

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

ROSYCLÉA DANTAS

ENSINAR A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: CONFLITOS E  
DESENVOLVIMENTO

JOÃO PESSOA – PARAÍBA  
2014

ROSYCLÉA DANTAS

ENSINAR A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: CONFLITOS E  
DESENVOLVIMENTO

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

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

JOÃO PESSOA – PARAÍBA

2014

D192e Dantas, Rosycléa.  
Ensinar a alunos com deficiência visual:  
conflitos e desenvolvimento / Rosycléa Dantas.--  
João Pessoa, 2014.  
313f. : il.  
Orientadora: Betânia Passos Medrado  
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHL  
1. Linguística. 2. Linguística aplicada. 3. Ensino  
de língua estrangeira – deficientes visuais. 4.  
Conflitos. 5. Formação. 5.Desenvolvimento.

ROSYCLÉA DANTAS

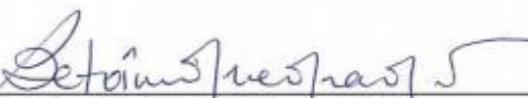
ENSINAR A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: CONFLITOS E  
DESENVOLVIMENTO

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

Data de Aprovação:

20/03/2014

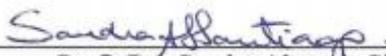
MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA



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



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



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Alves da Silva Santiago (UFPB)  
Examinadora

## AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos àqueles que de uma forma ou de outra ajudaram na realização desse sonho.

Aos professores Érica, Tarso, Isabela e Carlos, por aceitarem serem colaboradores desta pesquisa. Vocês ajudaram-me a construir este trabalho e a me manter firme na crença de que a inclusão de alunos com deficiência visual *é possível*.

Aos meus pais, Rosita e Joselito, por, mesmo a distância, sempre estarem presente na minha vida, fazendo o impossível para que todas as minhas batalhas sejam vencidas. A vocês dois, todo o meu amor.

Aos meus irmãos, Rosemary e Carlos, por estarem sempre prontos a ajudar. A Rosemary, sou também grata pelo companheirismo e pela paciência diante dos meus estresses (que foram muitos!) e a Carlos pela ajuda com as nuances da língua portuguesa. A vocês, companheiros de estrada, agradeço imensamente.

À professora Dra. Betânia Passos Medrado, orientadora desta pesquisa, minha professora durante quase todo o curso de graduação, orientadora do PIBIC e do TCC. Agradeço por me ajudar a trilhar esse caminho desde que entrei na universidade, como mediadora da minha formação, por revelar nas suas aulas que amar o que se faz é o primeiro passo para ser um profissional competente e por ser esse modelo de professora e pesquisadora, no qual me inspiro, dia após dia. Obrigada pela grandeza da sua orientação, pelos ensinamentos, pela paciência, dedicação e carinho que me ajudaram a construir e reconstruir esse trabalho tão significativo para minha vida. Obrigada por acreditar em minha capacidade, por muitas vezes ser mais que orientadora, ser amiga, ser mãe. Sinto imenso orgulho de ser sua orientanda e espero sempre carregar comigo pelo menos um pouquinho da pessoa e profissional que és. A você serei eternamente grata!

Àquela que é mais do que colega de curso, a minha amiga Renata, pelo incentivo na seleção do mestrado e ao longo de todo o curso, pelas broncas, por estarmos juntas compartilhando nossas dúvidas, estresses, angústias e também alegrias. Por muitas vezes sermos “orientadora” uma da outra! Esta dissertação é fruto da nossa história desde a graduação, por isso, a você Renata, meu muito obrigado.

A Hemerson, por sempre ouvir meus relatos dramáticos, principalmente, na reta final de confecção deste trabalho. Obrigada pelo apoio, força e carinho nos momentos em que mais precisei. Com você divido esta conquista.

A Dayanna Lins pela ajuda incondicional no contato com dois dos professores colaboradores da pesquisa e com a escola campo. Sua mediação foi fundamental para que eles aceitassem participar. Palavras não seriam suficientes para agradecer o que fizestes por mim.

Às amigas Gabriela e Karoline pelo imenso carinho e pelo incentivo nos momentos de exaustão. Meninas, obrigada por sempre estarem do meu lado.

A Jalinson Jonas pela amizade e por auxiliar-me na confecção de gráficos.

A Mariana Pérez por ajudar-me a fazer o curso da FUNAD e assim ampliar meus horizontes com relação ao trabalho com alunos com deficiência visual.

A Francieli Freudenberger pelo apoio na época de seleção do mestrado e pelos livros emprestados para a confecção do pré-projeto e da dissertação.

Aos meus alunos no Instituto dos Cegos da Paraíba, por ensinarem-me a ensinar de outro modo. Vocês contribuíram imensamente para este trabalho, motivaram muitas das minhas inquietações e questionamentos que foram aqui discutidos. Cada reflexão neste trabalho tem um pouco de vocês.

Às professoras Regina Celi e Raquel Basílio pelas valorosas contribuições ao meu texto na banca de qualificação.

Às professoras Sandra Santiago e Regina Celi por trazerem significativas contribuições ao meu trabalho na banca de defesa.

Aos companheiros de PIBIC, Balbino, Náthaly, Dennis, Yanara, Iana, Manuela e Luanda. Obrigada pelas ricas discussões que tivemos, pelo carinho, pelas risadas. Acredito que com esta dissertação acrescento um “carocinho a mais de feijão” na minha formação identitária, da qual vocês também fazem parte.

Aos membros do grupo Gelit que propiciaram debates pertinentes em torno do trabalho docente e de suas representações.

Aos meus amigos e familiares, por entenderem ausências nesses dois anos de pesquisa.

Aos colegas de curso e de trabalho, em especial Luana, pelas conversas nas horas vagas que serviram de apoio.

A todos os mestres que tive durante minha formação, em especial, Carla Reichmann, Ribamar de Castro, Elizabeth Souto, Regina Celi, Anderson Souza, Sandra Luna, Genilda Azeredo e Maura Dourado, os quais foram mediadores na construção de conhecimentos que me ajudaram no desenvolvimento dessa investigação.

Agradeço a todos, enfim, que com sua colaboração permitiram que este trabalho ganhasse vida.



## RESUMO

A proposta educacional inclusiva ainda está ganhando formas e sentidos, configurando-se, assim, como um espaço para debates e investigações, dentre as quais a relacionada à problemática do ensino de língua estrangeira para alunos com deficiência visual. Para tanto, alicerçados na Linguística Aplicada, buscamos compreender o trabalho do professor de inglês para esses alunos à luz dos postulados do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD (BRONCKART, 1999, 2006, 2008), por nos permitir investigar o agir dos professores por meio da linguagem, da fala dos próprios trabalhadores. Utilizamos, ainda, os documentos legais que regulamentam a educação inclusiva, os estudos acerca da pessoa com deficiência visual (VYGOTSKY, 1993[1934]; SACKS, 2010), as pesquisas sobre o ensino de LE para esses alunos (MOTTA, 2004, MEDRADO e DANTAS, 2011) e, outrossim, os pressupostos acerca da relação conflito e desenvolvimento (VYGOTSKY, 2000; CLOT, 2007). Objetivamos, mais especificamente, investigar como professores de língua inglesa, na atividade educacional com alunos com necessidades específicas visuais, percebem-se como professores desses alunos. Com isso, levamos em consideração a análise das vozes e dos conteúdos temáticos presentes na fala dos colaboradores da pesquisa e, partimos da hipótese de que os sentidos que os professores atribuem à sua prática com esses alunos apontam para uma atividade docente conflituosa e premente de formação. Para a geração dos dados, utilizamos o aparato metodológico do ISD, efetuando entrevistas e autoconfrontações, as quais foram realizadas com quatro professores da escola pública regular. A análise evidenciou a mobilização de quatro conteúdos temáticos pelos professores, dentre os quais destacamos a ausência de formação para trabalhar com alunos com deficiência visual e a reconfiguração do agir docente a partir dos conflitos. As vozes a eles relacionadas mostraram a força do coletivo como sendo fundamental na luta por cursos de formação e na solução de dificuldades, bem como a responsabilidade dos professores, marcada através da voz do autor empírico, nas mudanças de prática para que pudessem atender as necessidades dos alunos. A partir desses temas e vozes, os professores atribuem sentidos à sua prática, tais como o de um trabalho permeado por conflitos.

**Palavras-chave:** Ensino de LE. Deficiência visual. Conflitos. Desenvolvimento. Formação.

## ABSTRACT

Inclusive education is still gaining forms and meanings, so it has been seen as a space for debates and pieces of research, among them which those related to the difficulties of foreign language teaching for students with visual impairment. Therefore, grounded in Applied Linguistics, this paper tries to understand the English teacher's work to students with visual impairment taking into account the Sociodiscursive Interactionism theoretical framework (BRONCKART, 1999, 2006, 2008), bearing in mind that it allows investigating teachers work through their own speech. It also uses legal documents (decrees, laws, ordinances, curriculum guidelines) that govern inclusive education, studies about people with visual impairment (VYGOTSKY, 1993 [1934]; SACKS, 2010), pieces of research on FL teaching for these people (Motta, 2004 MEDRADO and DANTAS, 2011) and, moreover, assumptions about the relationship between conflict and development (VYGOTSKY, 2000; CLOT, 2007). This project aims at investigating how English teachers, in teaching activity to students with visual impairment, see themselves as their teachers. Thus, it started from the hypothesis that the meanings which teachers attach to their practice to students with visual impairment show a confrontational teaching activity and also a lack of training, and it was considered the analysis of voices and thematic contents present in teachers' speech. The methodological apparatus of Sociodiscursive Interactionism was used to collect the corpus doing interviews and simple self-confrontations, which were carried out with four teachers from regular schools. The analysis evidenced the mobilization of four thematic contents by teachers, among which the lack of training for working with students with visual impairment and the reconfiguration of teaching activity from the conflict. The voices related to these thematic contents showed the strength of the collective as being crucial in the struggle for training courses and in the solution of problems, as well as the responsibility of teachers, represented by the empirical author's voice, in practice changes that could meet student's needs. From these themes and voices, teachers assign meanings to their practice, such as: a work permeated by conflicts.

**Keywords:** FL teaching. Visual impairment. Conflict. Development. Training.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Esquema 01 – Plano geral da pesquisa.....	19
Esquema 02 – Sistema de atividade do professor.....	79
Esquema 03 – Processo de autoconfrontação.....	97
Figura 01 – Adaptação do gênero <i>tirinha</i> .....	62
Gráfico 01 – Crescimento da política de inclusão nas escolas regulares.....	28
Quadro 01 – Mudanças terminológicas.....	30
Quadro 02 – Gênero do discurso x gênero profissional.....	69
Quadro 03 – Quadro metodológico de análise de textos do ISD.....	84
Quadro 04 – Perfil dos professores colaboradores da pesquisa.....	91
Quadro 05 – Dias e horários das entrevistas.....	93
Quadro 06 – Dias e horários das filmagens.....	94
Quadro 07 – Dias e horários das autoconfrontações.....	98
Quadro 08 – Conteúdos temáticos e vozes .....	101
Quadro 09 – Entrecruzamento das vozes, conteúdos temáticos e sentidos.....	158

## LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

DV – Deficiência Visual

FUNAD – Fundação Centro Integrado de Apoio a Pessoas com Deficiência

GELIT – Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho

ICP – Instituto dos Cegos da Paraíba

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

LA – Linguística Aplicada

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE – Língua Estrangeira

MEC – Ministério da Educação

NAPNE – Núcleos de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas

NEV – Necessidades Específicas Visuais

OCNEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN em Debate - Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio em Debate

PCNEM: Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEE – Política Nacional de Educação Especial

PROLING – Programa de Pós-graduação em Linguística

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I – A PROPOSTA EDUCACIONAL INCLUSIVA: ASPECTOS DA LEGISLAÇÃO E DA FORMAÇÃO.....	20
<b>1.1 – O percurso da legislação na perspectiva educacional inclusiva.....</b>	<b>20</b>
<b>1.2 – Ações efetivas em prol da inclusão.....</b>	<b>31</b>
<b>1.3 - Tratar igual ou diferente? Afinal, o que é “incluir”?.....</b>	<b>35</b>
<b>1.4 - O “especial” da formação.....</b>	<b>38</b>
<b>1.5 - O que significa “estar preparado”?.....</b>	<b>42</b>
CAPÍTULO II – O ENSINO DE LE A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	48
<b>2.1 - O indivíduo com necessidades específicas visuais.....</b>	<b>48</b>
<b>2.2 - O aluno com deficiência visual na escola regular.....</b>	<b>54</b>
<b>2.3 - Ensino e aprendizagem de língua estrangeira.....</b>	<b>60</b>
CAPÍTULO III – A ATIVIDADE EDUCACIONAL À LUZ DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD).....	68
<b>3.1 – Entendendo o ensino como trabalho.....</b>	<b>68</b>
<b>3.2 – Conflito e desenvolvimento no trabalho do professor.....</b>	<b>72</b>
3.2.1 – <i>A relação entre aprendizagem e desenvolvimento.....</i>	<i>72</i>
3.2.2 – <i>O papel da ZDP na relação entre aprendizagem e desenvolvimento.....</i>	<i>74</i>
3.2.3 – <i>O conflito como gerador de aprendizagem e desenvolvimento.....</i>	<i>76</i>
3.2.4 – <i>Trabalho e desenvolvimento.....</i>	<i>78</i>
<b>3.3 – Categorias para uma análise discursiva do trabalho do professor à luz do ISD.....</b>	<b>82</b>
CAPÍTULO IV – CAMINHOS DA PESQUISA.....	89
<b>4.1 – A natureza da pesquisa.....</b>	<b>89</b>
<b>4.2 – Participantes e contexto da pesquisa.....</b>	<b>90</b>
<b>4.3 – Procedimentos para geração dos dados.....</b>	<b>92</b>
<b>4.4 – Categorias para análise dos dados.....</b>	<b>98</b>
CAPÍTULO V – SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO TRABALHO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	100
<b>5.1 - Ausência de formação para a educação inclusiva: <i>nós não somos preparados</i>.....</b>	<b>101</b>

5.2 – Desconhecimento do mundo do aluno com DV: <i>com eles eu num sinto nada</i> .....	117
5.3 – Envolvimento dos alunos com DV no processo de aprendizagem: <i>muitos não atenderam e ela atendeu</i> .....	129
5.4 – Reconfiguração da prática docente: <i>elaborando, descobrindo, criando, inventando</i> .....	143
REFLEXÕES FINAIS.....	159
REFERÊNCIAS.....	169
ANEXO A - CERTIDÃO DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA.....	181
APÊNDICE A - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA .....	182
APÊNDICE B - NOTAÇÃO UTILIZADA NA TRANSCRIÇÃO DO <i>CORPUS</i> .....	183
APÊNDICE C - ENTREVISTA E AUTOCONFRONTAÇÃO COM A PROFESSORA ÉRICA.....	184
APÊNDICE D - ENTREVISTA E AUTOCONFRONTAÇÃO COM O PROFESSOR TARSO.....	232
APÊNDICE E - ENTREVISTA E AUTOCONFRONTAÇÃO COM A PROFESSORA ISABELA.....	246
APÊNDICE F - ENTREVISTA E AUTOCONFRONTAÇÃO COM O PROFESSOR CARLOS.....	285

## INTRODUÇÃO



A *Educação para Todos* é um dos direitos garantidos pela Constituição Federal nos artigos 205 e seguintes, os quais estabelecem que a atividade educacional deve promover a “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, inc. I, apud FÁVERO et al. 2007, p. 25). Na tentativa de assegurar esse direito, o Ministério da Educação (MEC) têm implementado várias políticas referentes à educação inclusiva, dentre leis, decretos, material específico e cursos<sup>1</sup> que orientam a atividade docente de professores que trabalham com a diversidade no contexto escolar.

Na perspectiva das políticas de inclusão, entendemos que pensar sobre escola inclusiva é repensar nosso posicionamento frente às diferenças; às condutas educativo-pedagógicas; ao currículo (reformas e adaptações curriculares); aos materiais e recursos adequados; à reflexão contínua da atividade docente; às parcerias (universidade, escola, institutos de educação especializada e comunidade) e, principalmente, frente à formação dos professores, pois como ressalta Celani (2010, p. 62)

[...] Ninguém parece se dar conta de que os documentos não farão sentido, e, portanto, não surtirão efeito nas mãos de professores despreparados, devido à sua formação precária, ou mesmo de professores mais experientes, mas não familiarizados com determinadas abordagens expressas nas propostas.

A falta de preparo e de familiarização com a proposta educacional inclusiva ficou bastante explícita em nossas pesquisas no âmbito do projeto PIBIC: *O ensino de língua inglesa a alunos deficientes visuais na escola pública: uma busca aos lugares verdadeiros* (MEDRADO, 2009, 2010). Esse projeto constituiu-se como espaço para nossas inquietações,

<sup>1</sup> No capítulo I desta dissertação, discutimos os aspectos da legislação, especificando as políticas de inclusão ao longo dos anos, bem como os cursos e os materiais de formação disponibilizados para a capacitação de escolas e de professores.

questionamentos e pesquisas no que concerne ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) para alunos com deficiência visual<sup>2</sup>, e, conseqüentemente, um espaço de aprendizagem/desenvolvimento e de formação de identidade que nos aproxima cada vez mais do mundo da educação inclusiva, aproxima-nos das experiências dos professores e alunos que vivenciam essa realidade educacional. Destacamos como algumas vivências proporcionadas por esse projeto: o acompanhamento de professoras de inglês na escolar regular que lecionavam turmas das quais participavam alunos com deficiência visual, a realização de um curso de capacitação de professores – realizado pela Fundação Centro Integrado de Apoio a Pessoas com Deficiência (FUNAD) – para trabalhar com esses alunos, a ministração de aulas no Instituto dos Cegos da Paraíba (doravante ICP) desde o ano letivo de 2012 até os dias atuais e, desde o ano de 2013, o acompanhamento de turmas de LE (inglês, francês e espanhol) – no curso de extensão da UFPB – com alunos com DV. Essas vivências, como já mencionado, permitiu nossa entrada no *território do outro* (CAVALCANTI, 2006) que, aos poucos, também é nosso, na medida em que nos sentimos parte dele.

A partir desse projeto e com a análise das falas de duas professoras de inglês que lecionavam a alunos com necessidades específicas visuais na escola regular, de uma professora de inglês cega que lecionava a esses mesmos alunos em um instituto especializado para a educação de cegos; da fala desses alunos e das notas de campo, provenientes do acompanhamento das aulas das professoras que lecionavam na escola regular, foi possível perceber as dificuldades no que diz respeito ao ensino da língua inglesa para alunos cegos e com baixa visão. Muitas dessas dificuldades, segundo as professoras, eram provenientes da falta de formação, como pode ser evidenciado na voz de uma dessas docentes<sup>3</sup>:

Já existe essa política agora é preciso aperfeiçoar né? é dar um apoio... um suporte melhor pro professor [...] nós **não fomos preparados** pra isso [...] na verdade a gente não **recebeu orientação nenhuma...** [grifo nosso]

Fica claro que a proposta educacional inclusiva necessita oferecer aos professores formação/capacitação para a diversidade e complexidade do *agir docente*, nesse contexto

---

<sup>2</sup> Diversas são as terminologias – presentes na legislação – utilizadas para se referir às pessoas com deficiência, como apresentaremos no capítulo I desta dissertação. O termo em vigor pela legislação mais recente (cf. p. 30) é *pessoa com deficiência*, no entanto, os Institutos Federais, com a criação dos Núcleos de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), preferem utilizar *pessoas com necessidades específicas*, bem como *alunos com necessidades educacionais específicas*. Para tanto, utilizaremos a terminologia *alunos com deficiência visual (DV)* e, por uma questão de textualidade, usaremos, também, *alunos com necessidades específicas visuais (NEV)*, sem que haja implicações no que concerne aos sentidos atribuídos a essas duas terminologias.

<sup>3</sup> (cf. DANTAS, 2010)

educacional ainda pouco conhecido. Formação esta que permita ao professor conhecer a sua prática, que possibilite, como ressalta Celani (2010),

[...] uma independência informada, uma independência que, a partir da análise de contextos específicos, permite tomada de decisões que podem até contrariar os ensinamentos do formador, mas que resultam de reflexões fundamentadas (CELANI, 2010, p.63).

Acreditamos que essa *independência informada* possibilitará, também, a criação de espaços onde os alunos possam desenvolver suas potencialidades, espaços afetivos, de interação social e convivência, onde todos vivenciem a experiência de pertencer, isto é, de “[...] estar no palco, sem ser herói ou vilão” (ROSS, 1999 apud CARVALHO, 2007b, p.103). A esse respeito, Skliar (2010) ressalta que a crise na educação é uma *crise de convivência*, ou seja, de responder eticamente à presença do outro.

O pensamento de Skliar (op.cit) nos remete aos estudos de Vygostky (1925 apud CLOT, 2006a), no que se refere ao entendimento de que as relações de convivência são sempre conflituosas, e que, portanto, o trabalho do professor, que é necessariamente um *estar juntos*, encontra-se permeado de crises/conflitos. Esses conflitos, segundo o autor russo, são a fonte da atividade e, por conseguinte, do desenvolvimento profissional. Dessa forma, refletimos que é justamente a formação do professor, a sua profissionalização, que vai contribuir para que ele supere os conflitos do conviver juntos e se desenvolva. Nosso lema é, portanto, aquele proferido por Calvin<sup>4</sup> na abertura da introdução: *estar preparado*.

É nesse contexto de equilíbrio sobre bases ainda não tão sólidas (SALGADO, 2008), de um pedido de formação/preparação que ecoa insistentemente nas vozes dos professores que propomos esse estudo, o qual pretende investigar o *agir docente* de professores de língua inglesa que lecionam a pessoas com necessidades específicas visuais. Buscamos compreender o agir docente a partir do professor, do que ele diz sobre a sua prática e como ele a ressignifica e, dessa forma, acreditamos poder, juntamente com os professores colaboradores desta pesquisa, construir novos saberes com relação ao ensino de inglês para alunos com DV.

A partir dessa discussão, objetivamos, com este trabalho, responder às seguintes questões:

---

<sup>4</sup> Imagem de uma tirinha de Haroldo e Calvin (um quadrinho da tirinha), disponível pelo site: < <http://depositedocalvin.blogspot.com.br/2005/06/calvin-haroldo-tirinha-55.html> >.

1- Quais os conteúdos temáticos e as vozes que estão presentes na fala dos professores de língua inglesa, no trabalho com alunos com DV, e de que modo eles explicitam os sentidos atribuídos pelos professores à sua prática docente com esses alunos?

2- Até que ponto os posicionamentos desses professores evidenciam uma zona de desenvolvimento profissional a partir de suas vivências com alunos com DV?

Com a elaboração das questões de pesquisa, partimos da hipótese de que os sentidos que os professores atribuem à sua prática com alunos com necessidades específicas visuais apontam para uma atividade docente conflituosa premente de formação. Desse modo, acreditamos poder alcançar o objetivo geral da pesquisa, que é *investigar como professores de língua inglesa, na atividade educacional com alunos que possuem necessidades específicas visuais, percebem-se como professores desses alunos.*

Nosso objetivo geral se desdobra em dois objetivos específicos, quais sejam:

1 – Identificar que conteúdos temáticos e vozes são evidenciados na fala de professores de língua inglesa que trabalham com alunos com DV e demonstrar os sentidos que eles atribuem à sua prática docente com esses alunos.

2 – Verificar, por meio das falas dos professores, zonas de desenvolvimento profissional na atividade docente com alunos que possuem NEV.

Segundo Moita Lopes (2006), “[...] se quisermos saber sobre linguagem e vida social nos dias de hoje, é preciso sair do campo da linguagem propriamente dito: ler sociologia, geografia, história, antropologia, psicologia...” (p.96), ou seja, é preciso tecer um diálogo com outras áreas do conhecimento para que possamos responder a complexidade de estudos que envolvam a linguagem. Assim, na tentativa de respondermos a nossas inquietações e questionamentos, buscamos o caminho da Linguística Aplicada (LA) por nos permitir diálogos com outros campos do saber.

Ainda de acordo com Moita Lopes (op. cit.) a LA precisa ter algo a dizer à vida contemporânea, ou seja, as pesquisa em LA não podem estar desvinculadas das inquietações sociais e dos sujeitos que as vivenciam. O que nos leva ao palco da educação inclusiva e aos seus personagens que parecem, ainda, tentar encontrar seus papéis, tendo que *agir na urgência e decidir na dúvida* (PERRENOUD, 1999). Para tanto, se quisermos levar em conta problemáticas reais, Nelson (2006) e Cavalcanti (2006) afirmam que precisamos dar voz aqueles que estão *dentro* do contexto a ser investigado, as minorias, aos oprimidos, ou nas palavras de Moira Lopes (op. cit.), precisamos deixar que falem as “Vozes do Sul”.

Acreditamos que as vozes dos atores da educação inclusiva são, em sua maioria, vozes ainda silenciadas e que, portanto, precisam falar e serem ouvidas.

A LA tem, outrossim, problematizado e teorizado sobre o trabalho docente, levando em consideração o caráter dinâmico das relações interpessoais e o contexto histórico e cultural em que elas ocorrem, nos permitindo, desse modo, abordar o trabalho do professor à luz dos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) (BRONCKART, 1999, 2006, 2008, 2009). Bronckart (1999) defende, sob uma orientação de base vygotskiana acerca do desenvolvimento humano, o papel fundamental da linguagem na atividade humana, nos fornecendo elementos que permitem a análise do trabalho docente por meio de vozes, materializados em textos daqueles que executam o trabalho. Assim, com base numa abordagem discursiva do trabalho docente (MACHADO, A. et al. 2009), levaremos em consideração, igualmente, reflexões oriundas do pensamento vygotskiano sobre o desenvolvimento humano e da Psicologia do Trabalho (CLOT, 2006a, 2006b, 2007, 2010), além dos conhecimentos legais sobre a política de inclusão, os estudos que têm fomentado discussões sobre a problemática da inclusão escolar e, mais especificamente, acerca da inclusão dos alunos com DV.

O debate sobre a atividade docente voltada para a língua inglesa no trabalho com alunos com NEV ainda está ganhando formas, e os estudos nessa área são escassos. Assim, justificamos essa pesquisa por acreditarmos poder contribuir com uma compreensão mais ampla da atividade educacional de professores de língua inglesa que lecionam para esse público.

Outro fator que impulsiona este estudo é o fato de os cursos de licenciatura, muitas vezes, desconsiderarem a complexidade e a diversidade do contexto educacional, deixando os professores sem uma formação adequada para exercerem sua profissão. Com essa compreensão, buscaremos construir novos saberes no que concerne à problemática do ensino de inglês para esses alunos, ressaltando a importância de uma formação docente inclusiva e para a inclusão.

Nesse panorama, salientamos que nossa pesquisa se alinha aos estudos e pesquisas realizados no âmbito do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT), do qual fazemos parte, uma vez que trabalhamos com a análise das atividades do trabalho docente, tendo o aparato teórico-metodológico do ISD como eixo orientador, que se apresenta como uma das linhas de pesquisa do GELIT.

Com essa perspectiva, estruturamos nosso trabalho em seis capítulos. No capítulo I e II, discutimos os textos do *entorno-precedente* (BRONCKART 2006), ou seja, que

prescrevem/prefiguram o agir dos professores no que concerne ao trabalho com a educação inclusiva, constituindo-se como uma *representação do que deve ser o trabalho* (BRONCKART, 2006). Essas prescrições ganham forma na voz dos professores colaboradores de nossa pesquisa, na medida em que refletem acerca de seu agir com alunos com DV.

No primeiro capítulo, mais especificamente, abordamos a proposta educacional inclusiva, apresentando os aspectos da legislação (BRASIL, 2004, 2005, 2007a, 2007b, entre outros), algumas reflexões sobre o tratamento igualitário na perspectiva inclusiva (BRASIL, 1998b, 2007a; SANTOS, 1999), sobre formação na perspectiva inclusiva (RODRIGUES, 2008, 2006; SKLIAR, 2006; RODRIGUES e LIMA-RODRIGUES, 2011) e sobre o entendimento do seja *estar preparado* para trabalhar com a diversidade (RODRIGUES, 2008, 2006; SKLIAR, 2006).

No segundo capítulo, discutimos sobre o ensino de língua estrangeira a alunos com deficiência visual, procurando, primeiramente, conhecer um pouco sobre o indivíduo com necessidades específicas visuais (VYGOTSKY, 1993, 1994, 2000 [1934]; BRASIL, 1998b; DOMINGUÊS et al. 2010; SACKS, 2010), em seguida refletir acerca da educação desses alunos na escola regular (VYGOTSKY, op. cit.; SACKS, op. cit.; ALESSANDRINI, 2002; DANTAS 2010) e, em um terceiro momento, tentamos compreender o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira para alunos com deficiência visual (MORROW, 1999; ARALUC, 2002; MOTTA, 2004; DIAS, 2008, 2011; DANTAS, 2010; MEDRADO e DANTAS, 2011; ARAGÓN, 2013).

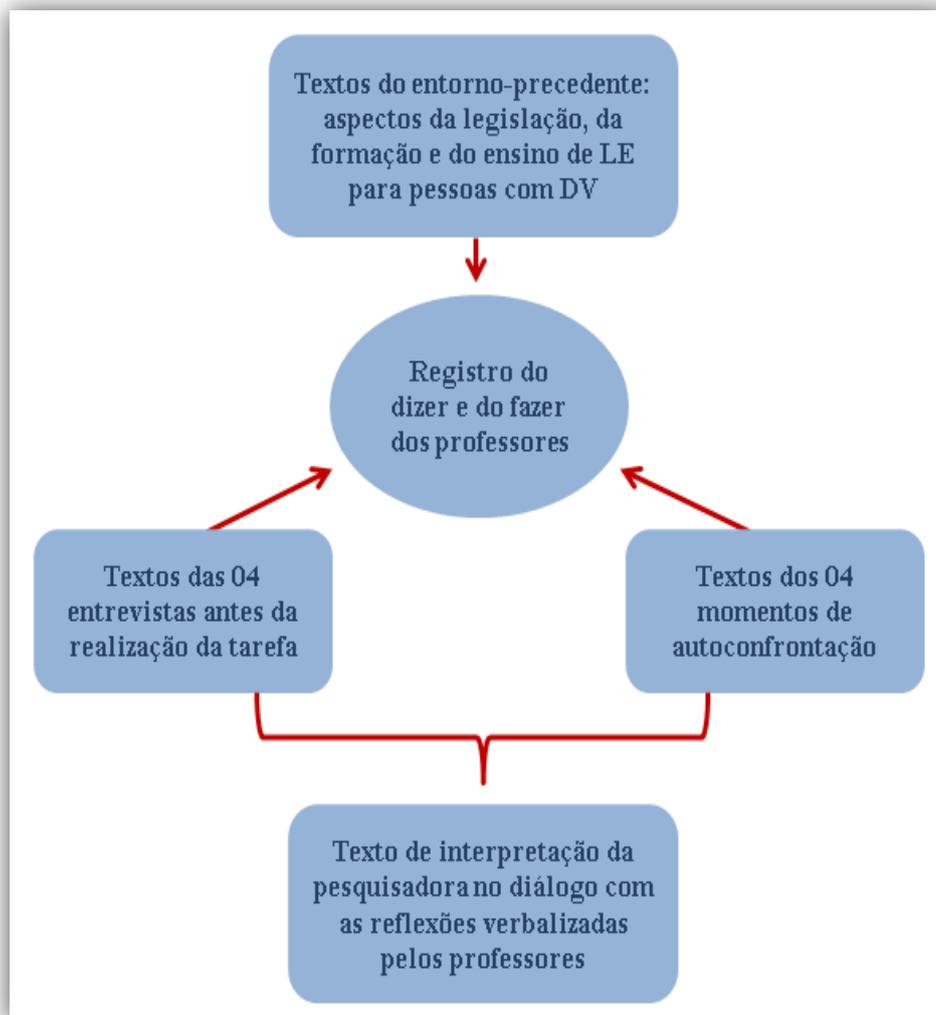
No capítulo III, discorremos acerca da atividade educacional à luz do ISD, buscando compreender o ensino como trabalho (BRONCKART, 2006; MACHADO, A., 2007, 2009; CLOT, 2007; AMIGUES, 2004), a relação entre conflito e desenvolvimento no trabalho docente (ENGESTRÖM, 1978 apud CEDRO e MOURA, 2012; VYGOTSKY, 2000; CLOT, 2006a, 2007; BRONCKART, 2008; MAGALHÃES, M., 2009) e, em seguida, trazemos as categorias para uma análise discursiva do trabalho do professor com base no ISD (BRONCKART, 1999; MACHADO e BRONCKART, 2009).

O capítulo IV apresenta os caminhos metodológicos do nosso estudo, especificamente a natureza da pesquisa (CLOT, 2006b; FLICK, 2004; CRESWELL, 2007), os participantes e o contexto da pesquisa (DUK, 2006), os procedimentos de geração e análise dos dados (FLICK, 2004; CLOT, 2006b, 2007, 2010; BRONCKART, 1999).

No capítulo V, expomos nossa interpretação do agir dos professores colaboradores da pesquisa a partir da sua fala. Inicialmente, identificamos os conteúdos temáticos e as vozes

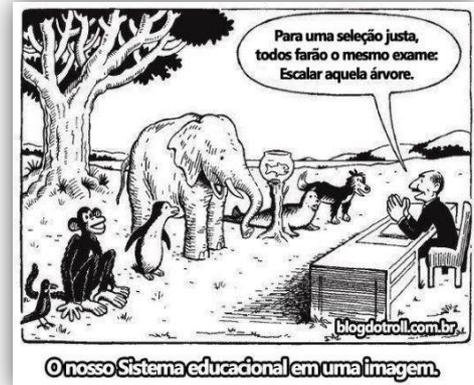
presentes nos textos – a partir das categorias, estabelecidas por Bronckart (1999), de voz do autor empírico, voz social e voz de personagem. Em seguida, fazemos uma leitura dos dados tomando como base, inicialmente, os conteúdos temáticos, relacionando as vozes a esses conteúdos e sinalizando para nossas questões de pesquisa.

A partir dessa organização e à luz do nosso aparato teórico principal, qual seja, o ISD, desenhamos o plano geral desta pesquisa:



Esquema 01: Plano geral da pesquisa (Adaptado de BRONCKART, 2008).

## CAPÍTULO I – A PROPOSTA EDUCACIONAL INCLUSIVA: ASPECTOS DA LEGISLAÇÃO E DA FORMAÇÃO



Levando em conta o contexto sócio histórico mais amplo em quem nossa pesquisa está inserida, buscamos, com este capítulo, apresentar a proposta educacional inclusiva, discorrendo sobre os aspectos da legislação e da formação que a sustentam. Para tanto, versaremos sobre o caminho percorrido pela legislação na perspectiva das políticas de inclusão, bem como sobre as ações que estão sendo desenvolvidas para cumprir as determinações legais e efetivar essas políticas. Em seguida, faremos algumas reflexões acerca do que seja tratar o outro de maneira igual ou diferente; discutiremos a formação docente à luz da educação inclusiva e, finalmente, refletiremos sobre o entendimento do que seja “estar preparado” para trabalhar com a diversidade presente nas salas de aula, depois da implantação das políticas de inclusão escolar.

### 1.1 – O percurso da legislação na perspectiva educacional inclusiva

A criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, hoje denominado Instituto Benjamin Constant, do Instituto dos Surdos Mudos em 1857, atual Instituto Nacional da Educação de Surdos (BRASIL, 2007a) e da Escola México em 1887, no Rio de Janeiro, para pessoas com deficiência física e intelectual (MENDES, 2010), foi o primeiro passo oficial para a educação de cegos e surdos no Brasil.

O ritmo dessa caminhada parece ser lento nas duas primeiras décadas do século XX, quando o país vivenciava uma fase de estruturação da república e uma relativa estagnação econômica por conta da primeira Guerra Mundial, o que influenciou a educação, permitindo a

manutenção do sistema educacional apenas para a elite nacional e parcela da classe média (MENDES, 2010). Nesse período, destacamos a fundação do Instituto de Cegos de Recife (1906) e a criação do Instituto Pestalozzi<sup>5</sup> (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência intelectual (SANTIAGO, 2011).

Esse ritmo tende a não aumentar muito nos anos entre 1930-1949, pois o país vivenciava o Estado Novo<sup>6</sup>, com forte controle estatal em todos os setores sociais e centralização da educação, fazendo com que nessa época houvesse uma lenta evolução dos serviços no âmbito educacional (MENDES, op. cit.). No entanto, ressaltamos nesse período a criação, em 1945, do primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi (BRASIL, op. cit.).

Entre 1950 e 1959 houve maior expansão no número de estabelecimentos de ensino especial, dentre os quais se sobressai a Associação de Assistência à Criança Deficiente em 1950 e a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais em 1954 (BRASIL, op. cit.). Nessa época houve, igualmente, campanhas do Ministério da Educação para a formação de pessoas com deficiências, tais como: Campanha para Educação do Surdo Brasileiro em 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais em 1958 e Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental em 1960 (MENDES, op. cit.).

Esse movimento continua em 1961, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei 4.024/61) estabelece, no Art. 88, que “[...] a educação de excepcionais deve, no que fôr [sic] possível, enquadrar-se no sistema geral de educação” (BRASIL, 1961). Mazzotta (1990 apud MENDES, op. cit.) aponta a promulgação dessa lei como o marco inicial das ações oficiais do poder público a respeito da educação especial, que antes se restringiam a iniciativas privadas e regionalizadas.

A LDBEN é alterada pela Lei 5.292/71, a qual define, no Art. 09, que “os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, ou que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (BRASIL, 1971) devem receber “tratamento especial”. Até esse período, portanto, a legislação ainda parece reforçar a educação de crianças com deficiência nas instituições especializadas.

---

<sup>5</sup> O Movimento Pestalozziano começou em 1926, na cidade de Porto Alegre, com a criação do **Instituto Pestalozzi** pelo Professor Thiago Würth. Em 1928 foi fundada, pelo mesmo educador, a **Sociedade Pedagógica Pestalozzi**. No ano seguinte, chega ao Brasil, a educadora Russa Helena Antipoff, trazendo o legado de informações e aprendizagem obtido com Johann Heinrich Pestalozzi enfatizando o trabalho na reabilitação e na formação de recursos humanos no atendimento à pessoa com deficiência. Após esse período são implantadas as **Associações Pestalozzi** em Minas Gerais, no Rio de Janeiro e em São Paulo.

<sup>6</sup> Denomina-se Estado Novo o regime político ditatorial instituído por Getúlio Vargas, o qual governou o Brasil de 1937-1945.

Esse posicionamento de que as pessoas com deficiência devem estudar em escolas especializadas, ainda se faz presente para algumas pessoas, como podemos ver na fala de um dos professores colaboradores desta pesquisa, como também na fala de pessoas entrevistadas<sup>7</sup> sobre o processo de inclusão dos alunos com DV na escolar regular. Vejamos:

eu particularmente acho que deveria: ... nós **deveríamos ter escolas específicas**...nós não temos ainda... num/num me vejo com condições de atender à::/à alunos com necessidades especiais não (Professor colaborador da pesquisa – atuando no Ensino Médio) [grifo nosso].

eu acho que aí já tem um pouco mais de dificuldade né? por:que nenhuma escola tá preparada para isso num tem professor que/que saiba ensinar né? o braille<sup>8</sup> né? num sabe num tem num/num é treinado pra isso é por isso que acho que esses **tem que ter uma escola especial**. (Estudante de universitária) [grifo nosso].

a **escola propriamente pra eles deficientes** né? porque é diferente da outra as/ de forma de trabalhar com aluno normal né? (Professora aposentada) [grifo nosso].

A reflexão dos entrevistados evidencia a força que esses preceitos legais (já reformulados) ainda exercem sobre as *regras do mundo social* (BRONCKART, 2006), sendo a falta de preparação das escolas e professores em atender às necessidades dos alunos com deficiência, um dos motivos para que eles considerem a instituição especializada como sendo o local de ensino para a educação desses alunos.

O cenário descrito (do ensino das pessoas com deficiência na escola especializada) começa a ganhar novas formas em 1988 com a Constituição Federal, a qual estabelece que o ensino deve promover a “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988) para todos, “[...] sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, op. cit.). Nessa mesma perspectiva, a Lei 7.853, de 1989, define como crime “[...] recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição do aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta” (BRASIL, 1989). Esses preceitos legais acerca da presença dos alunos com deficiência nas escolas regulares foram reforçados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, ao determinar

<sup>7</sup> Dados coletados no âmbito do Projeto PIBIC: *O ensino da língua inglesa a alunos deficientes visuais na escola pública: uma busca aos lugares verdadeiros* (2009-2010).

<sup>8</sup> O braille é um sistema de leitura e escrita para pessoas com cegueira, criado pelo francês Louis Braille em 1825. A escrita é baseada na combinação de seis pontos, dispostos em duas colunas de três pontos, permitindo a formação de 63 caracteres diferentes que representam as letras do alfabeto, números, simbologia aritmética, fonética, musicografia e informática (MACHADO, R., 2012).

que “[...] pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

A década de 90 pode ser considerada uma década de grandes avanços para as políticas na perspectiva da educação inclusiva. A partir dessa década, documentos e fóruns internacionais passam a influenciar a formulação das políticas educacionais, tais como a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) realizada em Jomtiem; a Declaração de Salamanca (1994), a qual reconhece que as escolas regulares são “[...] os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos” (UNESCO, 1994, p.24) e a Convenção da Guatemala<sup>9</sup> (1999), que dispõe sobre a eliminação das formas de discriminação, deixando clara “[...] a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência” (apud FÁVERO et al. 2007, p. 30).

Em território brasileiro, no ano de 1994, a Portaria nº 1.793 ressalta a necessidade de se complementar os currículos dos cursos de formação docente, recomendando, em seu Art. 1º,

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

No âmbito dessa portaria aparecem as primeiras discussões sobre a formação dos professores no trabalho com alunos que possuem necessidades educacionais específicas. Apesar dessa recomendação legal em 1994, os professores parecem, ainda, sair das universidades sem uma formação que contemple aspectos da educação inclusiva, no que concerne, por exemplo, à educação de pessoas com NEV, como podemos ver nas vozes dos professores colaboradores desta pesquisa:

P: mas no caso de formação? Érica: **não... nenhuma** (Professora colaboradora da pesquisa) [grifo nosso].

P: você recebeu ou recebe... no caso de formação continuada, algum tipo de formação pra trabalhar com alunos eu possuem necessidades específicas visuais? [...] Tarso: **não... num recebi não** (Professor colaborador da pesquisa) [grifo nosso].

P: durante a graduação você recebeu alguma orientação nesse sentido? Carlos: **não ... nenhuma orientação...** a única orientação que a gente recebe

<sup>9</sup> O Brasil é signatário da Convenção da Guatemala desde o ano de 2001.

na graduação é sobre libras... mas sobre deficiência visual nenhuma... ALIÁS... acho que sobre nenhuma deficiência (Professor colaborador da pesquisa) [grifo nosso].

A fala dos professores revela o não cumprimento dessa recomendação da Portaria nº 1.793, colocando em xeque a problemática da ausência de formação para a educação inclusiva. Esse tema da formação docente será discutido em seção mais adiante, por considerarmos uma das principais necessidades para a efetivação da proposta educacional inclusiva.

Nesse mesmo ano, é publicado o documento *Política Nacional de Educação Especial* (PNEE), que acreditamos marcar de forma negativa as políticas inclusivas, ao orientar que os alunos com necessidades educacionais específicas, por meio do processo de *integração instrucional*, só poderiam ter acesso ao ensino regular se possuíssem “[...] condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p. 19 apud BRASIL, 2007a, p.03). Ao estabelecer essa orientação, a PNEE parece transferir para o aluno com deficiência a culpa por não estar na sala de aula do ensino regular, dada sua ausência de condições para acompanhar as aulas *no mesmo ritmo dos ditos normais*.

Dois anos depois, em 1996, promulga-se a atual LDBEN (Lei 9.394), a qual preconiza a adaptação de currículos, métodos e recursos para atender às necessidades dos alunos, mas, contudo, estabelece que “[...] o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (BRASIL, 1996). Esse trecho gerou várias discussões, por deixar dúvidas quanto à inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas nas salas de aulas do ensino regular, livre de preconceitos por conta da deficiência, pois não ficam claros quais os critérios utilizados para estabelecer a inclusão desses alunos nas classes regulares. As interpretações equivocadas chegam ao fim com a Convenção da Guatemala (1999), acima mencionada, a qual deixa clara a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência, e também com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001), as quais determinam que

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

As Diretrizes ressaltam uma das principais características do processo educacional inclusivo, isto é, a preparação da escola para receber os alunos com necessidades educacionais específicas, reforçando que não é o aluno que deve se adaptar à escola, mas esta que necessita se organizar para atender à necessidade dos discentes. Tal organização da escola para atender a esse público parece, ainda, distante em nossa realidade, tanto em capacitação humana – como evidenciado anteriormente ao mencionarmos a questão da formação docente – quanto em termos físicos e equipamentos adequados, limitando as condições do aluno de acesso ao ensino, como podemos ilustrar por meio da fala de um dos professores colaboradores da pesquisa ao mencionar a problemática da lotação nas salas de aula. Vejamos:

não dá pra gente ter uma/uma atenção especial pra eles... **num ambiente onde tem quarenta...** hoje só tinha vinte e nove alunos... há/há mais... então não sei pra gente dá de conta... de dá/de ter uma atenção especial (professora colaboradora da pesquisa) [grifo nosso].

Avançando mais um pouco, a Resolução CNE/CP nº1/2002 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo, no Art. 06, que os currículos das instituições de ensino superior, para formação docente, devem contemplar “[...] conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2002). Apesar dessa exigência, um estudo desenvolvido por Balbino-Neto e Medrado (2011) revelou que nos projetos políticos dos cursos de Letras Estrangeiras Modernas das quinze melhores universidades do Brasil<sup>10</sup>, apenas duas instituições (Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL e a Universidade Federal do Ceará - UFC) contemplavam nos currículos aspectos

---

<sup>10</sup> As 15 universidades federais mais conceituadas, de acordo com avaliação feita pelo MEC (na época da pesquisa), eliminando do quadro as universidades estaduais, universidades e faculdades privadas e filantrópicas. A saber: Universidade de Brasília – UNB, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Universidade Federal do Ceará – UFC, Universidade Federal de Goiás – UFG, Universidade Federal Fluminense – UFF, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL, Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Universidade Federal de Campina Grande – UFCG (BALBINO-NETO E MEDRADO, 2011). A Universidade Federal da Paraíba (UFPB), apesar de estar entre uma das 15 universidades mais conceituadas pelo MEC na época, não entrou no estudo realizado por Balbino-Neto e Medrado (2011), uma vez que o problema da falta de aspectos relacionados à educação inclusiva, no curso de Letras, foi constatado nessa instituição, sendo, desse modo, o ponto de partida dos pesquisadores. A exclusão da UFPB da lista das 15 melhores, entrando a 16ª colocada (UFCG), se deu, portanto, devido a um recorte metodológico. Salientamos, no entanto, que a disciplina de LIBRAS é, hoje, ofertada pelo curso de Letras da UFPB, como disciplina obrigatória.

que propiciam uma formação do professor de línguas aliados aos preceitos da educação inclusiva.

A UNIFAL dispõe de duas disciplinas (Educação Inclusiva I e II) que, a partir das ementas, propõem discussões teóricas acerca dos fundamentos, métodos e procedimentos da educação inclusiva e a aprendizagem de LIBRAS. A prática pedagógica com a inclusão, não contemplada nessas disciplinas da UNIFAL, está presente na única disciplina que aborda aspectos da educação inclusiva da UFC (Elaboração de Materiais Didático-pedagógicos em Francês como Língua Estrangeira), a qual sugere a elaboração e a aplicação de materiais pedagógicos levando em consideração as necessidades dos alunos com deficiência (BALBINO-NETO e MEDRADO, 2011). A formação dos futuros professores, que contemple os aspectos da inclusão é, portanto, uma necessidade urgente e dada sua relevância, apresentamos, posteriormente, uma seção sobre a formação nessa perspectiva.

No ano de 2007, há a divulgação do Plano de Desenvolvimento da Educação, que aborda, dentre outros aspectos, a criação de salas de recursos e a formação de professores para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2007b); do Decreto nº 6.094, o qual estabelece as Diretrizes do Compromisso de Todos pela Educação, fortalecendo a educação inclusiva ao garantir o acesso e permanência nas escolas regulares, bem como o atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos (BRASIL, 2007c); do Decreto nº 6.253, que admite a dupla matrícula dos alunos que estão na rede regular de ensino e que recebem atendimento educacional especializado (BRASIL, 2007d) e, também, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Portaria nº 948), a qual estabelece como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência nas escolas regulares, orientando os sistemas educacionais para que garantam, dentre outros direitos, “[...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2007a, p.08). Tais políticas consistem no esforço para se consolidar, cada vez mais, o processo educacional inclusivo e revelam a formação docente como uma necessidade premente para o desenvolvimento desse processo.

Mais recentemente, em 2010, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece, na sua meta de número quatro, “universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino” (BRASIL, 2010). Esse projeto, em tramitação há mais de três anos, tem provocado inúmeras discussões depois que, em 2012 e 2013, relatórios alteraram o texto da meta quatro, estabelecendo que o atendimento

educacional especializado dos alunos com deficiência deva ocorrer, *preferencialmente, na rede regular de ensino*. O uso do termo *preferencialmente* abre margens para uma interpretação de que o ensino a esses alunos pode ser realizado na escola regular ou somente em instituições especializadas, marcando, a nosso ver, um retrocesso nas políticas da educação inclusiva.

No ano de 2011, é promulgado o Decreto 7.611, o qual determina que “[...] serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas” (BRASIL, 2011a). Essa redação do § 1º - Art. 14 deixa dúvidas de onde os alunos com necessidades educacionais específicas devem, realmente, estudar. Apesar de abrir possibilidades para interpretações confusas com o Art. 14, são muitas as contribuições para o processo educacional inclusivo, dentre elas, destacamos a garantia da *formação continuada para os professores* e a “formação para os gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva” (BRASIL, op. cit.). Esse é um ponto que ressaltamos, pois acreditamos que para obtermos resultados positivos com a proposta da educação inclusiva, a escola como um todo (do porteiro aos alunos em sala de aula) precisa estar envolvida, e não apenas os professores. Esse entendimento de que o foco da educação inclusiva não deve estar apenas no professor, é ressaltado por um dos colaboradores da pesquisa, ao dizer:

eu acho que é um diálogo... tem que ter uma coi/ tem que ser dialógico então... eu vejo nesse sentido... NÃO é a gente só (professora colaboradora da pesquisa)

A professora acredita que a inclusão necessita ser um diálogo com todos. Para tanto, todos necessitam, como destacado pelo Decreto 7.611, de uma formação, de uma preparação.

Com esse panorama e ao verificarmos o censo escolar de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012b), percebemos reflexos das mudanças na legislação na matrícula dos alunos com necessidades educacionais específicas na escola regular, que sistematizamos no gráfico a seguir:

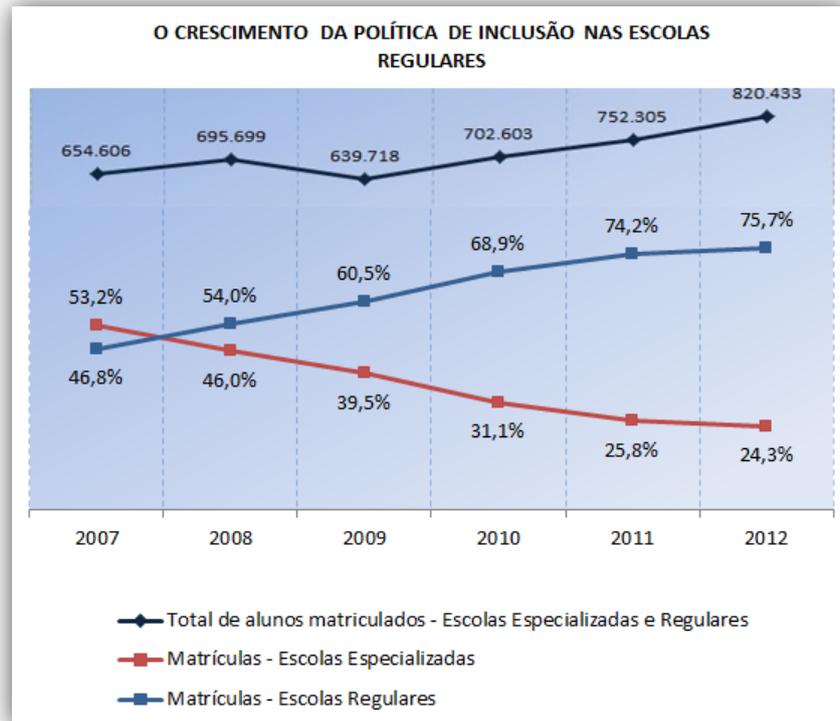


Gráfico 01: Crescimento da política de inclusão nas escolas regulares.

O gráfico demonstra que a evolução na política de inclusão das crianças com necessidades educacionais específicas em escolas de ensino regular tem sido significativa. Dos 654,606 mil alunos matriculados na educação especial no ano de 2007, apenas 46,8% estavam em classes comuns. Em 2012, dos 820,433 mil contabilizados na educação especial, 75,7% frequentavam a escola regular. Por outro lado, o número de estudantes matriculados em escolas especializadas caiu nesse período. A taxa em 2007, de 53,2% (o que corresponde a 64,501 mil alunos) que estavam nas escolas especializadas, foi reduzida a 24,3% (o equivalente a 199,656 mil) no ano de 2012.

Nesse panorama, a escola especial vem, aos poucos, deixando de ser o principal *locus* para educação de crianças com necessidades específicas, passando a exercer um papel complementar no processo de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos. Complementar não significa menos importante, mas sim algo necessário para que a inclusão escolar se efetive. Corroborando nosso pensamento, vejamos o que dois alunos com deficiência visual<sup>11</sup> falam sobre o ensino complementar oferecido pelo ICP:

[...] é de [...] **extremamente importância** porque eu acho que se não existisse instituto... a/a/apesar que nos colégios normais também tão colocando uma sala de recursos... só que acho que isso não vai além muito

<sup>11</sup> Esses alunos foram entrevistados no âmbito do Projeto PIBIC: *O ensino da língua inglesa a alunos deficientes visuais na escola pública: uma busca aos lugares verdadeiros* (2009-2010).

não... porque tem que ter **pessoas preparadas** [...] pra trabalhar com a gente... pra aprender o braille entendeu? Então eu acho que é de extremamente importância porque aqui as pessoas já já tão preparadas... já tem muito tempo fazendo isso (Estudante do Ensino Médio com DV) [grifo nosso].

[...] eu preciso com certeza do ensino complementar porque é... um exemplo mesmo... como a professora de inglês da gente... a atual... que as vezes dá algum papel... algum exercício que realmente não dá pra ditar pra gente... aí precisa do instituto **pra passar pro braille**... pra nos **ajudar**... precisa de uma professora no caso que tem aqui ... pra nos/nos **explicar o assunto**... pra nos **orientar** como a gente vai/vai desenvolver atividade que a professora passa... então é por isso que é importante o ensino complementar aqui... na **questão das provas** mesmo... se a gente não tivesse esse ensino complementar... eu acho que a gente não faria as provas... porque ia ter que sempre uma pessoa ler pra gente quando fosse dia de prova (Estudante do Ensino Médio com DV) [grifo nosso].

Os alunos ressaltam a necessidade do ensino complementar do ICP para que possam ter acesso ao *material em braille*, a *explicação do conteúdo* e a *orientação de como responder a atividade* proposta pelo professor da escola regular, tendo em vista que, apesar da sala de recursos presente na escola, os professores, ainda, não têm a *preparação* necessária, como aqueles da instituição especializada. A partir do que dizem esses alunos, entendemos que, talvez, sem o apoio que recebem do ICP, o processo de aprendizagem, proposto pela educação inclusiva, caminhasse de maneira mais lenta.

A saída dos alunos para a escola regular parece, também, tirar o foco de investimentos nas instituições especializadas. Reportagens mostram que as escolas de ensino especial sofrem com a falta de estrutura adequada (RECORD, 2012), dificultando o trabalho dos professores e o desenvolvimento dos alunos, e com a carência de recursos e de pessoal capacitado (TERRA, 2013). Salientamos que pensar numa escola inclusiva, não significa *deixar de lado* os locais de ensino especializado e que, portanto, os investimentos se fazem premente tanto na escola regular como na instituição especializada para que possamos chegar a resultados mais concretos no que diz respeito à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Ao longo dos anos, também houve mudanças recorrentes nas terminologias usadas pelos textos que versam sobre as políticas nacionais para se referir aos alunos com necessidades educacionais específicas. Vejamos no quadro a seguir:

<b>ANO/DOCUMENTO</b>	<b>TERMINOLOGIA</b>
<b>1961 (LDBEN Lei nº 4.024)</b>	Excepcionais
<b>1971 (Lei nº 5.692)</b>	Alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais
<b>1988 (Constituição Federal)</b>	Portadores de deficiência
<b>1989 (Lei nº 7.853)</b>	Pessoas portadoras de deficiência
<b>1994 (Portaria nº 1.793)</b>	Pessoa portadora de necessidades especiais
<b>1996 (LDBEN Lei nº 9.394)</b>	Educandos com necessidades especiais
<b>2001 (Resolução CNE/CEB nº 2/2001)</b>	Educandos com necessidades educacionais especiais
<b>2002 (Resolução CNE/CP nº1/2002)</b>	Alunos com necessidades educacionais especiais
<b>2007 (Portaria nº 948)</b>	Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação
<b>2010 (PNE)</b>	Estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação
<b>2011 (Decreto nº 7.611)</b>	Pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação
<b>2013 (Nova redação do PNE - Em tramitação) /</b>	População/Educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação
<b>2013 (Nova LDB – Lei nº 12.796)</b>	

Quadro 01 – Mudanças terminológicas para se referir aos alunos com deficiência.

É por meio da linguagem que apresentamos o mundo e tudo que há nele aos diversos outros. Quando nomeamos algo, a palavra utilizada reflete, mesmo que não nos demos conta disso, nossa percepção e ideologia sobre o que nomeamos. Mudamos ao longo dos tempos e, conseqüentemente, nossas ideias/concepções também mudam, fazendo com que muitos dos termos que antes definiam algo satisfatoriamente, sejam ressignificados diante do novo contexto em que se encontram, sendo substituídos por outros que mais se adéquem às nossas novas ideologias. Na discussão sobre uma terminologia adequada para se referir às pessoas com necessidades específicas, os estudiosos espanhóis Romañach e Lobato<sup>12</sup> (2005) ressaltam que “com o tempo, se queremos mudar ideias ou valores não temos outra alternativa a não ser mudar as palavras que os representam e lhe dão vida”<sup>13</sup> (p.1). Estamos de acordo com os autores, por acreditarmos que os termos que possam carregar valores depreciativos ou

<sup>12</sup> *Mujeres y hombres con diversidad funcional* é a terminologia proposta pelos espanhóis, por acreditarem que essa denominação não apresenta um caráter negativo e nem médico (ROMAÑACH e LOBATO, 2005).

<sup>13</sup> “con el tempo, si queremos cambiar ideas o valores no tenderemos más remedio que cambiar las palabras que suportan y le dan vida”

preconceitos devem mudar para que não venham a impedir avanços na disseminação de novas ideias.

Dado esse levantamento dos aspectos legais que asseguram as políticas de inclusão, apresentamos, na próxima seção, ações que estão sendo desenvolvidas para cumprir as determinações legais e efetivar essas políticas.

## 1.2 – Ações efetivas em prol da inclusão

Para o cumprimento da legislação anteriormente discutida, o MEC tem investido na implantação de programas de formação continuada para os professores, como o *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade* que ofereceu, de 2003 a 2007, formação para 94.695 profissionais da educação em 5.564 municípios e o *Programa de formação continuada de professores na educação especial – modalidade à distância*, que no ano de 2010 disponibilizou na *Plataforma Paulo Freire*<sup>14</sup>, cerca de 24.000 vagas distribuídas entre 12 cursos de aperfeiçoamento (MELLO, 2011). No estado da Paraíba, a FUNAD vem promovendo cursos de capacitação para os professores das escolas regulares nas 14 gerências regionais de ensino. Os relatórios anuais da FUNAD mostram que entre os anos de 2011 e 2012 foram capacitados 401 professores na área de educação inclusiva em geral, 219 receberam capacitação para trabalhar com alunos com deficiência visual e 1.384 foram formados para atuar na área de deficiência auditiva (FUNAD, 2011, 2012).

O investimento também contempla a preparação das escolas para receberem os alunos com necessidades educacionais específicas. Com tal finalidade, o MEC criou o *Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais* que disponibilizou, de 2005 a 2008, 4.300 salas de recursos multifuncionais e, também, o *Programa Escola Acessível* com o objetivo de adequar o espaço físico das escolas e promover acessibilidade, atendendo, entre 2007 e 2008, 2.543 escolas. No que concerne às salas multifuncionais, a Paraíba contava, até o ano de 2012, com um total de 285 salas multifuncionais e a meta do governo, através do plano *Paraíba sem Limites*, é implantar, até 2014, um total de 342 salas em todo o estado (FUNAD, op. cit.).

Além desses programas, o MEC tem contribuído com diversas publicações, que disseminam a proposta educacional inclusiva e atuam como orientações para os profissionais

---

<sup>14</sup> A Plataforma Paulo Freire é um sistema eletrônico, criado em 2009 pelo Ministério da Educação com a finalidade de realizar a gestão e o acompanhamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. A plataforma está disponível pelo site: <http://freire.mec.gov.br/previsaooferta/index>.

que trabalham ou irão trabalhar no âmbito da inclusão escolar. Dentre essas publicações, destacamos as *Diretrizes para a educação especial na educação básica* (2001b) que marcam um avanço na perspectiva da universalização do ensino e o livro *Orientação e Mobilidade: Conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual* (MACHADO, E. et al. 2003), que discute conhecimentos básicos para o trabalho com alunos com necessidades específicas visuais na escola inclusiva.

Destacamos, outrossim, as duas edições do livro *Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas* (BRASIL, 2005, 2006a), as quais reúnem depoimentos, relatos de experiência e pesquisas no âmbito da educação inclusiva; *Saberes e Práticas da inclusão* (BRASIL, 2006c), uma coleção que aborda diversas temáticas a fim de subsidiar o professor em sua ação pedagógica. Nessa coleção, ressaltamos o volume sobre *Saberes e competências para o professor de alunos cegos*, ao trazer orientações para os docentes de diversas disciplinas (português, matemática, etc.). Sentimos, no entanto, a ausência dessas competências para os professores de língua estrangeira, uma vez que o material não contempla esses profissionais, relegando a uma única referência, ao falar das precauções que podem ser adotadas pelo professor de português, quando relata que “[...] no ensino de língua estrangeira, o uso de material impresso em braille e de gravações também é essencial” (BRASIL, 2006c, p. 134).

No mesmo ano de 2006, houve outras publicações, tais como *Educar na diversidade: material de formação docente* que traz, dentre outros aspectos, depoimentos de professores sobre como reagiriam à presença de alunos com necessidades educacionais específicas na sala de aula. Dentre esses depoimentos, destaca-se o de uma professora de língua inglesa ao relatar que: “quanto a mim, não sei o que fazer com tais alunos em minha classe; teria que eximi-los ou, simplesmente, não lhes dar nota” (DUK, 2006, p.102). A preocupação dessa professora de *não saber o que fazer* é algo, ainda, vivenciado por muitos professores de língua estrangeira no trabalho docente com alunos que possuem necessidades específicas visuais, como podemos ilustrar por meio da fala de um dos professores colaboradores da pesquisa:

o vocabulário... como ele vai adquirir?... como é que ele adquire o vocabulário?... como é que funciona isso?... **eu não sei como professora de inglês**... como é esse procedimento com os deficientes visuais (Professora colaboradora da pesquisa) [grifo nosso].

Ainda com relação ao ensino de língua estrangeira para alunos com NEV, o MEC lança, também em 2006, o livro *Brincar para todos*. Esse é um material destinado à educação

infantil, que apresenta atividades e jogos adaptados para crianças com necessidades específicas visuais. Há nele um capítulo intitulado *Aprender inglês*, o qual expõe atividades para as aulas de inglês com esses alunos (SIAULYS, 2006). Das produções disponíveis no site do MEC, as três últimas, aqui mencionadas, são as únicas que abordam aspectos do ensino de língua estrangeira para alunos com NEV.

Também destacamos as publicações dos nove exemplares da revista *Inclusão: Revista da Educação Especial* (2005 – 2011)<sup>15</sup>, com diversos artigos e reportagens sobre o processo educacional inclusivo; das coleções *Atendimento Educacional Especializado* (FÁVERO et al. 2007) e *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar* (ROPOLI et al. 2010), as quais destinam cada volume à discussão de uma necessidade específica (visual, auditiva, etc.), contribuindo para que possamos conhecer melhor os alunos.

Além dessas publicações, consideramos necessário apresentar o que os parâmetros e orientações curriculares nacionais<sup>16</sup> abordam sobre o processo educacional inclusivo, uma vez que esses documentos atuam como base para a educação.

Da leitura dos parâmetros, os PCN em Debate (BRASIL, 2004) são os únicos que não versam sobre o processo educacional inclusivo.

No que concerne aos PCNEM (BRASIL, 2000), destaca-se nas suas *Bases Legais*, que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (p. 38). Esta menção sobre a educação especial presente nos PCNEM (op. cit.), no entanto, apenas relata que os serviços de apoio especializado estarão presentes na escola regular, quando necessário, o que ainda não consiste, a nosso ver, numa orientação clara aos professores que trabalham ou irão trabalhar com alunos que possuem necessidades educacionais específicas (DANTAS, 2010).

Os PCN (BRASIL, 1998a) garantem, em um dos seus objetivos, o direito dos “[...] portadores de necessidades educacionais especiais [...] de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania” (p.09), ressaltam, ainda, que

[...] os serviços de educação especial se inserem nos diferentes níveis de formação escolar (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação superior) e na interatividade com as demais modalidades de

---

<sup>15</sup> As publicações da Revista Inclusão estão disponíveis no site do MEC, através do endereço eletrônico: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17009&Itemid=913](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17009&Itemid=913).

<sup>16</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (2000), Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio em Debate (2004) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2006) - (doravante PCNs, PCNEM, PCN em Debate e OCNEM respectivamente).

educação escolar, favorecendo alunos e professores, dentro dos princípios da escola inclusiva, entendida como aquela que, além de acolher todas as crianças, garante uma dinâmica curricular que contemple mudar o caráter discriminatório do fazer pedagógico, a partir das necessidades dos alunos (BRASIL, 1998a, p. 41).

Os PCN (BRASIL, 1998a), portanto, estabelecem o direito de todos ao conhecimento e a necessidade da escola de, em acordo com a proposta educacional inclusiva, reorganizar sua dinâmica curricular a partir das necessidades dos alunos.

