caso, especificamente, os intérpretes de Libras. Em dois momentos, Giovana, com base nas experiências relatadas, trata sobre a atuação assumida por esse profissional no processo de inclusão da pessoa Surda, porque agora ela percebe a possibilidade de organizar pré-conversas e conversas com esses profissionais durante o seu processo de planejamento e execução das suas atividades, para discutir as especificidades do público, o que permite trazer um olhar diferenciado para a execução das suas aulas.

Por meio do seu discurso, Giovana passa a descortinar uma visão generalista sobre a atuação do intérprete de Libras: um profissional que está presente na sala de aula para apenas traduzir o que está sendo dito. Esse processo de reflexão apresentado pela docente fê-la perceber uma nova (re)configuração do fazer pedagógico: a atuação do intérprete de Libras no IFPB pode ir além desse processo de tradução de conhecimento e passa a enxergá-lo como um profissional essencial no processo de planejamento e execução de atividades educativas relacionadas ao alunado Surdo.

Gostaríamos de apontar que essa concepção de intérprete de Libras como apenas de tradutor que Giovana possuía, apesar de falha, ainda é adotada pela Resolução-CS N° 39, de 19 de dezembro de 2018, que rege a atuação do profissional na instituição em que atuam, em virtude de que no art. 2 do documento encontra-se:

Tradutor e intérprete de LIBRAS é o profissional que traduz, na forma escrita, textos de qualquer natureza de um idioma para outro, considerando o par linguístico português/LIBRAS, e considerando, ainda, as variáveis culturais, bem como os aspectos terminológicos e estilísticos, tendo em vista um público-alvo específico. Interpretam nas modalidades visual-gestual/oral-auditiva, de forma simultânea ou consecutiva, de um idioma para o outro, discursos, debates, textos, formas de comunicação eletrônica em Língua Brasileira de Sinais, respeitando o respectivo contexto e características culturais das partes (IFPB, 2018, p. 2).

Por meio da análise da resolução citada, conclui-se que, na instituição em que os participantes da pesquisa atuam, pelo menos em termos legislativos, ainda se adota uma percepção de que o profissional intérprete de Libras atua em um processo de pura tradução que torna apenas a linguagem acessível ao público Surdo. Todavia, pelo relato de experiência na instituição apresentado por André, e pelo impacto que essa ocasionou em Giovana, pode-se refletir sobre novas possibilidades de atuação que promovam parcerias entre o docente de língua portuguesa e o intérprete no momento de planejamento das atividades educacionais, visando uma acessibilidade escolar.

De igual modo, essa interação entre esses agentes da inclusão pode prover meios para que “a inclusão seja efetiva, com substancial rendimento e aproveitamento do aluno” (Figliuzzi *et al.*, 2016, p. 3), pois o intérprete poderá contribuir com novos olhares para considerar as especificidades linguísticas, educacionais e culturais pertencentes ao alunado em questão.

Ao avaliar a experiência narrada por Giovana, André aborda a atuação do intérprete de Libras em parceria com a docente. Essas avaliações podem ser observadas no excerto 19, o qual se encontra a seguir:

Excerto 19 – Fala de André

André: Em relação a... a... a fala de Giovana, eu **achei** interessante quando ela disse que tinha os alunos Surdos em outro campus, em Monteiro [Afeto: Satisfação+], e aí... ela buscava... conversar com a intérprete para mediar uma conversa entre o docente e o aluno [Afeto: Satisfação+], e tal etc.

Eu acho isso um ponto muito relevante [Julgamento: Propriedade+], quando você tá com uma preocupação em relação ao aprendizado do aluno, né?

No excerto apresentado, André, ao falar sobre aspectos do relato textualizado por Giovana, tece avaliações sobre a atuação da docente em parceria com a intérprete de

Libras, a qual trabalhava em conjunto com a colaboradora em um outro *campus*. O docente, neste recorte, inicia a sua fala apresentando uma marca atitudinal de satisfação de polaridade positiva para avaliar o fato de que Giovana trabalhava com alunos Surdos no seu antigo *campus* de atuação. Em seguida, por meio de uma oração verbal, caracterizada pelo uso do processo verbal “buscava conversar”, no qual Giovana é o Dizente, avalia, com uma marca afetiva de satisfação, o trabalho colaborativo da docente junto a intérprete de Libras.

Ademais, André menciona que o elemento dessa interação que mais o chamou atenção foi o papel de mediação adotado pela intérprete na relação professor-aluno. Entretanto, esse papel é outro elemento que não é considerado na Resolução-CS N° 39, que rege o agir do intérprete de Libras no Instituto Federal da Paraíba (IFPB, 2018). Em seguida, o participante complementa sua avaliação, por meio de uma oração mental, na qual se encontra o processo mental cognitivo “acho” e o seu complemento “interessante”, textualizando uma outra marca avaliativa, nesse caso de julgamento de propriedade positiva, para apresentar seu posicionamento em relação a essa interação e o como ela pode ser benéfica para a relação entre docentes de língua portuguesa e seu alunado Surdo. Por fim, ele finaliza o excerto 19 discorrendo que esta mediação pode ser proveitosa para ser utilizada em situações em que o professor se preocupe com o desempenho apresentado pelos discentes no contexto escolar, ou seja, na promoção de interações que visem sanar possíveis problemas ocasionados por falta de interação adequada.

À vista do que foi discutido no excerto 19, observa-se que André aponta para uma outra possibilidade de colaboração pedagógica na instituição na qual atua em parceria com o intérprete de Libras: a mediação entre o docente e seu aluno Surdo. Desse modo, o colaborador compreende que o intérprete pode atuar na mediação, pois, nesse contexto, “o professor é o mediador no processo de ensino aprendizagem e o intérprete de LIBRAS, o intermediador neste processo” (Oliveira; Benite, 2015, p. 598). Nessa acepção, o intérprete exerce um papel essencial, já que ele conhece elementos linguísticos e culturais capazes de auxiliar o professor na sua relação com o aluno Surdo e no processo de ensino-aprendizagem.

Diana, no excerto 20, tece uma série de avaliações sobre as experiências relatadas pelos outros colaboradores e retoma a temática do processo de inclusão da pessoa com surdez na instituição em que atuam. O recorte será analisado a seguir:

Excerto 20 – Fala de Diana

Diana: Em primeiro lugar, né? a fala dos dois me deixou... me deixou...
 é... é... bem [Afeto: Satisfação+], porque eu achava que só eu que não
sabia o que fazer enquanto tenho um aluno surdo na minha frente
 [Julgamento: Capacidade-], né?

Eu achava que o desafio era só meu [Afeto: Satisfação-], né?

Então, isso me tranquilizou, porque o desafio é de todo mundo [Afeto: Satisfação+].

Após uma análise do conteúdo verbalizado no excerto 20, foram encontradas, no discurso de Diana, quatro avaliações na discussão acerca das experiências com a educação de alunos Surdos dos demais colaboradores. Na primeira delas, Diana expressa, pelo uso de uma oração mental, em que se encontra o processo mental “me deixou”, uma avaliação afetiva de satisfação positiva, uma vez que a participante expressa que saber como ocorrem as experiências inclusivas dos outros docentes a deixou “bem” – o que reflete a relevância da promoção de momentos que visem trocas de experiências e práticas pedagógicas entre os docentes que atuam com alunos com deficiência.

Em seguida, Diana externaliza, por meio de uma oração mental, caracterizada pela presença do processo mental cognitivo “achava”, que acreditava que apenas ela encontrava dificuldades ao trabalhar com o aluno Surdo em sala de aula, visto que, como mencionado por ela em outros excertos, a participante não acredita ter sido preparada na sua formação inicial ou continuada para lecionar Língua Portuguesa para alunos com deficiência auditiva.

Ao promover essa textualização, Diana seleciona uma marca atitudinal afetiva de capacidade com polaridade negativa, uma vez que não considera estar capacitada para atuar de forma efetiva com esse público. Por fim, na última avaliação, encontra-se um reforço a primeira avaliação tecida por Diana, na qual, novamente, a participante enfatiza que conhecer as dificuldades dos outros docentes gerou nela um sentimento de satisfação positiva ao saber que são desafios a serem enfrentados por todos e que os demais docentes, como ela, ainda estão pensando em alternativas para promover uma acessibilidade pedagógica na instituição de ensino em que atuam.

No questionário, por sua vez, os colaboradores André e Diana, quando questionados, avaliaram o apoio da instituição em que lecionam para promover a inclusão dos alunos com deficiência nas suas aulas. A seguir, encontram-se, nos excertos 21 e 22, essas avaliações:

Excerto 21 – Resposta de André a questão 9

André: A instituição, dentro das suas possibilidades, atuou, oferecendo intérprete de Libras. Todavia, a parte pedagógica **deixou** bastante **a desejar** [Julgamento: Capacidade-], uma vez que [***eu**] não **recebi** orientações educacionais, por parte dos pedagogos, sobre a aluna [Afeto: Satisfação-].

Excerto 22 – Recorte da resposta de Diana a questão 9

Diana: Há alguma assistência, mas, diante de todas as dificuldades que encontramos e a diversidade de especificidades dos alunos com deficiências, ainda há **muitos desafios** que precisam ser sanados [Afeto: Satisfação-].

Ao analisar o excerto 21, percebe-se que, ao discorrer sobre o apoio oferecido pela instituição para a atuação com os alunos com deficiência, André desenvolve duas avaliações. Em um primeiro momento, o docente instancia uma avaliação por meio de uma oração material. Ao analisar a oração, observa-se a presença de um processo material “deixou a desejar”, realização metafórica para “não fez a sua parte”, intensificado pela circunstância de intensidade “bastante”.

A segunda avaliação realizada pelo participante também foi expressa por meio de uma oração material. Nessa oração, há a presença do Ator, em forma de elipse, “eu”, do processo material transformativo “recebi”, a meta “orientações educacionais” e a circunstância de assunto “sobre a aluna” para expressar a insatisfação sentida pelo docente frente a ausência de suporte da equipe pedagógica da instituição. André, ao criticar esse comportamento, expõe avaliações de julgamento de incapacidade e de afeto de insatisfação em relação ao desenvolver de suas atividades docentes, pois, ao seu olhar, julga ser essencial haver um maior suporte da instituição no trato com as necessidades educacionais específicas da sua aluna.

No excerto 22, Diana tece uma avaliação sobre o suporte oferecido pela instituição na qual atua. Ao mobilizar uma oração existencial, na qual há a presença do processo existencial “há” e do Existente “desafios”, a professora implicada nesse processo avalia a situação por meio de marcas afetivas de insatisfação, porque julga ainda não receber todo o suporte necessário por parte da instituição para oferecer um ensino mais inclusivo. Desse modo, Diana vê-se insatisfeita, visto que considera que ainda existem muitos desafios que precisam ser vencidos na sua atividade educacional para a inclusão dos discentes Surdos.

Dessa maneira, ao observar as avaliações realizadas pelos dois professores nos questionários, percebemos que ambos se sentem insatisfeitos com o suporte recebido, até o momento da realização da geração de dados, da instituição de ensino em que atuam. Nessa conjuntura, é imprescindível, como visto nas vozes dos colaboradores, que a instituição de ensino atue de forma mais efetiva, em razão de que a instituição tem um papel elementar, já que o exemplo e a busca pela promoção da inclusão é o primeiro passo para a inclusão dos indivíduos deficiência no contexto escolar.

Na presente seção, foram analisadas as avaliações textualizadas pelos colaboradores acerca do processo de inclusão escolar vivenciada por eles, visando entender como esses agentes da educação compreendem essa temática. Após a realização das análises dos trechos selecionados, evidencia-se que, na maioria dos casos, são realizadas avaliações de insatisfação para caracterizar como estes profissionais percebem o processo inclusivo atual. De igual maneira, mapeia-se um número significativo de avaliações de incapacidade para pontuar a falta de preparo que esses educadores enfrentam para lecionar para alunos com deficiência.

Outrossim, percebe-se, por meio dos relatos, que os participantes observam novas possíveis configurações na atuação do intérprete de Libras no IFPB, tais como: 1- atuação no processo de planejamento pedagógico; e 2- participação na mediação da relação entre o corpo docente e o corpo discente. Como na seção anterior, ao refletirem sobre suas atividades educacionais, os participantes utilizam-se com maior frequência de marcas que refletem avaliações de polaridade negativa.

No tópico seguinte, serão discutidas as percepções apresentadas pelos docentes participantes da pesquisa acerca das suas práticas docentes ocorridas no período de ensino remoto emergencial.

5.3 AVALIAÇÕES SOBRE O ENSINO NA MODALIDADE REMOTA

Em março de 2020, em decorrência da pandemia da covid-19, houve uma alteração significativa na forma com que costumávamos interagir na sociedade. Devido à alta transmissão do vírus SARS-CoV-2 e à sua alta taxa de transmissibilidade, julgou-se essencial adotar um sistema de *Lockdown* em território brasileiro para abrandar a disseminação, visando diminuir o número de fatalidades.

Como resultado do sistema que foi implementado, muitas atividades profissionais foram suspensas e algumas reformuladas. Nesse contexto, ainda em março de 2020, o

governo federal, por meio da portaria nº 343, decretou que as atividades de ensino passariam a acontecer na modalidade remota emergencial, enquanto ainda não se soubesse as características do vírus e como enfrentá-lo (Brasil, 2020).

O processo de transição do modelo de ensino presencial para o ensino remoto emergencial não foi uma tarefa simples. Para que esse movimento fosse possível de ocorrer, os professores, como outros agentes envolvidos no processo educativo, precisaram se adaptar e reformular as práticas educativas com a finalidade de mitigar possíveis perdas na aprendizagem dos discentes. Todavia, vale salientar que, como nos dizem os colaboradores deste estudo, essa transição foi repentina, visto que, por causa da falta de uma previsão de que isso poderia acontecer, os professores não puderam se preparar antecipadamente para o enfrentamento dos novos desafios que essa nova modalidade de ensino traria.

Partindo desse pressuposto, na presente seção, serão analisadas as marcas avaliativas presentes nas vozes dos participantes para vislumbrar como esses relatos podem nos ajudar a montar uma caracterização do processo de inclusão de alunos Surdos na modalidade de ensino remoto emergencial promovido pelo IFPB. Para tanto, iniciaremos as análises com os dois excertos 23 e 24:

Excerto 23 – Fala de Giovana

Giovana: é... eu tive um... um ponto positivo, é isso? Um momento **positivo**... é... geralmente, as aulas... é... eram remotas, durante a pandemia, e os alunos **estavam** com todos os outros, né? [Afeto: Satisfação+]

Os alunos com deficiência, principalmente no meu caso, que eram alunos surdos, eles **participaram da aula**, assim como todos os outros [Afeto: Satisfação+].

Excerto 24 – Fala de Giovana

Giovana: eu dava aula ao vivo, aula era gravada, o aluno participava, o aluno com deficiência, surdo, **participava da aula** [Afeto: Satisfação+].

Então, teoricamente, ele estava ali.

A gente não tava vendo, né? Mas, teoricamente, ele estava ali.

Então, é... para mim foi muito **negativo**... saber que eu **estava ali**, como uma... carinha para nada [Afeito: Satisfação-], porque, afinal, não **tinha ninguém fazendo o sinal online** [Afeito: Satisfação-], né?

Nos recortes 23 e 24, Giovana posiciona-se sobre o processo de inclusão de alunos Surdos na modalidade de ensino remoto emergencial na instituição em que atua. No primeiro deles, ao narrar as suas experiências, a docente utiliza-se de duas marcas atitudinais afetivas de satisfação com polaridade positiva.

Na primeira avaliação, por meio de uma oração relacional, em que se encontra o processo “estava”, Giovana aponta que um dos pontos positivos da transição que ocorreu para a modalidade de ensino remoto emergencial foi a presença do alunado Surdo na sala de aula virtual com os demais discentes, o que, no seu entendimento, foi um ganho.

Na segunda avaliação deste recorte, pela textualização de uma oração material, na qual há a presença do processo “participavam”, a participante, que promoveu uma marca avaliativa de satisfação, reforça a temática da presença dos alunos com deficiência na sala virtual, o que, em um primeiro olhar, pode parecer um movimento de inclusão desse público promovido pelo contexto de ensino remoto.

Todavia, ao analisar a textualização encontrada no excerto 24, percebemos que há um outro ponto de vista sobre essa questão: a inserção do aluno no ambiente virtual sem o acompanhamento do intérprete de Libras em tempo real durante a aula. Nesse recorte, há a presença de três marcas avaliativas: a primeira afetiva de satisfação de polaridade positiva e as duas últimas afetivas de satisfação de polaridade negativa.

Na primeira avaliação, Giovana, novamente, pela repetição do processo material “participavam”, enfatiza a presença dos alunos com deficiência em sua sala de aula, o que a docente avalia com uma marca de satisfação positiva, pois esse público não deixou de frequentar suas aulas. Entretanto, em seguida, por meio do uso de duas orações relacionais, marcadas pelos usos dos processos “estava” e “tinha”, a participante afirma que os seus alunos Surdos não poderiam participar da sua aula de forma efetiva, por não haver um intérprete de Libras interpretando as suas aulas em tempo real, o que, por ser considerado um movimento de exclusão desses educandos, acarreta as avaliações de insatisfação presentes em seu relato.

Dessa forma, observa-se que a ausência do intérprete de Libras na sala de aula prejudica o aprendizado do Surdo, de modo que promove uma exclusão desse grupo pela falta do acesso à comunicação e, conseqüentemente, ao que está sendo lecionado pelo professor (Farias, 2021). Nessa linha de pensamento, a ausência de suporte do pedagógico necessário para a promoção da educação desses educandos reprimiu parte do potencial dos docentes, o que ocasionou impedimentos para a criação de espaços inclusivos, em razão de que “os professores não tinham contato com esses alunos que, muitas vezes,

eram invisibilizados diante do turbilhão de demandas do ensino remoto emergencial” (Morais; Costa; Dantas, 2023, p. 98).

Sobre essa questão, Silva, Gonçalves e Silva (2022) apontam para alguns aspectos que precisam ser considerados nesse contexto, dado que foi um “período abrupto e sem período de adaptação” (p. 46). Segundos os autores, é essencial refletir que muitos dos intérpretes de Libras não tinham em suas posses as ferramentas tecnológicas necessárias para sua atuação, fluência no uso dessas tecnologias e número de profissionais suficientes para trabalhar na interpretação, visto que, com o advento da pandemia, houve um aumento nas suas jornadas de trabalho, que são fatores que podem resultar um movimento exclusão de pessoas Surdas em contexto virtual.

Na pandemia, outro fator que impactou na atuação desses profissionais foi a falta do contato frente a frente com o aluno, “pois muitos estudantes preferem ficar com a câmera fechada, o que atrapalha um pouco para que o intérprete perceba, através das expressões faciais, se o estudante está entendendo o que está sendo interpretado” (Silva *et al.*, 2022, p. 18). Por isso, faz-se essencial pensar em um processo formativo que ofereça, tanto aos intérpretes quanto aos alunos Surdos, conhecimentos basilares para uma utilização efetiva das plataformas que promovem o ensino em uma modalidade virtual, para que, caso seja necessária a utilização desses meios, ocasionados por contexto pandêmico ou não, possa ocorrer de forma significativa, sem causar danos ao aprendizado do alunado.

De igual maneira, ao ponderar os fatores mencionados acima, evidencia-se a importância de, em um contexto como o enfrentado durante a pandemia da covid-19, promover acessibilidade tecnológica para os intérpretes de Libras, observar a necessidade de uma possível complementação do corpo profissional e de também conscientizar os intérpretes e discentes Surdos sobre as características dos usos das tecnologias para fins educativos.

Ao narrar suas experiências, André e Diana apontam para os pontos que consideram positivos ocasionados pela transição das aulas para um ambiente virtual de aprendizagem, que podem ser encontrados nos próximos três excertos:

Excerto 25 – Fala de André

André: a gente tinha uma experiência, mas a gente não... não **tinha** o nível que a gente tem hoje [Apreciação: Reação+].

Se a gente olhar para trás, a gente **avancou muito** no que diz respeito ao uso das tecnologias [Apreciação: Reação+].

Excerto 26 – Fala de André

André: A gente **passou a observar** mais os gêneros digitais, **trazer** isso para o contexto dos alunos [Apreciação: Reação+], e, por consequência, os alunos com deficiência também, eles se **apropriaram** [Apreciação: Reação+], **tentaram se apropriar**, né?, dentro das suas **limitações** [Afeto: Satisfação-] também... das tecnologias.

Excerto 27 – Fala de Diana

Diana: Mas, por outro lado, né? a gente se **apropriou** de saberes [Apreciação: Reação+] que eu **acho** que eu **não teria apropriado sem ele, sem ter que... que... encarar esse ensino remoto** [Apreciação: Reação+].

Por meio da observação dos dois primeiros recortes, constatam-se alguns dos possíveis ganhos, no entendimento de André, resultados da sua atuação na modalidade remota emergencial: 1- um ganho de experiências que, até o momento, o colaborador não possuía; e 2- uma maior apropriação com os usos das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs).

No excerto 25, o participante avalia, em um contexto mais amplo, as experiências vivenciadas por ele no contexto pandêmico. Nesse recorte, por meio de uma oração relacional possessiva, marcada pelo uso do processo “*tinha*”, na qual o grupo docente ocupa o papel de “Possuidor” e o nível de experiência de “Possuído”, André utiliza-se de uma marca de apreciação de reação positiva com a finalidade de elencar que a categoria professores, em decorrência do contexto de pandemia, em que se precisou atuar na modalidade remota emergencial, ganhou experiências que são de grande valia para seu agir docente; isto é, as experiências, não esperadas, no ensino remoto emergencial provocou uma reação, em outras palavras, um avanço na qualidade do uso das tecnologias por parte docente implicado nesse processo.

No excerto 26, o colaborador retoma a temática dos possíveis ganhos, no que se refere às práticas de ensino-aprendizagem em um contexto de ensino remoto. Para discursar sobre isso, André mobiliza três marcas avaliativas atitudinais, nas quais duas são apreciação de reação de polaridade positiva e uma afetiva de satisfação de polaridade negativa.

Pela perspectiva do ensino de língua portuguesa, o docente, ao considerar o contexto *online*, utiliza-se de uma oração mental e de uma oração material, caracterizadas,

respectivamente, pelos usos dos processos “passou a observar” e “trazer”, para apontar que essa experiência promoveu uma maior atenção aos gêneros digitais, porque esses surgem com o advento e uso da *internet*, o que possibilita novos espaços, para o trabalho com a escrita e a leitura, que considerem as especificidades do ambiente virtual. Como no excerto 25, André seleciona uma marca avaliativa para manifestar que ocorreu uma reação positiva ocasionada por essas experiências na pandemia: a busca por observar formas de se utilizar os gêneros digitais no ambiente *online* que considerem aspectos do momento que estava sendo vivenciado.