Avançando nessa discussão do processo educacional inclusivo, as OCNEM (BRASIL, 2006b) trazem uma seção intitulada *Inclusão/Exclusão – Global/Local*, na qual ressaltam que “[...] não basta expor os alunos às propostas educativas e sociais” (p.96), pois isso “[...] resultaria em inserir (colocar, introduzir, aderir) os ‘excluídos’, mas não em incluí-los (fazer parte, figurar entre outros, pertencer, envolver) socialmente” (p. 96). Essa discussão nos remete ao entendimento de que a presença dos alunos com deficiência, na sala de aula regular, não pode se resumir ao espaço de uma cadeira a mais.

Ao voltarmos nosso olhar para o estado da Paraíba, contexto local, destacamos os Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental da Paraíba – Língua Estrangeira (2010), os quais abordam o tema *deficiência* na contextualização das orientações metodológicas. O plano macro dessas orientações trazem questões<sup>17</sup> que podem ser feitas ao aluno, a fim de que desenvolva e mobilize capacidades de linguagem, de modo que “[...] aprenda a conhecer, a fazer, a conviver e a ser na diversidade” (PARAÍBA, 2010, p.122). No plano micro, as orientações metodológicas sugerem o trabalho com um gibi da turma da Mônica, no qual há a inclusão da personagem Dorinha que tem deficiência visual. Acreditamos que a abordagem do trabalho inclusivo, apresentado nas sugestões metodológicas, fornece ao professor subsídios práticos para que possa exercer a atividade docente de forma mais consciente e planejada.

Nessa reflexão sobre os parâmetros e orientações curriculares, destacamos os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de alunos com necessidades educacionais especiais* (BRASIL, 1998b), os quais fornecem uma base para o trabalho educacional com esses alunos, discutindo sobre as necessidades educacionais de discentes com *superdotação; condutas típicas; deficiência*

---

<sup>17</sup> Algumas das questões postas como sugestão: “Em que sentido podemos dizer que as pessoas são diferentes umas das outras? Falam de forma diferente? Possuem cor de pele diferente? Pertencem a culturas diferentes? Demonstrem possuir habilidades, gostos e preferências diferentes? Expressam a sua espiritualidade de formas diferentes? Exteriorizam formas de pensar, agir e de aprender diferentes? Essas formas diferentes de ser levam a caminhos diferentes para aprender, conhecer, viver e conviver? Se afirmativo, como esses caminhos precisam ser considerados e respeitados? Por quê?” (PARAÍBA, 2010, p.122).

*auditiva, física, mental, visual e múltipla*; as adaptações curriculares no nível do projeto político pedagógico e do currículo de base, entre outros temas fundamentais na educação dos alunos com necessidades educacionais específicas (DANTAS, 2010).

Sendo o foco de nossa pesquisa o trabalho do professor de língua inglesa para alunos com necessidades específicas visuais, ressaltamos, a partir da leitura dessas leis, livros e parâmetros da educação nacional, que permanece uma lacuna legal e científica no que concerne ao ensino de língua estrangeira para alunos com NEV. As leis, as portarias e os decretos aqui mencionados não apresentam nada relacionado, diretamente, ao ensino de língua estrangeira; das produções do MEC, discutidas anteriormente, BRASIL (2006c), DUK (2006) e SIAULYS (2006) discorrem, respectivamente, acerca do uso do braille no ensino de língua estrangeira para cegos, a respeito do relato de uma professora de inglês sobre a presença de alunos com NEV na sua sala de aula e sobre atividades para as aulas de inglês com esses alunos. Já com relação aos parâmetros e orientações curriculares nacionais, não encontramos nenhuma referência ao ensino de línguas estrangeiras para o público em questão.

Após essa discussão geral sobre leis, programas de formação e material para apoio dos professores, afunilamos nossas reflexões para um aspecto mais específico que permeia a proposta da educação inclusiva, que diz respeito ao que seja tratar o outro de maneira igual ou diferente nessa nova perspectiva educacional.

### **1.3 - Tratar igual ou diferente? Afinal, o que é “incluir”?**

A convenção da Guatemala proclama “[...] a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência” (apud FÁVERO et al. 2007, p. 30). A esse respeito, consideramos importante discutir o entendimento do que seja tratar de forma igualitária, pois, muitas vezes, esse tratamento pode ser confundido com um fazer igual para todos, como, por exemplo, elaborar as mesmas atividades para todos os alunos sem considerar as adaptações de acordo com as necessidades específicas de cada um.

A referida Convenção ao discutir sobre a discriminação de pessoas com necessidades específicas, estabelece que

[...] não se constitui discriminação a diferenciação ou preferência [...] desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência (1999 apud FÁVERO et al. 2007, p. 30).

Nessa perspectiva, a Convenção fomenta o entendimento de que tratar de forma diferente é necessário para que os alunos possam ter as mesmas oportunidades de aprendizado. Por exemplo, a pessoa com deficiência visual precisa que os professores forneçam um tempo a mais para ela nas provas, já que os processos de leitura e escrita em braille são mais demorados. Essa é uma diferenciação para que os alunos cegos consigam responder a prova, igualmente, como os seus colegas videntes. É, portanto, uma diferenciação para incluir e não para excluir.

Alinhado a esse pensamento, Santos (1999, p.46) ressalta a necessidade de se entender “[...] que nem toda a diferença é inferiorizadora [...] Pelo contrário, sempre que estamos perante diferenças não inferiorizadoras, a política de igualdade que as desconhece ou descaracteriza, converte-se contraditoriamente numa política de desigualdade”.

A partir das ideias de Santos (op. cit.), reforçamos nossa compreensão de que o trabalho diferenciado frente às necessidades de cada um se faz premente no ensino para pessoas com deficiência, pois, caso não haja tal diferenciação, estaremos negando o direito dessas pessoas ao desenvolvimento, já que o caminho de acesso, que é um outro diferente do usual, não está sendo disponibilizado. Por isso, a necessidade de entendermos *igualdade* e *diferença* na perspectiva da máxima proferida por Santos (op. cit.): “[...] temos o direito a sermos iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de sermos diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (p.46).

Com essa discussão, retomamos a charge<sup>18</sup> do início deste capítulo, que se constitui como uma crítica ao sistema educacional brasileiro, ao apontar que as diferenças individuais não são levadas em consideração nos processos avaliativos. No caso ilustrado pela charge, estabelecer a mesma avaliação para todos não significa justiça e igualdade, pelo contrário, significa desigualdade, ou, como ressaltou Santos (op. cit.), uma igualdade que descaracteriza, pois alguns serão beneficiados (poderão subir ao topo da árvore) e outros serão excluídos, por nem ao menos conseguirem chegar à metade dessa escalada. Ao pensarmos em uma sala de aula, na qual temos alunos que não apresentam necessidades específicas visuais e alunos cegos e, nesse contexto, o professor solicite a seguinte avaliação: *assistir a um filme legendado e fazer uma resenha sobre ele*; os alunos videntes terão acesso ao filme na íntegra, já os cegos, não estarão tendo acesso às imagens, nem à legenda, o que comprometerá o entendimento do filme e, conseqüentemente, a produção textual requerida pelo professor, que

---

<sup>18</sup> Disponível em: ><http://www.pavablog.com/2011/10/30/o-sistema-educacional-brasileiro-em-uma-imagem/><.

por ser igual para todos, acabaria não atendendo às necessidades educacionais específicas dos seus alunos e produzindo, assim, uma igualdade excludente.

Consideramos relevante, ainda, chamar a atenção para a diferenciação que se constitui como discriminação e que exclui o aluno. De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de alunos com necessidades educacionais especiais* (BRASIL, 1998b), na educação de alunos que possuem necessidades educacionais específicas se

Considera os alunos, de um modo geral, como passíveis de necessitar, mesmo que temporariamente, de atenção específica e poder requerer um tratamento diversificado dentro do mesmo currículo. Não se nega o risco da discriminação, do preconceito e dos efeitos adversos que podem decorrer dessa atenção especial. Em situação extrema, a diferença pode conduzir à exclusão (op.cit. p. 24).

O risco da discriminação diante da atenção especial, ressaltado nesse documento, é algo para o qual devemos estar sempre atentos. Oferecer um tratamento diferenciado de acordo com as necessidades dos alunos não significa passar tarefas mais fáceis, aceitar falta de compromisso com as datas de entrega de trabalhos, eximi-los da atividade, da avaliação ou simplesmente fazer por eles. Ao fazermos isso estaríamos tirando-os de cena, deixando-os na sala apenas como cadeiras a mais, e assim, permaneceríamos, novamente, negando o direito desses alunos ao desenvolvimento, pois estaríamos tolhendo suas potencialidades. Um exemplo dessa diferenciação excludente pode ocorrer quando os alunos realizam as tarefas, que deveriam ser feitas na sala de aula regular, nas salas de atendimento educacional especializado, salas de recursos ou instituições especializadas. Os professores dessas salas e instituições especializadas, que são encarregados de fornecer um suporte aos alunos com necessidades educacionais específicas, acabam, portanto, tendo que realizar a maior parte do processo de ensino-aprendizagem.

O posicionamento de um dos professores colaboradores desse estudo corrobora para o entendimento de que o aluno, com ou sem deficiência, necessita cumprir seus deveres enquanto aluno:

eu disse...“olhe... então agora próxima semana já vou enviar uma atividade por e-mail”... “vocês têm/vocês têm que trazer de volta pra poder eu colocar a nota de vocês” [...] se for pra:: cobrar um trabalho... normal... as vezes digo... “olha vocês têm que dá o trabalho” (Professora colaboradora da pesquisa).

O pensamento de Perrenoud (1999), ao discorrer sobre um ensino diferenciado, coaduna-se com essa discussão, pois entende que “[...] adaptar a ação pedagógica ao aprendiz não é, no entanto, nem renunciar a instruí-lo, nem abdicar dos objetivos essenciais” (p.09), mas, sim, “[...] fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem” (p.09).

É importante que, entendamos, igualmente, que esses alunos têm o direito ao *acesso*, *participação* e *aprendizagem* (BRASIL, 2007a) na escola regular, mas também que eles, como quaisquer outros cidadãos, têm deveres a cumprir. Aceitar a falta de compromisso desses alunos com as tarefas solicitadas, como mencionado anteriormente ou “passar a mão na cabeça” por causa da deficiência, é eximi-los dos seus deveres. O que se constitui, não apenas como discriminação, mas como apagamento social, no sentido de que contribui para a formação de um indivíduo que compreende apenas seus direitos, um indivíduo, portanto, à margem do social, já que para vivermos em sociedade precisamos de direitos e deveres.

Dessa forma, consideramos que pouco adianta termos uma legislação que garanta a educação inclusiva; professores com formação e capacitação adequada para trabalhar com esses alunos; uma escola com currículos, métodos, recursos e espaços físicos de acordo com as necessidades dos discentes e uma comunidade envolvida, se os alunos não fizerem a parte que lhes cabe, pois, como ressalta Friedrich (2012, p.116), “[...] sem a resposta do aluno, sem sua participação ativa, as aprendizagens são condenadas ao fracasso”. A inclusão é dever de todos e, principalmente, dos alunos envolvidos nesse processo. Incluir é, por conseguinte, uma questão de direitos e, acima de tudo, de deveres.

Quando falarmos em igualdade, portanto, estaremos nos referindo à igualdade de condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988); igualdade de acesso à interação e participação em sala de aula; igualdade de oportunidades para aprendizagem e desenvolvimento; igualdade de direito ao espaço social que lhe pertence e à formação e igualdade de deveres.

Com essas reflexões, buscamos, na seção seguinte, discutir acerca dos aspectos da formação docente no âmbito da educação inclusiva.

## **1.6 - O “especial” da formação**

Segundo Bronckart (2009, p. 162), os professores “[...] são trabalhadores que têm, como os outros, de aprender seu ‘metiér’, de adquirir experiência sobre ele e, assim, tornarem-se *professionais*”, ou seja, os professores necessitam de uma formação para que

possam exercer seu trabalho de maneira efetiva. Assim, refletir sobre a educação inclusiva nos remete, inevitavelmente, à questão da formação dos docentes.

No âmbito da escola inclusiva, espera-se que os professores sejam capazes “[...] de analisar situações, identificar problemas e procurar soluções” (FREITAS, S., 2006, p. 176) numa escola que até então desconheciam. Esses docentes são levados a trabalhar em salas *assumidamente heterogêneas* (RODRIGUES, 2008), com o domínio de saberes (TARDIF, 2002) que antes eram, estritamente, de professores especializados, proporcionando oportunidades igualitárias de aprendizagem, em turmas, em média, com mais de 40 alunos e na ausência de recursos adequados. Tudo isso, numa perspectiva inclusiva de celebração das diferenças e promoção da equidade social.

Os docentes são solicitados a desenvolver sua prática com fluência e profissionalismo, diante de um contexto novo, permeado cada vez mais por *zonas pantanosas e indeterminadas* (SCHÖN, 2000) e, com isso, surgem as alegações de que não estão preparados para o trabalho na escola inclusiva (CARVALHO, 2007a; SALGADO, 2008; OLIVEIRA, 2009; DANTAS, 2010). Essas alegações devem ser consideradas, pois o discurso pró-inclusão estabelecido pelas leis e documentos oficiais parece distante da realidade presente nas escolas, e os programas de formação continuada oferecidos pelo MEC, infelizmente, ainda não chegaram para todos. A inclusão, portanto, não é apenas para os alunos, mas também, e, principalmente, para os professores. Aliás, eles deveriam ser os primeiros aprendizes desse processo.

Além da formação continuada, indispensável para os professores em atuação, a educação inclusiva precisa chegar aos cursos de formação inicial para que possamos formar professores para a realidade que os espera. Essa formação, no entanto, não deve resumir-se aos “[...] conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2002), como proposto pela Resolução CNE/CP nº 1/02, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena, mas ir, como ressalta Skliar (2006), *para além de conhecer “textualmente” o outro*. Isto é, a formação não deve limitar-se ao discurso teórico sobre as pessoas com necessidades educacionais específicas, mas proporcionar aos professores em formação práticas semelhantes as que irão encontrar como futuros mestres.

Ao discutir essas questões, Rodrigues (2008, p.18) salienta que “os locais de prática supervisionada (estágio) devem ser escolhidos em função dos enquadramentos em que se prevê que os futuros profissionais vão trabalhar”. Em acordo com as ideias do pesquisador português, acreditamos que o estágio supervisionado é um dos momentos do curso de

formação mais propício para que os alunos-professores possam se aproximar das *experiências que são dos outros* (SKLIAR, 2006). Para tanto, ressaltamos a importância de, sempre que possível, escolher os locais de desenvolvimento do estágio em escolas que trabalham na proposta educacional inclusiva e, mais especificamente, em salas de aula que contemplam alunos com diversos tipos de necessidades específicas, para que o futuro professor possa, nas palavras de Dewey (1974, p.151), “[...] enxergar por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos” (apud SHÖN, 2000, p.25).

Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) ressaltam que “uma das estratégias mais bem sucedidas para desenvolver expectativas positivas nos estudantes é proporcionar-lhes contato com pessoas com deficiências” (p.105). O pensamento dos autores demonstra que o contato com o outro, a experiência de ver aquilo que o outro é capaz de realizar, bem como a exposição a depoimentos que mostrem o que as pessoas com deficiência conseguem construir, apesar das condições adversas, influencia na percepção que os professores criam acerca do potencial de seus futuros alunos.

Aliados a esse pensamento, destacamos que o futuro professor da escola inclusiva seja formado para ser um *profissional reflexivo* (SCHÖN, op. cit.), pois este “[...] não só constrói a sua prática, mas também é capaz de, através de análises sistematizadas, (re)significá-la” (MEDRADO, 2008, p.105). Ao ressignificar sua prática, o professor vai encontrando caminhos que, ainda, não estavam desenhados nos *mapas* da cartografia educacional (CELANI, 2004).

Além do contato com a prática e a reflexão sobre ela, apontamos para o fato de que os aspectos teóricos sobre as pessoas com deficiência não sejam abordados numa perspectiva clínica, mas que os professores sejam apresentados às diferenças dos seus alunos sob um ponto de vista educacional, ou como pontua Rodrigues (2006, p.308): “[...] não dar a conhecer a diferença realçando a patologia psicológica ou médica, mas acompanhando cada categorização com indicações pedagógicas”. Acreditamos que, se o aprendizado científico sobre as diferenças ocorrer sobre bases educacionais, os professores poderão ficar mais aptos para desenvolver o trabalho de inclusão com alunos que possuem necessidades educacionais específicas.

Outro aspecto importante, para a formação docente, é o estabelecimento de uma *formação isomórfica* (RODRIGUES e LIMA-RODRIGUES, 2011), ou seja, na qual os alunos possam “[...] ser formados passando por estratégias e metodologias semelhantes àquelas que eles usarão como profissionais” (p. 99). Aprender, na vivência de valores e práticas inclusivas, poderá contribuir para que o profissional desenvolva seu trabalho de forma mais

consciente, uma vez que as teorias estarão sendo não apenas apresentadas, mas experienciadas.

Os aspectos da educação inclusiva, acima discutidos, devem perpassar todo o curso de formação, não ficando limitados a uma disciplina sobre a Educação Inclusiva. Dado, por exemplo, um professor de língua estrangeira em formação, como estudar os aspectos fonéticos da língua, sem pensar nos alunos com necessidades específicas auditivas e visuais? Como trabalhar com a produção de material didático em língua estrangeira, sem mencionar as adaptações para autistas e cegos ou outros alunos com necessidades educacionais específicas? Como discutir os parâmetros e orientações curriculares, sem abordar as adaptações curriculares para a educação desses alunos? Como estudar metodologias e abordagens de ensino sem discutir as adequações necessárias diante das necessidades educacionais específicas de alunos cegos, surdos, autistas e superdotados? As respostas nos conduzem à necessidade de uma formação docente permeada, em sua plenitude, por aspectos da educação inclusiva para que possamos, com mais propriedade, formar professores para o trabalho com a inclusão.

Um agravante nessa reflexão é apontado por Rodrigues (2008, p.11) ao declarar que “[...] nem todos os formadores sabem como lecionar nas suas áreas disciplinares” conteúdos que conduzam a uma atuação inclusiva, ou seja, muitos de nossos formadores precisam, também, ser aprendizes do processo inclusivo para que possam, assim, formar professores nessa perspectiva. A emergência de uma preparação para esses profissionais se faz necessária ao entendermos, com base em Tardif (2002, p.177) que a formação é um *processo contínuo e permanente de desenvolvimento* e que, portanto, “[...] pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação que ensine a aprender; do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo” (op.cit.).

Nessa perspectiva, ressaltamos a necessidade dos formadores de se disponibilizarem a aprender com o outro e em prol do outro. Se a proposta educacional solicita esse conhecimento dos formadores, esperamos uma resposta positiva para que possamos oferecer uma formação cada vez mais sólida aos futuros professores da escola inclusiva. Compreendemos que os formadores não são profissionais *prontos e acabados* e, diante desse fato, consideramos necessário por parte do MEC mais atenção aos formadores, pois estes parecem, ainda, esquecidos entre os *soberanos* muros acadêmicos.

Na próxima seção, ampliamos esse debate sobre formação docente, tentando responder a um questionamento sobre o que seja um profissional preparado para trabalhar no contexto educacional inclusivo. Além disso, discutimos a preparação da escola regular para receber os

alunos provenientes das instituições de ensino especializado, mais especificamente, os alunos com deficiência visual.

### 1.7 - O que significa “estar preparado”?

Ao realizarmos entrevistas<sup>19</sup> com pessoas de diversos lugares sociais, acerca do processo de inclusão escolar dos alunos com DV, os entrevistados discorrem sobre a preparação dos professores para trabalhar com esses alunos na sala de aula regular, relatando que:

nós **não fomos preparados** pra isso... a minha experiência em sala de aula com deficientes visuais é apesar de eu ter vinte e dois anos em sala de aula é: ela serve pra o que eu faço pra aluno em classe regulares... alunos normais (Professora do ensino fundamental – escola regular) [grifo nosso].

eu acho que não... a maioria deles num tão/**num tem preparo** pra lidar com esses tipos de pessoas ((alunos com necessidades específicas visuais)) não por:que a maioria dos professores do ensino público e alguns das privadas num tem nem é licenciatura na área que eles vão atuar e: num tem experiência em lidar com esses tipos de pessoas (Estudante do ensino médio – escola regular) [grifo nosso].

os professores infelizmente **não estão preparados** pra isso... não sabem CO::mo ajudar e como.. e::: incluir o aluno dentro da sala de aula mesmo (Estudante do ensino médio com necessidade específica visual – escola regular) [grifo nosso].

não num tão/num tão... **num acho que são preparados** pra isso [...] porque não/não é/não é passado isso na/na própria faculdade (Estudante Universitária) [grifo nosso].

Essa falta de preparo dos professores, destacada pelos entrevistados, tem sido apontada como causa do fracasso escolar dos alunos em diferentes estudos (FREITAS, S., 2006; DAMÁSIO e FERREIRA, 2010; MORGADO, 2011). Por isso, o investimento em programas de formação continuada e a exigência de conhecimentos sobre os alunos com necessidades educacionais específicas nos cursos de formação inicial (BRASIL, 2001a), a fim de *preparar/capacitar* os professores para a inclusão.

Ao discutir essa temática, Skliar (2006, p.31) afirma que “ainda não existe consenso sobre o que significa ‘estar preparado’”. Quando o professor está, de fato, preparado? A revista *Nova Escola* realizou, em 2007, um teste com a chamada *Inclusão: você está*

---

<sup>19</sup> Cf. nota de rodapé nº 07

*preparado*? O teste com dezoito perguntas tinha como objetivo que os professores avaliassem o seu nível de preparação para trabalhar na escola inclusiva. Nas postagens, alguns professores comentam

**Estou me preparando**, recentemente participando de um curso de inclusão (Nome não registrado - postado em 23/03/2012 15:55:19) [grifo nosso].

No teste que fiz, foram mais “sim” do que “não”, eu acredito que, ainda **tenho que aprender muito** (Nome não registrado - postado em 01/03/2012 12:47:31) [grifo nosso].

Nos comentários, os professores ainda não se consideram totalmente *preparados* para a inclusão, apesar das respostas terem sido, em sua maioria, positivas e de eles estarem fazendo um curso na área de inclusão. Essa afirmação dos professores revela o pensamento de Vygostky (1925 apud CLOT, 2006a) ao postular que vivemos em um *mundo inacabado*. Nessa perspectiva do estudioso russo, entendemos que ensinar é uma atividade inacabada, no sentido de que nossa formação não nos deixa prontos para exercer a profissão por toda a vida, em qualquer situação ou contexto pois, como afirma Tardif (2000, p.07), “[...] tanto em suas bases teóricas quanto em suas conseqüências [sic] práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada”, ou seja, dado o inacabamento do mundo, os saberes estão em constante transformação e, por isso, precisamos, continuamente, nos transformar para atender às necessidades vigentes.

Ao discutir a temática, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica estabelecem que

São considerados **professores capacitados** para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que, em sua formação de nível médio e superior, foram incluídos conteúdos ou disciplinas sobre educação especial e desenvolvidas competências para: I- perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos; II- flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento; III- avaliar continuamente a eficácia do processo educativo; IV- atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001b, p. 31-32) [grifo nosso].

Esta postulação reforça nossas discussões das seções anteriores ao evidenciar que considerando o contexto atual, infelizmente, poucos são os professores que parecem sair das universidades *capacitados* para atuar na proposta inclusiva, dado que a oferta de disciplinas sobre a educação inclusiva ainda é escassa (cf. p.25) e poucos são os professores formadores

que sabem abordar suas disciplinas, levando em consideração a realidade da escola inclusiva (RODRIGUES, 2008).

Além dessa expressiva ausência de disciplinas e conteúdos, Skliar (2006) chama a atenção para o fato de que os professores que recebem uma formação para a educação inclusiva não devem ter apenas um discurso racional acerca do outro, mas que “[...] mude seu próprio corpo, sua própria aprendizagem, sua própria conversação, suas próprias experiências” (p.33). Esse pensamento de Skliar, sobre a necessidade do professor de mudar a si mesmo numa perspectiva inclusiva, reflete a discussão de Franco (2011) ao pontuar que “não há inclusão fora de nós próprios [...] temos a necessidade de transformar as nossas relações com o outro, e, simultaneamente, transformar a nossa relação conosco próprios” (p.159). *Estar preparado* para inclusão, nessa perspectiva é, antes de tudo, uma disposição para mudar, e, talvez esse seja o maior desafio para a preparação dos professores.

Acreditamos que a mudança, acima destacada, necessita estar fundamentada em um preceito básico: *incluir é, primordialmente, uma questão de ética* (WERNECK, 1997). Ética para não ignorar a presença de nenhum aluno na sala de aula; para assegurar a todo e qualquer um, o lugar que lhe é de direito; para entender que se ainda não domino *gestos específicos*<sup>20</sup> (AMIGUES, 2004) que me possibilitem criar oportunidades de aprendizagem para todos, é meu dever enquanto profissional ético, procurar aprender.

Ao discutir a temática de capacitação dos professores na perspectiva da escola inclusiva, Freitas, H. (2011) ressalta a necessidade de uma valorização profissional, afirmando que

as condições de formação, no entanto, pouco significarão se não vierem acompanhadas de uma **política de valorização profissional** que indique a permanência e dedicação integral do professor na instituição em que atua, de **implementação de jornada em uma única escola**, de efetiva implementação do piso salarial profissional nacional que lhe permita tempo para o estudo, para o trabalho coletivo e para a criação de novos projetos pedagógicos que envolvam os sujeitos da ação educativa na escola e a comunidade em que está inserida (p.10) [grifo nosso].

Ao refletirmos sobre a jornada, apontada por Freitas, H. (op. cit.), ressaltamos que a jornada dupla de trabalho faz parte da vida profissional de grande parte dos professores da educação básica brasileira, por isso, entendemos que essa *política de valorização profissional* se faz premente, na medida em que não podemos exigir formação, aprimoramento e mudanças do professor se o piso salarial que recebe não lhe oferece tempo para dedicar-se a aprender as

---

<sup>20</sup> Cf. p. 64.

novas demandas da educação inclusiva. A desvalorização do profissional *professor* que é uma realidade em nosso país, se constitui, portanto, como barreira ao processo de *preparação* dos professores e, conseqüentemente, à tão desejada inclusão.

Além da discussão em torno do que seja estar preparado, no que concerne ao professor, tem-se as alegações de que a escola também não está preparada para receber os alunos na perspectiva inclusiva (SKLIAR, 2006; RODRIGUES, 2006). Vejamos o que os entrevistados<sup>21</sup>, mencionados anteriormente, falam sobre a escola no âmbito da inclusão com alunos que possuem necessidades específicas visuais:

a escola **não tem recursos** pra isso... então ele num vai/ele num vai saber... num vai conseguir aprender assim né... acho que a própria falta de recurso que impede assim dele aprender mesmo... a escola num da recursos pra isso (Estudante universitária) [grifo nosso].

dificuldades... a locomoção... **pra se locomover**: e:: uma coisa que enfrento MUITO que desde [...] a minha quinta série... quando eu sai aqui do instituto é: **a zuada em sala de aula**: os alunos não tem respeito (Estudante do ensino médio – escola regular – deficiente visual) [grifo nosso].

as escolas... como eu falei... elas não/elas **não têm instrumentos adequados** para/para fazer acontecer a educação é:: para/para com esses portadores de deficiência... alguns professores tentam né... mas não tem êxito sem êxito pelo menos na escola que eu ensino (Professor do ensino médio - escola regular) [grifo nosso].

Falta de recursos/instrumentos adequados, de uma estrutura física que possibilite a locomoção sem muitas dificuldades e de salas de aula sem muito barulho. Esses questionamentos, ressaltados pelos entrevistados, apontam para uma escola que parece, ainda, não estar preparada para atender às demandas da proposta educacional inclusiva. Para tanto, como pensarmos em inclusão escolar, sem que a escola esteja preparada? Nessa linha de reflexão, Rodrigues (2006, p.309) destaca que a inclusão não pode ser desenvolvida em sistemas educativos desprovidos de recursos adequados, pois ela “tem que se constituir uma resposta de qualidade para poder, por exemplo, representar uma alternativa séria às escolas especiais [...] se não, por que irão os pais preferir a inclusão”. Como podemos exigir que os pais escolham uma escola que não disponibiliza recursos adequados às necessidades educativas específicas de seus filhos?

Se entendermos que a inclusão só acontece com o esforço de todos os envolvidos, a escola, também, necessita transformar a si mesma, *fazer metamorfose* (SKLIAR, op. cit.),

---

<sup>21</sup> Cf. nota de rodapé nº 07.

disponibilizando recursos humanos e materiais para que possa se tornar uma alternativa coerente às escolas especializadas, pois como ressaltou Rodrigues, “promover a inclusão é criar serviços de qualidade e não democratizar carências” (2006, p.310).

A formação/capacitação dos professores, bem como a adaptação de algumas escolas vem, aos poucos, mostrando resultados significativos no processo de inclusão escolar. Em reportagem à Revista Nova Escola (2011), sete professores relatam experiências positivas no trabalho com alunos que possuem necessidades específicas na escola regular. O sucesso das experiências, ressaltadas por esses professores, está envolto por um trabalho coletivo de preparação da escola, dos gestores, dos colegas de trabalho, de redução do número de alunos nas turmas e de professores auxiliares, entre outros pontos que não aconteceram de repente, mas levaram um tempo para serem concretizados, como ressaltou a diretora de uma das escolas:

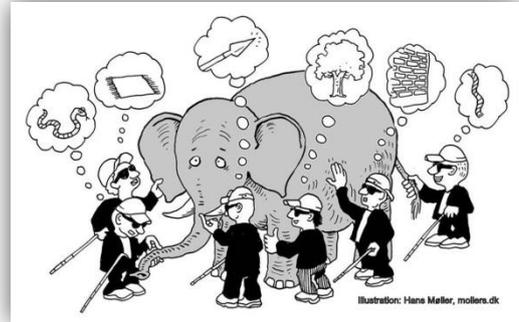
Inaugurada em 2001, a escola em que Roberta leciona já foi construída levando em conta a inclusão: o projeto previa um elevador e um espaço para uma futura sala de recursos. Mas daí a funcionar com qualidade, com materiais diversos e uma equipe afinada, **foi um longo caminho**. "Somente em 2005 passamos a contar com estagiários e auxiliares em sala", lembra a diretora, Maria do Carmo Tessaroto (NOVA ESCOLA, 2011) [grifo nosso].

Como mencionado acima pela diretora, o caminho da inclusão é longo. E ao percorrer esse caminho, encontramos altos e baixos, trechos interditados ou sem sinalização que nos orientem, mas encontramos, igualmente, pontes sendo construídas que nos conduzem a lugares nunca antes habitados. É a construção dessas pontes que faz com que acreditemos que a inclusão é um local repleto de *possíveis não realizados* (CLOT, 2006a).

Além dessas experiências mostradas pela Revista Nova Escola (op. cit.), destacamos outro trabalho que reflete resultados positivos da formação docente e da preparação da escola para a inclusão. Esse trabalho é realizado por uma escola da rede particular de ensino da cidade de João Pessoa/PB, que tem um aluno com deficiência visual. A partir de um curso de formação sobre o sistema braille realizado pelas diretoras-professoras da instituição, houve a implantação da disciplina de braille na grade curricular do ensino fundamental I. A disciplina, oferecida há três anos, tem aproximado os alunos das experiências do *outro* (aluno com deficiência visual), proporcionando uma sensibilização para a diversidade, em um espaço, de fato, inclusivo. Aos poucos, portanto, novos lugares vão sendo desenhados no mapa da educação, mostrando que a inclusão é algo possível.

No próximo capítulo, discutiremos o trabalho do professor de língua estrangeira no âmbito da escola inclusiva, com foco no trabalho com alunos que apresentam necessidades específicas visuais.

## CAPÍTULO II – O ENSINO DE LE A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL



Situando nossa pesquisa no campo do ensino para alunos com deficiência visual, julgamos importante apresentar uma breve discussão sobre o indivíduo com necessidades específicas visuais, assim como refletir acerca da educação desses alunos na escola regular. Neste capítulo, discorreremos brevemente, também, sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira para alunos com deficiência visual, uma vez que o trabalho do professor de inglês para esse público é o foco da nossa investigação.

### 2.1 - O indivíduo com necessidades específicas visuais

Ao entendermos que o conhecimento sobre aquilo que desejamos transformar consiste no primeiro passo para que a mudança possa acontecer, consideramos que compreender as peculiaridades dos alunos com necessidades específicas visuais se faz premente para um ensino, de fato, efetivo. Conhecer melhor nosso aluno, com qualquer necessidade específica, ajudar-nos-á a mudarmos a realidade educacional em prol da sua aprendizagem e desenvolvimento.

Para tanto, consideramos necessário o entendimento do que seja uma *deficiência*.

Garcia (1999) e Gindis (1997), com base nos estudos vygotskianos sobre a defectologia, discorrem que, para o estudioso russo, há dois tipos de deficiência, a *primária* e a *secundária*. A primária é de ordem biológica, ou seja, são as lesões físicas ou alterações cromossômicas que desencadeiam, por exemplo, a perda da visão ou da audição. A secundária é de ordem social, isto é, são as consequências psicossociais da deficiência primária, acarretadas, geralmente, pelas barreiras estabelecidas por uma sociedade, que ainda é histórica e culturalmente construída com base na normalidade. Com isso, Vygotsky (1994 [1934])

ressalta que “[...] a cegueira não é meramente a ausência da visão (o fracasso de um órgão isolado)” (p.02), mas “um problema social e psicológico” (p.12), pois é a sociedade que a classifica como uma anormalidade, criando dificuldades quando a criança começa a interagir com o meio.

Nessa perspectiva, Vygostky (1993[1934]) observa que a criança não é diretamente consciente da sua deficiência, mas das dificuldades que emergem socialmente. É no contato social, por conseguinte, que emergem os conflitos, já que o desenvolvimento do indivíduo cego é dificultado pelos rótulos que lhes são atribuídos, tais como *defeituoso, doente, incapaz, inferior, anormal e coitadinho*.

Ainda refletindo sobre a deficiência, Oliver (1996 apud MOTTA, 2004) a classifica em dois modelos: o *individual*, no qual a deficiência é de responsabilidade do indivíduo e, por isso, ele tem que procurar superar as dificuldades encontradas, e o *social*, o qual compreende que não é a deficiência, em si, que limita. Não é, por exemplo, a falta de visão que compromete o aprendizado da criança, mas a ausência de recursos e materiais adequados e de profissionais competentes e comprometidos com a inclusão.

O modelo social de Oliver (op.cit.) se associa à deficiência secundária de Vygostsky (op.cit.), pois ambos entendem que é a sociedade quem cria e agrava barreiras para o desenvolvimento das pessoas com deficiência.

Nessa perspectiva, salientamos que o social atua em duas vias. Num primeiro nível, como sendo o causador do conflito social enfrentado pelo indivíduo cego, pois a sociedade entende a cegueira como uma incapacidade, colocando a pessoa com DV numa situação de dificuldade ao interagir com o meio. Nesse nível, portanto, a sociedade, construída histórica e culturalmente sob o prisma da normalidade, como já mencionado, cria barreiras materiais e psicológicas para as relações sociais do indivíduo cego e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento. Num segundo nível, o social torna-se o único meio pelo qual o indivíduo com necessidades específicas visuais pode desenvolver-se, já que

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOSTKY, 2000, p.40).

A aprendizagem e o desenvolvimento, portanto, só ocorrem em um ambiente sócio histórico e cultural, através da interação com outras pessoas, ou seja, o caminho entre a criança e o mundo é, necessariamente, mediado por um outro e pela linguagem. Nesse contexto, entendemos que a linguagem é, para todos os humanos, o fio condutor do desenvolvimento e para a pessoa cega, esse fio condutor é ainda mais importante, pois se constitui ao mesmo tempo como signo e *olho*. Assim, salientamos que, para as pessoas com deficiência visual, as palavras são como janelas para o mundo e, por isso, Vygotsky (1993 e 1994 [1934]) afirmava que a fala era o principal compensador da ausência da visão. O social, por conseguinte, torna-se o meio para o desenvolvimento.

Dado esse paradoxo do social, ao mesmo tempo impedimento e fonte para o desenvolvimento de pessoas com deficiência visual, Vygotsky (op.cit.) ressalta que a educação necessita perceber o potencial do social e, por isso, defende que os indivíduos com deficiência devem estudar nas escolas regulares, destacando que

a escola especial tranca seus alunos no estreito círculo do coletivo escolar, que cria um mundo pequeno, separado e isolado. Um mundo onde tudo é ajustado e adaptado à deficiência da criança. Tudo tem como foco de atenção a deficiência física da criança, não preparando-a para a vida real<sup>22</sup> (p. 30-31). [tradução nossa].

Acreditamos que na escola regular algumas habilidades sociais dos alunos serão mais desenvolvidas, dada à interação com os diversos outros (alunos videntes, alunos com outras necessidades específicas, professores da sala de aula regular, professores da sala de recursos e demais membros da ambiente escolar). No entanto, ressaltamos que não basta deslocar os alunos da escola especializada para a escola comum, é necessário que a escola crie oportunidades de aprendizagem para que a criança possa compensar a ausência da visão e se desenvolver (cf. p.45).

Nesse panorama, em que se faz necessário conhecer o aluno para que possamos oferecer melhores oportunidades de aprendizagem, consideramos necessário discutir os diferentes níveis e formas em que a deficiência visual se apresenta.

A deficiência visual é considerada como “[...] a redução ou perda total da capacidade de ver” (BRASIL, 1998b, p.26) e, é, geralmente, apresentada sob duas modalidades: a *cegueira* e a *baixa visão*. No que concerne à cegueira, a ausência da visão nos primeiros

---

<sup>22</sup> “the special school locks its pupils into the narrow circle of school collective; it creates a small, separated and secluded world. Everything is adjusted and adapted to the child's defect. Everything focuses attention on the physical handicap of the child and does not introduce the child to real life”.

meses de vida é entendida como *cegueira congênita* e a perda da visão a partir da infância é apresentada como *cegueira adventícia* ou *adquirida*. De acordo com Domingues et al. (2010, p.31), “uma das principais consequências da cegueira congênita é a ausência de imagens visuais<sup>23</sup>, o que revela um outro modo de perceber e construir imagens e representações mentais”. A ausência de imagens visuais, portanto, não significa ausência de imagens mentais, pois estas podem ser construídas por meio dos demais sentidos. Para exemplificar nossa reflexão, vejamos os relatos a seguir de dois adultos com cegueira congênita:

Eu me sento na varanda de minha casa [...] e diante de meus olhos mentais, o relevo brota exuberante. Os vales e as montanhas se formam ricos de detalhes, decorados por grandes árvores com suas copas imensas e pássaros multicores. De que forma essa imagem se formou na minha mente? [...] Fácil! Quando estou dentro do carro, circulando pela região, percebo que o carro sobe e desce grandes ladeiras, faz muitas curvas, etc. Além disso, as pessoas que estiveram comigo, mesmo que eu não peça, sempre descrevem o que veem [...] Também percebo o cheiro das matas, o frescor da brisa por entre as árvores, etc. Você consegue perceber que com todas essas informações fica fácil montar a imagem [Sérgio Freitas] (DOMINGUÊS et al. 2010, p.33-34).

Cegos congênitos com audição normal não ouvem apenas sons: eles podem ouvir objetos [...] Posso ouvir objetos silenciosos, como postes de iluminação e carros estacionados com o motor desligado, conforme me aproximo deles e os deixo para trás, pois, sendo ocupantes de espaço, eles adensam a atmosfera, quase certamente por causa como absorvem e/ou ecoam os sons dos meus passos e outros pequenos sons [Martin Milligan] (SACKS, 2010, p.205).

A partir desses relatos, salientamos que a concepção, muitas vezes difundida, de que o cego vive em um mundo escuro, sem cor, não condiz com o mundo de *pássaros multicores*, tal como descrito por Sérgio Freitas. Sérgio e Martin demonstram construir imagens mentais por meio da audição, do olfato, do tato, e também, através do que as pessoas dizem sobre o ambiente que os cerca. Para tanto, ressaltamos que as construções imagéticas são inerentes ao processo de desenvolvimento de qualquer indivíduo, independente da ausência ou presença do sentido visual.

Nesse processo, no entanto, apontamos para uma particularidade: a construção da imagem de uma paisagem, por exemplo, desenvolvida por uma pessoa com o sentido visual tende partir diretamente do todo, pois a abrangência da visão permite essa captação de

---

<sup>23</sup> Estudos realizados por Bértolo et al. (2003 apud SACKS, 2010), revelam que cegos congênitos têm conteúdo visual em sonhos. A análise feita por meio de atenuação de ondas alfa em eletroencefalogramas enquanto os indivíduos dormiam mostrou que os participantes com cegueira apresentavam atividade visual equivalente a dos participantes que enxergavam.

dimensões mais amplas, enquanto que as pessoas com cegueira tendem a construir a imagem das partes para poder formar um todo: é o cheiro, o toque, os sons, a descrição feita pelas pessoas videntes, que vão dando forma à imagem. Os detalhes, portanto, muitas vezes deixados de lado pelas pessoas que enxergam, atuam como os principais edificadores de imagens para o indivíduo cego. Sacks (2010) relata depoimentos de pessoas que perderam a visão depois da infância, mostrando como o foco da construção de imagens que antes (quando enxergavam) era no todo, centra-se nos detalhes a partir da perda da visão. Uma dessas pessoas descreveu que

[...] o som da chuva, ao qual nunca antes prestara muita atenção, agora podia delinear para ele toda uma paisagem; na calçada do jardim o som da chuva era um, na grama, era outro, e assim por diante nos arbustos, na cerca que separa o jardim da rua (SACKS, 2010, p. 180).

Além dessa valorização dos detalhes para a construção de imagens mentais, as pessoas com cegueira adquirida têm uma peculiaridade que é a *memória visual*, isto é, o acervo de imagens visuais que guardam das suas experiências por meio da visão e que os ajudam a construir novas imagens mentais. Vejamos o relato de uma mulher com cegueira adventícia que ilustra essa ideia:

“Adoro viajar”, ela me disse. “Eu vi Veneza quando estive lá”. Ela explicou que seus companheiros de viagem descreviam os lugares, e ela então construía uma imagem mental baseada nos detalhes que eles forneciam, em suas leituras e em suas próprias memórias visuais (SACKS, 2010, p. 210).

O relato de Arlene Gordon, reportado por Sacks (op. cit.), demonstra que ela fazia uso, dentre outros aspectos, de suas memórias visuais para que conseguisse *ver Veneza*. No entanto, Sacks (op. cit.) ressalta que nem todas as pessoas que perdem a visão conseguem manter essa memória visual, e cita o caso de John Hull que, depois de ficar totalmente cego, perdeu imagens e memórias visuais<sup>24</sup>, bem como a *própria ideia de ver*. Hull não conseguia imaginar a aparência e as feições de pessoas, objetos e lugares, mas afirmava ser alguém que via com o próprio corpo, isto é, por meios dos demais sentidos (SACKS, op. cit.). Casos como o de Hull demonstram que a cegueira adventícia não se apresenta de forma única, mas sim com variações, as quais exercem influência na maneira como os indivíduos constroem o mundo. Esse caráter variável é igualmente encontrado na baixa visão.

---

<sup>24</sup> Com exceção dos sonhos, nos quais ele tinha imagens visuais.

Entendida como “[...] um comprometimento do funcionamento visual, em ambos os olhos, que não pode ser sanado, por exemplo, com o uso de óculos convencionais, lentes de contato ou cirurgia” (DOMINGUÊS et al. 2010, p.08), a baixa visão pode se apresentar em três níveis: baixa visão moderada, severa e profunda, que diferem quanto à acuidade<sup>25</sup>, ao campo visual<sup>26</sup>, à adaptação à luz e ao escuro e à percepção das cores (FILGEIRAS et al. 2008). Segundo Domingues et al. (2010), o desempenho visual de uma pessoa com baixa visão pode ser ampliado ou restringido dependendo, respectivamente, da estimulação do resíduo visual ou da falta dessa estimulação. Para os autores, a estimulação gradativa e constante melhora a funcionalidade da visão.

Ainda no que concerne à construção do perfil das pessoas com deficiência visual, e mais especificamente aqueles com cegueira, consideramos importante ressaltar que elas podem apresentar maneirismos e tiques que se caracterizam como “[...] movimentos involuntários, artificiais, repetidos e descontextualizados como, por exemplo, movimentos rotativos das mãos, balanço e manipulação do corpo, inclinação da cabeça, tamborilo e compressão dos olhos” (DOMINGUÊS et al. 2010, p.31). Esse comportamento pode interferir nas relações sociais do indivíduo, dada, muitas vezes, à falta de conhecimento por parte dos outros participantes da interação a respeito da natureza desses maneirismos.

Dado esse panorama sobre os principais níveis de deficiência visual, consideramos necessário refletir, igualmente, sobre outras formas como ela se apresenta. Destacamos, portanto, a cegueira monocular (visão univalente ou visão monocular), que consiste na ausência da visão em um dos olhos. A pessoa com visão monocular apresenta “[...] restrição em sua capacidade sensorial, com alterações das noções de profundidade e distância, além da vulnerabilidade do lado do olho cego” (BRASIL, 2011b, p.05).

Além da cegueira monocular, ressaltamos, a partir de Sacks (1997, 2010), outros níveis de cegueira: a *cegueira psíquica*, a qual a pessoa vê objetos, mas elabora uma ideia errônea do tamanho e das dimensões; a *agnosia*<sup>27</sup> *visual* que consiste na incapacidade de reconhecer objetos por meio da visão; a *prosopagnosia*, um tipo de agnosia referente a uma cegueira para rostos e lugares, ou seja, o indivíduo com prosopagnosia não consegue reconhecer pessoas nem lugares através da visão; a *alexia*, perda da capacidade de ler, conhecida como cegueira para as letras; a *cegueira estereoscópica*, condição de

<sup>25</sup> Corresponde à área total da visão.

<sup>26</sup> É capacidade visual de cada olho.

<sup>27</sup> A “agnosia pode ser limitada a uma modalidade sensorial, tais como visão ou audição. Por exemplo, uma pessoa pode ter dificuldade em reconhecer um objeto como um copo, ou a identificação de um som como uma tosse. A agnosia pode resultar de acidente vascular cerebral, demência, perturbações do desenvolvimento, ou de outras condições neurológicas” (<http://textozone.com/perguntas-profissionais-saude/artigo-975314256.html>).

desalinhamento ocular que pode causar efeitos de visão dupla ou tremulação visual, os quais acarretam problemas, principalmente, nas atividades de leitura, e, por fim, o *daltonismo*, que consiste numa cegueira para as cores. Pessoas com daltonismo parcial (é quase sempre parcial) apresentam, geralmente, cegueira para o vermelho e o verde e pessoas com daltonismo total e congênito (acromatopsia) têm cegueira total para as cores.

Essa discussão dos estudos de Sacks (1997, 2010) ajuda-nos a ampliar nosso leque de conhecimento sobre necessidades específicas visuais, para que não fiquemos limitados a uma ou duas concepções de cegueira, quando sua diversidade vai muito além.

Nesse contexto, discutiremos, na seção a seguir, a educação dos alunos com necessidades específicas visuais na escola regular.

## 2.2 - O aluno com deficiência visual na escola regular

Vygotsky (1993 [1934]), com base nos estudos de Petzeld (1925), já defendia que a capacidade do cego para adquirir conhecimento é a mesma do vidente, ou nas palavras do autor, a criança “[...] cega atinge os objetivos de uma criança normal por meios e caminhos diferentes<sup>28</sup>” (p.26), sendo, portanto, de fundamental importância que a escola e o professor conheçam as peculiaridades presentes nos caminhos e meios do trabalho educacional com alunos que apresentam deficiência visual.

Dessas peculiaridades, destacamos, primeiramente, que a leitura e a escrita dos alunos com cegueira se dá por meio do sistema braille<sup>29</sup>. A esse respeito, Vygotsky (1924i, p.74) ressalta que o fato de se ler letras góticas, letras romanas ou escrita braille não altera a ideia de leitura ou escrita, pois o “importante é o significado, não o signo. Mudaremos o signo [e] reteremos o significado” (apud VAN DER VEER e VALSINER, 1996, p.77). Desse modo, entendemos que o acesso à leitura e à escrita<sup>30</sup>, fundamental para a aprendizagem escolar, não é negado aos alunos com deficiência visual.

No que concerne aos processos de leitura e escrita, ressaltamos, ainda, que para a produção da escrita braille, os alunos carecem de recursos específicos tais como reglete<sup>31</sup>,

<sup>28</sup> “[...] blind child achieves the goals of a normal child by different means and by a different path”.

<sup>29</sup> Alguns alunos com baixa visão também utilizam o sistema braille, pois dado o grau de comprometimento da visão, a ampliação dos caracteres não é suficiente.

<sup>30</sup> O acesso à escrita também ocorre por meio de máquinas de escrita braille e de computadores e notebooks, com a utilização dos programas de áudio, tais como *Dosvox*, *Jaws* e *Virtual Vision*. Através desses programas os deficientes visuais tornam-se, igualmente, leitores/ouvintes dos mais diversos textos disponíveis na forma digital.

<sup>31</sup> A reglete convencional existe desde 1837, quando o francês Louis Braille (1809-1852) apresentou a primeira versão do instrumento composto por duas placas de metal ou plástico. A placa superior possui diversos retângulos vazados, correspondentes aos espaços de escrita em braille (denominadas celas braille). Já a placa

punção e papel para a escrita braille. E, os alunos com baixa visão, que não utilizam o braille, necessitam de recursos ópticos e não-ópticos, iluminação adequada, ampliação de livros, cadernos, guia de leitura, lápis com ponta porosa e outros materiais didáticos.

Dadas essas especificidades, o trabalho com alunos cegos ou com baixa visão na sala de aula regular requer planejamento das atividades, levando em consideração um tempo maior para a execução, pois a escrita e a leitura braille é mais lenta (FARREL, 2008) e a soletração das palavras, bem como o manuseio dos recursos ópticos requerem mais tempo da aula. Portanto, compreender e respeitar esse tempo (a mais que o aluno necessita) é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva inclusiva.

Esse ritmo, um pouco mais lento da escrita e leitura braille, influencia, por exemplo, na avaliação escrita e, por isso, ressaltamos que o professor procure elaborar avaliações não muito longas, o que não significa, entretanto, mudança no nível de dificuldade da avaliação, pois o domínio do conhecimento requerido deve ser o mesmo para todos os alunos e as avaliações, assim como as demais atividades propostas em sala de aula, devem ser desafiadoras para todos. A avaliação escrita, nesse contexto, demanda, ainda, um cuidado quanto ao *layout*. Dias (2008) aponta, por exemplo, para o fato de que alguns itens devem ser respeitados, como a não utilização de pontilhados – estes podem ser substituídos por parênteses, e colunas e/ou tabelas – pois a leitura braille é linear.

Nesse âmbito, faz-se, igualmente necessário, o domínio do braille pelos professores, uma vez que poderão ter acesso ao que os alunos escrevem, bem como produzir material em braille (DANTAS e MEDRADO, 2011). Poderão, outrossim, identificar modificações e/ou erros nos textos transcritos para o braille, sejam eles no nível estrutural ou linguístico (ARAGÓN e MEDRADO, 2012). O conhecimento do braille permite ao professor, portanto, o acesso direto àquilo que o aluno produz, facilitando na hora de fazer correções e de avaliar e, conseqüentemente, o aluno será beneficiado, já que poderá tirar suas dúvidas com mais facilidade, agilizando o processo de aprendizagem.

---

inferior tem celas braille com seis pontos côncavos (em baixo relevo) em cada uma delas. Ao introduzir a punção, com uma ponta côncava dentro de cada retângulo vazado da placa superior da reglete, pressiona-se a folha de papel entre as duas placas contra os pontos côncavos dispostos na placa inferior para formar o símbolo braille correspondente aos caracteres que se deseja escrever. Com a folha virada do lado contrário ao que foi inserida na reglete, os deficientes visuais conseguem identificar os pontos, por meio da leitura tátil. Segundo reportagem no site *Inclusão Já* (<http://inclusaoja.com.br/2013/05/10/novo-instrumento-reduz-tempo-de-aprendizado-de-braille/>), neste ano de 2013, a empresa Tece (<http://www.tece.com.br/>) desenvolveu a *reglete positiva*, que diminui em 60% o tempo de aprendizado do sistema de escrita braille. A placa inferior da nova reglete possui os seis pontos em cada cela braille na forma convexa (em alto relevo). Para marcá-los, a Tece desenvolveu um instrumento de punção com ponta côncava que, ao ser pressionado sobre a folha de papel entre as duas placas da reglete, forma os pontos em alto relevo.

Outra peculiaridade do trabalho com alunos com DV reside no processo de formação de conceitos (principalmente daqueles ligados à percepção visual) por parte de cegos congênitos. Discutimos, na seção anterior, que para a criança cega, a palavra exerce a função de signo e *olho*, com isso, entendemos a linguagem como um dos principais canais para a conceptualização de algo que tem uma base de entendimento visual, como os conceitos de *transparente*, *opaco*, *invisível*, entre outros. Na construção de sentido de tais termos, Dantas (2013), em um estudo sobre a elaboração de modelos cognitivos por parte das pessoas cegas, realizado com três jovens com cegueira congênita, revelou que além da linguagem, eles se utilizam da própria experiência (corporal – tátil, auditiva e social) e da imaginação para atribuir sentido a essas palavras. O canal para construção dos sentidos, portanto, vai depender da experiência do indivíduo com o meio.

Nesse panorama, ressaltamos a formação do conceito de cores<sup>32</sup> por alunos com cegueira congênita. Vygostsky (1994 [1934]) discute, a partir de Petzeld (1925), que a cor para a criança cega é objeto de significado e não de percepção, isto é, ela não tem a percepção visual da cor, sua compreensão como pigmento ou comprimento de onda. O significado de cor será para ela aquele construído socialmente no *nicho ontogenético* (TOMASELLO, 2003) em que se encontra. Portanto, se a cultura em que o indivíduo está inserido entende o branco como sendo representante da paz, essa compreensão tenderá ser a mesma para videntes ou cegos. Um estudo realizado por Medrado e Dantas (2012) com alunos cegos, em aulas de língua inglesa, corrobora o postulado vygostskiano da cor como objeto de significação para o indivíduo com cegueira, ao evidenciar que a experiência das cores que os alunos tinham era a partir das suas experiências languageiras, tais como: preto (*quando alguém passa por uma situação difícil*), amarelo (*quando alguém fica doente*) e vermelho (*quando tá com dificuldades financeiras*). O acesso às cores, portanto, não é negado às pessoas com cegueira, elas apenas o encontram de outra maneira – não veem as cores, mas as experienciam<sup>33</sup>.

---

<sup>32</sup> Outras áreas do conhecimento também estudam as cores, como a Linguística Cognitiva com as pesquisas de Eleanor Rosch sobre o processo de categorização das cores e as neurociências com os estudos de Humberto Maturana e Francisco Varela acerca da Biologia do Conhecer. Para Maturana e Varela (1995), por exemplo, a cor dos objetos não é determinada “[...] pelas características da luz que nos chega a partir deles” (p.27), mas pelas diferentes experiências que temos com esse determinado objeto, que correspondem a uma configuração específica de estados da atividade neural.

<sup>33</sup> Vejamos outras expressões utilizadas pelos alunos do estudo de Medrado e Dantas (2012) acerca das cores: *Entrar no vermelho, ficar branco quando desmaia, branco é a cor da paz, passarinho verde quem me contou, vermelho é a cor do amor, do coração, do sangue, verde é a cor da natureza, das matas; é uma cor da bandeira, azul é a cor do céu, a baleia azul, a arara azul, amarelo do sol, rosa é cor de patricinha, o escuro é preto, preto é a cor do terror* (MEDRADO E DANTAS, 2012).

Assim, ressaltamos que o professor busque construir os sentidos das cores não a partir da percepção visual de cor, mas sim da experiência que seus alunos têm com as cores.

O trabalho com as cores, portanto, se faz necessário já que vivemos todos em um mundo de cores e elas, por conseguinte, fazem parte das nossas interações sociais, da nossa constituição enquanto cidadãos do mundo. Em Sacks (1997), por exemplo, Knut, que apresentava daltonismo total, expôs que quando necessário utilizava os nomes das cores para se comunicar com as pessoas, pois entendia sua importância para a interação. Assim, como já mencionado, não podemos negar aos nossos alunos que apresentam necessidades específicas visuais, o acesso às cores<sup>34</sup>, pois ele também representa o acesso a uma grande parcela do *nicho ontogenético* (TOMASELLO, 2003) em que vivemos.

Seguindo essa linha de discussão sobre a formação de conceitos, salientamos um cuidado por parte dos professores, no que concerne ao *verbalismo*, o qual ocorre quando “[...] as palavras são repetidas apenas como imitação de sons já ouvidos, entretanto sem significado para pessoa que a emite” (FILGUEIRAS et al. 2008, p. 55). É necessário que o aluno, seja ele cego ou não, compreenda os significados das palavras que utiliza, já que “uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da palavra, seu componente indispensável” (VYGOTSKY, 1998 [1934], p.150). Na construção de significados para as palavras, portanto, destacamos que os professores de alunos com DV, dada a ausência da percepção visual, explorem os outros sentidos dos seus alunos (audição, tato, paladar, olfato), com a utilização de objetos concretos para que por meio do tato os alunos apreendam o vocabulário estudado; e incentivem a imaginação, numa aula sobre as cores, por exemplo, pedir para que cada aluno imagine como que é o arco-íris e compartilhe a experiência com os colegas.

Na construção de certos conceitos que apontam para uma base de entendimento visual (como transparente), destacamos, ainda, que o aluno com cegueira adquirida pode explicar tais conceitos com mais facilidade para um colega com cegueira congênita, uma vez que já passou pela experiência da visão e, desse modo, guarda imagens visuais do que seja algo transparente, bem como vive a cegueira, ou seja, a experiência de compreender algo que é objeto de percepção visual, sem a visão. Desse modo, entendemos que a diversidade em uma turma com alunos que apresentem cegueira congênita e adventícia pode contribuir para o

---

<sup>34</sup> No acesso das pessoas com deficiência visual às cores, destacamos a criação do sistema de símbolos para identificação das cores – ColorADD (<http://www.coloradd.net/>), pelo designer português Miguel Neiva, no ano de 2011. O sistema é universal, com aplicações na área da educação, saúde, transporte público, acessibilidade e vendas (roupas, calçados entre outros).

trabalho do professor e, conseqüentemente, para a aprendizagem de todos os alunos, pois a troca de saberes e de experiências é autêntica, real.

Nesse panorama de peculiaridades acerca da educação escolar para alunos com deficiência visual, ressaltamos que a adaptação e a organização do ambiente físico<sup>35</sup> se faz necessária para o desenvolvimento da autonomia e independência desses alunos, assim como para a construção do conhecimento. A escola, portanto, necessita estar fisicamente adaptada para receber esses alunos (cf. p. 45).

Além da adaptação do ambiente escolar, acreditamos, com base nas discussões de Alessandrini (2002) e de Skliar (2006), que os professores na vontade de proporcionar oportunidades de aprendizagem para todos, necessitam rever/mudar o *modo como constroem a própria experiência*. A exploração do sentido do tato não é só para o aluno com necessidade específica visual, mas, também, para o professor, na medida em que a utilização do “toque” (tocar no aluno) estabelece uma comunicação entre o professor e o aluno (DIAS, 2008; DANTAS, 2010), substituindo, por exemplo, o uso do “olhar para o aluno”, como uma forma de cumprimentar ou como uma solicitação para que responda o questionado: preste atenção ou pare de conversar.

Ressaltamos ainda, além de uma habilidade com o toque, o desenvolvimento de uma habilidade para a descrição, a fim de que os alunos tenham acesso à imagens, fotos, gráficos e outros recursos visuais. A descrição do ambiente também se faz necessária para que o aluno crie imagens mentais e se localize no meio em que se encontra. A falta de percepção do ambiente, de acordo com Mason e McCall (1997 apud MOTTA, 2004), contribui para que as crianças cegas não iniciem diálogos, optando por esperar a iniciativa de outra pessoa, o que pode provocar certa passividade no aluno, influenciando na aprendizagem de qualquer disciplina.

O desenvolvimento de tais habilidades, bem como a atenção às demais peculiaridades, anteriormente mencionadas, está ligado à capacidade de gerenciar as diferenças (ALLESSANDRINI, op. cit.), a qual, acreditamos, permite uma inclusão mais concreta, uma vez que leva em consideração as diferenças dos alunos, a fim de que atinjam a aprendizagem.

---

<sup>35</sup> Dentre as adaptações dos ambientes externos e internos, destacamos algumas orientações propostas por Machado, R. (2012), a saber: a localização do mobiliário, as portas das salas, dos armários e dos banheiros devem sempre estar totalmente abertas ou fechadas para que não se tornem obstáculos para a movimentação. As mesas, cadeiras e materiais devem estar sempre dispostos de forma acessível e qualquer mudança deve ser comunicada e vivenciada pela criança, para que ela possa reelaborar o mapa mental do ambiente. As escadas e corrimãos devem possuir contraste para as crianças com baixa visão e deve haver materiais sensórias nas adaptações para as crianças cegas. O ambiente deve ser sinalizado por meio de diferenciação de piso, comunicação sonora para sinalizações em parques, ambientes abertos, elevadores, além de comunicação em braille em portas e corredores (op.cit.).

Para que desenvolva essa capacidade, salientamos que o professor necessita aprender a sentir de outro modo (SKLIAR, 2006); assumir e ficar atento a sua própria diferença e aos sentimentos frente aquilo que a diferença do outro provoca (FRANCO, 2011). Conhecer e compreender a diferença se constitui, portanto, como o primeiro degrau para que o professor consiga transformar suas ações.

Desse modo, ressaltamos que o professor procure entender, igualmente, que os maneirismos e tiques dos alunos, como apresentado na seção anterior, é uma característica própria de algumas pessoas com cegueira, não estando relacionado, por exemplo, à desconcentração ou ao mau comportamento.

É, muitas vezes, por não saber lidar com as diferenças que o professor pode, como afirma Motta (2004), trazer barreiras para a sala de aula focando na deficiência, na limitação dos alunos. A esse respeito, ressaltamos que a autoconfiança do aluno cego está, em muitos casos, relacionada ao modo como as pessoas o enxergam, a sua autoimagem. Conceber o indivíduo com deficiência visual apenas a partir da ausência da visão, propagando-o como aquele que é incapaz, que sempre precisa de ajuda, pode afetar a autoconfiança desse aluno, fazendo com que ele, por exemplo, não se envolva com o objeto de estudo por achar realmente que não é capaz de aprender (DANTAS, 2010). Por isso, Vygotsky (1994 [1934], p.13) assevera que “[...] o rótulo e a noção de ‘defeituoso’ fixado ao cego” devem ser eliminados, pois sua capacidade para aprender e se desenvolver não difere da dos videntes.

Nessa discussão, destacamos que o desenvolvimento de qualquer indivíduo sofre influência das condições educacionais que lhes são proporcionadas. Por tal razão, salientamos a importância dos educadores acreditarem e investirem no potencial de aprendizagem dos alunos com, ou sem deficiência, pois a ausência desse comportamento dos profissionais faz com que sejam oferecidas condições educacionais pouco motivadoras.

Por fim, ressaltamos que o professor, no trabalho com alunos que apresentam deficiência visual, busque se aproximar das experiências dos seus alunos para transformá-las em suas; que enxergue o outro como um *ser intencional igual* (TOMASELLO, 2003) a ele, repleto de potencialidades; que tente ver os conflitos como fonte para a aprendizagem e para o desenvolvimento; que se veja como um ser inacabado e que por isso necessita ter paciência consigo mesmo, para que aos poucos alcance o domínio dos *gestos específicos* (AMIGUES, 2004) do trabalho com alunos com DV; que reflita, constantemente, sobre suas ações, pois é essa reflexão que permitirá a resignificação do seu agir; e que mantenha sempre aceso o desejo de se aprimorar como profissional (ALLESSANDRINI, 2002), dia após dia, aula após aula.

Avançamos essa discussão sobre o ensino na rede regular para os alunos com DV, refletindo, na seção a seguir, acerca do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira para esses alunos.

### 2.3 - Ensino e aprendizagem de língua estrangeira

Os documentos oficiais referentes ao ensino e a aprendizagem de língua estrangeira na escola regular - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental - Língua Estrangeira (BRASIL, 1998), Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - Língua Estrangeira (BRASIL, 2000) e Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental da Paraíba – Língua Estrangeira (PARAÍBA, 2010) - estabelecem como um dos objetivos a serem alcançados pelos alunos o uso da língua nas suas modalidades oral e escrita em situações variadas de comunicação.

No desenvolvimento dessas modalidades, destacamos algumas peculiaridades apresentadas pelos alunos com necessidades específicas visuais, a saber: as dificuldades de leitura e escrita braille são transferidas para a língua estrangeira (MORROW, 1999; ARALUC, 2002), o que interfere no processo de aprendizagem; os alunos não acompanham de maneira simultânea a leitura e o áudio de um texto, dado que a leitura no braille é mais lenta; eles podem apresentar dificuldades de pronúncia na leitura, porque não conseguem identificar as palavras que se seguem (NIKOLIC, 1987 apud ARALUC, op. cit.) de maneira simultânea, como, por exemplo, a pronúncia do artigo definido *the*<sup>36</sup> que muda em decorrência da palavra que o sucede; não lhes é possível sublinhar, destacar ou fazer nota diretamente no texto (MORROW, op. cit.), as anotações são feitas em uma folha separada; e a busca de informação no texto é demorada porque os alunos necessitam encontrar o parágrafo e a linha (DIAS, 2008, 2011) por meio da leitura tátil.

Contudo, tais peculiaridades não os impedem de aprender a língua estrangeira. Nesse sentido, os professores entrevistados nas pesquisas de Morrow (op.cit.) e Araluc (op.cit.) evidenciam que os alunos com deficiência visual dominavam a aprendizagem da LE com mais facilidade que os colegas que enxergavam. Araluc (op.cit) ressalta que os alunos com deficiência visual são melhores aprendizes de línguas que os videntes, por causa de uma maior sensibilidade aural e de uma memória mais treinada. O pensamento da pesquisadora espanhola nos remete à discussão apresentada por Vygotsky (1993, 1994 [1934]) de que a

---

<sup>36</sup> Antes de som de vogal a pronúncia é /ði/, como em *The apple*. Antes de som de consoante se pronuncia /ðə/, por exemplo, *The car*.

utilização e a prática repetida dos sentidos da audição e do tato fazem com que sejam mais refinados, e de que a memória verbal de uma pessoa cega pode desenvolver-se mais, dada a pressão para compensar as dificuldades advindas com a cegueira. Motta (2004) corrobora os escritos vygotskianos e os estudos de Araluc (2002) ao constatar o aguçamento da memória dos seus alunos cegos e a habilidade de *spelling* que, segundo a autora, foi dominada rapidamente por eles.