Consoante Caires *et al.* (2021), um dos principais aspectos que levaram a uma maior observação dos gêneros digitais neste contexto foi a sua “viabilidade de abarcar, em uma mesma superfície perceptual, recursos das várias linguagens que co-constroem o(s) sentido(s) pretendido(s) pelo produtor do texto” (p. 7), o que também permite englobar as especificidades de aprendizagem do aluno Surdo, pois é possível considerar diversas formas de linguagens, como, por exemplo, a leitura imagética dos gêneros.

Logo, ao se utilizar desse mecanismo, o docente pode explorar a potencialidade que as tecnologias oferecem para o ensino de línguas para todos os alunos, o que, em tese, engloba as características do aluno com deficiência, e, como consequência, torna esse alunado mais consciente das características de textos que fazem parte do seu cotidiano, permitindo-lhe conhecer novas formas de discursar, aprender e de se relacionar na sociedade. De igual forma, de acordo com o que rege a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao trazer essa concepção para a sala de aula, o professor de língua portuguesa poderá contribuir para que o seu aluno venha a

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

Partindo desses pressupostos, o uso dos gêneros digitais, como apontado por André, apresenta-se como uma estratégia de ensino eficaz para sanar algumas das problemáticas do ensino de LP na educação básica, potencializadas pelo formato remoto de ensino emergencial, pois foi necessário fazer uso de plataformas digitais, para, assim, ser possível desenvolver as aulas de forma síncrona.

No excerto 27, Diana reforça esse pensamento ao textualizar, por meio de duas orações mentais cognitivas, nas quais se encontram os processos “apropriou” e “acho”,

duas marcas avaliativas de reação positiva para avaliar essa temática. Pelo entendimento da docente, essa experiência de ensino em um contexto atípico provocou um movimento reativo que, sem o advento da pandemia da covid-19, não aconteceria: a apropriação de novos saberes para o enfrentamento de situações que, até então, não estava preparada para encarar, o que corrobora com as falas de André.

Desse modo, ao considerar o conteúdo das textualizações presentes nas falas de André e Diana, compreende-se que, apesar de ter sido um momento de muitas incertezas e perdas, a situação enfrentada provocou um crescimento profissional e (re)configurações nas práticas educativas desses colaboradores, o que acaba impactando na promoção do ensino para os alunos Surdos.

Além do mais, ao continuar narrando suas atividades docentes no ensino remoto, André e Diana apresentam suas percepções sobre os aspectos negativos ocasionados pela transição das aulas para um ambiente virtual. Essas avaliações podem ser encontradas nos excertos 28 e 29, os quais se encontram a seguir:

Excerto 28 – Fala de André

André: Uma coisa que... que... eu vejo como negativa é que a gente não ter o controle sobre o feedback dos alunos [Afeto: Satisfação-], né?

E aí, a gente...

A gente, por exemplo, passa as atividades, mas a gente não sabe se foi realmente eles que fizeram [Afeto: Satisfação-], inclusive dos alunos com deficiência, né?

Excerto 29 – Fala de Diana

Diana: Eu mesma hoje tenho uma resistência muito grande ao ensino remoto [Afeto: Satisfação-], porque, assim, me exauriu [Afeto: Felicidade-].

Eu senti muita falta do contato com pessoas, com os alunos, no olho no olho [Afeto: Felicidade-], me fez muita falta [Afeto: Felicidade-].

No excerto 28, por meio da fala de André, encontram-se duas marcas atitudinais afetivas de satisfação, ambas de polaridade negativa. Ao observar o conteúdo do recorte, compreende-se que, na percepção do docente, essas avaliações, produzidas pelo uso de uma oração mental e uma oração material, nas quais observamos, na devida ordem, a presença dos processos “vejo” e “ter o controle”, apontam para alguns aspectos negativos

da atuação docente no ambiente virtual: a falta de um retorno, ou seja, não havia como verificar, de forma eficaz, o desenvolvimento real da aprendizagem dos alunos, incluindo os alunos Surdos, e a falta de controle da execução das atividades de avaliação requeridas em sala de aula. Desse modo, por meio desta análise, não ter acesso a esses elementos descortinou, na textualização realizada, afetos de insatisfação em relação ao ensino remoto.

Nesse aspecto, na visão do colaborador, vê-se não só a carência de se repensar o processo de realização das aulas e de aplicação dos conteúdos, que antes acontecia na sala de aula física, mas também emerge uma necessidade de se reavaliar e readaptar o processo de avaliação frente às características do novo contexto. Além do mais, destaca-se que a relação entre professor e aluno Surdo, mediada por um intérprete, em sala de presencial, pode sanar muitos dos problemas de aprendizagem encontrados por esses discentes no decorrer das aulas, dado que esses problemas podem ter sido provocados por uma mudança metodológica e pedagógica resultada da transição para um ambiente virtual, ao qual os professores não estavam preparados para desbravar (Oliveira; Souza, 2020).

Outro elemento destacado por André foi a falta de controle sobre a autoria da execução das atividades atribuídas para o seu alunado. Para o participante, essa falta de verificação de autoria, devido ao amplo acesso à internet na hora da execução das atividades individuais, é um problema a ser refletido, pois essa situação propicia ambientes de trocas interacionais entre os demais discentes, o que não reflete garantias da execução individual das atribuições.

No excerto 29, Diana, por sua vez, apresenta seus afetos acerca do impacto ocasionado pela atuação em ambientes virtuais. Para fazer esse movimento, a professora textualiza três marcas afetivas de polaridade negativa, sendo a primeira de satisfação e as duas últimas de felicidade. Na primeira avaliação, construída por meio de uma oração relacional, marcada pelo uso do processo “tenho”, em que a docente é o “Possuidor” e a resistência muito grande ao ensino remoto é o “Possuído”, Diana aponta que adquiriu resistência para atuar novamente nesse contexto, ao ponto que a participante aciona a partícula “muito” para intensificar esse seu afeto. Na segunda avaliação, vemos o motivo para essa resistência. Por meio de uma oração mental, caracterizada pela escolha léxico-gramatical “me exauriu”, percebe-se que a colaboradora se sentiu esgotada como resultado da sua atuação, devido às características da modalidade de ensino e à falta de preparo, dado que foi uma situação não prevista.

Após discutir sobre os pontos positivos e negativos do trabalho educacional no ensino remoto emergencial, os três participantes da pesquisa avaliaram a transição de volta das aulas de língua portuguesa para o ensino presencial na intuição em que atuam. Daremos continuidade apresentando as vozes dos docentes ao discorrer sobre esse retorno, as quais podem ser encontradas a seguir:

Excerto 30 – Fala de Giovana

Giovana: Minha experiência no ensino presencial **tem sido** desafiadora

[Afeto: Satisfação-], é... é...

Pelo menos no início, **[*são]** muitos **medos** [Afeto: Felicidade-], **[*são]**

muitas angústias [Afeto: Felicidade-], **trabalhar de máscara** **[*é]**

[Afeto: Satisfação-], todos esses **problemas físicos**, né?

Excerto 31 – Fala de Diana

Diana: **O retorno** veio... veio... **veio trazer** **esperança** de volta [Afeto: Satisfação+], né?

É... a gente... **eu percebi**, pelo menos, quando nós voltamos com as primeiras turmas, em outubro do ano passado, que **eles estavam felizes** [Afeto: Felicidade+], **sorrindo** [Afeto: Felicidade+], **ocupando os espaços do campus** [Afeto: Satisfação+].

Excerto 32 – Fala de Diana

Diana: **o ensino presencial deu** **uma alma nova**, né? para esses **alunos** que **estavam** em casa **tensos**, porque **todo mundo estava** **muito tenso** [Afeto: Satisfação+]. **Muitos perderam** **familiares**, **perderam** **amigos**. [Afeto: Segurança-].

Nos três últimos excertos, Giovana e Diana instanciam suas compreensões acerca dos afetos experienciados no processo retorno às aulas para o ambiente físico do IFPB. Nos trechos destacados, percebemos que todas as avaliações instanciadas pelas participantes são atitudinais afetivas, nas quais foi possível elencar marcas de polaridade positivas e negativas.

No excerto 30, Giovana posiciona-se em relação ao agir docente em um contexto de volta ao trabalho presencial, em outubro de 2021, momento que a covid-19 ainda muito assustava boa parte da população brasileira. Nesse recorte, a docente, por meio de orações relacionais – identificadas por meio do uso dos processos “tem sido”, “são” e “é” –, que

são mobilizadas para caracterizar esse momento, realiza quatro avaliações atitudinais afetivas, sendo duas de satisfação e duas de felicidade, todas de polaridade negativa.

Ao longo do seu discurso, Giovana seleciona quatro atributos relacionais afetivos (“desafiadora”, “medo”, “angustia” e “problemas”), que marcam, de forma explícita, como ela se sentiu ao trabalhar nesse novo processo de (re)adaptação. As nominalizações “medo” e “angustia” refletem os sentimentos vivenciados pelos professores no seu processo de retorno, uma vez que, por não existir uma prevenção totalmente eficaz contra a doença, era considerado um momento que ainda gerava muita insegurança para os profissionais que precisavam atuar em ambientes fechados.

Nessa perspectiva, o retorno para as aulas presenciais não foi um processo fácil em decorrência do medo, da ansiedade excessiva e da insegurança em termos da disseminação da doença, de modo que “a convivência dos alunos e professores, agravados pela carência de condições básicas de prevenção e serviços de apoio psicológico que, neste período da pandemia, poderiam ser úteis para atender as necessidades de toda a comunidade escolar” (Sunde, 2022, p. 208).

Nos excertos 31 e 32, encontra-se a percepção de Diana sobre os sentimentos experienciados, na sua concepção, pelos discentes com o retorno das atividades no *campus* em que atua. No fragmento 31, como Giovana, a participante, ao discorrer acerca da temática do retorno, emprega quatro avaliações atitudinais afetivas, sendo duas de felicidade e duas de satisfação, em ambos os casos, de polaridade positiva.

Na primeira delas, Diana vale-se de uma oração material, simbolizada pelo uso do Ator “o retorno” e do processo material “veio trazer”, para manifestar o sentimento de “esperança” que sentiu ao poder voltar a atuar no ambiente físico da escola novamente. Portanto, ao selecionar esses itens lexicais, a participante caracteriza esse processo de transição do retorno para o espaço físico da instituição como um elemento de caráter afetivo positivo para o corpo discente, o que gera uma marca avaliativa de satisfação presente no início do trecho.

Ao seguir com o discurso, nas demais avaliações, Diana imprime sua compreensão acerca de como o alunado vivenciou esse processo. No recorte 31, a docente recorre ao uso de três orações relacionais, nas quais temos “estavam” como processo e os atributos relacionais “felizes”, “sorrindo” e “ocupando o *campus*”. Ao utilizar-se dos dois primeiros atributos para caracterizar como, na sua percepção, os discentes estavam se sentindo com o retorno das aulas para o contexto presencial, Diana apresenta marcas atitudinais avaliativas afetivas de felicidade de polaridade positiva. Na última avaliação

do excerto, a participante expressa uma marca afetiva de satisfação positiva, ao considerar que a presença dos alunos no *campus* equivale ao retorno das suas práticas docentes para o ensino presencial como costumava acontecer.

Ao dar continuidade ao seu discurso, no fragmento 32, Diana retoma a temática. Na visão da professora, para os discentes, o ensino no período remoto configurou-se como um período de incertezas, que fez com que eles se sentissem “tensos”. No início do trecho, a docente textualiza uma oração material, caracterizada pelo uso do Ator “o ensino presencial” e o processo material “deu”, para avaliar o impacto positivo, em nível afetivo, ocasionado por esse retorno no alunado, visto que o considera como revigorante. Dessa forma, ao observar essas seleções lexicais adotadas por Diana, encontra-se uma marca afetiva de satisfação de polaridade positiva. Para justificar seu pensamento, a docente realiza uma avaliação afetiva de segurança de polaridade negativa, ao defender que esses sentimentos experienciados pelos alunos seriam resultado, por exemplo, das vidas perdidas no decorrer da crise sanitária.

Partindo desse ângulo, o retorno das aulas presenciais não propiciou apenas a possibilidade de promover um contato mais próximo entre o corpo discente e o docente para fins educativos e avaliativos, ele gerou “benefícios traduzidos no desenvolvimento emocional, cognitivo e nos relacionamentos dos alunos” (Santos; Cardoso, 2022, p. 3), elementos que devem estar sempre presentes no contexto educacional para uma formação mais crítica e cidadã (Brasil, 2018).

As colaboradoras, em um outro momento, tratam novamente sobre os afetos experienciados no retorno às aulas presenciais. Os trechos podem ser encontrados nos excertos 33 e 34:

Excerto 33 – Fala de Giovana

Giovana: [*eu] estar presencialmente naquele ambiente, agora, **tem sido difícil** é... [Afeto: Satisfação-], mas [*é] muito gratificante esse retorno [Afeto: Felicidade+].

[*eu] **Acho** que eu dou mais valor ainda agora a sala de aula do que eu dava antes [Apreciação: Valor+].

Excerto 34 – Fala de Diana

Diana: Ao aluno surdo, também... aqui no ensino presencial, eles **têm** uma sala, né? [Afeto: Satisfação+], eles **têm** um canto onde ficam, né? com os profissionais que dão todo o auxílio para eles [Afeto: Satisfação+], [*eles] **complementam** a... a... aquilo que nós não

podemos fazer na sala de aula [Afeto: Satisfação+]. Eles **ajudam nas atividades**, nas coisas [Afeto: Satisfação+].

Ao dissertar sobre a temática, no excerto 33, Giovana, ao selecionar duas orações relacionais, nas quais há a presença dos processos “tem sido” e “é”, relata uma dualidade afetiva vivenciada por ela na sua volta ao ensino presencial: ao mesmo tempo que foi um processo de difícil (re)adaptação, também se configurou como um momento gratificante. Na voz de Giovana, ao desenvolver essas avaliações, foram percebidas duas marcas atitudinais avaliativas: uma de satisfação de polaridade negativa, para avaliar as dificuldades de retornar a esses espaços, e uma de felicidade de polaridade positiva, para avaliar como se sente nesse ambiente.

Desse modo, ao descortinar essas escolhas léxico-gramaticais textualizadas por Giovana, compreende-se que a experiência de retornar ao ensino presencial foi um processo em que foram enfrentadas diversas dificuldades, pois se apresentou como um momento de muitas incertezas e readaptações. Todavia, o movimento de retorno ao ambiente físico da instituição promove a volta dos docentes a um espaço que antes lhe ofereciam segurança e normalidade.

Logo, essa dualidade presente no fragmento do texto produzido por Giovana é o resultado de um processo em que muitos docentes “associam o medo e a insegurança do retorno às aulas presenciais ao risco da morte e a falta de uma forma eficaz de prevenção” (Candido, 2021, p. 32) com a memória afetiva de um ambiente que lhe era familiar. Por isso, em um contexto de volta às aulas, após um período pandêmico, faz-se essencial que sejam oferecidas pelas instituições ferramentas e espaços para que tanto o corpo docente quanto o discente possa buscar por ajuda para lidar com essas situações.

Na última marca atitudinal instanciada pela colaboradora no excerto 33, Giovana, por meio de uma oração mental cognitiva, em que se encontra o processo “acho”, textualiza uma avaliação de apreciação de valor de polaridade positiva para caracterizar a contraposição entre a modalidade de ensino remoto emergencial e o retorno às aulas presenciais. De acordo com a colaboradora, após vivenciar essas experiências de adaptações, readaptações e despreparo na modalidade remota de ensino, ela passou a dar mais relevância ao ensino presencial.

Consoante Martin e White (2005), ao mobilizar marcas avaliativas de apreciação de valor, o produtor textual expõe sua compreensão acerca de aspectos relacionados ao grau de inovação, relevância e autenticidade do objeto de avaliação, ou seja, responde ao

seguinte questionamento: “valeu a pena?” (p. 56). Na avaliação tecida pela colaboradora, compreende-se que a resposta ao questionamento é positiva, dado que, ao longo do relato, Giovana marca em seu discurso que passou a valorizar mais o ensino presencial após essas experiências.

Diana, no excerto 34, acrescenta um novo ponto de vista ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos Surdos no retorno das aulas ao *campus* em que atua: a oferta de espaços físicos para o acompanhamento das necessidades educacionais desse público. Nesse fragmento, a docente instancia quatro marcas atitudinais afetivas de satisfação de polaridade positiva para avaliar a importância que esses espaços possuem no processo de inclusão do aluno Surdo na instituição.

Nas duas primeiras, ao utilizar-se de duas orações relacionais, em que é encontrado o uso dos processos relacionais possessivos “têm”, Diana explica que o ambiente ofertado ao aluno Surdo – o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE/IFPB) – configura-se como um espaço que o aluno com deficiência pode frequentar, como um espaço de pertencimento, e que lá são disponibilizados diversos profissionais que atuam no auxílio desse alunado no que concerne às suas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Nas duas últimas, a participante, por meio do uso de duas orações materiais, nas quais há presença dos processos “complementam” e “ajudam”, seleciona duas avaliações afetivas de polaridade positiva que instanciam seu grau de satisfação em relação ao fato de que os alunos Surdos possuem uma equipe de profissionais preparada para dar o suporte pedagógico que o aluno com deficiência necessita.

Para tanto, o NAPNE, que, na presente instituição, é regulamentado pela Resolução do IFPB nº 139 de outubro de 2015, é uma iniciativa da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica na tentativa de promover a inclusão escolar de discentes que possuem necessidades educacionais específicas. Nesse princípio, as ações desenvolvidas por esse núcleo visam ofertar os meios necessários para que os alunos assistidos por seus serviços possam experimentar a educação de uma forma inclusiva, de modo que os permita, além de ter acesso aos conteúdos abordados em contexto escolar, viver na sociedade e exercer cidadania.

Como mencionado por Diana, o NAPNE – IFPB conta com o apoio de uma equipe multidisciplinar para a promoção da inclusão, em que há, por exemplo, com a presença de pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, intérpretes de Libras, entre outros. Para a inclusão do alunado surdo na IFPB, são atribuições do NAPNE:

- Identificar, acolher, atender e acompanhar os estudantes com necessidades educacionais específicas, respeitando sua singularidade. Esse atendimento e acompanhamento devem ocorrer de maneira sistemática, com encontros, reuniões e outros expedientes sendo mobilizados periodicamente, de acordo com as possibilidades desse Núcleo de cada campus;

- Realizar diagnóstico da demanda inicial apresentada pelos estudantes com necessidades educacionais específicas, com o objetivo de definir os procedimentos pedagógicos e institucionais necessários para apoiar o estudante com necessidades educacionais específicas com vistas a garantir sua permanência, participação e aprendizagem;

- Articular os diversos setores da sua Instituição nas atividades relativas à inclusão e diversidade, definindo prioridades, recursos financeiros, pessoas e todo material didático-pedagógico a ser utilizado; (IFPB, 2018, n.p.).

Desse modo, ao analisar os relatos de Diana e as atribuições do NAPNE, pode-se inferir que o espaço físico e o corpo profissional multidisciplinar disponibilizados pelo IFPB para o atendimento do aluno Surdo pode ser um diferencial no retorno às aulas presenciais, já que, além de, na percepção da participante, ser um espaço de pertencimento para o aluno com deficiência, há uma equipe preparada para identificar e acompanhar as necessidades educacionais apresentadas por esse público com a finalidade de gerar acessibilidade pedagógica.

Em seus relatos, os colaboradores Giovana e André dão sequência falando sobre um tema discutido previamente, o do *feedback*, o retomando, dessa vez, pelas lentes do retorno para o ensino presencial. Essas falas podem ser encontradas nos excertos 35 e 36, a seguir:

Excerto 35 – Fala de Giovana

Giovana: Tirando tudo isso, é a satisfação de estar na volta [Afeto: Satisfação+], [*é a satisfação] do calor humano [Afeto: Satisfação+], [*é a satisfação] de ver os alunos olhando para você [Afeto: Satisfação+], você começando a perceber se a aula está interessante [Afeto: Satisfação+], feedback sem necessidade nem de ser verbal [Julgamento: Capacidade+].

Você olha para o rosto dos alunos e você percebe que eles estão conectados com você ou se não estão [Julgamento: Capacidade+].

Excerto 36 – Fala de André

André: Então, assim, é uma das coisas positivas que o ensino presencial acaba trazendo, a possibilidade de [*eu] estar com o aluno deficiente [Afeto: Satisfação+] e de [*eu] ver o feedback que ele pode dar [Afeto: Satisfação+], a partir daquela atenção mais específica que eu dou a ele em sala de aula.

No fragmento da fala de Giovana exposto, a docente, ao relatar acerca das suas experiências docentes no retorno das aulas ao âmbito presencial, as caracteriza por meio do uso de quatro marcas avaliativas afetivas de satisfação de polaridade positiva e de duas de julgamento de capacidade de polaridade positiva.

Nas três primeiras avaliações, a colaboradora seleciona itens léxico-gramaticais que sugerem seu grau de satisfação ao poder atuar frente a frente, em uma sala de aula física, com seu alunado. Para desenvolver essas avaliações, Giovana textualiza três orações relacionais, nas quais há presença, em alguns casos em forma de elipse, do processo relacional “é” e dos atributos relacionais afetivos “satisfação” e seus complementos, para descrever como se sente com sua atuação no período. Por meio da interpretação da fala participante, percebe-se que dividir o espaço físico, em que há a promoção da troca de calor humano e de olhares, gera, nela, um grau de satisfação.

Nas três últimas avaliações realizadas no trecho, Giovana retoma a temática da possibilidade do *feedback* em sala de aula. Ao relatar a sua compreensão, a docente seleciona três marcas atitudinais de polaridade positiva, sendo a primeira afetiva de satisfação e as duas últimas de julgamento de capacidade. No fragmento, a professora textualiza que, por meio da dinâmica constitutiva das aulas no ensino presencial, é possível, ou mais fácil, construir uma percepção mais apurada acerca do desenvolvimento da aula e observar se ela está sendo significativa ou não, pois, estar na presença dos alunos, lhe permite compreender, por meio de gestos e leitura facial, como o aluno está percebendo as atividades que estão sendo desenvolvidas no decorrer da aula. Por acreditar ser possível realizar esse processo, Giovana seleciona itens que imprimem um grau de satisfação em relação à volta ao ambiente presencial e de capacidade, por julgar que estar nesse ambiente a permite ser capaz de observar, de forma mais clara, como os alunos estão recebendo seus ensinamentos.

André, no excerto 36, resgata a discussão ao relatar sua percepção da questão no que se refere ao seu alunado Surdo. O professor, pelo uso de uma oração material e de uma oração mental, marcadas pelo uso, respectivamente, dos processos “estar” e “ver”,

explicita suas avaliações sobre o tema. Para o colaborador, na primeira avaliação, o ensino presencial viabiliza um contato mais próximo com o seu aluno com deficiência, o que ele avalia por meio de uma marca atitudinal afetiva de satisfação de polaridade positiva.