Defendemos que essas habilidades dos alunos, de memória mais aguçada e maior sensibilidade aural, se transformam, por conseguinte, em estratégias de aprendizagem para facilitar o acesso à língua estrangeira. No que concerne às estratégias de aprendizagem de alunos cegos nesse contexto, os dados da pesquisa de Magalhães, G. (2009), no ensino de espanhol como LE, revelaram que as estratégias de aprendizagem adotadas pelo participante da pesquisa são, em sua maioria, estratégias sociais e compensatórias, seguidas das metacognitivas e cognitivas. Dentre essas estratégias, destaca-se o uso da inferência, dos pedidos de esclarecimento e, principalmente, o uso da língua materna. As estratégias afetivas não foram tão evidenciadas, no entanto, o autor salienta que no decorrer da coleta de dados elas estavam presentes.

Levando em consideração que as estratégias de aprendizagem não são entidades fixas, mas que variam dependendo do contexto, da idade, gênero, dentre outros, consideramos relevante, para o professor, traçar um *perfil estratégico* (VILAÇA, 2010) dos seus alunos, com ou sem deficiência, pois isso o ajudará a orientar melhor o seu trabalho, bem como sugerir/ensinar outras estratégias que facilitem a aprendizagem dos alunos. Para tanto, se Allesandrini (2002) ressalta que o professor necessita desenvolver “[...] a possibilidade de enxergar o outro, de senti-lo, de vê-lo e de avaliá-lo, de observá-lo para que, a partir desse processo, possa promover uma linha de ação que favoreça o crescimento de seu aluno e promova sua aprendizagem” (p.168), entendemos que traçar o *perfil estratégico* (op.cit.) dos alunos se constitui como uma forma de conhecê-los melhor.

Os referenciais mencionados no início da seção ressaltam, também, o trabalho com gêneros no ensino da língua estrangeira. Nesse quesito, destacamos que o aluno cego apesar de, muitas vezes, não conhecer a estrutura de certos tipos de gêneros, compreende a função comunicativa que estes exercem. A cegueira, portanto, não impede o trabalho com gêneros. No uso de tirinha, por exemplo, a audiodescrição pode ser utilizada como um dos recursos para que o aluno tenha acesso a esse gênero, e dado que a estrutura é um dos componentes do gênero, o professor poderá fazer uma adaptação tátil para que o aluno sintá-se mais motivado

(ARALUC, 2002) e para que tenha uma percepção mais concreta da constituição do gênero. Vejamos exemplo de uma adaptação:



Figura 01 – Adaptação do gênero *tirinha*.

Nessa adaptação feita para aulas de inglês no Instituto dos Cegos da Paraíba, as características da tirinha original são, em sua maioria, mantidas. A tirinha é, segundo Mendonça (2002), visualmente fácil de identificar dada a peculiaridade dos quadros, dos balões e dos desenhos. Na adaptação, portanto, buscamos manter essas especificidades. Os quadros permanecem num “design” tátil feito por cordão; os balões com os textos em braille foram feitos em papel para escrita braille que, por ser mais espesso, proporciona relevo ao formato dos balões, permitindo a distinção entre balões de pensamento e de fala; os desenhos foram impressos, igualmente, em papel para escrita braille e em seguida recortados e colados no cartão, oferecendo, assim, uma percepção tátil do formato das imagens e, além do papel em relevo, algumas características dos personagens da tirinha foram destacadas com a utilização de cola 3D.

Ao entendermos, por meio dos postulados bakhtinianos (1992 [1979]), que o gênero é a maneira como nos organizamos socialmente (MARCUSCHI, 2008), não podemos negar aos nossos alunos, independentemente das suas limitações, o acesso a ele, pois, estaríamos negando, conseqüentemente, o acesso a formas de interação com o meio e com os outros. Estaríamos negando sua inclusão social. Nesse panorama, a adaptação tátil se constitui como um instrumento para que os alunos tenham acesso aos gêneros. Desse modo, a adaptação na

forma tátil, bem como o uso de material concreto, precisa ser utilizado pelos professores, sempre que necessário, a fim de que facilite e/ou melhore a aprendizagem dos alunos.

O desenvolvimento do *potencial criativo*<sup>37</sup> (ALLESSANDRINI, 2002) do professor se faz essencial para que ele possa pensar na adaptação e criação desses materiais, bem como das diversas atividades desenvolvidas em sala de aula, o que poderá contribuir para ajudar o aluno “[...] a alavancar seu potencial, construir sua autonomia e desenvolver a auto-regulação de suas ações por meio de uma atitude interdependente, cooperativa, consciente e afetiva” (op. cit. p. 167).

Ainda no que concerne à adaptação, ao pesquisar sobre a influência da afetividade no ensino de inglês como língua estrangeira para pessoas cegas e com baixa visão, Araluc (2002) verificou que a grande maioria dos livros didáticos para o ensino de inglês eram extremamente visuais, um elemento para atrair a atenção dos alunos videntes, mas não para os cegos, uma vez que ao ser transcrito no braille tudo se transformava em texto escrito. A autora espanhola constatou que a adaptação do material em uma forma tátil (das imagens), aumentou a motivação dos alunos, a autonomia na aprendizagem, a relação com os colegas videntes (o material tátil era, também, visualmente atrativo) e a autoconfiança. No âmbito da motivação, Motta (2004) também percebeu, em seu estudo sobre o ensino da língua inglesa para alunos com deficiência visual, que os alunos precisavam compreender que estavam aprendendo, caso contrário, sentiam-se desmotivados.

Ao falamos em motivação e, conseqüentemente, em afetividade, remetemo-nos a Vygotsky (1998 [1934]), ao ressaltar que afeto e cognição não se separam, ou seja, a relação do aluno com o objeto de estudo, seja ela positiva ou negativa, percorre todo o processo de aprendizagem. Essa concepção do autor russo foi evidenciada em um estudo realizado por Dantas e Medrado (2012) sobre as percepções que alunos com NEV, em aulas de língua inglesa, tinham sobre a inclusão. Os resultados desse estudo demonstraram que a relação de afetividade dos alunos com a língua e com a professora, e da professora com o ensino e com os alunos, fez com que houvesse a construção de um *espaço de convivência* (MATURANA, 1990) em sala de aula, o qual se configurou em um espaço de aprendizagem e desenvolvimento, não só para os alunos, como também para a professora. Consideramos, para tanto, que a criação desse espaço de afetividade, onde os alunos possam desenvolver suas

---

<sup>37</sup> Segundo Damianovic (2009, p.115-116), “[...] a criatividade cria uma zona de desenvolvimento proximal que auxilia as pessoas a se adaptarem ativamente ao ambiente e a modifica-lo. Ela transforma tanto o criador, através do processo pessoal da experiência de criar, como também transforma outras pessoas, via criação de conhecimentos e artefatos inovadores que serão divulgados através da cultura para serem apropriados”.

potencialidades, torna-se fundamental para o processo de inclusão desses alunos nas aulas de língua estrangeira.

No âmbito dessa discussão, não devemos, no entanto, confundir afetividade com piedade ou assistencialismo. Criar um espaço para aprendizagem dos alunos é competência do docente enquanto profissional dotado de uma “[...] ética de responsabilidade social que embasa ações que visem o bem coletivo, isto é, que tenham por objetivo a criação de possibilidades de vida a todos” (GONÇALVES, 1999). Dessa forma, é necessária a consciência de que o processo de inclusão não é um *verniz social* (FRANCO, 2011) para parecer bem na sociedade, mas um processo de respeitar o outro e seu lugar, assegurado por lei, dentro do contexto escolar de aprendizagem.

Nesse processo, ressaltamos a criação de um espaço voltado para a *aprendizagem cooperativa* (MASET, 2011), isto é, na qual todos trabalham juntos, colaboram, cooperam e se ajudam para que possam aprender. Segundo Maset (op. cit), o espaço para a aprendizagem colaborativa proporciona o desenvolvimento de *competências sociais*, como praticar o diálogo e a negociação para gerenciar conflitos e trabalhar em equipe, e *competências comunicativas*, que podem envolver expressar, argumentar e interpretar, escutar as ideias dos outros, realizar críticas construtivas, entre outras.

Em colaboração podemos, segundo Liberali (2009, p.248), “[...] fazer mais do que, poderíamos sozinhos [...] Em colaboração, os sujeitos vão além de suas possibilidades imediatas”. Nessa perspectiva, Dias (2008, 2011), em estudos sobre a construção de normas no trabalho do professor de espanhol para alunos com DV, destacou a relevância e funcionalidade de atividades em equipe, nas quais alunos cegos e videntes se agrupavam para realizar as tarefas propostas. Assim, entendemos, ancorados nos pressupostos vygotskianos de que a aprendizagem e desenvolvimento ocorrem nas interações com outros, que um espaço para a aprendizagem colaborativa se faz premente para a aprendizagem, em nosso caso de língua estrangeira, e para que a inclusão ocorra.

Ainda alinhados aos estudos de Vygotsky (1993, 1994, 2000 [1934]), apontamos para a necessidade de reconhecimento, por parte dos professores, do papel fundamental que a linguagem exerce na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos com necessidades específicas visuais, como discutido na seção anterior. Em estudo recente, Aragón (2013) demonstra a importância da linguagem como reguladora e planificadora das interações estabelecidas numa aula de espanhol como língua estrangeira para alunos cegos e com baixa visão, bem como seu papel significativo na apresentação dos conteúdos e desenvolvimento das

atividades, que necessitavam serem descritos mais detalhadamente para que o aluno pudesse compreender melhor.

Nesse ponto, retomamos a imagem<sup>38</sup> na abertura do capítulo, a qual é representativa da fábula “Os cegos e o elefante”<sup>39</sup>. Na imagem, bem como na fábula, seis homens com cegueira tentavam descrever como era um elefante, mas cada um teve uma ideia diferente (corda, tapete, cobra, etc.) de como seria o animal. As pessoas com cegueira, como já discutido anteriormente, partem das partes para formar a imagem do todo e no caso do elefante, eles estavam, cada um, com uma única parte, não sendo possível chegar à ideia do todo. Relacionando à linguagem, tal como utilizada por Aragón (2013), os alunos conseguiam compreender as atividades propostas, com mais facilidade, porque havia uma descrição detalhada de “suas partes”. Quando os alunos estavam perdidos na compreensão do conteúdo, como os homens da imagem com relação ao elefante, a utilização da linguagem de maneira mais minuciosa fazia com que eles apreendessem o que estava sendo exposto. Assim, podemos dizer que como os cegos da imagem precisariam explorar (através do tato) as outras partes do elefante, para poder conseguir formar uma imagem mental semelhante à imagem visual do animal. Da mesma forma, a linguagem, no contexto da sala de aula de língua estrangeira com pessoas que apresentam deficiência visual, necessita ser mais minuciosa para que proporcione aos alunos uma compreensão mais clara do que está sendo apresentado, proposto e/ou requerido.

Em continuidade ao aspecto da linguagem, apontamos para uma habilidade, por parte dos professores, na leitura dos textos, atividades e avaliações, caso não estejam transcritos no braille. Nesse processo de leitura, destacamos, com base em Negry e Aguirre (2011), a *entonação da voz*, numa altura suficiente para que o aluno não precise se esforçar para ouvir e com ritmo constante; o *posicionamento*, em frente ao aluno para que o som se propague sem obstáculos ou desvios; os *recursos gráficos*, parênteses/aspas, palavras em negrito, itálico e sublinhado e notas de rodapé devem ser anunciados ao aluno; e a *pontuação e acentuação*. Além desses cuidados no ato da leitura, ressaltados por Negry e Aguirre (op.cit.), acrescentamos a atenção do professor no que diz respeito à *acentuação tônica da língua inglesa* (CASTRO, 1981), pois os significados das palavras e frases dependem dessa

---

<sup>38</sup>Disponível em: < <http://changeprocessdesign.wordpress.com/> >.

<sup>39</sup>Disponível em: < <http://educar-paramudar.blogspot.com.br/2013/02/ha-uma-antiga-lendaindiana-muito.html> >.

estratégia, como no exemplo: *dancing`girl*<sup>40</sup> (uma garota que está dançando) e *`dancing girl* (uma garota que dança profissionalmente).

Nessa discussão, destacamos que a localização do aluno com necessidades específicas visuais, na sala de aula da escola regular, influencia o processo de leitura para esses alunos. Dias (2008) e Dantas (2010) evidenciam, em seus estudos, a localização dos alunos - sentados na parte da frente, perto da professora - como uma estratégia para facilitar o acesso à voz do professor, a explicação do conteúdo e a interação entre professor e aluno por meio do toque são indispensáveis na construção do conhecimento.

Essa discussão sobre a leitura também se aplica ao conteúdo exposto no quadro, o qual deve ser lido para o aluno (DIAS, 2008, 2011), caso ele não o tenha na forma impressa. Nesse processo, a soletração se faz, muitas vezes, necessária, já que por se tratar de uma língua estrangeira, o aluno poderá apresentar dificuldades na forma escrita das palavras ou confundir aquelas que são homófonas, como no caso de *right* (direito, certo) e de *rite* (ritual, cerimônia), as quais têm a mesma pronúncia, mas com escritas diferentes. Ditar o conteúdo presente no quadro demanda tempo, e como as aulas são, geralmente, de apenas 45 minutos, o tempo é algo que persegue e pressiona os professores que precisam dar conta do conteúdo programático. Desse modo, uma alternativa para que o professor não tenha que desprender muito do pouco tempo da aula, ditando o que está no quadro, é preparar com antecedência o material que irá ser trabalhado e entregar para os alunos acompanharem no braille (DIAS, op. cit.). O fornecimento, para os alunos, de material impresso (livro utilizado e demais materiais) proporciona autonomia nas atividades em sala de aula, bem como nos estudos em casa, já que as fontes de pesquisa para pessoas com deficiência visual, principalmente na língua estrangeira, ainda são restritas<sup>41</sup>.

Ainda com relação à linguagem, enfatizamos, a partir dos estudos de Morrow (1999) e de Motta (2004), a necessidade de uma maior tolerância com relação à tradução, dado que os gestos, mímicas, imagens, frequentemente utilizados nas aulas de língua estrangeira como uma opção à tradução, não podem ser utilizados com o aluno com NEV.

---

<sup>40</sup>[ ` ] é o indicador do primary stress (acento principal). Nas frases com palavras na forma – ing, o *primary stress* é usado no segundo elemento quando a ação está em progresso e no primeiro elemento quando esse elemento atribui um valor ao segundo (CASTRO, 1981).

<sup>41</sup> Há uma enorme escassez de material produzido em braille, tais como livros didáticos e paradidáticos, revistas, dicionários, história em quadrinhos, charge entre outros. No entanto, isso não impede o processo de aprendizagem da língua por parte desses alunos, uma vez que outras fontes estão disponíveis, dentre elas destacamos os audiobooks, ebooks, filmes com audiodescrição e materiais táteis (em relevo e em 3D).

Morrow (1999) também discute, com base em Guinan (1997), que os *drills*<sup>42</sup> precisam ser modificados para atender aos alunos cegos, uma vez que eles não podem perceber os objetos, se referenciados por meio do uso de pronomes ou pistas visuais. Assim, as pistas para a realização dos *drills* devem levar em consideração a necessidade específica visual do aluno.

Por fim, ressaltamos, como igualmente relevante, o trabalho com a fonética da língua estrangeira. Alguns símbolos do braille mudam de um idioma para outro, como o ponto final que no português é constituído pela escrita braille do ponto 3 e no inglês pelos pontos 2,5,6 (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, [2005]). Os alunos necessitam estar cientes disso, além de, também, ficarem atentos aos sons que não existem na língua materna, mas aparecem na língua estrangeira, que é o caso do “/θ/” do “th” em inglês. O sistema braille abrange os símbolos fonéticos das línguas (MACKENZIE, 1953) não havendo, desse modo, impedimento - quanto à disponibilização do código escrito - para que o professor trabalhe com a fonética.

Dada essa discussão, entendemos o professor como *agente catalisador* (RODRIGUES e LIMA-RODRIGUES, 2011) da inclusão de seus alunos, uma vez que, como discute Machado, A. (2007, p 93-94), cabe a ele

[...] reelaborar continuamente as prescrições [...] readaptando-as de acordo com a situação, com as reações, interesses, motivações, objetivos e capacidades dos seus alunos, de acordo com os seus próprios objetivos, interesses, capacidades e recursos [...] de acordo com as representações que mantém sobre os “outros” interiorizados [...] apropriar-se de artefatos, transformando-os em instrumentos *por si e para si* [...] selecionar instrumentos adequados a cada situação [...] encontrar soluções para conflitos dos mais diversos.

O trabalho docente mobiliza essas inúmeras dimensões citadas por Machado, A. (op.cit.), sem as quais, talvez, a inclusão não aconteça. Por isso, a necessidade de formação contínua e continuada (cf. p.43), para que o professor consiga dar conta dos deveres profissionais no desafio de incluir a todos, e de uma resposta ética à presença do Outro. Formação e *ética de responsabilidade social* (GONÇALVES, 1999) necessitam, portanto, serem duas faces de uma mesma moeda: a inclusão.

---

<sup>42</sup> São exercícios de substituição de elementos da frase e de repetição, utilizados no ensino de língua estrangeira.

### CAPÍTULO III – A ATIVIDADE EDUCACIONAL À LUZ DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)



Neste capítulo, dado que o foco de nossa investigação está na análise do trabalho do professor, discutimos sobre a compreensão do ensino como trabalho, ressaltando a relação entre conflito e desenvolvimento no âmbito do agir. Em seguida, apresentamos as categorias para análise discursiva propostas pelo ISD.

#### 3.2 – Entendendo o ensino como trabalho

Os debates sobre o trabalho docente e sua organização no âmbito das Ciências do Trabalho, principalmente por meio de uma abordagem da Ergonomia e da Clínica da Atividade, têm contribuído para o entendimento do ensino como um *verdadeiro trabalho* (BRONCKART, 2006). Segundo Clot (2006), essas duas correntes se alinham na medida em que buscam compreender o trabalho para transformá-lo, oferecendo contribuições no que concerne à diferenciação entre trabalho prescrito e realizado, entre tarefa e atividade no âmbito da Ergonomia; e concebendo, na esfera da Clínica da Atividade, o trabalho para além do que é visível, ou seja, o trabalho almejado, planejado, impedido ou abandonado, também faz parte do real da atividade (BRONCKART, 2008).

No quadro do Interacionismo Sociodiscursivo, Bronckart (1999, 2006, 2008, 2009) e Machado, A. (2007, 2009) dialogam com essas abordagens. Com o intuito de interpretar e compreender o agir humano, Bronckart (2008) ressalta que o trabalho é uma forma de agir, ou seja, uma forma de intervenção no mundo orientada por razões, motivos e capacidades, seja ele coletivo ou individual. Nessa perspectiva, a dimensão coletiva do trabalho é denominada

de *atividade* e a individual de *ação*. Na atividade de ensinar, por exemplo, cada indivíduo realiza tarefas por meio de ações.

O agir é, portanto, constituído de atividades e ações e guiado por parâmetros físicos e sociais que unem os trabalhadores numa categoria profissional comum. Por essa razão Clot (2007, p.49) propõe a noção de gêneros profissionais (ou gênero da atividade) que consistem em “[...] tipos relativamente estáveis de atividades socialmente organizadas por um meio profissional”. O gênero profissional faz com que o trabalhador se reconheça como pertencente a uma categoria profissional, na medida em que oferece à ação do indivíduo “[...] uma forma social que a representa, precede-a, prefigura-a e, por isso, a significa” (op.cit., p.47). Esse conceito de gênero profissional de Clot (op.cit.) tem por base a noção de gênero do discurso proposta por Bakhtin (1992 [1979], p.279), e definida como “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados”. De acordo com o autor, são os gêneros do discurso que organizam nossa fala e sem os quais, portanto, a “[...] comunicação verbal seria quase impossível” (op.cit., p. 302). Para estabelecermos um paralelismo entre esses dois conceitos, apresentamos suas características no quadro a seguir:

Gênero do discurso	Gênero profissional
Formas relativamente estáveis de agir linguisticamente.	Formas relativamente estáveis de fazer.
Formas de organizar a estrutura social (não é uma estrutura linguística).	Formas de organizar nossas atividades profissionais.
Reconhecíveis a partir de uma função.	Reconhecíveis a partir do agir coletivo.
Estabilizam a compreensão e produção de textos.	Estabilizam a compreensão e realização de formas de agir.
Permitem a transgressão.	Permitem a transgressão.
É determinado sócio historicamente.	É determinado sócio historicamente.
É fruto de atividades coletivas.	É fruto de atividades coletivas.
Aprender uma língua é aprender a operar com gêneros.	Aprender o exercício de uma profissão é aprender as suas normas e como/quando, se possível, contorná-las.

Quadro 02: Gênero do discurso x gênero profissional<sup>43</sup>.

Pautado na compreensão de gênero do discurso de Bakhtin (op. cit.), como mostra o quadro, Clot (2007) enfatiza, dentre outros aspectos, o caráter coletivo da atividade, demonstrando que trabalhar é *sair de si* (op.cit.), ou seja, quando trabalhamos, saímos da nossa subjetividade para transitar pelo coletivo, para ir ao encontro do outro. Assim,

<sup>43</sup> Esse quadro foi apresentado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Betânia Passos Medrado na disciplina de Seminários Avançados em Linguística Aplicada – Linguagem e Agir Docente, no dia 26 de outubro de 2012. Essa disciplina é oferecida pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba.

entendemos que o caráter coletivo do trabalho atua em dois níveis interligados: o trabalho é sempre pensado e dirigido para outrem e sua efetivação ocorre no coletivo, por meio da colaboração de diversos outros. O coletivo é, portanto, fonte e meio de realização para a atividade e, por isso, salientamos que qualquer indivíduo que tente desenvolver suas ações através da “[...] negação do outro (nas múltiplas formas com que essa negação se manifesta)” (MATURANA e VARELA, 1995, p.50) estará destruído pela natureza da condição do trabalho que é essencialmente social.

A inscrição do trabalho numa história coletiva implica regras, as quais se apresentam como *construções sociais* (CLOT, 2007) inerentes ao gênero profissional. Tais construções podem ser distinguidas em dois eixos (D. CRU, 1995 apud CLOT, 2007) complementares: as *regras escritas*, de caráter mais explícito e que estão relacionadas às regras oficiais, às prescrições, tais como aquelas impostas pelo MEC para a realização do trabalho do professor; e as *regras subentendidas*, que são fundamentalmente implícitas e dizem respeito aquilo que não é formulado, mas faz parte do trabalho como, por exemplo, a regra (para o professor) de não usar sapatos que fazem barulho em aulas com alunos com deficiência visual, uma vez que, caso o professor esteja se movimentando, o barulho pode interferir/atrapalhar no acesso dos alunos à explicação. Esta regra não se encontra em nenhum manual, mas está implícita no trabalho dos professores que atuam nesse contexto com alunos com DV, é algo subentendido. De acordo com Amigues (2004, p.43-44), “[...] essas regras reúnem gestos genéricos relativos ao conjunto dos professores e gestos específicos, relativos, por exemplo, à disciplina” que forma os *gestos profissionais* (SAUJAT, 2002 apud FAÏTA, 2004) de cada gênero.

Apesar de atuarem como estruturantes da atividade profissional, os gêneros (com suas regras inerentes) não impedem ações inovadoras, criativas ou formas diferentes de fazer algo, pois suas fronteiras são *móveis* (CLOT, 2007), permitindo ao sujeito reformular/transformar os gêneros, diante das diversas situações, por meio do seu estilo pessoal.

Essas fronteiras são igualmente *móveis* no que concerne ao uso das ferramentas pelos professores pois, segundo Amigues (op. cit.), “[...] o fato de essas ferramentas preexistirem não significa que seu uso seja *padronizado*” (p.46), o professor pode utilizá-las de diferentes maneiras, diante da diversidade de situações que se apresentem. Nesse sentido, ressaltamos o uso da ferramenta linguagem<sup>44</sup> como instrumento da ação<sup>45</sup> do professor para descrever

---

<sup>44</sup> Salientamos que o entendimento de linguagem como ferramenta não diz respeito àquela postulada pelo estruturalismo de língua como instrumento, mas sim a noção de ferramenta psicológica proposta por Vygostky (2000). Uma ferramenta (instrumento) psicológica se constitui como uma adaptação artificial, de natureza social e destinada ao controle dos próprios comportamentos psíquicos e dos outros (FRIEDRICH, 2012). Ela é análoga às ferramentas industriais e se apresentam como: “[...] a língua falada, os sistemas de notação, as obras de arte, a

imagens, objetos e espaços nas aulas com alunos com deficiência visual, fato que geralmente não ocorre em salas com alunos apenas videntes e que, por conseguinte, enfatiza a ideia postulada por Amigues (2004) de que a *função didática* da ferramenta não é fixa, mas varia de acordo com as necessidades emergentes no complexo ambiente escolar.

Acreditamos que é no processo contínuo de transformação das ferramentas em instrumentos para a ação, na apropriação dos *gestos profissionais*, que o professor vai, ao longo do tempo, tornando-se “[...] a seus olhos e aos olhos dos outros, um professor” (TRADIF, 2002 apud ALVES, 2010, p.49), ou seja, vai construindo sua identidade profissional. Uma identidade que é avaliada por pessoas externas ao trabalho docente, as quais submetem as ações do professor a críticas e julgamentos (AMIGUES, op. cit.), como no caso do professor que, legalmente, necessita trabalhar numa proposta educacional inclusiva, e quando não consegue desenvolver suas ações nessa perspectiva é tido (por pessoas que se acham fora da sua prática) como responsável por seu fracasso e o de seus alunos.

Relacionado a esses julgamentos e críticas, está, outrossim, o fato de que o trabalho do professor não pode ser avaliado/valorado a partir do desempenho dos alunos, pois o tempo de ensino não é paralelo ao tempo de aprendizagem (op. cit.), ou seja, aquilo que o professor ensina não é necessariamente apreendido, em sua totalidade, pelo aluno no momento da aula, mas a longo prazo. O trabalho docente, também, não pode ser avaliado a partir do desempenho dos discentes, porque o professor não age diretamente sobre os processos internos de reelaboração do conhecimento de seus alunos. Segundo Machado, A. (2009, p.83),

Ele apenas vai criar espaços, ambientes que permitem que as transformações desejadas possam ocorrer, o que nunca está garantido, dado que o aluno é o real agente de seu desenvolvimento e sua liberdade pode levá-lo a recusar-se a entrar nos ambientes criados pelo professor, resistir a eles, ir em outra direção, etc.

Tal discussão fomenta o entendimento de que ensino e aprendizagem não se apresentam como uma relação estanque de causa/efeito, mas como um processo contínuo de corresponsabilidade, no qual todos (alunos e professores) precisam estar envolvidos.

Os diversos outros presentes no trabalho do professor, o coletivo, as prescrições, as ferramentas (instrumentos) e a criação de espaços de aprendizagem (objeto do trabalho

---

língua escrita, os esquemas, diagramas, mapas e desenhos” (HEDEGAARD, 2002, p.202). Ressaltamos, ainda, com base em Clot (2010, p.229), que a linguagem é nômade e, por isso, de acordo com as circunstâncias, pode ser “[...] atividade propriamente dita, objeto de outra atividade ou, ainda, instrumento da atividade”.

<sup>45</sup> De acordo com Rabardel (1995 apud AMIGUES, 2004), as ferramentas estão à disposição para os trabalhadores que ao se apropriarem delas (dominarem seu uso) as transformarem em instrumento para ação, num processo que ele denomina *gênese instrumental*.

docente), aqui discutidos, estão inseridos em um contexto sócio histórico particular e são, segundo Machado, A. (2007), os elementos constituintes do sistema de atividade do professor (ver esquema na p.74). Esses elementos, como apresentados na seção seguinte, estão interligados dialeticamente, numa relação permeada por conflitos.

Dado esses elementos do trabalho do professor, Machado, A. (op.cit.) elenca, com base em Bronckart (1999), Clot (2007) e Amigues (2004), algumas características que têm fomentado um entendimento, cada vez mais cristalizado, do ensino como trabalho. Para a autora, o ensino é uma atividade *situada*, isto é, que sofre influência do contexto mais imediato; é *prefigurada* pelo trabalhador, que reelabora as prescrições, construindo prescrições para si mesmo; é *mediada* por artefatos materiais e simbólicos; é *interacional*, na medida em que transforma o meio e é por ele transformado; é *interpessoal*, pois envolve interação com diversos outros; é *transpessoal*, ou seja, guiada por modelos de agir; é *conflituosa e provoca o desenvolvimento*. Essas características do trabalho docente assim como os elementos do sistema, anteriormente mencionados, estão interligadas e o embate entre elas se apresenta como gerador de desenvolvimento profissional. É essa relação entre o conflito e o desenvolvimento profissional que analisamos na próxima seção.

### **3.2- Conflito e desenvolvimento no trabalho do professor**

Para compreendermos a influência do conflito no desenvolvimento do trabalho docente, organizamos essa seção em quatro momentos: primeiro, discutiremos a relação entre aprendizagem e desenvolvimento; em seguida, ressaltamos o papel da ZDP nessa relação; depois, destacamos o papel do conflito como gerador de desenvolvimento e, por fim, o desenvolvimento no âmbito do trabalho.

#### *3.2.1- A relação entre aprendizagem e desenvolvimento*

As reflexões de Vygotsky (2000 [1934]) sobre a problemática da relação entre aprendizagem e desenvolvimento começam com uma discussão das concepções difundidas na época, as quais ele considera inadequadas. O autor resume essas concepções em três posições teóricas.

A primeira posição postula que o desenvolvimento é independente da aprendizagem; a segunda considera que aprendizagem é desenvolvimento, e a terceira afirma que os processos de aprendizagem e desenvolvimento são interdependentes. Vygotsky (op. cit.) corrobora a

ideia de que a aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados, porém recusa as duas primeiras concepções, afirmando que a aprendizagem vem antes do desenvolvimento. Para o estudioso russo, o “[...] aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VYGOTSKY, 2000 [1934], p.118). A aprendizagem se constitui, portanto, como indispensável ao processo de desenvolvimento humano.

Ainda segundo o autor russo, o processo de desenvolvimento não acompanha o processo de aprendizagem, isto é, a situação de aprendizagem a que fomos expostos pode não chegar ao desenvolvimento no momento da exposição, mas posteriormente. Isso porque a temporalidade entre esses dois processos não necessariamente coincidem.

A importância concebida à aprendizagem nesse âmbito do desenvolvimento é discutida, também, por Engeström (1978 apud MATEUS, 2009), que examina a classificação de Bateson (1972 apud MATEUS, 2009) de três níveis de aprendizagem. Em um primeiro nível, a aprendizagem se apresenta como “[...] capacidade de reprodução do instrumento sobre o objeto dado” (op. cit. p.26), isto é, um processo mecânico de reprodução; no segundo nível, a aprendizagem é entendida como “[...] aquisição de conhecimentos e estratégias relativas a como fazer as coisas nas atividades de aprendizagem e de trabalho” (op. cit.), ou seja, um aprender a aprender que se constitui, na medida em que as contradições emergem, como pré-condição para o terceiro nível de aprendizagem, o qual Engeström (op.cit.) reconceitualizou de *aprendizagem expansiva* e que ocorre no “[...] processo de confrontação consciente das ambivalências, que, postas como dilemas socialmente essenciais, geram ações que fazem emergir formas historicamente novas de atividade” (MATEUS, 2009, p.28).

Nesse contexto, podemos dizer que a *aprendizagem expansiva* (ENGESTRÖM, op.cit.) possibilita o desenvolvimento das pessoas nas atividades que exercem, isto é, o desenvolvimento profissional. Seria como se, por exemplo, o professor diante de um gesto específico do seu trabalho, que ainda não domina, começasse com uma reprodução mecânica desse gesto, em seguida passasse a buscar estratégias e conhecimentos para conseguir se apropriar dele. Uma busca permeada de ambivalências, de contradições, na qual o professor, com um *aprendizado adequadamente organizado* (VYGOTSKY, 2000 [1934]), conseguiria lidar com essas contradições e dominaria aquele gesto específico, que antes parecia distante de sua realidade docente.

Assim como Engeström (1978 apud MATEUS, op. cit.), Lave e Wenger (2002) discutem a questão da aprendizagem. As autoras, ao refletirem sobre os pressupostos vygotkianos relacionados à aprendizagem, sugerem que esta deve ser entendida como “[...]”

produção, transformação e mudança histórica das pessoas” (p.168), ou seja, a aprendizagem envolve também a construção de identidades. Nesse panorama, a aprendizagem se coloca como “[...] uma forma em evolução do tornar-se membro” (LAVE e WENGER, 2002, p. 170) em um sistema de relações entre pessoas em uma atividade. Se pensarmos, por exemplo, no processo educacional inclusivo, o professor por meio de uma aprendizagem expansiva começa a se transformar, a mudar para que consiga identificar-se como membro de um novo contexto educacional.

Nesse processo de transformação através da aprendizagem, destacamos o papel fundamental da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), discussão esta que se apresenta como tema da nossa próxima subseção.

### 3.2.2 – O papel da ZDP na relação entre aprendizagem e desenvolvimento

A teoria da ZDP foi desenvolvida por Vygotsky para dar conta da *natureza dialética e sociocultural* (HOLZMAN, 2002 apud MAGALHÃES, M., 2009) dos processos de desenvolvimento e é definida pelo autor como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2000 [1934], p.112).

Essa concepção de ZDP traz consigo a ideia de mediação, por meio da qual o indivíduo alcança o desenvolvimento real. Essa mediação, na proposta vygotskiana, ocorre por meio de três mediadores: atividades individuais, signos e símbolos e relações interpessoais (DANIELS, 2002). Nas atividades individuais, apresentam-se as atividades do homem com o meio como, por exemplo, o trabalho; na mediação simbólica, destacamos a linguagem como principal mediadora; e na relação interpessoal ressaltamos que o par mais elevado<sup>46</sup> de uma relação não é fixo, pelo contrário oscila dependendo do aprendizado que se apresenta. A ZDP também não é única em dada situação de aprendizagem, mas variável, se pensarmos, por exemplo, nas diversas ZDP presentes no processo educacional inclusivo, podemos encontrar a ZDP entre professor regente e alunos, alunos e alunos, professor regente

---

<sup>46</sup> O par mais elevado, em uma relação de aprendizagem, é aquele que tem mais conhecimento para a solução de um problema específico e, por isso, se torna mediador na relação de aprendizagem em que se encontra.

e professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE, e professor regente e o coletivo de trabalho, professor do AEE e o aluno.

Essas várias ZDP são criadas por meio da aprendizagem, ou nas palavras de Vygotsky (2000), o “[...] aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (p.117). Nesse trecho, percebemos que o autor enfatiza o fato de o aprendizado criar ZDP, bem como ressalta o papel do social nesse processo. Para Vygotsky (1981, p.164), no entanto, o social não se resume às relações interpessoais, mas “[...] significa que tudo que é cultural é social. A cultura é o produto da vida social e da atividade social humana” (apud WERTSCH e TULVISTE, 2002, p.71).

Refletindo sobre essa questão do social, Holzman (2002) destaca a natureza histórica e cultural do conceito de social para Vygotsky, salientando que “[...] as atividades dos seres humanos, em todos os estágios de desenvolvimento e organização, são produtos sociais e precisam ser vistos como desenvolvimentos históricos” (p.98). Nessa discussão, portanto, a atividade docente se constitui como sendo eminentemente social, construída por um processo histórico-cultural em constante movimento.

Clot (2006a) também discute que para Vygotsky o social não significa um conjunto de pessoas, pois ele “[...] está presente mesmo quando, estamos sozinhos; ele não está fora de nós mesmos, nem somente entre nós, ele está em nós” (p.23), isto é, cada um carrega consigo o social, ou melhor, cada um de nós é constituído socialmente do social e para o social e, por isso, Vygotsky (2000, p.75) ressalta que “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (*interpsicológica*), e, depois, *no interior* da criança (*intrapsicológica*)”. Essa relação começa no social, passa para o individual e depois volta para o social, corroborando, assim, o caráter dialético dos processos de desenvolvimento.

Nesse panorama, Holzman (op. cit.) ressalta que Vygotsky desenvolveu o conceito de ZDP para dar conta da “natureza dialética e sociocultural” do desenvolvimento como um todo e não apenas no âmbito escolar (apud MAGALHÃES, M., 2009). Essa abrangência da ZDP nos processos de desenvolvimento é, igualmente, apontada por Engeström (2008 apud MAGALHÃES, M., 2009) ao discutir três teses sobre o desenvolvimento e sua relação com a ZDP. Na primeira tese, o desenvolvimento é visto como rejeição parcial do velho; na segunda, como transformação coletiva ao invés de individual; e na terceira tese, o desenvolvimento ocorre não apenas no “movimento vertical através de níveis, mas também como um movimento horizontal, através de fronteiras” (op.cit.). Essa perspectiva de Engeström (op.cit.)

corroborar o entendimento de Vygostky (2000 [1934]) sobre o desenvolvimento como um processo complexo de metamorfose/transformação (cf. p.79), pois aponta para o desenvolvimento não como algo único, mas facetado, de caráter social e dinâmico. Nesse contexto, a ZDP é, por conseguinte, um espaço de cruzamento de fronteiras, um espaço entre “o que os participantes são” e “o que estão em processo de tornar-se”, ou seja, uma relação entre “ser e tornar-se” (HOLZMAN, 2002 apud MAGALHÃES, M., 2009, p. 61).

Voltando nossa atenção para a inclusão nas escolas regulares, entendemos que o professor cruza diversas fronteiras no processo de tornar-se um profissional que trabalha na perspectiva inclusiva. E nesse *cruzamento de fronteiras* emergem conflitos diversos que podem impulsionar ou inibir o desenvolvimento do professor na relação de *ser e tornar-se*.

Com esse entendimento, partimos para uma reflexão acerca do papel que esses conflitos exercem nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento.

### 3.2.3 - O conflito como gerador de aprendizagem e desenvolvimento

A compreensão da ZDP como a distância entre o dado e o novo, como um espaço de *cruzamento de fronteiras* (ENGESTRÖM, 1978 apud MATEUS, 2009), de *possibilidades não realizadas*<sup>47</sup> (CLOT, 2006a), numa relação entre *ser e tornar-se* (HOLZMAN, op. cit.) implica, necessariamente, contradições, dilemas, medos, confrontos, tensões e riscos, os quais se apresentam na forma de conflitos. O conflito, portanto, é inerente aos processos de aprendizagem e desenvolvimento e, por isso, Vygostsky (1925 apud CLOT, 2006a) ressalta que a fonte da atividade é o conflito.

Nessa linha de pensamento, Bernstein (1993) entende a ZDP como um *palco de batalhas ideológicas*, para novas pautas de trabalho (apud DAMIANOVIC, 2009). Posto que o mundo social apresenta-se como uma *relação inacabada* (CLOT, 2006a), essas batalhas são contínuas por toda a vida e, conseqüentemente, a aprendizagem e o desenvolvimento são ininterruptos. Aqui, retomamos a imagem<sup>48</sup> da abertura do capítulo, quando o personagem diz que “Ninguém nunca termina de se conhecer”, porque somos, assim como o mundo social, inacabados. Somos seres em constante construção e desenvolvimento. Dessa forma, um professor nunca termina de tornar-se professor, ele está a cada dia cruzando novas fronteiras,

<sup>47</sup> Clot (2006a) discute, com base nos estudos vygostkianos, que “cada um de nós está repleto, em cada instante, de possíveis não realizados” (p.21).

<sup>48</sup> Imagem disponível em:

<<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=385355261579534&set=a.300726240042437.70866.140987089349687&type=1&theater>>.

enfrentando batalhas, aprendendo a se desenvolver em um constante devir, em um “processo incessante de auto movimento” (VYGOSTSKY, 1976, p.320 apud SCHNEUWLY, 2009, p. 296).

Clot (2006a, p. 25), discutindo o pensamento vygotskiano, ressalta que a condição de inacabamento do mundo faz com que o sujeito “[...] torne seus esses conflitos, esse não acabamento do social; portanto, ele se apropria também desses conflitos, das discordâncias criadoras que o mundo social lhe propõe, colocando algo seu, desenvolvendo esses conflitos”. A partir desse pensamento de Clot (op.cit.), entendemos que a atividade docente, como componente do mundo social, é uma atividade de conflitos inacabados, fazendo com que o professor torne seu esses conflitos, e redirecione seu agir em diferentes contextos e situações, “[...] diante de vozes contraditórias interiorizadas, do agir dos outros envolvidos, do meio, dos artefatos, das prescrições etc” (MACHADO, A., 2007, p.92).

É na luta constante para desenvolver esses conflitos, para poder acrescentar algo a essa atividade inacabada, que o professor encontra meios para se deixar levar *para fora de si mesmo, indo ao encontro dos outros e dos meios auxiliares* (CLOT, op. cit.). Nesse movimento de *sair de si* (CLOT, 2007), o professor conhecendo a natureza da sua atividade - tal como apresentada na concepção de ensino de Machado, A. (op.cit.) - *situada, prefigurada, mediada, interacional, interpessoal, transpessoal e conflituosa*, transforma o meio e a si mesmo, *o social em si pelo social para si* (CLOT, 2006a), ou seja, desenvolve-se.

Nessa mesma perspectiva, ressaltamos, novamente a partir de Clot (op.cit.), que a *atividade realizada* pelo professor é uma atividade resultante de conflitos. Isso nos faz pensar que o conflito funciona paradoxalmente, já que, ao mesmo tempo em que impede a efetivação do *trabalho prescrito*, planejado, faz com que o professor mobilize as dimensões de sua prática – *cognitivas, afetivas, didáticas, sociais, históricas, psicológicas, culturais, identitárias* (AMIGUES, 2004) – e, conseqüentemente, a ressignifique. Essa discussão se alinha ao pensamento de Mateus e Kadri (2012, p.177) ao concluírem que “[...] são precisamente os momentos de insatisfação entre o que se realiza e aquilo que se deseja realizar que movem as experiências e estimulam o devir de cada um/a, com todos/as”. Desse modo, podemos dizer que o conflito impulsiona o professor a criar, recriar, a realizar os *possíveis não realizados*, a ressignificar-se, a *tornar-se*.

No entanto, devemos ressaltar que os conflitos também podem ser fonte de impedimento para o desenvolvimento profissional (MACHADO, A., op. cit.) dependendo do modo como o professor encara o novo, o inesperado, a mudança. Isso corrobora as ideias de Clot (2007) quando discute que ao “criar medo”, o sujeito convoca um conflito entre

*imobilização e mobilização*, numa relação em que “tudo depende da maneira como a ação em curso enfrenta os conflitos” (p.179).

A emergência de conflitos também ocorre com relação aos *mundos formais* estabelecidos por Habermas (1987 apud BRONCKART, 1999), isto é, as atividades e ações de linguagem são orientadas pelas coordenadas de três mundos formais: um *mundo objetivo*, que diz respeito aos conhecimentos coletivos sobre o ambiente físico, material; um *mundo social*, concernente às regras, valores e convenções estabelecidas por uma determinada comunidade; e um *mundo subjetivo*, que diz respeito às características próprias de cada indivíduo (BRONCKART, 1999, 2008). Esses mundos atuam de maneira interligada nas atividades e ações da linguagem, porém, muitas vezes, as representações individuais do sujeito (ligadas ao mundo subjetivo) entram em confronto com as regras do mundo social, gerando conflitos que podem, como mencionado no parágrafo anterior, atuar de maneira positiva ou negativa no desenvolvimento da atividade. Além de conflitos entre as representações que o indivíduo tem desses mundos formais, pode haver conflitos entre as representações dos mundos formais e o *mundo vivido*, ou seja, aquele em que se encontram as “[...] representações que os seres humanos singulares constroem em sua relação direta com o mundo” (BRONCKART, 2008, p.24).

Uma vez que o processo de inclusão se apresenta como uma nova *organização sócio-histórico-cultural* (MAGALHÃES, M., 2009), ou seja, como algo novo para professor, distante da realidade em que foi ensinado e formado, ele pode ser fonte de inúmeros conflitos, pois implica lidar com um *Outro* que “[...] não é imediatamente compreensível, não inteiramente sondado, imprevisível” (MOITA LOPES, 2003, p.17). Assim, como discutido anteriormente, podemos dizer que a inclusão se constitui como *lócus* de inúmeras ZDP, de fronteiras nunca antes cruzadas e de possibilidades a serem realizadas. Um *lócus* de aprendizagem e de desenvolvimento profissional.

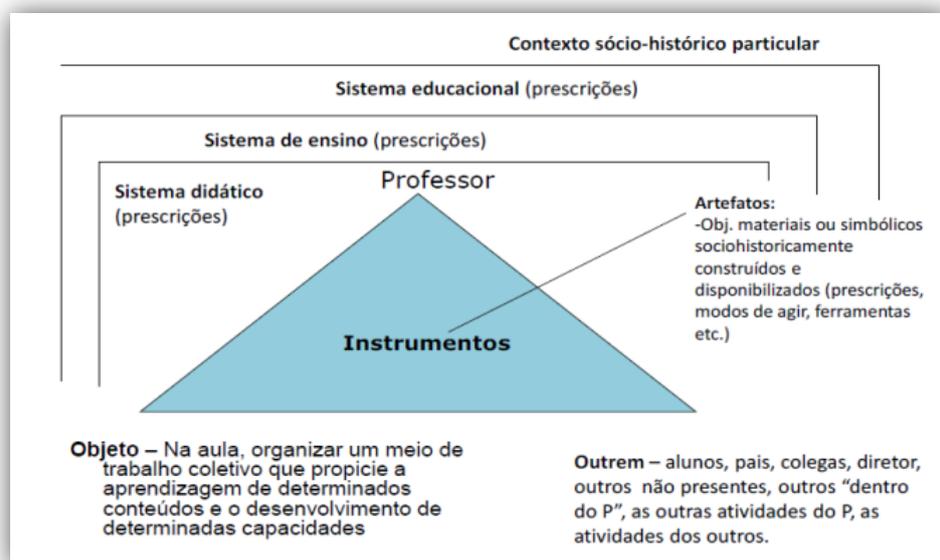
Dado esse panorama dos processos de desenvolvimento, partimos para uma discussão sobre o trabalho como meio para o desenvolvimento.

### 3.2.4 - Trabalho e desenvolvimento

A partir do postulado de Marx e Engels (1979) sobre o trabalho como sendo um processo dialético, em que o homem transforma o meio e é por ele transformado, compreende-se que o desenvolvimento humano é o resultado da atividade de trabalho (apud DAMIANOVIC, 2009) ou como postulado pelo ISD o “desenvolvimento humano se efetiva

no ‘agir’ humano” (PINTO, 2007, p.112). Esse entendimento de desenvolvimento relacionado à ideia de transformação está presente na definição de desenvolvimento elaborado por Vygotsky (2000 [1934], p.96-97), conforme, vimos na subseção anterior, como um “[...] processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra”. Desse modo, ressaltamos que o desenvolvimento pressupõe movimento, movimento para transformar, para fazer metamorfose e superar conflitos. Movimento este inerente à concepção de trabalho, tal como apontada pelos preceitos marxistas e também defendida por nós.

Esse movimento dialético e constante do trabalho é, como já discutido anteriormente, perpassado por medos, inquietações, desgastes, contradições, que se constituem como molas propulsoras para o desenvolvimento. Nessa perspectiva, ressaltamos que os elementos do trabalho do professor esquematizados por Machado, A. (2007 apud BUENO E MACHADO, 2011) no quadro a seguir, estão, por conseguinte, permeados por conflitos.



Esquema 02 – Sistema de atividade do professor (MACHADO, A., 2007 apud BUENO e MACHADO, 2011).

Para discutir acerca dos conflitos que permeiam esse sistema de atividade do professor, tomamos de empréstimo as quatro contradições que Engeström (1978 apud CEDRO e MOURA, 2012) propôs para o seu sistema de atividade, o qual em muito se assemelha ao esquema apresentado por Machado, A. (2007), uma vez que esquematizado igualmente na forma triangular, apresenta como elementos: instrumento, sujeito, comunidade, objeto, regras e divisão de trabalho (apud CEDRO e MOURA, 2012). Todos esses elementos

presentes no esquema de Machado, A. (2007 apud BUENO E MACHADO, 2011)) como: instrumentos (artefatos), professor, outrem, objeto, prescrições e contexto sócio histórico particular, respectivamente. Na tentativa de melhor compreendermos as contradições que permeiam esses elementos, estabelecemos uma relação com nosso objeto de estudo, a saber: o trabalho do professor de língua inglesa para alunos com DV.

Das contradições elencadas por Engeström (1978 apud CEDRO e MOURA, 2012), a primeira é referente à relação entre o valor de troca e o valor de uso dentro do sistema de atividade, que pode ser exemplificada no momento em que o aluno (com deficiência visual) necessita de um material em braille para conseguir acompanhar a aula, mas esse material não é disponibilizado, ou seja, na relação consumo-produção, aquilo que o professor produz (explicação do conteúdo com material somente em tinta) não é o que o aluno necessita para o seu consumo.

A segunda ocorre entre os elementos do sistema: professor, outrem, objeto, instrumentos (artefatos), sistema de ensino, sistema educacional e contexto sócio histórico particular – por exemplo, entre as prescrições legais para o processo de inclusão, as quais garantem a todos os alunos condições igualitárias de aprendizagem, e a realidade escolar que, por apresentar um número relativamente grande de discentes por sala (geralmente 40 – na nossa realidade) e barulho constante, torna-se impedimento para a aprendizagem de alunos com deficiência visual, uma vez que o silêncio é fundamental no seu processo de aprendizagem, bem como se torna impedimento para que o professor consiga atender a todos de maneira igualitária.

A terceira surge quando algo novo (objeto, motivo) é introduzido na atividade. Essa contradição está presente no trabalho do professor de LE com alunos cegos, na medida em que ele se depara com a necessidade de soletrar para que os alunos tenham acesso à forma escrita das palavras apresentadas no quadro, ou diante do trabalho com charge, tirinha, ou outros gêneros que envolvam interpretações imagéticas, exigindo do professor uma descrição das imagens. Finalmente, a quarta emerge na interação entre a atividade central e as atividades vizinhas, como por exemplo, entre a atividade do professor da sala de aula regular e a atividade do professor do AEE.

Ao entendermos que essas contradições se apresentam em forma de conflitos, salientamos que elas não são originadas “[...] somente de discordâncias entre dois pólos opostos. Podem se originar de confrontos de diferentes representações (duas ou mais)” (FOGAÇA, 2010, p. 56), ou seja, os conflitos dentro do sistema de atividade do professor podem surgir a partir de diferentes e múltiplas representações, bem como podem estar

interligados, isto é, os conflitos gerados com o surgimento de algo novo na atividade podem influenciar e sofrer influência de conflitos entre os elementos do sistema, entre o valor de uso e troca e entre a atividade central e outras atividades. Isso acontece por que as partes que compõem a atividade do professor não funcionam separadamente, mas de forma interligada e dialeticamente.

Esses conflitos são inerentes ao trabalho do professor e, como discutidos anteriormente, criam zonas de desenvolvimento proximal, o que nos faz entender, portanto, que os sistemas de atividades são “[...] lugares coletivos que continuamente geram essas zonas de desenvolvimento proximal em que múltiplas formas de aprendizagem podem se desenvolver” (BRONCKART, 2008, p.100).

Dentre essas múltiplas formas de aprendizagem, Cristovão e Fogaça (2008) destacam a apropriação do uso de artefatos culturais por parte do professor, conforme discutido anteriormente, como resultado de uma aprendizagem, em curto prazo, e que pode se traduzir em desenvolvimento, posteriormente. Esse pensamento dos autores nos remete à discussão de Vygotsky (1985, 1987 apud HEGEGAARD, 2002) ao ressaltar que o “[...] desenvolvimento humano é caracterizado pela habilidade de adquirir ferramentas psíquicas” (p.202). Nessa perspectiva, apontamos que o domínio do braille, ferramenta psíquica, por parte do professor da sala de aula regular, constitui-se como parte do desenvolvimento profissional deste, na medida em que permite que o professor *cruze fronteiras* (ENGSTRÖM, 2008 apud MAGALHÃES, M., 2009) e passe a agir em um contexto até então desconhecido transformando-o e transformando a si mesmo como parte desse novo contexto.

Dessas ferramentas psíquicas, a linguagem é a principal (VYGOTSKY, 2000 [1934]), pois é por meio dela que os processos de desenvolvimento ocorrem. Com esse entendimento, Bronckart (2006) enfatiza o papel insubstituível da linguagem no desenvolvimento humano, entendendo-a como um conjunto de construções da história social humana. Para o autor, esses pré-construídos se apresentam em três ordens – atividades humanas (ou de trabalho), atividades de linguagem e mundos formais – as quais atuam conjuntamente e estão na base de todo o processo de desenvolvimento.

Apontamos que se esses pré-construídos influenciam no desenvolvimento das pessoas, eles também sofrem influência dos indivíduos que interferem continuamente neles, “[...] desenvolvendo-os, transformando-os, contestando-os, etc” (BUENO, 2009, p.92). Por exemplo, se o professor tem à sua disposição o gênero *cruzadinha*<sup>49</sup>, ao utilizar esse gênero

---

<sup>49</sup> Em aulas de inglês no Instituto dos Cegos da Paraíba, fizemos a adaptação do gênero cruzadinha, utilizando tampinhas de garrafa pet como sendo os quadrinhos da cruzadinha, dentro das quais os alunos colocavam as

em uma turma com alunos que apresentam necessidades específicas visuais, o professor o modifica diante dessa situação particular (para que possa ser acessado pelo aluno e, também, para que o professor realize suas ações), bem como é por ele modificado (passa a conceber o gênero por outro prisma). Dessa forma, entendemos que o desenvolvimento profissional ocorre quando o professor se apropria dos pré-construídos, sendo capaz de produzi-los, reproduzi-los, reconfigurá-los ou até mesmo de criar novos construtos diante das diversas situações.

Por fim, ressaltamos que a linguagem, nesse âmbito dos pré-construídos, tem como papel “[...] planificar, regular e avaliar as atividades coletivas” (BRONCKART, 2006, p.104) e assim, portanto, é por meio da análise da linguagem *no, como* e, principalmente, *sobre o trabalho*<sup>50</sup> (em textos orais e escritos) que, podemos ter acesso à representação dos professores acerca do seu trabalho. Essas representações, segundo Bronckart (1998), são, por essência, sociais e podem ser coletivas – quando têm suas sedes em obras humanas – e individuais – pois têm sua sede em um organismo singular. Assim, com essas representações, expressas por meio da linguagem, acreditamos poder melhor compreender a atividade do professor e seu desenvolvimento profissional.

Para a realização dessa análise da linguagem, discutimos, na próxima seção, as categorias para uma análise discursiva propostas pelo ISD (BRONCKART, 1999; MACHADO e BRONCKART, 2009).

### 3.3 - Categorias para uma análise discursiva do trabalho do professor à luz do ISD

Defendendo o entendimento de que os textos representam, interpretam e avaliam a atividade social a que se referem e as ações nelas envolvidas, podendo contribuir para uma consolidação ou ressignificação dessas atividades e ações (MACHADO, A. et al. 2009), o ISD (BRONCKART, op. cit.; MACHADO e BRONCKART, op. cit.) elaborou, para fins de análise, dois modelos que estão em permanente movimento dialógico: um das condições de produção textual e outro da arquitetura interna dos textos.

---

letras (escritas em braille e coladas em um suporte de isopor para dar altura permitindo a leitura das letras e palavras dentro das tampinhas).

<sup>50</sup> A relação linguagem/trabalho é concebida por Grant Johnson e Caplan (1979 apud NOUROUDINE, 2002) em três níveis: *linguagem como trabalho* – constitutiva da atividade e expressa pelo indivíduo/coletivo dentro da atividade; *linguagem no trabalho* – constitutiva da situação, pela qual pode se veicular conteúdos de natureza distante da atividade realizada (comentar um jogo de futebol); e *linguagem sobre o trabalho* – interpretação da atividade (NOUROUDINE, 2002).

As condições de produção textual dizem respeito ao contexto de produção dos textos, ao qual Bronckart (1999, p.93) define como o “[...] conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”. Estes parâmetros se referem, de acordo com Machado e Bronckart (2009), ao *contexto sócio histórico*, ao *suporte*, ao *contexto linguageiro imediato*, ao *intertexto* e à *situação de produção*, isto é: o emissor, receptor, local, tempo, papel social do enunciador e do receptor, instituição social e objetivo da produção (op.cit.).

Já a análise da arquitetura interna dos textos encontra-se estruturada em três níveis, reorganizados a partir de Machado e Bronckart (2009) como organizacional, enunciativo e semântico.

Para melhor visualizarmos esses procedimentos de análise do ISD, apresentamos uma adaptação de um quadro produzido por Cristovão (2008):

<b>BRONCKART (1999)</b>	<b>BRONCKART; MACHADO (2004)</b>	<b>MACHADO; BRONCKART (2009)</b>
<b>Análise do contexto sociointeracional de produção</b>	<b>Análise do contexto sociointeracional de produção</b>	<b>Análise do contexto sociointeracional de produção</b>
<p><b>Análise da infraestrutura textual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação do plano geral do texto;</li> <li>- Identificação dos tipos de discurso predominantes, por meio do levantamento da ocorrência e da frequência das unidades que indicam as relações de implicação ou autonomia do texto, tais como os dêiticos de pessoa, de espaço e de tempo, e as relações de conjunção ou disjunção, tais como os tempos verbais e os tipos de fases;</li> <li>- Identificação dos tipos de sequência predominantes, e identificação da(s) fase(s) típica(s) da(s) sequência(s), por meio do reconhecimento da organização do conteúdo e sua função.</li> </ul>	<p><b>Análise da infraestrutura textual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação do plano geral do texto;</li> <li>- Identificação dos tipos de discurso predominantes, por meio do levantamento da ocorrência e da frequência das unidades que indicam as relações de implicação ou autonomia do texto, tais como os dêiticos de pessoa, de espaço e de tempo, e as relações de conjunção ou disjunção, tais como os tempos verbais e os tipos de fases;</li> <li>- Identificação dos tipos de sequência predominantes, e identificação da(s) fase(s) típica(s) da(s) sequência(s), por meio do reconhecimento da organização do conteúdo e sua função.</li> </ul>	<p><b>Análise do tipo organizacional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação do plano geral dos textos (<u>conteúdo temático</u>) e das sequências (de ordem narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa ou dialogal);</li> <li>- Identificação dos tipos de discursos e de sua articulação, com base em suas características linguísticas ou em configurações de unidades linguísticas específicas (um subconjunto de tempos verbais, determinados pronomes, determinados organizadores etc.);</li> <li>- Identificação dos mecanismos de coesão e de conexão: <i>mecanismos de coesão</i> - nominais (anáforas nominais e pronominais) ou verbais (densidade verbal); <i>mecanismos de conexão</i> - organizadores lógico-argumentativos e organizadores temporais.</li> </ul>
<p><b>Análise dos mecanismos de textualização</b></p> <p>Identificação da ocorrência de unidades linguísticas que indicam conexão, coesão nominal e coesão verbal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mecanismos de conexão: organizadores lógico-argumentativos e organizadores temporais;</li> <li>- Mecanismos de coesão nominal: anáforas nominais (por substituição ou repetição) e pronominais (pronomes pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos e reflexivos);</li> <li>- Mecanismos de coesão verbal: a densidade verbal, por exemplo.</li> </ul>	<p><b>Análise das relações predicativas (diretas e indiretas)</b></p> <p>Identificação da forma verbal (precedida ou não de um metaverbo (com valor modal, aspectual ou psicológico);</p> <p>Análise de textualização: identificação da ocorrência de unidades linguísticas que indicam conexão, coesão nominal e coesão verbal.</p>	<p><b>Análise do nível enunciativo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise das marcas de pessoa (a alternância dos pronomes pessoais (eu, nós, a gente, etc.));</li> <li>- <u>Os índices de inserção de vozes (posicionamento enunciativo)</u>;</li> <li>- Os modalizadores do enunciado: modalizações lógicas, deônticas e apreciativas;</li> <li>- Modalizadores pragmáticos (verbos auxiliares que atribuem ao actante determinadas intenções, finalidades, razões, capacidades, julgamentos, etc.);</li> <li>- Índice de subjetividade enunciativa;</li> </ul>
<p><b>Análise dos mecanismos enunciativos</b></p> <p>Verificação das ocorrências dos tipos de modalização com suas unidades típicas e de responsabilidade enunciativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Modalização: lógica, deôntica, pragmática ou apreciativa;</li> <li>- Responsabilidade enunciativa /ocorrência de diferentes vozes (posicionamento enunciativo).</li> </ul>	<p><b>Análise dos protagonistas e sua função sintático-semântica</b></p> <p>Identificação de unidades que indicam os protagonistas e seus papéis sintático-semânticos (com base em Filmore (1975));</p> <p>Análise da modalização e das vozes.</p>	<p><b>Análise do nível semântico</b></p> <p>O cruzamento da análise dos níveis organizacional e enunciativo possibilita a análise do <b>nível semântico</b> que se dá por meio dos <i>tipos de agir</i> (referente, anterior e futuro), do <i>papel atribuído aos actantes</i> (actante-enunciador e interlocutor), das <i>dimensões do agir</i> (motivacional, intencional e dos recursos para o agir), do <i>estatuto do agir</i> (individual ou coletivo), e das <i>figuras de ação</i> (ação ocorrência, acontecimento passado, experiência, canônica, e definição).</p>
	<p><b>Análise semântica do agir</b></p> <p>Interpretação do agir da dimensão coletiva e individual nos planos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivacional: identificação de determinantes externos de origem coletiva e motivos de origem individual;</li> <li>- Da intencionalidade com identificação de finalidades de origem coletiva e intenções da pessoa;</li> <li>- Dos recursos: das ferramentas de origem das capacidades;</li> <li>- Dos actantes com designação de ator àquele com atribuições individuais identificáveis e agente àquele sem tais atribuições.</li> </ul>	

Quadro 03: Quadro metodológico de análise de textos do ISD

O quadro mostra a proposta de categorias de análise elaborada por Bronckart (1999), a releitura feita em 2004 e a reelaboração conforme Machado e Bronckart (2009). A caracterização dos procedimentos da proposta de Machado e Bronckart (op. cit.) exposta por Cristovão (2008), com base no texto dos autores ainda no prelo, é apresentada, nessa adaptação, a partir do artigo já publicado, contendo, desse modo, algumas mudanças na comparação dos aspectos apontados no quadro de Cristovão (op.cit.).

A análise desses três níveis da arquitetura textual juntamente com o contexto de produção, conforme expostos nesse quadro, tem possibilitado um entendimento cada vez mais sólido das representações do trabalho do professor. Desse modo, e cientes de que não podemos dar conta de uma análise que abarque todas as categorias da arquitetura textual na interpretação da fala dos professores colaboradores da presente pesquisa, tomamos por base dois aspectos: o *conteúdo temático* (nível organizacional) e as *vozes* (nível enunciativo). Para tanto, nos detemos, mais detalhadamente, na explanação somente dessas duas categorias de análise.

O **nível organizacional** apresenta a identificação do plano geral, ou seja, do *conteúdo temático* de um texto, definido por Bronckart (1999, p.97) como o “[...] conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas”. O autor ressalta ainda que essas informações são “[...] representações construídas pelo agente-produtor. Trata-se de conhecimentos que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente” (p.97-98) e que estão em sua memória.

Ainda segundo Bronckart (2008, p.89), o plano geral de um texto “[...] depende da amplitude dos conhecimentos temáticos mobilizados pelo agir”, ou seja, o que será expresso em um determinado texto é determinado pelos conhecimentos que o agente possui a respeito dos temas levantados, dos mundos físico, social e subjetivo a ele relacionados.

Acreditamos, igualmente, como ressalta Souza (2007), que os temas mobilizados pelos agentes (em nossa pesquisa os professores) são influenciados “[...] pela dinâmica dos elementos do contexto, em especial do destinatário<sup>51</sup>” (p.174). Ao pensarmos, por exemplo, no contexto mais amplo em que nossa investigação está inserida, destacamos a luta pela educação de pessoas com deficiência na escola regular como sendo esse contexto mais amplo e, como tal, exercendo influência nos temas abordados pelos professores nas entrevistas.

---

<sup>51</sup> Nessa perspectiva, Clot (2010), com base nos estudos bakhtinianos, aponta para três tipos de destinatário: o outro concreto (o pesquisador, por exemplo) que o autor chama de *segundo destinatário*; “[...] Deus, a verdade absoluta, o julgamento da consciência imparcial, o povo” (p.231) entre outras identidades ideológicas, nomeadas pelo autor como *sobredestinatário*; e as vozes do diálogo interior, designadas como *subdestinatário*.

No que concerne à análise dos conteúdos temáticos, segundo Bueno (2009) e Machado e Bronckart (2009), ela permite verificar o tema central do texto, as mudanças temáticas realizadas no decorrer dele, os aspectos de um tema que foram mais privilegiados, menosprezados ou esquecidos e as representações do produtor do texto em relação ao objeto temático. Além disso, entendemos que o conteúdo temático estabelece relações diretas ou não, com as demais categorias do nível organizacional, bem como com os níveis enunciativo e semântico. Salientamos, portanto, que sua análise não termina na identificação dos objetos temáticos, pois é necessário interpretar os resultados dessa identificação, estabelecendo um diálogo com o contexto de produção e com os demais elementos da arquitetura textual.

Em relação às *vozes* (análise do **nível enunciativo**), estas foram classificadas por Bronckart (1999) como: vozes de personagens, vozes sociais e voz do autor empírico. Segundo o autor, a partir dessas vozes “[...] se manifestam avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) de determinados aspectos do conteúdo temático” (BRONCKART, 2008, p. 90), o que demonstra, para tanto, uma estreita ligação entre os conteúdos temáticos e a vozes que ecoam em um discurso.

As *vozes de personagem* – são vozes de pessoas ou entidades humanizadas implicados, na qualidade de agentes, ao conteúdo temático. Na fala dos professores colaboradores da pesquisa, encontramos várias vozes de personagem, como no segmento abaixo, extraído da transcrição da entrevista com a professora Isabela ao falar acerca de sua aula. Vejamos:

aí eu também deveria perguntar antes assim... eu chegando com adivinhação... “quais são os objetos de sala que vocês conhecem?”... “como é que a gente fala em inglês e tudo”... não saiu exatamente como planejado.

*Vozes sociais* – são as vozes de personagens, grupos ou instituições sociais que se configuram como avaliações externas ao conteúdo temático. Vejamos como a professora Érica, colaboradora desta pesquisa, traz essa voz social em sua fala:

o meu papel de professor ((pensando alto))... a escola ela tem um papel importante né... e o professor também... porque como o professor dizem que é referência pro aluno né.

*Vozes do autor empírico* – é a voz da pessoa que está na origem da produção textual, respondendo como agente do que é enunciado. No caso do professor Carlos, também

colaborador de nosso estudo, percebemos sua posição no enunciado, marcada pela presença de um *eu*.

eu me vejo que eu preciso ter uma especialização... sabe? tá faltando algo... não só em deficiência visual... mas em todas as outras deficiências... por::que eu não tenho.

Essas vozes podem ser, de acordo com Machado e Bronckart (2009), *explícitas* – identificadas por marcadores (discurso direto e indireto, discurso segundo, aspas, etc.) e *implícitas* – analisadas através de organizadores argumentativos e unidades de negação de asserção.

Os autores ressaltam ainda que a análise das vozes permite identificar o grau de distanciamento ou de aproximação do enunciadador em relação ao que anuncia (ao que é tematizado). Por meio das diferentes vozes postas em cena e da relação entre elas que fica evidenciado o debate social que carregam.

Em consonância com essa discussão, Clot (2010, p.230) destaca com base nos estudos bakhtinianos, que em um diálogo, por toda parte, “[...] um conjunto determinado de ideias, reflexões e palavras é distribuído entre várias vozes distintas com uma tonalidade diferente em cada uma delas”, o que demonstra que o diálogo é multifacetado, no sentido em que é permeado por diversas vozes, sejam elas sociais ou de personagens: explícitas ou implícitas. Nessa discussão, destaca-se, portanto, o caráter *polifônico* dos textos (BAKHTIN, 1984 apud BRONCKART, 1999), isto é, quando em um texto há várias vozes distintas.

Ainda nessa perspectiva, Bakhtin (1984, p.363-364 apud CLOT, 2010, p. 230) ressalta que

Para agir no mundo, vivemos no universo das palavras de outro e nossa vida inteira consiste em se dirigir nesse universo, em se entregar justamente a esse duro combate dialógico nas fronteiras flutuantes entre palavras do outro e as palavras pessoais.

Nesse sentido, destacamos que o gerenciamento (BRONCKART, 1999) das diversas vozes que permeiam a fala do indivíduo em um diálogo, faz com que ele caminhe por essas fronteiras dialógicas e alcance seus objetivos na ação de linguagem em que se encontra.

Dada essa multiplicidade de vozes, Bronckart (op. cit.) ressalta que “quer se trate de noções, de opiniões e ou de valores, as representações disponíveis no autor são sempre interativas, no sentido de que interagem com as representações dos outros” (p. 321). Desse

modo, ressaltamos que as representações que os professores colaboradores da nossa pesquisa evidenciam acerca do seu fazer docente interagem (são confrontadas e negociadas) com as representações dos diversos outros presentes em sua fala.

Para tanto, as entrevistas com esses professores foram feitas a partir do procedimento teórico-metodológico do ISD, que explicamos no capítulo seguinte.

## CAPÍTULO IV – CAMINHOS DA PESQUISA



Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico utilizado no decorrer da pesquisa e que está organizado em quatro partes, quais sejam: a natureza da pesquisa, os participantes e o contexto da pesquisa, os procedimentos de geração dos dados e os procedimentos de análise dos dados.

### 4.1 – A natureza da pesquisa

A fim de alcançarmos nossos objetivos (cf. p. 16), optamos por uma metodologia de cunho qualitativo-interpretativista por trabalhar com o conhecimento e a prática dos colaboradores, partindo de atividades em contextos locais e levando em consideração que “[...] pontos de vistas e práticas no campo são diferentes, devido às diversas perspectivas subjetivas, ambientes e sociais a eles relacionados” (FLICK, 2004, p.22). Nesse panorama, e entendendo o indivíduo situado historicamente e em interação, ressaltamos que a influência da subjetividade dos professores colaboradores dessa pesquisa e do ambiente em que se encontravam foi significativa para a construção das suas representações sobre o fazer pedagógico no âmbito da inclusão.

Dado seu caráter interpretativista, o pesquisador faz uma interpretação dos dados, filtrando-os “[...] através de uma lente pessoal situada em um momento sociopolítico e histórico específico” (CRESWELL, 2007, p.186-187), isto é, a subjetividade do pesquisador faz parte do processo de geração e análise dos dados gerados.

A escolha pela pesquisa qualitativa é, igualmente, justificada pelo fato de acreditarmos que por meio dela os trabalhadores “[...] transformam-se em sujeitos da interpretação e da observação e não se reduzem a objeto da interpretação e da observação dos pesquisadores” (CLOT, 2006, p.107), ou seja, o professor e o pesquisador trabalham juntos na construção de sentidos sobre a atividade docente “[...] o professor refletindo, explicando e, ao mesmo tempo,

produzindo sentidos sobre suas ações, e o pesquisador construindo quadros de significados que irão compor o conjunto de conhecimentos adquiridos através da pesquisa” (MEDRADO, 2008, p.140).

Nessa perspectiva, entendemos o processo de investigação a partir do pensamento de Clot (2006b), ao defender que *a pesquisa é um meio para transformar a situação*. Isto é, pesquisamos com o objetivo de *transformar para compreender e compreender para transformar*, o que está intimamente relacionado às ideias vygostkianas do desenvolvimento, em que a ZDP se apresenta como um construto para a organização das relações transformadoras (MAGALHÃES, M., 2012), e ao pensamento de Moita Lopes (2006) ao dizer que construir conhecimento é uma forma de dar voz às minorias, para que os problemas reais possam vir a ser analisados, compreendidos e transformados.

#### **4.2 – Participantes e contexto da pesquisa**

Diante de tal escopo, buscamos incluir como participantes da pesquisa quatro professores de língua inglesa que trabalham com alunos com necessidades específicas visuais.

O contato com os participantes ocorreu por meio de visitas às escolas regulares da rede pública de ensino de João Pessoa/PB, que trabalhavam com alunos com deficiência visual. A opção pela escola pública é justificada pelo fato de esta ser, por lei, obrigada a receber alunos com necessidades específicas e, também, por ainda ser “[...] a escola mais democrática que conhecemos” (DUK, 2006, p. 75).

Consideramos relevante dizer que a geração dos dados foi dificultada devido ao reduzido número de escolas que trabalham com esses alunos. No quadro a seguir, veremos que eles estão concentrados, em sua maioria, em uma única escola, o que nos impossibilitava de conseguir um número maior de professores para a pesquisa. Essa escola onde está a maior parte dos alunos com DV, passou os últimos cinco meses do ano de 2012 (período do início da coleta dos dados) sem professor de inglês, o que dificultou ainda mais nossa busca por professores. Em outras duas escolas visitadas no mesmo período, os professores não aceitaram participar, alegando não se sentirem à vontade com a filmagem da aula. Dos professores entrevistados em 2012, apenas um aceitou participar da pesquisa no momento em que entramos em contato e mostramos a proposta, o outro professor relutou a aceitar, sendo necessário alguns dias de persuasão da parte da pesquisadora e de uma amiga da pesquisadora (que era colega de trabalho dele), para que o professor concordasse em colaborar.

Dos dois professores entrevistados em 2013, ambos aceitaram participar sem hesitação. Com um deles, o contato ocorreu por intermédio de uma amiga da pesquisadora (amiga em comum do professor) e, com a outra professora, o contato foi direto e ela se mostrou bastante disposta a colaborar.

Além dessa dificuldade para encontrar professores, enfrentamos contratemplos burocráticos. A autorização da Secretaria de Educação para entrar nas escolas demorava muito para ser concedida. Várias ligações telefônicas e idas até a sede da Secretaria foram necessárias para que o processo tivesse sua liberação efetivada. Em uma das escolas, ficamos mais de um mês sem poder realizar a filmagem da aula porque a Secretaria não liberava a autorização.

Voltando a falar dos sujeito-colaboradores da pesquisa, os quatro serão, doravante, identificados pelos pseudônimos de Érica, Tarso, Isabela e Carlos. Por entendermos que a inclusão é uma questão, antes de mais nada, de responder eticamente à presença do outro (SKLIAR, 2010), escolhemos esses nomes para que simbolicamente - juntando as iniciais de cada um - formássemos a palavra *ética*. A sequência dos nomes ocorreu de acordo com as entrevistas, isto é, do primeiro ao último entrevistado.

Todos os professores lecionam a disciplina de língua inglesa nas escolas em que atuam e onde foram gerados os dados. Vejamos, no quadro a seguir, um breve perfil dos professores, participantes desta investigação:

Professor(a)	Tempo de exercício da profissão	Experiência com alunos com DV	Contexto de vivência com alunos com DV
Érica	21 anos	10 meses (2012) 2 alunos. Um com cegueira total e outro com visão parcial	Escola da rede Estadual – João Pessoa (PB)
Tarso	25 anos	1 ano (2012) 1 aluna com cegueira total	Escola da rede Estadual – João Pessoa (PB)
Isabela	1 ano e 6 meses	3 meses (2013) 10 alunos com cegueira total e visão parcial	Escola da rede Municipal – João Pessoa (PB)
Carlos	3 anos	4 meses (2013) 1 aluna com cegueira total	Escola da rede Estadual – João Pessoa (PB)

Quadro 04: Perfil dos professores colaboradores da pesquisa.

As turmas, as quais tiveram aulas filmadas, foram, respectivamente, de acordo com os nomes dos professores, 3º ano do Ensino Médio, 2º ano do Ensino Médio, 6º ano do Ensino

Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Ressaltamos aqui que a escola do professor Tarso e do professor Carlos é a mesma, bem como a aluna com DV, que em 2012 cursava o 2º ano do Ensino Médio e, no ano de 2013, o 3º ano.

Consideramos importante mencionar que os alunos com DV têm aulas de reforço e ajuda nas atividades escolares, em horário oposto ao da escola regular, no ICP. Onde também eles desenvolvem outras atividades de esporte, computação, música etc.

Das escolas em que realizamos a pesquisa, todas são equipadas com salas multifuncionais, nas quais há professores capacitados para atender os alunos advindos da escola especializada, oferecendo apoio a esses alunos no que concerne, por exemplo, à realização das atividades e a explicação de conteúdo.

### **4.3 – Procedimentos para geração dos dados**

Nosso procedimento de geração dos dados aconteceu em três momentos, como sistematizamos a seguir:

#### *1º momento* – Entrevista com os professores

Entrevista em que foram feitas questões gerais (apêndice A) sobre o tempo de ensino dos professores, as experiências com alunos com necessidades educacionais específicas e o processo de inclusão. As entrevistas foram semi-estruturadas, por acreditarmos que

[...] é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento relativamente aberto do que em uma entrevista padronizada (FLICK, 2004, p. 89).

Desse modo, as questões, mais ou menos abertas, funcionaram como um guia para a entrevista. Os professores respondiam livremente e a pesquisadora dialogava sempre que necessário para um melhor entendimento do que estava sendo discutido pelos professores.

Os locais de realização das entrevistas foram as escolas em que os professores lecionam, em dias e horários agendados com eles. Vejamos quadro a seguir com a sistematização das entrevistas:

Professor(a)	Data da entrevista	Duração
Érica	02/10/2012	22min03seg
Tarso	08/11/2012	16min10seg
Isabela	01/04/2013	16min
Carlos	09/04/2013	27min41seg

Quadro 05: Dias e horários das entrevistas.

A transcrição do áudio foi feita a partir da notação da Análise da Conversação<sup>52</sup>, com base em Dionísio (ver apêndice B) e, a partir de Marcuschi (2002, para sala de aula apud MEDRADO, 2008), consideramos a Unidade Comunicativa (UC) como unidade de análise para nossos dados.

De acordo com Marcuschi (op.cit.) a UC é uma unidade importante para a análise de características linguísticas da oralidade, apresentando-se como equivalente à noção de oração ou frase – *uma frase da fala* – que pode ser identificada por aspectos não apenas sintáticos, mas, outrossim, entoacionais e discursivos (principalmente os marcadores conversacionais, como, por exemplo, *tá entendendo?; né?; pronto; etc.*).

O autor orienta que a UC apresenta duas margens (uma direita e uma esquerda) e um núcleo informacional, sendo que:

- a margem direita pode ser marcada por uma prosódia descendente (como um ponto final) ou ascendente (como um ponto de interrogação), podendo ser diferenciada por marcadores conversacionais, anacolutos, interjeições ou pausas;
- a margem esquerda, entendida como a abertura da UC, pode ser caracterizada pela presença de conectores lógicos (mas, porque, aí, etc.), de interjeições (ah!, puxa!), de fórmulas (na minha opinião, de acordo com) ou, simplesmente, pela continuação da fala anterior;
- o núcleo informacional contém uma unidade de sentido com completude semântico-pragmática e sintática, sendo crucial que apresente uma curva entoacional completa (MARCUSCHI, op. cit.).

## 2º momento – Filmagem das aulas

<sup>52</sup> Esse mesmo sistema de notação foi utilizado na transcrição dos áudios gerados com as autoconfrontações.

As filmagens - gravação em áudio e vídeo - de uma aula de cada professor foram realizadas pela pesquisadora em dias e horários igualmente acordados com os professores e, no caso específico da professora Isabela, que tem várias turmas com alunos com DV, ela, também, escolheu a turma em que a gravação foi realizada. As filmagens foram realizadas como pré-requisito para as entrevistas de autoconfrontação. Vejamos:

Professor(a)	Data da filmagem	Duração
Érica	18/10/2012	36min46seg
Tarso	13/11/2012	31min19seg
Isabela	29/04/2013	33min32seg
Carlos	14/05/2013	37min16seg

Quadro 06: Dias e horários das filmagens.

No momento das filmagens o professor está sendo, de certo modo, observado por um outro que filma sua atividade (em nosso estudo, a própria pesquisadora). Nessa perspectiva, Clot (2010, p.250) afirma que “[...] qualquer tipo observação do trabalho de outro é uma ação sobre o outro”, ou seja, ao filmarmos as aulas dos professores, agíamos sobre eles, influenciando suas ações. A esse respeito H. Wallon (1983, p.287 apud CLOT, 2010, p.250) propõe que

A atenção que o sujeito sente estar fixada nele parece, por uma espécie de contágio bastante elementar: obrigá-lo a observa-se. Se está em via de agir, o objeto de sua ação e a própria ação são bruscamente suplantados pela intuição puramente subjetiva que ele toma do seu próprio personagem. É como que uma inquietação, uma obsessão da atitude a adotar. Trata-se de uma necessidade de adaptar à presença do outro que se sobrepõe ao ato da execução.

Ao tentar adaptar-se à presença do pesquisador na sala de aula, o professor sai da situação em que se encontra, forçando-se a se auto-observar (olhar para suas ações). É, portanto, a observação do outro (pesquisador) que provoca esse movimento de reflexão da atividade pelo próprio trabalhador.

### 3º momento – Autoconfrontação das filmagens

A autoconfrontação pode ser simples ou cruzada<sup>53</sup>. Em nossa pesquisa, dado o objetivo de investigar como os professores se percebem enquanto professores dos alunos com necessidades específicas visuais, optamos pela autoconfrontação simples para que o professor pudesse olhar para sua própria prática. Na autoconfrontação simples é realizada a filmagem de uma aula do professor e depois o pesquisador e o professor assistem juntos à filmagem da aula. O pesquisador solicita que o professor analise sua situação de trabalho, à medida que vai assistindo ao vídeo, ou seja, o trabalhador é solicitado a pensar sobre sua prática (CLOT, 2006b). Aquilo que o professor comenta, descreve e questiona sobre sua aula é gravado e se constitui como *corpus* para análise.

Para a autoconfrontação, o pesquisador pode escolher as cenas que deseja que o professor assista e analise ou pode deixar que o professor decida o que quer analisar. Em nossa pesquisa, não escolhemos as cenas, os professores assistiram ao vídeo em um notebook e tinham o controle de parar e comentar aquilo que queriam.

Esse método da autoconfrontação possibilita não apenas um diálogo entre o professor e a aula exposta no vídeo, mas faz com que ele olhe para si enquanto outro, como se estivesse diante de um *espelho* (MEDRADO, 2008), perceba seu agir de outra maneira e traga à luz, por meio das suas verbalizações, as realidades do seu trabalho (CLOT, 2007). Medrado (op.cit.) denomina, metaforicamente, a autoconfrontação como um processo de espelhamento, ressaltando que, ao darmos a um professor “[...] a chance de descrever e interpretar a sua própria prática – de se olhar no espelho – ele pode, efetivamente, através do seu discurso [...] influenciar as representações que um grupo todo tem do processo de ensino e aprendizagem” (p.209). É, portanto, nesse sentido que utilizamos a imagem de Mafalda<sup>54</sup>, refletida em um espelho, na abertura deste capítulo.

Continuando esse debate, Clot (2010) aponta para o fato de que na autoconfrontação a experiência profissional é transformada (deixa de ser objeto da atividade e passa a ser meio para novas experiências) para que o sujeito possa compreendê-la. Nesse sentido, ele afirma que “[...] deve-se não só compreender para transformar, mas também transformar para

---

<sup>53</sup> A simples (confrontado com sua própria voz) e a cruzada (confrontado com a voz de colegas professores) (CLOT, 2007).

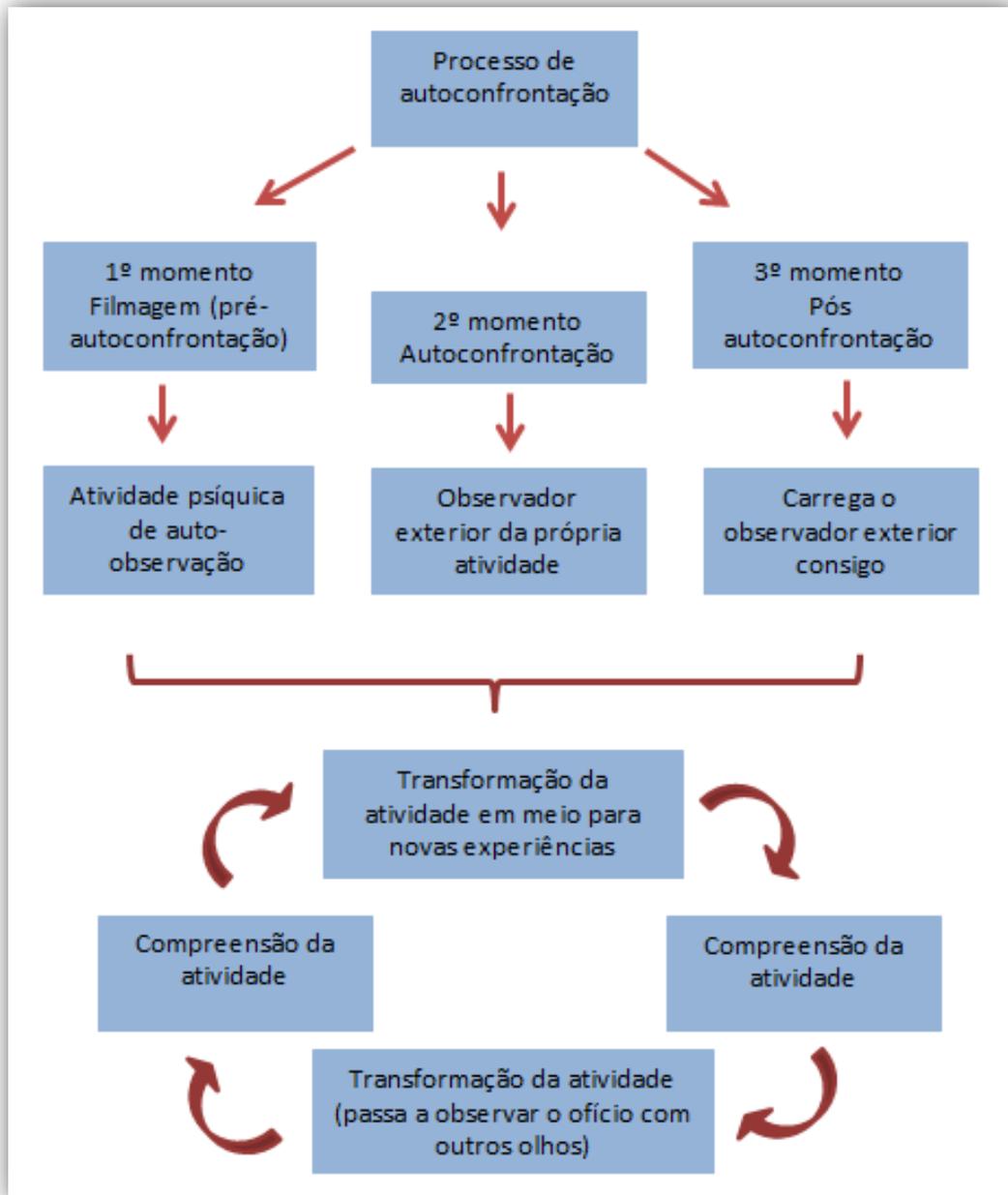
<sup>54</sup> Imagem de uma tirinha da Mafalda (um quadrinho da tirinha), disponível pelo site: <<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=479535115443632&set=a.283237098406769.69370.283228255074320&type=1&theater>>.

compreender” (p.147), num processo em que compreender é entendido como *pensar em novo contexto*, um contexto de reencontro com o passado, de *metamorfose do passado* (p.148).

Ainda segundo o autor, no momento da autoconfrontação, paradoxalmente, o sujeito, para analisar sua atividade, “[...] tem de olhar para trás; mas, re-vivida a experiência nesse momento, isso só é possível ao olhar para adiante” (p. 242), ou seja, o trabalhador passeia pelo passado (atividade realizada – o que fez, o que não gostaria de ter feito, o que foi deixado de lado) para viver a situação presente e refletir sobre situações futuras (como fazer aquilo que foi impedido, abandonado; refazer para conseguir o que gostaria de realizar).

Após esse processo de autoconfrontação simples, existem, segundo Scheller (2001 apud CLOT, 2010), resíduos dialógicos que podem fazer com que o trabalho psicológico do professor continue “[...] com esse novo observador exterior que ele carrega e cresceu em si. Prossegue a heteroconfrontação (ASTIER, 2000). Ele se observa em sua atividade com os olhos do ‘ofício’ e observa o ofício com outros olhos” (CLOT, 2010, p.255). Nessa perspectiva, entendemos a autoconfrontação como um espaço de criação de ZDP, de desenvolvimento profissional presente e futuro (através de contínuas observações e transformações).

Com base nessas discussões de Clot (op. cit.), organizamos o processo de autoconfrontação da seguinte maneira:



Esquema 03: Processo de autoconfrontação.

Com esse esquema, entendemos que a observação do trabalhador sobre sua atividade não se resume ao momento em que assiste ao vídeo, mas começa na filmagem da prática, quando ele é tirado da situação em que se encontra e, por isso, passa a se auto-observar. Ressaltamos que nessa atividade psíquica de auto-observação, o trabalhador pode conceber sua atividade de outra maneira, compreendendo-a e transformando-a de acordo com a intensidade de reflexão que mobiliza. Percebemos, igualmente, que além de começar no momento da filmagem, a observação do sujeito sobre a prática não finda na autoconfrontação, pois ao criar um observador externo para o seu ofício, o trabalhador passa a carregar esse

observador consigo, olhando sua atividade com outros olhos, num processo que pode ser de compreensão e transformação contínua.

As autoconfrontações, assim como as entrevistas e as filmagens, foram realizadas em dias e horários combinados com os professores e seguem sistematizadas da seguinte forma:

Professor(a)	Data da autoconfrontação	Duração
Érica	18/10/2012	01h16min06seg
Tarso	16/11/2012	43min20seg
Isabela	30/04/2013	01h10min47seg
Carlos	17/05/2013	46min58seg

Quadro 07: Dias e horários das autoconfrontações.

O tempo de duração das autoconfrontações não corresponde ao tempo das filmagens, uma vez que os professores paravam o vídeo para fazer os comentários. No entanto, ressaltamos que, muitas vezes, os professores faziam os seus comentários sem pausar a filmagem.

É relevante apontar algumas reações desses professores ao se veem no vídeo. A professora Érica ficou bastante nervosa, chegando ao ponto de roer suas unhas; o professor Tarso, por muitas vezes, se negava a olhar para o vídeo, levando sua atenção para outros ambientes; a professora Isabela também ficou nervosa, porém as reações de surpresa, diante de muitas de suas atitudes na hora da aula, foi o que mais se destacou. Ela parecia não acreditar nas suas ações em sala; e, por fim, o professor Carlos que demonstrou muita ansiedade, como se quisesse de imediato colocar em prática as ideias advindas de suas reflexões no momento da exposição ao vídeo.

#### 4.4 – Categorias para análise dos dados

Escolhemos como categorias de análise do Interacionismo Sociodiscursivo, o *conteúdo temático*, que faz parte da infra-estrutura geral do texto, e é definido por Bronckart (1999, p. 97) como sendo “[...] o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas”; e as *vozes*, as quais pertencem aos mecanismos de responsabilização enunciativa, sendo organizadas em três tipos, a saber: a) *vozes sociais*: são vozes que se

estabelecem como instâncias avaliativas externas ao conteúdo temático, podendo derivar de instituições/ sociais e personagens; b) *vozes de personagens*: de pessoas ou instituições que estão diretamente ligadas ao conteúdo temático e c) *voz do autor empírico*: que marca a voz de quem está na origem do texto (BRONCKART, 1999).

A análise dos conteúdos temáticos, juntamente com a análise das vozes que poderão aparecer nesses conteúdos abordados pelos professores, nos possibilitarão compreender os sentidos que eles atribuem ao seu agir, o que justifica a escolha por essas categorias de análise.

Com esses procedimentos, faz-se necessário ressaltar que, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, os dados são revisitados frequentemente, ampliando as contínuas categorizações.

Diante da natureza dessa proposta de investigação, e ao entendermos que a pesquisa etnográfica é intrusa na vida dos colaboradores (CRESWELL, 2007), priorizamos o sigilo das identidades de todos os envolvidos, garantindo a confiabilidade do estudo. Solicitamos, igualmente, o consentimento livre e esclarecido dos sujeitos envolvidos, respeitando-os, na medida em que conduzimos a investigação pesando os riscos e os benefícios<sup>55</sup>.

Vejamos, no capítulo seguinte, a interpretação que fizemos do agir dos professores a partir dos temas e vozes que eles evidenciam na sua fala.

---

<sup>55</sup> Cf. Anexo A – Certidão do Comitê de Ética.

## CAPÍTULO V – OS SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE NA CONVIVÊNCIA COM OS DIVERSOS OUTROS



Neste capítulo, buscamos compreender o agir docente dos professores participantes da pesquisa através da análise da sua fala<sup>56</sup>. Interpretamos os dados à luz dos fundamentos teóricos que sustentam esta dissertação, considerando a categoria dos conteúdos temáticos e das vozes como propostas por Bronckart (1999) e Machado e Bronckart (2009).

Para tanto, retomamos nossas questões de pesquisa, a saber:

- 1- Quais os conteúdos temáticos e as vozes que estão presentes na fala dos professores de língua inglesa, no trabalho com alunos com DV, e de que modo eles explicitam os sentidos atribuídos pelos professores à sua prática docente com esses alunos?
- 2- Até que ponto os posicionamentos desses professores evidenciam uma zona de desenvolvimento profissional a partir de suas vivências com alunos com DV?

Antes da análise dos textos dos professores, consideramos relevante lembrar que a professora Érica e o professor Tarso têm, respectivamente, 21 e 25 anos de exercício da profissão, enquanto que a professora Isabela, recém formada, tem apenas 1 ano e 6 meses; e o professor Carlos, ainda em formação inicial, 3 anos. Érica, Tarso e Carlos lecionam na rede estadual de ensino com turmas de Ensino Médio, e Isabela trabalha na rede municipal com atuação no Ensino Fundamental II. Acreditamos que essa diferença no contexto influencia a fala dos professores. Por esta razão, sempre que considerarmos necessário para a compreensão dos dados, faremos referência a alguns aspectos do contexto em que esses professores estão inseridos.

---

<sup>56</sup> Ver apêndices C, D E e F (arquivos em CD) para as entrevistas e autoconfrontações dos professores Érica, Tarso, Isabela e Carlos, respectivamente.

Ao analisarmos os textos gerados a partir da entrevista e da autoconfrontação, considerando o processo de inclusão, chamam-nos a atenção os seguintes conteúdos temáticos e vozes na fala dos professores.

<b>Conteúdos temáticos</b>	
Ausência de formação para a educação inclusiva	
Desconhecimento do mundo dos alunos com DV	
Envolvimento dos alunos com DV no processo de aprendizagem	
Reconfiguração da prática docente	
<b>Vozes</b>	
Voz do autor empírico	Professor do AEE
Vozes de personagem	Formadores
Érica/Tarso/Isabela/Carlos enquanto personagens	Governantes
Coletivo	Escolas
Alunos com DV	ICP
Alunos Videntes	Pesquisadores
Alunos com deficiência auditiva (DA)	Religião
Professor do ICP	Sociais

Quadro 08: Conteúdos temáticos e vozes.

Na interpretação dos dados, tomamos como base, inicialmente, os conteúdos temáticos, relacionando as vozes a esses conteúdos e sinalizando para nossas questões de pesquisa.

### **5.1 – Ausência de formação para a educação inclusiva: *nós não somos preparados***

A leitura que os professores fazem do seu agir, no trabalho com a proposta educacional inclusiva, está permeada por um sentimento de despreparo, diante da ausência de uma formação que os capacitem para trabalhar com os alunos advindos da escola especializada. Desse modo, nos excertos que abrem nossa análise, apontamos para o tema: ausência de formação para a educação inclusiva.

Nos segmentos 01, 02 e 03, os professores deixam transparecer que a responsabilidade da inclusão não é apenas do professor, uma vez que não é oferecida uma capacitação que possibilite o desenvolvimento do seu trabalho. Para explanar essa temática eles mobilizam, além da sua própria voz, a voz dos documentos oficiais, do governo, da escola e dos cursos de formação, demonstrando que eles são os responsáveis por *jogar* a inclusão como

obrigatoriedade do professor, sendo a utilização dos itens *tem* (L- 520), *é pra* (L – 584), *toma de conta* (L-597) e *é teu* (L-598) reveladora dessa obrigatoriedade:

**Segmento 01 – Entrevista – Professor Tarso**

- 62. nós não somos preparados
- 63. os governos
- 64. nossos governantes
- 65. eles são fracos nessa:./nessa área  
[...]
- 97. num é o:./ num é nem o: o aluno que necessita de/da inclusão
- 98. eu acho que somos nós que precisamos
- 99. talvez é/é treinados
- 100. capacitados
- 101. reciclados
- 102. pra/praquela nova convivência

**Segmento 02 - Entrevista – Professor Carlos**

- 519. o processo de inclusão
- 520. tem/
- 521. “ah vamos incluir”
- 522. “vai ter o processo de inclusão”
- 523. “vamos colocar todo mundo”
- 524. mas ninguém é preparado
- 525. e se for preparado é uma minoria
- 526. acho que poucas escolas
- 527. poucas mesmo
- 528. são preparadas para receber esses alunos

**Segmento 03 - Entrevista – Professora Érica**

- 584. é pra incluir
- 585. então JO-GAM
- 586. os cursos que são mostrados no geral pra gente
- 587. incluir
- 588. “ah como é a questão da inclusão”
- 589. “inclusão digital”
- 590. “inclusão num sei de”
- 591. falam um montão de inclusões né
- 592. só que: jogam pra gente sem preparação
- 593. é: eu vejo mais no jogar
- 594. no dizer
- 595. “toma”
- 596. “agora é:”
- 597. “toma de conta”
- 598. “é teu”
- 599. agora e a gente?
- 600. como é que a gente fica?
- 601. como é que: fica o nosso trabalho?
- 602. você sendo sufocado

Sabemos, com as discussões do primeiro capítulo desta dissertação, que a legislação preconiza a obrigatoriedade de garantia da inclusão para as escolas e os professores (BRASIL,

2001a, 2007a, 2011a), mas que também garante a formação dos professores para atuar nesse novo panorama educacional (BRASIL, 2007a, 2011a). No entanto, nos segmentos apresentados, os professores revelam que os  *cursos de formação*, até agora, abordam a inclusão de maneira geral, não oferecendo a preparação necessária para o professor, que o  *governo* não disponibiliza  *capacitação, reciclagem* para os professores atuarem no âmbito da inclusão e que as  *escolas*, em sua maioria, não estão preparadas para receber os alunos. A voz dessas instâncias - cursos de formação, governo e escola - relacionada ao conteúdo temático apresentado pelos professores, indica que elas são responsabilizadas não apenas por colocarem a obrigatoriedade da inclusão para os professores, mas, também, pelo fato de não oferecerem capacitação para que esses profissionais trabalhem no contexto das políticas de inclusão.

Ancorados nos pressupostos do ISD, acerca dos marcadores de pessoa (MACHADO e BRONCKART, 2009), é interessante, igualmente, notarmos que a alternância do pronome pessoal  *a gente* apresentado como: eu + coletivo de professores (L- 586 e 592) e eu autor empírico (L- 599 e 600); do pronome  *nós*: eu + coletivo de professores (62 e 98); e do adjetivo  *ninguém*: eu + coletivo de professores + escola (524), evidencia que o agir docente apresentado pelos professores está no âmbito do coletivo, isto é, a reclamação quanto ao fato de a inclusão ser  *jogada* para os professores, sem a formação necessária, não é, segundo Érica, Tarso e Carlos, apenas deles, mas, outrossim, e em maior intensidade, do coletivo de trabalho. Nesse sentido, os professores evidenciam uma  *representação coletiva* do trabalho (cf. p.82).

Chama-nos a atenção, ainda, na voz do professor Tarso, a ênfase na necessidade de formação para que ele, no papel de professor, também possa se sentir incluído nessa nova perspectiva educacional -  *num é nem o:: o aluno que necessita de/da inclusão ... eu acho que somos nós que precisamos* (L-97 e 98). O professor nos revela, portanto, que para se trabalhar com a inclusão é preciso estar nela, sentir-se nela e como parte dela, o que parece ainda não acontecer, pois  *ninguém é preparado e se for preparado é uma minoria* (L- 524 e 525). Nesse sentido, a fala de Tarso corrobora nossas discussões do capítulo I, na medida em que acreditamos que a  *inclusão é para todos*, e nesse  *todos* incluímos desde o porteiro da escola até, e principalmente, os professores. Reforçando esse posicionamento de que a efetivação das políticas inclusivas parece esbarrar na falta de formação dos professores, Isabela diz que:

#### **Segmento 04 - Entrevista – Professora Isabela**

419. ainda não chegou a ser uma política de inclusão mesmo

420. isso aí eu precisaria de um apoio bem maior

- 421. precisaria de uma formação
- 422. inclusive
- 423. específica

A partir dessa discussão, apontamos para o primeiro sentido que os professores vão conferindo ao seu trabalho com a política de inclusão: um trabalho que foi *jogado* (atirado, arremessado) para os professores, deixando transparecer uma desvalorização da proposta de inclusão, uma vez que, para a nossa cultura, não jogamos/arremessamos algo que tem valor; o jogar pressupõe, desse modo, a falta de compromisso e de responsabilidade da parte daqueles apontados, pelos professores, como responsáveis pela implantação das políticas inclusivas (governo, cursos de formação, e a escola). Essa falta de compromisso também está relacionada ao fato de os governantes e os formadores (cf. segmentos 01, 02 e 03) não oferecerem formação/capacitação para os professores receberem os alunos, e que ecoa outro sentido atribuído pelos professores ao seu trabalho com a inclusão: um trabalho permeado pelo sentimento de despreparo, de exclusão.

Nesses primeiros segmentos, portanto, os professores já começam a revelar os conflitos que permeiam seu trabalho, conflitos advindos da falta de preparação para trabalhar com alunos com necessidades educacionais específicas. Ao estabelecermos uma relação com as contradições do sistema de atividade elencadas por Engeström (1978 apud CEDRO e MOURA, 2012) e discutidas no terceiro capítulo desta dissertação, e com base nos elementos do sistema de atividade do professor apresentado por Machado, A. (2007), entendemos que o conflito, aqui revelado pelos professores, ocorre na interação entre a atividade central e atividades vizinhas (quarta contradição postulada pela autora), entre a política de inclusão (prescrição do sistema educacional da atividade do professor) e a formação do professor (atividade vizinha), bem como pelo fato de algo novo ser introduzido no sistema de atividade (terceira contradição), isto é, a política de inclusão se constitui, igualmente, como algo novo no trabalho de Érica, Tarso, Isabela e Carlos, exigindo saberes que eles ainda não desenvolveram.

Com isso, percebemos um terceiro sentido que os professores atribuem ao seu agir nessa perspectiva inclusiva: um agir conflituoso. Essa representação dos docentes acerca do seu agir nos remete a Machado A. (op. cit.), ao elencar como característica do trabalho docente o seu caráter conflituoso (cf. p.77). Ressaltamos que esses conflitos – vivenciados pelos professores – atuarão como molas propulsoras para seu desenvolvimento profissional, como veremos ao longo da análise.

Consideramos relevante destacar que esse entendimento de que falta uma formação, do despreparo para trabalhar com a inclusão é mais recorrente nas falas de Érica e Tarso. Esses dois professores enfatizam, constantemente, a necessidade da capacitação para que possam desenvolver seu trabalho. Vejamos a seguir alguns excertos reveladores desses posicionamentos:

**Segmento 05 - Entrevista – Professor Tarso**

- 12. a minha experiência com deficientes visuais assim
- 13. na verdade: é/é uma experiência
- 14. pra mim
- 15. inexistente
- 16. porque é::
- 17. nós/nós não fomos preparados pra trabalhar /.../ com esse tipo de aluno
- [...]
- 156. o professor não tá respaldado pra:: fazer esse tipo de atividade
- [...]
- 224. a num ser que fosse feito um realmente
- 225. nós fossemos moldados
- 226. modificados né?

**Segmento 06 - Entrevista – Professora Érica**

- 310. tem uma formação continuada pra os professores no::/no normal
- 311. mas dizer assim “essa é pra”
- 312. “como é que vocês vão/vão agir”
- 313. “como é que vocês vão”
- 314. em nenhuma das deficiências nós tivemos
- 315. e às vezes a gente se queixa muito sobre isso
- 316. eles emPUrram pra gente
- 317. e a gente fica lá às vezes sem saber lidar
- [...]
- 534. colocar projeto de inclusão é fácil
- 535. agora::: preparar a gente é difícil
- 536. então assim quando foram falar da questão do curso
- 537. de orientar a gente
- 538. eu vejo muito que jogam muito pra gente professor
- 539. e a gente aí que se vire
- 540. que tome de conta né
- 541. eu tô vendo
- 542. essa é minha postura
- 543. por que lidar com ser humano não é fá:cil
- 544.com a diversidade
- [...]
- 1226. já que é pra ser incluso
- 1227. a gente também não é nada contra
- 1228. mas pelo menos a gente também: fosse
- 1229. vamos dizer:::
- 1230. mais::
- 1231. ou preparado

Nesses segmentos fica visível o *pedido* dos professores para que haja uma formação específica para o trabalho do professor na perspectiva inclusiva. Um pedido de quem precisa aprender os *gestos específicos* (AMIGUES, 2004) do trabalho para esse novo contexto, uma vez que para ser um profissional é necessário conhecer bem aquilo que se faz.

Tarso e Érica deixam ecoar a voz do coletivo de trabalho, mostrando que a necessidade de uma formação específica para o trabalho – na perspectiva da política de inclusão – não é apenas deles, mas do coletivo de professores que se *queixam* (L- 315) por não receberem preparação e terem que ir para a sala de aula *sem respaldo* (L - 156), e *sem saber lidar* (L- 317) com os alunos. Em um tom de *cobrança* (L- 224 a 226 e 1228 a 1231), os docentes colaboradores desta pesquisa trazem, igualmente, a voz dos governantes, solicitando, que, *pelo menos*(L- 1228), ofereçam a formação necessária para os professores, uma vez que foram eles que *empurraram/jogaram* (L- 316 e 538) a política de inclusão para esses profissionais. Tais vozes, portanto, vão dando força ao conteúdo temático da falta de formação que Érica e Tarso mobilizaram em suas falas.

Ressaltamos, outrossim, que a predominância do *nós* (L- 17, 225 e 314), do o *professor* (L- 156) e do a *gente/gente* (L- 315, 316, 317, 535, 537, 538 e 539) coloca os professores Érica e Tarso sob a proteção, o guarda-chuva do “[...] gênero como instrumento coletivo da ação” (CLOT, 2010, p. 140) nas suas *queixas* e *cobranças* (L- 315 e 224 e 225) diante da ausência de formação.

Chama-nos a atenção, também, o fato de o professor Tarso dizer que sua experiência docente com alunos com deficiência visual é *inexistente* (L- 12 até 15) mesmo tendo passado quase um ano lecionando para uma aluna com DV. Esse sentimento do professor revela que, não necessariamente, porque a escola recebe alunos com deficiência, a inclusão de fato acontece. Tarso leciona em uma escola que teoricamente funciona na perspectiva inclusiva, mas ele parece não vivenciar a inclusão, ou seja, ele está inserido em um contexto do qual, ainda, não se julga como membro. Nesse sentido, e a partir das vozes mobilizadas por Tarso, entendemos, como destacado anteriormente, que a formação seria uma maneira de possibilitar ao professor sentir-se parte desse contexto e de fazer com que a inclusão não seja apenas um faz de conta, um *verniz social* (FRANCO, 2011) para agradar aos olhos da sociedade.

Sobre esse aspecto da formação, vimos, em nosso primeiro capítulo, que o MEC vem oferecendo cursos de formação continuada para os professores no setor da educação inclusiva. A própria FUNAD, no estado da Paraíba, também tem oferecido esses cursos, inclusive de capacitação específica para trabalhar com alunos com DV. No entanto, pela fala dos professores, vemos que esses cursos ainda não chegaram até a escola em que trabalham, ou

seja, são cursos que ainda cobrem uma pequena parcela dos professores e que por atuarem em um caráter de formação de multiplicadores, muitos deles que vão para essas capacitações não fazem o papel de disseminador do conhecimento que estão construindo, o que acaba deixando a formação restrita a poucos profissionais da escola, geralmente aqueles que atuam na sala de recursos. Justificando esse raciocínio, percebemos por meio das falas de Tarso e Carlos que não há um diálogo entre eles e os professores das salas de recursos, ou seja, entre aqueles que receberam formação específica para o trabalho com a inclusão:

**Segmento 07 - Entrevista – Professor Tarso**

43. nós temos uma sala de recursos multifuncional e: ela [aluna com DV] procura muito essa sala de recursos  
 44. eu num sei se::  
 45. daí eu num sei de nada  
 46. porque também num há um intercâmbio do que acontece lá com/com o cá né

**Segmento 08 - Autoconfrontação – Professor Carlos**

334. a menina do apoio  
 335. P: como é essa relação de você com essa professora  
 336. e essa professora com você?  
 337. Carlos: é quase que nula  
 338. porque::: eu acho que vi ela duas vezes  
 339. no dia que eu conversei com E [aluna com DV]  
 340. e no primeiro dia de aula quando se apresenta todos os professores  
 341. mas depois disso é muito difícil eu vê ela na escola

A partir da fala dos professores fica claro que a relação de troca parece não existir entre esses profissionais, isto é, aqueles que receberam formação específica para o trabalho com a inclusão nas escolas regulares tendem a permanecer como os únicos detentores de um saber que necessita urgentemente ser compartilhado. Existe, portanto, *barreiras atitudinais* (CARVALHO, 2007a) dentro das próprias escolas, as quais fazem com que os professores das salas regulares sintam-se, muitas vezes, excluídos do processo de inclusão, ou até menos responsáveis por ele, uma vez que os subsídios para que possam atuar de maneira mais condizente com os preceitos educacionais inclusivos, ainda não lhes são, em sua maioria, acessíveis.

Essa relação com os profissionais da sala de recursos, no caso da professora Érica, nem sequer é mencionada. Entendemos que isso acontece devido ao fato de que a sala de recursos existente na escola em que Érica trabalha, é do tipo I, ou seja, não possui impressora braille, fazendo com que todo o material, que ela necessite transcrever para o braille, seja enviado ao ICP. Salientamos, também, que os alunos com DV, nessa escola, não frequentam a

sala de recursos, pois as atividades que seriam desenvolvidas nela passam para o ICP, uma vez que o material que os alunos necessitam para estudar encontra-se naquele local.

Consideramos, relevante destacar, outrossim, que na escola da professora Isabela, a sala de recursos também é do tipo I – sem impressora braille – no entanto, ela frequenta mais assiduamente essa sala, pois lá eles disponibilizam uma máquina de escrita braille, similar à máquina de datilografar. Nesse sentido, a professora, principalmente no início do semestre, quando ainda não sabia braille, ia para a sala de recursos escrever os conteúdos no braille.

#### **Segmento 09 - Autoconfrontação – Professora Isabela**

429. quando eu fui fazer o primeiro trabalho

430. que fui pra sala do/de recurso

431. eu tinha que ditar letra por letra

Destacamos, no entanto, que apesar de haver um maior contato com a sala de recursos, a presença da professora naquele espaço parece ainda se resumir à transcrição de textos impressos em tinta para a escrita braille, ou seja, restringe-se a aspectos mecânicos.

Ainda sob o prisma da temática da formação, ressaltamos que, dos professores colaboradores da pesquisa, Isabela e Carlos são os que menos destacam a ausência de capacitação para exercer um trabalho inclusivo, acreditamos que isso ocorre pelo fato de que esses professores têm um diálogo maior com o coletivo de professores da escola, conforme observamos nos segmentos a seguir:

#### **Segmento 10 - Autoconfrontação – Professora Isabela**

267. sobre a inclusão

268. como::

269. é basicamente isso

270. muito bom

271. a gente tá sempre discutindo isso em sala

272. cada professor mostra as dificuldades sabe

273. P: você diz em sala

274. é na sala do professores é isso?

275. Isabela: é na sala dos professores

276. nas reuniões

#### **Segmento 11 - Entrevista – Professor Carlos**

263. recebo de colegas

254. que eu pergunto

265. por exemplo como eu perguntei o professor de português

266. que eu perguntei a ele como é que faço

#### **Segmento 12 - Autoconfrontação – Professor Carlos**

364. sempre o professor de português toma a frente do assunto

365. e as dicas dele foram válidas pra mim

366. que foi a questão de sempre falar perto dela

367. de sempre é:: dá o texto pra menina do apoio e a menina do apoio entregar o texto transcrito

Esses excertos nos conduzem à discussão sobre o caráter coletivo da atividade (cf. p.82), ao ressaltarmos que a efetivação do trabalho ocorre com a colaboração dos diversos outros envolvidos na convivência. No caso de Isabela e Carlos, os seus colegas professores eram colaboradores para o desenvolvimento do agir docente, atuando como mediadores, *discutindo e dando dicas* sobre como trabalhar com os alunos com necessidades específicas visuais.

Com esse panorama, e ao entendermos, com base em Bruner (1991, p.48), que ao chegarmos em um lugar de trabalho

[...] é como se penetrássemos em um palco em que a representação já tivesse começado [...] Aqueles que estavam no palco têm uma ideia da peça que está sendo representada, uma ideia suficiente para tornar possível a negociação com o recém-chegado (apud CLOT, 2010, p.168).

Podemos dizer que os professores Isabela e Carlos, recém-chegados nesse contexto, penetraram em um palco em que a trama já estava acontecendo e os professores, que já estavam no palco do ensino inclusivo com alunos com DV, fizeram a negociação dos novatos, ou seja, mediarão a entrada deles na peça, mostrando que papel eles deveriam representar e que *gestos específicos* (cf. p.59) eles teriam que desenvolver para agir junto com os demais personagens da peça, especialmente, os alunos com deficiência visual.

A voz do coletivo de professores, presente nas falas de Isabela e Carlos, revela-nos, portanto, a força que o coletivo exerce no processo de inclusão, pois eles guiam, orientam os professores iniciantes para que encontrem, de maneira mais objetiva, os caminhos da inclusão no trabalho com alunos com NEV. Assim, podemos dizer, novamente, que a representação do trabalho pelos professores, é uma *representação coletiva* (cf. p.82).

Nesse contexto, pontuamos, do mesmo modo, que no caso de Isabela, além do suporte advindo do coletivo de professores, a escola também colaborava com o processo de aprendizagem dos professores no que concerne à educação de alunos com deficiência visual:

### **Segmento 13 -Entrevista – Professora Isabela**

253. P: e você recebeu alguma orientação da escola pra receber esses alunos em sala de aula?

254. Isabela: sim

255. a gente recebe assim nas reuniões

256. nas reuniões

257. na última

- 258. inclusive
- 259. veio um professor de psicopedagogia
- 260. que ele trabalhou exatamente essa questão da inclusão dos deficientes visuais
- 261. ou outros deficientes
- 262. e aí explicou bem
- 263. o que a gente deve procurar pra ir trabalhando

**Segmento 14 -Entrevista – Professora Isabela**

- 325. aqui da escola a gente só tem ajuda mesmo
- 326. eu noto que a direção assim é muito unida
- 327. parte pedagógica
- 328. todo mundo tá sempre auxiliando
- 329. sempre tão tomando conta sabe
- 330. dos alunos e dos professores

Ao entendermos que a escola necessita ser um *espaço de formação* “[...] capaz de possibilitar a seus(suas) profissionais a aquisição de novos conhecimentos a partir da discussão e análise das próprias ações educativas” (DINIZ, 2012, p.29), percebemos, a partir da voz da escola presente na entrevista de Isabela, que a instituição em que leciona se apresenta com um *espaço de formação*, ou seja, um espaço onde há trocas dialógicas entre os professores, onde há a presença de professores formadores para discutir aspectos do processo de inclusão dos alunos com deficiência – *professor de psicopedagogia* (L- 259) – onde *todo mundo tá sempre auxiliando* (L- 328). Nesse sentido, entendemos que a escola desenhada por Isabela em sua fala, tende a ser representativa da política de inclusão, ao demonstrar que todos, inclusive a instituição escolar, necessitam fazer sua parte para que novas estradas sejam abertas e para que não se percam na caminhada.

Chama-nos a atenção o sentimento de amparo ecoado na fala de Isabela, ao dizer que a *escola está sempre tomando conta dos alunos e dos professores* (L- 329 e 330), ou seja, o professor incumbido de exercer seu trabalho diante de um contexto novo, sob os paradigmas da inclusão, não se sente só, pois a escola está sempre lá para *ajudar* (L- 328). É interessante notarmos que ao estabelecermos um paralelo entre o *tomar conta* na fala da professora Isabela e o *tomar de conta* de Érica (Segmento 06, L- 540), eles se apresentam com sentidos opostos, no primeiro caso, um tomar conta, como suporte, acolhimento, e no segundo como desamparo, abandono. Se pensarmos no conteúdo temático da formação ecoado nas entrevistas dos docentes, essas vozes elegem a escola como espaço de formação (Isabela) e de ausência de formação (Érica), paradoxalmente.

Desse modo, ressaltamos, com base nos pressupostos do ISD, que o *contexto mais amplo* no qual estão inseridas essas professoras contribuem para essas representações da escola, pois o contexto no qual a professora Isabela leciona é municipal e a da professora

Érica é estadual. O funcionamento da escola municipal parece, nesse caso específico, não coincidir com o das estaduais (aquelas contexto de nossa pesquisa), já que, dos professores colaboradores, Isabela foi a única que mencionou a escola como espaço de formação. Essa diferença de contexto parece, também, justificar, em certa medida, o fato de Érica e Tarso mencionarem mais assiduamente acerca da falta de formação para trabalhar com os alunos com deficiência visual, pois o contexto da escola em que lecionam não se apresenta, em suas falas, como favorável à capacitação dos professores para a inclusão.

No caso de Carlos, que leciona na escola em que Tarso lecionou, entendemos que apesar de a escola não ser apresentada com um espaço de formação na voz dele, o coletivo de professores o ajuda. Isso nos mostra como o contexto do coletivo pode ser mutável, pois quando ativado/solicitado pelo professor Carlos, ele desperta e exerce o papel de colaborador, de mediador entre o professor iniciante e o conhecimento que ele até então desconhecia.

Apesar de existir esse apoio da escola e do coletivo, inúmeras são as dificuldades que os professores enfrentam dada a ausência de formação para atuar no âmbito da educação inclusiva. Dentre essas dificuldades, destacamos a complexidade do *conviver junto*:

#### **Segmento 15 – Entrevista – Professor Carlos**

- 360. peço pra todo mundo escrever mas ela não escreve
- 361. mas eu tenho que escrever
- 362. mas eu fico com essa:::
- 363. num tem uma palavra para definir ((risos))
- 364. a/o sentimento que eu fico na hora
- 365. mas é apreensão
- 366. acho que é apreensão
- 367. apreensivo e::/e

#### **Segmento 16 – Autoconfrontação – Professora Isabela**

- 70. ela não tava querendo mais
- 71. eu achei que eu tinha parado o jogo
- 72. a tempo de voltar pra aula
- [...]
- 76. por que
- 77. pros meninos ((alunos videntes))
- 78. isso é um tempo longuíssimo sabe
- 79. eles ficam aperreados
- 80. querem fazer alguma coisa
- 81. tem que ter alguma coisa que chame a atenção
- 82. aí
- 83. isso perde muito da aula

#### **Segmento 17 - Entrevista – Professora Érica**

- 260. insisti
- 261. e como tem uma MISTura
- 262. acaba que você fica muito cansativa

263. muito tenso  
264. isso me preocupava

Essa dificuldade na convivência é expressa pelos professores que passam *a arbitrar entre o que se exige deles e o que isso exige deles* (AMIGUES, 2004). Eles explicitam que na diversidade do contexto em que se encontram, necessitam lidar, como aponta Skliar (2003, p.41) com *dois outros*, um outro que “[...] é próximo, que parece ser compreensível, previsível, maleável, etc” (os alunos veteranos da escola regular) e um outro que “[...] é distante, que parecer ser incompreensível, imprevisível, imaleável, etc” (os alunos com DV). A voz dos professores (autor empírico) marcada pelo uso dos pronomes *eu* (L- 361, 362 e 71),  *você* (L- 262) e *me* (L- 264) demonstra que a falta de preparação para lidar com a diversidade, faz com fiquem *apreensivos* (L- 365), *preocupados* (L- 264) com dificuldade de administrar *o tempo da aula* (L- 71, 72 e 83), tornando a prática algo *cansativo* e *tenso* (L- 262 e 263), o que justifica a temática da falta de formação específica para trabalhar com a inclusão, ecoada nas entrevistas dos professores.

Acreditamos que nessa discussão dos professores, igualmente, ecoa uma voz social que estabelece o trabalho com a diversidade como sendo algo difícil para o professor e que, por tal razão, não pode ser deixado, somente, sob a responsabilidade dos docentes, e mais ainda com o agravante da falta de formação.

Aqui destacamos, novamente, alguns sentidos que os professores atribuem ao seu fazer pedagógico no trabalho com a diversidade proposta pela inclusão escolar. Um fazer permeado por desgastes físicos – *cansativo* – e emocionais – *apreensivo, tenso, preocupante* – e por impedimentos (quarto sentido), mas, também, um fazer que se modifica a cada dia através da mediação do coletivo de professores e da escola (quinto sentido).

Com todos esses desgastes e impedimentos, que se apresentam em forma de conflitos no trabalho dos professores, eles tentam se posicionar frente ao processo de inclusão, dizendo que:

#### **Segmento 18 - Entrevista – Professora Érica**

628. é interessante  
629. contando que a inclusão não seja só a gente  
630. o professor  
631. a gente vai aceita::r  
632. ah tem umas perspectivas  
633. e ou outro lado?  
634. eu acho que é um diálogo  
635. tem que ter uma coi/ tem que ser dialógico então  
636. eu vejo nesse sentido

- 637. NÃO é a gente só
- 638. não deixar a gente sozinho
- 639. a mercê:: daquela situação
- 640. então a gente
- 641. deixa a gente MUItto solto
- 642. MUItto só
- 643. é interessante
- 644. é:: precisa mesmo inclu/ ter essa inclusão
- 645. as escolas precisam ter
- 646. agora preci:sa uma preparação

A professora traz uma voz social de que *a inclusão é necessária* (L- 644) e que, portanto, *as escolas precisam ter* (L- 645) essa inclusão, mas cobra preparação e atenção para o professor. Ao se posicionar – sobre o processo de inclusão – por meio da sua própria voz (L- 634), dizendo *eu acho que é um diálogo*, ela volta ao tema de que a responsabilidade da inclusão não deve ser colocada somente para o professor, uma vez que ela precisa ser algo *dialógico* (L- 635). E aqui nos chamou a atenção a repetição dos termos *só* (três vezes) (L – 629, 637, 642), *sozinho* (L- 638), *a mercê* (L- 639) e  *muito solto* (L- 641), que dão força e intensidade para a construção de uma representação da professora Érica como estando *abandonada*, tendo que *agir na urgência e decidir na incerteza* (PERRENOUD, 2001), em um lugar pouco conhecido e para o qual não dispõe de mapas/coordenadas que a possam guiar (cf. p.38). Nessa mesma linha de pensamento o professor Tarso ressalta que:

#### **Segmento 19 - Entrevista – Professor Tarso**

- 229. nesses últimos cinco anos se fala muito em inclusão
- 230. mas num se te/ nunca se vê a questã/ o questionamento se realmente tá se/ tá sendo proveitoso né?
- 231. se realmente está atendendo ao aluno
- 232. ao aluno que precisa de necessidades especiais
- 233. isso aí eu:: num sei até aonde va/isso é bom
- [...]
- 236. será que tá havendo aprendizagem?
- 237. será que tá se atenden/ se chegando ao objetivo?
- 238. será que esse aluno realmente tá:::
- 239. então...
- 240. pra ficar fazendo de conta eu vejo::
- 241. eu num vejo muito futuro não
- 242. enquanto não se adequar realmente as escolas
- 243. os profissionais...

Na fala de Tarso vemos uma voz social implícita que questiona a funcionalidade do processo inclusivo – *será que tá sendo proveitoso, que tá havendo aprendizagem, que tá alcançando os objetivos* (L – 230, 236, 237). Essa voz social, juntamente com a voz do autor empírico representada por um “eu” (L- 233, 240 e 241), reforça o conteúdo temático da falta

de formação, pontuando que enquanto não houver formação, tanto para a escola, como para os professores, a educação inclusiva permanecerá uma brincadeira *de faz de conta* (L- 240), onde uns fingem que incluem e outros fingem que a inclusão acontece. Ampliando essa discussão, o professor Carlos destaca que o fato de as escolas e de os professores não estarem preparados para receber alunos com necessidades educacionais específicas pode desestimular esses alunos. Vejamos:

**Segmento 20 - Entrevista – Professor Carlos**

491. eu acho que o número de/de alunos que/que tem essa deficiência visual dentro da escola é pouco  
 492. porque eu acho que eles não se sentem confortáveis nas escolas  
 493. então as escolas não estão preparadas pra receber  
 494. você vê  
 495. tô tirando por mim  
 496. um professor  
 497. não tenho formação  
 498. acho que muitos dos meus colegas também não têm formação sobre/sobre esse tipo deficiência  
 499. então e/eu acho que os alunos com deficiência visual têm ciência disso  
 500. eu acho que muitos deles saem da escola porque sabem que não vão ter uma::  
 501. num sei  
 502. uma aula de qualidade pra eles  
 [...]  
 550. porque num tem preparação  
 551. vai chegar  
 552. vai acabar desestimulando o aluno  
 553. desestimulando o professor  
 554. porque o professor talvez entre em DE-PRES-SÃO por não saber o que fazer na hora  
 555. e corra atrás de uma ajuda  
 556. e você não encontra essa ajuda

Nesse segmento o professor começa discorrendo a partir da sua própria voz como autor empírico, a partir de um *eu* (L- 491 e 492), mas em seguida chama o coletivo – *colegas de trabalho* (L- 498), *professor* (L-533 e 534), *você* (L- 556) – para justificar, sob a *proteção* do gênero (CLOT, 2010), seu posicionamento de que a falta de formação influencia tanto no alunado, que acaba se *desestimulando* (L- 500 e 552), como no professor, que pode se desestimular e entrar em *depressão* (L- 554) por não saber como lidar com os alunos e, principalmente, por não encontrar ajuda. Esse aspecto do tema da falta de formação, ressaltado por Carlos, nos remete ao pensamento de Rodrigues (2006) de que a escola necessita disponibilizar serviços de qualidade para os alunos para que possam representar uma alternativa séria às escolas especializadas (cf. cap. I), pois caso contrário os alunos podem, segundo Carlos, acabar não se envolvendo no processo de aprendizagem.

Chamamos a atenção para o fato de que esse adoecimento (depressão) dos professores pontuado na fala de Carlos é representante da nossa discussão na análise dos primeiros segmentos, quando ressaltamos a necessidade da *inclusão* do professor no processo inclusivo, a qual teria como porta de partida a formação/capacitação do docente. Assim, entendemos que o professor vivencia um conflito da quarta contradição apresentada por Engeström (1978 apud CEDRO e MOURA, 2012), ou seja, entre prescrições do sistema educacional inclusivo (atividade central) e a formação para desenvolver essas prescrições (atividade vizinha), revelando que estar na sala de aula sem conseguir exercer seu trabalho com alunos que apresentem deficiência visual, pode fazer com o professor entre em depressão por ter seu *poder de agir* (CLOT, 2010) impedido.

Nesse momento, destacamos um sexto sentido atribuído pelos professores no trabalho com alunos com DV, um trabalho representado pelo sentimento de *abandono*, em que ainda prevalece *um faz de conta, desestimulando alunos e adoecendo professores*.

Além da formação para os docentes, a professora Érica solicita que haja uma preparação para os alunos advindos da escola especializada, para que entendam o funcionamento da escola regular.

#### **Segmento 21 - Entrevista – Professora Érica**

- 647. precisa um trabalho com:: então
- 648. até mesmo com os alunos né
- 649. por que eles estão num/num ambiente que eles têm também::
- 650. até assim
- 651. “olhe vocês têm que fazer os trabalhos assim como os outros”

#### **Segmento 22 - Autoconfrontação – Professora Érica**

- 1254. pra gente
- 1255. E COMO ELES também podem se implicar?
- 1256. porque tá sempre buscando mais a gente né?
- 1257. formação continuada pra gente
- 1258. formação continuada pra o professor assim
- 1259. a gente se preparando
- 1260. e quando a gente chega na sala
- 1261. quem tá precisando dessa formação num somos a gente não
- 1262. num somos nós não
- 1263. são os alunos
- 1264. isso você busca de você
- 1265. dentro de você tá aquilo
- 1266. mas quando você vai com seus alunos cadê?
- 1267. entendeu?
- 1268. É MUITO no professor
- 1269. Eu acho também que tem que olhar e preparar uma formação também pra eles
- 1270. “olha sala de aula”

Érica deixa ecoar a voz de formadores para os alunos com DV (L- 651 e 1270), para mostrar que eles necessitam de uma preparação, a fim de que entendam suas responsabilidades, isto é, seus deveres enquanto alunos no contexto da escola regular (cf. p.38). Com essa voz dos formadores para os alunos, a professora volta ao seu objeto temático da falta de formação, apontando, dessa vez, para a necessidade de uma formação/preparação também para alunos advindos das instituições especializadas. Essa problemática está relacionada ao que Érica discutiu anteriormente, de que a inclusão deve ser um *diálogo*, portanto, igualmente com os alunos, para que a responsabilidade de incluir não seja somente do professor. Nesse sentido, ela traz a voz dos alunos (L -1255, 1263, 1266 e 1269) para chamar essa responsabilidade, do mesmo modo, para eles. Ressaltamos, também, que essa falta de diálogo entre a preparação do professor e a resposta do aluno, faz com que Érica expresse a temática da responsabilidade da inclusão apenas para o professor e da ausência de formação em um tom de *insatisfação*, por considerar que se esforça para oferecer um trabalho efetivo para os alunos, mas eles não sabem receber. Esse posicionamento de Érica corrobora com a nossa discussão no capítulo I, quando destacamos, a partir de Friedrich (2012), que sem a participação do aluno a aprendizagem tende a não acontecer.

Assim, vemos outro sentido (sétimo) que Érica atribui ao seu agir na perspectiva inclusiva: um agir que necessita se constituir enquanto dialogado com diversos outros (professores, alunos, escola, governantes).

Na discussão da temática de uma formação para os alunos com deficiência, ressaltamos, ainda, que Érica oscila num movimento entre *a gente – professor – a gente – nós – você – professor* (L- 1256 a 1268), no qual a professora se implica na responsabilidade do tema que mobiliza ao utilizar *a gente* e *nós*, e se distancia dessa responsabilidade quando usa os termos *professor* e *você*. Esse movimento parece nos indicar dois aspectos: primeiro, Érica, ao mencionar a necessidade de uma formação não só para os professores, mas também para os alunos com DV, não toma a responsabilidade dessa discussão só para ela, recorrendo ao coletivo, ou seja, a *proteção* do gênero (CLOT, 2010). Segundo, ao oscilar entre *a gente* e o *professor*, percebemos que o coletivo dos colegas professores da escola (*a gente, nós*) parece não ser suficiente para Érica justificar a necessidade de formação para os alunos, e por isso, ela recorre ao coletivo mais amplo (*professor*), reforçando assim seu posicionamento.

Nos segmentos 21 e 22, destacamos, outrossim, que a professora deixa transparecer um conflito entre os elementos de sua atividade, entre ela (professora) e os alunos com necessidades específicas visuais, por não saberem como se portar na escola regular.

Aqui retomamos os sentidos que os professores atribuíram ao seu fazer ao mobilizarem o tema da ausência de formação: um agir conflituoso; jogado para os professores; permeado pelo sentimento de despreparo, de exclusão, de abandono, por desgastes físicos e emocionais e por impedimentos; um faz de conta que desestimula alunos e adoce professores; mas, também, um agir que se modifica através da mediação do coletivo de professores e da escola e que, portanto, necessita se constituir enquanto dialogado.

Além dos conflitos - aqui discutidos - relacionados ao tema da falta de formação para trabalhar na perspectiva da inclusão escolar, outros emergem no trabalho de Érica, Tarso, Isabela e Carlos, a partir de diferentes conteúdos temáticos que eles mobilizam.

## **5.2 – Desconhecimento do mundo do aluno com DV: *com eles eu num sinto nada***

Dando continuidade à interpretação do agir dos professores colaboradores da pesquisa, percebemos a predominância de um desconhecimento por parte desses professores, do universo dos alunos com deficiência visual. Esse desconhecimento se apresentou no âmbito do não saber como tratar os alunos (igual ou diferente dos alunos veteranos da escola regular); de como funcionava o trabalho no ICP, com o tutor de inglês e na sala de atendimento Educacional Especializado; de como os alunos faziam para aprender; e de avaliar o desempenho deles. Para tanto, discutimos esse tema do desconhecimento do mundo dos alunos com DV, começando com o aspecto relacionado ao tratar os alunos advindos da escola especializada de maneira igual ou diferente dos outros, como demonstra o segmento a seguir:

### **Segmento 23 - Entrevista – Professora Érica**

437. claro que a gente::

438. sem querer::

439. por mais que diga assim

440. “NÃO”

441. a gente OLHA com um certo::

442. num é pra olhar com um olhar de pena

443. mas a gente olha com um olhar assim

444. não deficiê/ que tem alguma coisa

445. que a gente fica com um cuidado mais especial

446. quer queira quer não a gente... tem um cuidado mais especial que o outro num é

447. aparece isso

448. comigo aparece isso

449. uma vez ou outra

450. mas NORMAL

451. se for pra:: cobrar um trabalho

452. normal

453. às vezes digo

454. “olha vocês têm que dar o trabalho”

455. normal mesmo

Nesse segmento, faz-se presente uma voz social que orienta para que a pessoa com deficiência não seja tratada como *coitadinha* (L- 439 e 442), como alguém que precisa sempre de *caridade* do outro. Érica diz que apesar dessa orientação, ainda olha os alunos com deficiência com sentimento de pena, mas que embora isso aconteça, ela tenta tratar com normalidade, cobrando dos alunos seus deveres enquanto participantes do sistema de atividade docente, como no caso da entrega dos trabalhos solicitados (L – 451 e 454). Esse posicionamento de Érica corrobora nossa discussão, no capítulo I (cf. p. 37), no qual destacamos que o tratamento diferenciado não significa eximir os alunos com deficiência de seus deveres, enquanto membros de uma comunidade escolar.