Em um segundo momento, o participante expressa que essa interação o possibilita a verificação do *feedback*, de forma mais efetiva por consequência da atenção individualizada que ele pode dedicar aos discentes com deficiência, que o aluno Surdo pode oferecer, visto que as configurações do ensino presencial permitem ter um maior contato com os discentes – o que é avaliado por meio da instanciamento de uma marca atitudinal afetiva de satisfação de polaridade positiva.

Além das questões já mencionadas, André comenta sobre um outro aspecto do retorno às aulas presenciais: o esquecimento das práticas pedagógicas que eram utilizadas anteriormente ao ensino remoto emergencial, o que pode ser visto no excerto 37:

Excerto 37 – Fala de André

André: E a gente reaprende coisas que a gente deixou lá, antes do ensino remoto, né? [Apreciação: Reação+] e a gente foi esquecendo determinadas coisas também [Apreciação: Reação-].

De acordo com o relato de André, observa-se uma nova perspectiva do retorno presencial. Na primeira avaliação, o participante, ao verbalizar uma oração mental cognitiva, em que se encontra o processo “reaprende”, aponta que esse novo processo de (re)adaptação ao que antes era referido como o “normal” é um momento de resgates de conhecimentos e práticas docentes que se perderam no contexto remoto, o que gera, no discurso de André, uma marca avaliativa de reação positiva, provocado pelo retorno ao ambiente físico do *campus*.

À vista disso, o docente, ao instanciar uma oração mental cognitiva, na qual há a presença do processo “foi esquecendo”, expressa que, ao longo do processo de adaptação ao ambiente virtual, aconteceu um processo de esquecimento de elementos que anteriormente eram constituintes das suas práticas de ensino, o que os itens lexicais selecionados apontam como uma reação negativa a esse processo de transição.

No decorrer da narrativa construída ao longo desta seção, observamos algumas das marcas avaliativas instanciadas pelos três docentes participantes da pesquisa no que diz respeito às suas práticas docentes para o ensino de língua portuguesa para seus alunos Surdos no decorrer da pandemia da covid-19. Ao realizar esse processo, objetivamos

compreender como esses professores experienciaram, tanto em nível afetivo quanto profissional, esse momento atípico.

Por meio da observação dos relatos, as marcas avaliativas mais instanciadas pelos colaboradores nos trechos selecionados foram as afetivas de satisfação, utilizadas para caracterizar as experiências e conhecimentos gerados pelo contexto, e de insatisfação, selecionadas para caracterizar as dificuldades enfrentadas ao longo do percurso, e as de apreciação de reação de polaridade positiva e negativa, que foram instanciadas quando os professores textualizaram movimentos de reação de adaptação e readaptação aos contextos em que estavam inseridos, dado que foram discutidas práticas docentes no ambiente virtual e seu retorno para o contexto presencial.

No próximo segmento, serão discutidos os achados da pesquisa até o momento, a fim de traçar uma compreensão global das análises.

5.4 DISCUSSÃO DOS DADOS: UMA AVALIAÇÃO DAS AVALIAÇÕES

No capítulo, ao partir da noção que as avaliações possuem um papel essencial no uso da linguagem, buscamos desenvolver uma análise, com base nos três subsistemas da atitude do Sistema de Avaliatividade, que refletisse como os colaboradores da pesquisa compõem uma imagem das suas experiências de ensino de língua portuguesa para o público Surdo ao longo da pandemia da covid-19.

Com base nos três subsistemas selecionados, foi possível vislumbrar como esses profissionais percebem essas vivências em nível afetivo, no qual são observadas as avaliações que constroem sentimentos relacionados às reações humanas, nível de julgamento, no qual são instanciadas avaliações no que se refere ao comportamento humano, a partir de normas sociais, e nível de apreciação, em que são construídas avaliações sobre coisas, performances, fenômenos, bens e serviços, entre outros (Martin; White, 2005).

A partir do que foi mencionado, foram mapeadas e observadas as avaliações instanciadas pelos participantes da pesquisa ao relatar suas experiências inclusivas com alunos Surdos no período pandêmico por meio das seguintes temáticas: autoavaliação docente sobre suas práticas educativas a partir das experiências no contexto pandêmico, avaliações sobre a inclusão de alunos com deficiência no contexto atual e avaliações sobre o agir docente no ensino remoto.

Nesta seção, recorreremos a um outro olhar sobre os dados: a recorrência das marcas atitudinais e a sua relação com as temáticas abordadas, para, com base nas marcas atitudinais, construir uma narrativa concisa do que foi analisado ao longo do capítulo. Por conseguinte, inicialmente, nos quadros 10, 11 e 12, que serão expostos a seguir, apresentaremos, com base em cada seção que compôs esse capítulo analítico, até o momento, as marcas avaliativas presentes nos excertos e as temáticas selecionadas por elas.

Quadro 10 - Marcas atitudinais referentes à autoavaliação realizada pelos docentes

| AUTOAVALIAÇÃO NO PERÍODO REMOTO | | |
|---|--|----------------|
| Marca atitudinal | Temática abordada na avaliação | Excerto |
| *1- Afeto: Satisfação- | *1- Atuação no ensino remoto | 01 |
| 1- Afeto: Satisfação- 2- Apreciação: Reação+ | 1- Atuação no ensino remoto 2- Autoavaliação no ensino remoto | 02 |
| 1- Afeto: Satisfação- 2- Apreciação: Reação+ | 1- Atuação no ensino remoto 2- Autoavaliação no ensino remoto | 03 |
| 1- Afeto: Felicidade- 2- Afeto: Felicidade- 3- Afeto: Felicidade- 4- Julgamento: Capacidade- 5- Apreciação: Reação+ 6- Apreciação: Reação+ | 1- Atuação no ensino remoto 2- Atuação no ensino remoto 3- Atuação no ensino remoto 4- Autoavaliação no ensino remoto 5- Autoavaliação no ensino remoto 6- Autoavaliação no ensino remoto | 04 |
| 1- Apreciação: Valor+ | Autoavaliação no ensino remoto | 05 |
| 1- Afeto: Satisfação- 2- Julgamento: Capacidade- | 1- Autoavaliação no ensino remoto 2- Autoavaliação no ensino remoto | 06 |
| 1- Afeto: Satisfação- | 1- Autoavaliação no ensino remoto | 07 |
| 1- Afeto: Satisfação- 2- Afeto: Satisfação- 3- Julgamento: Capacidade- | 1- Autoavaliação no ensino remoto 2- Autoavaliação no ensino remoto 3- Autoavaliação no ensino remoto | 08 |

*As marcas atitudinais e as temáticas estão enumeradas de acordo com a ordem que acontecem nos excertos.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

No processo de observação das marcas atitudinais presentes nas proposições selecionadas para compor as análises da primeira seção, compilou-se dezoito (18)

avaliações no que se refere às temáticas da atuação no ensino remoto com alunos Surdos e do processo de autoavaliação das suas práticas educativas desenvolvidas no mesmo período.

Nos excertos selecionados, encontra-se uma maior frequência de avaliações afetivas de satisfação de polaridade negativa, as quais aparecem seis vezes, isto é, uma ocorrência de 33,3%, que foram utilizadas em igual frequência pelos participantes para se autoavaliarem, no que diz respeito ao seu ensino para alunos com deficiência ao longo da pandemia, e para avaliarem as características do ensino de língua portuguesa no ensino remoto emergencial. Ao discutir as temáticas, os professores mobilizaram marcas atitudinais para demonstrar o grau de insatisfação no que diz respeito ao que foi vivenciado por eles nesse período de incertezas.

Em relação às marcas de insatisfação, essas se manifestaram para caracterizar o período de ensino para alunos Surdos na modalidade remota como desafiador, pois foi necessário buscar se aprimorar e adquirir novos conhecimentos que permitissem aos docentes atuarem de forma efetiva em um contexto sem precedentes. Nessa situação, eles não se sentiram preparados para atuar tanto no que concerne ao preparo profissional quanto no aspecto afetivo, em virtude de que houve muitas perdas ao longo da pandemia e o sentimento de insegurança ocasionado pelo pouco conhecimento do vírus que acometia todo o planeta.

Em consonância com as marcas de insatisfação, as marcas de julgamento de polaridade negativa chamaram atenção pela sua alta presença. No decorrer dos fragmentos selecionados, foram textualizadas pelos colaboradores quatro marcas atitudinais de capacidade negativa, o que corresponde a 22,2%, para se autoavaliarem em relação às suas práticas desenvolvidas no período em questão.

À vista disso, entende-se que, quando se relaciona à discussão desenvolvida sobre as marcas de insatisfação, esses docentes se sentiram incapazes de desenvolver seu agir docente de forma significativa no ensino remoto, seja por falta de preparo para lidar com uma situação não esperada, seja por não se sentirem preparados para atuar com alunos Surdos e para a exploração das suas potencialidades educacionais ou por estarem experienciando um momento de incerteza no que diz respeito ao aspecto afetivo em volta da situação.

Por fim, no que se refere aos fragmentados selecionados para compor a primeira seção, também se destacam as marcas avaliativas de apreciação de reação de polaridade positiva. Na análise dos excertos, mapeou-se quatro marcas atitudinais de reação positiva,

o que contabiliza um total de 22,2% das avaliações produzidas pelos participantes. Em relação ao uso dessas marcas, observa-se a crise sanitária instaurada como o fenômeno que está no centro das avaliações, visto que, como já mencionado, ela abalou as configurações preestabelecidas do agir docente desses colaboradores e descortinou demandas em diversas áreas da educação que precisam ser sanadas/melhor trabalhadas para uma inclusão plena do aluno Surdo nas aulas de língua portuguesa na instituição no contexto presencial e/ou remoto. Dessa forma, ao relatar suas experiências, os docentes se mostram conscientes sobre essas demandas e apontam que o período de transição para o ensino remoto provocou uma reação positiva: a consciência da necessidade de buscar se aprimorar suas práticas para incluir o aluno Surdo, independente do ambiente escolar que ele esteja tentando ser incluído.

Daremos continuidade expondo e discutindo as avaliações presentes na segunda seção deste capítulo. No quadro 11, apresentaremos a contabilização das marcas atitudinais no que concerne à temática da inclusão escolar atual textualizadas nos relatos dos docentes colaboradores:

Quadro 11 - Marcas atitudinais referentes ao processo de inclusão escolar atual

| AVALIAÇÕES DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR ATUAL | | |
|--|--|----------------|
| Marca atitudinal | Temática abordada na avaliação | Excerto |
| 1- Julgamento: Normalidade- 2- Afeto: Satisfação- 3- Julgamento: Capacidade- | 1- Impossibilidade de fazer reuniões 2- Dificuldade de interação com os intérpretes 3- Falta de especialização do intérprete na área de LP | 09 |
| 1- Afeto: Satisfação- 2- Afeto: Satisfação- | 1- Limitação do alunado e do professor para o processo de inclusão 2- Limitação do alunado e do professor para o processo de inclusão | 10 |
| 1- Afeto: Satisfação- 2- Julgamento: Capacidade- | 1- Dificuldades encontradas no agir docente com alunos surdos 2- Limitação do alunado e do professor | 11 |

| AVALIAÇÕES DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR ATUAL | | |
|---|--|----------------|
| Marca atitudinal | Temática abordada na avaliação | Excerto |
| 1- Julgamento: Capacidade- 2- Julgamento: Capacidade- 3- Julgamento: Capacidade- 4- Afeto: Felicidade- 5- Afeto: Felicidade- 6- Afeto: Satisfação- | 1- Falta de preparo para atuar com alunos Surdos 2- Falta de preparo para atuar com alunos Surdos 3- Falta de preparo para atuar com alunos Surdos 4- Falta de preparo para atuar com alunos Surdos 5- Falta de preparo para atuar com alunos Surdos 6- Processo de inclusão ineficaz | 12 |
| 1- Afeto: Satisfação- | 1- Ineficácia do processo de inclusão | 13 |
| 1- Afeto: Satisfação- 2- Julgamento: Tenacidade | 1- Ineficácia do processo de inclusão 2- Ineficácia do processo de inclusão | 14 |
| 1- Afeto: Satisfação- 2- Afeto: Satisfação- 3- Afeto: Satisfação- 4- Afeto: Satisfação- | 1- Ineficácia do processo de inclusão 2- Ineficácia do processo de inclusão 3- Ineficácia do processo de inclusão 4- Ineficácia do processo de inclusão | 15 |
| 1- Julgamento: Propriedade- | 1- Limitação do alunado e do professor para o processo de inclusão | 16 |
| 1- Julgamento: Capacidade+ | 1- Criação de possibilidades pedagógicas em sala de aula | 17 |
| 1- Apreciação: Reação+ 2- Apreciação: Reação+ 3- Apreciação: Reação+ | 1- Intérpretes no processo de planejamento docente 2- Intérpretes no processo de planejamento docente 3- Intérpretes no processo de planejamento docente | 18 |
| 1- Afeto: Satisfação- 2- Afeto: Satisfação- 3- Julgamento: Propriedade+ | 1- Intérpretes no processo de planejamento docente 2- Intérpretes no processo de planejamento docente 3- Intérpretes no processo de planejamento docente | 19 |
| 1- Afeto: Satisfação+ 2- Julgamento: Capacidade- 3- Afeto: Satisfação- 4- Afeto: Satisfação+ | 1- Falta de preparo para atuar com alunos Surdos 2- Falta de preparo para atuar com alunos Surdos 3- Falta de preparo para atuar com alunos Surdos 4- Falta de preparo para atuar com alunos Surdos | 20 |

| AVALIAÇÕES DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR ATUAL | | |
|---|--|----------------|
| Marca atitudinal | Temática abordada na avaliação | Excerto |
| 1- Julgamento: Capacidade- 2- Afeto: Satisfação- | 1- Falta de suporte da instituição para atuar com alunos Surdos 2- Falta de suporte da instituição para atuar com alunos Surdos | 21 |
| 1- Afeto: Satisfação- | 1- Falta de suporte da instituição para atuar com alunos Surdos | 22 |

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

A partir da observação dos excertos selecionados para compor a análise da segunda seção deste capítulo analítico, a qual discorre especificamente sobre o entendimento dos docentes colaboradores acerca do processo de inclusão escolar atual de alunos com deficiência, encontrou-se a textualização de trinta e cinco (35) marcas atitudinais avaliativas em relação ao tópico abordado.

Seguindo o padrão apresentado na análise do quadro anterior, novamente, os participantes da pesquisa mobilizaram com maior frequência as avaliações afetivas de satisfação de polaridade negativa e de julgamento de capacidade de polaridade negativa. Ao discutir sobre a temática do processo de inclusão do aluno Surdo no IFPB, os docentes implicados instanciaram dezesseis (16) marcas de insatisfação, ou seja, 45,7% das ocorrências, o que reflete o grau de insatisfação dos docentes frente a como está ocorrendo o processo de inclusão desse público nas suas vivências.

Além disso, observou-se, por meio do cruzamento das marcas e dos temas que são abordados ao textualizá-las, que as temáticas mais abordadas pelos docentes ao tecerem essas avaliações foram: a ineficácia do processo de inclusão de educandos Surdos no sistema escolar brasileiro e a limitação do alunado e do professor para a efetivação do processo de inclusão.

A análise dos relatos apresentados descortina uma discussão apresentada pelos participantes para expressarem descontentamento com o processo de inclusão. Para instanciar isso, os docentes produzem avaliações que expressam seu grau de insatisfação acerca do processo de inclusão por, em grande maioria dos casos, não se sentirem preparados para trabalhar de forma inclusiva com o aluno Surdo nas suas salas de aula, pois julgam não terem sido educados, no seu processo de formação inicial e/ou continuada, para atuar na Educação Inclusiva – o que resulta, nas suas visões, em uma

deficiência nas suas práticas no que concerne ao saberes para o desenvolver de atividades inclusivas que visem a exploração do potencial que os alunos com deficiência possuem.

Para os docentes, a formação docente, como vem ocorrendo, é ineficaz, pois não prepara para essas demandas que estão presentes no cotidiano dos professores, seja para o ensino de língua portuguesa ou não. De igual maneira, descortina-se, por meio da observação dos relatos desenvolvidos pelos participantes, que, mesmo que não se sintam preparados, eles não buscaram uma formação continuada para o trabalho com educandos Surdos, o que sugere que os participantes possuem uma compreensão sobre a relevância da questão, mas que ainda não haviam dado o primeiro passo na busca por aprimoramento profissional no que se refere à temática.

Além das marcas de insatisfação, as marcas de julgamento de capacidade de polaridade negativa se destacaram. Ao textualizarem essas avaliações para discutir sobre suas experiências escolares inclusivas, os docentes instanciaram sete marcas de incapacidade, o que corresponde a 20% das marcas atitudinais apresentadas. Nessa acepção, as marcas avaliativas são utilizadas pelos professores participantes para discorrer acerca de não se sentirem capazes, em decorrência da sua falta de preparo, como visto na discussão acima, para atuarem com educandos com deficiência auditiva.

Outra temática abordada, quando utilizadas marcas de incapacidade, foi o suporte oferecido pela instituição em que atuam para o desenvolvimento das suas atividades docentes que contemplem os alunos com deficiência. Na compreensão desses professores, há uma clara tentativa da instituição de oferecer um ambiente escolar inclusivo para esses alunos, por meio da oferta de uma equipe multidisciplinar, que é composta, por exemplo, por intérpretes de Libras, pedagogos e psicopedagogos. Entretanto, salienta-se que, para esses participantes, o trabalho multidisciplinar que está sendo desenvolvido, muitas vezes, não está incluindo os próprios docentes ao longo do processo, o que gera problemas de comunicação entre essa equipe de suporte e a equipe docente e falta de suporte no planejamento e organização das aulas.

Realizada a discussão sobre as marcas avaliativas presentes nos relatos que abordam o processo de inclusão escolar atual, no quadro 12, será exposta a sistematização das marcas atitudinais instanciadas pelos participantes e as temáticas selecionadas para discussão quando estes relataram suas experiências educativas inclusivas no ensino remoto emergencial.

Quadro 12 - Marcas atitudinais referentes ao ensino na modalidade de ensino remoto emergencial

| AVALIAÇÕES SOBRE O ENSINO REMOTO NA MODALIDADE REMOTA | | |
|--|--|----------------|
| Marca atitudinal | Temática abordada na avaliação | Excerto |
| 1- Afeto: Satisfação+ 2- Afeto: Satisfação+ | 1- Presença do aluno Surdo em sala de aula digital 2- Presença do aluno Surdo em sala de aula digital | 23 |
| 1- Afeto: Satisfação+ 2- Afeto: Satisfação- 2- Afeto: Satisfação- | 1- Presença do aluno Surdo em sala de aula digital 2- Presença do aluno Surdo em sala de aula digital 3- Presença do aluno Surdo em sala de aula digital | 24 |
| 1- Apreciação: Reação+ 2- Apreciação: Reação+ | 1- Apropriação de novos conhecimentos em decorrência do ensino remoto 2- Apropriação de novos conhecimentos em decorrência do ensino remoto | 25 |
| 1- Apreciação: Reação+ 2- Apreciação: Reação+ 3- Afeto: Satisfação+ | 1- Apropriação de novos conhecimentos em decorrência do ensino remoto 2- Apropriação de novos conhecimentos em decorrência do ensino remoto 3- Limitação do alunado e do professor | 26 |
| 1- Apreciação: Reação+ 2- Apreciação: Reação+ | 1- Apropriação de novos conhecimentos em decorrência do ensino remoto 2- Apropriação de novos conhecimentos em decorrência do ensino remoto | 27 |
| 1- Afeto: Satisfação- 2- Afeto: Satisfação- | 1- Acesso ao feedback dos alunos 2- Acesso ao feedback dos alunos | 28 |
| 1- Afeto: Satisfação- 2- Afeto: Felicidade- 3- Afeto: Felicidade- 4- Afeto: Felicidade- | 1- Resistência ao ensino remoto 2- Resistência ao ensino remoto 3- Falta do contato presencial com os alunos 4- Falta do contato presencial com os alunos | 29 |
| 1- Afeto: Satisfação- 2- Afeto: Felicidade- 3- Afeto: Felicidade- 4- Afeto: Felicidade- | 1- Afetos no retorno ao ensino presencial 2- Afetos no retorno ao ensino presencial 3- Afetos no retorno ao ensino presencial 4- Afetos no retorno ao ensino presencial | 30 |
| 1- Afeto: Satisfação+ 2- Afeto: Felicidade+ 3- Afeto: Felicidade+ 4- Afeto: Satisfação+ | 1- Afetos no retorno ao ensino presencial 2- Afetos no retorno ao ensino presencial 3- Afetos no retorno ao ensino presencial 4- Afetos no retorno ao ensino presencial | 31 |
| 1- Afeto: Satisfação+ 2- Afeto: Segurança- | 1- Afetos no retorno ao ensino presencial 2- Afetos no ensino remoto | 32 |
| 1- Afeto: Satisfação- 2- Afeto: Felicidade+ 3- Apreciação: Valor+ | 1- Afetos no retorno ao ensino presencial 2- Afetos no retorno ao ensino presencial 3- Afetos no retorno ao ensino presencial | 33 |

| AVALIAÇÕES SOBRE O ENSINO REMOTO NA MODALIDADE REMOTA | | |
|--|---|---------|
| Marca atitudinal | Temática abordada na avaliação | Excerto |
| 1- Afeto: Satisfação+ 2- Julgamento: Capacidade- 3- Afeto: Satisfação- 4- Afeto: Satisfação+ | 1- Espaços oferecidos de acompanhamento para o aluno Surdo no ensino presencial 2- Apoio da equipe multidisciplinar acompanhamento para o aluno Surdo no ensino presencial 3- Apoio da equipe multidisciplinar acompanhamento para o aluno Surdo no ensino presencial 4- Apoio da equipe multidisciplinar acompanhamento para o aluno Surdo no ensino presencial | 34 |
| 1- Afeto: Satisfação+ 2- Afeto: Satisfação+ 3- Afeto: Satisfação+ 4- Afeto: Satisfação+ 5- Julgamento: Capacidade+ 6- Julgamento: Capacidade+ | 1- Afetos no retorno ao ensino presencial 2- Afetos no retorno ao ensino presencial 3- Afetos no retorno ao ensino presencial 4- Afetos no retorno ao ensino presencial 5- Acesso ao feedback dos alunos 6- Afetos no retorno ao ensino presencial | 35 |
| 1- Afeto: Satisfação+ 2- Afeto: Satisfação+ | 1- Acesso ao feedback dos alunos 2- Acesso ao feedback dos alunos | 36 |
| 1- Apreciação: Reação+ 2- Apreciação: Reação- | 1- Retorno presencial como espaço para relembrar práticas esquecidas no ensino remoto 2- Retorno presencial como espaço para relembrar práticas esquecidas no ensino remoto | 37 |

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Na análise dos excertos 23 ao 37, encontramos, nas vozes dos professores, a instanciamento de quarenta e cinco (45) marcas atitudinais ao verbalizarem suas percepções ao abordarem o ensino de língua portuguesa no ensino remoto para alunos com surdez. Nas avaliações tecidas pelos participantes, destacaram-se as avaliações de satisfação de polaridade positiva, instanciadas quinze vezes (15) – que simbolizam 30% das avaliações –, as de satisfação de polaridade negativa, textualizadas oito vezes – que representam 17,7% das escolhas –, e as de reação de polaridade positiva, mobilizadas sete vezes – as quais refletem 15,5% das marcas presentes nos relatos.

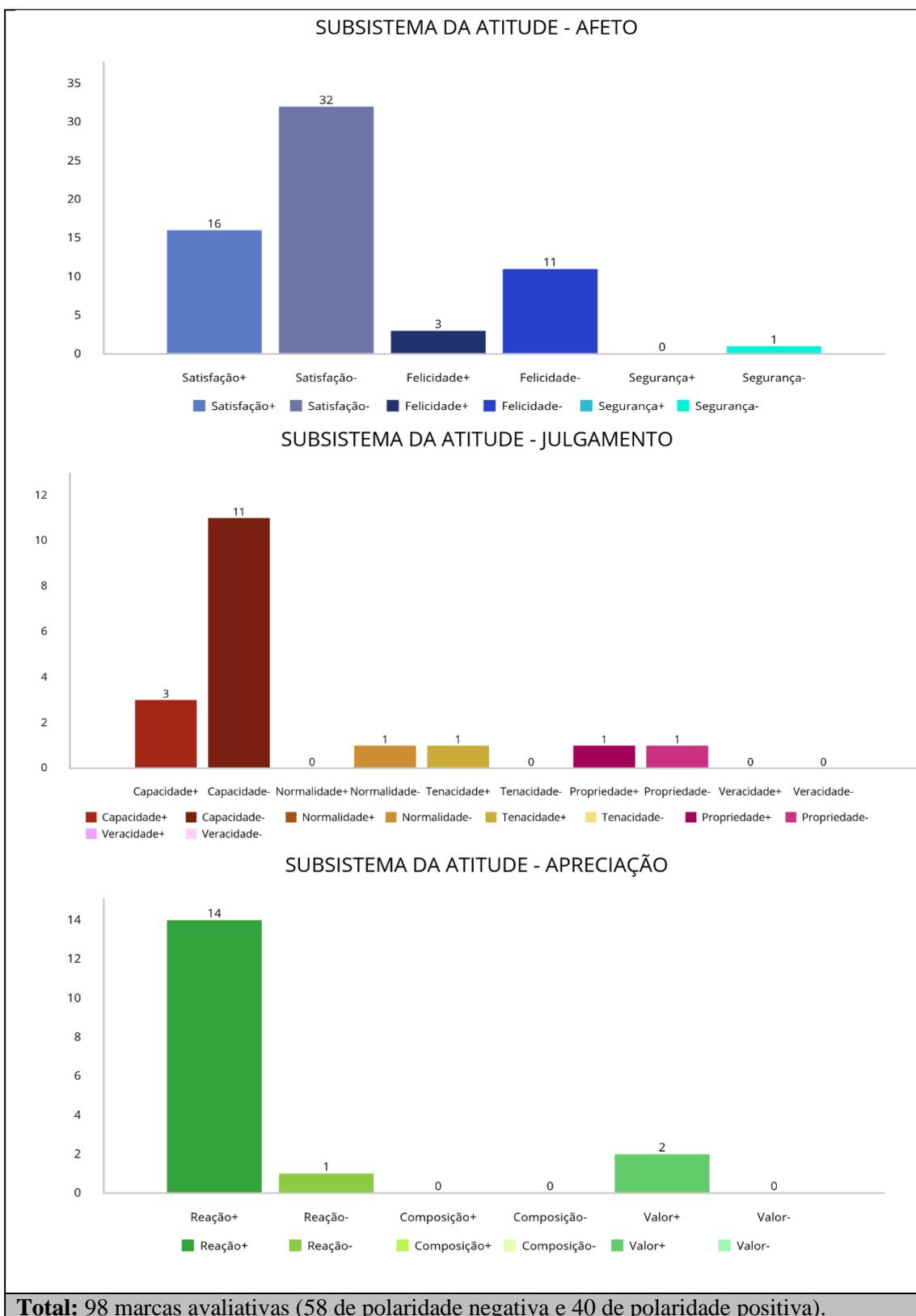
Nas análises dos trechos que estavam presentes na terceira seção deste capítulo, as marcas atitudinais de polaridade positiva foram as mais instanciadas pelos docentes. Todavia, destacamos que essas, na maioria das vezes, foram escolhidas pelos colaboradores para contrapor o ensino remoto emergencial com a experiência da volta ao ensino presencial.

À vista disso, os professores teceram avaliações para expressarem seu grau de contentamento, em nível afetivo, com o retorno ao ensino presencial, de modo que apresentam os benefícios que o espaço físico da instituição pode oferecer para o trabalho e acompanhamento do aluno Surdo no ensino de língua portuguesa. Outra temática abordada pelos participantes ao se utilizarem dessas marcas para contraporem as duas modalidades de ensino foi a possibilidade do acesso ao desenvolver, ou *feedback*, dos alunos Surdos, que se torna mais acessível, por conta de um contato mais próximo e acessível, em um espaço de sala de aula físico.

As marcas de satisfação de polaridade negativa se fizeram mais presentes ao avaliarem a prática de ensino na modalidade remota de ensino. Por conseguinte, como nas outras leituras dos dados apresentados até o momento, o processo de enfrentamento do desconhecido ocasionado pela transição para o contexto virtual provocou um grau de insatisfação no relato da experiência desses professores. Nessa acepção, os colaboradores abordam, a título de exemplo, a inclusão do aluno Surdo na sala de aula virtual como uma tentativa de inclusão falha, uma vez que, em certos momentos, por exemplo, não havia intérpretes de Libras nesse espaço interpretando a aula, ou seja, os alunos não tiveram acesso, em tempo real, ao conteúdo que estava sendo lecionado nas aulas, pois não contavam com a presença do profissional responsável por fazer essa acessibilidade pedagógica.

Além das citadas anteriormente, as marcas atitudinais de reação de polaridade positiva foram textualizadas em um quantitativo significativo. Nesse contexto, essas avaliações foram mais instanciadas nos trechos selecionados para discutirem o impacto ocasionado pelo contexto atípico no agir docente desses professores. Nos relatos apresentados, essas realizações refletem um processo de conscientização experienciado pelos professores sobre aspectos do seu agir docente que precisam ser aprimorados para a promoção da inclusão. Logo, os professores explicitam que se tornaram conscientes de novas demandas, como, a título de curiosidade, a apropriação das NTICs e de gêneros discursivos digitais, e de demandas antigas, como a necessidade do aperfeiçoamento de suas práticas educativas para (re)conhecer as necessidades educacionais dos seus alunos Surdos para uma melhor abordagem delas e, conseqüentemente, promover uma inclusão escolar plena.

A seguir, no quadro 13, será apresentado o quantitativo total das marcas encontradas ao longo da análise das três temáticas.

Quadro 13 - Quantitativo total das marcas atitudinais encontradas nas três seções

Quando averiguamos as noventa e oito (98) avaliações instanciadas pelos três docentes participantes da pesquisa, mapeia-se uma predileção pela utilização por marcas

atitudinais afetivas, o que ocasionou em um total de sessenta e sete (67) ocorrências desse subsistema. Consoante Martin e White (2005), enquanto produtores textuais, nós selecionamos essas marcas avaliativas na intenção de nos posicionarmos em relação aos aspectos que envolvem nossos afetos, o que sugere que as temáticas da inclusão da pessoa com deficiência e do contexto de pandemia da covid-19 afetaram significativamente esses docentes na esfera afetiva.

Dentre essas marcas, os docentes colaboradores da pesquisa selecionaram, com maior frequência, as marcas de satisfação de polaridade negativa para se posicionarem no que concerne às temáticas discutidas no presente capítulo. Nos discursos selecionados, foram mobilizadas trinta e duas (32) marcas atitudinais de insatisfação (31,3% do total das ocorrências) para avaliarem como perceberam o ensino de língua portuguesa para alunos com surdez no período pandêmico, como compreenderam seu desempenho nesse contexto e como entendem o processo de inclusão escolar desse alunado na atualidade. Para Martin e White (2005), essas marcas de insatisfação são textualizadas para instanciar sentimentos acerca de realização ou frustração no que diz respeito à atividade em que estamos engajados, o que inclui nosso papel enquanto agentes participantes ou espectadores do processo.

À vista disso, quando se considera o contexto de crise sanitária em que essas atividades docentes foram desenvolvidas, essas marcas justificam-se por avaliarem um momento inesperado, para o qual não houve preparo prévio, em que não se havia o conhecimento necessário sobre um vírus que ameaçava a existência desses participantes. Outrossim, esses docentes também se mostram insatisfeitos com o processo de formação inicial e continuada aos quais foram formados, por não se sentirem satisfeitos e preparados para lecionar para alunos com deficiência, o que se configura como outro fator que justifica esse sentimento de frustração em volta das suas práticas educativas.

De igual maneira, a saída desse contexto de ensino remoto emergencial para o retorno para o ensino presencial motivou um alto número de realizações de satisfação de polaridade positiva, pois, em partes, essa transição representa, em nível simbólico, o retorno à segurança das suas ações educativas e o retorno ao conhecido/ normal do agir docente desses professores selecionados.

Por fim, gostaríamos de pontuar que essa transição para o contexto pandêmico provocou, nesses professores, uma reação positiva, textualizada na seleção de 13,7% das marcas instanciadas: nos seus discursos, os participantes se mostraram mais conscientes em relação à necessidade do aprimoramento de seus conhecimentos, das suas práticas

docentes e das suas relações com a equipe multidisciplinar oferecida pela instituição de ensino – principalmente os intérpretes de Libras, os quais agora são percebidos pelos colaboradores como agentes mais importantes no processo de planejamento de aulas e mediação da relação professor-aluno –, para, assim, buscarem promover uma educação inclusiva para todos, especialmente para os alunos Surdos, uma vez que, como frisado nos seus relatos, uma educação efetiva e de qualidade é um direito da pessoa com deficiência.

No capítulo seguinte, serão construídas as considerações finais desta tese de doutoramento, no qual serão abordados os principais achados da análise desenvolvida para a construção da narrativa que se desenvolveu por meio das avaliações que os docentes implicados mobilizam ao relatar as suas experiências de ensino de língua portuguesa no ensino remoto emergencial ao longo da pandemia da covid-19. Em um último momento, serão apresentados possíveis desdobramentos da presente investigação.

6 AVALIATIVIDADE, DISCURSOS E POSSIBILIDADES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No processo de doutoramento, dediquei meus esforços investigativos para analisar as avaliações presentes nos relatos de três professores do IFPB que lecionaram Língua Portuguesa para alunos Surdos no decorrer da pandemia da covid-19, para compor sentidos, interpretações e compreensões com a finalidade escrever uma narrativa que retrate como os colaboradores da pesquisa experienciaram a Educação Inclusiva nesse momento de muitas incertezas.

À vista disso, para desenvolver esta investigação, tomo como ponto de partida a importância de entender as transformações ocasionadas, pelo contexto pandêmico, na prática docente dos participantes da pesquisa no que diz respeito às suas atuações com a educação do alunado Surdo. Além do mais, os contextos educacional, social e histórico situados na luta por uma Educação Inclusiva efetiva para a pessoa com deficiência nos conta que muito já foi feito em relação ao assunto, mas que ainda há espaços para crescimento. Dito isso, apesar de esse estudo surgir na tentativa de contribuir com essa luta, entendo que, por não vivenciar as necessidades das pessoas com deficiência, parto do que Melo e Vian Jr (2019) chamam de perspectiva do grupo dominante. Portanto, ao partir desse entendimento, faz-se imprescindível promover espaços para que outras vozes, de quem realmente experiencia esse processo, sejam incluídas e produzam conhecimento a partir das suas perspectivas.

Antes de apresentar as reflexões finais, começarei **desempacotando o título desta pesquisa**: *“De mãos atadas”*: a atitude em relatos de experiências docentes com alunos Surdos na pandemia da covid-19.

De início, foi marcada uma expressão utilizada por um dos participantes da pesquisa em que é utilizada a metáfora “De mão atadas”. Nesse contexto, a metáfora expressa o sentimento de incapacidade e de insatisfação que é constantemente experienciado pelos professores, em decorrência dos vários motivos explorados nas nossas análises, em relação à efetivação das suas aulas de língua portuguesa para alunos com deficiência – aspecto bastante recorrente nas vozes dos colaboradores, o que justifica a escolha.

Além disso, observa-se outro elemento essencial para a execução do estudo: **o aporte teórico**. Representado pelo léxico “atitude”, encontra-se a menção à teoria a qual nos vinculamos: o Sistema de Avaliatividade, desenvolvido por Martin e White (2005).

Apesar de anteriormente lançarmos uma reflexão sobre tal escolha, aqui, enfatizamos o potencial analítico desse sistema, visto que, por meio dele, foram analisadas as emoções presentes nos discursos de professores ao relatarem o trabalho com um público marginalizado e o impacto que essas emoções vêm provocando no seu agir docente. A partir dos pressupostos apresentados pelos autores, durante a análise de discursos, é possível compreender como as emoções podem influenciar na execução de atividades diárias, como o processo educativo, principalmente em situações desafiadoras. Nesta investigação, o foco recai sob experiências educativas inclusivas, revelando como os professores implicados avaliam a tentativa de inclusão de alunos Surdos nas aulas de língua portuguesa na instituição em que atuam – realidade que foi explorada de forma eficaz graças a esse referencial teórico.

Ainda no título, elenca-se o **objeto de estudo**: relatos de experiências docentes com alunos Surdos. Para essa pesquisa, a seleção desse objeto permitiu desvelar, de forma detalhada, algumas vivências dos colaboradores acerca do ensino para alunos surdos, nas quais foram apresentadas as dificuldades e os aprendizados que surgiram por meio dessas experiências – movimento que provocou reações de tomada de consciência para possíveis (re)configurações de atuações em contexto escolar.

Pelo título, também se resgata o **contexto**: a pandemia da covid-19. A escolha por esse contexto de investigação não foi despreziosa, visto que a transição abrupta do ensino presencial para o remoto evidenciou a precariedade diária enfrentada por educadores durante o fazer pedagógico na tentativa de promover a inclusão de alunos com deficiência. Antes, a tentativa de inclusão, apesar de desafiadora, encontrava menos barreiras atitudinais, físicas e de conhecimentos. Com a ascensão da pandemia e a transição para a modalidade remota emergencial, as barreiras se tornaram mais claras e os professores sentiram-se mais despreparados.

Feito esse desempacotamento do título, serão retomadas as questões que guiaram o desenvolver desta tese, para apontar os principais resultados obtidos. Desse modo, os questionamentos estão expostos a seguir:

- Quais escolhas no sistema *atitude*, no âmbito do Sistema de Avaliatividade, são feitas nos discursos dos colaboradores sobre suas atividades docentes inclusivas no período pandêmico?
- Quais elementos léxico-gramaticais revelam emoções e como se caracterizam nos textos produzidos?

- Quais escolhas revelam o posicionamento dos três participantes perante as especificidades do ensino de língua portuguesa para alunos Surdos ao longo da pandemia instaurada?

A partir dos procedimentos de análise adotados para a interpretação dos relatos textualizados pelos três professores participantes do estudo, verificou-se, como pontuado no capítulo anterior, uma alta frequência de marcas atitudinais avaliativas para a avaliação das práticas inclusivas desenvolvidas pelos docentes, as quais refletem um processo de conscientização dos colaboradores em relação às demandas essenciais para o cumprimento de práticas escolares inclusivas.

Diante disso, nos textos analisados, esse processo de avaliação ocorreu majoritariamente por marcas afetivas de satisfação de polaridade negativa (31,3% do total das avaliações instanciadas nos excertos), que descortinam os sentimentos de frustração desses professores no que concerne ao seu processo de formação docente, seja ela inicial ou continuada, suas limitações para a lida com esse alunado na sala de aula, dificuldades encontradas no cotidiano para o fazer da acessibilidade pedagógica ou as novas dificuldades enfrentadas com a ascensão do contexto pandêmico que por eles foram vivenciada.

De igual maneira, outras marcas de satisfação de polaridade positiva, felicidade de polaridade negativa e reação de polaridade positiva também foram realizadas de forma significativas para expressar, respectivamente, os afetos positivos experienciados no processo do retorno das aulas de língua portuguesa ao ensino presencial, os sentimentos negativos provocados pelo momento de crise sanitária que estava afligindo a todos desde o início de 2020 e a tomada de consciência dos participantes acerca da necessidade de aprimorar suas práticas pedagógicas para o ensino para o aluno com surdez nos mais diversos contextos.

Ao levar em consideração que essas práticas foram situadas em um contexto que não se era esperado e de muitas incertezas, ao relatarem suas práticas educativas nesse momento, os docentes implicados na pesquisa utilizaram-se, nos recortes analisados, as marcas atitudinais afetivas em maior frequência: sessenta e três (63) avaliações das noventa e oito (98) instanciadas foram afetivas, que correspondem a um total de 61,7% de todas as marcas avaliativas presentes nos textos.

Dessa forma, infere-se que os participantes, em decorrência do contexto pandêmico instaurado, quando relacionado a outros fatores educativos, como a não

formação docente para atuar como alunos com deficiência, foram fortemente impactados, em nível afetivo, no que diz respeito ao seu agir docente, o que pode ter provocado nos participantes a reação pela busca em incluir seus alunos Surdos de forma plena no contexto do IFPB. Assim, a experiência docente ao longo da pandemia da covid-19 configura-se como um ponto de partida para que sejam repensadas as futuras vivências desses professores com alunos Surdos, isto é, começou-se um processo de tomada de consciência sobre a importância do preparo para o trabalho com a inclusão de alunos com deficiência.

Partindo do mencionado, as vozes dos três colaboradores apontam para um lugar em comum: a defasagem da formação docente do professor de língua portuguesa para o trabalho com o aluno com deficiência. Nesse escopo, a formação docente inicial e continuada precisa incluir as vozes de quem por muito tempo vem sendo excluído do processo educativo. De igual maneira, é essencial oferecer espaços que abarquem experiências e saberes práticos e teóricos para que os docentes possam se conscientizar e buscar soluções que propiciem a inclusão do aluno com deficiência no ambiente escolar, não apenas uma inserção desse no ambiente físico ou digital.

Os relatos textualizados pelos três professores manifestam que as experiências vivenciadas por eles com alunos Surdos estimularam neles sentimentos como: angústia (Diana – Excerto 12), inquietação (Giovana – excerto 13) e limitação (André – excerto 15). Entretanto, como dito anteriormente, também provocaram uma conscientização nos professores para a busca por meios para a promoção de práticas inclusivas. Por conseguinte, vê-se uma demanda de oferta de uma formação inclusiva (inicial ou continuada) mais acessível para docentes, para, como resultado, passar a formar professores mais conscientes da diversidade das especificidades educativas que estes vão encontrar no decorrer da sua trajetória profissional.

Além do já abordado, as vozes desses profissionais apontaram para novos caminhos para a colaboração no IFPB: a percepção de outros agentes envolvidos no processo de inclusão do alunado Surdo. Em vista das experiências relatadas, esses colaboradores passaram a compreender a importância, por exemplo, do intérprete de Libras para além do processo de tradução do conteúdo lecionado em sala de aula. Por isso, passou-se a perceber esse profissional e o seu possível impacto no processo de planejamento de aulas e de mediação das relações interpessoais entre o corpo docente e os discentes Surdos, visto que esses profissionais possuem um olhar diferenciado para o contexto cultural em que esses alunos estão inseridos.

Como em Dantas (2019), partindo dos discursos apresentados, enxerga-se a presença da pessoa com deficiência no ambiente escolar regular como um movimento que estimula uma mudança na formação docente para a conscientização dos professores implicados no processo para, deste modo, serem mais sensíveis à diversidade presente no contexto escolar. Entretanto, ainda se percebe, nas vozes dos colaboradores, que esse caminho ainda precisa ser melhorado, uma vez que esses instanciam, com recorrência, que não foram “preparados” para a atuação com alunos com deficiência e uma ineficácia das políticas educacionais para inclusão escolar.

Portanto, deve-se investir na criação de um espaço formativo que valorize o mundo vasto que existe em uma sala de aula e que ofereça meios para que os professores estejam conscientes não apenas das especificidades dos alunos com deficiência, mas de todo seu corpo discente, para promover uma inclusão plena de todos os presentes nesse ambiente. Ao observar as marcas afetivas instanciadas pelos professores, encontra-se itens lexicais como “esperança”, pois acreditam que o retorno ao ensino presencial veio trazer um contexto para recomeço, inclusive no que diz respeito à esperança de conseguir aprimorar seus saberes para promover inclusão.

Para produzir a narrativa aqui apresentada, partiu-se de uma interseção entre teorias linguísticas e da educação, a saber: LA, LSF e Educação Inclusiva. A mobilização dessas perspectivas teóricas permitiu traçar os meus entendimentos acerca de um objeto de investigação pouco explorado sob o viés linguístico até o momento: o agir docente inclusivo no contexto da pandemia da covid-19.

De igual maneira, a seleção do GF, como ferramenta de geração de dados, apresentou-se como um espaço importante, no qual, em grupo, os professores participantes puderam refletir sobre suas experiências prévias com alunos com deficiência e pensar novas possibilidades para o futuro. Desse modo, essas interações não só oportunizaram aos professores um espaço para relatarem suas experiências, como também foi um ambiente de reflexão em que foi possível aprender com a experiência do outro e, por resultado, (re)pensar, em conjunto, práticas que podem ser melhoradas para a promoção da inclusão dos alunos com deficiência na instituição que trabalham.

Nesse quadro, o desenvolvimento de pesquisas sobre o processo de inclusão em contextos escolares é importante em decorrência do impacto social que estas podem ocasionar. Por isso, reitero que esta investigação surge dos anseios do pesquisador em relação à defasagem que atualmente existe no processo de inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar, na tentativa de contribuir com as discussões já existentes

acerca da inclusão das pessoas Surdas, não só nas escolas, mas em todas as esferas da vida social.

Ao chegar à última etapa deste estudo, almejo, como outros pesquisadores, apontar para espaços no ambiente escolar que ainda precisam ser (re)pensados para receber o aluno com deficiência. Por isso, ao longo da pesquisa, enquanto professor-pesquisador que vivenciou a atual configuração da inclusão tanto como professor quanto como aluno, enfatizo a importância de se repensar a formação docente, as políticas públicas, a acessibilidade pedagógica nas configurações atuais e o espaço de (não) acolhimento da comunidade discente com o diferente. Em função disso, retomo uma fala apresentada na introdução desta pesquisa: a inclusão da pessoa com deficiência não é apenas um direito, é um posicionamento político e social, no qual todos podemos contribuir para que essa efetivamente aconteça.