A segurança que a professora busca transparecer por meio do seu posicionamento enquanto autor empírico (L-450 a 452 e 455) e personagem (L-454), no que se refere a tratar os alunos com DV de forma *normal*, no entanto, não aparece no segmento 24 da autoconfrontação, em que ela diz:

**Segmento 24 - Autoconfrontação – Professora Érica**

- 882. com medo de tá tratando DIFERENTE
- 883. “ah eu sou assim ela tá tratando assim”
- 884. “eu sou normal e o outro ela trata assim”
- 885. então fico naquela
- 886. às vezes
- 887. naquele embate
- 888. “ah eu tô tratando diferente”
- 889. “por que num é pra incluir”
- 890. aí às vezes fica meio confuso isso pra mim
- 891. ou então eu fico::
- 892. num sei se eu tô certa ou coerente com::
- 893. é incluir então
- 894. “TRATAR igual”

A professora, por meio da sua voz enquanto autor empírico e enquanto personagem, bem como da voz dos alunos com DV, diz sentir medo de estar tratando os alunos com NEV de maneira *diferente*. Essas vozes, portanto, reforçam o tema do desconhecimento de Érica com relação ao mundo dos alunos com deficiência visual. O medo da professora Érica fica evidenciado pela negatividade das escolhas lexicais, quando ela afirma vivenciar um *embate* (L-887), em que fica *confusa* (L-890), sem saber se está *certa ou errada* (L-892). Esse medo da professora não ficou evidenciado na entrevista, mas apenas no momento da autoconfrontação, isso pode nos permitir dizer que, a olhar para o seu agir, a professora

demonstrou emoções que talvez não fossem mobilizadas sem o *espelhamento* proporcionado pela autoconfrontação (cf. p.95).

Chamamos a atenção para essa inquietação da professora no que concerne ao tratamento diferente, pois parece ecoar uma voz social bastante disseminada de que os alunos com deficiência não podem ser tratados de maneira diferente dos alunos considerados “normais”, por se constituir discriminação. Uma voz que ganhou abrangência social com a disseminação de um sentido deturpado do que seja o tratamento diferenciado, pois, como proclamado pela Convenção da Guatemala (1999) e discutido em nosso primeiro capítulo, “[...] não se constitui discriminação a diferenciação ou preferência [...] desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas” (cf. p.35). Nesse sentido, essa voz social torna-se, de certo modo, responsável pelo desconhecimento de Érica acerca da maneira como tratar seus alunos com NEV.

Essa mesma voz social permeia outros segmentos da autoconfrontação com a professora Érica e, também, a fala do professor Tarso, delineando os sentidos que eles atribuem à sua prática docente:

#### **Segmento 25 - Entrevista – Professor Tarso**

- 181. eu/eu continuo como::
- 182. o mesmo professor
- 183. dando aula de forma homogênea
- 184. de forma igual
- 185. igualitária pra todos
- 186. sem distinção
- 187. a:/a:/apesar dela ter as necessidades
- 188. mas ela foi colocada lá NÃO pra ter uma atenção especial minha
- 189. mas pra ter aula NOR-MAL como qualquer um outro aluno
- 190. então é assim como eu trato todos os alunos

#### **Segmento 26 - Autoconfrontação – Professora Érica**

- 1452. se eu estou procedendo certo ou errado
- 1453. eu não sei
- 1454. aí tem que ser uma pessoa pra me dizer
- 1455. “olhe Érica no inglês é assim”
- 1456. então aí eu vou perguntar
- 1457. “olhe num é pra tratar todo mundo igual?”
- 1458. então eu tenho que dizer
- 1459. “vocês vão fazer este trabalho”
- 1460. “os meninos este e vocês este”

A certeza presente na fala de Tarso, de que é para *ter aula normal* (L-189), *de forma igualitária para todos* (L-185) traz a referida voz social que dissemina um sentido distorcido acerca do modo como tratar os alunos com deficiência. Por isso, pontuamos, assim como

fizemos no capítulo I (seção 1.3) desta pesquisa, que o tratamento igualitário não pode ser confundido com um *fazer igual para todos*, como propagado por essa voz social presente nesses excertos. Tratar igual é garantir oportunidades igualitárias de aprendizagem e desenvolvimento, mesmo que para isso o professor necessite tratar diferente.

Ressaltamos, todavia, que essa voz social implícita se apresenta como uma instância que prescreve o trabalho dos professores, no que diz respeito ao modo como tratar os alunos com deficiência visual. Esse caráter prescritivo é evidenciado pelo uso dos termos *pra ter* (L-188 e 189) e *é pra* (L-1457), o que coloca, mais uma vez, essa voz social como sendo responsável pelo desconhecimento dos professores, no que concerne ao tratamento igualitário requerido pelo processo de inclusão.

Nos segmentos 25 e 26, consideramos relevante destacar o uso da modalização lógica *é assim* (L- 190 e 1455), que apresenta os fatos do mundo objetivo do ponto de vista da certeza, da verdade. A mobilização desta expressão modal evidencia que os professores buscam, na objetividade dos fatos, a maneira correta, inquestionável de como devem se relacionar com os alunos com deficiência visual.

Ressaltamos, ainda, que a dúvida estabelecida por Érica, de como tratar os alunos com DV, também está presente na fala do professor Carlos, como percebemos nos excertos a seguir:

#### **Segmento 27 - Autoconfrontação – Professor Carlos**

- 649. porque às vezes eu tenho em mente que/que e às vezes acho que não querem ser tratados diferente
- 650. às vezes acho/penso isso
- 651. não sei se tô pensando errado
- 652. mas eu vi que ela/que ela tem interesse
- 653. quando a gente direciona as coisas a ela
- 654. ela tem interesse
- 655. ela fica contente sabe?

A voz implícita na fala de Carlos, representativa da voz social que dissemina, como destacado anteriormente, um conhecimento deturpado sobre o tratamento diferenciado, deixa o professor em dúvida – *eu tenho em mente* (L- 649), *acho/penso* (L- 649 e 650), *não sei se tô pensando errado* (L- 651) – sobre como tratar sua aluna com deficiência visual, reforçando o conteúdo temático acerca da falta de conhecimento sobre o mundo dos alunos com DV. No entanto, destacamos que o professor começa a reconfigurar essa voz social, ao perceber que a aluna é receptiva ao tratamento diferenciado, ele parece começar a descobrir, aos poucos, uma

realidade que até então lhe parecia distante. Nesse contexto, entendemos que o professor demonstra aspectos de desenvolvimento profissional, um desenvolvimento gerado a partir do momento em que ele, como destaca Skliar (2006), se aproximou da experiência do outro (aluna com DV).

É interessante, ainda, notar que, diferentemente da maioria dos segmentos relacionados ao tema da falta de formação, esses trechos (24, 25, 26 e 27) sobre o desconhecimento dos professores em relação ao modo como tratar os alunos com necessidades específicas visuais, não evidenciam a voz do coletivo, ou seja, a predominância é da voz de Érica, Tarso e Carlos (autor empírico e personagem). Esse movimento da voz do coletivo para a voz do autor empírico coloca os professores em um universo da atividade em que “nós/a gente” desaparece, cedendo o lugar a um “eu” (L- 888, 891, 892, 181, 190, 1452, 1453, 1456, 1458, 649 e 652) que é parte integrante de um *coletivo homogêneo e diversificado* (CLOT, 2010). O fato de o coletivo ser homogêneo, não significa que seus membros – executantes da mesma tarefa – tenham receio de estar tratando os alunos com deficiência visual de maneira *diferente*, assim como os professores colaboradores desta pesquisa (L-882 e 649).

Destacamos aqui o primeiro sentido – nesta seção – que os professores atribuem ao seu trabalho com a inclusão: um agir que carrega o sentimento de medo e incerteza por não saber se estão tratando os alunos de forma igualitária, mas também, de descoberta e de aprendizagem.

Além desse não saber dos professores no que concerne ao tratamento dos alunos, destacamos, nos segmentos a seguir, o desconhecimento com relação ao trabalho desenvolvido no ICP pelo tutor de inglês junto aos seus alunos com DV, bem como ao trabalho do professor do Atendimento Educacional Especializado (sala de recursos) com esses alunos, que se constitui, igualmente, como parte do conteúdo temático sobre o desconhecimento dos professores colaboradores acerca do mundo dos alunos com necessidades específicas visuais.

### **Segmento 28 - Autoconfrontação – Professora Érica**

658. esse resumo foram eles que fizeram?

659. como?

660. como é?

661. fizeram em inglês

662. eles escreveram em português

663. como é que funciona isso lá?

664. eles transcreveram em que?

665. traduZiram pra:: e::les

666. escreveram em braille aí o resumo  
 667. tá lá  
 668. tá tudo lá  
 669. agora o que é AQUILO pra mim?  
 670. pra mim na língua inglesa  
 671. ali tá escrito em que?  
 [...]  
 724. agora EM INGLÊS como funciona?  
 725. o tutor traduz pra ele e já entrega pronto?  
 726. o tutor coloca em inglês lá o texto  
 727. em BRAILLE?  
 728. ele vai ler em BRAILLE?  
 729. e VAI escrever com as palavras dele na língua portuguesa ou inglesa?

### **Segmento 29 - Autoconfrontação – Professor Tarso**

274. ela procura muito a sala de recurso  
 275. trabalhado pela professora S ((professora da sala de recursos))  
 276. uma excelente profissional também  
 277. é:: acho que não houve pessoa melhor pra cuidar desse assunto  
 278. agora o que ela faz  
 279. de que forma ela faz  
 280. eu não sei

### **Segmento 30 - Autoconfrontação – Professor Carlos**

193. “como foi que você conseguiu fazer a prova?”  
 194. aí ela disse  
 195. “não a parte de interpretação de texto foi tranquila porque a menina ((tutor no ICP)) leu pra mim e eu consegui responder as questões”  
 196. mas ela não me disse se tinha entendido o texto em inglês

Nesses segmentos, chamamos a atenção, primeiramente, para o número de perguntas feitas pela professora Érica – 12 no total (L- 658 a 729) – o que evidencia, não apenas sua falta de entendimento sobre como as atividades dos alunos são desenvolvidas no ICP, mas, também, seu desejo de saber como, de fato, esse processo acontece.

Ao refletirem sobre seu agir, os professores trazem, além da sua própria voz enquanto autor empírico, a voz dos alunos com DV, do tutor de inglês do ICP e do professor da sala de recursos para falar da temática do desconhecimento acerca dos trabalhos desenvolvidos pelo tutor de inglês no contexto do ICP e pelo professor de apoio na sala de recursos. Essa pluralidade de vozes evidencia que os alunos, o tutor e o professor do atendimento especializado são responsáveis por esse desconhecimento dos professores, uma vez que não há um diálogo com eles para explicar como as atividades (provas, exercícios) são realizadas.

Aqui, retomamos novamente, alguns elementos do sistema da atividade educacional proposto por Machado, A. (2007). Na fala de Érica, Tarso e Carlos, os professores da escola especializada e da sala de recursos se apresentam como um *outrem* da atividade educacional,

com influência direta no trabalho dos professores da sala regular, uma vez que são a eles (tutores e professores de apoio) destinados o desenvolvimento das atividades e das avaliações dos alunos com DV. Acreditamos, a partir das reflexões dos professores, que a existência de um diálogo entre esses três profissionais se faz premente, na medida em que envolve uma relação, antes de mais nada, de confiança, pois o professor da escola regular entrega a esse professor tutor/de apoio suas atividades para que ele ajude o aluno a responder. O professor da escola regular, então, necessita confiar na ética de responsabilidade profissional desse trabalhador, o qual tem uma função que não é somente de aplicador de provas e de leitor/transcritor, mas também de professor de reforço, de um profissional que pode explicar o conteúdo para os alunos e tirar dúvidas.

O outro elemento do triângulo de Machado, A. (2007), que identificamos, explicitamente, na fala de Érica, foi o instrumento. Na situação de trabalho descrita pela professora, o braille atuaria como instrumento de mediação entre a professora, os alunos e as atividades (cf. p.70). No entanto, Érica ainda não dominava o braille como instrumento no trabalho com alunos com DV, ou seja, ele apenas tinha a função de artefato e não de instrumento para ação, conforme discutimos no capítulo três. Os professores Tarso e Carlos também não tinham esse domínio do braille como instrumento no seu trabalho, o que os impossibilitava de ter um acesso direto à escrita da aluna com deficiência visual.

Para tanto, ressaltamos que o conflito apresentado nos segmentos 28, 29 e 30 (o conflito dos professores por não saberem como funciona o trabalho dos alunos no Instituto dos Cegos e na sala de Atendimento Educacional Especializado (provas, atividades), juntamente com o tutor e o professor de apoio ocorre entre a atividade central e as atividades vizinhas – quarta contradição elencada por Engeström (1978 apud CEDRO e MOURA, 2012) – ou seja, entre a atividade de Érica, Tarso e Carlos e a atividade do professor da escola especializada e do AEE. O conflito por não saber em que língua (inglesa, portuguesa) estão escritas as atividades e, conseqüentemente, o que está explanado no texto, ocorre, também, entre atividades, entre o braille (elemento da atividade central) e a formação/preparação dos professores para utilizá-lo enquanto instrumento (atividade vizinha).

O tema e as vozes nos excertos revelam pelo menos dois pontos importantes. Primeiro, a necessidade de uma interação maior entre os professores da escola regular e os da escola e da sala especializada e, segundo, a relevância do conhecimento do braille para o professor que trabalha com alunos com DV, uma vez que esse conhecimento pode facilitar o trabalho do professor, principalmente no que concerne à interação com o material didático e as avaliações.

Nesse contexto, destacamos que a professora Isabela ao entrar no palco do ensino inclusivo para alunos com NEV, aprendeu o sistema de escrita braille e, talvez por isso, não deixe ecoar em sua voz a temática da falta de conhecimento acerca das atividades realizadas pelos alunos na escola especializada ou na sala de recursos, uma vez que ela mesma pode produzir material para seus alunos, bem como corrigir o que eles escrevem diretamente do braille. Vejamos alguns excertos que demonstram a influência do uso do braille como *instrumento* no trabalho da professora Isabela.

### **Segmento 31 - Entrevista – Professora Isabela**

94. eu tento adaptar o que tá no livro pra eles  
 95. ou alguma que eu elabore por escrito né?  
 96. eu traduzo/coloco pra braille  
 97. ainda tô aprendendo  
 98. mas já é suficiente assim pra passar as atividades  
 [...]  
 112. já cortei palavras  
 113. coloquei em braille  
 114. e chamava lá na frente pra eles lerem  
 115. eles vão dizendo as letras  
 116. diz se conhece ou não a palavra  
 [...]  
 158. o básico é que eu consegui aprender um pouquinho de braille  
 159. é o/  
 160. foi o:  
 161. que num foi assim  
 162. talvez o importante  
 163. mas foi  
 164. que foi o/o único suporte que eu tive

### **Segmento 32 - Autoconfrontação – Professora Isabela**

401. ah é porque acontece muito  
 402. “eu num vou fazer não que eu num tenho caneta”  
 403. “eu num vou fazer não que eu num tenho papel”  
 404. aí eu já tenho tudo  
 405. eu ando preparada assim  
 406. aí E ((aluna com DV)) já disse que não trouxe punção  
 407. emprestei pra ela

Fica evidente na fala de Isabela, por meio de vozes explícitas e implícitas, que a apropriação do braille facilita o trabalho da professora, atuando como *suporte* (L – 164) na adaptação do livro didático (L – 94), elaboração de atividades (L – 98 e 112), bem como na interação com os alunos na sala de aula, pois a professora empresta seu material de escrita braille (reglete, punção) quando os alunos não levam os seus para a escola (L – 406). Nesse sentido, entendemos que o domínio do braille por Isabela, permitiu que ela se *aproximasse das experiências* (SKLIAR, 2006) que são dos seus alunos com DV, abrindo espaço para que

ela, de fato, começasse a entrar no mundo desses alunos, e, conseqüentemente, houvesse desenvolvimento profissional.

Com esse panorama, ressaltamos um segundo sentido, nesta seção, que os docentes atribuem ao seu fazer: um trabalho em que prevalece a falta de diálogo entre os professores da sala de aula regular e aqueles dos institutos especializados e do AEE, e por conflitos que desencadearam aprendizagem e desenvolvimento.

Apesar de não vivenciar o conflito relacionado à falta de conhecimento acerca das atividades dos alunos com DV, como os demais docentes, Isabela deixa emergir em sua voz outro conflito vinculado ao conteúdo temático do desconhecimento em relação ao mundo dos alunos com deficiência visual, o qual diz respeito à ausência de conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa por parte desses alunos. Conflito esse, também, experienciado por Érica, Tarso e Carlos, como podemos ver nos excertos a seguir.

### **Segmento 33 - Autoconfrontação – Professora Isabela**

229. eu fiz por imagens

230. desenho e a parte em português

[...]

233. mas eu não sei como trabalhar esse coisa com deficiente visual

234. assim

235. que não seja só de tradução

236. como?

237. como seria?

238. porque a gente usa muito imagem pra aprender vocabulário e outras

### **Segmento 34 - Entrevista – Professor Tarso**

143. eu/eu num sei me comportar

144. como é que eu dou aula?

145. como é que faço com que um professo/ que um/um aluno com deficiência visual aprenda a/a/a/aquilo que ele num tá conseguindo enxergar?

146. é: ele pode ouvir as explicações mas é difícil

### **Segmento 35 - Autoconfrontação – Professora Érica**

543. que eu tô falando mais da minha ausência de num saber como:/:como é isso

544. o procedimento com eles

545. como tratar com ele

546. que na questão dele da visão

547. então::

548. é::

549. como é que isso?

550. pra trabalhar com ele língua inglesa?

551. o vocabulário?

552. como fazer?

[...]

564. como é que eles estudam?

565. de que forma?

566. eu tô falando língua inglesa

567. por que os meninos já sentem dificuldade

568. imagina eles

A voz dos professores deixa transparecer uma angústia por não saberem lidar com esses alunos no ensino da língua inglesa, sentimentos esses, marcados pela presença de 10 perguntas nos segmentos analisados. Com os questionamentos do professor Tarso e de Érica (*como é que dou aula?* (L- 144), *como é que faço?* (L- 145), *como fazer?* (L- 552), *como é que eles estudam?* (L- 564)), percebemos que quase um ano de ensino para alunos com DV não foi suficiente para que eles entendessem o processo de ensino e aprendizagem para esses alunos, o que nos reforça a complexidade no trabalho com a inclusão, complexidade essa que Isabela, depois de três meses com alunos com deficiência visual, também deixar ecoar em sua fala (*Como? Como seria?* (L - 237 e 238)). Há, portanto, um conflito que os professores parecem ainda não ter conseguido desenvolver, ou seja, o cruzamento da fronteira do não saber lidar com o novo na sua atividade (trabalho com a inclusão de alunos com NEV), ainda persiste na voz dos docentes.

Destacamos, também, que esse conflito expresso nos segmentos 33, 34 e 35 parece não envolver o coletivo de professores, isto é, Isabela, Tarso e Érica trazem a sua própria voz, marcada por um “eu” (*eu não sei como trabalhar* (L- 234), *eu num sei me comportar* (L-143) *eu tô falando mais da minha ausência de num saber* (L- 543)) para falar da sua falta de conhecimento sobre como os alunos com necessidades específicas visuais aprendem. A responsabilidade enunciativa desse aspecto do tema *desconhecimento do mundo dos alunos com DV*, portanto, se apresenta como sendo dos próprios professores, o que implica dizer, a partir da percepção de Isabela, Érica e Tarso, que o coletivo de professores – que trabalham com esses alunos – não necessariamente desconhece o modo como eles estudam/aprendem a língua estrangeira.

Além da voz de Tarso, de Érica, dos alunos videntes e dos alunos com DV, percebemos nos segmentos 34 (L-146) e 35 (L- 567 e 568) o eco de uma voz social que afirma que os alunos com deficiência sentem mais dificuldade no processo de aprendizagem do que aqueles que não têm deficiência. Nesse ponto, destacamos a partir das nossas discussões no capítulo II, que o acesso a oportunidades de aprendizagem, no que concerne à língua inglesa é, ainda, um pouco restrita para os alunos com DV, uma vez que livros, dicionários e materiais didáticos impressos em braille são pouco disponibilizados. No entanto, a adaptação de material, o uso de programas de áudio para computadores, de audiodescrição e de e-books se apresentam como um caminho alternativo para a

aprendizagem desses alunos que, cognitivamente, apresentam a mesma potencialidade de aprendizagem que os alunos videntes (VYGOTSKY, 1994[1934]).

Ressaltamos, ainda, que ao olhar para o seu trabalho – desenhando imagens no quadro – Isabela avalia sua prática com relação ao processo de tradução, ou seja, é no momento da autoconfrontação que ela, ao olhar para o passado (atividade realizada de traduzir o significado das imagens desenhadas no quadro), reflete sobre ações futuras (como poderia trabalhar o significado das palavras sem o uso da tradução), isto é, ela parece tentar *compreender* sua prática para que possa *transformá-la* (cf. p.90).

O fato de não saber como ocorre o processo de ensino-aprendizagem para esses alunos é um dos aspectos que dificulta a avaliação deles pelos professores. Nos segmentos a seguir, Carlos e Érica discutem o fato de não conseguirem avaliar o desempenho dos seus alunos com deficiência visual, que se constitui, igualmente, como outro aspecto relacionado ao conteúdo temático do *desconhecimento do mundo dos alunos com DV*.

#### **Segmento 36 - Entrevista – Professor Carlos**

- 456. como é que eu devo avaliar?
- 457. a avaliação já é uma coisa muito difícil
- 458. e avaliar um caso desse
- 459. tem que ter uma avaliação também diferente
- 460. e eu não tenho essa formação

#### **Segmento 37 - Autoconfrontação – Professora Érica**

- 630. E::U meu caso né
- 631. eu preciso SENTIR o que meu aluno
- 632. se eu olhar no olho
- 633. ou no jeito que ele fala
- 634. na expressão
- 635. você sente as dificuldades
- 636. então eu funciono muito pelo sentir
- 637. a língu/a língua funciona no seu sentir
- 638. então eu funciono SEN-TIR
- 639. é o SENTIR que eu funciono
- 640. e com eles eu num sinto nada
- 641. eu não consigo sentir nada
- 642. dizer
- 643. “como é não sentir nada?”
- 644. pra mim é como se eles tivessem ali
- 645. já tá tudo facilitado
- 646. os grupos já vão lá se agrupa::ndo
- 647. e eu não vejo se eles estão andando pra frente mesmo
- 648. ou seja
- 649. eu não sei em QUE ní:vel eles estão
- 650. ou se estão em algum nível ou não estão
- 651. de língua inglesa
- 652. num sei o que eles sabem

Nesses excertos, Carlos e Érica demonstram, por meio da voz do autor empírico (*come é que devo avaliar?* (L- 456), *eu não sei em que nível eles estão* (L- 649)), a dificuldade em avaliar o desempenho dos alunos, trazendo novamente à tona relações conflituosas no seu agir docente. Aqui, os professores retomam a temática da falta de formação já discutida anteriormente, relacionando-a ao tema do desconhecimento do mundo dos alunos com NEV (L-460). Nesse panorama, o conflito emergente está, portanto, no nível da quarta contradição elencada por Engeström (1978 apud CEDRO e MOURA, 2012) entre o trabalho dos professores Carlos e Érica (atividade central) e a formação/capacitação para trabalhar com alunos com DV (atividade vizinha).

Chama-nos a atenção o fato de a professora Érica dizer que *não sente nada* (L- 638 a 641) com relação ao desempenho dos alunos com deficiência visual. Ao *não conseguir sentir* (L-641), Érica nos apresenta um professor impossibilitado de compreender o processo de aprendizagem e desenvolvimento de um dos elementos da sua atividade: os alunos. Nessa perspectiva, tomamos de empréstimo o pensamento de Spinoza (1965, p.39 apud CLOT, 2010, p.31) ao dizer que “o esforço para desenvolver o poder de agir é inseparável de um esforço para elevar, ao grau mais elevado, o poder de ser afetado”, a fim de mostrar que a professora Érica parece não conseguir ser afetada pelos alunos com DV, no sentido em que não é capaz de perceber – seja por meio do *olhar* (L- 632), do *jeito da fala* (L- 633) ou da maneira como se *expressam* (L- 634) – o que eles sabem (L-652), se estão desenvolvendo-se ou não (L-647 a 650) e isso, acreditamos, afeta seu *poder agir* (CLOT, 2010), ou seja, torna-se impedimento não apenas para que ela avalie os alunos, mas, também, para que consiga desenvolver seu trabalho com eles, na seleção de atividades ou adaptação de material, por exemplo.

Aqui percebemos outro sentido que a professora atribui ao seu agir: um trabalho docente em que não se é possível *sentir* os alunos no que concerne a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Notamos, também, que Carlos, apoiado nas regras do mundo social (cf. p.78), faz uma leitura do processo de avaliação dos alunos com necessidades específicas visuais, apresentando-o, através do uso da modalização deôntica *tem que ter* (L- 459), como um dever, uma obrigação social.

Além disso, é possível perceber uma voz social (L- 645) bastante disseminada de que, para os alunos com deficiência, tudo vai ser facilitado, que eles não têm que fazer nada. Por ter essa facilidade, os alunos podem acabar não se envolvendo muito no processo de ensino-aprendizagem e assim dificultando, dentre outras coisas, o processo de avaliação pelos

professores. A falta de implicação dos alunos no processo de aprendizagem se apresenta como conteúdo temático da nossa próxima seção.

Ao finalizarmos essa discussão acerca do desconhecimento do mundo dos alunos com DV, retomamos os sentidos que os professores atribuíram ao seu agir no âmbito desse conteúdo temático: um fazer em que está presente o sentimento de medo e incerteza no que concerne ao tratamento igualitário; em que prevalece a falta de diálogo entre os professores da sala de aula regular e aqueles dos institutos e salas especializadas; em que há dificuldades para avaliar a aprendizagem dos alunos; e, também, um fazer permeado por conflitos que desencadearam aprendizagem e desenvolvimento.

### **5.3 – Envolvimento dos alunos com DV no processo de aprendizagem: *muitos não atenderam e ela atendeu***

O envolvimento dos alunos com deficiência visual no processo de aprendizagem, e a falta dele, foi outro tema mobilizado pelos professores ao falar sobre o seu agir. Nessa temática, eles ressaltam o fato de os alunos com DV faltarem às aulas com frequência, do não comprometimento com as datas de entrega das atividades solicitadas e da (ausência de) participação deles em sala. Nos segmentos a seguir, alguns aspectos desse conteúdo temático começam a ser evidenciados.

#### **Segmento 38 - Entrevista – Professora Érica**

151. “ah eu vou enviar um e-mail pra lá cobrando a nota deles”

152. eu já era pra ter/ eu disse que ia enviar naquele dia

[...]

170. infelizmente eles/eles não estavam na/na/na apresentação dos trabalhos

[...]

191. tá sendo mais/um pouco mais ausência do que presença na sala

192. nesse momento né?

193. os trabalhos escritos ainda tivemos umas duas oportunidades

194. se você olhar o diário

195. você vai observar lá que tem uma nota no primeiro

196. uma nota no segundo

197. tá faltando no primeiro e no segundo

198. e essa luta pra que eles me:/:me deem alguma coisa né

Chama-nos a atenção a força e a negatividade expressas nas escolhas lexicais da professora que *lamenta* (L – 170) a ausência dos alunos nas aulas e necessita ter que *cobrar*

(L - 151), *lutar* (L- 198) para que eles entreguem as atividades e, mesmo assim, os alunos não fazem/entregam.

Érica traz a própria voz, marcada, principalmente, através de um “eu” e a sua voz, como personagem (L-151), mostrando que a atitude dos alunos de ausência nas aulas e na entrega dos trabalhos, está no âmbito da disciplina que ela ministra, não abrangendo as demais aulas, isto é, não envolvendo o coletivo de professores. Além da sua voz ela mobiliza a voz dos alunos com necessidades específicas visuais, evidenciando, assim, a reponsabilidade deles na falta de envolvimento no processo de aprendizagem. Nesse momento, retomamos a discussão do capítulo I (cf. p.37), no qual, destacamos que a inclusão é uma questão de direitos, mas também de deveres. Os alunos têm o direito de acesso a oportunidades igualitárias de aprendizagem, flexibilização de tempo e adaptação de material e atividades, o que não significa que serão eximidos dos seus deveres de cumprir a frequência escolar e as atividades solicitadas pelo professor.

É relevante pontuar, ainda, o fato de a professora trazer a voz de personagem da pesquisadora (L-194 e 195) para reforçar que o tema em discussão era, de fato, verdadeiro, podendo a pesquisadora conferir a não entrega dos trabalhos pelos alunos, através da ausência de notas no diário de classe (L-195 a 197).

Esse posicionamento dos alunos com NEV é apontado, também, por Tarso e Carlos, ao ressaltarem a falta de engajamento/envolvimento deles nas aulas, como apresentado nos excertos 39, 40, 41 e 42. A partir da voz dos governantes e dos professores, presente na fala de Tarso e Carlos, percebemos que a responsabilidade no que concerne à ausência da aluna com DV nas aulas, não é direcionada à aluna, mas sim aos governantes que não produzem material de inglês em braille (L- 120) - fazendo com que ela tenha que ficar na dependência do Atendimento Educacional Especializado (L- 43) - e aos professores que não têm preparação para elaborar material de acordo com a necessidade dos alunos com deficiência visual (L- 121). Além disso, o fato de a aluna faltar muito também está relacionado a problemas de saúde, uma vez que ela fez uma cirurgia no coração e necessita de acompanhamento médico.

### **Segmento 39 - Autoconfrontação – Professor Tarso**

117. ela:: NUM tá fazendo nada

118. ela num faz nada

119. porque

120. primeiro porque não produziram livro adequado pra ela

121. e tão pouco a gente pode produzir o material adequado

### **Segmento 40 - Entrevista – Professor Tarso**

- 40. mas eu percebi ao longo do tempo que ela também::
- 41. ela:: vivia FOra da sala de aula
- 42. fora da sala de aula não por estar gazeando aula mas::
- 43. nós temos uma sala de recursos multifuncional e: ela procura muito essa sala de recursos

#### **Segmento 41 - Entrevista – Professor Carlos**

- 74. e a segunda dificuldade foi dela também não aparecer muito nas aulas
- [...]
- 112. essa semana que vem tem prova e ela não veio hoje pra entregar
- 113. eu avisei na turma agora que se ela aparecesse pra entregar a/a parte estrutural da/da gramática pra ela fazer a prova

#### **Segmento 42 - Autoconfrontação – Professor Carlos**

- 212. aí eu disse a ela pra ela voltar a assistir minhas aulas
- 213. só que ela disse que ela tem é::: ... consultas
- 214. toda terça-feira
- 215. consulta do coração
- 216. se eu não me engano
- 217. que ela fez cirurgia no coração

Consideramos relevante destacar que, no seguimento 40, o professor Tarso mostra um paralelo entre a aluna estar *fora da sala de aula regular* e está *na sala de recursos* (L- 41 e 43). Essa equivalência, estabelecida por Tarso, nos revela um aspecto ainda preocupante no processo de inclusão, que é a saída do aluno da sala de aula regular para a sala de Atendimento Educacional Especializado, o que acaba, novamente, expondo os alunos com DV à reclusão, dessa vez dentro da própria escola, camuflada pelo slogan da inclusão. Por isso, a necessidade de se entender que a sala de AEE não substitui a sala de aula regular, mas se apresenta, necessariamente, como um apoio a esta, um suporte para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos e para o trabalho do professor da sala regular. Nessa discussão, faz-se importante ressaltar que a aluna procura o AEE por não encontrar subsídios na sala de aula, pois, como já discutimos anteriormente, falta capacitação dos docentes e recursos didáticos para que o trabalho com a inclusão possa vir a acontecer.

Nesse contexto, abrimos um parêntese para lembrarmos que a ausência dos alunos nas aulas não é mencionada na fala de Isabela, acreditamos que isso acontece, dentre outros fatores, porque, por serem crianças, talvez ainda não exista a autonomia de deslocamento para a sala de recursos e, também, porque eles vão para escola de transporte escolar, sendo a responsabilidade do deslocamento para escola dos pais ou responsáveis, o que não acontece com os alunos de Érica, Tarso e Carlos que vão para escola de maneira mais independente. Tal fato nos revela nuances envolvidas no sistema de atividade do professor, uma vez que trabalhar com alunos com DV não significa que os conflitos serão os mesmos, pois os outros

envolvidos na atividade, vivenciam experiências diferentes que interferem diretamente no agir do professor.

Nesse sentido, ressaltamos outras diferenças desencadeadas pelo contexto em que estão inseridos, pois a falta de engajamento da aluna com DV, justificada – na fala de Tarso e de Calos – pela ausência de materiais adequados, por professores ainda não capacitados e por problemas médicos, não ocorre na voz da professora Érica.

### **Segmento 43 - Autoconfrontação – Professora Érica**

- 146. Érica: I foi incluído ((aluno com DV))
- 147. mas I não faz nenhuma:: é:::
- 148. movimento pra trazer a cadeira
- 149. pra dizer
- 150. pra querer
- 151. esse é sempre
- 152. os meninos incluem
- 153. mas ele não:::
- 154. ele não faz nenhum movimento maior pra: se aproximar
- 155. não
- 156. a gente é que tem é::
- 157. tá trazendo pra cá
- 158. fazendo todo o movimento por eles
- [...]
- 177. se eu inclui você
- 178. o que é que eu vou fazer
- 179. vou/tô naquele trabalho
- 180. vou tomar aquele trabalho como meu também e::: articular com eles
- 181. “o que é eu posso”
- 182. eu sei que tem a deficiência de não:::
- 183. a dificuldade
- 184. a deficiência de não poder ler daquela forma
- 185. mas
- 186. como eles estão discutindo aí
- 187. “como é?”
- 188. “me coloque a par”

Considerando a voz dos alunos como personagens na fala de Érica, notamos que aqueles com DV não respondem de modo positivo à tentativa da professora e dos alunos videntes de os incluírem nas atividades, fato que incomoda a professora Érica (L- 177 a 180), pois ela acredita que eles deveriam se envolver mais (L-56), questionar/ perguntar (L- 181, 187 e 188) de que maneira podem contribuir com a atividade proposta. Assim, percebemos que a presença dessas vozes (da professora e dos alunos) evidencia, também, a responsabilidade dos discentes com deficiência visual na falta de envolvimento no processo de aprendizagem, o que não ocorre no caso da aluna com deficiência na escola de Tarso e Carlos.

A fala da professora parece nos remeter a uma atitude, talvez, pouco esperada: o aluno com deficiência visual é acolhido pelos alunos veteranos da escola regular, no entanto, ele parece não aceitar essa inclusão, não se envolvendo nas atividades. Esse conteúdo temático presente na fala de Érica, bem como as vozes que ela evidenciou, nos faz refletir sobre a inclusão como um processo de aceitação mútua, ou seja, tanto da parte dos alunos que já estavam na escola regular, do professor, como também dos alunos que estão entrando nesse novo ambiente. A esse respeito, destacamos o pensamento de Maturana e Varela (1995, p.50) ao postularem que aceitar o outro é aceitar a si mesmo “[...] em todas as dimensões que atualmente possam ocorrer em seu ser e que tem origem precisamente no todo social”. Portanto, o aluno com NEV necessita, em um processo dialético, ser incluído, aceitar essa inclusão e incluir aqueles que o incluíram, para que de fato essa política educacional possa vir a ser efetivada.

Consideramos relevante destacar que na entrevista a professora Érica refere-se à falta de envolvimento dos alunos com DV no que concerne a baixa frequência deles nas aulas e ao não compromisso com a entrega das atividades, já na autoconfrontação ela amplia sua reflexão, discutindo que os alunos não se esforçam para participar das atividades e na formação de grupos com os colegas. Entendemos que essa ampliação é desencadeada pelas imagens às quais a professora estava sendo confrontada (os alunos videntes incluindo I – aluno com DV – no grupo deles), ou seja, o momento da autoconfrontação fez com que ela refletisse sobre situações de sala que antes (momento da entrevista) pareciam, ainda, não terem força na sua fala.

Ressaltamos aqui que a inclusão dos alunos com necessidades específicas visuais pelos demais colegas – algo bem marcado na fala da professora Érica – difere da realidade apresentada pelos colaboradores Isabela e Carlos:

**Segmento 44 - Autoconfrontação – Professora Isabela**

- 210. Isabela: geralmente é só uma aluna que vai ajudar
- 211. P: é essa que levantou?
- 212. Isabela: é
- 213. é só uma aluna
- 214. os outros num querem saber não

**Segmento 45 - Autoconfrontação – Professor Carlos**

- 118. Carlos: ela não interage com ninguém da turma
- 119. a única interação dela
- 120. pelo menos na minha aula
- 121. é com L
- 122. com a menina que senta ao lado dela
- 123. é a única interação que tem

124. às vezes quando tem um outro menino que senta ao lado de L  
 125. uma cadeira depois da de E  
 126. ela conversa  
 127. porque ele vem até ela  
 128. mas o restante da sala RES-PEI-TAM ela  
 129. mas é como se fosse qualquer um outro qualquer da turma e não conversam muito não

**Segmento 46 - Autoconfrontação – Professora Érica**

1211. eu acho interessante muito é::dos meninos  
 1212. dos outros  
 1213. dos que não têm a/a/ a dificuldade deles  
 1214. a deficiência deles  
 1215. eu vou usar deficiência  
 1216. apesar de falar que num é pra usar  
 1217. por que ele::/ eles acolhem  
 1218. eu fico/fico até admirada com eles  
 1219. deles acolherem  
 1220. deles não deixarem de fora  
 1221. só se os meninos não quiserem  
 1222. não estarem aqui né

A exposição às imagens – no momento da autoconfrontação – foi, também, fundamental para que Isabela, Carlos e Érica recuperassem o fato de os alunos videntes colaborarem ou não com os colegas com DV, ou seja, a autoconfrontação permitiu que os professores trouxessem à luz, por meio de suas verbalizações, a interação entre os alunos.

Nesse contexto, e ao entendermos que a inclusão é responsabilidade não só de um indivíduo, mas de todos os envolvidos naquele contexto educacional, percebemos que a professora Érica revela, através da sua voz e da dos alunos enquanto personagens, que os alunos videntes não se eximem de exercer o papel social que lhes foi dado, de incluir o outro e o fazem sem precisar que alguém solicite, ou seja, chamam a responsabilidade da inclusão para eles. Assim, podemos dizer, a partir do que está expresso na fala da professora Érica, que os alunos veteranos da escola regular ajudam na criação de um *espaço de convivência* (MATURANA, 1990), de oportunidades de aprendizagem para eles e para os colegas. Esse posicionamento, no entanto, parece não acontecer com os alunos da professora Isabela e do professor Carlos, pois, na escola em que lecionam apenas um aluno da turma, no máximo dois, ajuda ou interage nas atividades com os alunos com DV, ou seja, esse papel social de incluir o outro parece pouco disseminado dentre esses alunos.

Acreditamos, que no caso da professora Isabela, o contexto mais amplo em que esses alunos estão inseridos contribui para essa realidade, pois estão cursando o sexto ano do Ensino Fundamental, ou seja, são crianças e devido à idade entendemos que a consciência e atitude de fazer em prol do outro é algo, ainda, em construção. No que concerne aos alunos do

professor Carlos, adolescentes cursando o ensino médio, apesar de terem a mesma faixa etária dos alunos de Érica, parecem não interagir tanto com a colega com DV. Essa falta de interação deles não é apenas com a aluna com NEV, mas entre eles mesmos (L- 129) e, por isso, ressaltamos a necessidade de um trabalho de conscientização maior para com os alunos veteranos da escola regular, conscientização para que possam exercer melhor o papel que lhe é destinado no processo inclusivo, o papel de ajudar ao outro, tenha ele uma deficiência ou não, pois a inclusão, acreditamos, é de *todos* – para *todos*.

É interessante notar, portanto, que Isabela e Carlos deixam ecoar a voz dos alunos videntes (L- 213, 214, 129), revelando a responsabilidade deles na falta de implicação dos alunos com DV no processo de aprendizagem, uma vez que eles parecem não criar um espaço para que os alunos com necessidades específicas visuais participem das atividades, o que não acontece com os alunos de Érica que tendem a criar esse meio para a aprendizagem, ficando a cargo dos alunos com NEV aceitar esse espaço (*só se eles num quiserem, não estiverem aqui* (L-1221 e 1222)).

Ressaltamos, ainda, no segmento 46, a presença de uma voz social que diz que o termo deficiência não deve ser utilizado para se referir aos alunos com necessidades educacionais específicas (*eu vou usar deficiência, apesar de falar que num é pra usar* (L- 1215 e 1216)). O eco dessa voz na fala de Érica reflete um quadro histórico de mudança terminológica referente a esses alunos, que sistematizamos no capítulo I, e que demonstra que atualmente a terminologia a ser utilizada é *pessoa com deficiência* (BRASIL, 2011a). Apesar de a legislação se apresentar dessa forma, a voz social que emana da fala da professora parece ainda presa a uma forte repressão estabelecida no final da década de 90 em que não era adequado dizer que o aluno tinha deficiência, mas que apresentava *necessidades especiais*. A força do movimento para que as pessoas utilizassem o termo necessidades especiais ganhou tanta expressividade, que até hoje a grande maioria da sociedade ainda utiliza essa terminologia, sendo comum ouvir professores dizer *eu tenho um aluno especial*. É interessante notar que a professora Érica traz essa voz social ainda bastante disseminada, mas se recusa à aceitá-la (*eu vou usar deficiência, apesar de falar que num é pra usar* (L- 1215 e 1216)), como uma forma de mostrar que no seu entendimento não há problemas em utilizar o termo deficiência.

Ao continuar essa reflexão sobre o tema da falta de envolvimento dos alunos nas aulas, Érica, que trouxe a temática com maior evidência, tenta compreender porque os alunos com deficiência visual não se implicam no processo de aprendizagem:

**Segmento 47 - Autoconfrontação – Professora Érica**

205. eu nem sei se é timidez  
 206. mas aquele:::  
 207. talvez seja um conformismo  
 208. eu num sei  
 209. são tranqui:::los dema::is  
 210. eu acho  
 211. passivo né  
 212. como um ser humano passivo  
 213. “ah tô ali”  
 214. “da pra gente desenvolver”  
 215. “num se::i... como é”  
 [...]  
 938. você tá lá  
 939. se implica  
 940. se implica naquele processo com eles  
 941. mas eles num tão se im/importando nem com eles  
 942. tá não sei  
 943. /.../ talvez porque as coisas sejam mais fáceis pra eles  
 944. não sei

As expressões *num sei* (L – 295, 943 e 944), *talvez* (L – 207) e *eu acho* (L – 210) demonstram que a professora ainda busca compreender o porquê dessa atitude *passiva* (L- 211) dos alunos com DV. Érica traz a sua própria voz e a voz dos alunos para apresentar um perfil negativo – *conformismo* (L- 207), *passividade* (L- 212) e *falta de importância consigo mesmo* (L-941) – de I e W (alunos com DV) com relação ao processo de aprendizagem. Essa negatividade da identidade dos seus alunos com deficiência visual é, também, ecoada por uma voz social que diz que os alunos com DV são preguiçosos e acomodados, já que para eles as *coisas são mais fáceis* (L- 943).

Aqui, retomamos o pensamento de Machado, A. (2009), como discutido na página 65, por nos permitir entender um pouco essa angústia da professora diante do não envolvimento dos alunos nas aulas. Segundo a autora, o professor vai apenas criar espaços que permitam a aprendizagem do aluno, mas que isso nunca está garantido pelo fato de que “[...] o aluno é o real agente de seu desenvolvimento e sua liberdade pode levá-lo a recusar-se a entrar nesses ambientes criados pelo professor, resistir a eles, ir em outra direção, etc” (cf. p. 66).

Essa discussão de Machado, A. (op. cit.), juntamente como o perfil negativo dos alunos com NEV evidenciado pelas vozes da própria professora, dos alunos e por vozes sociais, deixa transparecer, assim como nos segmentos anteriores, a responsabilidade dos alunos com necessidades específicas visuais, no que diz respeito à falta de envolvimento no processo de aprendizagem.

Nesse contexto, pontuamos os primeiros sentidos, nesta seção, que os professores dão ao seu fazer no processo educacional inclusivo: um fazer em que os alunos com NEV não respondem de maneira positiva ao espaço de aprendizagem criado pelos colegas e professores, bem como, não cumprem com seus deveres enquanto discentes.

O fato de os alunos não se implicarem no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, faz com que a professora, também, perca um pouco do interesse pelo seu trabalho, conforme observamos nos seguimentos a seguir:

**Segmento 48 - Autoconfrontação – Professora Érica**

- 927. a partir do momento que você repassa as atividades
- 928. e tá lá todo interessando
- 929. respeitando as dificuldades dele
- 930. a/a/ as limitações
- 931. não vou falar em limitações
- 932. que a gente escuta essas coisas
- 933. num é pra dizer
- 934. mas
- 935. quando você vê
- 936. cadê a troca?
- [...]
- 954. Érica: se os meninos que/que num tem nenhuma limitação física ou mental
- 955. tudo bem tá lá
- 956. mas também se eles num tiveram aquela
- 957. comigo
- 958. aquela::
- 959. sei lá::
- 960. “vamos lá”
- 961. articular
- 962. dialogar
- 963. as dificuldades
- 964. aí eu também num vou muito insistir não
- 965. hoje eu não insisto mu::ito não
- 966. quer dizer vou ainda até onde dá
- 967. quando não
- 968. que às vezes o professor
- 969. eu vejo hoje que a gente tá MAIS implicado do que eles
- 970. generalizando
- 971. então...
- 972. depois que eu tomei o pé disso
- 973. então
- 974. e:u tô fora

Ao olhar para o seu trabalho, Érica se refere aos alunos (com e sem deficiência) como os principais responsáveis pelas mudanças que ocorrem na sua prática. Ela explica que costumava se envolver no seu trabalho, mas que a falta de diálogo, por parte dos alunos, não fazendo suas próprias atividades, fez com que ela se desinteressasse. Essa mudança que os

alunos provocam no modo de agir da professora é observada entre as linhas 969 e 974, quando ela diz ter *tomado pé*, se dado conta, a partir da falta de envolvimento, de troca dos alunos, de que estava se implicando mais no processo de ensino-aprendizagem do que eles. Aqui, retomamos uma discussão já pontuada por Érica, de que a inclusão necessita se apresentar na forma de um diálogo, isto é, não pode ser a professora sozinha, os alunos também precisam se envolver no processo. A partir desses segmentos, portanto, entendemos que a ausência de implicação dos alunos com a aprendizagem do inglês afetou as ações (CLOT, 2010) da professora, na medida em que desestimulou seu fazer pedagógico.

Notamos, ainda, que assim como no excerto 46 em que a professora traz uma voz social com relação ao uso do termo deficiência, no segmento 48 ela deixa ecoar outra voz social que postula que não se pode utilizar o termo limitações para falar das especificidades apresentadas pelos alunos com deficiência. Sob a pressão dessa voz social, Érica diz, na linha 931 que não vai usar termo limitações, no entanto, logo em seguida, na linha 954, ela volta a falar essa terminologia, revelando que a prescrição da voz social não é cumprida, deixando transparecer que a professora não entende como problemático utilizar essa palavra para se referir as dificuldades dos seus alunos com deficiência visual.

Chamamos a atenção para o fato de que outras atitudes dos alunos veteranos da escola regular, ao longo dos anos, contribuíram para que professora tomasse a decisão de *cair fora* (L- 974), de *parar* (L-1032), como demonstram os excertos a seguir:

#### **Segmento 49 - Autoconfrontação – Professora Érica**

- 976. Érica: foram muitos anos
- 977. eu
- 978. foram muitas::
- 979. de chorar
- 980. de chegar em casa e dizer
- 981. “meu Deus”
- 982. hoje mesmo quando alguém diz assim::
- 983. ah se eu for falar pra você que me sinto importante como professor
- 984. eu num me sinto não
- 985. diferente não
- 986. “ah quinze de outubro”
- 987. pra que isso?
- [...]
- 1013. eu gosto de ser ÚTIL né?
- 1014. independente de que dificuldade ele tenha
- 1015. agora desde que eu também me sinta útil
- 1016. a partir do momento de que EU vou fazer TODO o proce/
- 1017. todo o trabalho
- 1018. eu tenho que pensar TUdo
- 1019. aí o que me mudou foi justamente...
- 1020. nesse processo

1021. esse ano  
 1022. foi mais agressividade  
 1023. mais/má interpretação do/da minha forma de ensinar  
 1024. metodologia né?  
 1025. é: /.../  
 1026. da questão de colocar mais textos pra ler  
 1027. do:/:da: ingratidão deles  
 1028. da/da/deles veem a gente como um inimigo lá na frente  
 1029. num sei  
 1030. como vai reprovar  
 1031. aí eu disse não  
 1032. eu paro por aqui mesmo

A partir da voz da professora e dos alunos, entendemos que as atitudes negativas dos alunos – veteranos da escola regular – de *agressividade*, de *má interpretação*, de *ingratidão*, de *ter a professora como inimiga* (L- 1022 a 1028), influenciaram na maneira como ela se vê enquanto profissional, uma profissional que não se sente importante (L- 983 a 987). A professora deixa, igualmente, explícito por meio dessas vozes mobilizadas, que para chegar ao desinteresse pelo trabalho não só com os alunos com DV, mas também com os videntes, foram muitos anos de desgaste profissional acumulado, de chorar (L- 976 a 979). Nesse momento, ela deixa transparecer a voz da religião (L- 980 e 281), como um suporte para aquele momento de desespero (L- 979 a 981).

Essas vozes que a professora Érica traz no segmento 49, evidenciam, novamente, a falta de um diálogo entre o trabalho da professora e a atitude dos alunos e dessa vez de todos os alunos, com deficiência ou não. Um exemplo dessa falta de diálogo/reciprocidade ocorre quando a professora diz que gosta de *ser útil*, a partir do momento que também se *sente útil para os alunos* (L-1013 a 1015) o que parece, ainda, não está acontecendo (L-1016 a 1018), ou seja, os alunos não estão se implicando no processo de ensino-aprendizagem.

A necessidade da professora de se sentir útil para os alunos, nos remete, outra vez, ao pensamento de Spinoza (1965, p.39 apud CLOT, 2010 p.31). Se para o autor, o poder de agir está relacionado a um esforço para ser afetado, Érica parece ser afetada pelos alunos, porém de maneira negativa, uma vez que a atitude deles faz com ela não se sinta útil em seu trabalho.

Com esses excertos, percebemos que a professora Érica parece não saber lidar com os conflitos que emergiram, e acaba tomando o posicionamento de se afastar, no sentido de não se envolver muito com os elementos da atividade docente. Nessa perspectiva, retomamos o entendimento de Machado, A. (2007) de que o conflito (nesse caso entre os elementos do sistema – entre o professor e a falta de envolvimento dos alunos na atividade) pode ser fonte

de impedimento para o desenvolvimento do trabalho, dependendo da maneira como o professor o encara.

Na tentativa de se posicionar em relação a essas mudanças na sua prática – a esse impedimento no desenvolvimento profissional – a professora ressalta:

**Segmento 50 - Autoconfrontação – Professora Érica**

1126. o desinteresse é tão grande que você coloca tudo num canto só e diz  
 1127. “ah eles num querem mesmo”  
 1128. por que também eu já tinha me decepcionado com os auditivos nos anos posteri/anteriores  
 1129. aí então quando falaram  
 1130. “ah bota numa pasta ali”  
 1131. eu digo  
 1132. “ah vou lá colocar em pasta”  
 1133. “vou vê se:”  
 1134. aí achei até um e-mail que deram aí  
 1135. eu num queria ter esse trabalho mesmo  
 1136. NÃO por isso  
 1137. mas eu digo  
 1138. “ah depois a educação tá assim” /.../  
 [...]  
 1169. pelas decepções com meus alunos  
 1170. que eu tô tendo  
 1171. aí eu num tô querendo mais::  
 1172. num tô sendo mais útil  
 1173. então eu acho que também não vou ser útil pra eles não  
 1174. num vai::  
 1175. vai dá tudo no mesmo

Podemos observar que o fato de a professora ter se decepcionado com os alunos com deficiência auditiva no ano anterior ao da pesquisa e com os demais alunos, fez com que ela já se posicionasse com menos interesse no trabalho com os alunos com NEV, com que se sentisse com pouca utilidade para eles. Essa discussão nos leva a Vygostky (2008[1934], p.09), quando discute que “[...] cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento da realidade ao qual se refere”, ou seja, para o autor russo, as emoções, sejam elas positivas ou negativas, movem as ações. No caso da professora Érica, a decepção com os alunos fez com ela movesse seu agir de outra maneira, demonstrando o quanto o aspecto afetivo influenciou nas suas decisões.

Salientamos que, ao silenciar a voz do coletivo de professores nesses excertos e trazer sua própria voz e sua voz como personagem, Érica demonstra que a atitude de decepção diante da falta de envolvimento dos alunos nas aulas, não necessariamente se estende ao coletivo de professores, mas no momento em que se encontra, ela perpassa o seu fazer enquanto membro desse coletivo.

Nessa mesma linha de pensamento, Skliar (2010) aponta que a relação do estar junto é, por sua natureza, uma relação de embates entre corpos, de conflitos, o que nos ajuda a compreender que a professora Érica vive uma *crise de convivência* (op. cit.), isto é, no estar junto com o outro (seus alunos), em uma relação em que ambos afetam e são afetados, que a professora sofre um embate de emoções entre o que ela esperava dos alunos e o que eles de fato ofereceram. Portanto, a *convivência* almejada por Érica não se concretiza, dado que os alunos negam, ou não compartilham desse mesmo desejo.

Aqui, destacamos um segundo sentido que os professores deixaram ecoar com relação ao seu agir na escola inclusiva: um agir em que o profissional não se sente útil ao exercer seu *metiér* (BRONCKART, 2009), dado as decepções e a falta de envolvimento dos alunos.

Esse desinteresse dos alunos, expresso na fala de Érica, não aparece nas falas de Isabela e Carlos:

#### **Segmento 51 - Autoconfrontação – Professora Isabela**

- 1001. com frequência eles participam
- 1002. eles repetem
- 1003. até quando tem um texto eles acompanham
- [...]
- 1009. L ((outro aluno com deficiência visual)) é:: ele participa bastante
- 1010. ele tá sempre assim
- 1011. as vezes ele parece que tá sonhando sabe
- 1012. fica assim o mundo dele
- 1013. mas ele participa
- 1014. aí eu pergunto
- 1015. ele sabe
- 1016. como se fosse assim
- 1017. “L”
- 1018. “tô aqui” ((volta à atenção para a professora))
- 1019. tá lá
- 1020. aí volta
- 1021. aí ele sabe responder

#### **Segmento 52 - Entrevista – Professor Carlos**

- 149. e ela prestou muita atenção nas palavras e eu tava prestando a atenção na horas que ela tava fazendo o exercício com a menina
- 150. e ela falava pra menina a palavra
- 151. mesmo que até com a pronúncia mais ou menos
- 152. mas ela falou pra menina as palavras e a menina colocou na música
- 153. e eu vi que foi uma atividade muito benéfica
- 154. foi muito valida né?

#### **Segmento 53 - Autoconfrontação – Professor Carlos**

- 278. apesar de tá MUITO barulho
- 279. ela:: percebeu/percebia as palavras que tavam faltando no texto
- 280. ela não conseguia identificar a palavra
- 281. mas ela percebia o momento em que tava sem a palavra

282. ela tava junto com L
283. então ela percebeu:
284. e eu vi ela/ela tentando falar
285. percebi que ela tava tentando falar a L
286. L falava as palavras que tavam no quadro
287. e isso também eu falei
288. pedi pra que todo mundo
289. toda vez que falasse pronunciasse
290. e ela também pronunciou
291. ela atendeu ao exercício
292. muitos não atenderam
293. e ela atendeu
294. quando eu falava ela repetia
295. e ela tentou fazer o exercício

Isabela e Carlos trazem vozes implícitas e explícitas dos alunos com NEV, as quais deixam transparecer o engajamento/envolvimento desses alunos nas aulas. Eles participam de *atividades de repetição* (L- 1002 e 294), *acompanham textos* (L- 1003), *respondem perguntas* (L- 1014 e 1021), *fazem exercícios de compreensão oral* (L- 149 e 279) e *de pronúncia* (L- 290), ou seja, de acordo com essas vozes os alunos não são apenas cadeiras a mais na sala de aula, eles de fato participam do processo de ensino- aprendizagem.

Percebemos, também, na fala de Carlos, o esforço da aluna para participar das atividades, dado o barulho na sala que dificulta a compreensão auditiva da mesma (L- 278). Nesse ponto, chamamos a atenção, novamente, para que haja um processo de conscientização destinado aos alunos videntes, no que concerne ao barulho na sala de aula, pois o silêncio é fundamental para que os alunos com DV possam apreender o que está sendo explanado (cf. p.79). Desse modo, entendemos, como mencionado anteriormente, que a assim como a crise na educação, é uma crise, segundo Skliar (2010), de *convivência*, as dificuldades dos alunos com deficiência visual em enfrentar o barulho na sala regular é, igualmente, uma questão de convivência, é a falta de diálogo entre videntes e não videntes que acaba por inibir um espaço mais propício à aprendizagem, não apenas dos alunos com deficiência visual, mas de todos, pois a questão do barulho afeta, em níveis diferentes, todos que fazem parte daquele contexto, inclusive o professor, que necessita repetir, falar mais alto para que consiga se fazer ouvido. Isso nos revela como os elementos do sistema de atividade do professor (cf. p.79) estão interligados, pois a ação de um dos elementos (o barulho causado pelos alunos videntes) afeta todo o sistema.

Para tanto, entendemos que o conteúdo temático apontado pelos professores nessa seção, bem como a sua voz e as vozes de personagens e sociais a ele relacionadas, evidenciam alguns sentidos que Érica, Tarso, Isabela e Carlos atribuem ao seu trabalho na perspectiva da

proposta educacional inclusiva. Um trabalho permeado, novamente, por conflitos e impedimentos, pela falta de um diálogo entre o fazer da professora e a atitude dos alunos, entre as ações dos alunos videntes e as dos alunos com NEV, pela ausência de aceitação por parte dos alunos do espaço de aprendizagem criado pelo professor, por decepções dos professores em relação ao seu trabalho, mas igualmente, por um trabalho em que os alunos, apesar das dificuldades de acesso a profissionais com formação adequada e a materiais que atendam às suas necessidades, participam das aulas. Os professores demonstram, assim, o agir como algo mutável/diversificado, de acordo com as especificidades dos locais em que se desenvolvem.

Os conflitos vivenciados pelos professores e mobilizados através dos conteúdos temáticos e das vozes, analisadas até a presente seção, nos/os conduzem a uma quarta temática, a saber: a reconfiguração da prática desses trabalhadores, a partir dos conflitos e impedimentos.

#### **5.4 – Reconfiguração da prática docente: *elaborando, descobrindo, criando, inventando***

Em meio a esse emaranhado de conflitos os professores passam a reconfigurar seu agir. Esse processo de reconfiguração da prática apresenta-se como conteúdo temático dessa seção e, também, como o último tema de nossa leitura acerca do agir dos professores à luz do processo de inclusão dos alunos com necessidades específicas visuais. Ressaltamos, no entanto, que dos quatro professores colaboradores dessa pesquisa, o professor Tarso, parece não demonstrar – através de suas verbalizações – momentos de reconfigurações do fazer pedagógico, como evidenciam os excertos a seguir:

##### **Segmento 54 - Entrevista – Professor Tarso**

171. o que mudou na sua prática educativa depois da experiência de ensinar a alunos com necessidades específicas visuais?

[...]

176. eu num modifiquei nada

177. porque eu::

178. *é/é* acabei de dizer

179. porque não fui preparado

180. se tinha que modificar eu tinha que ter sido também preparado pra modificar

##### **Segmento 55 - Autoconfrontação – Professor Tarso**

234. eu num diferencio ela

235. eu tô dando aula

236. ela ali é um aluno normal como qualquer um outro

237. então eu num procuro especificar NA-DA pra/prá ela mas pra turma

[...]

242. P: mudou alguma coisa na sua prática com a presença dela na aula?

243. Tarso: não

244. não mudou porque é isso que eu tô te dizendo

245. não mudou e nem vai mudar enquanto a/a/os setores encarregados não procurarem também me mudarem

Ao refletir sobre sua prática docente, Tarso diz não ter havido mudanças no seu trabalho em virtude da presença de uma aluna com DV na sala de aula, no entanto, chamamos a atenção para o fato de que o professor não se apresenta, por meio de sua fala, como responsável por essa ausência de mudança. Ele chama a voz dos *setores encarregados* (L- 245) – que entendemos como governantes e/ou formadores – pontuando que a mudança no seu fazer pedagógico, é de responsabilidade deles, uma vez que não o *preparam* (L- 245), *mudaram* (L- 245) para essa nova realidade. Nesse ponto, percebemos, como já discutido na primeira seção desse capítulo, que a ausência de formação apresenta-se, segundo Tarso, como impedimento para que ele possa dar uma *atenção diferenciada* (L- 234), *especificar algo* (L- 237) que seja necessário devido a necessidade específica da aluna com DV, ou seja, para que ele possa desenvolver seu trabalho de acordo com os preceitos educacionais inclusivos.

A partir dessa discussão, consideramos relevante pontuar que a ausência de formação não deve atuar como impedimento para que os professores *respondam eticamente à presença dos alunos* (cf. p.15), com ou sem deficiência, em sala de aula. Não podemos ignorar as necessidades específicas dos nossos alunos pelo fato de não termos recebido formação adequada para trabalhar com eles, pois, se não nos sentimos preparados para exercer nossa profissão diante do processo educacional inclusivo, acreditamos que é nosso dever enquanto profissionais éticos, procurar aprender. Não podemos, portanto, ser passivos diante da educação de qualquer um de nossos alunos, isto é, não podemos simplesmente sentar e esperar que as coisas aconteçam, pois, como ressalta Vygotsky (cf. p.77), mudança requer movimento. Precisamos, desse modo, nos mover em prol do *outro* para que seus direitos possam vir a ser assegurados. Nos próximos segmentos, Carlos e Érica deixam visível esse mover-se em prol do outro. Vejamos:

#### **Segmento 56 - Autoconfrontação – Professor Carlos**

53. nesse momento que eu tô escrevendo no quadro

54. é MUITO entediante pra ela

55. ainda mais que eu num FALEI pra ela

56. ela chegou...

57. claro que ela escutou o pessoal dizendo

58. “professor::r copie menos”

59. “professor copie aqui”

60. mas ela:::  
 61. eu queria assistir uma outra aula de um outro professor  
 62. pra saber como é que ela se comporta também na/nas outras aulas  
 63. porque eu sei que todo professor copia em quadro  
 64. todo professor faz exercício  
 [...]  
 391. é o método de escrever no quadro  
 392. é exercício no caderno  
 393. que ela não faz  
 394. então tá sendo difícil  
 395. mas aí eu já/já tô melhorando  
 396. que agora eu já tô com os textos  
 397. já consegui  
 398. já entreguei o texto a ela já  
 399. eu mandei pra ela também por e-mail

**Segmento 57 - Autoconfrontação – Professora Isabela**

94. eu tento adaptar o que tá no livro pra eles  
 95. ou alguma que eu elabore por escrito né?  
 96. eu traduzo/coloco pra braille  
 97. ainda tô aprendendo  
 98. mas já é suficiente assim pra passar as atividades  
 [...]  
 127. mas que ainda tô assim elaborando  
 128. descobrindo  
 129. criando  
 130. inventando  
 131. num tem nada pronto  
 132. e nem/nem sei se tá indo pelo caminho tão certo assim

**Segmento 58 - Autoconfrontação – Professora Érica**

1139. aí depois eu  
 1140. “me dê o e-mail”  
 1141. eu disse  
 1142. “é me dê o e-mail”  
 1143. botei aí  
 1144. aí no outro dia eu mesma tomei a iniciativa  
 1145. enviei a prova né?  
 1146. já tô indo::  
 1147. perguntando a eles  
 1148. aí eu::  
 1149. depois eu mudo  
 1150. modifico  
 1151. sei lá  
 1152. num é nem repensar  
 1153. talvez seja pensar  
 1154. não é::  
 1155. mas como eu exijo muito de mim  
 1156. que meu trabalho seja correto  
 1157. eu que::  
 1158. “Érica gostando ou não  
 1159. você já entrou  
 1160. você tem que ser coerente”  
 1161. os meninos tem isso  
 1162. aí daí eu:: disse

1163. “não... eu vou mandar por e-mail a prova”  
 1164. né?  
 1165. já tô funcionando melhor  
 [...]
   
1181. já tô enviando  
 1182. mandando as atividades  
 1183. independente daqui ou não

O professor Carlos demonstra por meio da sua voz, da voz da aluna com DV e dos demais alunos, que vivencia um conflito por não saber como agir diante do fato de que a aluna com deficiência visual fica sem atividade no momento em que ele está copiando no quadro. As dificuldades (L – 394) sentidas pelo professor, o conflito, no entanto, não atuam como impedimento (cf. p.77) para que Carlos mova-se em busca de soluções – entregar o texto em braille (L- 398), mandar por e-mail (L- 399) – atendendo as necessidades da aluna com NEV. Esse movimento acontece, igualmente, com a professora Isabela que *tenta adaptar o material didático no braille* (L- 94 até 98) para que os alunos com DV possam ter acesso as atividades e com Érica que – ao trazer sua própria voz enquanto autor empírico – repensa seu posicionamento por não querer agir de maneira incorreta (L- 1152 a 1160), apesar dos conflitos e das decepções,

Entendemos que essa atitude dos professores de procurar mudar diante dos conflitos corrobora aquilo que Clot (2007) entende como essencial para o desenvolvimento do trabalho, o controle das emoções. Segundo o autor “é preciso aprender ‘a não se deixar levar’ pela emoção para ter condições de extrair dela os recursos do gesto; é necessário torná-la profissional” (p.32). Tarso, Isabela e Érica tentam, portanto, *não se deixarem levar pela emoção* (pelas dificuldades, incertezas, conflitos e decepções).