Para finalizar, gostaria de pontuar que, como nos participantes da pesquisa, a realização desta investigação provocou uma reação em mim enquanto professor-pesquisador e ser humano, uma vez que pude perceber a importância de sempre estar em um processo de reformulação e reflexão. Por isso, poder desenvolver este estudo contribuiu com essa minha tentativa de aprimorar meus conhecimentos, em razão de que, por meio das longas horas de estudos sobre as mais diversas esferas educativas, levou-me a refletir acerca das minhas próprias atividades educativas e despertou a vontade de continuar com esse processo de transformação mesmo após a finalização dessa etapa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. A. S. D. P. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. In: VIAN JR, O.; SOUZA, A. A. de.; ALMEIDA, F. S. D. P. A. (Org.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 99-112.
- ALVES, M. de S. P. A. **Speech Functions in online therapeutic discourse**, 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Inglês) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa. 31p.
- ARAGON, N. G. B. **(RE)Configurações do agir docente: o ensino de língua estrangeira a alunos com necessidades específicas visuais à luz do ISD e das ciências do trabalho**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa. 2016.
- ANDRADE, G. P. S. B.; BARBOSA, L. A.; CARDOSO, M. S.; OLIVEIRA, R. M. da S. R. Desafios para a construção de práticas docentes em tempo de pandemia. **Research, Society and Development**. v. 10, n. 1, p. 1-11. 2021.
- Atribuições do NAPNE: o que é o NAPNE e quais suas atribuições?. **Instituto Federal da Paraíba – IFPB**, 2020. Disponível em: <<https://www.ifpb.edu.br/assuntos/fique-por-dentro/atribuicoes-do-napne>>. Acesso em: 09 de jan. de 2023.
- AZEVEDO, S. de C. B. **A construção discursiva de posicionamentos sobre avaliação educacional: um estudo sistêmico-funcional com professores da educação básica**. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio. 2015.
- BACKES, D. S.; COLOMÉ, J. S.; ERDMANN, R. H.; LUNARDI, V. L. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O mundo da saúde**. p. 438-442, 2011.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Editora Martins Fontes, 1997.
- BEZERRA, F. A. S.; ANDRADE, B. C. V. Por uma Linguística Aplicada engajada e sensível: discursos do/a professor/a sobre seu trabalho em tempos de pandemia. In: ERNST, A. G.; PEREIRA, R. C. M. **Linguagem: texto e discurso**. p. 317-346, 2021.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.
- BRASIL. Lei nº 5.692, promulgada em 11 de agosto de 1971. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional para o ensino de 1º e 2º graus**.
- BRASIL. Centro Nacional de Educação – CENESPE. Criado pelo decreto nº 72.425. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. 1973.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988.
- BRASIL. Lei nº 8.069, promulgada em 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Convenção de Guatemala**. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2022.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares-Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**: MEC/SEF/SEESP, 2003.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Lei nº 5.016, promulgada em 11 de janeiro de 2013. **Estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos**. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2013/06/lei-n%C2%BA-5016-de-11-de-janeiro-de-2013.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, promulgada em 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 02 jul. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília. 2018. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 03 de jan. de 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. 2019.

BRASIL. **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=89051%3A%20neaprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia&catid=12&fbclid=IwAR0Im9WfdSFgf_TRg3v4Wd5IapGjuqKacjdbPBny6rWGbix2XagiD8IEC4. Acesso em: 05 de jul. de 2022.

BRASÍLIA. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2020, 2021**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_da_paraiba_censo_da_educacao_basica_2020.pdf. Acesso: 02 de julho de 2022.

BRASIL. **Pela primeira vez, PNAD Contínua reúne e disponibiliza dados sobre pessoas com deficiência**, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/07/pela-primeira-vez-pnad-continua-reune-e-disponibiliza-dados-sobre-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 12 de agos. de 2023.

BUTT, D.; FAHEY, R.; FEEZ, S.; SPINKS, S. YALLOP, C. **Using Functional Grammar An Explorer's Guide**. 2. ed. Sydney: Macquarie University, 2003.

- CACERES, C.; RODRIGUES, I. da S.; SOUZA, C, R, T de. Os desafios da educação inclusiva no Brasil. **V EIGEDIN**. p. 1-4. 2021.
- CAIRES, A. de J.; MAGALHÃES, A. K. M.; VIEIRA, Z. P. P. **O TRABALHO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS E(M) ENSINO REMOTO: TECNOLOGIAS E GÊNEROS DIGITAIS EM EVIDÊNCIA**. III Congresso Internacional V Congresso Nacional: Movimentos Sociais e Educação. p. 1-16. 2021.
- CANDIDO, L. M. R. COVID-19 e o retorno às aulas presenciais: a visão do (a) professor (a) e as contribuições da psicologia. **Psicologia em ênfase**. v. 2, n. 2, p. 24-40. Julho/2021.
- CARICARI, F. B. M.; SILVA DA CRUZ, O. M. de S. Ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos: proposta de unidade temática sob a perspectiva sistêmico-funcional. In: ROTTAVA, L.; NAOUJORKS, J. (Org.). **Linguística Sistêmico-Funcional: interlocuções na formação docente e no ensino**. Instituto de Letras – UFRGS, 2016. p. 91-100.
- CARVALHO, M. M. **Análise de traduções para o português escrito por pessoas surdas bilíngues e suas respectivas retextualizações por tradutores de Libras-Português com base na Linguística Sistêmico-funcional e nas modalidades de tradução**, 2020. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
- CASTRO, C de S.; ARAÚJO, A. F. de.; MARINHO, J. E. da. P. Elementos extratextuais e os conhecimentos prévios em tirinhas de Armandinho: possibilidades para ensino. In: GOMES-SOUSA, F. E.; MARINHO, J. E. da. P. (Org.). **Intersecções entre inclusão social e linguagem: práticas, contextos e desafios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 247-276.
- CAVALCANTI, A. V. O papel do gestor escolar no processo de inclusão. **Colloquium Humanarum**, vol. 11, p. 1014-1021, 2014.
- CELANI, M. A. A. Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais. **DELTA**. v. 32, no. 2. p. 543-555, 2016.
- CERCHIARI, C. M. Subsídios sobre deficiência visual para a formação de professores de língua estrangeira. In: MEDRADO, B. P. (Org.). **Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 131-142.
- COSTA, A. L. de O.; GOMES, R. V. B.; BEZERRA, M. I. da S. Formação docente e Educação Inclusiva: elementos para uma interseção. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 2, p. 148-161. 2022.
- CRESSWELL, J. W. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. Sage, 4th e. 2014.
- CRESSWELL, J. W.; IVANKOVA, N. V.; **Mixed Methods**. In: HEIGHAM, J.; CROKER, R. A. (Org). **Qualitative Research in Applied Linguistics: a practical introduction**, p. 135-164. 2009;
- DANTAS, R. A proposta educacional inclusiva: aspectos da legislação. In: MEDRADO, B. P. (Org.). **Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 33-56.
- DANTAS, R. **As metamorfoses da formação: experiência com alunos com deficiência e desenvolvimento profissional ético**. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade

Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa. 2019.

DIAS, O. B.; SCHMIDT, A. P. C. Material didático visual no ensino de inglês como língua adicional para estudantes surdos. **Linguagens & Cidadania**. v. 20. n. esp. jan./dez. s/p. 2018.

EGGINS, S.; SLADE, D. **Analysing casual conversation**. London: Cassell. 1997.

ESPINDOLA, E.; MENDES, J. M. de O.; MARINHO, J. E. da P.; ALVES, M. de S. P. O discurso terapêutico durante a pandemia da Covid-19: as emoções sob a lupa da Avaliatividade. In: ERNST, A. G.; PEREIRA, R. C. M. (Org.). **Linguagem: texto e discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 285-346.

ESPINDOLA, E.; GOUVEIA, K. A. A.; MARINHO, J. E. da P.; OLIVEIRA, T. A. Transitividade na representação do trabalho de médicos: atuação na pandemia da Covid-19. **EntreLetras**. v. 13. n. 1. 2022. p. 41-62.

FARIAS, C. dos. S. **A importância do intérprete de Libras, na sala de aula regular, na visão do Surdo**. Trabalho de Conclusão de Curso – Especialização em Libras do Instituto Federal de Educação e Tecnologia da Paraíba. Sousa – Paraíba. 23p. 2022.

FIDALGO, S. S.; HASHIZUME, C. M.; GONÇALVES, F. M. da S. Práticas de Linguagem e Educação Inclusiva. **DELTA**. n. 1. v. 38. 2022. p. 1-13.

FIGLIUZZI, R. C.; SANTOS, WASHINGTON, R. dos.; GUIMARÃES, K. C. Inclusão do Aluno Surdo na Educação Profissional: a importância da interação entre o intérprete de Libras e os demais atuantes no processo de ensino do Curso Técnico da Escola Estadual Leopoldino Rocha em Itapemirim – ES. **Revista Estação Científica** – Juiz de Fora, nº 15. 2016.

FRANCO, K. A. M. D. **Relação entre o Professor e o Intérprete de Libras no Ensino de Ciências para o aluno surdo**: uma relação pedagógica necessária, 2021. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Itajubá (UFI).

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. Campinas, SP. Mercado de Letras. 2014.

GOMES-SOUSA, F. E.; MARINHO, J. E. da P. Cartografia da inclusão da pessoa com deficiência e estudos da linguagem: o Proling em foco. In: GOMES-SOUSA, F. E.; MARINHO, J. E. da P. (Org.). **Intersecções entre inclusão social e linguagem**: práticas, contextos e desafios. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 13-43.

GOUVEIA, K. A. A. **A representação experiencial dos professores de língua portuguesa do estado da Paraíba em contexto pandêmico da covid-19**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa. 2024.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. Londres: Edward. Arnold, 2nd ed. 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An Introduction to Functional Grammar**. Londres: Edward. Arnold, 3rd ed. 2004.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday's introduction to functional grammar**. Londres: Edward. Arnold, 4th ed. 2014.

HODGES, C. *et al.* As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto emergencial. **Revista da Escola, Professor Educação e Tecnologia**. 2020. Disponível

em: <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17>. Acesso em: 03 de maio de 2024.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://censos.ibge.gov.br/2013-agencia-de-noticias/releases/31445-pns-2019-pais-tem-17-3-milhoes-de-pessoas-com-algum-tipo-de-deficiencia.html#:~:text=Estat%C3%ADsticas%20Sociais,PNS%202019%3A%20pa%C3%ADs%20em%2017%2C%20mil%C3%B5es%20de%20pessoas,com%20algum%20tipo%20de%20defici%C3%Aancia&text=Em%202019%2C%20segundo%20a%20Pesquisa,de%20idosos%20estavam%20nessa%20condi%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 29 de jun de 2022.

IFPB – INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA. **Resolução-CS Nº 38**, de 19 dezembro de 2018. Disponível em: <<https://www.ifpb.edu.br/prae/acoes-inclusivas/legislacao-e-documentos-pertinentes/resolucao-no-38.pdf/view>>. Acesso em: 27 de dez. de 2022.

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

JORDÃO, C. M. Linguística Aplicada: uma subdisciplina em plena ebulição no Brasil. In: JORDÃO, C. M. (Org.). **A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas, SP: Pontes Editores. p. 9-13. 2016.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MAGALHÕES, T. F. de A. A escolarização dos estudantes com deficiência em tempos de pandemia da Covid-19: tecendo algumas possibilidades. **Revista Artes de Educar**. vol. 6, nº especial, p. 205-211. 2020.

MANFREDINI, B. F.; ALMEIDA, N. A. de.; MURATT, P.; ALCICI, S. A. R.. **Educação, tecnologia e distanciamento social: ensaio e proposições**. Lisbon International Press: Lisboa, 2021.

MARINHO, J. E. da P. **Compreensão textual em Língua Inglesa e deficiência visual: buscando caminhos para uma aprendizagem significativa**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Inglês) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Paraíba. 62p.

MARQUES SANTOS, L. E. **Avaliatividade em discursos de surdos no Ensino Médio: uma análise Sistêmico-Funcional**, 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Goiás (UFG).

MARQUES SANTOS, L. E.; ALMEIDA, F. A. S. D. P. Da inclusão para o bilinguismo: autojulgamento de surdos no ensino médio sob a perspectiva do sistema de Avaliatividade. **The Specialist**. v. 41. nº 1, 2020.

MARTIN, J. R. **Beyond Exchange: Appraisal system in English**. In: Hunston, S. e Thompson, G. *Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University Press. 2000.

MARTIN, J. R. Design and Practice: enacting functional linguistics. **Annual Review of Applied Linguistics**. v. 20, p. 116-126. 2000.

MARTIN, J. R. **Sense and sensibility: texturing evaluation**. In J. Foley (ed.) *Language Education and Discourse*. London: Continuum. 2004.

- MARTIN, J. R. Positive discourse analysis: solidarity and change. **Revista Canaria de Estudios Ingleses**. p. 179-200, 2004.
- MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with discourse: meaning beyond the clause**. 2. ed. London and New York: Continuum, 2007.
- MARTIN, J. R.; WHITE, P. **The language of evaluation: Appraisal in English**. London: Palgrave Macmillan, 2005.
- MATOS, A. D. de. Educação em contexto: reformulação, reinvenção ou evoluída pela pandemia? In: SILVA, F. J. A. da.; COSTA, H. C. O. da. (Org.). **Uma educação reformada por uma pandemia**. Santa Maria, RS: Arco Editores, 2022.
- MATTHIESSEN, C. M. I. M. Applying functional linguistics in healthcare contexts. **Text & Talk - An Interdisciplinary Journal of Language Discourse Communication Studies**. 33(4-5):437-466, 2013.
- MEDRADO, B. P. Compreensão da docência como trabalho: reflexões e pesquisas na/da Linguística Aplicada. In: MEDRADO, Betânia Passos; PÉREZ, Mariana. (Org.). **Leituras do Agir Docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva**. 01ed.Campinas: Pontes Editora, 2011, v. 01, p. 21-36
- MEDRADO, B. P. Diálogos, ações e desafios: Os caminhos de um projeto de pesquisa. In: MEDRADO, Betânia passos (Org.). **Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas**. Campinas, SP: Pontes Editores. 2014.
- MEDRADO, B. P. Formando professores para incluir: contribuições da Linguística Aplicada. In: JORDAO, C. M. (Org.). **A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas, SP: Pontes Editores; 2016.
- MEDRADO, B. P.; MELLO, D.; TONELI, J. R. A. Inclusive practices and policies in language teacher education courses. **DELTA**. p. 01-23. 2019.
- MEDRADO, B. P.; CELANI, M. A. A. Situando questões de inclusão em uma cartografia da formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil. In: CELANI, M. A. A.; MEDRADO, B. P. (Orgs.). **Diálogos sobre inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.
- MEDRADO, B. P.; DANTAS, R. O Plano Nacional de Educação e formação docente inclusiva: entre diálogos e dialéticas. In: JESUS, D. M. de.; FURLANETO, L. da S. **Educação Inclusiva: ensino e formação docente de professores de língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.
- MELLO, D.; VIAN JR, O. “Como vocês podem ver...”: (re)pensando o uso da linguagem no cenário da inclusão. In: JESUS, D. M. de.; FURLANETO, L. da S. **Educação Inclusiva: ensino e formação docente de professores de língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.
- MILLER, G. **Discursive Therapies as Institutional Discourse**. In: SMOLIAK, O.; STRONG, T. (ORG.). **The language of Mental Health: Therapy as discourse practice and research**. Palgrave Macmillan, 2018. p. 95-116.
- MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**. v. 10, no. 2. p. 329-338, 1994.

- MOITA LOPES, L. P. (ORG). **Por uma linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Párbola Editorial, 2006.
- MOITA LOPES, L. P. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola. 2013.
- MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org.). **Linguística Aplicada**: um caminho com muitos acessos. São Paulo: Contexto, 2015.
- MONTEIRO, D. **Os desafios da Educação Inclusiva no contexto da pandemia da Covid-19 são tema de reunião da Comissão da Criança**. Data: 01/07/2021. Disponível em: <<https://www.saopaulo.sp.leg.br/blog/os-desafios-da-educacao-inclusiva-no-contexto-da-pandemia-de-covid-19-sao-tema-de-reuniao-da-comissao-da-crianca/>>. Acesso em: 15/12/2022.
- MORAIS, D. S. *et al.* Ensino de línguas estrangeiras a alunos com deficiência na conjuntura pandêmica causada pelo SARS-COV-2: o que dizem os professores?. In: Maia, A.; Medrado, B. P.; Dantas, R. (Org.) **Experiências de coexistência e colaboração**: pesquisas e práticas inclusivas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.
- NEIGRAMES, W. P. **Setembro azul: análise do discurso de 9 professores surdos a partir da linguística sistêmico-funcional**, 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Goiás (UFG).
- NÓBREGA, A. N. A. **Narrativas e avaliação no processo de construção do conhecimento pedagógico**: abordagem sociocultural e sociosemiótica. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio, 2009.
- OLIVEIRA, H. do. V.; SOUZA, F. S. de.; Do conteúdo pragmático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID-19). **Boletim de Conjuntura (BOCA)**. 2020. p. 14-25.
- OLIVEIRA NETA, A. de S.; NASCIMENTO, R. de M. FALCÃO, G. M. B. A educação de estudantes com deficiência em tempos de pandemia de Covid-19: a invisibilidade dos invisíveis. **INTERACÇÕES**. nº 54, p. 25-48, 2020.
- OLIVEIRA, W. D. de.; BENITE, A. M. C. Estudos sobre a relação o intérprete de LIBRAS e o professor: implicações para o ensino de ciências. **Revista Brasileira em Educação em Ciências**. v. 15, n. 3, 2015. p. 597-626.
- PARAÍBA. Resolução nº 284/2016: Institui Diretrizes estaduais para a educação especial na educação básica. 2016. Disponível em: <http://www.unepi.com.br/LEGISLACAO_EDUCACIONAL_DA_PARAIBA_4a_edicao_VIRTUAL.pdf>. Acesso em: 2 de jul. 2022.
- PEINADO, J.; VIANA, F. R. P. M.; MENEGHETTI, F. K. A perspectiva de retorno dos alunos de uma universidade pública às aulas presenciais no pós-pandemia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 38, n. 1, 2022. p. 1-25.
- PEREIRA, J. de A.; SARAIVA, J. M. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social. **SER Social**. v. 19, n. 40, p. 168-185. 2017.
- PÉREZ, M. A formação inicial do professor de língua inglesa: a análise das práticas como ação formativa. In: PEREIRA, R. C.; MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L.

(Orgs.). **Letramentos e práticas formativas: pesquisa tecidas nas entrelinhas do ISD**. João Pessoa, PB. Editora da UFPB, 2015.

RAMOS, C. M. **As identidades de docentes de língua materna e suas práticas de letramentos na educação inclusiva: vozes dissonantes**, 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília (UnB).

RAMOS, C. M.; CAETANO, C. J. M.; RIBEIRO, O. M. A linguagem em (Des)compasso. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**. v. 21. n° 1. p. 255-271. 2020.

RODRIGUES, J. G. B. S. **O processo de inclusão dos estudantes surdos no Instituto Federal de Sergipe: uma análise sob a perspectiva da abordagem sociológica e comunicacional do discurso**, 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe (UFS).

ROLIM, J. dos. S.; ROLIM, J. dos S.; MARINHO, J. E. da P. Formação de professores de língua inglesa na perspectiva da Educação Inclusiva: uma análise correlativa do PPC do curso de graduação em Letras-Ingês da UFPB. **Anais do III CINTEDI**. p. 1-12. 2018.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. dos S. Pandemia da Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas**. vol. 10, n° 1, 2020. p. 41-57.

SARANGI, S. The conditions and consequences of professional discourse studies. **Journal of Applied Linguistics**. vol. 2.3, p. 371-394, 2005.

SARANGI, S. Applied Linguistics and Professional Discourse Studies. **Veredas Online**. Juiz de Fora, p. 1-18, 2012.

SANTOS, C. C. G. dos. A formação de professores de línguas e de língua inglesa para a educação inclusiva. In: VI Seminário Nacional de Educação Especial/XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. **Anais eletrônicos**. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34399> . Acesso em: 27 de jun. de 2022.

SANTOS, J. C. dos.; OLIVEIRA, L. A. de. Percepções sobre as ações das redes públicas de ensino durante a pandemia. **Revista Educação & Formação**. v. 6, n. 3. set/dez. 2021. p. 1-23.

SANTOS, L. G. dos.; CARDOSO, J. M. **Mediação no processo de ensino e aprendizagem da educação infantil no retorno às aulas presenciais no pós-pandemia da Covid-19**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação e Tecnologia Goiano (IFGOIANO). 2022. 21p.

SANTOS SOBRINHO, L. dos. Conquistas e desafios na educação inclusiva no Brasil. **Educação Continuada**. v. 36. n° 6, p. 26-32. 2021.

SILVA, A. da. **Práticas pedagógicas na educação de surdos: análise crítica do discurso de professores da educação básica**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe (UFS).

SILVA, C. da. Formação de professores: desafios à educação inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. vol. 10. p. 691-701, 2015.

SILVA DA CRUZ, O. M. de S. Avaliação e Avaliatividade em discursos de alunos surdos à luz da LSF. **DELTA**. 2018.

- SILVA, J. E. da.; GONÇALVES, R. P. de A.; SILVA, Y. R. de O. tinha um vírus no meio do caminho: experiências de tradutores e intérpretes de Libras na pandemia. In: CAMPELLO, A. R. S.; LIRA, D. S.; ANDRADE, L. C. de. (Org.). **O tradutor e intérprete de Libras: atuações e considerações**. 1ed. Itapiranga – Santa Catarina. Editora Schreinben, 2022. p. 39-55.
- SILVA, K. S. X.; OLIVEIRA, I. M. de. O trabalho do intérprete de Libras na escola: um estudo de caso. **Educação & Realidade**. v. 41, n. 3, p. 695-712. 2016.
- SILVA, W. R.; ESPINDOLA, E. Afinal, o que é gênero para a Linguística Sistêmico-Funcional. **Revista da Anpoll**. nº 34, p. 259-307. Florianópolis, Jan./Jun. 2013.
- SLADE, D. *et al.* Effective healthcare worker-patient communication in Hong Kong accident and emergency departments. **Hong Kong Journal of Emergency Medicine**. v. 22, p. 69-83, 2015a.
- SLADE, D. *et al.* Communication in Hong Kong Accident and Emergency Departments: the clinician's perspectives. **Global Qualitative Nursing Research**. v. 2, p. 1-11, 2015b.
- SUNDE, R. M. O enfrentamento da Covid-19 no retorno às aulas presenciais na rede escolar pública: medo e ansiedade entre alunos e professores. **Revista REVISE**. v. 9. Fluxo contínuo, 2022: PICS/COVID, p. 208-222.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. – Petrópolis, Rj. Editora Vozes, 2017.
- THOMPSON, G. **Introducing Functional Grammar**. 3rd edition. Routledge. 2014.
- TONELLI, J. R. A.; FURLAN, C. J. K. Perspectivas de professoras de inglês para crianças: (re)planejar, (re)pensar e (trans) formar durante a pandemia (Covid-19). **SIGNO**. Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 83-96. 2021.
- TONELLI, J. R. A.; ROCHA, E. P.; FERREIRA, O. H. S.; OLIVEIRA, T. R. R. de. O currículo adaptado: (re)pensando o ensino de línguas estrangeiras para aprendizes com necessidades educacionais especiais a partir da sequência didática. **REVELLI**. v. 9. n. 2. 2017. p. 97-110.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 02 de jul. 2022.
- UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 02 de jul. 2022.
- VIAN JR, O. O sistema de avaliatividade e os recursos para gradação em Língua Portuguesa: questões terminológicas e de instanciação. **DELTA**. v. 25, no. 1. p. 99-129, 2009.
- VIAN JR, O. O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação. In: VIAN JR, O.; SOUZA, A. A. de.; ALMEIDA, F. S. D. P. A. (Org.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 19-30.
- VIAN JR, O. Discurso pela perspectiva sistêmico-funcional: os significados além da

oração. In: FUZER, C.; CABRAL, S. (Org.). **Introdução aos sistemas discursivos em Linguística Sistêmico-Funcional**. 1ed. Santa Maria: Editora Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, 2023. p. 21-42.

VIAN JR, O.; SOUZA, A. A. de.; ALMEIDA, F. S. D. P. A. (Org.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**: Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 230p.

XAVIER, M. M.; SERAFIM, M. L. O WhatsApp no Ensino Superior: tecnologias digitais oportunizando aprendizagens. In: SOUSA, R. P. de.; SERAFIM, M. L.; SILVA, E. M. (Org.). **Tecnologias Digitais na Educação - Volume 2**. 1ed. Campina Grande: EDUEPB, 2022, v. 2, p. 145-168.

APÊNDICE A – ESTADO DA ARTE DOS ESTUDOS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA ATRAVÉS DA LSF

| TÍTULO DO ESTUDO | AUTORIA | GÊNERO DO TEXTO | ANO DE PUBLICAÇÃO |
|---|---|------------------------|--------------------------|
| Da inclusão para o bilinguismo: autojulgamento de surdos no ensino médio sob a perspectiva do sistema de Avaliatividade | Marques Santos, L. E.; Almeida, F. A. S. D. P. | Artigo | 2020 |
| Análise de traduções para o português escrito por pessoas surdas bilíngues e suas respectivas retextualizações por tradutores de Libras-Português com base na Linguística Sistêmico-funcional e nas modalidades de tradução | Carvalho, M. M. | Tese | 2020 |
| O processo de inclusão dos estudantes surdos no Instituto Federal de Sergipe: uma análise sob a perspectiva da abordagem sociológica e comunicacional do discurso | Rodrigues, J. G. B. S. | Dissertação | 2020 |
| A linguagem em (Des)compasso | Ramos, C. M.; Caetano, C. J. M.; Ribeiro, O. M. | Artigo | 2020 |
| Setembro azul: análise do discurso de 9 professores surdos a partir da linguística sistêmico-funcional | Neigrames, W. P. | Dissertação | 2019 |
| Avaliatividade em discursos de surdos no Ensino Médio: uma análise Sistêmico-Funcional | Marques Santos, L. E. | Dissertação | 2019 |
| As identidades de docentes de língua materna e suas práticas de letramentos na educação inclusiva: vozes dissonantes | Ramos, C. M. | Dissertação | 2019 |
| Avaliação e Avaliatividade em discursos de alunos surdos à luz da LSF | Cruz, O. M. de S e S. | Artigo | 2018 |
| Material didático visual no ensino de Inglês como língua adicional para estudantes Surdos | Dias, O. B.; SCHMIDT, A. P. C. | Artigo | 2018 |
| Práticas pedagógicas na educação de surdos: análise crítica do discurso de professores da educação básica | Silva, A. da. | Dissertação | 2017 |
| Ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos: proposta de unidade temática sob a perspectiva sistêmico-funcional | Caricari, F. B. M.; Silva da Cruz, O. M. de S. | Artigo | 2016 |

Fonte: Elaboração própria (2023).

APÊNDICE B – TCLE**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA (PROLING)****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa é sobre **“O TRABALHO COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA PANDEMIA DA COVID-19: A ATITUDE NA CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS”** e está sendo desenvolvida pelo pesquisador **JOSÉ ERIC DA PAIXÃO MARINHO**, aluno de doutorado no de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. Dra. **ELAINE ESPINDOLA BALDISSERA**.

O objetivo deste estudo é analisar os discursos de professores de Língua Portuguesa visando entender como esses profissionais avaliam suas experiências de ensino para alunos com deficiência no ensino remoto durante o contexto pandêmico da COVID-19. Com esse estudo, visamos contribuir e fomentar discussões acerca de experiências docentes com a educação inclusiva no ensino remoto, visto a sua relevância durante o cenário de pandemia.

Solicitamos a sua colaboração para a aplicação de uma entrevista semiestruturada, como também sua autorização para apresentar os resultados deste para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Linguística, Educação, entre outras, e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Os riscos envolvidos ao participar dessa pesquisa são: desconforto provocado pela perda de privacidade ou causado por alguma lembrança com carga emocional e disponibilização de tempo, tendo em vista a necessidade de participar das entrevistas. Para minimizar esses riscos, asseguramos a liberdade de não resposta a perguntas, além da privacidade e proteção da imagem dos participantes. Em qualquer momento, os

professores poderão se retirar da pesquisa e sem que haja nenhuma espécie de prejuízo para os mesmos.

Os benefícios são: compreender como professores de língua portuguesa que atuaram na modalidade remota e na educação inclusiva avaliam sua atividade educacional pelas lentes de uma teoria da linguística. Logo, os participantes irão refletir sobre o processo e buscar melhorar suas atividades educacionais. Desta forma, através dos achados dessa pesquisa, poderemos apontar para um panorama da atuação desses docentes com a educação inclusiva em um contexto tão atípico.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (*se for o caso*).

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Contato do Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o pesquisador José Eric da Paixão Marinho, RG 3.787.697, CPF 100.947.634-37, residente da Rua Professora Leocádia Felizardo Prestes, nº 58, Bairro dos Ipês, João Pessoa – PB. Telefone: (83) 9 98626-1164. E-mail: eric_11jp@hotmail.com

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

João Pessoa, ____ de _____ de 2022

APÊNDICE C – ROTEIRO UTILIZADO NO GRUPO FOCAL

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

DATA: 21 / 06 / 2022

LOCAL DA ENTREVISTA: sala da coordenação EaD da instituição de ensino

QUANTIDADE DE PROFESSORES ENTREVISTADOS: 03

QUESTÕES

- 1- Você lembra de alguma experiência que te marcou positivamente no ensino para o(s) aluno(s) com deficiência que você lecionou na modalidade remota?
- 2- Você lembra de alguma experiência que te marcou negativamente no ensino no para o(s) aluno(s) com deficiência que você lecionou na modalidade remota?
- 3- Como você julga essa experiência do ensino remoto com esses alunos?
- 4- Agora com a volta às aulas presenciais, com o estado de pandemia mais controlado, você acha que houve alguma mudança na maneira com que você se sente em sala de aula?

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO**QUESTIONÁRIO****DATA:** ____/ ____/ ____**NOME DO PARTICIPANTE:** _____

- 1- Que cursos de graduação você possui?
- 2- Quando e em qual(is) instituição(ões) de ensino superior você se formou?
- 3- Após sua formação, você cursou ou está cursando alguma formação continuada (especialização, mestrado ou doutorado)?
- 4- Há quanto tempo você atua como professor(a) de língua portuguesa?
- 5- Há quanto tempo você leciona para alunos com deficiência?
- 6- Durante a pandemia, você lecionou para alunos com qual(is) deficiência(s)?
- 7- Como foi ensinar para alunos com deficiência nesse contexto?
- 8- Caso você já tenha atuado com alunos com deficiência antes da pandemia na modalidade presencial, você observou alguma diferença no ensino remoto? Qual(is) foi(ram)?
- 9- Você teve auxílio da instituição de ensino em que atua quanto as questões pedagógicas que envolveram o ensino para esses alunos?
- 10- Você considera que houve dificuldades para ensinar alunos com deficiência durante a pandemia e na modalidade remota?
- 11- Quais as demandas que você considera que foram as mais pesadas na atuação durante esse período?
- 12- Você considera a sua atuação com esses alunos, nesse contexto, como satisfatória ou insatisfatória? Por quê?
- 13- Como você avalia o seu relacionamento com os alunos?
- 14- Você acha que houve alguma transformação na sua atuação profissional após essa experiência de ensino com alunos deficientes na modalidade remota? Se sim, qual(is)?

APÊNDICE E – RESPOSTA DE ANDRÉ AO QUESTIONÁRIO**QUESTIONÁRIO****DATA: 21/ 06/2022****NOME FICCIONAL DO PARTICIPANTE: André**

1- Que cursos de graduação você possui?

Letras, Licenciatura em Língua Portuguesa.

2- Quando e em qual(is) instituição(ões) de ensino superior você se formou?

Na Universidade Federal da Paraíba - UFPB, em 2014.1.

3- Após sua formação, você cursou ou está cursando alguma formação continuada (especialização, mestrado ou doutorado)?

Cursei o mestrado em Linguagem e Práticas Sociais e, atualmente, faço o doutorado na mesma área.

4- Há quanto tempo você atua como professor(a) de língua portuguesa?

Desde 2015 (Seis anos e meio).

5- Há quanto tempo você leciona para alunos com deficiência?

Lecionei em 2017, 2018, 2019, 2021 e 2022.

6- Durante a pandemia, você lecionou para alunos com qual(is) deficiência(s)?

Lecionei para uma aluna com surdez.

7- Como foi ensinar para alunos com deficiência nesse contexto?

Difícil, embora tenha utilizado a experiência que vivenciei em 2017, 2018 e 2019, de forma presencial, como parâmetro. Desse modo, pude tentar adaptar, quando possível, o material para aluna surda que comecei a ensinar no final de 2021.

8- Caso você já tenha atuado com alunos com deficiência antes da pandemia na modalidade presencial, você observou alguma diferença no ensino remoto? Qual(is) foi(ram)?

Sim, houve diferença, especialmente no que diz respeito ao acompanhamento dos alunos. Na pandemia, também não tinha o retorno (*feedback*), de forma satisfatória, das atividades que passava para os alunos, o que me fazia duvidar, em alguns momentos, do seu processo de ensino-aprendizagem.

9- Você teve auxílio da instituição de ensino em que atua quanto as questões pedagógicas que envolveram o ensino para esses alunos?

A instituição, dentro das suas possibilidades, atuou, oferecendo intérprete de Libras. Todavia, a parte pedagógica deixou bastante a desejar, uma vez que não recebi orientações educacionais, por parte dos pedagogos, sobre a aluna.

10- Você considera que houve dificuldades para ensinar alunos com deficiência durante a pandemia e na modalidade remota?

Sim, porque não obtive uma boa formação inicial para lidar com alunos com deficiência. Na universidade, somos formados para ministrar aulas de Língua Portuguesa (LP) para falantes nativos da língua. Por isso, pensar no ensino de LP como L2 é sempre um desafio. Algumas vezes, não encontramos o método certo, mas tentamos, considerando nossas dificuldades, ensinar o básico, o necessário, o possível.

11- Quais as demandas que você considera que foram as mais pesadas na atuação durante esse período?

Ministrar, de forma assíncrona, aulas, pensando em alunos ouvintes e surdos simultaneamente, buscando, quando possível, adaptar o conteúdo aos alunos com deficiência. O processo de transposição do conteúdo é um exercício difícil, mas bastante enriquecedor.

12- Você considera a sua atuação com esses alunos, nesse contexto, como satisfatória ou insatisfatória? Por quê?

Não considero satisfatória, porque nem sempre consegui adaptar as atividades em virtude das demandas de aulas, de não saber como didatizar o conteúdo para o aluno surdo etc.

13- Como você avalia o seu relacionamento com os alunos?

A maioria dos meus alunos com deficiência tinha surdez. Em virtude disso, busquei aprender noções basilares de Libras, para que eu mesmo possa, em algumas situações, estabelecer comunicação com eles, aspecto que promoveu, de forma satisfatória, uma boa relação entre alunos e professor.

14- Você acha que houve alguma transformação na sua atuação profissional após essa experiência de ensino com alunos deficientes na modalidade remota? Se sim, qual(is)?

Sim, porque transpor didaticamente um conteúdo para um aluno com deficiência é desafiador. O ato, em si, faz com que pensemos em estratégias que respeitem as limitações dos nossos alunos. Torna-se importante a qualidade do conhecimento construído, não a quantidade.

APÊNDICE F – RESPOSTA DE DIANA AO QUESTIONÁRIO**QUESTIONÁRIO****DATA: 21 / 06 / 2022****NOME FICCIONAL DO PARTICIPANTE: Diana**

- 1- Que cursos de graduação você possui?
Sou graduada em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB – (1994-1999) e em História também pela UEPB – (2014-2019).
- 2- Quando e em qual(is) instituição(ões) de ensino superior você se formou?
UEPB – Letras 1994 – 1999 - 2014-2022.
- 3- Após sua formação, você cursou ou está cursando alguma formação continuada (especialização, mestrado ou doutorado)?
Sim. Mestrado em Literatura e Ensino (UFPB – 2002-2004). Doutorado em Literatura e Cultura (UFPB – 2009-2013). Pós-doutoranda em História Cultural – (UFCG – (2020).
- 4- Há quanto tempo você atua como professor(a) de língua portuguesa?
Há 24 anos
- 5- Há quanto tempo você leciona para alunos com deficiência?
9 anos
- 6- Durante a pandemia, você lecionou para alunos com qual(is) deficiência(s)?
Durante a pandemia, lecionei para aluno com surdez.
- 7- Como foi ensinar para alunos com deficiência no ensino remoto?
Quando comparo o ensino presencial com o remoto, percebi o aluno surdo mais disperso, faltando mais às aulas presenciais. Talvez essa dispersão seja fruto da falta de estímulo que predominou na medida em que a pandemia foi se alastrando e o tempo de ensino remoto se alongando.
- 8- Caso você já tenha atuado com alunos com deficiência antes da pandemia na modalidade presencial, você observou alguma diferença no ensino remoto? Qual(is) foi(ram)?
Como falei, percebi o aluno mais disperso, mais ausente ao campus. O educando havia sido meu aluno antes da pandemia. Raramente faltava às aulas. Retornamos ao ensino presencial em outubro apenas com turmas de 3º ano. Em janeiro, mês que encerraria o semestre, fizemos as últimas atividades de forma remota em virtude do aumento de casos da Covid-19. Percebi que o aluno surdo sempre fazia a atividade que não era direcionada a ele, visto que essas precisava passar por adaptações. Ele fazia a atividade dos alunos ouvintes. Atribuo isso à provável falta de ajuda em casa para que esses alunos realizassem essas atividades.
- 9- Você teve auxílio da instituição de ensino em que atua quanto as questões pedagógicas que envolveram o ensino para esses alunos?

A instituição disponibiliza intérpretes e há um espaço dedicado aos surdos, o NAPNE. Lá há intérpretes para reforçar os conteúdos lecionados em sala de aula e psicopedagoga para acompanhamento dos alunos. Esta última chegou recentemente. Há alguma assistência, mas, diante de todas as dificuldades que encontramos e a diversidade de especificidades dos alunos com deficiências, ainda há muitos desafios que precisam ser sanados.

10- Você considera que houve dificuldades para ensinar alunos com deficiência durante a pandemia e na modalidade remota?

Sim, muitas dificuldades. Principalmente devido à ausência de pessoas que os auxiliem a realização das atividades e para sanar as dúvidas que esses alunos possuíam, visto que esses também possuem problemas na alfabetização do português.

11- Quais as demandas que você considera que foram as mais pesadas na atuação durante esse período?

Além das dificuldades comuns a todos, como acesso a dispositivos para assistir às aulas e internet, para os surdos houve o desafio da falta do apoio dos intérpretes.

12- Você considera a sua atuação com esses alunos, nesse contexto, como satisfatória ou insatisfatória? Por quê?

Fazemos o possível dentro das limitações nossas e deles.

13- Como você avalia o seu relacionamento com os alunos?

O aluno surdo tende a se isolar. Relaciona-se bem mais com os intérpretes, visto que esses os auxiliam não só na tradução das aulas, como também no desenvolver das atividades. O convívio deles no NAPNE os aproxima muito dos intérpretes e o professor acaba sendo apenas um transmissor de conhecimento.

14- Você acha que houve alguma transformação na sua atuação profissional após essa experiência de ensino com alunos deficientes na modalidade remota? Se sim, qual(is)?

Sim, parti do medo inicial e da sensação de impotência para me sentir instigada a enfrentar o desafio de incluir esses alunos da melhor maneira possível.

APÊNDICE G – RESPOSTA DE GIOVANA AO QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO

DATA: 21/06/2022

NOME FICCIONAL DO PARTICIPANTE: Giovana

1- Que cursos de graduação você possui?

Letras - Língua Portuguesa e Literaturas

2- Quando e em qual(is) instituição(ões) de ensino superior você se formou?

Finalizei o curso em 2011, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

3- Após sua formação, você cursou ou está cursando alguma formação continuada (especialização, mestrado ou doutorado)?

Fiz especialização e mestrado.

4- Há quanto tempo você atua como professor(a) de língua portuguesa?

Estou há 11 anos atuando como professora de Língua Portuguesa.

5- Há quanto tempo você leciona para alunos com deficiência?

Desde o primeiro ano, tive experiências com alunos com deficiência.

6- Durante a pandemia, você lecionou para alunos com qual(is) deficiência(s)?

Lecionei para alunos surdos.

7- Como foi ensinar para alunos com deficiência nesse contexto?

Foi um grande desafio, tendo em vista o caráter emergencial do processo e toda a falta de preparo para o momento.

8- Caso você já tenha atuado com alunos com deficiência antes da pandemia na modalidade presencial, você observou alguma diferença no ensino remoto? Qual(is) foi(ram)?

Sim, bastante diferença. As maiores foram: pouca habilidade com as ferramentas necessárias para o aprendizado no ensino remoto e inexistência de comunicação presencial. Tudo isso fez com que a relação com os alunos fosse mais difícil de ser estabelecida.

9- Você teve auxílio da instituição de ensino em que atua quanto as questões pedagógicas que envolveram o ensino para esses alunos?

Sim, tive.

10- Você considera que houve dificuldades para ensinar alunos com deficiência durante a pandemia e na modalidade remota?

Sim, considero.

11- Quais as demandas que você considera que foram as mais pesadas na atuação durante esse período?

Demandas relacionadas à verificação da qualidade do ensino e comunicação presencial.

12- Você considera a sua atuação com esses alunos, nesse contexto, como satisfatória ou insatisfatória? Por quê?

Insatisfatória, pois não há estudos suficientes sobre como lidar com esses alunos em um período de isolamento social e, por disso, os profissionais não estão preparados para corresponder às demandas.

13- Como você avalia o seu relacionamento com os alunos?

É um relacionamento em que há boas intenções de todas as partes, mas não acontece satisfatoriamente, devido aos tantos obstáculos encontrados no processo, desde a formação do profissional para receber esse aluno até a construção do ambiente em que ele está inserido.

14- Você acha que houve alguma transformação na sua atuação profissional após essa experiência de ensino com alunos deficientes na modalidade remota? Se sim, qual(is)?

Sim. Eu tenho aprendido a ter mais paciência e menos medo do novo. Passei a entender que ainda temos muito a alcançar e tenho me sentido cada vez mais motivada a desenvolver habilidades e técnicas para incluir cada estudante em suas particularidades. Isso vale mais para alunos com necessidades especiais, mas os demais são beneficiados dessa postura também, afinal, todos têm individualidades e características que precisam ser levadas em consideração no processo de ensino-aprendizagem.

APÊNDICE H – NORMAS DE TRANSCRIÇÃO ADOTADAS

| SÍMBOLO | DESCRIÇÃO |
|----------------|--|
| • | a) “ Pontos finais indicam a conclusão da fala, normalmente realizada pela entonação descendente.” |
| , | b) “ Vírgulas são usadas para tornar os enunciados legíveis e separar frases ou cláusulas em que a conclusão não é sinalizada. Muitas vezes, portanto, são segmentos entregues com informações não finais entonação e normalmente correspondem a batidas silenciosas no ritmo.” |
| ; | c) “ Pontos de interrogação indicam perguntas, geralmente associadas com entonação crescente ou QU- questões.” |
| ! | d) “ Pontos de exclamação são usados de forma conservadora para indicar a expressão de surpresa, choque ou espanto.” |
| ABC | e) “ Palavras em letras maiúsculas são usadas de forma conservadora para mostrar sílabas enfáticas.” |
| “” | f) “ As aspas duplas são usadas para sinalizar que o orador está citando diretamente um discurso.” |
| “ | g) “ As aspas simples são usadas para sinalizar que o falante está dizendo o que ele ou alguém outra pessoa pensou.” |
| () | h) “ Segmentos de conversa não passíveis de transcrição são indicados por parênteses vazios ()” |
| (...) | i) “ Transcrição incerta : as palavras entre parênteses indicam a suposição do transcritor” |
| [...] | j) “ Informação paralingüística e não-verbal : informação sobre elementos não-verbais relevantes sobre o comportamento é dada entre colchetes []. Essas informações são incluídas apenas onde são julgadas importantes para dar sentido à interação.” |
| ... | k) “As hesitações nos enunciados são transcritas por 3 pontos ...” |
| [pausa: x seg] | l) “ Intervalos entre turnos : colchetes indicam a duração das pausas superiores a 2 segundos que ocorrem entre curvas, por ex. [pausa: 4 segundos]” |
| == | m) “ Fenômenos de sobreposição : o símbolo de um sinal de igual duplo == é usado na transcrição para representam enunciados de dois falantes diferentes sobrepostos. O símbolo == é colocado antes de cada um dos turnos/enunciados simultâneos.” |
| + | n) O símbolo + indica um exemplo hipotético (usado apenas em alguns casos). |

Fonte: Adaptação própria com base em Alves (2022, p. 20-21) e Eggins e Slade (1997, p. 347).

APÊNDICE I - TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL

Pesquisador: é... pronto, né?

Começar a gravar.

Mais uma vez agradeço a presença dos professores que estão aqui

É... e como eu já disse a vocês, a gente vai fazer um Grupo Focal, e esse Grupo Focal... ele vai ser guiado por quatro perguntas... e de cara já vou começar com a primeira pergunta, né?