Outro aspecto que pontuamos é o fato de a professora Érica dirigir a fala a si mesma (L- 1158 a 1160), a voz de Érica enquanto personagem, e do professor Carlos trazer a voz do coletivo (L- 61, 63 e 64), ambos na tentativa de encontrar solução para as dificuldades que estavam sentindo, de *tornar sua emoção profissional* (CLOT, 2007), de se convencer da necessidade de um posicionamento correto, ou nas palavras de Gonçalves (1999), de uma *ética de responsabilidade social* (cf. p. 57). Com essa discussão, podemos perceber que nas linhas 395, 396, 398 (Carlos), 98 (Isabela) e 1165 e 1181 (Érica), a utilização da expressão “já” indica que os professores fazem uma avaliação da sua prática, da sua atitude com relação ao fato de entregar o texto braille e enviar material por e-mail, ou seja, fazem uma retomada ao passado para mostrar que estão *melhorando* e, a nosso ver, se desenvolvendo.

Acreditamos que ao tentar superar as *dificuldades* de entregar material em braille, de ter que *elaborar, descobrir, criar, inventar* sem saber se estavam no caminho certo, tentar controlar suas emoções para *agir correto*, os professores demonstram zonas de desenvolvimento profissional no seu trabalho com a inclusão dos alunos com necessidade específicas visuais. Essa atitude dos professores é reveladora da nossa discussão no capítulo III, quando trazemos o pensamento de Vygotsky (1925 apud CLOT, 2006a) ao pontuar que o conflito é a fonte da atividade, uma vez que os primeiros passos rumo ao desenvolvimento de Carlos, Isabela e Érica aconteceram por meio de um emaranhado de conflitos. Foram os conflitos, portanto, que forçaram os professores a reconfigurarem seu fazer pedagógico.

Destacamos, ainda, que ao refletir sobre suas ações nessa sala de aula, Isabela, por meio da sua voz enquanto autor empírico, diz que está *criando, inventando* (L- 129 e 130) para que possa atender as necessidades educacionais específicas dos seus alunos. Essa atitude da professora ilustra nossa discussão no capítulo II, ao ressaltamos a importância da criatividade no processo de adaptação de materiais, gêneros (cf. p.63). No excerto a seguir, Isabela mostra a adaptação de um jogo para que os alunos com DV participem. Vejamos:

**Segmento 59 - Entrevista – Professora Isabela**

- 110. aí as vezes eu elaboro um jogo
- 111. por exemplo
- 112. já cortei palavras
- 113. coloquei em braille
- 114. e chamava lá na frente pra eles leem
- 115. eles vão dizendo as letras
- 116. diz se conhece ou não a palavra
- 117. eu ajudo
- 118. e fazia uma mímica
- 119. aí o resto da turma interagia
- 120. dizia o que era
- [...]
- 126. é uma adaptação da atividade pra envolver todo mundo

Ao desenvolver seu *potencial criativo* (ALLESSANDRINI, 2002), Isabela não apenas adapta um jogo, ela cria um espaço de aprendizagem para que os alunos com DV, assim como os demais colegas, participem da tarefa proposta de maneira independente/autônoma. O fato de os alunos poderem participar da atividade, com as palavras escritas no braille, acreditamos, a partir dos estudos de Araluc e Motta (cf. p. 61), faz com que eles sintam-se mais motivados no processo de ensino-aprendizagem.

Outro ponto que destacamos é a preocupação de Isabela em fazer uma atividade em que possa *envolver toda a turma* (L- 126) e não apenas os alunos com DV. Essa preocupação de Isabela também está presente nas ações do professor Carlos, ao dizer que:

**Segmento 60 - Autoconfrontação – Professor Carlos**

- 264 e::: o exercício eu fiz em dupla também  
 265 . ela fez em dupla com L  
 266 . não só elas duas  
 267 . eu fiz em dupla com a sala inteira  
 268 . pra também não ser o diferente da sala  
 269 . então a dupla toda foi na sala  
 270 . por questão é::: de E ((aluna com DV))  
 271 . por questão também do material

Essa preocupação dos professores em não fazer uma atividade só para os alunos com DV, com receio de eles serem *os diferentes* da sala, acreditamos, está ligada a uma voz social que diz que os alunos com deficiência não devem ser tratados de maneira diferente dos demais colegas, como discutido anteriormente (cf. p. 38). No entanto, destacamos que essa atitude de Isabela e Carlos revela o quão possível é elaborar atividades em que todos possam participar juntos, independentemente das suas necessidades específicas, ou seja, os professores demonstram que a adaptação não necessariamente vai ser algo que o aluno com deficiência realize separado do restante da turma, mas sim uma outra maneira de realizar a mesma atividade, mas que seja acessível para todos. Essa participação de todos na mesma atividade, acreditamos, contribui para que os alunos com deficiência se reconheçam como parte daquele grupo em que estão inseridos e para que os demais alunos, também, os reconheçam como parte, como sendo seres *intencionais iguais a eles mesmos* (TOMASELLO, 2003), ou seja, repleto de potencialidades. Esse tipo de adaptação é, portanto, um espaço para o reconhecimento mútuo dos envolvidos, como membros efetivos de um mesmo grupo.

Essa adaptação feita por Carlos e Isabela para que todos os alunos participem, cria, igualmente, um espaço que permite a *aprendizagem colaborativa* (MASET, 2011), ou seja, um espaço no qual todos cooperaram, ajudam para que possam aprender. Nesse sentido, destacamos o pensamento de Liberali (2009) ao dizer que em colaboração os alunos vão além de suas *potencialidades imediatas* (cf. cap. II. p.64). Acreditamos que os alunos com DV ao realizarem as atividades com os colegas, dizendo as palavras para que eles acertassem o significado (L- 114 até 120), trabalhando em dupla (L- 265), foram além de suas *potencialidades imediatas*, fizeram, talvez, mais do que poderiam fazer sozinhos.

Os professores criaram, portanto, um espaço de aprendizagem para seus alunos, bem como para eles mesmos, uma vez que ao adaptar as atividades, eles conseguiram explorar o mesmo objeto de maneira diferente, isto é, aprenderam novas possibilidades de trabalho, que não teriam vindo à tona, sem que houvesse um conflito que a despertasse. E por isso, destacamos, novamente, o conflito como desencadeador da reconfiguração do agir dos professores, do seu desenvolvimento profissional.

Aqui, pontuamos alguns sentidos que Érica, Isabela e Carlos foram atribuindo ao trabalho com alunos com DV. Os professores desenham, a partir de suas verbalizações, ensinar como sendo um movimento constante de superação de conflitos, de aprendizagem e desenvolvimento; um movimento de adaptação, de criatividade, de controle das emoções, de conhecer a si mesmo, de viver novas experiências e de responder eticamente as necessidades dos alunos.

O movimento de reconfiguração da prática docente dos professores colaboradores (exceto Tarso) ocorreu, também, em outros aspectos, como podemos perceber nos próximos segmentos:

#### **Segmento 61 - Autoconfrontação – Professora Érica**

- 261. “ah vai sentar aqui”
- 262. aí puxar a cadeira pra ele ((aluno com DV))
- 263. pra num parecer uma coisa que é:
- 264. “ah o/o/o aluno com:: necessidades especiais vai ser tratado porque a gente tá lá”
- 265. é uma coisa natural
- 266. tanto dos meninos
- 267. como falando da minha pessoa
- 268. professora de inglês Érica

#### **Segmento 62 - Autoconfrontação – Professora Isabela**

- 516. Isabela: foi nessa hora aí que ela: ((aluna com DV))
- 517. aí ela ainda disse que a minha:
- 518. que o meu punção não servia pra reglete dela
- 519. aí eu fui lá
- 520. e fui testar
- 521. “oh aqui
- 522. serve” ((risos))

#### **Segmento 63 - Autoconfrontação – Professor Carlos**

- 309. essa questão de falar eu sempre falo perto dela
- 310. sempre que eu tô dando uma explicação eu explico perto dela
- 311. mal vou pro outro lado
- 312. vou pouco
- 313. mas venho mais/ fico mais perto dela
- 314. porque a sala também é muito/muito barulhenta a sala
- 315. não só os alunos
- 316. mas qual-quer COIsinha
- 317. esse ventilador mesmo da sala

318. NOS-SA SEN-HO-RA  
 319. faz um barulho horrível  
 320. então deve ser ruim pra ela escutar

Nesse momento, os professores trazem suas vozes enquanto autores empíricos (L – 267, 519, 520 e 309 até 313) e personagens (L- 521, 522, 261) dos alunos videntes (L- 266 e 315), dos alunos com DV (L- 262, 516, 517, 309 e 320) e dos pesquisadores (L- 264), para falar de suas tentativas de *se aproximarem das experiências* (SKLIAR, 2006) dos seus alunos com deficiência, na criação de um ambiente de aprendizagem. Ajudam aos alunos com a locomoção das cadeiras (L-262), com os instrumentos da escrita braille (L- 519 até 522) e falam perto dos alunos por causa do barulho na sala (L- 309). Entendemos que esse posicionamento dos professores cria um espaço de afetividade, à medida que permite ao aluno participação nas atividades e acesso ao conteúdo exposto no quadro e/ou explicado, ou seja, proporciona ao aluno com DV uma maior interação com os professores e com a língua inglesa, permitindo, assim, o desenvolvimento de suas potencialidades, pois, como ressalta Vygostky (1998 [1934]), *afeto e cognição não se separam*. Acreditamos que ao se aproximar dessas experiências do outro (alunos com DV), Érica, Isabela e Tarso, modificam a si mesmos, isto é, passam a sentir de outro modo, a ensinar de outro modo (auxiliando na locomoção dos alunos, aprendendo o braille – e ajudando os alunos com seu instrumento de escrita, mudando o posicionamento físico na sala de aula – sempre perto da aluna com DV) e na medida em que se modificam, que *cruzam fronteiras* (cf. p. 81), tendem a se desenvolver.

Consideramos relevante destacar o papel da autoconfrontação para a análise dos professores acerca do seu agir. A fala de Érica, Isabela e Carlos foi desencadeada a partir do momento em que se observaram ajudando a puxar a cadeira do aluno com DV (Érica), ajudando com o uso da reglete e do punção (Isabela) e explicando perto da aluna (Carlos), ou seja, foi ao olhar para eles mesmos, em uma ação revivida (cf. p. 95), que os professores puderam refletir sobre seu ensino para alunos com NEV.

Ressaltamos, ainda, que ao olhar para seu trabalho, Carlos evidencia, por meio de suas verbalizações, a problemática do barulho na sala como uma barreira para que a aluna com DV tenha acesso ao conteúdo explanado, problemática, também elencada na fala de outros professores. Essa reflexão do professor revela não apenas a falta de conscientização dos alunos, mas também a ineficiência da escola no que concerne à disposição de ambientes adequados para o trabalho com a inclusão, uma vez que na sala em que a aluna com NEV estuda, o ventilador faz um *barulho horrível* (L- 319), dificultando seu acesso à aula. Tal fato revela, novamente, a necessidade de as escolas oferecerem espaços físicos adequados às

necessidades educacionais dos alunos, para que possam servir como respostas de qualidade as instituições de ensino especializado (cf. p. 45). Salientamos que apesar de não dispor de condições adequadas para o ensino, o professor Carlos não cruza os braços, mas se move – falando sempre próximo da aluna com DV – para cumprir seu papel enquanto profissional ético, de procurar atender as necessidades de todos os seus alunos.

Esse movimento dos professores para assegurar aos alunos com DV o direito a oportunidades igualitária de aprendizagem, ocorre, outrossim, no nível da linguagem, como evidenciado nos excertos que se seguem:

**Segmento 64 - Autoconfrontação – Professora Érica**

- 1315. eles num entendem eu repito pra eles
- 1316. “olha é assim”
- 1317. “vai ser assim”
- 1318. claro que paro com eles
- 1319. eles me param
- 1320. “olhe com vocês a atividade é essa”
- 1321. “não esqueçam”
- 1322. “página tal”

**Segmento 65 - Autoconfrontação – Professor Carlos**

- 64. nessa hora o que eu deveria ter feito era:: parar a aula e avisar a ela que eu estava copiando
- 65. toda vez eu fico me perguntando essas coisas

**Segmento 66 - Autoconfrontação – Professor Carlos**

- 163. e aí quando eu pensei em ditar pra ela pra ela escrever
- 164. aí eu achei muito legal
- 165. porque eu queria vê como que ela/ como é que ela escreveria eu falando em inglês

**Segmento 67 - Autoconfrontação – Professora Isabela**

- 877. uma coisa que tô lembrando
- 878. é de às vezes falar letra por letra
- 879. as vezes quero falar uma palavra assim
- 880. eles tão meio
- 881. todo mundo tá meio em dúvida
- 882. aí eu falo
- 883. e já tá ficando comum
- 884. eu dizer cada letra
- 885. P: ahã
- 886. Isabela: pros outros
- 887. eles nem percebem
- 888. mas acho que eles são mais atentos do ouvido né
- 889. eu digo as letrinha e falo as palavras
- 890. bem comum
- 891. nessa aula eu não fiz isso não
- 892. mas eu falo assim

Ao analisarem seu trabalho, os professores deixam transparecer o quanto a *função didática* de uma ferramenta não é fixa, variando de acordo com as necessidades, uma vez que

utilizam a ferramenta linguagem como instrumento de suas ações (cf. p. 70) para explicar mais detalhadamente o conteúdo – *olhe é assim, vai ser assim* – (L- 1316 e 1317), comunicar as ações em sala de aula – *avisar a ela que eu estava copiando* – (L- 64), ditar conteúdo – *eu pensei em ditar pra ela pra ela escrever* – (L- 163) e soletrar para que o aluno tenha acesso à forma escrita da palavra – *às vezes falar letra por letra* – (L- 878), ações estas que possivelmente não estariam presente se esses professores não tivessem alunos com DV.

Entendemos que nesse processo de transformação da linguagem (pré-construído – cf. p. 70) como instrumento para suas ações, os professores também transformam a si mesmos ao experimentar o uso da linguagem de outra(s) maneira(s), ou seja, os professores transformam a linguagem (para que os alunos tenham acesso à aula e, também, para que possam realizar suas ações), e são por ela transformados (passam a conceber a linguagem por outro prisma). Acreditamos que é nesse movimento de transformação, de reconfiguração de sua prática, que Érica, Isabela e Carlos vão construindo sua identidade (cf. p.71) enquanto professores da educação inclusiva e vão, assim se desenvolvendo profissionalmente.

Destacamos, ainda, que o uso da linguagem – feito pelos professores – facilita o acesso dos alunos com DV à explicação do conteúdo, as ações do professor em sala e a forma escrita das palavras, corroborando nossas discussões no cap. I e II, ao pontuarmos a importância da linguagem para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com DV, uma vez que ela atua como principal compensadora da ausência de visão (VYGOSTKY, 1994 [1934]), mediando os alunos ao mundo, aos conhecimentos.

Pontuamos, do mesmo modo, para o fato de que nesses excertos os professores mobilizam, em sua maioria, suas vozes enquanto autores empíricos (L- 1315, 1318, 64, 65, 163, 164, 165, 877, 879, 882, 884 e 889 até 892) e personagens (L- 1316, 1317 e 1320 até 1322), demonstrando que a transformação da ferramenta linguagem como instrumento de suas ações não estão no âmbito do coletivo, ou seja, as ações praticadas pelos professores (explicar detalhadamente, ditar, comunicar ações, soletrar) não, necessariamente, são de domínio do coletivo.

Acreditamos ser importante destacar, novamente, o papel da autoconfrontação na reflexão dos professores acerca do seu trabalho. Por exemplo, a partir do momento em que o professor Carlos se percebe – a partir das imagens no vídeo – não avisando a aluna com DV de que ele está copiando no quadro, ele avalia sua ação pontuando o que ele *deveria ter feito*, ou seja, ele volta ao passado (ação realizada de não dizer a aluna que estava copiando no quadro) para viver a situação presente (analisar sua prática) e refletir acerca de situações futuras (como fazer quando a aluna chegar na sala e ele estiver copiando). A autoconfrontação

apresenta-se para Carlos, desse modo, como um espaço de *compreensão e transformação* (cf. p.90) da atividade docente. O mesmo acontece com a professora Isabela que reflete sobre o fato de não ter soletrado as palavras para que os alunos tivessem acesso à forma escrita, *nessa aula eu não fiz isso, mas eu falo assim*. Esse papel da autoconfrontação como espaço para compreender e transformar o trabalho, como espaço para o desenvolvimento profissional, fica evidenciado em outros excertos, como vemos a seguir:

**Segmento 68 - Autoconfrontação – Professor Carlos**

- 442. ô meu Deus
- 443. SAIO e não aviso que tô saindo ((olhando para ele saindo da sala de aula no vídeo))
- 444. então ela não sabe que tô saindo ou não
- 445. tenho que prestar mais atenção nisso

**Segmento 69 - Autoconfrontação – Professor Carlos**

- 374. ela fica na cadeira sem fazer nada
- 375. então eu acho que isso é muito:: cansativo pra ela
- 376. ficar na sala de aula
- 377. no dia que eu copiar
- 378. e ela não fazer nada
- 379. acho que fica muito cansativo
- 380. então eu tenho que ter uma solução pra isso

**Segmento 70 - Autoconfrontação – Professora Isabela**

- 861. Isabela: ah uma coisa
- 862. geralmente eu falo também muito com gestos /.../
- 863. eu falo aí vou fazendo mímica do que eu tô falando
- 864. pros alunos é ótimo
- 865. mas e os meninos?

**Segmento 71 - Autoconfrontação – Professora Isabela**

- 1281. que tem que ser melhor
- 1282. tem que melhorar as coisas assim
- 1283. avançar
- 1284. fazer algo mais produtivo
- 1285. acho que num foi tão produtiva essa aula
- 1286. foi tranquila a aula
- 1287. mas não foi produtiva

Ao olhar para si mesmos, os professores – enquanto Outros – percebem nuances de seu agir, como o fato de estar conversando com aluna com DV e sair sem avisar (L-443), de deixar a aluna sem fazer nada enquanto copia no quadro (L- 374), de fazer mímica (L- 863) e de achar que a aula não foi produtiva (L- 1285). Ao refletirem sobre suas atitudes evidenciadas no vídeo, os professores começam a *compreender* a necessidade de *transformação* de sua prática: *tenho que prestar mais atenção nisso* (L-445), *então eu tenho que ter uma solução pra isso* (L- 380), *tem que ser melhor* (L- 1281). Com essa discussão,

podemos dizer que a autoconfrontação se configurou com um espaço de criação de ZDP para a reconfiguração do agir dos professores, para seu desenvolvimento profissional presente e futuro (a reflexão de Carlos e Isabela acerca da sua prática não finda com a observação do vídeo, pois eles passam a olhar sua atividade com outros olhos) (cf. p.96).

Nesses segmentos a voz do coletivo é, outrossim, silenciada, prevalecendo a voz de Carlos e Isabela enquanto autores empíricos e dos alunos com DV, o que nos revela, novamente, que suas ações não necessariamente condizem com as de seus colegas de profissão.

Chamamos a atenção, ainda, para o uso da modalização deôntica *ter quer* (L-445, 380, 1281,1282) pela qual o enunciador faz uma avaliação do conteúdo à luz dos valores sociais, apresentando os fatos como um dever, uma necessidade (BRONCKART, 1999). A mobilização desta expressão modal evidencia que Carlos e Isabela, como base nas regras do mundo social, entendem suas ações no trabalho com alunos com DV como sendo uma obrigação, um dever. Esse posicionamento dos professores nos remete ao pensamento de Werneck (1997) e Skliar (2010) ao ressaltarem que a inclusão escolar está pautada nos valores éticos dos profissionais (cf. p. 44). Desse modo, entendemos que Carlos e Isabela refletem sobre suas ações para que possam vir a atender as necessidades dos seus alunos com deficiência, respondendo, assim, aos valores de obrigação apresentados pelas regras sociais do processo educacional inclusivo.

Com as reflexões nesta seção, retomamos a tirinha<sup>57</sup> na abertura do capítulo. Calvin diz que *temos que fazer o melhor que podemos com o que sabemos* e esse parece ser o posicionamento de Érica, Isabela e Tarso. Por meio de suas verbalizações os professores demonstram tentar fazer o melhor que podem – adaptam atividades, mudam seu posicionamento na sala de aula, aprendem braille, falam perto dos alunos, soletram, ditam, enviam atividades por e-mail, auxiliam na locomoção dos alunos em sala – com o pouco que sabem sobre o ensino de LE para alunos com DV, para que possam fazer valer a presença de todos os seus alunos em sala de aula. Acreditamos que tentar fazer o melhor que podemos é uma questão de ética profissional e, portanto, como já discutido, essencial para que possamos trilhar o caminho da inclusão.

Vejamos, nos excertos a seguir, outras tentativas dos professores de fazerem o seu melhor, de atender as necessidades dos alunos e de ressignificação de sua prática docente:

---

<sup>57</sup> Imagem de uma tirinha de Haroldo e Calvin (um quadrinho da tirinha), disponível pelo site: < <https://www.facebook.com/bibliotecadastirinhas?fref=ts> >.

**Segmento 72 - Autoconfrontação – Professor Carlos**

- 490. e::: a questão do texto
- 491. não foi algo específico pensado pra ela
- 492. mas envolveu ela
- 493. quando eu disse que a partir de agora/do segundo bimestre é::
- 494. todos os terceiros anos só iam vê textos
- 495. inter/interpretação textual
- 496. até porque o enem FO-CA muito na interpretação
- 497. a gramática é embutida
- 498. mas foi pensando nela
- 499. no dia em que ela me disse que se deu muito bem na inter/interpretação de texto

**Segmento 73 – Entrevista – Professor Carlos**

- 348. ela ((aluna com DV)) num tá presente
- 349. mas no momento em que eu tô na sala dela
- 350. que eu começo a escrever no quadro
- 351. eu fico pensando
- 352. “gente e se ela tivesse aqui?”
- 353. “o quê que ia fazer?”

**Segmento 74 - Entrevista – Professora Érica**

- 131. depois eu comecei a enviar
- 132. os que eu podia enviar por e-mail eu enviava
- 133. que era digitado
- 134. porque tem outros que às vezes você tem que botar:: uma imagem
- 135. num dá pra enviar
- 136. eu num sei colocar imagem

**Segmento 75 - Autoconfrontação – Professora Isabela**

- 45. Isabela: e eu já notei assim
- 46. que os alunos eles percebem que eu tô indo lá dá atenção
- 47. que fica assim o grupinho junto
- 48. aí eles aproveitam pra conversar
- 49. fazer outras coisas e tal
- 50. fazer alguma coisa escondido
- [...]
- 154. esse é o problema
- 155. eu tô lá né
- 156. insistindo
- 157. e o resto tá ne aí
- 158. aí pra voltar pra aula
- 159. pra voltar a atenção é mais difícil

Na reflexão acerca do trabalho com os alunos com DV, Carlos, Érica e Isabela nos mostram o quanto que a presença desses alunos na sala de aula afetou seu fazer pedagógico. Eles começaram a utilizar mais interpretação de texto nas aulas (L- 494 e 495), a enviar trabalhos por e-mail (L- 132) e a dar uma atenção diferenciada (L- 46). O que mostra que o espaço da educação inclusiva é um espaço fecundo de ZDP, pois os professores estão, constantemente, tendo oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse processo de reconfiguração da prática, ressaltamos na fala do professor Carlos a força que a presença da aluna com NEV teve nas mudanças realizadas pelo professor, pois ele passou a trabalhar com interpretação de texto em *todos os terceiros anos* (L- 494), pensando no que sua aluna com DV tinha dito: *no dia em que ela me disse que se deu muito bem na interpretação de texto* (L- 494), ou seja, a mudança do professor não se restringiu a trabalhar a interpretação de texto apenas com sua aluna com deficiência, mas influenciou na sua abordagem com a turma inteira e com outras turmas. Além disso, percebemos, a partir do segmento 73, que mesmo quando a aluna não estava presente na aula, Carlos estava pensando em como fazer para que suas ações permitissem o acesso dela à aula (L- 348 até 353). Nesse contexto, destacamos que a influência da aluna com NEV na reconfiguração do trabalho do professor (conteúdo temático desta seção) é reforçada pela mobilização da voz dela na fala de Carlos, como ecoado nas linhas 491, 492, 498, 499, 348 e 349.

Com essa reflexão, entendemos que Carlos fez aquilo que Skliar (2006) considera essencial para o professor que deseje incluir o outro: *se aproximou das experiências do outro* (de sua aluna com DV), *mudou seu próprio corpo, suas próprias experiências* (passou a pensar sempre nas necessidades da aluna antes e durante suas ações pedagógicas), num processo de *metamorfose* (mudança para uma abordagem com textos), de *sentir* e ensinar de outro modo (cf. cap. II).

Destacamos, também, que as mudanças – estabelecidas a partir de conflitos – tendem a continuar, pois outros conflitos surgem na atividade dos professores, uma vez que, ainda não sabem o que fazer quando precisam escrever no quadro (L- 352 e 353), quando encontram imagens para serem adaptadas (L- 136), quando os alunos videntes não colaboram no momento em que a professora está dando atenção aos alunos com DV (L- 48, 49, 50 e 157). Dessa forma, podemos dizer que há um conflito entre o valor de troca e o de uso (primeira contradição elencada por Engeström (1978 apud CEDRO e MOURA, 2012)) na atividade dos professores, uma vez que, a falta de acesso ao que está sendo exposto no quadro, o material didático sem a descrição das imagens, bem como a ausência de silêncio da turma para que o professor possa dar atenção aos alunos com DV, não corresponde ao que os alunos necessitam para seu consumo. Ressaltamos, também, que a vezes dos professores, apontam para um conflito entre as prescrições legais para o processo de inclusão, as quais garantem oportunidades igualitárias de aprendizagem, e o desconhecimento dos professores para atender as necessidades dos seus alunos, o que limita essas oportunidades.

Salientamos que essas dificuldades evidenciadas na fala de Carlos, Érica e Isabela, por meio de suas vozes enquanto autor empírico, expressadas por um *eu* (L- 351, 136 e 45),

revelam que os conflitos vivenciados não estão no nível do coletivo, mas em suas ações individuais, demonstrando, assim, uma representação individual do seu trabalho (cf. 82). Pontuamos, ainda, que na fala de Isabela a voz dos alunos videntes se faz presente com maior frequência, mostrando a responsabilidade deles nas dificuldades sentidas pela professora.

Com essa discussão, apontamos os sentidos que os professores atribuíram ao seu trabalho no âmbito do conteúdo temático da reconfiguração do agir: eles apresentam a atividade docente como um lugar em que a necessidade de se conhecer o outro, e a si mesmo, se faz presente, em que transformam e são transformados e, também, um espaço de conflitos inacabados (cf. p.77), exigindo deles um movimento contínuo de superação, de criatividade, de adaptação, de controle das emoções, de responder eticamente às necessidades dos alunos e, portanto, de aprendizagem e desenvolvimento.

Nossa interpretação das reflexões que os professores fizeram acerca do trabalho com alunos com deficiência visual, tanto nas entrevistas, quanto nas autoconfrontações, revela que os professores mobilizam vozes e conteúdos temáticos diversos, experiências em comum uns com os outros – como a questão de enviar atividades por e-mail, no caso de Érica e Carlos, e experiências únicas – como a aprendizagem do braille por Isabela. No percurso da análise, percebemos, outrossim, a relevância do método da autoconfrontação para a pesquisa sobre o trabalho docente, uma vez que ela proporcionou aos professores uma oportunidade de olharem para seu trabalho, como um outro, permitindo reflexões mais amplas acerca de suas ações. E, por fim, a partir das verbalizações dos professores ao analisarem seu fazer pedagógico, vimos o quanto o trabalho com a inclusão é permeado por conflitos de naturezas diversas, que impulsionaram os professores no seu desenvolvimento profissional, mas que também se configuraram como impedimento do trabalho docente, como no caso do professor Tarso. Conflitos esses que aos poucos foram desenhando os sentidos que os professores atribuíam ao seu agir.

Finalmente, para sistematizar esse diálogo que estabelecemos com a voz dos professores colaboradores e com a fundamentação teórica da pesquisa, buscamos organizar o entrecruzamento das vozes<sup>58</sup>, conteúdos temáticos e sentidos que os professores deixaram ecoar em sua fala, no quadro a seguir:

---

<sup>58</sup> Calculamos a porcentagem das vozes para cada seção, separadamente, verificando a ocorrência de cada tipo de voz apenas nos excertos utilizados no decorrer da análise. Destacamos, em negrito, aquelas vozes que mais se fizeram presente em cada seção.

Conteúdos temáticos	Vozes	Sentidos
<b>Ausência de formação para a educação inclusiva.</b>	Autor empírico <b>Coletivo</b> Alunos com DV Alunos videntes Professor do AEE Formadores Governantes Escola Sociais	Um trabalho: conflituoso; ausente de um diálogo entre professores, alunos, escola, formadores e governantes; <i>jogado</i> para os docentes; um <i>“faz de conta”</i> ; desestimulante para os alunos; não saudável para os professores; permeado pelo sentimento de despreparo, de exclusão, de abandono, por desgastes físicos e emocionais e por impedimentos; e modificado a cada dia através da mediação do coletivo e da instituição escolar.
<b>Desconhecimento do mundo dos alunos com DV.</b>	<b>Autor empírico</b> Professores enquanto personagens Coletivo Alunos com DV Alunos videntes Professor do ICP Professor do AEE Formadores Sociais	Um trabalho: permeado por medos, incertezas, impedimentos; ausente de um diálogo entre os professores da sala de aula regular os do ICP e do AEE; limitado no acesso à avaliação e aprendizagem da língua inglesa pelos alunos com DV; e com desenvolvimento profissional.
<b>Envolvimento dos alunos com DV no processo de aprendizagem.</b>	Autor empírico Professores enquanto personagens Coletivo <b>Alunos com DV</b> Alunos videntes Alunos com DA Governantes Pesquisadores Sociais Religião	Um trabalho: permeado por conflitos e impedimentos; ausente de um diálogo entre o agir dos professores e a atitude dos alunos, entre as ações dos alunos videntes e as dos alunos com DV; com o objeto de trabalho não aceito por parte dos alunos; e com muitos dos docentes decepcionados em relação ao seu agir; sem disponibilidade de materiais adequados e profissionais capacitados; com a partição dos alunos com DV nas aulas, apesar dessa ausência de material físico e humano; diversificado, diante do contexto em que se encontra.
<b>Reconfiguração da prática docente.</b>	<b>Autor empírico</b> Professores enquanto personagens Coletivo Alunos com DV Alunos videntes Governantes Sociais	Um trabalho: permeado pela superação de conflitos, por aprendizagem e desenvolvimento; com adaptação, criatividade e controle das emoções; em que se conhece a si mesmo, se vive novas experiências e se responde a presença dos alunos, eticamente; em que há a necessidade de se conhecer o outro, de se transformar e de ser transformado.

Quadro 09: Entrecruzamento das vozes, conteúdos temáticos e sentidos.

## 6. REFLEXÕES FINAIS



Pretendemos, com esta pesquisa, conhecer melhor o trabalho do professor de LE para alunos com NEV no âmbito da escola pública regular, por meio das verbalizações dos próprios docentes. Para tanto, objetivamos identificar que conteúdos temáticos e vozes estavam evidenciados nessas verbalizações e que sentidos eles atribuem ao fazer pedagógico dos professores, além de verificar, por meio das falas dos professores, zonas de desenvolvimento profissional na atividade docente com alunos com deficiência visual. Buscávamos investigar como professores de língua inglesa, na atividade educacional com alunos com DV, percebem-se como professores desses alunos.

Para dar suporte à análise da fala dos professores, nos ancoramos nos textos do entorno precedente para o trabalho com alunos com DV, discutimos os aspectos da legislação, da formação docente, as especificidades da pessoa com deficiência visual e o ensino de LE para esse público. Utilizamos, outrossim, as contribuições do ISD, principalmente no que diz respeito a compreensão do Trabalho (a docência, em nosso caso) levando em consideração estudos do Desenvolvimento humano e da Psicologia do Trabalho. A análise das entrevistas e autoconfrontações com os professores teve o suporte, também, de categorias de análise linguística oferecidas pelo ISD.

Com esse percurso, acreditamos ter nos aproximado das respostas para nossas questões de pesquisa e, para tanto, nós as retomamos aqui a fim de melhor sistematizar nossa discussão.

- Quais os conteúdos temáticos e as vozes que estão presentes na fala dos professores de língua inglesa, no trabalho com alunos com DV, e de que modo eles explicitam os sentidos atribuídos pelos professores à sua prática docente com esses alunos?

- Até que ponto os posicionamentos desses professores evidenciam uma zona de desenvolvimento profissional a partir de suas vivências com alunos com DV?

Levando em conta os tipos de vozes propostos pelo ISD, identificamos, na fala de Érica, Tarso, Isabela e Carlos, a voz do autor empírico, as vozes de personagens, incluindo os próprios professores enquanto personagens, e as vozes sociais.

No que concerne ao conteúdo temático mobilizado pelos professores, elencamos quatro conteúdos que mais se fizeram presentes na fala dos docentes, ao refletirem acerca da educação inclusiva, a saber: *ausência de formação para a educação inclusiva, desconhecimento do mundo dos alunos com DV, envolvimento dos alunos com DV no processo de aprendizagem e reconfiguração da prática docente.*

Ao olharmos para o conteúdo temático da *ausência de formação para a educação inclusiva*, percebemos que a voz que aparece com mais frequência – na fala dos professores – é a voz do coletivo (voz de personagem). Essa voz emerge nos momentos em que os professores alegam a falta de preparo para trabalhar com os alunos com DV e solicitam que haja uma formação adequada, ou seja, os conflitos vivenciados pelos professores colaboradores da pesquisa, bem como as alegações e pedidos por formação, não são representativos apenas de suas ações individuais, mas de um coletivo de trabalhadores. O trabalho é, portanto, representado no âmbito do coletivo. Essa voz do coletivo aparece, também, quando os professores Isabela e Carlos mencionam as orientações recebidas pelos colegas de trabalho para que eles pudessem superar conflitos gerados pela ausência de formação para exercerem sua prática com os alunos com NEV. Nesse momento, entendemos que a voz do coletivo – evidenciada no conteúdo temático em questão – demonstra que os conflitos além de estarem no nível do coletivo, também podem ser superados com a mediação de outros professores que já lecionam a alunos com DV. Desse modo, destacamos que os sentidos atribuídos pelos professores com a mobilização da voz do coletivo, no conteúdo temático da falta de formação, apresenta uma atividade permeada por conflitos, mas que tem o coletivo de professores como mediador não apenas para ajudar a superar conflitos, mas também para solicitar uma formação condizente com a nova realidade escolar. O trabalho dos professores é, portanto, colocado sob a proteção do coletivo.

As demais vozes presentes nesse primeiro conteúdo temático foram a voz do autor empírico, dos alunos com DV, dos alunos videntes, do professor do AEE, dos formadores, dos governantes, da escola e as vozes sociais. Essas vozes aparecem quando os professores relatam suas ações individuais, suas angústias, suas decepções e suas tentativas de fazer com

que a aula seja acessível para todos os alunos. Aparece, também, quando eles ressaltam que não há formação adequada e que, além disso, os governantes colocam a responsabilidade da inclusão apenas para os professores, em um *toma de conta, é teu* essa voz dos governantes traz a responsabilidade da ausência de formação inclusiva para eles e não para os docentes. Essas vozes emergem, igualmente, nos momentos em que os professores apresentam o trabalho com a inclusão como algo difícil, porém necessário, quando ressaltam que a pessoa com DV não deve ser tratada como *coitadinha* e quando questionam a funcionalidade do processo inclusivo. Nesse ponto os professores parecem representar seu agir como estando permeado pelo sentimento de exclusão, de abandono, por desgastes físicos e emocionais e por impedimentos. Um trabalho que necessita de um diálogo entre professores, alunos, escola, formadores e governantes, que foi *jogado* para os professores, configurando-se como um *faz de conta* que desestimula os alunos (na frequência escolar e no envolvimento com a aprendizagem) e adocece os educadores (os docentes podem entrar em um estado de depressão por não saber lidar com alunos e por não encontrar ajuda).

No conteúdo temático sobre o *desconhecimento do mundo dos alunos com DV*, os professores mobilizaram, em maior quantidade, sua voz enquanto autor empírico. Essa voz empodera os professores com a responsabilidade sobre o tema mobilizado, ou seja, os professores se responsabilizam por ações mencionadas nessa temática. As vozes de Érica, Tarso, Isabela e Carlos estão presentes quando os professores refletem acerca do medo de estar tratando os alunos com DV de maneira igualitária ou não, de não saberem como os alunos aprendem a língua estrangeira e como trabalhar com imagens na sala de aula, bem como no que se refere ao processo de avaliação desses alunos e as tentativas de trabalho com o braille (professora Isabela). A evidência dessa voz, para dar subsídio ao conteúdo do desconhecimento do mundo dos alunos com DV, apresenta o agir dos professores como estando permeado por medos, incertezas, impedimentos, pela impossibilidade de sentir os alunos no que diz respeito à aprendizagem da língua inglesa e, também, um agir em que há desenvolvimento profissional.

Outras vozes evidenciadas no segundo conteúdo temático foram: a voz do coletivo, dos professores enquanto personagens, dos alunos com DV, dos alunos videntes, do professor do AEE, do professor do ICP, dos formadores, e as vozes sociais. Elas tendem a aparecer quando os professores ressaltam que não têm um diálogo com os professores do ICP e do AEE, para saber como os alunos com DV desenvolvem as tarefas. Os professores atribuem sentidos ao seu trabalho com a mobilização dessas vozes, juntamente, com a voz do autor empírico, referida no parágrafo anterior. Assim, além dos sentidos já mencionados, essas

vozes deixam evidente outros, tais como o entendimento de que deve haver um diálogo maior entre os professores da sala de aula regular e os da escola e sala especializada.

Na discussão do conteúdo temático sobre o *envolvimento dos alunos com DV no processo de aprendizagem*, os professores trouxeram, em maior evidência, a voz dos alunos com DV, deixando transparecer a responsabilidade deles no processo de ensino aprendizagem. Juntamente com a voz dos alunos com DV, a voz do autor empírico, dos professores enquanto personagens, do coletivo, dos alunos videntes, dos alunos com DA, dos governantes e as vozes sociais, também se fizeram presentes na mobilização desse conteúdo temático. Dialogando juntas, elas evidenciaram a falta de compromisso dos alunos com DV com relação à presença em sala de aula e à entrega das tarefas, quanto à falta de envolvimento deles quando os colegas videntes e professores tentam incluí-los nas atividades e o inverso também (uma só aluna ajudando no processo de inclusão dos colegas videntes), no que diz respeito à participação dos alunos nas atividades solicitadas (alunos de Isabela e Carlos) e, igualmente, à atitude passiva deles (alunos de Carla e Tarso). Assim, os professores apresentam seu trabalho como permeado por conflitos e impedimentos, pela ausência de um diálogo entre o fazer dos professores e a atitude dos alunos, entre as ações dos alunos veteranos da escola regular e as dos alunos com deficiência, pela não aceitação por parte dos alunos do objeto de trabalho, por decepções dos professores em relação ao seu agir, mas também, um trabalho em que há mudança de prática, em que os alunos, apesar das dificuldades de acesso a materiais adequados e a profissionais capacitados, participam das aulas, ou seja, um trabalho que não se apresenta de forma estática, mas sim diversificado, de acordo com as nuances dos contextos em que se desenvolvem.

O conteúdo temático acerca da *reconfiguração da prática docente* apresenta, como voz predominante, a voz do autor empírico. Essa voz é mobilizada, juntamente, com a voz dos alunos com DV, dos professores enquanto personagens, do coletivo, dos alunos videntes, dos governantes e as sociais, na reflexão dos professores sobre adaptação de material (em braille, com a presença de textos), mudança de envio de atividades (enviam por e-mail), mudança de uso da linguagem (falam mais perto dos alunos, soletram, ditam e descrevem) e dificuldades (a presença do gestos, o fato da aluna ficar sem fazer nada quando o professor está escrevendo no quadro). Na mobilização desse conteúdo temático, os professores demonstram entender seu trabalho como um movimento constante de superação de conflitos; um movimento de adaptação, de criatividade, de controle das emoções, de conhecer a si mesmo, de viver novas experiências e de responder, eticamente, às necessidades dos alunos. Entendido, também, como espaço em que há necessidade se conhecer o outro, um espaço em que transformam e

são transformados e em que os conflitos são inacabados, requerendo deles um movimento contínuo de *cruzamento de fronteiras* e, por conseguinte, de aprendizagem e desenvolvimento.

Destacamos, por acreditarmos relevante, que esses conteúdos temáticos não tendem a aparecer separados, pelo contrário, eles estão imbricados, por exemplo, o conteúdo temático da ausência de formação se faz presente em todos os demais conteúdos analisados, influenciando na falta de conhecimento acerca do universo dos alunos com DV, na dificuldade de criar um espaço de aprendizagem para que eles se envolvam e na dificuldade de superação de conflitos.

É importante ressaltarmos, igualmente, que dois sentidos atribuídos pelos professores ao seu agir, perpassam, mesmo que em níveis diferenciados, os quatro conteúdos temáticos por eles mobilizados. O sentido do trabalho como sendo *permeado por conflitos* (por não ter formação, por não conhecer o mundo dos alunos com NEV, por não conseguir maior envolvimento dos alunos nas aulas e por ainda não encontrar soluções para muitas de suas dificuldades); e o sentido do trabalho como *espaço de aprendizagem e desenvolvimento* (aprendizagem e mudança com a ajuda do coletivo e da instituição escolar, com a aproximação das experiências dos alunos, da entrada no mundo deles, com a tentativa de criação de um espaço de aprendizagem, com a reconfiguração da prática, por meio de adaptação de material, mudança de linguagem, de atividades, entre outros). A predominância desses sentidos nos revelou, de maneira geral, uma constante no trabalho com alunos com DV: um trabalho em que suas múltiplas faces carregaram conflitos, os quais moveram os professores, fizeram com que eles saíssem de si mesmos e buscassem soluções. Nessa busca por solução/superação de conflitos, desenhados por medos, inquietações, incertezas ou impedimentos, os professores modificaram seu corpo, sua linguagem, suas ações, demonstrando, assim, zonas de desenvolvimento profissional. Podemos dizer, nesse panorama, que o desenvolvimento dos professores foi, em sua essência, originado nos diversos conflitos por eles vivenciados.

Essas zonas de desenvolvimento não se apresentam da mesma forma para Érica, Tarso, Isabela e Carlos, uns parecem vivenciar os processos de aprendizagem e desenvolvimento em maior intensidade que outros. O que nos revela, portanto, que o contexto mais amplo em que estão inseridos, influencia na atitude dos profissionais e, conseqüentemente, na maneira como eles lidam com os conflitos emergentes no seu dia-a-dia.

Julgando termos respondido às perguntas de pesquisa elencadas para este estudo, acreditamos ter confirmado nossa hipótese de que *os sentidos que os professores atribuem à*

*sua prática com alunos com necessidades específicas visuais apontam para uma atividade docente conflituosa premente de formação.* A construção de sentidos, pelos professores, teve como base conteúdos temáticos e vozes que emergiram a partir de conflitos, de naturezas diversas, vivenciados por esses docentes. Notamos, assim, que o conflito perpassa a atividade dos professores como algo inerente a ela e, dependendo da maneira como os professores lidam com ele, pode criar zonas de desenvolvimento profissional ou inibi-las.

Por fim, cabe-nos aqui destacar as implicações advindas deste estudo e, por uma questão didática, organizamos nossas reflexões em três momentos:

### *O pesquisador em transformação*

Contribuir para a melhoria de problemas sociais, dando a palavra àqueles que necessitam não apenas falar, mas principalmente serem ouvidos é, em sua essência, o que nos move enquanto pesquisadores. Retomando a tirinha de abertura desta dissertação, defendemos, assim como Garfield<sup>59</sup>, que *todos temos nossos papéis à cumprir* e, como pesquisadores, acreditamos que esse seja o nosso. No entanto, a pesquisa não afeta apenas seus colaboradores, como os professores Érica, Tarso, Isabela e Carlos, e a problemática social analisada, afeta, na medida em que refletimos, toda uma classe de trabalhadores, processos de formação, políticas, leis e, não menos importante, os pesquisadores do estudo. Por isso, acreditamos que ser pesquisador é ser transformado na medida em que se ajuda a transformar.

Pesquisar é poder entrar no espaço do outro, observar suas observações, refletir junto e, de maneira singular, aprender com ele. Na medida em que nos aproximamos das experiências dos professores colaboradores desta pesquisa, conhecendo o mundo deles, a realidade de suas salas de aula, também aprendemos e nos desenvolvemos enquanto pesquisadoras e professoras.

Podemos dizer que se os professores, a partir do processo de autoconfrontação, passaram a carregar um observador externo com eles, olhando para sua prática com outros olhos, nós, enquanto observadoras daqueles que olham para si mesmos, carregamos conosco, privilegiadamente, um observador externo com quatro diferentes olhares. Esse observador nos permite olhar para nossa própria prática (na condição de professoras de inglês para alunos

---

<sup>59</sup> Imagem de uma tirinha de Garfield (um quadrinho da tirinha), disponível pelo site: < <http://tirinhasdogarfield.blogspot.com.br/> >.

com NEV) e refletir acerca do ensino de LE para esses alunos nas escolas regulares, pautadas em saberes que só foram construídos pelo fato de termos saído do local em que estávamos (não só fisicamente) e de termos vivenciarmos com eles – a partir de suas verbalizações – medos, angústias, decepções, conflitos e mudanças, que indiretamente também são nossos. Assim, defendemos que o processo de autoconfrontação proporciona compreensão e transformação, não apenas para os professores que estão se auto-observando, mas, de maneira diferenciada, para os pesquisadores, pois inevitavelmente estamos envolvidos com os professores em suas reflexões e, por pertencermos ao mesmo gênero profissional, a realidade deles também se faz nossa.

### *Formando professores na e para a inclusão*

O pedido por uma formação que contemple aspectos da educação inclusiva, não é apenas dos colaboradores deste estudo, mas, como apontado pela voz do coletivo, abrange todos aqueles docentes envolvidos nessa nova proposta educacional e, portanto, também é um pedido nosso, enquanto professoras de alunos com DV, formadoras e pesquisadoras. Diante da análise dos dados, ficou evidente a carência de uma formação docente para a educação inclusiva, por isso, enfatizamos a necessidade de os cursos de licenciatura:

#### *Na formação inicial*

- oferecerem uma disciplina que trate da educação inclusiva<sup>60</sup>;
- contemplarem, nas disciplinas de estágio supervisionado, conteúdos acerca da inclusão de alunos com deficiência, como por exemplo, a adaptação de material didático de acordo com as necessidades dos alunos, e aqui destacamos não apenas para alunos com DV, foco na nossa pesquisa, mas para todos os alunos que apresentem alguma deficiência;
- realizarem, sempre que possível, a prática do estágio supervisionado em salas de aula com alunos que apresentem alguma necessidade específica, para que assim os estagiários possam vivenciar a docência no contexto da proposta educacional inclusiva, com todos os seus desafios e possibilidades;
- disponibilizarem uma disciplina de braille (a disciplina de LIBRAS já existe) para que os futuros professores ao receberem alunos com DV em sala de aula, consigam uma melhor interação com as atividades dos alunos, como no caso da professora Isabela;

---

<sup>60</sup> Esses quatro primeiros pontos, que ressaltamos para formação inicial, tiveram sua base de discussão no âmbito das reuniões do projeto PIBIC, em 2012, ao pensarmos em ações formativas para a licenciatura de letras estrangeiras modernas da UFPB.

- contemplarem ao longo de todo o curso – nas disciplinas – as especificidades envolvendo o ensino da LE para esses alunos, como por exemplo o trabalho com a fonética;

*Na formação continuada*

- oferecerem cursos de formação para os professores, a fim de que possam ter mais subsídios para superar os conflitos emergentes na sala de aula e, assim, desenvolvam seu trabalho com mais segurança;
- disponibilizarem oficinas entre os professores da sala de aula regular e os da sala de AEE e do ICP, para que se estabeleça um vínculo entre esses profissionais e eles possam trabalhar em parceria;
- criarem espaços de troca entre o coletivo de professores da escola (reuniões, encontros) para que eles possam compartilhar suas experiências e, assim, colaborar uns com os outros, como no caso de Carlos e Isabela que tiveram os colegas de profissão como mediadores;
- conscientizarem – através de oficinas, palestras, debates – os alunos veteranos da escola regular da importância que eles exercem no processo de inclusão, pois eles ajudam a criar um espaço de convivência, de afetividade, de aprendizagem para que todos possam aprender.
- conscientizarem, também, os alunos com deficiência do seu papel naquele novo contexto educacional, mostrando aos alunos seus direitos, bem como seus deveres.

*Educação Inclusiva: limites e possibilidades*

Com essas reflexões proporcionadas pelo diálogo com os textos dos colaboradores da pesquisa, retomamos a imagem<sup>61</sup> na abertura desse capítulo, em que o personagem Garfield afirma: *só por que eu tenho uma capa, não quer dizer que eu posso voar*, para dizer, em analogia, que só porque a inclusão foi estabelecida como lei, havendo ambientes especializados na escola, não quer dizer que as instituições e os professores trabalham nessa perspectiva, não quer dizer que ela, de fato, vai se concretizar.

Os conflitos vivenciados pelos professores colaboradores e o pedido por uma formação que os capacite para trabalharem com os alunos com deficiência visual corroboram

---

<sup>61</sup> Imagem de uma tirinha de Garfield (um quadrinho da tirinha), disponível pelo site: <<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=552676608113714&set=a.314427888605255.70377.261705443877500&type=1&theater>>.

esse pensamento, uma vez que apesar de estabelecidas as políticas de educação inclusiva, os professores, ainda, sentem dificuldades em oferecer para os seus alunos essa tão desejada *inclusão*. Assim, não é só porque os alunos com deficiência estão fisicamente na sala de aula da escolar regular que eles estão participando, aprendendo, pois, como mencionado pelos professores, muitas vezes eles ficam *sem fazer nada*.

Nesse ponto, salientamos, novamente, a necessidade de uma maior valorização profissional (cf. p.45), uma vez que os professores colaboradores da pesquisa, dada a dupla jornada de trabalho, dispunham de pouco tempo para se dedicarem a aprender os novos conhecimentos exigidos no trabalho com pessoas com deficiência visual. Outra necessidade que destacamos, diz respeito à falta de preparação de muitos formadores para trabalhar na perspectiva inclusiva (cf. p.41), também pontuada por nossos colaboradores que alegaram não discutir essa temática no âmbito da graduação. Nesse sentido, refletimos acerca da inserção, nos concursos para professores universitários, de conhecimentos acerca da educação inclusiva, exigindo dos futuros formadores saberes indispensáveis para a formação inicial.

Ressaltamos, também, que os conteúdos temáticos apresentados pelos professores colaboradores, juntamente, com as vozes a eles relacionadas, mostram, outrossim, que inclusão não conseguiria ser efetivada apenas com a formação/preparação do professor, uma vez que ela necessita ser um grande diálogo, em que todos – os professores da escola regular, da instituição especializada, da sala de AEE, o coletivo de professores, a escola, os governantes, os formadores e, principalmente, os alunos (com e sem deficiência) - estejam engajados. Desse modo, parafraseando Garfield novamente, entendemos que só porque o professor recebe um curso de capacitação para trabalhar com alunos com deficiência, tendo a seu dispor todas as ferramentas necessárias para o desenvolvimento do trabalho, não quer dizer que ele possa efetuar sua prática de maneira inclusiva, pois a inclusão requer, primordialmente, um trabalho em equipe, colaborativo, em que *todos temos nossos papéis à cumprir*, como bem destacado por Garfield na tirinha de abertura desta dissertação.

Percebemos, igualmente, que apesar de suas atuais limitações (leis que ainda permanecem apenas no papel e outras que se apresentam de maneira controversa, cursos de formação que não são oferecidos, nem na formação inicial, nem na continuada, falta de diálogo entre os envolvidos, etc.), a inclusão de alunos com deficiência (visual em nosso caso) na escola regular é algo possível. A fala de Érica, e principalmente de Isabela e Carlos, nos mostrou que as dificuldades/os conflitos aos poucos vão sendo superados e que eles, apesar de não se sentirem preparados para trabalhar com seus alunos com NEV, vão testando, criando, adaptando, aprendendo e assim abrindo caminhos para dar aos alunos acesso à aula ministrada

e à construção de conhecimento. Com essas reflexões, encerramos esta conversa com a certeza de que a inclusão é uma meta que podemos concretizar:

acho que não posso desistir... e tá sempre inovando a cada atividade... sempre pesquisando... sempre melhorando no que for possível... na sala de aula... discutindo com professores... com alunos... a melhor maneira de chegar a um bom ponto assim... de sala de aula... que faça sentido pra todos.

(Professora Isabela)

## 7. REFERÊNCIAS

ALLESSANDRINI, Cristina Dias. O desenvolvimento de competências e participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: PERRENOUD, Philippe (Org.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, p.157-176.

ALVES, Wanderson Ferreira. **O trabalho dos professores: saberes, valores, atividade**. São Paulo: Papirus, 2010.

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

ARAGÓN, Náthaly Guisel Bejarano. “¿Todo el mundo entendió?”: **a construção dos processos interativos numa aula de espanhol como língua estrangeira para deficientes visuais**. 2013. 52f. (monografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

\_\_\_\_\_; MEDRADO, Betânia Passos. **O ensino de língua estrangeira a deficientes visuais: inclusão social, políticas educacionais e formação de professores**. João Pessoa: CNPq, 2011.

ARALUC, Helena Aikin. **Teaching English as a Foreign Language to Blind and Visually Impaired Young Learners: the Affective Factor**. 2002. 259f. (tese) – Universidad de Castilla-La Mancha, Ciudad Real, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1979].

BALBINO-NETO, Antonio; MEDRADO, Betânia Passos. Formação Inicial de Professores e Estágio Supervisionado: o ensino de línguas estrangeiras modernas a partir de uma concepção inclusiva de aprendizagem. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA E DE LITERATURA, 2011, Campina Grande. Anais do VII SELIMEL. Campina Grande: Editora da UFCG, 2011. v. 07. p. 1-12.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.292, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)>. Acesso em: 15 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Constituição 1988. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em: 5 de outubro de 1988. Art. 205 e 206. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 15 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm)>. Acesso em: 15 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 15 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994. Dispõe sobre a necessidade de se complementar os currículos dos cursos de formação docente. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998a.

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

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

\_\_\_\_\_. (2001a). Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2013.

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

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 16 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio em Debate.** Brasília: MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. **Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas.** Brasília: MEC/SEESP, 2005.

\_\_\_\_\_. **Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas.** Brasília: MEC/SEESP, 2006a.

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

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

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

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento da Educação.** Brasília: MEC, 2007b.

\_\_\_\_\_. (2007c). Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em 16 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. (2007d). Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm)>. Acesso em: 16 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. (2010). O PNE 2011-2020: Metas e Estratégias. Disponível em: <[http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas\\_tecnicas\\_pne\\_2011\\_2020.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf)>. Acesso em: 16 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. (2011a). Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 16 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. (2011b). Parecer nº 444, de setembro de 2011. Direito Constitucional e do Trabalho. Consulta oriunda da Secretaria da Inspeção do Trabalho - SIT. Visão monocular. Disponível em: <<http://clipping.mesquitabarros.com.br/static/media/anexos/PA444.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. (2012a) Segundo substitutivo do Plano Nacional de Educação (PNE) apresentado pelo Deputado Angelo Vanhoni em 24 de Abril de 2012. Disponível em: <<http://cordioli.files.wordpress.com/2012/05/pne-relatc3b3rio-vanhoni-substitutivo-2.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. (2012b). Censo da Educação Básica. INEP, 2012.

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

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.** São Paulo: EDUC, 1999.

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

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

\_\_\_\_\_. Ensinar: um “métier” que, enfim, sai da sombra. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma perspectiva**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. São Paulo: FAPESP, EDUC, 2009.

\_\_\_\_\_; MACHADO, Anna Rachel. A prescrição da produção textual do aluno: orientação para o trabalho de aluno ou restrição do seu agir? **SCRIPTA**. Belo Horizonte. v.15, n.28, 2011, p. 303-319.

CASTRO, José Ribamar de. **Uma proposta de recursos didáticos na acentuação tônica da língua inglesa para um curso de fonologia**. 1981. 281f. (Dissertação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1981.

CARVALHO, Rosita. Elder. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2007b.

CAVALCANTI, Marilda C. Um olhar metafórico e metodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA-LOPES, L.P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 233-252.

CEDRO, Wellington Lima; MOURA, Manoel Oriosvaldo. As relações entre a organização do ensino e a atividade de aprendizagem. In: LBERALI, F. C. et al. (Orgs.). **A teoria da atividade sócio-histórica-cultural e a escola: criando realidades sociais**. São Paulo: Pontes, 2012, p. 43-60.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: MAGALHÃES, Maria Cecília C. (Org.). **A Formação do Professor como um Profissional Crítico. Linguagem e Reflexão**. São Paulo, Mercado de Letras, 2004, p. 37-56.

\_\_\_\_\_. Perguntas sem respostas na formação de professores de línguas. In: GIMENES, Telma e MONTEIRO, Maria Cristina (Orgs.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. São Paulo: Pontes Editores, 2010.

CLOT, Yves. Vygostki: para além da Psicologia Cognitiva. **Pro-posições**. v. 17, nº2, 2006a, p.19-30.

\_\_\_\_\_. Entrevista: Yves Clot. **Cadernos de psicologia social do trabalho**. v. 9, nº 2, 2006b, p.99-107.

\_\_\_\_\_. **A função psicológica do trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CONFERÊNCIA Mundial de Educação para Todos. Declaração Mundial de Educação para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNIFEC, 1990.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

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

\_\_\_\_\_; FOGAÇA, Francisco Carlos. Desenvolvimento: um conceito constitutivo do gênero profissional docente. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Estudos da Linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008, p. 13-34.

DAMÁSIO, Mirlene ferreira Macedo; FERREIRA, Josimário de Paulo. Educação escolar de pessoas com surdez: atendimento educacional especializado em construção. **Inclusão: Revista da educação especial**. Brasília, v.5, nº1. Jan./Jul. 2010, p. 46-57.

DAMIANOVIC, Maria Cristina. Vygotsky: um estrategista para lidar com conflitos. In: SCHETTINI, R. H. et al (Orgs.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009, p.105-130.

DANIELS, Harry. Introdução: a psicologia num mundo social. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002, p.1-30.

DANTAS, Rosycléa. **“A gente vive num mundo normal”: Afetividade e construção do conhecimento na aula de língua inglesa para deficientes visuais**. 2010. 58f. (monografia-inédita) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

\_\_\_\_\_. “Não sei como é... mas é”: reflexões acerca do processo de categorização de alunos cegos. In: 65ª REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 2013, Pernambuco. Recife: UFPE, 2013.

\_\_\_\_\_; MEDRADO, Betânia Passos. O ensino de língua inglesa a alunos deficientes visuais na escola pública: *uma busca aos lugares verdadeiros*. In: MONTE, Elizete Ventura do (Org.). **Série Iniciados**. João Pessoa, UFPB, 16ª ed. v. 16. 2011, p. 45-56.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. “Ela sempre tava do nosso lado”: percepções da inclusão por alunos deficientes visuais em aulas de língua inglesa. *Revista Línguas e Letras*. v.13, n.24, 2012, p.13-34.

DIAS, Rosane Manfrinato de Medeiros. **A construção das normas: o trabalho de professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) junto a alunos deficientes visuais**. 2008. 202f. (dissertação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

\_\_\_\_\_. Deficiência visual: A atividade de trabalho docente como fonte de normas. **Revista Tecnologia & Cultura**. Rio de Janeiro, ano13, nº18. Jan./Jun. 2011, p. 07-16.

DINIZ, Margareth. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

DOMINGUES, Celma dos Anjos et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão**

**escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira.** Brasília: MEC/SEE, 2010.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade: material de formação docente.** Brasília: MEC/SEESP, 2006.

FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho.** São Paulo: EDUEL, 2004.

FARREL, Michael. **Deficiências sensoriais e incapacidades físicas: guia do professor.** Porto Alegre: ArtMed, 2008.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga et al. **Atendimento Educacional Especializado – Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas.** Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

FILGUEIRAS, Lúcia Maria et al. **Processo ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais: deficiência visual.** Rio de Janeiro: Editora UNIRIO, 2008.

FOGAÇA, Francisco Carlos. **Reuniões pedagógicas e autoconfrontações: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública.** 2010. 227f. (tese) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

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

FRANCO, Vítor. A inclusão começa em casa... In: RODRIGUES, David (Org.). **Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação.** Lisboa: Instituto Piaget, 2011, p.157-170.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Diretrizes para a construção da política nacional de formação e valorização dos docentes da educação básica. **Inclusão: Revista da educação especial.** Brasília, v.6, nº1. Jan./Jun. 2011, p. 08-13.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica.** São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

FUNAD. **Relatório anual de gestão.** João Pessoa, 2011.

\_\_\_\_\_. **Relatório anual de gestão.** João Pessoa, 2012.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A educação de sujeitos considerados portadores de deficiência: contribuições vygotskianas. **Ponto de vista.** Viçosa, v.1, nº1. Jul./Dez. 1999, p. 42-46.

GINDIS, Boris. Psychology Applied to Education: Lev S. Vygotsky's Approach. **Communiqué (NASP).** United States, v. 25, nº2. 1997, p. 12-13. Disponível em: < [http://www.bgcenter.com/Vygotsky\\_Appr.htm](http://www.bgcenter.com/Vygotsky_Appr.htm) >. Acesso em: 07 abr. 2013.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. **Educação e Sociedade**. São Leopoldo, ano XX, n.66, 1999, p.125-140.

HEDEGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygostsky**. São Paulo: Loyola, 2002, p.199-228.

HOLZMAN, Lois Hood. Pragmatismo e materialismo dialético do desenvolvimento da linguagem. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygostsky**. São Paulo: Loyola, 2002, p.83-110.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **Portal Braille**. [2005]. Disponível em: <<http://www.ibr.gov.br/?catid=111&blogid=1&itemid=488>>. Acesso em: 08 abr. 2013.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. Prática, pessoa, mundo social. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygostsky**. São Paulo: Loyola, 2002, p.165-174.

LIBERALI, Fernanda Coelho. Por um sujeito livre que não teme; faz escolhas. In: SCHETTINI, R. H. et al (Orgs.). **Vygostsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009, p.233-254.

MACHADO, Edileine Vieira et al. **Orientação e Mobilidade: Conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual**. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M. et al. (Orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p.77-100.

\_\_\_\_\_. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: CRISTOVÃO, V. L. e ABREU-TARDELLI, L.S. (Orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009, p.79-99.

\_\_\_\_\_ et al. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In: CRISTOVÃO, V. L. e ABREU-TARDELLI, L.S. (Orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009, p.15-29.

\_\_\_\_\_; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas *nos e pelos* textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: CRISTOVÃO, V. L. e ABREU-TARDELLI, L.S. (Orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009, p.31-75.

MACHADO, Rose Elaine Sgrogliá. **Inclusão educacional: eu tenho uma deficiência visual**. São Paulo: Rideel, 2012.

MACKENZIE, Sir Clutha. **La escrita Braille en el mundo: estudio de los esfuerzos realizados em favor da la uniformidad de la notación Braille**. Paris: Unesco, 1953.

MAGALHÃES, Gleiton Malta. **A cultura de aprender E/LE do aluno cego: um olhar para a inclusão**. 2009. 201f. (dissertação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H. et al (Orgs.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009, p.53-78.

\_\_\_\_\_. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração – PCCOL. In: LIBERALI, F.C. et al (Orgs.). **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais**. São Paulo: Pontes, 2012, p.13-26.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MASET, Pere Pujolàs. Aulas inclusivas e aprendizagem cooperativa. In: RODRIGUES, David (Org.). **Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2011, p.45-88.

MATEUS, Elaine. Práxis colaborativa e as possibilidades de ser-com-o-outro. In: SCHETTINI, R. H. et al (Orgs.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009, p.105-130.

\_\_\_\_\_. KADRI, Michele Salles El. Práticas significativas no ensino e na formação de professores/as de inglês: recriando realidades por meio do estágio no programa institucional de bolsa de iniciação à docência. In: LIBERALI, F.C. et al (Orgs.). **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais**. São Paulo: Pontes, 2012, p.109-136.

MATURANA, Humberto. **O que é ensinar?... Quem é um professor?** Chile, 1990. Disponível em: < <http://www.comitepaz.org.br/Maturana2.htm>>. Acesso em: 02 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Editorial PSY, 1995.

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

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

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

\_\_\_\_\_; Dantas, Rosycléa. “I love red”: um estudo sobre a percepção das cores por alunos com necessidades específicas visuais em aulas de língua inglesa. In: XXIV JORNADA NACIONAL DO GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO NORDESTE, 2012, Rio Grande do Norte. Natal: UFRN, 2012.

MELLO, Luciana dos Santos Cordeiro. Quem eu seria se pudesse ser. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. v.6, n.1. (jan/jun). Brasília: SEE, 2011, p. 60-61.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**. Antioquia, vol. 22, nº 57. Mai/Jun. 2010, p.93-109. Disponível em: <  
<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9842/9041>>. Acesso em: 25 abr. 2013.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, Angela Paiva et al (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo de. **Discurso de identidades**. São Paulo. Mercado de letras, 2003.

\_\_\_\_\_. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA-LOPES, L.P. (Org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-108.

MORGADO, José. Qualidade e Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, David (Org.). **Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2011, p.109-124.

MORROW, Kimberly A. **Blind secondary and college students in the foreign language classroom: experiences, problems and solutions**. 1999. 218f. (dissertação) - University of Kansas, Kansas, 1999.

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello. **Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e com baixa visão: um estudo na perspectiva da teoria da atividade**. 2004. 205f. (tese) – Pontifícia Universidade Católica da São Paulo, São Paulo, 2004.

NEGRY, Karla C. P.; AGUIRRE, Dário de A. **Capacitação de ledores e transcritores para atuação em concursos**. Brasília: Grupo Incluir, 2011.

NELSON, Cynthia D. A teoria *queer* em linguística aplicada: enigmas sobre “sair do armário” em salas de aula globalizadas. In: MOITA-LOPES, L.P. (Org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 215-232.

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

NOVA ESCOLA. Inclusão: você está preparado? **Nova Escola**, ago. 2007. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/educacao-especial/inclusao-voce-esta-preparado-424792.shtml>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Inclusão: 7 professores mostram como enfrentam esse desafio. **Nova Escola**, ago. 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/inclusao-7-professoras-mostram-como-enfrentam-esse-desafio-639054.shtml>>. Acesso em: 23 abr. 2013.

OLIVEIRA, Luzia de Fátima Medeiros de. **Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PARAÍBA. **Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental da Paraíba**. João Pessoa: SEEC, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINTO, Rosalvo. O interacionismo sociodiscursivo, a inserção social, a construção da cidadania e a formação de crenças e valores do agir individual. In: GUIMARÃES, A. M. M. et al (Orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p.111-120.

RECORD. Alunos especiais sofrem com falta de estrutura. **Record**, 30 ago. 2012. Disponível em: <<http://rederecord.r7.com/video/alunos-especiais-sofrem-com-falta-de-estrutura-503fb62db61c9af9914f6f9f/>>. Acesso em: 24 abr. 2013, (vídeo).