Você lembra de alguma experiência que te marcou positivamente no ensino para alunos com pandemia nesse contexto, nesse contexto de pandemia que estamos vivendo?

Giovana: é... eu tive um... um ponto positivo, é isso? Um momento positivo... é... geralmente, as aulas... é... eram remotas, durante a pandemia, e os alunos estavam com todos os outros, né?

Os alunos com deficiência, principalmente no meu caso, que eram alunos surdos, eles participaram da aula, assim como todos os outros.

O que que acontecia... quando esses alunos tinham alguma queixa, eles não iam até mim, eles iam até os professores... os... técnicos, né? Que inclusive aqui no IFPB a gente tem... eu tava em Monteiro na época, em outro campus, e aí... é... eles iam até as técnicas responsáveis... assim... por esses alunos com necessidades especiais... e aí, elas vinham até mim. Existia uma mediação. Eles não vinham diretamente.

O momento positivo disso, apesar de não achar esse... esse processo muito positivo, mas o que eu tirei de positivo nesse processo era que a gente fazia reuniões.

Não era com tanta frequência assim, como eu achava que deveria ser mas... tinha algumas reuniões, durante o bimestre até o final, para que a gente conseguisse, tanto a técnica quanto os alunos, que eram dois ou três, no máximo, é... a gente conseguisse juntos ali... é... encontrar o melhor caminho para que eles construíssem o conhecimento em determinada... ali naquele bimestre em língua portuguesa.

Nem sempre era possível, às vezes a gente tinha que dar... é... porque assim... esse processo de... de comunicação com esses técnicos... é muito difícil, porque eles precisam ter um conhecimento de língua portuguesa, de Letras, né? Que algumas vezes eles não têm.

Claro, eles fizeram Letras – Libras e tal, mas, assim, o conhecimento de literatura, de gramática, de Linguística, né? Não só de gramática... de Linguística e tal, que algumas vezes... falta um pouquinho.

Então, a gente teve um... tinha alguns problemas nesse processo, né?

Algumas pedras aí no caminho, mas no final deu... deu certo... assim, na medida do possível, agora as outras pessoas podem falar...

André: é... eu tive experiências com alunos surdos tanto na pandemia, agora no contexto de pandemia, já no IFPB campus Picuí, né? E tive experiência também no ensino presencial, né?

E aí, é... para mim foram experiências... claro... é... em contextos totalmente distintos, mas que foram bem parecidas, né? Porque o que eu fazia com os alunos era sempre trabalhar muito por meio de imagens... é... de textos verbo-visuais, com outras palavras, trabalhar um pouco noção... tanto do texto como do contexto, né? O conhecimento prévio que o aluno pode trazer para dentro da construção de sentido do texto.

Então, assim, sempre que eu tenho é... é... que passar um... um... conteúdo, eu vou buscar fazer por meio disso.

Por exemplo, agora pouco eu lembro que passei uma atividade de redação para uns alunos do terceiro ano do Ensino Médio, e aí, eu comecei a pensar: “e agora? O que eu vou fazer com minha aluna surda?”, né?

E aí, eu conversei com a intérprete. Eu disse... não... pensei primeiro e conversei com a intérprete. Se ela entender, pelo menos, as palavras que estão ali no tema da... da... redação, para mim já é algo é... positivo.

E foi assim que eu busquei fazer, né?

Eu busquei é... selecionar alguns textos, que priorizavam as palavras-chave do tema que eu dei para a redação dos demais alunos, para que ela discutisse, né, a... a... aquele texto e a partir dali... pudesse fazer o sinal da palavra e pudesse também escrever a palavra em português, né?

Então, ao mesmo tempo eu estava... buscando que ela reforçar o conhecimento que ela tinha em Libras ou que podia construir... porque, provavelmente, podia coincidir dela não conhecer aquela palavra, né? E também... analisando, né? Dentro das limitações dela... né? A escrita, né?

Por exemplo, foi um tema sobre “Racismo”, né? E aí, ela construiu o sinal de racismo, né? A intérprete ensinou o sinal de racismo, ela utilizou, explicou o que era, e aí, depois eu pedi para ela escrevesse a palavra racismo, né?

Aí... tinha um texto que era... jogadores de futebol com uma faixa que tinha “racismo não”. Aí já surgia uma outra palavra, a palavra “não”, de negação, né? Aí ela fazia o sinal

do não e do racismo, aí depois eu dizia para escrever “racismo não”. E aí, ela interpretava todo o texto, né?

Então, tentando trabalhar isso dentro das limitações que... que ela tinha e das limitações que eu tenho, né? Que eu tenho, que a gente tem, né?

(6:22) **Diana:** é... quanto aos alunos surdos... as experiências que eu tenho... com... com... esse público, elas são no terceiro ou no quarto ano que eu tenho um aluno surdo.

As dificuldades são essas já mencionadas, como o professor André falou, né? A gente tem que trabalhar com as limitações deles e também as nossas.

Não somos trabalhados assim na... não fomos preparados... pelo menos eu não fui preparada ao longo da minha vida acadêmica, né? Da minha vida profissional... não fui preparada para... para trabalhar com esse público. E, às vezes, me angustia.

Quando cheguei aqui no IFPB, eu vim de um outro... de uma outra... do IFRN para o IFPB... eu nunca tinha tido essa experiência.

Eu tinha trabalhado ainda em prefeituras, antes dos IFs, com aluno de... de... de... baixa audição, mas não totalmente surdos.

Então, para mim, foi como um... uma... como se eu tivesse estreando como professora... foi uma estreia como professora, né? Trabalhar com alunos surdos.

E isso me angustia muito, porque eu ficava dando a aula, a técnica interpretando, fazendo o papel dela, mas eu sabia que o processo de... de... inclusão estava distante, né? Ele não é falante daquela língua que eu estava dando aula e não pensa naquela língua, né? Porque uma vez que ele não fala a língua portuguesa, ele não escuta a língua portuguesa, também ele não tem aquela língua é... é... no seu dia a dia.

E eu via que era tudo muito distante, né?

Então, eu... eu comecei a pensar, né?

Eu conversava sempre com as intérpretes aqui do IFPB.

E eu ficava às vezes tão impaciente. Por que do que adianta todas essas titulações que eu tenho, se eu vejo um desafio desse, com uma pessoa ali, que tenho o direito de estar ali, né?

Com todas as leis que asseguram do cidadão estar ali, e estar presencialmente in... in... incluído, mas o processo em si em que está continua sendo excluído, né?

Então, aquilo me inquietava demais.

E eu ficava, até ficava pensando em imagens... trabalhando com imagens, conversando sempre com as intérpretes.

E tentava, dentro do que era possível, né? para que ele, quem sabe, escrever um textinho, conseguisse produzir um textinho, que... que socorresse ele numa necessidade imediata, por exemplo, se ele está perdido em um canto, saber pelo menos escrever o endereço onde mora, informações básicas, que desse para ele se... se safar de situações do dia a dia.

Então, assim, foi muito desafiador, se a... se foi desafiador trabalhar com os alunos ouvintes, mantê-los diante de um aparelho eletrônico assistindo aula, imagine daquele que não estava ouvindo nada que a gente estava dizendo, né?

Fora as limitações que há... ocasionadas por problemas de internet, por falta de... de... equipamentos, por tudo que a grande parte dos educandos brasileiros passaram... passou, né?

Então, assim, foi... foi... é ainda muito desafiador para mim, mas a gente tem pensado estratégias...

Inclusive nós da... da... equipe de língua de... de... também estamos com um projeto de pesquisa e extensão pensando, né? Em como produzir material que vá, né? Ao... ao... encontro das necessidades desses alunos, né?

A gente não pretende sanar tudo, porque o estudante, ele vai passando... nós recebemos o aluno surdo no Ensino Médio.

Então, ele vem de uma... de uma... vida escolar de exclusão... de exclusão, né?

De fato... ele tem o direito de estar ali, mas na verdade não...

Muitas vezes está excluído dentro do próprio ambiente que subentende que seja um ambiente de inclusão, mas a gente tem tentado sanar, pelo menos é... propiciar a ele que ele tenha uma comunicação mínima na língua portuguesa, né?

A gente vai estar propondo uma confecção de um material, de manuais que... que contribuam para a alfabetização dele na língua portuguesa como segunda língua.

Eu espero que a gente consiga e que isso venha a trazer uma contribuição para esse público.

Pesquisador: é... você teve alguma experiência, nesse contexto de pandemia geral, que marcou negativamente no trabalho com esses alunos com deficiência?

Alguma coisa negativa, alguma experiência negativa que você vivido?

Gioavana: Alguns, né? É... assim... é...

No meu processo, em outro campus, (12:00) não era aqui em Picuí ainda, era em Monteiro, era... eu dava aula ao vivo, aula era gravada, o aluno participava, o aluno com deficiência, surdo, participava da aula.

Então, teoricamente, ele estava ali.

A gente não tava vendo, né? Mas, teoricamente, ele estava ali.

Depois aquela aula ia para um interprete, o interprete fazia os sinais, todos, enfim, traduzia, né? É... para Libras.

E aí, me... me... entregava de volta o vídeo, que eu tinha gravado, a aula gravada, e aí, eu postava no sala de aula para ele ter esse... esse acesso, né?

Então, é... para mim foi muito negativo... saber que eu estava ali, como uma... carinha para nada, porque, afinal, não tinha ninguém fazendo o sinal online, né?

Eu ia mandar aquele vídeo para outro...

Então, ele estava ali só para ganhar uma presença... que... teoricamente não servia de nada assim.

Então, foi bem chato e angustiante também, assim como Diana falou... professora Diana... é...

Eu senti muito isso de... dessa... de estar com as mãos atadas, sabe?

De ter tanto estudo, de a gente se debruçar tanto, diante de tantos assuntos, e sobre esse a gente tá... perdido, sem ter quem oriente mesmo.

A gente estava fazendo, principalmente nesse período de ensino remoto, o que dava.

Eu... eu tenho consciência disso... mas... o que dava é muito abaixo do que deveria ser, né?

(13:41) **André:** é... assim... as experiências negativas...

Eu já tive experiência de chegar em sala de aula e querer começar a aula e não ter intérprete, né?

Essa experiência de você se ver não é nem limitado, mas de estar de mãos amarradas, né? É... outra experiência é... tipo assim... você vai ensinar variações linguísticas, e aí você vai trabalhar com a questão da... é... é... é... é... de dialeto, né? Que é uma questão fonológica, às vezes você precisa ouvir, aí você tenta recuperar esses conhecimentos prévios que os alunos têm, mas esse conhecimento prévio não serve para a pessoa que é surda, porque ela não ouviu, né?

E aí, você fica tentando sanar essa limitação, por exemplo, às vezes eu olho para a intérprete e digo assim: “como é que funciona em Libras?”, né? “A variação existe?” “Como... é... é no sinal?” “É... é... é... modo?”, aí a intérprete tenta mostrar, né? Que isso acontece, né?

Às vezes essa diferença de Campina Grande para João Pessoa, há uma diferença, né?

(15:04) É... ela tenta mostrar dentro... das possibilidades dela, mas... não passa realmente o que a gente quer passar, que essa variação acontece também no canto do dialeto da pessoa, né?

Tem algumas pessoas que falam o “R” de uma forma mais retroflexa, a outra de uma forma mais vibrante, essas coisas que a gente acaba trabalhando com variações linguísticas.

E aí... é... há uma limitação... que a gente bate de frente com ela, quando a gente está ensinando.

Diana: é... bom...

A dificuldade no... no... que eu tenho no dia a dia quando eu vou trabalhar com o aluno surdo... é principalmente quando, quando a aula vai ser de literatura.

Eu preciso ler poemas, porque a... a... a... entonação na leitura de um texto poema é muito importante.

E como é que você vai fazer isso, né? Só com sinais.

Eu sei que a interprete muitas vezes pode fazer experimentações coisas que representam essas... essas... essas... entonações... essas metáforas.

Imagina traduzir metáforas para o aluno.

E, como diz Antunes Candido, a literatura é um direito.

Se tem direito a literatura, se a gente não... não... tá negando mais um direito... tá excluindo mais uma vez aquele estudante que já é excluído tanta coisa, né? ao longo da... da... sua trajetória.

Então, é muito desafiador, né?

A gente sempre trabalha, agora depois da volta dos alunos ao ensino presencial, você faz as atividades diferentes para eles, porque não adianta, né?

A gente tentar é... é... dar aos outros alunos... dar ao aluno surdo os mesmos assuntos que são dados aos outros alunos.

Sendo que vai adiantar muito pouco para ele aquilo tudo.

Então, eu costumo colocar, invés de ... na minha última aula... eu levei uma... uma... uma... eu escolhi uma temática, né? Que era a questão do meio ambiente.

Veio com um conto “furto de flor”, que é um conto bem curtinho, de Drummond, e levei umas charges sobre... sobre... a... a... o desmatamento, né? Para ver se... se... ele percebia que... que ambos os textos exploravam o mesmo assunto.

Ele percebeu. Ele escreveu... ele escreveu algumas coisas.

Eu pedi para que em uma das questões ele escrevesse... dissesse tudo que estava na charge... é... é... como também no conto... a percepção dele sobre isso.

Mas, por exemplo, há toda uma parte no conto Furto de Flor que é a metáfora em si da... da... da vida, que talvez seja muito difícil para o aluno... para... para transmitir por sinais, né?

As metáforas... as... as... as figuras de linguagem de forma geral, como até mesmo o caso de um poema, né?

Às vezes até... é difícil de você conseguir pegar o tom, né? O ritmo de um poema... é... para você fazer uma leitura que... que... chame atenção.

Se é difícil para você fazer isso para o aluno ouvinte... ima... imagine você fazer pegar esse tom, né? em sinais, né? complicado, porque a musicalização de um poema é... é a alma, é a alma.

Então, são os desafios, né? que tem... um dos muitos desafios que existem na... na... quando a gente vai ensinar a língua, imagine para outras disciplinas que tem suas especificidades e tem suas dificuldades, né? que são muitas.

(18:56) **Pesquisador:** é...

Como é que você julga essa experiência de ensino na modalidade remota, que a gente viveu agora, nos dois últimos anos?

Giovana: É...

Para mim foi um pouco frustrante, eu diria, mas uma experiência que me faz ter muito o pé no chão e entender que eu tenho muita coisa para fazer ainda pela frente, para estudar, para ir atrás.

A gente acha que... que a gente faz faculdade, mestrado, especialização, doutorado... e... passa num concurso e vem dar aula, e que agora acabou.

Aí a gente chega aqui e encontra um monte de desafio.

E esse aí, esse desafio de trabalhar com aluno com deficiência é um dos maiores para mim, eu acho.

Sendo que eu sou... eu tenho muita coisa para aprender.

Então, ao mesmo tempo que é frustrante, angustiante, e me sentir um pouco perdida, com as mãos atadas, muitas expressões que os professores aqui falaram agora, mas isso me instiga mais do que me deixa triste.

Eu acho que... que de alguma maneira, o fato deles estarem bem ali é um direito deles e faz com que a gente se... se mova, assim, que a gente não se... não fique... não feche os olhos para essas pessoas que existem, né?

É... elas estão aí e a gente precisa fazer com que elas cresçam, se desenvolvam socialmente, né?

Principalmente, no caso da gente desenvolva a comunicação com a linguagem e.. a gente precisa entender mais sobre Libras, sobre as pessoas com deficiência é...

Eu também tive experiências com... com... tive mais experiência com aluno surdo, mas também tive experiência com aluno cego, que lia em braile... e tudo.

A experiência foi muito curta lá em Monteiro, até porque logo entramos em pandemia e o aluno cego desistiu, mas tive experiência em sala de aula com o aluno cego...

Foi muito importante para mim.

Eu nunca tinha visto assim uma máquina de braile, nunca tinha visto uma prova toda feita em braile e... a prova vinha para mim com as respostas em braile e a professora, a intérprete, escrevia as palavras em cima, assim, dos pontinhos, né?

E... aquilo foi uma experiência muito interessante para mim, por mais que seja impactante.

É... e foi frustrante, que serve muito para me botar para frente.

(21:36) **André:** é...

Para mim, houveram experiências positivas e negativas, claro, é...

A experiência positiva que eu tive do ensino remoto foi a apropriação das tecnologias, né?

Eu acho que a apropriação tanto por parte do docente, que antes da pandemia... a gente tinha uma experiência, mas a gente não... não tinha o nível que a gente tem hoje.

Se a gente olhar para trás, a gente avançou muito no que diz respeito ao uso das tecnologias.

A gente passou a observar mais os gêneros digitais, trazer isso para o contexto dos alunos, e, por consequência, os alunos com deficiência também, eles se apropriaram, tentaram se apropriar, né? dentro das suas limitações também... das tecnologias.

Uma coisa que... que... eu vejo como negativa é que a gente não ter o controle sobre o feedback dos alunos, né?

E aí, a gente...

A gente, por exemplo, passa as atividades, mas a gente não sabe se foi realmente eles que fizeram, inclusive dos alunos com deficiência, né?

E aí, isso é... é... a gente acaba percebendo que, por exemplo, quando chega em sala de aula, e aí a gente quer partir, por exemplo, de algo que a gente já deu no passado e a gente

vê que o aluno não... não... não tem esse conhecimento, porque não assistiu a aula, porque não fez a atividade.

E aí, eu acho que é uma das... dos pontos negativos que... a gente não ter controle sobre esse feedback, que o aluno tem que dar para a gente, né?

(23:18) **Diana:** é...

Como o professor André falou, houve muitas coisas positivas e coisas negativas.

E nisso, pelo menos pela minha experiência, até o IF é... normatizar o ensino remoto, a gente ofereceu muitos cursos, muitos cursos FICs, que são cursos, no caso da gente, o pessoal da língua portuguesa, nós oferecemos cursos para formação continuada de professores, houve esse lado positivo.

Mas depois foi vindo... desgaste.

Eu mesma hoje tenho uma resistência muito grande ao ensino remoto, porque, assim, me exauriu.

Eu senti muita falta do contato com pessoas, com os alunos, no olho no olho, me fez muita falta.

Mas, por outro lado, né? a gente se apropriou de saberes que eu acho que eu não teria apropriado sem ele, sem ter que... que... encarar esse ensino remoto.

A questão da... da... é... é... de até que ponto de você saber se seu aluno está ali mesmo, se ele está assistindo aula, se está prestando atenção.

Eu acho que foi um... um grande desafio para os professores, né? porque estavam aquelas carinhas ali no computador, né? mas eles podiam estar em outro lugar, poderiam estar dormindo.

Eles falavam que trancavam a porta do quarto para a mãe não ver que estava dormindo, e dormiam a manhã inteira, né?

E ela achava que eu estava assistindo aula, né?

Quer dizer, nós achamos, né? porque nós professores passávamos a aula e, teoricamente, estava ali o aluno, né? mas ele disse que fechava a porta dizendo que atrapalhava enquanto assistia aula, e falava que não dava outra, dormia a manhã inteira.

Então, assim, a gente sabe que muitos fizeram isso.

Quantas vezes a gente não estava também em uma reunião fazendo outra coisa naquele momento, né?

Então, assim, foi para o final... que foi novidade e para o final foi cansando todo mundo, né?

Nessa experiência, não suportava mais olhar para a tela do computador, né?

Mas ficou a experiência, né? que... que muitas coisas da experiência vai ficar, né? na... na... na... nossa prática, no nosso... na nossa... no nosso dia a dia, como professores, é... Foi necessária, era o que tínhamos... é... é... o que tinha disponível para a gente naquele momento e, se foi desafiador para o aluno ouvinte, imagina para o aluno que tem algum tipo de deficiência.

Como a professora Giovana falou, o aluno cego... imagina um aluno com deficiência visual, né? ter que estar na frente da tela de um computador, certo que ele ouve e escuta, mas é... é muito complicado.

Então, foi complicado para o aluno ouvinte se manter ali, imagina para o aluno com algum tipo de... de... de... deficiência, né?

(26:35) **Pesquisador:** é...

Partindo dessas experiências que vocês relataram, é... com a volta das aulas presenciais, né? que agora a gente está vivenciando esse momento de volta das aulas presenciais, com o estado de pandemia que está um pouco mais controlado.

Você acha que houve alguma mudança na maneira com que você se sente na sala de aula, no seu agir docente... inclusive no seu agir docente com esses alunos com deficiência?

Giovana: é... eu não tenho mais... no retorno eu não tenho mais alunos com deficiência, por enquanto, né?

É... e aí, acabo não tendo mais essa experiência do retorno.

Minha experiência no ensino presencial tem sido desafiadora, é... é...

Pelo menos no início, muitos medos, muitas angústias, trabalhar de máscara, todos esses problemas físicos, né? do retorno presencial, porque a máscara sufoca, você precisa projetar a voz mais alto, porque é... a voz fica mais abafada, enfim...

Tirando tudo isso, é a satisfação de estar na volta, do calor humano, de ver os alunos olhando para você, você começando a perceber se a aula está interessante, feedback sem necessidade nem de ser verbal.

Você olha para o rosto dos alunos e você percebe que eles estão conectados com você ou se não estão, essa... principalmente alunos adolescentes, né? que a gente precisa criar um vínculo é... para além do conteúdo, precisa criar um vínculo... falar a língua deles, e eles se abrem para você de alguma maneira, é... ali e se sentir bem-vinda naquele espaço de volta, porque às vezes eu me sentia falando para as paredes, falando sozinha, isso era um pouco angustiante e difícil, porque dar aula é realmente algo que me alegra, me deixa muito feliz, e... satisfeita

Então, estar presencialmente naquele ambiente, agora, tem sido difícil é..., mas muito gratificante esse retorno.

Acho que eu dou mais valor ainda agora a sala de aula do que eu dava antes.

(29:01) **André:** é...

Eu acho, assim, que a gente se pergunta, né?

E a gente reaprende coisas que a gente deixou lá, antes do ensino remoto, né? e a gente foi esquecendo determinadas coisas também

E eu acho que o ensino presencial, agora, veio nos dar a possibilidade de ter o feedback... de... de... ver mais de perto um feedback em relação a como está é... é... como estão os nossos alunos, né?

E aí, veja só, eu sou uma pessoa que sempre gostei de um pouco de Libras, eu gosto, essa é uma realidade...

É... e aí, eu tenho... um pouco de aprendizagem em relação à Libras, não é a aprendizagem que eu gostaria de ter para poder me comunicar bem com meu aluno, mas é... é... é como a Giovana falou, né?

A gente precisa entender um pouco da linguagem do nosso aluno.

Então, assim, eu busco... nesse momento de presencial estar mais perto.

Então, sempre, assim, que estou dando aula, né? E eu passo alguma atividade para a turma, é... eu busco tirar... passar uma atividade para o meu... eu tenho uma aluna surda, eu gosto... gosto de passar, dentro das limitações dessa aluna, alguma atividade para ela e ter aquele momento para ela, né? (30:30) E ter aquele momento para ela, né?