ROMAÑACH, Javier. LOBATO, Manuel. **Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano**. Espanha: Foro de Vida Independiente, 2005.

RODRIGUES, David. Dez idéias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p. 299-318.

\_\_\_\_\_. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão: Revista da educação especial**. Brasília, v.4, nº2. Jul./Out. 2008, p. 7-16.

\_\_\_\_\_; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? In: RODRIGUES, David (Org.). **Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2011, p.89-108.

ROPOLI Edilene Aparecida et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. Brasília: MEC/SEE/UFC, 2010.

SACKS, Oliver. **O olhar da mente**. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia da Letras, 2010.

\_\_\_\_\_. **A ilha dos daltônicos e a ilha das cicadáceas.** Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia da Letras, 1997.

SALGADO, Simone da Silva. Inclusão e processos de formação. In: SANTOS, Mônica Pereira e PAULINO, Marcos Moreira (Orgs.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas.** São Paulo: Cortez, 2008.

SANTIAGO, Sandra Alves da Silva. **A história da exclusão das pessoas com deficiência: aspectos sócio-econômicos, religiosos e educacionais.** João Pessoa: Editora UFPB, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A construção multicultural da igualdade e da diferença.** Oficina do CES nº135, 1999. Disponível em: <[http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/construcao\\_multicultural\\_igualdade\\_diferenca.pdf](http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/construcao_multicultural_igualdade_diferenca.pdf)>. Acesso em: 23 mar. 2013.

SCHNEUWLY, Bernard. Le développement du concept de développement chez Vygotski. In: CLOT, Y. (Org.). **Avec Vygotski: suivi de le problème de la conscience.** Paris: La Dispute, 2002.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SIAULYS, Mara O. de Campos. **Brincar para todos.** Brasília: MEC/SEE, 2006.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista.** Florianópolis, n.05, 2003, p.37-49.

\_\_\_\_\_. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006, p. 15-34.

\_\_\_\_\_. Los sentidos implicados em el estar-juntos de la educación. **Revista Educación y Pedagogía.** Argentina, vol.22, nº 56. Jan./Abr. 2010, p.101-111.

SOUZA, Lusinete Vasconcelos de. O contexto do agir de linguagem. In: GUIMARÃES, A. M. M. et al (Orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas.** São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p.167-176.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de educação.** nº13. p.5-24. Jan/Fev/Mar/Abr 2000. Disponível em: <[http://www.andreapenteado.com/files/tardif\\_saberes\\_profissionais\\_dos\\_professores.pdf](http://www.andreapenteado.com/files/tardif_saberes_profissionais_dos_professores.pdf)>. Acesso em: 24 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TERRA. Pais enfrentam luta pela inclusão de filhos com Down na escola. **Terra**, 16 jan. 2013. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/pais-enfrentam-luta-pela->

inclusao-de-filhos-com-down-na  
escola,e0abda5da3f3c310VgnVCM5000009ccceb0aRCRD.html>. Acesso em: 24 abr. 2013.

TOMASELLO, Michael. **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <  
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

VAN DER VEER, Réne e VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

VILAÇA, M.L.C. A importância de pesquisas em estratégias de aprendizagem no ensino de línguas estrangeiras. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA, Cadernos do CNLF, Volume XIV, nº04. Anais do XIV CNLF (TOMO 1). Rio de Janeiro: Instituto de Letras da UERJ, 2010. p. 208-220.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. The Fundamentals of Defectology (Abnormal Psychology and Learning Disabilities) In: **The Collected Works of L. S. Vygotsky**. Editores da tradução para o inglês: R. W. Rieber and A.S. Carton. New York: Plenum Press, 1993 [1934].

\_\_\_\_\_. **A criança cega**. Trad: Adjuto de Eudes Fabri. 1994 [1934]. Disponível em: <  
<http://www.scribd.com/doc/16420054/Vigotski-A-crianca-cega-traduzido-por-AE-Fabri>>. Acesso em: 03 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998 [1934].

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1934].

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

WERTSCH, James; TULVISTE, Peeter. L. S. Vygotsky e a psicologia evolutiva contemporânea. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002, p.61-82.

## ANEXO A – CERTIDÃO DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



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

## CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 3ª Reunião realizada no dia 18/03/2013, o projeto de pesquisa intitulado: “O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA A ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIFICAS VISUAIS NA ESCOLA REGULAR: RECONFIGURAÇÕES DO AGIR DOCENTE” da Pesquisadora Rosycléa Dantas Silva. Prot. nº 070/13. CAAE: 13148413.0.0000.5188.

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

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

## APÊNDICE A – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

- 1- Há quanto tempo você leciona? Há quanto tempo está lecionando turmas que possuem alunos com necessidades específicas visuais?
- 2- Fala um pouco da sua experiência de ensinar alunos cegos.
- 3- Como você descreveria o desempenho desses alunos em sala de aula?
- 4- Como você lida com as atividades dos alunos? Quais os procedimentos que você segue para interagir com eles?
- 5- Antes de ensinar esses alunos, você já teve outras experiências com alunos com algum outro tipo de necessidade específica? Se sim, qual era a deficiência e como foi à experiência?
- 6- Você recebeu/ recebe (formação continuada) algum tipo de formação para trabalhar com necessidades específicas visuais ou alguma orientação da escola para receber esses alunos em sala de aula?
- 7- No trabalho com alunos que possuem necessidades específicas, quais as pressões internas (medos, inquietações) e externas (a escola, a direção, os outros alunos) que você sofreu/sofre?
- 8- O que mudou na sua prática educativa depois da experiência de ensinar alunos com necessidades específicas visuais e como você se vê, hoje, em sala de aula?
- 9- Como você vê a política de inclusão desses alunos e o seu papel como professor nessa perspectiva de incluir todos os alunos?

APÊNDICE B – NOTAÇÃO UTILIZADA NA TRANSCRIÇÃO DO CORPUS<sup>62</sup>

<b>OCORRÊNCIAS</b>	<b>SINAIS</b>	<b>EXEMPLIFICAÇÕES<sup>63</sup></b>
Indicação dos falantes	<b>P: pesquisadora</b>	P: há quanto tempo você leciona?
Pausas	...	Isabela: “num sei... num sei ajudar”
Ênfases	<b>MAIÚSCULAS</b>	Carlos: são dois cadernos <b>ENORMES</b>
Alongamento de vogal	<b>: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)</b>	Érica: a gente tem que:: é::: que acolher né?
Silabação	-	Érica: uma formação es-pe-CI-fi-ca- men-te
Interrogação	?	Tarso: será que tá havendo aprendizagem?
Segmentos incompreensíveis	(...)	Érica: sempre que os meninos estão (...)
Truncamento de palavra ou desvio sintático	/	Tarso: porque o/o/o::/a:::/a questão do/do círculo/do círculo
Comentário da transcritora	(( ))	Tarso: de algum treinamento ((risos))
Discurso reportado	“ ”	Isabela: aí ele ...“vermelho”
Superposição de vozes	[	P: [como você Érica: [como eu me vejo?
Simultaneidade de vozes	[[	Érica: por você está aqui P: [[certo Érica: [[não
Ortografia		ahã, tá, num
Trecho suprimido	/.../	Isabela: também em outras reuniões /.../

Observações:

- Números por extenso (Carlos: eu já trabalhei há dois anos como ledor)
- Palavras em língua estrangeira em itálico (Isabela: “o que é isso?”...“*eraser*”)

<sup>62</sup> Notação adaptada de Dionísio (2002, p.76) e Medrado (2008, p.283).

<sup>63</sup> Exemplos extraídos do nosso corpus.

## APÊNDICE C - ENTREVISTA E AUTOCONFRONTAÇÃO COM A PROFESSORA ÉRICA

### Entrevista

01. P: há quanto tempo você leciona?
02. Érica: vinte::: vinte: e um ano mais ou menos e a alguns meses
03. P: E há quanto tempo é:: está lecionando a alunos com necessidades específicas visuais?
04. Érica: não
05. só esse ano mesmo
06. 2012
07. primeiro ano
08. posso nem falar que tem um ano que ainda não acabou né?
09. então
10. alguns meses
11. P: fala um pouco assim da sua experiência de ensinar a alunos cegos
12. Érica: Olha
13. é:::
14. eu acho interessante essa questão da inclusão
15. de::/ da gente poder ajudar
16. eu acho também que te::m a parte da gente
17. do professor
18. eu tô falando eu/eu particularmente
19. Érica professora de língua inglesa
20. então de:: fazer com/ com que eles também: FAçam a parte deles
21. interajam
22. ajudem a gente à ajudá-los
23. eu gosto
24. agora quando eu não encontro apoio do outro lado deles (...)
25. ou eu me afasto
26. ou então eu ainda tento colocar alguma coisa pra eles
27. o:u insistir com eles
28. porque também tem a outra parte
29. o outro lado de::
30. sei lá de::
31. porque é língua inglesa... né?
32. então vou levar o fato porque é língua inglesa
33. não sei nas outras disciplinas
34. então língua inglesa:::
35. po:de ser
36. A disciplina que num/ não me é interessante
37. por isso que não me interessa
38. é difícil
39. num sei
40. eu tô falando assim:::
41. numa visão que possa ser que do outro lado tenha isso
42. mas

43. trabalhar com pessoas é:: que tem deficiência
44. visual ou não
45. eu acho muito interessante
46. agora se fosse essa coisa do diálogo
47. de:
48. eu e eles
49. eles e eu
50. e não eu sozinha
51. é isso que eu penso
52. P: certo
53. como você descreveria o desempenho desses alunos em sala de aula?
54. Érica: bem
55. apesar de fazer POUco tempo
56. eu gostaria MUItto que tivesse mais empenho deles
57. mas NÃo tem
58. pelo menos na minha aula né?
59. é:: as dificuldades agora de colocar
60. de fazer as atividades
61. pra pelo menos colocar uma nota
62. eu TEnto incluí-los
63. nos grupos por exemplo
64. como a língua está::
65. eles estão/têm uma resis/ resistência
66. uma rejeição danada
67. aí o que é que eu faço?
68. e a turma
69. Eles/eles apóiam os meninos
70. eles/eles/eles abraçam
71. o interessante é isso (...)
72. eles incluem
73. eu digo
74. “gente vamos incluir os meninos nos grupos”
75. porque se eles participarem dos grupos com os trabalhos
76. fica mais fácil do que: tá:: enviando a prova pra eles
77. como essa dificuldade que tá sendo agora
78. deles não terem participado disso
79. e essa dificuldade de entregar a:: avaliação feita
80. para poder eu colocar a nota né?
81. aí (...) eles vão
82. faltaram MUItto tempo agora
83. faltaram um bocado de tempo
84. de/de trabalhos
85. de ir à sala
86. mas quando eles estão na sala são tranquilos
87. eles escutam

88. num é
89. só/só tenho muito pouca coisa pra falar
90. mas com relação a isso aí
91. eu acho que:: eles estão precisando::
92. num sei
93. de algo:::
94. de interesse
95. interesse maior também...deles
96. P: certo
97. como você lida com as atividades dos alunos?
98. Érica: bom
99. se for com relação::
100. no começo eu achei meio:::
101. como é que eu vou dizer:::
102. é:: eu ia mudar um pouca a::
103. num é mudar a minha rotina num é
104. é:: ... como::... eu entrei numa rotina diferente dos alunos regulares devido a/a/a/ as dificuldades com eles
105. que não são poucas
106. então eu teria que fazer o que?
107. preparar algo pra eles
108. enviar pra eles
109. mas isso pra mim é o seguinte
110. eu/eu começo
111. vou sentindo aquela dificuldade
112. depois vou processando
113. vou digerindo
114. e depois torna-se mais fácil
115. então::: ... é:
116. quando no primeiro momento disse
117. “ah Willian
118. então você envia por e-mail se você quiser”
119. “atividades pra eles”
120. “deixa as atividades lá em cima
121. na secretária
122. que eles levam pro Instituto
123. e eles colocam em Braille
124. e eles respondem”
125. eu disse
126. “ah como é que eu vou fazer?” (...)
127. sei lá
128. já tava uma mistura do/dos alunos regulares de dificuldades
129. de/de desencanto
130. mas daí
131. depois eu comecei a enviar

132. os que eu podia enviar por e-mail eu enviava  
133. que era digitado  
134. porque tem outros que as vezes você tem que botar:: uma imagem  
135. num dá pra enviar  
136. eu num sei colocar imagem  
137. então eu envia/enviava pra/ envio pra eles  
138. e agora tá bem/ sendo bem: ma::is natural né?  
139. é::  
140. por exemplo::  
141. natural não ...  
142. né nem natural  
143. é::  
144. mais leve  
145. P: ahã  
146. Érica: eu disse  
147. “olhe...  
148. então agora próxima semana já vou enviar uma atividade por e-mail”  
149. “vocês têm/vocês têm que trazer de volta pra poder eu colocar a nota de vocês”  
150. então...  
151. “ah eu vou enviar um e-mail pra lá cobrando a nota deles”  
152. eu já era pra ter/ eu disse que ia enviar naquele dia  
153. num enviei ainda  
154. já ia enviar pra eles né?  
155. cobrando isso  
156. e eu me preocupo sempre com::  
157. as atividades deles  
158. deles fazerem  
159. de incluir  
160. “porque vocês num tão aqui?”  
161. “teriam feito”  
162. “teriam evitado isso e isso”  
163. é isso  
164. P: hm  
165. e quais os procedimentos que você segue pra interagir com eles?  
166. Érica: olha  
167. como eu já falei nos trabalhos em grupos  
168. eu acho que:: interage  
169. a parte de:: trabalhos pra:: apresentar  
170. infelizmente eles/eles não estavam na/na/na apresentação dos trabalhos  
171. é::: de intera/de/de:::  
172. como a gente ver muitos gêneros textuais  
173. aí o que é que eu/  
174. eu peço pros meninos produzirem alguns gêneros  
175. eles têm dificuldade de escrever  
176. eles num escrevem

177. jogam no tradutor  
178. PORÉM::: eu num posso deixar de recorrer  
179. algumas salas dá pra fazer isso  
180. de criarem  
181. a gente ver o gênero no texto da unidade e vamos produzir um: *carTOON*  
182. um::: projeto voluntá:::rio  
183. apresentado em slides  
184. um::: panfleto  
185. certo  
186. ou apresentar né?  
187. então  
188. dessa forma da pra incluir  
189. só que: num tem acontecido MUIto  
190. justamente pela::  
191. tá sendo mais/um pouco mais ausência do que presença na sala  
192. nesse momento né?  
193. os trabalhos escritos ainda tivemos umas duas oportunidades  
194. se você olhar o diário  
195. você vai observar lá que tem uma nota no primeiro  
196. uma nota no segundo  
197. tá faltando no primeiro e no segundo  
198. e essa luta pra que eles me::/me dêem alguma coisa né?  
199. eles perguntam alguma coisinha ma:::s  
200. são mais calados  
201. num sei se fui coerente com sua pergunta ((risos))  
202. P: claro ((risos))  
203. antes de ensinar esses alunos você teve alguma experiência com alunos com outro tipo de  
necessidade específica?  
204. se sim...  
205. qual foi a deficiência e como foi a experiência?  
206. Érica: se você falar de deficiência auditiva conta?  
207. P: conta sim  
208. W: deficiência auditiva  
209. é:: para/paraplégico  
210. certo  
211. MUIto interessante  
212. EU gosto de lidar com/com estas pessoas  
213. no primeiro ano que a gente teve aqui com deficientes é:: auditivos  
214. NOSSA  
215. chega eu visualizei assim  
216. “o que é que eu vou fazer?”  
217. mas depois eu desencantei porque eles::  
218. depois  
219. sei lá  
220. na sala num deu mais proveito

221. eu IA na carteira deles
222. escrever COMO era a questÃO
223. eu quis aprender a língua deles
224. eu FUI pra funad aprender
225. NÃO gostei MUIto daquele método da aula assim
226. que eu num::
227. claro que cada um tem um jeito
228. eu num me senti pra aprender
229. eu queria primeiro contato com a aula
230. professor explicando alguma coisa
231. pra depois ter o contato com eles
232. eu fazia os sinais com eles
233. deles é::: me ensinarem e eu ensinar a eles
234. aprendi alguns sinais né?
235. é:: eu quis/quis
236. eu disse
237. “NOSSA eu vou aprender outra língua”
238. porque outra língua:::
239. é: como língua estrangeira que eu adoro aprender outras línguas
240. então
241. eu quis me encantar com isso
242. mas aí depois eles foram ficando muito trabalhosos
243. MUIto trabalhosos
244. MUIto mesmo
245. e:: dos deficientes eu posso contar também com deficiente paraplégico /.../
246. um menino
247. eu/num/num sei não
248. fanTÁStico num é
249. e::: num sei porque
250. eu/eu me identifico não só com isso aí
251. mas também com as dificul/
252. tem gente que SE ESFORça pra aprender e tem aquela dificuldade
253. então com isso aí eu me identifico
254. SÓ que quando eu num encontro muito apo:::io
255. eu insisto um pouco
256. insisto
257. aí eu:
258. eu me::: afasto um pouco
259. porque aí eu insisti
260. insisti
261. e como tem uma MISTura
262. acaba que você fica muito cansativa
263. muito tenso
264. isso me preocupava
265. P: ok

266. você recebeu ou recebe...  
267. no caso de formação continuada  
268. algum tipo de formação pra trabalhar com alunos que possuem necessidades específicas visuais?  
269. ou alguma orientação da escola para receber esses alunos na sala de aula?  
270. Érica: não  
271. não  
272. a gente só::/só::: é::: falado pra gente  
273. “olha tem é::: ...  
274. tem dois deficientes visuais”  
275. “eles são colocados em salas do tipo que tem primeiro andar”  
276. então eles são colocados em baixo  
277. justamente pela deficiência deles  
278. da dificuldade  
279. mas só dito que isso pra gente num é  
280. a/o/ou governo  
281. num tem uma/uma/uma assessoria pra:: fazer isso pra gente  
282. mas o Instituto vem aqui::  
283. saber como eles estão  
284. tem esse apoio do instituto né?  
285. as atividades são entregues  
286. eles pegam  
287. eles mandam  
288. tudo em Braille direitinho  
289. são/são enviadas as atividades pra eles certo?  
290. a escola  
291. eu/eu acredito que/que a escola...  
292. ela:/ela/ela tenta sabe fazer boa parte  
293. pelo menos aqui no liceu  
294. eu vejo muito isso né?  
295. têm as noss/ têm as falhas né?  
296. têm  
297. num dá pra fazer tudo não  
298. que é MUITA gente  
299. uma sala com muita gente  
300. P: mas no caso de formação?  
301. Érica: não  
302. nenhuma  
303. P: nem na inicial...nem na continuada?  
304. Érica: sim forma/ pra dizer assim “ah os defi/o/os/os”  
305. uma formação es-pe-CI-fi-ca-men-te pra lhe /.../  
306. pra gente lidar com aqueles deficientes?  
307. P: sim  
308. Érica: não  
309. específica não

310. tem uma formação continuada pra os professores no::/no normal  
311. mas dizer assim “essa é pra”  
312. “como é que vocês vão/vão agir”  
313. “como é que vocês vão”  
314. em nenhuma das deficiências nós tivemos  
315. e as vezes a gente se queixa muito sobre isso  
316. eles emPUrram pra gente  
317. e a gente fica lá as vezes sem saber lidar  
318. os visuais são mais fáceis no sentido de que eles escutam num é  
319. eles podem/ escutam E falam  
320. eles podem não ver  
321. mas eles escutam  
322. então::: mais fácil nesse sentido  
323. porque os outros não escutam  
324. língua de sinais a gente gostaria de aprender  
325. mas es-pe-CI-fi-ca-men-te  
326. “ah agora vai ter essa semana”  
327. “vamos ver como é que é”  
328. não  
329. não  
330. P: certo  
331. no trabalho com alunos que possuem necessidades específicas  
332. quais as pressões internas... assim medos  
333. inquietações  
334. e externas  
335. como a escola  
336. a direção  
337. os outros alunos  
338. que você sofreu ou ainda sofre?  
339. Érica: olha::  
340. medo de::/ de não é::/é::: de não dar conta do/do  
341. é um medinho a gente aparece sim  
342. de/de você num tá assim::  
343. do outro num tá compreendendo  
344. de você ficar naquela tensão se/se o outro tá com dificuldade  
345. com/como você fica as vezes sufocado querendo que o outro:  
346. “como é que posso fazer pra suprir aquilo ali” né?  
347. aparece esse medo na gente sim  
348. de lidar com  
349. como é que a gente vai fazer  
350. será que/que  
351. mas num/ depois você vai no dia-a-dia  
352. você vai vendo  
353. você vai conversando  
354. e:::/ e depois flui né?

355. você passa a:::/a naturalmente como os outros
356. num tem essa:::/vou tratar
357. claro que a gente tem um certo cuidado da/da carteira do/tá na frente (...)
358. mas normal
359. depois passa
360. a gente lida naturalmente
361. normal
362. P: e as pressões externas?
363. assim da escola
364. direção
365. dos outros alunos
366. teve alguma pressão?
367. Érica: não
368. é isso que eu te falei
369. sempre que os meninos estão (...)
370. os alunos eles/eles abraçam
371. eu num/eu num vejo nenhuma é:::
372. de tirar de lado
373. pelo contrário
374. eles incluem
375. pelo menos o que eu observo
376. é como eu te falei
377. na minha aula pelo menos é o que eu observo
378. na minha aula é:::
379. e da escola também
380. da escola que diz
381. “não a gente tem/ a gente tem que:: é::: que acolher né?”
382. “colocaram a inclusão num é?”
383. “então a gente tem que acolher”
384. foi passado pra gente
385. mesmo que a gente num tenha nenhum:/nenhum curso de formação
386. e::: só tem que:::
387. a pressão que a gente passa é se for
388. “o:::lha tem que preparar:: trabalho tal”
389. “assim:”
390. “é difere::nte porque tem que envia:::r”
391. então a pressão
392. “olha tá faltando os trabalhos”
393. “vamos fazer o que faltando”
394. mas não tem uma pressão pra gente ficar aquela coisa tensa
395. não vejo isso
396. não visualizo isso
397. P: o que mudou na sua prática educativa depois da experiência de ensinar a alunos com necessidades específicas visuais?
398. e como você se vê hoje em sala de aula?

399. Érica: ((risos))
400. lidar é:::
401. é interessante porque a gente::
402. pode-se mudar de ambiente
403. ter outros (...)
404. sei lá você é:
405. é a questão de você tratar: o natural
406. a gente ver na televisão
407. a gente::
408. aquelas reportagens de inclusão
409. de isso
410. daquilo
411. e quando a gente tá ali
412. tá vendo
413. tá tendo o contato
414. aí é diferente
415. e: é:::
416. o bom é você tá é::
417. trabalhando com aquilo normal
418. “olha os meninos que/que vêm... os outros que não vêm”
419. mas normal
420. se faz uma intervenção
421. você consegue
422. você responde
423. “ah fulano você”
424. sei lá e/eu procuro é:: fazer
425. como é?
426. dentro do que eu li:
427. do que eu vê:jo
428. coloca::r em prática
429. com naturalidade
430. de que
431. “ah num é anormal”
432. “num é anormal”
433. “é todo mundo normal”
434. só porque tem uma deficiência
435. então
436. é normalidade
437. claro que a gente::
438. sem querer::
439. por mais que diga assim
440. “NÃO”
441. a gente OLHA com um certo:::
442. num é pra olhar com um olhar de pena
443. mas a gente olha com um olhar assim

444. não deficiê/ que tem alguma coisa  
445. que a gente fica com um cuidado mais especial  
446. quer queira quer não a gente... tem um cuidado mais especial que o outro num é  
447. aparece isso  
448. comigo aparece isso  
449. uma vez ou outra  
450. mas NORMAL  
451. se for pra:: cobrar um trabalho  
452. normal  
453. as vezes digo  
454. “olha vocês têm que dá o trabalho”  
455. normal mesmo  
456. num é pra tratar com normalidade num é  
457. normal  
458. P:/.../  
459. P: [só  
460. Érica: [diga  
461. P: só reiterando assim o fato se mudou alguma coisa na sua prática educativa  
462. Érica: /.../ não o que/o que muda é que a gente tem uma experiência  
463. uma ou outra experiência  
464. você pode ter um outro contato  
465. é:: você tá vendo outras pessoas  
466. como é que estão aprendendo  
467. a forma como elas estão recebendo aquilo que você está passando  
468. porque ela é deficiente  
469. será que ela::  
470. nesse sentido  
471. pra mim é uma experiência nova  
472. uma experiência interessante  
473. é:: você passa a vê: as coisas de::  
474. sei lá  
475. na prática  
476. sei lá é::  
477. eu num tô conseguindo ex/  
478. é uma:: experiência nova  
479. interessante né?  
480. que eu possa:: ...  
481. como é que eu vou dizer...  
482. ser responsável por aquilo  
483. por aquele outro que tem aquela deficiência  
484. tá naquele: né?  
485. o que muda é:: poder ter tido esse contato  
486. sem falar de algo que não tive contato num é?  
487. porque as vezes a gente fala assim  
488. “ah é fácil”

489. não
490. você
491. lide
492. tenha a experiên/
493. fique na prática
494. a prática é uma coisa
495. teoria é outra
496. falar em incluir
497. falar em colocar né?
498. aí muda isso
499. então quando eu tô na minha casa
500. que eu tô falando com a minha irmã
501. eu tenho isso::
502. eu falo assim::
503. eu go::sto de ter essa experiência
504. então
505. eu vejo que::
506. eu olho
507. já respondendo a sua pergunta
508. eu olho que::
509. eu já olho diferente né?
510. a gente diz
511. “ah não olhe com olhar de pena”
512. aí eu já falo
513. “ah eu tenho dois deficientes visuais”
514. eu já falo aquilo com/com/com um gostar
515. e num é porque ele seja deficiente visual
516. porque eu tô:: com::: pessoas diferentes na sala
517. e que eu tô sabendo lidar muito bem
518. e que interessante você tá::
519. eu gosto dessas coisas diferentes
520. de diversidade
521. tá entendendo
522. ter esse contato
523. e você até melhora como ser humano de ver o/a def/o como é que é
524. se colocar no outro
525. pensar::: né?
526. como é que/que/que ele lida com/com a situação
527. até mesmo a questão de:: ser mais tolerante né?
528. a gente aprende até com a deficiência dele /.../
529. P: e agora a última
530. vamos lá
531. como você ver a política de inclusão desses alunos
532. e como você ver o seu papel como professora nessa perspectiva de incluir todos os alunos?
533. Érica: OLHA é::

534. colocar projeto de inclusão é fácil  
535. agora::: preparar a gente é difícil  
536. então assim quando foram falar da questão do curso  
537. de orientar a gente  
538. eu vejo muito que jogam muito pra gente professor  
539. e a gente aí que se vire  
540. que tome de conta né?  
541. eu tô vendo  
542. essa é minha postura  
543. porque lidar com ser humano não é fá:cil  
544. com a diversidade  
545. mas jogar pra gente a responsabilidade de tomar de conta do outro  
546. daquela:: é:::  
547. é MUIta coisa  
548. a falha sei lá  
549. a culpa  
550. não  
551. não vou pro/ cul/ cul/ é: pessoas culpadas/ culpados num é  
552. eu procuro assim  
553. você incluir  
554. você tomar como responsabilidade de oferecer algo aquelas pessoas num é?  
555. as pessoas que vão lidar com elas  
556. num todo  
557. professores  
558. a escola em si::  
559. e não só incluir  
560. jogar lá::  
561. ter a preparação toda  
562. ter um acompanhamento::  
563. mas que seja::  
564. sei lá  
565. a gente se prepare  
566. sei lá  
567. nós nos preparamos pra::  
568. QUE preparem a gente  
569. embora que seja visual  
570. mas que preparem a gente  
571. como é que é  
572. como é esse contato  
573. num é todo mundo que tem essa/essa::: ahm/ esse acolhimen/ que vá acolher dessa forma  
574. que pense como eu tô falando aqui  
575. outros vão ter MUItas dificuldades  
576. “Ah eu num gosto etc” né?  
577. porque é: vai ser diferente  
578. “eu num”

579. se você for falar com outros
580. vai ter uma diversidade de respostas que são jogas pra gente
581. a inclusão é essa né?
582. tem/é pra incluir
583. é pra tá lá
584. é pra incluir
585. então JO-GAM
586. os cursos que são mostrados no geral pra gente
587. incluir
588. “ah como é a questão da inclusão”
589. “inclusão digital”
590. inclusão num sei de/ falam um montão de inclusões né?
591. só que:: jogam pra gente sem preparação
592. é:: eu vejo mais no jogar
593. no dizer
594. “toma”
595. “agora é:”
596. “toma de conta”
597. “é teu”
598. agora e a gente?
599. como é que a gente fica?
600. como é que::: fica o nosso trabalho?
601. você sendo sufocado
602. aquelas vezes
603. devido ser:: é alunos não:
604. nenhuma deficiência e outros
605. podem ser/ eles as vezes podem ser deixados de lado
606. deixado de lado no sentido que você tá lá empolgado e depois
607. “Eita... não percebi que:::...
608. que os meninos têm essa:...
609. uma deficiência...
610. tenho que olhar”
611. sei lá
612. num é que eu esteja tratando como anormal /.../
613. P: só reiterando essa questão do seu papel como professora nessa perspectiva de incluir a todos
614. P: [como você
615. Érica: [como eu me vejo?
616. P: ahã
617. Érica: /.../ se for no sentido de falar assim
618. “ah e::u...”
619. o meu papel de professor ((pensando alto))
620. a escola ela tem um papel importante né?
621. e o professor também
622. porque como o professor

623. dizem que é referência pro aluno né?  
 624. é referência pro aluno  
 625. alguma coisa  
 626. então... /.../  
 627. e:u  
 628. é interessante  
 629. contando que a inclusão não seja só a gente  
 630. o professor  
 631. a gente vai aceita::r  
 632. ah tem umas perspectivas  
 633. e ou outro lado?  
 634. eu acho que é um diálogo  
 635. tem que ter uma coi/ tem que ser dialógico então  
 636. eu vejo nesse sentido  
 637. NÃO é a gente só  
 638. não deixar a gente sozinho  
 639. a mercê:: daquela situação  
 640. então a gente  
 641. deixa a gente MUItto solto  
 642. MUItto só  
 643. é interessante  
 644. é:: precisa mesmo inclu/ ter essa inclusão  
 645. as escolas precisam ter  
 646. agora preci:sa uma preparação  
 647. precisa um trabalho com:: então  
 648. até mesmo com os alunos né?  
 649. porque eles estão num/num ambiente que eles têm também::  
 650. até assim  
 651. “olhe vocês têm que fazer os trabalhos assim como os outros”  
 652. num É uma inclusão?  
 653. então cada um toma a sua responsabilidade... né?...  
 654. P: então é isso professora  
 655. obrigada pela entrevista  
 656. Érica: nada  
 657. foi um prazer ((risos))

### **Autoconfrontação**

01. Érica: a rela/  
 02. pelo menos a relação com a turma  
 03. embora seja uma turma barulhenta  
 04. como todos os professores falam  
 05. mas a relação é boa né?  
 06. então no momento que eu tô:: aí: explicando  
 07. esse aí é o normal da gente

08. com barulho ou sem barulho
09. e:: é ma/
10. é tranquilo
11. eles escutam
12. eles conseguem fazer é::
13. es/escutar o que a gente tá querendo
14. eles FAzem
15. então nessa atividade que a gente iniciou na aula passada
16. que eu pedi pra ele::s faze:rem a leitura e a gente debater na aula seguinte
17. então hoje eu aproveitei que sabia que ninguém ia fazer
18. “alguém fez?”
19. “não professora”
20. então só tinha a:: aluna da frente
21. que é D
22. ela é muito interessada
23. Já/ é:
24. conversei com ela sobre a questão do poema
25. contexto histórico
26. ela consegue andar com o contexto histórico do poema
27. que é falando do Negro
28. então aí eu aproveitei a oportunidade pra quê?
29. uma forma dos gêneros textuais que a gente vem vendo ao lo::ngo do ano
30. com que não ficasse muito pesada a leitura que/que a gente fez?
31. é:: fizemos/dividimos em grupos
32. dividi
33. no caso
34. eu dividi em grupos
35. e cada grupo ficou responsável por uma estrofe
36. é claro que isso já foi falado ANtes
37. a estrutura do poe::ma
38. que ao invés de se chamar frases
39. chama ve:rsos
40. toda essa explicação do que venha a ser né?
41. então o comportamento deles é esse mesmo
42. eles é/é/é
43. eles no início
44. ah pra poder se organizarem demora um po:uco
45. num entendem
46. mas eles chamam
47. ao longo da gravação você vai observar o comportamento
48. como eles ficam
49. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
50. Érica: aqui do lado
51. se você observar bem
52. que eu acho muito interessante a questão do::s deficientes

53. quer sejam visuais ou auditivos
54. é que a gente tenta também inclui-los
55. os próprios grupos chamam num é?
56. nesse momento aí::
57. claro só vieram as duas
58. tem a intérprete
59. que ela hoje não veio
60. P: são duas?
61. Érica: não
62. são mais
63. eu num sei se são cinco:: deficientes é:: auditivos
64. acho que tem:
65. se eu não me engano são quatro ... cinco
66. eles/
67. o desenvolvimento deles é muito bom
68. tô chamando a atenção porque eles ficam o tempo todo articulando
69. querendo saber
70. e eu não tenho essa: ha:: bilidade da::/da fala deles
71. da linguagem deles
72. mas já tentei
73. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
74. Érica: a/a dificuldade aí que eu/ que eu vou colocar
75. claro que tem outras bem mais importantes e positivas
76. procurando aí mais no/ no mais positivo
77. que bom né?
78. mas aí é:: você vê que a dificuldade da gente começar
79. inicia::r to::do o proce::sso
80. isso aí é: rotineiro
81. P: certo
82. Érica: isso né questão hoje não
83. tem dia que é mais/ é mais difícil
84. principalmente nas semanas de provas
85. você as vezes nem dá aula
86. mas é esse o procedimento
87. você vai explicar
88. mostrar
89. quando eles se REUNEM né?
90. e esta sala ainda é mais tranquila
91. você vai vê mais adiante
92. é: a questão de::
93. você vai dizer como você quer
94. o você quer
95. é o::
96. eu ainda insisto que::/né/é::/no caso deles
97. a/a pensarem

98. por isso essa questão de lerem  
99. de interpretar  
100. eu não vou direto pra:/ eu não fui direto pra o exercício  
101. “ah o poema diz isso e isso”  
102. “vamos pro exercício copiar”  
103. não  
104. eu tô fazendo toda a ana/ tentando fazê-los fazer a leitura do poema  
105. a/é um pouco de trabalho também  
106. mas eles conseguem  
107. aí no caso ((mostrando no vídeo)) é toda ainda aquela::  
108. pra AINDA SE organizarem  
109. eles levam quinze... vinte minutos quando você espera  
110. é/é essa questão da relação que eu falo  
111. que você me perguntou  
112. P: ((pausa para assistir ao vídeo))  
113. Érica: aí/aí você deve ter observado que ela já incluiu I ((o aluno com necessidades específicas visuais))  
114. P: ahã  
115. Érica: num sei se você escutou  
116. então ela disse  
117. “I já é do nosso grupo”  
118. então devido a quantidade de pessoas  
119. e como era uma estrofe para cada um  
120. então eu divide  
121. seis grupos  
122. seis estrofes  
123. onde a primeira e a última são mais fáceis  
124. aí o que é que eu faço  
125. escolho um grupo que eu vejo que/  
126. observo o jeito mais demo/mais trabalhoso pra assistir aula aqui  
127. aí eu botei a mais fácil  
128. mas aí no caso eu chamei a atenção já do grupo incluindo I  
129. isso não é hoje  
130. isso é::  
131. qualquer aula eles incluem os meninos  
132. [os deficientes...  
133. P: [eles mesmos chamam?  
134. Érica: eles mesmos chamam  
135. ela já incluiu ((apontando para a aluna no vídeo))  
136. I não pediu pra participar do grupo  
137. assim como outros perguntam se podem se incluir  
138. mas os meninos mesmos chamam ou  
139. “pergunta a professora”  
140. eles acolhem os meninos  
141. P: eles mesmos tomam a iniciativa?

142. W: tomam  
143. de incluir  
144. aí tem uma parte que você vai ver que eles incluem I  
145. P: ((pausa para assistir ao vídeo))  
146. W: I foi incluído  
147. mas I não faz nenhuma:: é:::  
148. movimento pra trazer a cadeira  
149. pra dizer  
150. pra querer  
151. esse é sempre  
152. os meninos incluem  
153. mas ele não:::  
154. ele não faz nenhum movimento maior pra: se aproximar  
155. não  
156. a gente é que tem é::  
157. tá trazendo pra cá  
158. fazendo todo o movimento por eles  
159. P: entendi  
160. e isso é em todas as aulas?  
161. Érica: todas as aulas  
162. os trabalhos  
163. “oh os meninos vão ficar aqui”  
164. “pega a cadeira”  
165. nu::m é nem questão de pegar a cadeira  
166. que eles já têm essa dimensão de saber que a gente ajuda  
167. mas é de:: se movimentar  
168. sei lá  
169. pra falar alguma coisa  
170. pra se incluir MAIS  
171. ter mais é::  
172. se implicar mais no trabalho...  
173. P: você tá falando dessa questão da atitude deles mesmo?  
174. Érica: i::sso  
175. atitude DEles  
176. CLARO  
177. se eu inclui você  
178. o que é que eu vou fazer  
179. vou/tô naquele trabalho  
180. vou tomar aquele trabalho como meu também e::: articular com eles  
181. “o que é eu posso”  
182. eu sei que tem a deficiência de não:::  
183. a dificuldade  
184. a deficiência de não poder ler daquela forma  
185. mas  
186. como eles estão discutindo aí

187. “como é?”
188. “me coloque a pá”
189. é até a questão aí
190. eu vejo
191. a questão física do movimento do::
192. ele sair do espaç/da cadeira que ele tá E fazer o seu (...)
193. até isso
194. esse movimento ele ainda é:
195. alguém ainda tem que fazer por ele
196. muitas vezes você tem que LEVAR a cadeira...
197. P: isso também ocorre com W ((outro aluno com necessidades específicas visuais, mas que não estava presente na aula))
198. Érica: com ele
199. claro que eles são::/são doces
200. são::: de você falar
201. de trazer pra cá
202. eu tô/digo na questão deles pessoal
203. INterior
204. ou num::
205. eu nem sei se é timidez
206. mas aquele:::
207. talvez seja um conformismo
208. eu num sei
209. são tranqui:::los dema:::is
210. eu acho
211. passivo né?
212. como um ser humano passivo
213. “ah tô ali”
214. “da pra gente desenvolver”
215. “num se::i... como é”
216. num é?
217. tô falando a questão do inglês mas pode ser em outra disciplina
218. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
219. Érica: eu que peguei a cadeira pra ele se aproximar
220. e esse grupo que ele tá
221. é um grupo MUITo bom
222. MUITo bom mesmo
223. a menina tá desenvolvendo
224. /.../ ela já tava articulando o texto
225. alias aí tem dois grupos
226. outro grupo também bom
227. eles têm o poder de/de:
228. eles questionam
229. essa sala aí é: barulhenta
230. mas o nosso funcionamento é esse

231. esse meu posicionamento de ficar aí em pé  
232. esperando  
233. esse  
234. NESTA sala  
235. é DES-se jeito  
236. só quando extrapola muito é que digo  
237. “ai gente também assim não dá”  
238. mas o:: funcionamento da gente é esse  
239. agora tem  
240. GRAÇAS a Deus aqui  
241. nessa sala  
242. num sei  
243. o meu humor num:::  
244. rara/ eu acho que:: nunca mudou  
245. aqui nessa sala  
246. a questão mesmo do barulho  
247. da gente saber  
248. mas todos os trabalhos eles conse:guem entregar  
249. eles conse:guem fazer  
250. todos não  
251. quase todos  
252. mas também os que não fazem não reclamam  
253. P: ((pausa para assistir ao vídeo))  
254. Érica: num foi um movimento por/  
255. eu num sei se eu posso falar isso  
256. por você está aqui  
257. P: [[certo  
258. Érica: [[não  
259. esse é um movimento que se foi/  
260. “um outro trabalho pra nota”  
261. “ah vai sentar aqui”  
262. aí puxar a cadeira pra ele  
263. pra num parecer uma coisa que é:  
264. “ah o/o/o aluno com:: necessidades especiais vai ser tratado porque a gente tá lá”  
265. é uma coisa natural  
266. tanto dos meninos  
267. como falando da minha pessoa  
268. professora de inglês Érica  
269. P: ((pausa para assistir ao vídeo))  
270. Érica: pronto  
271. aí eles se agruparam  
272. aí você vê depois que ele:::s ficam nos grupos desse mesmo jeito  
273. tem um ou dois que são inquietos mesmo  
274. isso é na aula  
275. e:: eles ficam chamando

276. e eles conseguem faz/
277. e eles
278. o trabalho que eu pedi pra fazer
279. eles/eles fazem
280. do jeito deles
281. ou dizendo que tem dificuldades
282. mas o proced/ o processo:: é assim
283. depois você vê que eles ficam me chamando
284. o significado de uma palavra
285. como é que
286. ou pra dizer
287. aí eu vou dizer
288. “não... faça assim”
289. daí depois você vê que eles ficam tranquilos
290. cada um no seu grupo trabalhando né?
291. dois ou três que ficam ainda::
292. pra lá e pra cá ainda
293. mas isso é normal
294. natural deles
295. tentando vê as dificuldades
296. alguns me chamam pra/prá perguntar como é que é
297. outros deixam pro final
298. inibidos
299. que foi esse grupo da direita
300. do canto
301. também são grupos bons né? ...
302. P: essa questão de perguntar
303. os meninos que são deficientes visuais
304. eles também fazem essa interação?
305. Érica: não
306. uma vez fizeram/ eles fizeram / um fez uma intervenção
307. se não me engano
308. num sei se foi W
309. na hora que eu tava discutindo um texto né?
310. que os textos são bem textos autênticos
311. são textos REAIS
312. como esse de agora que foi o NEGRO
313. o gênero textual
314. poema
315. o outro foi bioma da amazonas
316. desma/desma/desmatamento
317. da outra foi *cartoon* é::
318. falando de:::
319. não me lembro agora qual foi o tema
320. são todos temas bem interessantes

321. aí da forma que vou abordando
322. pedindo pra eles construírem né?
323. dependendo do que for
324. e:: eles num tão
325. é/é mais essa passividade mesmo
326. é:: o W que hoje não está aqui
327. ele já fala um pouquinho
328. já pergunta
329. já me pergunta mais
330. I não tanto
331. I é isso mesmo
332. P: certo
333. Érica: nos grupos quando estão nos trabalhos
334. creio que
335. eu num sei ele articula alguma coisa com os meninos
336. não dá pra observar direito
337. justamente por essa questão do barulho
338. cada um num grupo
339. aí um chama aqui
340. outro acolá
341. você se senta
342. observa
343. eles são mais/mais passivos de atitude de::/
344. no processo de aprendizagem ((pausa para assistir o vídeo))
345. olha aí ((mostrando I no vídeo))
346. é assim o tempo todo
347. num sei
348. a questão do/do
349. EU fico pensa::ndo no:: inglês pra esses meninos
350. como é que eles funcionam
351. como é que ele::s
352. se entendem alguma coisa
353. claro que a minha aula eu num posso falar em inglês
354. P: certo
355. Érica: os outros alunos também::
356. qualquer palavra que você falar já é como se fosse uma palavra feia
357. vamos dizer assim
358. “ah”
359. então já não pode exigir muito
360. aí nessa sala tem um: número que:: é::: desenvolve bem
361. fala uns
362. NÃO/não falar inglês
363. mas leem
364. o vocabulá::rio
365. pelo menos de leitura

366. das quatro habilidades pelo menos de leitura da pra eles desenvolverem
367. num/não colo/não colocam dificuldades
368. MAS
369. com eles eu não sei
370. o:: mundo deles como é que funciona né?
371. não dá pra gente ter uma/uma atenção especial pra eles
372. num/num ambiente onde tem quarenta
373. hoje só tinha vinte e nove alunos
374. há/há mais
375. então não sei pra gente dá de conta
376. de dá/de ter uma tenção especial
377. como o processo de inclusão é:: colocado nas escolas/ escolas
378. ou o governo
379. ou a sociedade
380. os gan/os estudos
381. ou as inst/ outros órgão
382. “vamos incluir”
383. aí colocam lá
384. e a gente aCOLhe
385. no sentido de que a gente não vai dificultar a vida
386. “ah precisa fazer isso”
387. “o procedimento”
388. “enviar as cópias”
389. MAS
390. saber é:: individual
391. “olha como é que ele tá?”
392. “como é que ele::?”
393. “ele tá aprendendo?”
394. “como é que tá o nível?”
395. se você me perguntar eu não sei falar
396. eu num sei se sabe
397. se não sabe
398. eu não sei
399. não só pela passividade deles
400. mas também:::
401. não sei
402. eles tão num meio onde os meninos veem
403. articulam
404. não sei
405. é/é fazer é/essa ponte de saber o que ele tá pensando
406. como é que ele pensa da língua
407. ou de outra disciplina
408. pra eles o aprender eu num sei como::/como se encaixa
409. como é que funciona pra eles
410. não sei porque

411. a questão do inglês
412. de outras disciplinas não
413. é na nossa/ é na língua portuguesa
414. eles escutam
415. compreendem
416. mas no inglês
417. a questão do ler
418. como o texto ele não tá em braille
419. como é?
420. o vocabulário
421. como ele vai adquirir?
422. como é que ele adquire o vocabulário?
423. como é que funciona isso?
424. eu não sei como professora de inglês
425. como é esse procedimento com os deficientes visuais
426. com necessidades especiais
427. os deficientes visuais
428. P: aí na questão da avaliação?
429. Érica: na questão da avaliação funciona da seguinte forma
430. como são trabalhos em grupos como a gente faz aí
431. eles/ele é incluído
432. os meninos incluem
433. traz
434. faz
435. que faz são os meninos é: que é:: tem mais:: habilidade no sentido de::/do ver
436. vamos dizer
437. então o nome dele tá lá
438. quando são individuais
439. os professores enviam para o instituto
440. ou via e-mail se puder
441. ou então deixa numa pasta especial aqui
442. o pessoal do instituto vem
443. pega a prova
444. transcreve em braille
445. e o professor repassa pra eles responderem
446. o procedimento é esse
447. eu tô falando do desenvolvimento da aula que eu acho mais importante também
448. de vocabulário
449. P: ahã
450. ((pausa para assistir ao vídeo))
451. Érica: eu sou difícil de ficar parada
452. mas paro aí eles chamam certo
453. tô falando no caso
454. professora é muito difícil de ficar sentada

455. mas aí esse momento da pra gente ficar um pouco mais sentada e esperar que eles precisem da gente ((olhando para ele sentada no vídeo))
456. precise
457. no meu caso
458. que é:: eu num sei se/
459. tem que tá olhando
460. ou se precisar de ajuda tem que tá explicando alguma coisa
461. e não passar a atividade e::/e deixar que eles decidam sozinhos
462. se precisar de ajuda
463. não/não
464. aí é um processo
465. esse procedimento aí de tá
466. de chamar
467. de::
468. isso é normal certo?
469. faz parte do normal
470. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
471. Érica: inclusive eu fico inquieta
472. ficar sentada e::: né?
473. num ter o que fazer
474. como olh/ficar olhando eles fazendo /.../
475. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
476. Érica: pronto
477. aí a aula vai ser todo esse momento de::
478. deles precisarem de ajuda
479. você sendo solicitada
480. indo ajudar e: dando uns toques do que
481. realmente como é a atividade
482. se tá em dúvida
483. o significado de palavras
484. como o gênero é poema
485. ele tem todo u:ma linguagem diferente num é
486. sentido conotativo
487. como/como o poema que eles estão vendo
488. é um poema que tem um contexto histórico por trás
489. nem todos podem ter
490. mas esse tem
491. então alguns relembram outras coisas que viram de histó:ria
492. aí fica lembrando
493. “ah aqui pode ser isso”
494. tentando encaixar né?
495. aí
496. nesse momento aí a gente tá fazendo a aná/ o processo de análise né?
497. como já foi falado
498. e não de tradução

499. claro que a gente vai encontrar o que?
500. traduções né?
501. das dificuldades do pensar
502. é meio difícil
503. mas não é impossível quando você
504. você tenta e vai/ e vai
505. e tenta conseguir de alguma forma pra vê se fica mais sentido né a:/a aula
506. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
507. Érica: aí você pode ver
508. tem sempre mais um fazendo do que o outro
509. mas é:/é o funcionamento deles
510. uns sabem mais
511. vem fazendo
512. num vou dizer que dá pra fazer
513. mas tem aquele empenho de dá
514. todo mundo articulando num grupo NÃO
515. independentemente de ser
516. de ter algu::ma é:::
517. especial
518. ser especial
519. como chamam né?
520. alguns falam
521. “ah não chama de deficiente”
522. num sei
523. as vezes
524. a gente chama
525. NÃO
526. esse é o funcionamento até dos/dos/dos meninos que não tem nenhuma necessidade especial
527. de ficar parado também e olhando
528. enquanto um do grupo tá lá tentando fazer
529. faz e:::
530. fez pelo outros
531. eles já estão mesmo acostumados
532. então coloca o nome
533. pra eles isso não é dificuldade
534. colocar o nome de algum que não quer tá trabalhando
535. alguns ainda: se perturbam com isso né?
536. não gostam
537. aí ficam com aqueles que pelo menos contribuem com: ajudar a pensar
538. ou articular o texto
539. o trabalho que está desenvolvendo
540. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
541. P: [[você acha que a questão do braille pra l ajudaria nessa
542. Érica: [[ olha é isso

543. que eu tô falando mais da minha ausência de num saber como::/como é isso
544. o procedimento com eles
545. como tratar com ele
546. que na questão dele da visão
547. então:: é:: como é que isso?
548. pra trabalhar com ele língua inglesa?
549. o vocabulário?
550. como fazer?
551. é:: com ele vai ter que ser em braille
552. agora como?
553. você pode falar a palavra
554. como é que ele:::
555. isso que eu:: não consigo visualizar
556. de como:::
557. será que faz
558. será que os/os/os
559. que eles fazem assim
560. será que
561. como é que eles estudam?
562. de que forma?
563. eu tô falando língua inglesa
564. porque os meninos já sentem dificuldade
565. imagina eles
566. como é que eles adquirem esse vocabulário?
567. pegar a palavra
568. ficar estudando vocabulário
569. pegar um texto
570. ficar lendo
571. procurando em dicionário
572. essa dificuldade toda como os outros fazem
573. pega um texto
574. dicionário
575. é: glossário do livro
576. como é isso pra eles?
577. nesse mundo deles
578. aí né:: eu falar a palavra aqui
579. eu posso morrer de falar a palavra/ palavras em inglês e aí como é que eles vão entende?
580. como é que eles vão entender?
581. eles já viram aquela palavra?
582. em braille né:?
583. que eles vão tocar
584. como é::
585. já tiveram noção dessa palavra?
586. eu num sei
587. precisa...

588. eu acho que precisa de um acompanhamento  
589. de alguma coisa  
590. principalmente de língua inglesa  
591. as outras línguas pelo menos eles estão escutando em português... falando  
592. conhecem né?  
593. já conhecem alguma coisa  
594. pode não conhecer aquela palavra  
595. você pode passar TUDO eles escutando  
596. estudar todos eles escutando  
597. num é assim que funciona?  
598. eles num têm computadores já especiais  
599. P:ahã  
600. Érica: eles clicam lá uma tecla  
601. “ah faça isso”  
602. e no inglês como funciona?  
603. num sei como é isso  
604. P: tem essa questão do próp/próprio livro tá em braille?  
605. Érica: é  
606. como é que eles estudam?  
607. como é que eles...  
608. daqui as dificuldades deles  
609. como é que pode  
610. como e que::  
611. como podemos é:: amenizar a dificuldade do inglês  
612. sem ter o tutor ali por perto  
613. como ele diz tem um tutor lá ((instituto dos cegos))  
614. “prova é melhor fazer lá”  
615. “que lá tem uma tutoria”  
616. e quando o tutor num tá  
617. não está disponível pra quilo  
618. e aí?  
619. como foi o caso da última atividade  
620. como é?  
621. você::  
622. eu num sei  
623. P: aí tu acha que aí que entra a formação do professor?  
624. Érica: a formação do professor porque a gente fica::  
625. eu pelo menos fico ten/  
626. E::U meu caso né?  
627. eu preciso SENTIR o que meu aluno  
628. se eu olhar no olho  
629. ou no jeito que ele fala  
630. na expressão  
631. você sente as dificuldades  
632. então eu funciono muito pelo sentir

633. a língu/a língua funciona no seu sentir
634. então eu funciono SEN-TIR
635. é o SENTIR que eu funciono
636. e com eles eu num sinto nada
637. eu não consigo sentir nada
638. dizer
639. “como é não sentir nada?”
640. pra mim é como se eles tivessem ali
641. já tá tudo facilitado
642. os grupos já vão lá se agrupa::ndo
643. e eu não vejo se eles estão andando pra frente mesmo
644. ou seja
645. eu não sei em QUE ní:vel eles estão
646. ou se estão em algum nível ou não estão
647. de língua inglesa
648. num sei o que eles sabem
649. num tô falando nem na questão de gramática
650. da questão de/ do ler
651. do conhecer palavras
652. da/de poder ler um texto
653. assim de ler um texto
654. deles eu num sinto nada
655. dos outros eu sinto
656. dos outros eu sinto que não sabem
657. e eles?...
658. não sei
659. P: tu acha que porque tu não sabe assim?
660. Como?
661. Érica: porque:: é::
662. eu num os/num/num
663. eles num fazem nada
664. num conseguem nem fazer nada na sala
665. você sabe
666. se for em grupo
667. o grupo faz
668. é o sentir que eu tô dizendo
669. pela dificuldade deles
670. o outro
671. dos meninos
672. eu posso sentir que eles num sabem
673. mas eles tem condição
674. se eles num:::...
675. ali tá ali
676. “FAÇA você pode colocar no quadro pode ler”
677. e eles?

678. /.../ e/e esse::/esse resumo que eles fizeram?  
679. P: você me mostrou  
680. Érica: num sei  
681. esse resumo foram eles que fizeram?  
682. como?  
683. como é?  
684. fizeram em inglês  
685. eles escreveram em português  
686. como é que funciona isso lá?  
687. eles transcreveram em que?  
688. traduziram pra:: e::les  
689. escreveram em braille aí o resumo  
690. tá lá  
691. tá tudo lá  
692. agora o que é AQUILO pra mim?  
693. pra mim na língua inglesa  
694. ali tá escrito em que?  
695. em língua inglesa e eles foram resumindo em português::s  
696. ou já tá tudo em português e eles foram só/só cobrir  
697. como é?  
698. EU tô querendo saber como é isso  
699. eu achei...  
700. quando você falou na sua pesquisa  
701. eu falei  
702. “MEU DEUS COMO É ISSO?  
703. entende o que eu tô dizendo?  
704. num sei se eu tô me fazendo entender  
705. P: tô entendendo  
706. você acha que essa/essa/a questão do braille pra o professor que tá na escola seria necessário?  
707. Érica: seria necessário  
708. no caso  
709. pelo menos pra esclarecer  
710. pelo menos da língua inglesa  
711. tô enfatizan/tô enfatizando muito da língua  
712. porque do português  
713. o professor/o/o português  
714. quim/  
715. eu tô falando assim a língua portuguesa  
716. eu posso pegar uma prova de geografia... história  
717. ela tá lá na língua portuguesa num tá?  
718. ele vai colocar só em braille  
719. agora EM INGLÊS como funciona?  
720. o tutor traduz pra ele e já entrega pronto?  
721. o tutor coloca em inglês lá o texto

722. em BRAILLE?  
723. ele vai ler em BRAILLE?  
724. e VAI escrever com as palavras dele na língua portuguesa ou inglesa?  
725. está entendendo o que eu tô falando?  
726. ou eu tô viajando demais  
727. P: não professora ((risos))  
728. Érica: tá entendendo o que eu tô dizendo?  
729. P: tô entendendo  
730. Érica: é isso que eu digo assim  
731. aquele mesmo que eu peguei  
732. eu coloque::i a nota  
733. então aquilo ali tá escrito em que?  
734. eu num sei  
735. tá em escrito em que?  
736. tá em braille  
737. agora tá escrito em português ou inglês?  
738. tá entendendo o que tô dizendo?  
739. porque se tiver em português eles só fizeram cobrir  
740. deu pra entender agora o que eu tô falando?  
741. P: ahã  
742. Érica: num sei se isso:: é::: exagero me:u  
743. ou/ou vamos dizer assim é::: exage/  
744. já falei é::: exagera:::ndo  
745. tô vendo coisa com coisa  
746. num sei  
747. é uma curiosidade...  
748. P: você acha que deveria ter uma maior interação então entre o instituto e a escola?  
749. Érica: o instituto e a escola têm  
750. eu tô falando na questão da língua em si  
751. o instituto vem  
752. já vieram aqui  
753. já deixaram e-mail num né?  
754. mas por exemplo  
755. “manda as provas”  
756. “deixa as provas lá”  
757. são deixadas  
758. eu tô falando na questão da língua inglesa  
759. a língua inglesa  
760. tá lá as questões me inglês  
761. como funciona a transcrição pra eles?  
762. se eu vou responder em inglês  
763. vamos supor  
764. como agora foi::  
765. acho que eles marcaram  
766. as frases são traduzidas

767. mas a tradução não é::  
768. o português é uma coisa  
769. o inglês é outra  
770. ou seja eu posso analisar no português uma coisa  
771. mas num inglês a resposta não dá pra quela  
772. porque o sentido da frase é outro  
773. tudo bem frases curtas  
774. e um texto como é?  
775. eu tô dizendo Rosy ((a pesquisadora)) na questão de como isso é passado pra eles  
776. eu pego aquela folhinha  
777. transcrevi em braille  
778. tá ótimo  
779. tá ali pra eles fazerem  
780. pra não deixar de fazerem  
781. eu tô quest/questionando o seguinte  
782. eu sou professora lá do/do instituto  
783. eu vou passar pros meninos em braille  
784. como/como funciona pra eles a questão da língua inglesa  
785. já vai o texto traduzido pra eles?  
786. ou vai o texto EM INGLÊS  
787. em braille  
788. ou eles dão o vocabulário em braille  
789. em inglês  
790. sei lá  
791. um dicionário  
792. ou um:: computador  
793. eles vão lá trabalhar o texto pra depois escreverem  
794. entende o que eu tô falando?  
795. ou o tutor já traduz em braille o texto pra eles  
796. TODINHO em português  
797. e ele só vai ter a facilidade de me entregar::  
798. eu num tô questionando se lá eles fazem isso  
799. eu quero entender isso  
800. P: tô entendendo  
801. Érica: tá entendendo  
802. P: ((professora Érica para porque um aluno chegou para entregar um documento))  
803. ((pausa para assistir ao vídeo))  
804. Érica: olha  
805. você vê que eles se mexem de alguma forma  
806. o grupo ali atrás não tem material  
807. não tem o livro  
808. P: o grupo do final?  
809. Érica: sim  
810. viu naquela hora que ele tava com o celular ali  
811. ele tava vendo a fotografia da ESTROFE

812. que fa/deram pra ele fazer a análise  
813. pra poder fazer  
814. P: ((pausa para assistir ao vídeo))  
815. Érica: alguém falar assim  
816. “ah mais os alunos com celulares”  
817. eu não vou lutar contra isso aí mais não  
818. de jeito maneira não  
819. já fui muito  
820. já insisti muito  
821. já fui até:: é:::  
822. de forma grosseiramente  
823. mal interpretada por eles  
824. então isso é uma coisa diária que não tem:  
825. eu pelo menos  
826. se for um trabalho exclusivamente meu  
827. não tem condições  
828. tem que ser um trabalho MUIta grande  
829. o tempo todo eles usam  
830. ou pra filmar  
831. ou pra gravar  
832. ou o tradutor do celular  
833. P: ((pausa para assistir ao vídeo))  
834. Érica: aqui vai se tornar só: repetitivo  
835. na questão do::/do/de l  
836. ele entra no grupo  
837. fica lá e: só escuta  
838. só ri  
839. é isso aí mesmo /.../  
840. P: você acha que a presença dele na sala de aula mudou alguma coisa na tua prática?  
841. Érica: não  
842. não mudou não  
843. num sei se é porque eu já vinha:::  
844. claro que quando dizem assim::  
845. “olha esse ano a gente/  
846. esse ano vocês terão isso”  
847. quando os meninos  
848. os auditivos foram né?  
849. colocados na escola  
850. foram inclusos  
851. então nós fomos avisados na reunião  
852. “tem”  
853. então eu fiquei um pouco apreensiva  
854. mas apreensiva mais pro lado do  
855. “ah vou aprender outra coisa”  
856. então eu/eu funciono assim

857. e já tinha esse dois meninos né?  
858. que já disse que tinha  
859. então não  
860. não mudou nada não  
861. a parte da/das dificuldades eu/  
862. eu vejo que eu lido muito melhor com isso  
863. a partir do momento que eu sou solicitada  
864. aí eu gosto dessa solicitação  
865. mas quando você TAMBÉM se inclui também  
866. e não quando você quer que eu faça toda:  
867. as duas partes  
868. aí eu/ aí eu/eu num aproximado não  
869. fico um pouquinho as vezes inibida  
870. sei lá  
871. de chega::r  
872. isso aí eu tenho inibição de/de  
873. com medo de tá tratando DIFERENTE  
874. “ah eu sou assim ela tá tratando assim”  
875. “eu sou normal e o outro ela trata assim”  
876. então fico naquela  
877. as vezes  
878. naquele embate  
879. “ah eu tô tratando diferente”  
880. “porque num é pra incluir”  
881. aí as vezes fica meio confuso isso pra mim  
882. ou então eu fico::  
883. num sei se eu tô certa ou coerente com::  
884. é incluir então  
885. “TRATAR igual”  
886. então toda aquela coisa que dizem que é pra gente  
887. mas num tenho mudado não  
888. mas se pelo menos os meninos::  
889. pelo contrário  
890. eu sinto que eles têm::  
891. que as dificuldades que eles têm  
892. a dificuldade física que eles têm  
893. não atrapalha  
894. que eles tão adiantados  
895. ah isso aí eu elogio  
896. até os auditivos num trabalho que foi feito agora com slides  
897. a maior nota foi a deles  
898. em termos de organização dos slides  
899. lá falando e a menina interpretando pra gente na sala  
900. mas eles falando  
901. ela falando

902. excelente  
903. então quando isso tem  
904. NOSSA  
905. a gente::: a gente aproveita bastante  
906. mas quando não tem  
907. você num tem muito::  
908. o que fazer  
909. é só: fazendo dessa forma como tá sendo feita aí  
910. P: essa parte deles que você quer?  
911. Érica: deles do/do interesse né?  
912. sei lá  
913. do questionar  
914. do querer saber  
915. do querer se interessar  
916. a partir do momento que você repassa as atividades  
917. e tá lá todo interessando  
918. respeitando as dificuldades dele  
919. a/a/ as limitações  
920. não vou falar em limitações  
921. que a gente escuta essas coisas  
922. num é pra dizer  
923. mas quando você vê  
924. cadê a troca?  
925. cadê o::?  
926. você tá lá  
927. se implica  
928. se implica naquele processo com eles  
929. mas eles num tão se im/importando nem com eles  
930. tá não sei  
931. /.../ talvez porque as coisas sejam mais fáceis pra eles  
932. não sei  
933. P: (( pausa para assistir ao vídeo))  
934. Érica: e essa questão do implicar  
935. COMIGO eu tô falando  
936. não funciona só com eles não  
937. é com tudo  
938. normal  
939. com todos  
940. tanto com os:: especiais como não  
941. P: vc diz implicar::  
942. Érica: se os meninos que/que num tem nenhuma limitação física ou mental  
943. tudo bem tá lá  
944. mas também se eles num tiveram aquela comigo  
945. aquela::  
946. sei lá::

947. “vamos lá”
948. articular
949. dialogar
950. as dificuldades
951. aí eu também num vou muito insistir não
952. hoje eu não insisto mu::ito não
953. quer dizer vou ainda até onde dá
954. quando não
955. que as vezes o professor
956. eu vejo hoje que a gente tá MAIS implicado do que eles
957. generalizando
958. então...
959. depois que eu tomei o pé disso
960. então e:u tô fora
961. P: o que te fez mudar assim?
962. Érica: foram muitos anos
963. eu
964. foram muitas::
965. de chorar
966. de chegar em casa e dizer
967. “meu Deus”
968. hoje mesmo quando alguém diz assim::
969. ah se eu for falar pra você que me sinto importante como professor
970. eu num me sinto não
971. diferente não
972. “ah quinze de outubro”
973. pra que isso?
974. COMIGO tem que ser o seguinte
975. teoria e prática
976. então a minha vida SEMPRE foi assim
977. eu tenho um código de
978. eu tenho uma enorme dificuldade por isso
979. porque eu não sei falar uma coisa pra você
980. quando na PRÁTICA eu sou outra pessoa
981. eu digo a você uma coisa e na teoria eu sou uma::
982. eu sou PERFEITA na teoria
983. “NOSSA eu tô ali” né?
984. por isso que eu falo sempre pra você
985. fico sempre repetindo isso
986. porque pra mim é importante que seja IS/
987. É ISSO aí
988. num é um/um/uma foto
989. um painel
990. bonito ali
991. é:: simbolizando

992. onde por trás é outra história
993. então não adianta né?
994. eu...eu/eu acho que/que eu gosto mais de/da
995. num é das dificuldades
996. mas que o outro precise mais de mim
997. eu gosto de ser ÚTIL né?
998. independente de que dificuldade ele tenha
999. agora desde que eu também me sinta útil
1000. a partir do momento de que EU vou fazer TODO o proce/
1001. todo o trabalho
1002. eu tenho que pensar TUdo
1003. aí o que me mudou foi justamente...
1004. nesse processo
1005. esse ano
1006. foi mais agressividade
1007. mais/mal interpretação do/da minha forma de ensinar
1008. metodologia né?
1009. é:: /.../
1010. da questão de colocar mais textos pra ler
1011. do::/da: ingratidão deles
1012. da/da/deles veem a gente como um inimigo lá na frente
1013. num sei
1014. como vai reprovar
1015. aí eu disse não
1016. eu paro por aqui mesmo
1017. não vou mais insistir em trabalhar num método como tô trabalhando não
1018. já faz vinte anos
1019. então quer dizer
1020. pra eu parar agora
1021. significa o quê?
1022. que num/num parei porque eu tô cansa::da fisicamente
1023. não
1024. eu/eu continuo o mesmo trabalho
1025. se você observar aí
1026. isso é o meu trabalho
1027. SEMPRE foi
1028. eu não desenvolvo isso aí nos meus primeiros anos
1029. porque?
1030. eu não mudei ainda
1031. “ah Érica você tá cansada”
1032. não
1033. eu continuo desse jeito
1034. era pra já tá pra tá o que?
1035. “ah deixa pra lá func/...
1036. é/é órgão público”