Eu noto que alguns alunos não respeitam esse momento, mas eu tento fazer que esse momento seja respeitado, porque, tipo assim, se eu sento aqui com a interprete, né? estou eu e a aluna, e aí, alguns comandos que eu já sei “oi”, “tudo bom?”, “como vai?”, “a atividade, já fez?”, né? eu pergunto.

E o que eu não sei, né? que é muita coisa ainda, a intérprete vai passando, mas aí eu vou vendo também para que os outros alunos se acostumem a entender que, nesse momento, eu estou com ela.

A atenção que dou para eles, né? eu estou dando naquele momento para ela. Então, eles precisam respeitar esse momento que estou com ela, né?

Então, assim, é uma das coisas positivas que o ensino presencial acaba trazendo, a possibilidade de estar com o aluno deficiente e de ver o feedback que ele pode dar, a partir daquela atenção mais específica que eu dou a ele em sala de aula.

Então, é isso que eu tenho buscado fazer.

Claro, a gente não consegue fazer isso todas as aulas, né? mas o pouco que a gente consegue fazer acaba sendo proveitoso.

(31:42) **Diana:** é...

O retorno veio... veio... veio trazer esperança de volta, né?

É... a gente... eu percebi, pelo menos, quando nós voltamos com as primeiras turmas, em outubro do ano passado, que eles estavam felizes, sorrindo, ocupando os espaços do campus.

E... e... sempre falando que a questão do ensino presencial é... jamais poderia ser substituído pelo ensino remoto, já que eles tiveram a possibilidade de aprender mais, trabalhar em duplas, de rever os amigos...

(32:22) Tem todo esse lado de socialização, que é tão necessária, né? para o aluno adolescente, para os jovens, né? vê amigos, estar em ambiente escolar.

Se a gente for pensar, né? na... na nossa vida, nós, como profissionais da educação, grande parte dos laços que a gente fez nossa vida, os laços de amizade, vieram da nossa vida escolar e acadêmica, nossas amizades, e inimizades muitas vezes... lá que tivemos nossas primeiras paqueras, né?

E, assim, isso... segue para a vida acadêmica, e eu acredito que foi isso que fez muita falta ao jovem, né?

Os campus... os campi do IFPB geralmente é... é grande.

Eles passam o dia por aqui. E para quem é de cidade.. cidades pequenas, como as cidades que estão aqui em torno do nosso campus, traz uma diversão a mais, né?

(33:22) Eles vêm para cá, passam o dia, eles se sentem muito bem, aqui em nosso campus. Então, eles sentiram muita falta disso, nós tivemos alunos que eram ansiosos para conhecer o campus, porque quem, por exemplo, entrou no primeiro ano em 2020 praticamente não conhecia, já estavam no segundo ano sem conhecer o campus direito, sem usar todos os espaços do campus, e isso tudo propiciou a eles.

Ao aluno surdo, também... aqui no ensino presencial, eles têm uma sala, né? eles têm um canto onde ficam, né? com os profissionais que dão todo o auxílio para eles, complementam a... a... aquilo que nós não podemos fazer na sala de aula. Eles ajudam nas atividades, nas coisas.

No ensino remoto, eles só tinham auxílio dos pais, das famílias.

E a gente percebia que, pelo menos que... pelo menos a gente percebia que...

Eu ouvi relato de colegas que... que... faltava ajuda para os alunos surdos fazerem as atividades em casa, porque, aqui nos campus, eles têm o NAPNE, né?

Eles vão para lá e as intérpretes ajudam em tudo nas atividades, né? e para eles foi uma lacuna a mais, uma dificuldade a mais, um desafio a mais que eles tiveram, né?

Então, assim, por mais que a gente tenha pegado as experiências positivas, algumas positivas, é... é... é... do ensino remoto, por mais que a gente tenha dominado muitas coisas, eu acho que o aluno... que o ensino presencial deu uma alma nova, né? para esses alunos que estavam em casa, tenso porque todo mundo estava muito tenso. Muitos perderam familiares, perderam amigos

E, assim, a volta ao convívio de campus, isso foi muito bom para todos. Inclusive para o processo de ensino-aprendizagem, né?

(35:16) **Pesquisador:** é...

Vocês se sentem bem preparados, hoje em dia, para lidar com esses alunos com deficiência? Depois dessas experiências?

André: Não

Giovana: Não

Diana: Não

Giovana: Preparada não. Eu sinto que... eu sinto que eu tenho já uma experiência.

Eu já sei é... é... parcialmente o que eu vou encontrar ali, mas resolver esses problemas ainda não.

Temos muitas coisas aí para frente. Muita mesmo.

André: E muitas são as deficiências, né?

Eu tenho experiência, por exemplo, é... é... é... bastante limitada com alunos surdos, né?

Mas eu não saberia como lidar com um aluno cego, né?

Já tive, por exemplo, aluno com autismo. E aí, tive uma experiência, também que pude tentar adaptar algumas coisas, mas também não foi uma experiência, né? profunda.

Então, assim, não.

É sempre um processo de... tentar, né? A gente parece que... a gente tenta remendar os buracos que a gente vai encontrando dentro de uma escola, né? para ver se o aluno consegue compreender alguma coisa, mas é sempre tentando, se encontrando, né?

Até porque nós somos habilitados para dar aula de língua portuguesa para falantes nativos, né?

E aí, quando a gente pega um falante não nativo, e aí, o que é que a gente vai fazer?

(36:49) **Diana:** é...

É como.. é como a professora Giovana disse, né?

Outra fala dela, né? nos instiga muito hoje em dia, né?

Aquele pânico que eu tive logo quando eu recebi os primeiros alunos surdos, hoje em dia, assim... me instiga, né?

A pessoa pensa em formas... é o aluno que mais estou preparando aulas, né?

Eu tenho 24 anos de sala de aula. Tenho, assim, uma certa facilidade para elaborar coisas que são práticas do dia a dia... e a tecnologia também... ajuda você a ir... ir... preparando as coisas

Mas sempre que vou ter aluno na turma... turma com aluno que é surdo... é o dia que eu passo... é o momento que eu passo mais tempo elaborando, né? porque eu tenho que pensar.

Eu tenho que... que ver se aquela aquilo vai atingi-lo, se aquilo vai ser... se vai ter alguma... alguma... é... é... é... se vai atender alguma necessidade dele, né? necessidade de se comunicar, se vai ser útil para a vida escolar dele, né?

Então, isso tudo são desafios que a gente... que eu penso quando eu vou dar a... a... aula ao meu aluno que tem deficiência auditiva.

Mas, assim, é... é... longe eu estou de estar preparada.

Até porque às vezes por mais que você pratique, tenha... você sempre é... a sala de aula é sempre muito desafiadora, né?

E você precisa ter que reaprender, né? se reconstruir durante... durante o período das aulas remotas.

Depois se re... re... readaptar de novo para o ensino presencial, né?

Então, para o aluno... para o aluno não ouvinte... para mim ainda é desafiador.

Não é mais... não me apavoro mais não, assim como já fiquei, mas é sempre muito desafiador, né?

E eu espero, né? poder... poder... é... é... dar, né? corresponder o direito que... que aquele aluno tem, né? de aprender a língua, de... a literatura... ter conhecimento... ter conhecimento da literatura, né? e da língua portuguesa, e tudo que compete a ela, né?

(39:05) **Pesquisador:** é...

Em relação a sua atuação com esses alunos com deficiência, vocês se sentem apoiados pela instituição em que estão atuando?

Vocês acham que existe esse apoio nessa lida com esses alunos com deficiência?

Giovana: Eu acho que existe uma intenção, né? Acredito que existe.

Tanto no outro campus em que eu estava quanto aqui, eu percebo também no trabalho dos intérpretes, na sala ali do NAPNE... é...

As profissionais sempre muito solícitas, procuram a gente muitas vezes.

É... não tenho, mas eu percebo que existe esse movimento.

Eu acredito muito que existe a intenção e isso já é bastante coisa, né?

Num país que... excluí muito as pessoas que não estão... estão... é... não se... não se... não... não... devolvem as expectativas, vamos dizer assim, né? que são colocadas em cima delas.

É... então, num país que excluí essas pessoas, existir a intenção de... numa instituição de educação já muito bom.

Mas acredito que nem sempre é... nós temos é... esse processo como um todo, ele é... é... colocado em prática da melhor maneira possível.

Eu acredito que tem muita coisa para ser melhorada.

A intenção existe, mas acredito que falta comunicação efetiva entre os professores em sala de aula, intérpretes, alunos...

Acredito que falta preparação do professor, da gente como profissional.

Falta... orientação. Inclusive a gente saber como... é... a língua brasileira de sinais. Se apropriar também dela, para que a gente consiga incluir mesmo, da melhor maneira possível, o que não é fácil.

Então, tem um caminho aí bem longo pela frente.

E acredito que isso tá bem na base. Até na graduação da gente, ou antes, se a gente tivesse a orientação, se a gente já tivesse sempre com... essa coisa da... da inclusão... E de ter disciplinas que preparem seria muito melhor para todo mundo, tanto para a gente, porque lembrando que... que... parece muitas vezes que a gente tá trazendo esses alunos para... parece que a gente é herói de alguma maneira, e não. É direito dele estar ali.

Então, a gente não está fazendo mais do que nossa obrigação... se virando... se virando em dez, em mil para isso da melhor maneira possível.

É uma obrigação nossa como profissionais, e como seres humanos também, né?

(41:58) **André:** É...

Como Giovana falou, é...

Há algumas ações em prol de... da inclusão do aluno surdo.

A gente tem realmente o NAPNE, temos psicopedagoga, lá... agora..., né? Temos intérprete de Libras.

É... mas acaba não sendo o suficiente, né? porque eles também são limitados de alguma forma, né?

Por exemplo, a intérprete quando vai... vai interpretar, ela vai transmitir aquilo que o aluno, que o aluno não... que o professor está falando em linguagem de sinais. Ela não vai ensinar, né?

Então, é... ela tem a limitação dela também, né?

Mas eu vejo que a escola, ela... ela tem buscado, dentro das possibilidades dela também, fazer isso, como eu falei, tem o projeto da professora Diana, que ela é coordenadora, que é... é objetivando desenvolver um material didático para a alfabetização e letramento de alunos surdos, né?

Então, é um projeto que... que... que parte da iniciativa de... da... de uma professora de língua portuguesa do campus, mas que acaba representando o campus também, né?... o campus, né?

Então, assim, é... é... é um projeto que inclusive visa em algum momento, em alguma das suas etapas, trabalhar é... sinais básicos, né? A gente vai ter um momento específico em que a intérprete do campus vai trabalhar com a gente, né? sinais básicos para que a gente possa é... lidar com o aluno.

Então, assim, há algumas iniciativas é... que são importantes. Algumas que estão por vir, né? por se solidificar ao longo desse ano com o projeto

É... é... mas que a gente não pode dizer assim que está totalmente é... como eu posso dizer... bem, né?

A gente está em um processo, está caminhando em relação a isso.

(44:10) **Diana:** é...

Como já foi falado pelos professores que me antecederam... é...

Existe medidas que são... que são louváveis.

Há uma preocupação... assim, né? há intérpretes, há psicopedagoga, que foi recém adicionada, há um espaço para eles, quando não estão em sala de aula. Isso é muito importante.

Mas não quer dizer também que já tem tudo, né? que está atendendo a tudo.

É claro que a gente precisa de... de melhoras, principalmente é... é... é... para nós professores que... que realmente não fomos preparados para lidar com... com esse público que... por exemplo, eu tive noções de Libras, porque eu tenho uma segunda licenciatura, que eu já terminei em 2019, né?

Mas na minha licenciatura, que eu terminei na década de 90, eu nunca estudei Libras. Tanto que eu acho que não estava nem oficializada ainda, né? A Língua Brasileira de Sinais é dos alunos 2000... é...

Então, assim, e depois que... que... que passou... foram criadas licenciaturas em Libras, mas, que eu me lembro, não houve uma preparação para os professores, né? em lidar... em conhecerem essa língua, apenas depois que passou a ser uma disciplina, acredito que depois de 2003, ou 2004, se não me engano, uma disciplina de todos os cursos de licenciatura, mas grande parte dos professores que já estavam trabalhando, ou que já tinham acabado há algum tempo... deveria ter vindo uma preparação maior... ter tido cursos para... para lidar com esse público.

É tanto que os alunos que nós recebemos aqui, né? no... na... nos IFs, eles têm... recebe os alunos no ensino médio, né? no primeiro ano.

Esses alunos já passaram pelo fundamental, pela a... a... a... a... a educação infantil e pelo fundamental 1 e 2, muitas vezes sequer sem terem visto um intérprete de Libras. Estudam em escolas da prefeitura, né? aí vão... faz de conta que estão incluindo, faz de conta que você está incluindo e vai passando.

Muitos que chegam aqui, pelas informações que temos do nosso... em conversa que temos com as intérpretes de língua que estão inseridas no nosso projeto, eles chegam aqui e nem conhecem a Língua Brasileira de Sinais e nem conhece a Língua Portuguesa.

Aí veja o tamanho, né? deles... não... não... não... fazem uma comunicação básica em nenhum dos dois.

Acho que comunicam em suas famílias com gestos, né? não por sinais, como é a... a... que é a Libras.

Então, imagina o tamanho do desafio, né? E, como já foi falado, né? o professor, o intérprete de Libras, ele não é professor de língua, física, matemática, ele não é professor da disciplina, ele vai apenas traduzir.

Então, eu acho que talvez o que falta, não sei porque a gente é... é... não conheço a prática de todos os professores com esses alunos, mas talvez falte de uma maior integração, assim, entre os intérpretes e... e os professores.

É importante que o professor reconheça a limitação, né? que o aluno... que o aluno... que o aluno surdo, ele tem potencial, mas também ninguém pode, né? negar que também há limitações, né?

Então, a gente precisa conhecer isso e tentar, né? tentar dar a ele aquele direito que ele tem assegurado... é... é... é... e capacitá-lo para... dentro das possibilidades

(48:00) **Pesquisador:** é... pronto

E aí, eu queria ir agora para o segundo momento... é... eu queria que vocês me contassem ... é... a gente acabou de ter esse diálogo, esse Grupo Focal, e eu queria que vocês me

contassem o que foi que na experiência dos colegas ficou mais marcado... é... na fala deles para vocês, o que foi que mais chamou atenção e o porquê.

(48:35) **Giovana:** Bom...

Na fala de André, eu acredito que foi... muito... tanto na de André quanto na de Diana, o que ficou mais marcado para mim foi justamente essa... essa... essa criação de possibilidades dentro da sala de aula.

É... eu não trabalhei com os alunos com deficiência é... presencialmente, apenas um curto período de tempo antes da pandemia, coisa de duas ou três semanas, é...

Então, a forma como eles tentam organizar é... essa conversa, pré-conversa com os interpretes, enfim, todo esse processo, é... chamaram muito minha atenção e já... já... me deu um... estalo assim, um ponto inicial de onde começar, ou com quem conversar, caso eu tenha problemas futuramente... ou, enfim, caso eu encontre esses desafios.

(49:35) **André:** Em relação a... a... a fala de Giovana, eu achei interessante quando ela disse que tinha os alunos surdos em outro campus, em Monteiro, e aí... ela buscava... conversar com a intérprete para mediar uma conversa entre o docente e o aluno, e tal etc. Eu acho isso um ponto muito relevante, quando você tá com uma preocupação em relação ao aprendizado do aluno, né?

E aí, assim, algo que eu trago para mim também... que eu... que eu... traria como sugestão para você [Giovana] é você também buscar aprender algumas noções básicas [de Libras], né? para você falar com ele [o aluno] diretamente, né?

Isso não vai dispensar, logo no início, uma intérprete, né? É só de saber alguns comandos, tipo “banheiro, não”, “agora não”, “não vá”, né?

Porque eu já tive experiências, em Santa Rita, presencialmente, que é... é... é... eu não deixei a aluna surda entrar em sala de aula, porque ela chegou muito atrasada, muito atrasada. E ela interpretou que era a intérprete que não deixou.

E aí, ela não entendia que era eu, aí eu comecei a pensar em alguns comandos, tipo “pegue o livro para fazer a leitura, a leitura do livro”, né? “pega alguma coisa”.

Então, alguns comandos eu vi que tinha a necessidade de aprender, né? básicos e mínimos, uso de palavrinhas mesmo, para ela entender que... que... essa relação não existe, né? Não é uma relação que é mediada por ele, as perguntas as vezes é feita a intérprete para depois ser feita a você.

Então, assim, “faça a pergunta para mim”, a intérprete tá aqui, ela vai traduzindo, mas olhando para mim, né?

E aí, quando a intérprete traduzir, se eu souber falar alguma coisa, aí eu vou olhar para o aluno e vou sinalizar, se eu não souber a intérprete vai sinalizar, mas eu respondo olhando para ele. Eu acho isso muito importante.

Eu acho muito importante, porque mostra para ele... que de alguma forma está sendo incluído, que está sendo levado em consideração, né?

Então, assim, é... inclusive, uma das iniciativas do projeto que Diana está desenvolvendo são... é... esse curso de noções básicas, que eu fiquei muito feliz... quando... quando ela disse que ia ter, porque é... eu não tenho... nunca tive tempo de fazer, pelo menos nos três dias que estou aqui, um curso de extensão à noite, né? É muito cansativo para mim.

E aí, esse curso vai ser um ou dois ou três encontros, mas vai trazer... conhecimentos básicos que a gente pode utilizar em sala de aula para interagir com... com o aluno.

(52:23) **Diana:** Bom...

A parte que mais me chamou muita atenção e que também que me deixou pensando aqui foi... na fala de Giovana... foi... foi... muitas coisas que ela disse foram interessantes e acho que são as inquietações que todos... todos nós.

Em primeiro lugar, né? a fala dos dois me deixou... me deixou... é... é... bem, porque eu achava que só eu que não sabia o que fazer enquanto tenho um aluno surdo na minha frente, né?

Eu achava que o desafio era só meu, né?

Então, isso me tranquilizou, porque o desafio é de todo mundo.

É... foi quando ela... ela... mencionou a... a... o aluno deficiente visual, né? Imagina, né? você ter que fazer atividades... para depois alguém passar para o braile, para depois alguém passar para o [português escrito]...

Imagina o desafio, porque se a gente tivesse tempo, se a nossa formação fosse... como... como professor, né? nos desse esse... essa... essas... nos fizesse dominar esses saberes, né?, mas a gente sabe que isso está muito... muito... muito aquém, né?

É... eu vi Libras, por exemplo, na Licenciatura em História, mas... esqueci, é uma outra Língua, né? que se você não usa, você esquece.

Então, assim, é... é... é... eu fiquei pensando muito nessa parte, e essa parte também que André falou, né? dessa necessidade de se comunicar, né? diretamente com ele.

Eu me lembro, acho que foi em 2016, na semana pedagógica, veio uma professora da... da... UERN de Mossoró, né? que ela trabalha com essa parte de... de... de... educação... educação inclusiva.

E lá... lá... na UERN, e ela entrou... né? assim... numa cadeira de rodas, mais ou menos assim é... o nosso... o nosso... nós estávamos no nosso miniauditório e ele tem é... uma... ele tem... ele tem... degraus para ir para a parte de trás. E ela queria ir justamente para lá, e aí foi aquela dificuldade.

Na hora, como a gente não a conhecia, muita gente pensava que ela era deficiente mesmo, mas ela não era, né?

Ela queria mostrar como... a questão acesso... a questão do acesso físico mesmo, como é desafiador para o estudante.

E ela falou sempre da importância... e isso eu tenho... eu tenho... não sei me comunicar com Libras... com meu aluno surdo, mas uma coisa que ela disse, que eu sempre tento colocar em prática, porque às vezes eu ficava sem saber... “eu vou falar com quem?”, com a intérprete ou com ele, né? nas primeiras experiências que tive com uma aluna surda, que foi logo quando cheguei aqui.

E ela disse que é importante você não estar falando com a intérprete, para estar falando com o aluno, “olhe nos olhos dele”, para ele se sentir incluído no ato da comunicação, porque apenas a intérprete vai... vai... vai, como se diz... ser a sua voz, mas, né? mas olhe para ele.

É interessante que em 2019, uma aluna perguntou “professora, a senhora só fica olhando para ele, por que que não olha para o intérprete, né?”, nessa época, era um intérprete, e ele respondeu “não, é para olhar para ele mesmo”, porque chama muita atenção, né?... porque eu só me dirigia para ele, conversando com o aluno.

(55:45) Então, isso é importante para ele se sentir incluído.

Afinal de contas, estamos falando dele, são coisas do interesse dele, né?

E apenas a intérprete que vai... vai... vai ser a nossa voz, mas tudo assim é muito desafiador e a gente está aprendendo principalmente nessa perspectiva de humanizar o máximo que se possa esse processo de comunicação com eles, né?

(56:10) **André:** Eu só... vou completar uma coisa aqui que eu achei interessante, né?

O processo de inclusão é um processo... não é um processo do professor, não é um processo do intérprete, não é um processo da escola, e que eu observo... inclusive na experiência que eu falei, né? em sala de aula, que os alunos se eximem muito também, né?

Por exemplo, como eu citei a questão de... quando eu me sento para conversar com a aluna surda, muitos vêm “professor, professor”, aí vou e digo assim “tá, perai”, né?

Que a turma precisa também se ver como agente de inclusão, né? nesse processo.

Eles precisam respeitar esse momento. Eles precisam, por exemplo, se a gente traz uma imagem, se a gente opta por trazer uma imagem para trabalhar determinado conteúdo, texto visual, por que a gente trouxe aquele texto visual?

O aluno precisa entender também e precisa é... é... respeitar isso.

Eu tava pensando quando Giovana falou da... da... da... aluna ou do aluno surdo... surdo não... cego, né? o quanto isso acaba inquietando.

Bom... agora tenho um aluno cego. O que eu vou fazer?

Eu... não vou poder trabalhar só com imagens, né? Em algum momento vou poder? Vou, mas não vou poder trabalhar só com imagem, né?

Então, eu vou trabalhar com o quê? Vou trabalhar com podcast, né?

Será que é importante esses alunos também que não são cegos aprenderem a escuta, né?

(57:46) **Giovana:** É o que a gente tentava fazer... sempre era... tudo que era muito concreto... a gente tentava fechar o olho e tentar descrever, né?

Então, seja o amor, seja assuntos mais abstratos possível... possíveis... a gente tentava é... o campus inteiro, isso era... era coisa de todos os professores, principalmente... eles faziam o curso de informática.

Então, explicar para ele as peças do computador, claro tateava, sentia, mas tentar descrever o máximo possível para que ele relacionasse com imagens dentro da cabeça dele, para na hora de fazer uma prova, por exemplo, ele pudesse dizer.

Então, é... era mais ou menos assim. É muito difícil.

(58:40) **Pesquisador:** pois... então, pessoal.

Eu gostaria de agradecer a presença de vocês. Foi uma conversa muito esclarecedora. É isso. Obrigado.