1037. “tô nem aí”  
1038. “aluno público”  
1039. eu não funciono dessa forma  
1040. eu não funciono  
1041. P: ((pausa para assistir ao vídeo))  
1042. Érica: oh... essa busca dela ((aluna)) aí  
1043. ela tá contextualizando a parte de história que vai cair no texto do poema  
1044. aí é muito bom você conversar assim de gente/  
1045. de igual pra igual  
1046. no sentido de interessado  
1047. de você poder articular o que você::  
1048. e você aprender né?  
1049. Digo  
1050. “ai esclarece pra mim isso que não tô por dentro dessa parte do/da/dos estados unidos” né?  
[...]  
1051. P: ((pausa para assistir ao vídeo))  
1052. Érica: esse falar de igual pra igual  
1053. vou até é/é/é explicar aqui  
1054. num é dizendo que os outros são:  
1055. de igual digo o seguinte  
1056. eu posso  
1057. quer dizer  
1058. coisa boa você poder conversar  
1059. não você falar  
1060. falar  
1061. num tem que o você conversar  
1062. é MUITO estr/estranho isso  
1063. num olhar pra::  
1064. “ah mas aluno o nível é mais assim”  
1065. “o nível é mais baixo”  
1066. você tá passando uma atividade  
1067. alguém questiona uma coisinha ali né?  
1068. vai buscar o conhecimento prévio dele  
1069. ou de mundo  
1070. tem que recorrer a isso  
1071. e hoje é mais do que todo mundo é isso  
1072. tem isso?  
1073. tem é as experiências deles  
1074. de onde vem?  
1075. da escola?  
1076. da comunidade?  
1077. da escola?  
1078. da própria escola?  
1079. das atividades?  
1080. de outra disciplina

1081. P: ((pausa para assistir ao vídeo))  
1082. Érica: só mais uma::  
1083. no caso da/dos meninos solicitam  
1084. ou a questão do texto precisa do/de certo conhecimento  
1085. aí eles me buscam essa::  
1086. eles querem a tradução  
1087. aí num querem entender o que tem por trás daquilo  
1088. aí vai ser mais difícil pra eles fazerem isso né?  
1089. a tradução e depois entender o que tá querendo dizer aquilo  
1090. se você não conheceu a história em si  
1091. no caso desse texto aí  
1092. precisa  
1093. pelo menos um pouquinho  
1094. pra saber o que vem antes e depois  
1095. você dá aquilo  
1096. pronto  
1097. eles querem entender ao pé da letra.../.../  
1098. P: você acha que a presença dos deficientes visuais causa alguma pressão no teu trabalho?  
1099. Érica: pressão?  
1100. não  
1101. inclusive no começo eu::  
1102. devido a essas coisas como você perguntou  
1103. “ah o que que me fez mudar”  
1104. então devido a minha mudança  
1105. é:: eu digo  
1106. “ah lá vem mais um”  
1107. “mais uma coisa”  
1108. mas não que não quisesse ser útil  
1109. mas é porque::  
1110. o desinteresse é tão grande que você coloca tudo num canto só e diz  
1111. “ah eles num querem mesmo”  
1112. porque também eu já tinha me decepcionado com os auditivos nos anos posteri/anteriores  
1113. aí então quando falaram  
1114. “ah bota numa pasta ali”  
1115. eu digo  
1116. “ah vou lá colocar em pasta”  
1117. “vou vê se:”  
1118. aí achei até um e-mail que deram aí  
1119. eu num queria ter esse trabalho mesmo  
1120. NÃO por isso  
1121. mas eu digo  
1122. “ah depois a educação tá assim” /.../  
1123. aí depois eu  
1124. “me dê o e-mail”  
1125. eu disse

1126. “é me dê o e-mail”
1127. botei aí
1128. aí no outro dia eu mesma tomei a iniciativa
1129. enviei a prova né?
1130. já tô indo::
1131. perguntando a eles
1132. aí eu::
1133. depois eu mudo
1134. modifico
1135. sei lá
1136. num é nem repensar
1137. talvez seja pensar
1138. não é::
1139. mas como eu exijo muito de mim
1140. que meu trabalho seja correto
1141. eu que::
1142. “Érica gostando ou não
1143. você já entrou
1144. você tem que ser coerente”
1145. os meninos têm isso
1146. aí daí eu:: disse
1147. “não eu vou mandar por e-mail a prova”
1148. né?
1149. já tô funcionando melhor
1150. assim:
1151. aceitando melhor ter mais esse trabalho
1152. não por eles mas pela decep/  
1153. pelas decepções com meus alunos
1154. que eu tô tendo
1155. aí eu num tô querendo mais::
1156. num tô sendo mais útil
1157. então eu acho que também não vou ser útil pra eles não
1158. num vai::
1159. vai dá tudo no mesmo
1160. é vai ser essa coisa do:./de suprimir a necessida/as dificuldades deles e da gente facilitar
1161. sei lá
1162. por isso e não::
1163. num vou mais ter mais trabalho não
1164. mas aí eu já::
1165. já tô enviando
1166. mandando as atividades
1167. independente daqui ou não
1168. aí depois eu vo::lto
1169. que eu gosto ser coerente com aquilo::
1170. mas pressão não tem não

1171. pressão minha mesma de agir correto...[...]
1172. P: como é que tu vê então esse processo de inclusão aqui deles?
1173. Érica: na escola?
1174. P: na tua sala de aula
1175. Érica: se você pensar como a escola tá aceitando
1176. é colocado porque diz
1177. “ah coloc/ é pra colocar”
1178. eu vejo NORMAL
1179. normal porque é bom
1180. MAS
1181. as vezes é meio confuso pra gente professor porque tá aquele::
1182. diz
1183. “ah mas tem que ser todo mundo junto”
1184. como chamam né?
1185. eles dizem assim
1186. são os aluno::s
1187. “EScola regular”
1188. num dizem assim?
1189. num é escola especial
1190. escola regular
1191. pra eles é:: serem colocados
1192. que eles interajam normal com os outros
1193. sem ser naquele ambiente só de especial
1194. não que eles interajam com os o::utros né?
1195. eu acho interessante muito é::dos meninos
1196. dos outros
1197. dos que não têm a/a/ a dificuldade deles
1198. a deficiência deles
1199. eu vou usar deficiência
1200. apesar de falar que num é pra usar
1201. porque ele::/ eles acolhem
1202. eu fico/fico até admirada com eles
1203. deles acolherem
1204. deles não deixarem de fora
1205. só se os meninos não quiserem
1206. não estarem aqui né?
1207. e a gente mesmo
1208. os professores
1209. nós
1210. já que é pra ser incluso
1211. a gente também não é nada contra
1212. mas pelo menos a gente também: fosse
1213. vamos dizer:::
1214. mais::
1215. ou preparado

1216. ou sei lá  
1217. mais informações pra gente  
1218. e num nem da escola coitada  
1219. que a escola recebe  
1220. o corpo aí diz  
1221. “a gente é que tem que fazer”  
1222. “olha vamos faz assim”  
1223. “todo mund/as pessoas fazem dessa forma”  
1224. P: seria o que?  
1225. algum tipo de formação?  
1226. Érica: talvez né?  
1227. falam aí em  
1228. falam muito em preparação dos auditivos  
1229. e a gente questionou muito  
1230. “porque num vem um curso pra gente aqui?”  
1231. que a gente tenha tempo que dê  
1232. e a gente vai lá  
1233. alguns se interessam mas depois  
1234. devido as correrias do dia-a-dia  
1235. ou uma formação  
1236. alguma coisa pra::  
1237. “como a gente faz com os visuais?”  
1238. pra gente  
1239. E COMO ELES também podem se implicar?  
1240. porque tá sempre buscando mais a gente né?  
1241. formação continuada pra gente  
1242. formação continuada pra o professor assim  
1243. a gente se preparando  
1244. e quando a gente chega na sala  
1245. quem tá precisando dessa formação num somos a gente não  
1246. num somos nós não  
1247. são os alunos  
1248. isso você busca de você  
1249. dentro de você tá aquilo  
1250. mas quando você vai com seus alunos cadê?  
1251. entendeu?  
1252. É MUITO no professor  
1253. Eu acho também que tem que olhar e preparar uma formação também pra eles  
1254. “olha sala de aula”  
1255. EU acho  
1256. eu acho que tá faltando isso também ((risos))  
1257. P: ((pausa para assistir ao vídeo))  
1258. /.../  
1259. Érica: porque eu já falei tanto agora vai ser isso  
1260. só se eu lembrar se alguma

1261. porque geralmente eu vou falando e de repente
1262. “ah olha esqueci de falar isso”
1263. nunca ninguém tinha feito uma pesquisa em cima de::/do/da/dos alunos com necessidades especiais então quando::
1264. eu vou até repetir outra vez
1265. você falou em fazer a pesquisa eu disse
1266. “MEU Deus quê que ela vai fazer com a pesquisa”
1267. “como é que eu vou..”
1268. por isso que eu falei daquela dificuldade do inglês com::/como eles procedem lá
1269. eu disse
1270. “como é que ela vai fazer a pesquisa?”
1271. “eu num posso”
1272. “num falo inglês na sala”
1273. “eles não leem nada na sala”
1274. “eles não articulam comigo”
1275. a questão
1276. “oh professora de inglês é assim”
1277. só uma vez que W me fez uma fala
1278. uma intervenção
1279. eu digo “como é que vai ser essa pesquisa”
1280. “como trabalha:::r”
1281. se tá naquele meio todo mundo misturado
1282. e:: na sala deles têm dois
1283. você sabe
1284. têm os auditivos e tem eles
1285. são três
1286. e a gente fala na sala como se tivesse TODO MUNDO escutando
1287. vendo
1288. o mesmo pensar
1289. entendeu?
1290. funcionando do mesmo jeito
1291. porque é assim que funciona
1292. eu não funciono assim
1293. “eita I você e W”
1294. “olha você vai fazer esse porque você tem isso aqui”
1295. não
1296. é todo mundo no mesmo espaço
1297. sendo as informações as mesmas né?
1298. pra eles também é passado
1299. ele num entendem eu repito pra eles
1300. “olha é assim”
1301. “vai ser assim”
1302. claro que paro com eles
1303. eles me param
1304. “olhe com vocês a atividade é essa”

1305. “não esqueçam”  
1306. “página tal”  
1307. “vê se vocês conseguem fazer pra trazer né?”  
1308. “então se vocês não fizerem tentem não faltar aula e vocês se é:: interagem nos grupos”  
1309. “então facilita pra vocês”  
1310. “pra nota”  
1311. “pro trabalho né?”  
1312. “tenta não faltar as notas ou/ou a aula”  
1313. “os exercícios”  
1314. “se faltar pega”  
1315. não pela falta né?  
1316. mas pela questão dos trabalhos  
1317. E por mim na questão de trabalhar  
1318. eu já tive vontade de ter uma sala onde tivesse só [...] auditivos  
1319. justamente porque eu iria aprender outra língua e iria falar só a língua::  
1320. /.../  
1321. eu num tô colocando que é:: que eles sejam os::  
1322. num tão colaborando não  
1323. eles::  
1324. eu já falei tem uma intervenção  
1325. tem...  
1326. W me procura mais  
1327. “ah professora a página quanto?”  
1328. “o que é pra estudar?”  
1329. alguma:  
1330. “ tem o trabalho pra fazer”  
1331. eu digo  
1332. “é tenta fazer alguma coisa”  
1333. pra eles trazerem de volta  
1334. P: o que tu acha que facilitaria essa tua interação com eles?  
1335. Érica: comigo?  
1336. P: sim  
1337. Érica: olha eu gosto muito da questão do/do questionar  
1338. do diálogo ... do::  
1339. “ah professora como é que funciona isso?”  
1340. “o texto como é que eu aprendo?”  
1341. “como é que eu vou fazer isso?”  
1342. “como é que eu vou estudar dessa forma inglês?”  
1343. porque eu num sei de lá como é que é  
1344. eu num sei como é que funciona lá com eles  
1345. eles estarem aqui  
1346. eles estarem aqui e lá  
1347. essa ponte da escola  
1348. da leitura deles  
1349. como é que eles conseguem fazer o trabalho eu que pedi

1350. eu enviei aí eu disse  
1351. “nossa como é que é isso?”  
1352. eu tentei visualizar e não consegui  
1353. aí recebi  
1354. enviei porque tinha que passa alguma coisa pra pode eles me darem a nota e::  
1355. aí como é que funciona se você enviar lá um trabalho impresso  
1356. por e-mail /.../  
1357. eu fiquei pensando  
1358. já pensei várias vezes como é  
1359. aí vem uma imagem  
1360. um *cartoon* contém imagem  
1361. *charge* essas coisas  
1362. as vezes propaganda  
1363. como é que funciona pra eles  
1364. P: e na sala de aula como é que você trabalha isso com eles?  
1365. esse negócio de imagem  
1366. *cartoon*  
1367. Érica: não tem isso aí também  
1368. dependendo do gênero que a gente tá vendo  
1369. aí eu mando as imagens  
1370. só que não imagens especificamente pra eles ou pra um grupo num  
1371. as vezes tô usando muito do livro  
1372. pouco tempo  
1373. tô usando do livro  
1374. aí eu digo  
1375. “oh é imagem tal”  
1376. como eu peço pra eles produzirem um gênero como o *cartoon*  
1377. vai precisar de imagem  
1378. eu digo pra eles desenharem  
1379. aí então eu falo como o desenho tem que ser ou  
1380. falo da forma do: gênero  
1381. como é?  
1382. o formato  
1383. “como é que vocês reconhecem?”  
1384. e::  
1385. então não vou dizer a você que eu uso algum:/algum recurso pra eles  
1386. “olha aqui tá a imagem vê se vocês conseguem ver”  
1387. não  
1388. é bem interessante  
1389. você perguntou agora  
1390. agora vem na minha lembrança de dizer que essa parte aí já é uma falha  
1391. que eu podia muito bem trazer as imagens né?  
1392. diferente  
1393. mas veja só você tá trabalhando com três  
1394. é meio/meio

1395. num sei
1396. ou trabalho ou não
1397. P: você diz assim trê::s?
1398. Érica: os auditivos
1399. os visuais
1400. e os outros meninos
1401. então vou dizer
1402. “trago as imagens pra vocês”
1403. “olha gente tem uma imagem aqui”
1404. “recortar a imagem pra vocês fazerem isso e isso”
1405. talvez se /.../
1406. ia ser muito trabalho
1407. porquê?
1408. o professor de língua inglesa é:
1409. a gente tem dez turmas
1410. é MUITA coisa num é
1411. P: é verdade
1412. Érica: eu trabalho bastante mesmo
1413. eu faço::
1414. eu tenho n folhas aí de exercício extr/extra pra colocar no diário
1415. num é questão de ser preguiça pra fazer não
1416. aí trago as imagens
1417. “olhe com vocês vai ser assim”
1418. bom já que um processo de inclusão
1419. então precisa tratar todo mundo igual
1420. num é assim?
1421. então porque que eu vou chegar assim
1422. “I e W as imagens pra vocês vão ser essas imagens”
1423. “gente agora vamos pra unidade tal”
1424. “vocês vão fazer esse”
1425. se é um processo de inclusão
1426. então eles tem que seguir o que for feito na sala
1427. é o que eu faço né?
1428. “vai ser do livro do texto gênero poema”
1429. “olha gente vocês vão produzir”
1430. vou pedir depois pra eles escreverem um poema
1431. apresentarem um gênero textual
1432. então se é pra tratar tudo dessa forma
1433. eu acho::
1434. se eu estou procedendo certo ou errado
1435. eu não sei
1436. aí tem que ser uma pessoa pra me dizer
1437. “olhe Érica no inglês é assim”
1438. então aí eu vou perguntar
1439. “olhe num é pra tratar todo mundo igual?”

- 1440. então eu tenho que dizer
- 1441. “vocês vão fazer este trabalho”
- 1442. “os meninos este e vocês este”
- 1443. os auditivos são tratados iguais
- 1444. faço distinção não
- 1445. vai apresentar e pronto
- 1446. quando eles foram inclusos eu disse
- 1447. “qual é a dificuldade?”
- 1448. “vocês sabem ler”
- 1449. com eles não tenho dificuldade nenhuma
- 1450. tão lá
- 1451. faz o trabalho... os slides
- 1452. se eles pedem a alguém
- 1453. mas na hora de apresentar apresentam
- 1454. e porque eles num podem apresentar também nos slides?
- 1455. se você tá trabalhando em grupo
- 1456. se você passa um tema
- 1457. num sei os recursos que eles usam
- 1458. eles vão usar os recursos deles
- 1459. que eles têm
- 1460. que eu ensinei como vai apresentar
- 1461. eles falam e escutam
- 1462. eles tem dois /.../
- 1463. os outros nem escutam e nem foram é::
- 1464. trabalhados pra falarem
- 1465. a diferença é essa /.../
- 1466. num sei se eu respondi a sua pergunta
- 1467. P: respondeu
- 1468. ok professora
- 1469. brigada viu
- 1470. Érica: de nada

## APÊNDICE D - ENTREVISTA E AUTOCONFRONTAÇÃO COM O PROFESSOR TARSO

### Entrevista

01. P: há quanto tempo o senhor leciona?
02. Tarso: eu já tenho vinte e cinco anos de sala de aula
03. P: e há quanto tempo está lecionando turmas com alunos que possuem necessidades específicas visuais?
04. Tarso: esse foi o meu primeiro ano
05. especificamente uma aluna
06. no caso visual
07. mas eu tenho experiência também com alunos é:: su:rdos
08. P: ah ok
09. fala um pouco da sua experiência de ensinar a alunos cegos
10. Tarso: é: a minha exp/ a minha experiência com deficientes visuais assim
11. na verdade: é/é uma experiência
12. pra mim
13. inexistente
14. porque é:::
15. nós/nós não fomos preparados pra trabalhar /.../ com esse tipo de aluno
16. é::: eu acho que esse tipo de aluno
17. ele carece de mai/ de maior atenção específica
18. seja na minha disciplina
19. seja nas dema::is disciplinas
20. porque: muita co:isa é::: necessário o enxergar também /.../
21. então eu tô vendo a experiência como inexistente
22. P: certo
23. Tarso: não to satisfeito não
24. acho que::
25. e:u acho que as políticas:
26. as políticas públicas da educação são totalmente frágeis
27. principalmente quando visa a inclusão de/de pessoas que realmente merecem conviver com todos
28. ma::s não preparam as pessoas que vão estar em:volvidas nesse processo...
29. P: ok
30. como você descreveria o desempenho desses alunos
31. no caso né da sua aluna
32. em sala de aula
33. Tarso: eu/eu num consigo é/é ver esse desempenho
34. eu tô tendo até um problema assim é::
35. durante o/ durante o ano é::
36. ela é uma menina boa
37. é:/é atenciosa
38. mas eu percebi ao longo do tempo que ela também::

39. ela:: vivia FOra da sala de aula
40. fora da sala de aula não por estar gazeando aula mas::
41. nós temos uma sala de recursos multifuncional e: ela procura muito essa sala de recursos
42. eu num sei se::
43. daí eu num sei de nada porque também num há um intercâmbio do que acontece lá com/com o cá né
44. vamos dizer assim
45. ma::s em termos de inglês muito/ eu num vejo muito:
46. eu num uma árvore frutificando não
47. P: tá
48. como você lida com as atividades da sua aluna?
49. quais os procedimentos que você utiliza para interagir /.../ com ela no caso?
50. Tarso: olha
51. como se trata de ((risos))
52. como se trata de inclusão
53. a inclusão num quer dizer que eu vá:: dar atenção especial a ela não
54. eu vou/ eu vou trabalhar em sala do/da forma como eu trabalho no meu dia-a-dia entendeu
55. sabendo apenas que ali: existe uma pessoa que: tem uma necessidade: visual
56. mas eu num vou di/ fazer diferença não
57. até porque
58. como eu já: fa::lei anteriormente é:::
59. nós não fomos preparados
60. nós não somos preparados
61. os governos
62. nossos governantes
63. eles são fracos nessa::/nessa área
64. inclusive na/ a educação hoje
65. ela/ela tá um caos exatamente por conta das políticas públicas adequadas
66. então nós precisa:mos AINDA inserir políticas adequadas
67. que envolvam o:: profissional é:::
68. juntamente com a pessoa que necessita da:/da inclusão...
69. P: antes de ensinar essa aluna você já teve outras experiências com alunos com algum outro tipo de necessidade específica?
70. se sim qual era a deficiência e como foi a experiência?
71. Tarso: eu/eu sou professor no/noturno em outra e lá eu tenho alunos com necessidade auditivas
72. P: ahã
73. Tarso: já tem um bom tempo
74. acho que em média uns cinco que eu tenho alunos com::: necessidades auditivas
75. bom::
76. a gente já sabe que pelo/pela necessidade deles
77. eles num/ eles não vão falar inglês né
78. eles vã/nós vamos/eu creio que nós tentamos passar
79. o recado que nós tentamos passar: é que ele procure assimilar:: a/a/a leitura/ a leitura
80. e:: e aprenda as gramáticas dos textos

81. a gente tenta fazer dessa forma
82. no caso dos surdos né
83. porque: já que ele pode enxergar
84. daí ele pode acompanhar muito bem o/a explicação
85. e lá nós temos também o: INTERPRETE
86. que sofre justamente a necessidade de saber o inglês pra poder interpretar
87. P:[[ é verdade
88. Tarso: [[ como que ele vai interpretar inglês se ele num sabe
89. então mais uma vez a gente esbarra em:: política públicas adequadas
90. em/em/em reciclagem
91. num sei eu/eu tenho uma visão muito diferente dos nossos gestores
92. das pessoas que gerem a/a educação brasileira
93. eu num acho adequado não
94. nós não estamos preparados
95. num é o::/ num é nem o:: o aluno que necessita de/da inclusão
96. eu acho que somos nós que precisamos
97. talvez é/é treinados
98. capacitados
99. reciclados
100. pra/praquela nova convivência
101. praquela nova realidade
102. isso não acontece...
103. nós não sabemos disso...
104. P: você recebeu ou recebe... no caso de formação continuada, algum tipo de formação pra trabalhar com alunos eu possuem necessidades específicas visuais?
105. ou alguma orientação da escola para receber esses alunos em sala de aula?
106. Tarso: não
107. num recebeu não
108. esses alunos eles tão acompanhados
109. nós temos no/no /no estado um órgão que acompanha
110. a funad é o órgão encarregado
111. nós temos também a sala de recursos multifuncional
112. é uma professora que foi/foi realmente treinada
113. ela:: essa pessoa ela passou por cursos lá na funad
114. e:: quem melhor::
115. acho que::: é a pessoa mais indicada pra acompanhar esses/esses meninos que precisam dessa atenção especial
116. os professores:: nenhum
117. já tá difícil a formação
118. imagine o restante
119. a formação específica
120. num tem não...
121. P: no trabalho com alunos que possuem necessidades específicas quais as pressões internas... assim medos
122. inquietações

123. e externas
124. como a escola
125. a direção
126. os outros alunos
127. que você sofreu ou ainda sofre
128. Tarso: repita aí por favor
129. P: no trabalho com alunos que possuem necessidades específicas quais as pressões internas... assim medos
130. inquietações
131. e externas
132. como a escola
133. a direção
134. os outros alunos
135. que você sofreu ou ainda sofre
136. Tarso: /.../ na minha::/na minha concepção a/a reposta disso aí tá na MINHA realidade e na dela
137. EU não estou preparado
138. É EU que não estou/não me sinto preparado pra atendê-la
139. eu não me sinto
140. como é que eu
141. eu/eu num sei me comportar
142. como é que eu dou aula
143. como é que faço com que um professo/ que um/um aluno com deficiência visual aprenda a/a/a/aquilo que ele num tá conseguindo enxergar
144. é: ele pode ouvir as explicações mas é difícil
145. então eu não tô preparado praquilo
146. entã::o
147. a única coisa que eu:::
148. que eu posso dizer disso aí é/é/é que o medo quem sente sou eu
149. eu não tenho preparo pra/praquela realidade
150. isso foi uma realidade nova
151. introduzida recentemente no/acho que nas escolas
152. não só do nosso estado mas em todo o país
153. ma::s sem/sem respaldar o professor
154. o professor não tá respaldado pra:: fazer esse tipo de atividade
155. em sala
156. a aluna é uma aluna
157. como eu disse só tenho uma aluna
158. ela é uma aluna tranqüila
159. num dá é:: problema de qualidade nenhuma
160. se tiver em sala ela presta atenção
161. o:::u/ou num sei nem se tá prestando atenção né
162. mas ela tá caladinha ouvindo
163. pelo menos essa parte aí ela num interrompe
164. ela é uma pessoa comprometida

165. não interrompe a:/as aulas né
166. com/com conversas paralelas desse porte
167. num teria anda mais a acrescentar
168. eu acho que na verdade a falha disso tudo tá nos profissionais que não são preparados...
169. P: ok
170. o que mudou na sua prática educativa depois da experiência de ensinar a alunos com necessidades específicas visuais?
171. e como você se vê hoje em sala de aula?
172. Tarso: não
173. eu num/num vo:u/ eu num vou dizer que mod/modifiquei
174. eu num modifiquei nada
175. porque eu::
176. é/é acabei de dizer
177. porque num fui preparado
178. se tinha que modificar eu tinha que ter sido também preparado pra modificar
179. eu/eu continuo como::
180. o mesmo professor
181. dando aula de forma homogenia
182. de forma igual
183. igualitária pra todos
184. sem distinção
185. a:/a:/apesar dela ter as necessidades
186. mas ela foi colocada lá NÃO pra ter uma atenção especial minha
187. mas pra ter aula NORMAL como qualquer um outro aluno
188. então é assim como eu trato todos os alunos
189. eu não modifiquei nada
190. não tive como modificar
191. no dia que participar de alguma coisa
192. de algum treinamento ((risos))
193. de alguma reciclagem
194. de alguma capacitação
195. onde envolva o/esse tipo de a/a/atividade
196. eu com certeza procurarei colocá-las em prática
197. por enquanto num tenho nem/ num tenho nada a acrescentar
198. P: e por fim
199. como você ver a política de inclusão desses alunos e como você ver o seu papel como professor nessa perspectiva de incluir todos os alunos?
200. Tarso: repita a pergunta
201. P: como você ver a política de inclusão desses alunos e como você ver o seu papel como professor nessa perspectiva de incluir todos?
202. Tarso: as vez/as vezes a gente se questiona
203. e:u/eu pra/ particularmente me questiono
204. “NÃO foi o momento certo ou TERÁ sido o momento certo de iniciar?”
205. eu acho que em tudo temos que ter um ponta pé inicial
206. então

207. a gente/eu fico me questionando se realmente  
208. mas aí vem a questão da preparação  
209. “ as escolas estavam preparadas pra receber alunos com algumas necessidades?”  
210. “será que os profissionais estavam também?”  
211. “prontos”  
212. “aptos à atendê-los?”  
213. eu num sei  
214. essas questões eu fico me: levan/ levantando  
215. eu/eu ainda creio...  
216. eu acho que:::  
217. eu particularmente acho que deveria:  
218. nós deveríamos ter escolas específicas  
219. nós não temos ainda  
220. num/num me vejo com condições de atender à:::/à alunos com necessidades especiais não  
221. num me vejo não  
222. a num ser que: fosse feito realmente  
223. nós fossemos moldados  
224. modificados né  
225. através de/dessas capacitações que eu tanto falo  
226. pra poder atender realmente é::: à:::/à essa inclusão tão...tão falada nos últimos anos né  
227. nesses últimos cinco anos se fala muito em inclusão  
228. mas num se te/ nunca se vê a questã/ o questionamento se realmente tá se/ tá sendo  
proveitoso né  
229. se realmente está atendendo ao aluno  
230. ao aluno que precisa de necessidades especiais  
231. isso aí eu:: num sei até aonde va/isso é bom  
232. porque o/o/o:::/a:::/a questão do/do círculo/do círculo  
233. o círculo só se fecha co:m a questão do ensino aprendizagem  
234. será que tá havendo aprendizagem?  
235. será que tá se atenden/ se chegando ao objetivo?  
236. será que esse aluno realmente tá:::  
237. então...  
238. pra ficar fazendo de conta eu vejo::  
239. eu num vejo muito futuro não  
240. enquanto não se adequar realmente as escolas  
241. os profissionais...  
242. a essa nova realidade...  
243. P: certo  
244. o senhor tem mais alguma coisa a dizer?  
245. a acrescentar?  
246. Tarso: eu/eu  
247. se eu fosse acrescentar alguma coisa eu acho que:... nós::  
248. a educação/ a educação brasileira  
249. primeiro da/ eu vou falar em termos gerais porque a educação brasileira tá em decadência  
250. é uma total decadência

251. eu num sei motivados pelo que
252. mas nossos governantes são fracos
253. não se/não se enxerga a educação é:: como realmente a base
254. o pilar dessa/de qualquer nação do mundo
255. enquanto num/nossos governantes não investirem realmente
256. não derem a atenção devida à educação
257. não tratar os profissionais de educação com o seu/ com o valor que eles merecem
258. ela num vai::
259. nós não vamos sair do lugar
260. e:: se nós formos pra questão da inclusão
261. educação e inclusão
262. aí é que tá: difícil mesmo
263. por/porque as políticas públicas
264. elas não vem:
265. não minha opinião elas não atendem
266. não atendem de forma alguma a essa nova realidade
267. eu culpo ainda o sistema
268. o nosso sistema é totalmente falho
269. não adiante o/o/meia dúzia ficarem
270. entre aspas
271. meia dúzia ficar lá achando que tá fazendo alguma coisa
272. porque não tá fazendo nada pra mim
273. num tá indo no foco do problema
274. não estão atuando no foco do problema
275. então::
276. eu acho que a educação ainda tem que sofrer uma revolução
277. educação::
278. se não houver uma revolução ela num vai sair do canto
279. num vai alavancar não
280. não vamos ter:
281. na verdade
282. educação
283. P: certo
284. brigada viu
285. é isso
286. Tarso: por nada

### **Autoconfrontação**

01. Tarso: a/a priori a aula poderia ser mais::
02. melhor aprimorada né
03. a gente/ eu observo aqui
04. tô observando minhas falhas
05. eu tô observando minhas falhas
06. mas isso tudo também tem um:: porquê

07. cada aula de inglês
08. os meninos poderiam tá aí já:
09. na chamada eu tá trabalhando números
10. é:: apesar do vocabulário ser curto
11. na hora de repond/ da resposta eles já poderiam ter
12. saber que se nós perguntarmos a esses alunos o que é *absent*
13. o que é *here*
14. o que é *present*
15. a/a/alguns talvez saibam o que é *present*
16. mas as duas primeiras palavras eles não vão saber
17. então a partir de uma/ de uma
18. acho que de uma bobagem
19. você já consegue enxergar coisas que você poderia tá trabalhando
20. e::: logicamente que: lucrar
21. lucrar
22. quando se fala em lucrar
23. é os alunos estarem a pá dessas palavrinhas
24. eu acho até importante pra um início de aula
25. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
26. Tarso: a gente observa até aí
27. observa-se o seguinte
28. eu tô observando a escassez de recursos né
29. porque determinados conteúdos programáticos
30. se a gente pudesse ter o material devido
31. os instrumentos
32. talvez os instrumentos adequados
33. ou nesse caso específico o material devido né
34. evitava que o professor aí
35. o professor
36. ele perdesse tempo copiando determinado/ aquele determinado conteúdo
37. ou muitas vezes esse conteúdo tá::
38. ele/ele conti/ está contido no livro didático do aluno
39. mas num é o suficiente
40. e também muitos autores
41. determinados autores né
42. eles não são claros
43. não são::
44. num é::
45. eu sempre observo isso
46. quando eu estudava inglês eu gostava muito daquele livro do/do *dinamic english*
47. na/na/de quinta à oitava série a gente
48. eu trabalhei aquele livro
49. ele era muito::/muito:
50. FACilitava muito o entendimento
51. eu gostei muito de trabalhar como aluno naquele livro

52. e adotei ele até um::
53. a/adotei ele nas/nas minhas aulas durante muito tempo
54. e daí a gente vê
55. vejo a gente tá perdendo muito tempo
56. a gente poderia tá: é::
57. fazendo a explanação né
58. é a explanação
59. se você for observar aí
60. aí vem a questão do/do
61. também do aluno::
62. do aluno com deficiência visual
63. não::
64. pra ele::
65. eu acho até que pra ele seria mais lucrativo
66. levando que/ se tivesse o material devido
67. logicamente que no caso específico desse aluno
68. ele tivesse o mesmo atendimento nesse sentido
69. que o::
70. aquele conteúdo fosse transcrito pra linguagem::
71. P: braille
72. Tarso: braille
73. com certeza facilitaria e/e/e no momento que tivesse fazendo aquela explanação
74. iria
75. com certeza melhorar seu entendimento a respeito daquele conteúdo
76. eu acho que:: a gente perde muito tempo
77. demanda muito tempo o/a a questão aí de nós termos que está escrevendo
78. ou transcrevendo alguma coisa de um autor::: ou
79. na verdade em qualquer disciplina a gente num pode tá trabalhando um autor só
80. muitas vezes a gente tem que diversificar os autores
81. o entendimento de um autor não é o entendimento de outro autor e aquela/aquela mistura de/de
82. ou fusão de informações melhore
83. facilite o entendimento do aluno
84. então é isso que eu vejo aí
85. eu vejo desperdício de tempo
86. e:: uma forma talvez de facilitar também a vida do aluno aí incluso né
87. melhoraria muito se nós tivéssemos realmente material
88. eu quero aproveitar e destacar que: o professor da rede pública estadual ou municipal
89. ele::
90. pra que ele esteja aí
91. ele tá pagando
92. tá dando aula mas tirando do salário dele pra poder muita coisa acontecer
93. então veja o grau de dificuldade
94. P: ((pausa para assistir ao vídeo))
95. Tarso: a gente vai perder tempo aqui porque enquanto

96. essa parte aí que eu tô copiando é uma parte repetitiva
97. o comentário que eu tinha que fazer A ESSE respeito tá feito
98. agora vamos só deixa passar porque só vou comentar alguma coisa agora quando passar a fazer a explanação da aula
99. P: certo
100. Tarso: e a gente também observa que o aluno nesse momento aí
101. o aluno fica inquieto
102. mesmo tando em atividade ele fica inquieto
103. por que?
104. porque é como se ele tivesse fora de atividade
105. ele tá copiando mas é como se ele tivesse fora
106. se ele tivesse com a atividade ali
107. o conteúdo
108. o exercício
109. alguma coisa desse tipo
110. ele/ele se tranquilizaria mais
111. quanto tempo foi essa gravação?
112. P: foi o tempo da sua aula
113. [...]
114. Tarso: você vê que a aluna/ a aluna E ((aluna com necessidade específicas visuais))
115. que é portadora de deficiência
116. de necessidades especiais
117. ela:: NUM tá fazendo nada
118. ela num faz nada
119. porque
120. primeiro porque não produziram livro adequado pra ela
121. e tão pouco a gente pode produzir o material adequado
122. a não ser que o professor
123. ele mesmo que faça
124. se não num vai
125. P: o material em braille nunca tem pra ela?
126. Tarso: como?
127. P: o material em braille nunca tem pra ela?
128. J: os/os livros didáticos tradicionais é::
129. foram confeccionados em braille
130. mas o de inglês não foi
131. P: por que?
132. Tarso: não sei
133. o governo do estado foi quem comprou esses livros /.../
134. eu acho que eles não tão tendo esse cuidado de observar os alunos especiais
135. P: ((pausa ouvindo o vídeo))
136. Tarso: tô com problema na ((mostra articulação do braço))
137. por isso que tô fazendo /.../
138. isso aqui tá inchado ((mostra articulação do braço))
139. acho que quebrei um tendão

140. devo ter torcido...
141. P: ((pausa ouvindo o vídeo))
142. Tarso: eu tô saindo
143. me afastando /.../
144. eu vou deixar de uma vez
145. P: ((pausa ouvindo o vídeo))
146. Tarso: depois você consegue o cd dessa pra mim?
147. P: sim
148. P: ((pausa ouvindo o vídeo))
149. J: bom
150. acho que inicialmente aí
151. durante a explanação eu estive um pouco nervoso
152. tenho que confessar
153. depois me senti a vontade
154. e procurei simplesmente ser o que eu sou em sala de aula
155. num posso ser diferente apenas por um momento né
156. então eu fui::
157. eu fui aí o que sou no cotidiano das minhas aulas
158. eu procurei dar uma explanação clara
159. eu procuro ser claro quando::
160. na minha opinião acho que estou sendo claro demais aí
161. é:: lamento muito durantes as aulas hoje
162. nós não termos um alunado combatível
163. assim que durante as aulas questione
164. que busque mais informações
165. é::/ é tanto que eu
166. essa é a parte que mais me desagrada na/na/no exercício da minha função
167. porque:: eu me sinto dando aula pra mim mesmo
168. toda vida que:: /.../
169. e agora vendo/ me vendo dando aula
170. confirma tudo isso que eu tô te falando
171. eu me sinto dando aula pra mim mesmo
172. porque você fala fala fala fala e no: final você não tem um questionamento acerca daquilo que tá sendo ventilado ali naquela aula
173. é:: seria muito interessante que os alunos participassem
174. porque a aula passaria a ser mais...
175. a aula mais gostosa
176. mais satisfatória
177. eu acho que dentro dessa aula aí o que eu vejo é isso
178. comecei realmente um pouco nervoso
179. mais pelo fato de tá sendo filmado
180. a gente não se senti bem pra dar uma aula
181. num sei
182. aí depois eu fiquei tranquilo e procurei ser o que eu sou no dia-adia
183. P: mas como o senhor planejou sua aula

184. aconteceu como o senhor planejou?
185. Tarso: sim sim
186. essa aula na verdade:
187. eu num fiz nenhum planejamento assim...
188. o planejamento diário eu não fiz dessa aula
189. eu queria falar sobre adjetivo e queria ter só suficiente pra::
190. eu num sei dar aula sem alguma coisa
191. sem tá escrevendo alguma coisa
192. sem ter palavras lá no quadro pra ajudar o português
193. só falando também assim de::
194. porque algumas situações
195. tanto de português como de matemática
196. como inglês
197. funciona como as operações matemáticas né
198. fórmulas fórmulas
199. as regras são fórmulas
200. se se aplicar as regras da língua inglesa
201. portuguesa
202. dificilmente o aluno vai cometer erros
203. então eu sempre tô dizendo isso aí pra o pessoal
204. “encare o português e o inglês como matemática”
205. são fórmulas
206. agora fórmulas em matemática
207. em inglês e português são REGRAS
208. regras
209. então
210. eu dei uma aula sobre adjetivos
211. eu num::
212. eu acho suficiente aí... pra mim
213. poderia ser melhor se o aluno participasse
214. apenas isso
215. você vê mais uma vez aí
216. você tá vendo que aluna também::
217. ela num procura participar
218. ela ouve mas ela num participa
219. a coisa ainda num tá::
220. como eu já disse no passado ((na entrevista))
221. ainda não tá adequada ao aluno com necessidades especiais não
222. é totalmente falho pra esse::
223. seja da minha parte
224. seja da parte de quem quer que seja né
225. do estado
226. da secretária da educação
227. do órgão
228. dos órgãos que movem esse pessoal

229. tá faltando ainda muito coisa pra gente atingir nosso objetivo em relação ao aluno incluso  
230. mas a aula em si  
231. como eu havia já dito  
232. lhe dito  
233. eu num diferencio ela  
234. eu tô dando aula  
235. ela ali é um aluno normal como qualquer um outro  
236. então eu num procuro especificar NADA pra/prá ela mas pra turma  
237. eu acho que fui claro aí  
238. falei sobre adjetivo  
239. eu::  
240. muito bom  
241. tranquilo  
242. P: mudou alguma coisa na sua prática com a presença dela na aula?  
243. Tarso: não  
244. não mudou porque é isso que eu tô te dizendo  
245. não mudou e nem vai mudar enquanto a/a/os setores encarregados não procurarem  
também me mudarem  
246. pra que eles procurem me mudar eles vão ter que me oferecer alguma coisa  
247. um curso  
248. vou ter que participar de capacitação  
249. então há uma série de dificuldades quando as coisas não se encaixam  
250. entendeu  
251. eu acho que:: não um  
252. nós não estamos preparados ainda  
253. mas tudo tem que ter um começo né  
254. espero que no meio as coisa melhorem pra o pessoal de necessidades especiais  
255. P: ok  
256. o senhor quer dizer mais alguma coisa sobre a inclusão dela?  
257. Tarso: não  
258. não tenho nada a acrescentar até porque eu falei muito de inclusão na nossa entrevista  
259. e assim muito::  
260. e assim falei muito pouco  
261. especificamente eu só tenho um aluno né  
262. uma aluna  
263. e já disse a você o que é que eu  
264. meu sentimento em relação aos alunos especiais  
265. a coisa ainda não funciona bem  
266. que seja da minha parte  
267. que seja da parte dos::  
268. vamos dizer dos órgãos competentes né  
269. P: no caso dela  
270. como que ela faz pra ter acesso ao conteúdo?  
271. Tarso: nós temos uma sala de recursos multifuncionais  
272. agora eu não tenho certeza se::

- 273. eu vejo muito ela lá
- 274. ela procura muito a sala de recurso
- 275. trabalhado pela professora S ((professora da sala de recursos))
- 276. uma excelente profissional também
- 277. é:: acho que não houve pessoa melhor pra cuidar desse assunto
- 278. agora o que ela faz
- 279. de que forma ela faz
- 280. eu não sei
- 281. porque eu pelo menos não deixo nenhum material lá né
- 282. porque a minha funç/ a minha parte é em sala de aula
- 283. então tenho nada a acrescentar não
- 284. P: certo
- 285. então é isso professor
- 286. obrigada viu
- 287. acho que a gente terminou
- 288. Tarso: é o final aí
- 289. eu num tenho mais a acrescentar sobre o final dessa fita né

## APÊNDICE E - ENTREVISTA E AUTOCONFRONTAÇÃO COM A PROFESSORA ISABELA

**Entrevista**

01. P: há quanto tempo você leciona?
02. Isabela: em sala de aula mesmo desde o final de 2011
03. em outubro por aí
04. aí 2012 o ano inteiro
05. mas antes disso
06. 2008
07. 2009
08. eu tinha um projeto no liceu
09. que era de literatura e cinema
10. mas era bem alternativo
11. era com um grupo de monitores
12. e a sala que ia
13. era a sala que queria assistir o filme
14. quem não quisesse não ia [...]
15. P: e há quanto tempo você está lecionando turmas que possuem alunos com necessidades específicas visuais?
16. Isabela: dois meses desse ano
17. fevereiro e março
18. é: dois meses só
19. P: fala um pouco dessa sua experiência de ensinar a alunos cegos
20. R: assim
21. é primeiro
22. pra mim foi muito entusiasmante
23. é essa a palavra que fala?
24. entusiasmador
25. não sei
26. pronto
27. assim
28. é foi um estímulo a mais pra:
29. pra elaborar as aulas sabe
30. um desafio
31. e aí pronto
32. mas assim
33. apesar das dificuldades
34. de por exemplo
35. de uma tarefa
36. de não saber adaptar pra todo mundo
37. de não saber como fazer
38. mas tá::
39. mesmo assim não tô desistindo

40. tá sendo uma coisa estimulante
41. por exemplo também assim
42. é:: eu já dei aula de português
43. e se eu for comparar
44. eu gosto mais
45. eu me sinto muito a vontade com aula de literatura por exemplo
46. de redação
47. MAS
48. agora com/com os meninos que tô trabalhando
49. com deficiência visual
50. pra mim tanto faz a disciplina assim
51. tô/ eu tô adorando tá em sala de aula
52. independente da matéria
53. mas por causa desse desafio sabe
54. P: ahã
55. como você descreveria o desempenho desses alunos em sala de aula?
56. Isabela: ass/ AINDA não está satisfatório
57. o desempenho deles
58. por vários fatores
59. por exemplo
60. por indisciplina da turma em geral
61. por eu não conseguir ainda é:: conscientizar os colegas a auxiliar cada um
62. sabe
63. tipo::
64. eu preciso copiar alguma coisa no quadro
65. o mínimo
66. mas aí eles
67. “num sei... num sei ajudar”
68. num quer ajudar
69. então o desempenho dele tá::
70. de cada um
71. em cada sala
72. tá deixando a desejar por isso assim
73. eles num tão acompanhando exatamente
74. ainda não estão
75. não tão pegando as tarefas assim
76. a não ser que eu já venha com a tarefa
77. não estão bo::as
78. não são satisfatórias
79. eu/eles/eu percebo assim que alguns tem muito interesse
80. eles são muito/muito espertos
81. inteligentes
82. é surpreendente assim alguns que eu faço
83. eles costumam traduzir o que eu falo
84. eu gosto de brincar falando em inglês e depois traduzir pra eles saber o que eu tô falando

85. mas alguns já sabem o que eu tô falando
86. já vão traduzindo
87. P: ahã
88. como você lida com as atividades dos alunos
89. e quais os procedimentos que você segue pra interagir com eles?
90. Isabela: é/a
91. enquanto atividade
92. eu tento adaptar o que tá no livro pra eles
93. ou alguma que eu elabore por escrito né?
94. eu traduzo/coloco pra braille
95. ainda tô aprendendo
96. mas já é suficiente assim pra passar as atividades
97. pronto
98. é basicamente isso
99. mas tem a questão oral
100. que eles tem uma facilidade incrível
101. eu posso falar algum assunto
102. algum conteúdo
103. eles pegam muito rápido pelos ouvidos
104. eles sabem muito bem
105. e as vezes quando é lição de aula assim
106. uma atividade mas é aula
107. é/é pra explicar o assunto
108. aí as vezes eu elaboro um jogo
109. por exemplo
110. já cortei palavras
111. coloquei em braille
112. e chamava lá na frente pra eles leem
113. eles vão dizendo as letras
114. diz se conhece ou não a palavra
115. eu ajudo
116. e fazia uma mímica
117. aí o resto da turma interagia
118. dizia o que era
119. o que significava
120. a questão de vocabulário
121. aí colocava lá no quadro
122. pronto
123. basicamente é isso assim
124. é uma adaptação das atividades pra envolver todo mundo
125. mas que ainda tô assim elaborando
126. descobrindo
127. criando
128. inventando
129. num tem nada pronto

130. e nem/nem sei se tá indo pelo caminho tão certo assim
131. eu tô::
132. ainda tô estudando isso
133. P: ahã
134. e quais os procedimentos que você segue pa/pra interagir com eles?
135. Isabela: bom
136. assim
137. eu vou lá
138. falo com eles
139. porque eles ficam assim muito reunidos né
140. todos
141. quando tem três né?
142. eles ficam juntos
143. então
144. eu vou lá e pe/ tô sempre ajudando
145. tô sempre falando com eles
146. perguntando como é que tá indo
147. vendo se tá ajudand/
148. se algum colega tá ajudando
149. copiando
150. assim
151. eu num tenho um método ainda
152. num sei
153. não desenvolvi ainda
154. dois meses só
155. mas
156. o básico é que eu consegui aprender um pouquinho de braille
157. é o/
158. foi o:
159. que num assim
160. talvez o importante
161. mas foi
162. que foi o/o único suporte que eu tive
163. e eu já entrego alguma matéria
164. e aí quando eu vou explicar algum assunto no quadro
165. que não dá tempo copiar
166. muita coisa
167. eles vão acompanhando
168. um texto
169. um áudio
170. que aí precisa ler o texto depois
171. meu procedimento é trazer em braille
172. até agora
173. num tem uma técnica ainda pra:
174. que língua inglesa não é português assim

175. os alunos quando querem ajudar
176. tem que dizer letra por letra
177. de cada coisa
178. num é
179. “escreva tal palavra”
180. assim
181. diz a palavra
182. uma frase
183. “a árvore está cheia de maçãs”
184. é fácil
185. mas dizer letra por letra assim pra eles
186. é isso
187. P: como/como que tu vê assim essa tua aprendizagem do braille?
188. Isabela: tá/tá sendo fácil
189. porque assim eu uso a vista mesmo
190. aí eu sei o/o lugar de/de fazer a punção lá
191. pronto
192. e na hora de ler também
193. eu vou olhando
194. onde é que tá
195. o que significa cada letrinha
196. eu vou juntando
197. aí foi fácil
198. tá sendo fácil e: divertido
199. eu já falei daquela escola que todo mundo quer aprender braille
200. as crianças
201. “num tem aula de braille...num tem aula de braille”
202. Pronto
203. eu tô feito esse meninos assim
204. tô gostando de fazer isso
205. P: tá
206. antes de ensinar esse alunos você já teve outras experiências com alunos com algum tipo de necessidade específica?
207. Isabela: não
208. agora assim
209. eu já percebi alunos com dislexia ´
210. aí eu já encaminhei
211. foi na escola do ano passado
212. eu percebi
213. aí levaram pra um fonoaudiólogo e:
214. basicamente isso não é uma deficiência né?
215. é um::
216. como se diz
217. é um distúrbio de aprendizado
218. algo assim

219. nada de mais
220. nada tão...tão trabalhoso sabe
221. pra minha aula no caso
222. P: você recebeu
223. ou recebe
224. no caso de formação continuada
225. algum tipo de formação para trabalhar com alunos que possuem necessidades específicas visuais?
226. Isabela: não especificamente
227. mas a formação continuada do município envolve toda essa questão do/da inclusão sabe
228. a gente discute gêneros
229. outros conteúdos em relação a trabalhar com a língua inglesa no município
230. e leva a essa questão também
231. mas não que seja específico
232. não que seja um trabalho sobre isso sabe
233. mas dentro da formação continuada os professores tem essa abordagem
234. P: /.../
235. Isabela: /.../ por exemplo
236. a gente estuda a abordagem de língua inglesa
237. aquela formação continuada mesmo
238. estuda os matérias didáticos
239. estuda artigos recentes sobre gêneros e tudo
240. e aí como modelar essas aulas pra realidade da gente
241. tem toda uma discussão com os professores
242. dentro de:
243. dentro desses assuntos entra essa questão da inclusão
244. não só de deficiente visual
245. mas outras questões assim de inclusão
246. questão racial
247. tudo que puder abordar nesse sentido
248. então
249. é um tema
250. num é... num é o foco da formação
251. P: e você recebeu alguma orientação da escola pra receber esses alunos em sala de aula?
252. Isabela: sim
253. a gente recebe assim nas reuniões
254. nas reuniões
255. na última
256. inclusive
257. veio um professor de psicopedagogia
258. que ele trabalhou exatamente essa questão da inclusão dos deficientes visuais
259. ou outros deficientes
260. e aí explicou bem
261. o que a gente deve procurar pra ir trabalhando
262. assim

263. procurar de pesquisa sabe  
264. como a gente deve entender sabe  
265. sobre a inclusão  
266. como::  
267. é  
268. basicamente isso  
269. muito bom  
270. a gente tá sempre discutindo isso em sala  
271. cada professor mostra as dificuldades sabe  
272. P: você diz em sala  
273. é na sala do professores é isso?  
274. Isabela: é na sala dos professores  
275. nas reuniões  
276. P: como que é essa/essa discussão de vocês?  
277. Isabela: geralmente é assim  
278. pra começar a gente reclama  
279. começa a reclamar que não tá bom  
280. que::  
281. mas aí ten/ um tenta ajudar o outro  
282. dizer eu fiz isso  
283. fiz aquilo  
284. ver como é que faz pra melhorar  
285. um ajudar o outro  
286. inspirar né /.../  
287. é basicamente isso  
288. P: no trabalho com alunos que possuem necessidades específicas  
289. quais pressões internas  
290. assim como medos  
291. inquietações  
292. e externas  
293. como a escola  
294. a direção  
295. os outros alunos  
296. que você sofre ou ainda sofre?  
297. Isabela: eu tenho medo assi::m  
298. de não lidar com alguns alunos que não tem muita consciência sabe  
299. que não se coloca muito no lugar dos colegas sabe  
300. e que aí  
301. eles se sentem é:: assim  
302. mais  
303. acho que mais agredidos ainda do que um ou outro colega de sala  
304. que briga e tira/e tira gracinha sabe  
305. eles/eles num tem tanta defesa assim  
306. então  
307. eu tenho que lidar com isso

308. e isso é o meu maior medo sabe  
309. que fala muito em bulling né?  
310. aqui na escola não chega a isso sabe  
311. aqui os alunos são tranquilos  
312. mas é:: saber lidar mesmo  
313. como se diz isso assim é::  
314. intera/saber lidar com a interação dos alunos mesmo  
315. saber é:: educar  
316. não só passar os conteúdos  
317. mas que cada um saiba se relacionar  
318. pronto esse assim é meu/minha maior preocupação sabe  
319. P: e com relação às pressões externas  
320. tem alguma que sofreu ou ainda sofre?  
321. Isabela: nenhuma  
322. externa  
323. aqui da escola a gente só tem ajuda mesmo  
324. eu noto que a direção assim é muito unida  
325. parte pedagógica  
326. todo mundo tá sempre auxiliando  
327. sempre tão tomando conta sabe  
328. dos alunos e dos professores  
329. P: e com relação aos alunos também?  
330. Isabela: não  
331. os alunos só essa questão de saber lidar com o comportamento deles  
332. P: tá  
333. e o que mudou na sua prática educativa depois da experiência de ensinar a alunos com  
necessidades específicas visuais?  
334. e como você se vê hoje em sala de aula?  
335. Isabela: certo  
336. o que mudou  
337. basicamente  
338. é que a preparação da aula tem que ser com uma antecedência TÃO GRANDE  
339. TÃO GRANDE  
340. isso mudou demais  
341. tem que preparar  
342. aí depois preparar me braille  
343. saber se tá bem fechadinho mesmo /.../  
344. e mesmo assim  
345. quando chega em sala de aula não é a mesma coisa  
346. que foi planejado  
347. então tem que ser be::m com antecedência  
348. porque tá chegando assim o dia da aula  
349. eu posso dar uma aula  
350. por exemplo assim  
351. no sexto ano

352. eu vejo que  
353. “eita não saiu muito bem”  
354. então já dá tempo modificar pra um sexto ano que tenha algum aluno com deficiência sabe  
355. o que mudou foi isso  
356. essa preparação com be:m antecipada  
357. e::  
358. qual foi a outra?  
359. a continuação da pergunta?  
360. P: é: como você se vê hoje em sala de aula?  
361. hoje  
362. Isabela: acho que todo dia eu mudo um pouco  
363. sabe assim  
364. a minha própria visão  
365. mas  
366. basicamente assim que::  
367. eu num tô só pra transmitir esse conhecimento que acumulei  
368. mas que eu tô pra ajudar os alunos sabe  
369. tô pra servir cada um  
370. ajudar  
371. basicamente no inglês  
372. mas um pouco da educação também  
373. pronto  
374. é isso  
375. eu me vejo mais como um auxílio a cada um  
376. não só alguém que tem um poder  
377. porque tem determinado conhecimento  
378. mas que eu tô lá pra trabalhar mesmo assim  
379. suar por eles  
380. é isso  
381. P: ãh  
382. e por último né  
383. como você vê a política de inclusão desses alunos  
384. e o seu papel como professora nessa perspectiva de incluir todos os alunos?  
385. Isabela: assim  
386. em relação a política de inclusão  
387. eu acho que não chegou ainda  
388. a inclusão verdadeira  
389. tem aquela questão de integração ou inclusão né?  
390. eu não acho que:  
391. por mais que me esforce ainda é::  
392. ainda é integração  
393. não  
394. não chegou a inclusão  
395. P: porque você acha isso?  
396. Isabela: por que é::

397. os alunos não acompanham os outros  
398. mas  
399. as VEZES que a atividade assim  
400. é compartilhada assim  
401. entre iguais  
402. chama um  
403. aí ele faz a mímica  
404. isso aí eu sinto como inclusão  
405. um interagindo com o outro  
406. mas integração é porque ele tá lá na sala  
407. e como se dividisse assim  
408. é::  
409. pra eles é de um jeito  
410. como ele é acostumado assim  
411. as atividades em braille  
412. adaptadas  
413. e pros outros eu vou falando  
414. colocando no quadro  
415. muitas vezes é assim sabe  
416. ainda num chegou a ser uma política de inclusão mesmo  
417. isso aí eu precisaria de um apoio bem maior  
418. precisaria de uma formação  
419. inclusive  
420. específica  
421. nesse sentido  
422. e aí tem haver?  
423. P: sim  
424. Isabela: com/com  
425. é basicamente isso  
426. pensando no âmbito mesmo da inclusão  
427. não chegou ainda  
428. P: como você acha que seria então essa inclusão deles?  
429. Isabela: essa inclusão é como se::  
430. o que fez de diferente o outro  
431. quase num/num fosse notado sabe  
432. é como se entre eles pudesse existir assim  
433. uma relação de uma maneira que essa deficiência num/num fosse assim algo  
434. num fosse assim problemático sabe  
435. é uma diferença que faz parte  
436. todo mundo tá::  
437. o outro  
438. é sei lá  
439. tem uma personalidade diferente sabe  
440. então eu acho que é inclusão quando chegar nesse nível assim  
441. de entendimento e de harmonia pra sala de aula

442. P: e com relação o seu papel como professora nessa perspectiva de incluir a todos?
443. Isabela: como é o meu papel?
444. P: é
445. o seu papel como professora nessa perspectiva
446. Isabela: com professora
447. eu acho que eu tinha medo de me esforçar pra chegar a um/um bom nível de desempenho em sala aula
448. e::
449. por exemplo assim
450. acho/acho que eu não posso desistir
451. e tá sempre inovando a cada atividade
452. sempre pesquisando
453. sempre melhorando no que for possível
454. na sala de aula
455. discutindo com os professores
456. com os alunos
457. a melhor maneira de chegar a um bom ponto assim
458. de sala de aula
459. que faça sentido pra todos
460. P: então é isso R.
461. você quer dizer mais alguma coisa que eu não consegui pensar aqui
462. que você queira falar da sua prática
463. Isabela: agora num vem assim na minha cabeça
464. num sei
465. quiser perguntar mais alguma coisa
466. mas
467. basicamente é isso
468. P: tá bom então ok
469. brigada R.
470. Isabela: nada
471. ficou muito vago?
472. P: NÃO

### **Autoconfrontação**

01. Isabela: primeiro
02. é impressionante como a minha voz é::
03. não ultrapassa a voz de todo mundo
04. muito baixa
05. meu Deus do céu
06. P: ((pausa para assistir o vídeo))
07. Isabela: porque é ruído
08. cadeira
09. menino falando
10. hoje quase que eu desmaio na aula pra ler um texto

11. P: nossa
12. Isabela: é::
13. P: ((pausa para assistir o vídeo))
14. Isabela: a tentativa de chamar pro trabalho ((chamar a aluna com deficiência visual))
15. pra/pra participar
16. sem ela querer
17. eu insisti mesmo
18. eu acho
19. as vezes eu deixo
20. as vezes eu peço uma vez
21. aí eu faço assim meio
22. “VAmô”
23. aí não vai
24. aí eu já deixo
25. mas dessa vez eu insisti porque só tinha ela
26. aí geralmente eu vou pra um outro
27. mas eu deixo logo
28. aqui eu fiquei insistindo mais
29. P: ((pausa para assistir o vídeo))
30. Isabela: ((risos))
31. ela insiste que não dá né pra fazer esse trabalho
32. mas eu já fiz com outros
33. aí eu só percebi que é::
34. com a deficiência visual eles num tem muita expressão sabe
35. eles num sabem como são vistos
36. então eles num conseguem assim
37. se expressar corporalmente
38. é um trabalho assim lá que não é cem por cento mesmo
39. é mais forçando
40. que eles interajam
41. do que aproveitando o que eles tem pra dá
42. eu acho assim
43. então
44. P: ((pausa para assistir o vídeo))
45. Isabela: e eu já notei assim
46. que os alunos eles percebem que eu tô indo lá dá atenção
47. que fica assim o grupinho junto
48. aí eles aproveitam pra conversar
49. fazer outras coisas e tal
50. fazer alguma coisa escondido
51. é o tempo todo assim
52. porque precisa de uma atenção assim
53. pra chegar junto né
54. então o resto aproveita isso
55. ((pausa para assistir o vídeo))

56. Isabela: ela tá tentando ler a palavrinha pra fazer a mímica
57. aí eu disse
58. “deixa eu te dizer”
59. na hora da aula eu achei que depois de um tempinho eu já tinha interrompido
60. mas
61. pelo que eu tô vendo eu demorei demais
62. tem os minutos aqui ((olhando a hora no vídeo))
63. dois minutos
64. ah dois minutos
65. P: [interromper o quê que tu disse
66. que eu não entendi?
67. Isabela: [ainda
68. que::
69. quando eu vi que não tava dando certo
70. ela não tava querendo mais
71. eu achei que eu tinha parado o jogo
72. a tempo de voltar pra aula
73. mas
74. pelo que eu tô vendo
75. se estendeu muito
76. por exemplo
77. por que
78. pros meninos ((alunos videntes))
79. isso é um tempo longuíssimo sabe
80. eles ficam aperreados
81. querem fazer alguma coisa
82. tem que ter alguma coisa que chame a atenção
83. aí
84. isso perde muito da aula
85. P: ((pausa para assistir o vídeo))
86. Isabela: má vontade
87. P: essa atividade que você falou com E ((aluna com deficiência visual))
88. que você tentou e depois viu que tinha demorado
89. saiu do jeito que você tinha planejado na tua aula?
90. Isabela: não
91. P: quê que teve?
92. Isabela: como eu planejei
93. eu entregava
94. eles tentavam ler
95. aí se não conseguia
96. eu ia lá
97. explicava no ouvido
98. e aí
99. lá na frente mesmo
100. aqui frente

101. lá no cantinho onde ela tá sentada
102. ela vinha e tentava fazer a mímica
103. e eu podia ajudar também em alguma coisa
104. e aí
105. ficaria/ficava um ou outro tentando dá palpite pra o que é
106. se não conseguisse fazer direito
107. e aí pela adivinhação é que ia vendo o vocabulário certo
108. ia tentando
109. as vezes algum conhece vocabulário já
110. já tem uma noção
111. aí eu também deveria perguntar antes assim
112. eu chegando com adivinhação
113. “quais são os objetos de sala que vocês conhecem?”
114. “como é que a gente fala em inglês e tudo”
115. não saiu exatamente como planejado
116. P: como que tu acha que tu deveria fazer?
117. você faria de outra forma?
118. Isabela: faria
119. porque se fosse como planejado seria assim
120. eu esqueci
121. tem essa de::
122. é::
123. como é que se chama?
124. de::
125. eu esqueci
126. que vai/vai jogando assim
127. um *brainstorm*
128. fazer um *brainstorm* de coisas conhecidas
129. e tentar lembrar de palavras em inglês mesmo assim
130. que/que podem ser bem parecidas
131. “estudante”
132. “*student*”
133. coisas
134. pessoas
135. de uma escola
136. universo da escola sabe
137. fazer isso pra depois organizar um básicozinho pra trabalhar com eles
138. um vocabulário básico
139. pronto
140. aí
141. eu insisti nessa atividade com E
142. num deu certo
143. aí eu comecei a aula de outro jeito
144. meio confuso assim
145. aí fui esquecendo de tudo

146. ah tu sabe que é isso? /.../  
147. não precisa falar sobre os alunos né?  
148. P: é sobre tudo que você quiser  
149. Isabela: esse aqui porque adora batucada  
150. eu fico tentando elaborar alguma atividade aproveitando o que eles trazem sabe  
151. que tem deles que o tempo todo ficam inventando umas batucadas lá  
152. P: ((pausa para assistir o vídeo))  
153. Isabela: pronto  
154. esse é o problema  
155. eu tô lá né  
156. insistindo  
157. e o resto tá ne aí  
158. aí pra voltar pra aula  
159. pra voltar a atenção é mais difícil  
160. P: como que tu vê essa situação de você tá lá e a tá a turma inteira?  
161. Isabela: deixa eu vê  
162. eu vejo mais assim  
163. como::  
164. como alguém que ainda não aprendeu a lidar ((risos))  
165. com/com esse meio assim  
166. saber controlar  
167. mesmo precisando parar um pouco o geral pra ir num específico  
168. tinha que ser de um jeito que mante-se a turma  
169. assim atenta a algo e com expectativa talvez  
170. de alguma atividade  
171. enquanto vai lá nessa  
172. num aluno especificamente  
173. P: ((pausa para assistir o vídeo))  
174. Isabela: pronto  
175. assim  
176. apesar de tá essa conversa toda assim  
177. é::  
178. eu acho muito chato se numa aula assim  
179. acho que não faz sentido  
180. uma aula com os alunos assim como se fosse cemitério sabe  
181. se eles ficarem bem quietinhos  
182. eles  
183. TÁ  
184. tão lá interagindo  
185. falando as coisas deles  
186. o lance é tentar trazer essa interação pra o conteúdo da aula sabe  
187. pronto  
188. essa é a dificuldade  
189. e é o que eu tenho  
190. aí eu

191. não dá pra ficar assim reclamando o tempo todo com todos  
192. ou chamando assim  
193. brigando  
194. se tá meio disperso mesmo  
195. tá no ritmo deles  
196. eu que tenho que é::  
197. trabalhar um pouco mais isso entendeu?  
198. não:  
199. P: trabalhar isso o quê que você falou?  
200. R: trabalhar isso de chamar os alunos pra/ pra  
201. mesmo que estejam interagindo entre eles  
202. mas que façam parte da aula  
203. e não assim  
204. tipo interromper uma conversa assim  
205. só se for demais  
206. e também atrapalhar muito  
207. mas faz parte mesmo esse::  
208. o relacionamento deles  
209. P: ((pausa para assistir o vídeo))  
210. Isabela: geralmente é só uma aluna que vai ajudar  
211. P: é essa que levantou?  
212. Isabela: é  
213. é só uma aluna  
214. os outros num querem saber não  
215. mesmo que  
216. as vezes eu ajudo assim  
217. num dá tempo  
218. todo mundo termina a tarefa  
219. de copiar né no quadro  
220. aí eu vou lá e dou uma ajuda no caderno dela  
221. enquanto ela tá passando pra outra  
222. falando letra por letra  
223. P: a ajuda dela é o que basicamente?  
224. no que consiste a ajuda dela que tu diz?  
225. Isabela: é: ditar geralmente o que o tem no quadro  
226. é geralmente é quando eu escrevo algo  
227. aí  
228. por exemplo  
229. eu fiz por imagens  
230. desenho e a parte em inglês  
231. aí ela vai só dizer em português  
232. que é ruim ((risos))  
233. mas eu não sei como trabalhar esse coisa com deficiente visual  
234. assim  
235. que não seja só de tradução

236. como?  
237. como seria?  
238. porque a gente usa muito imagem pra aprender vocabulário e outras  
239. outros aspectos assim  
240. usa  
241. por exemplo  
242. a imagem de um quadrinho  
243. que a mostra a imagem de um personagem falando com outro  
244. aí tem todo um contexto  
245. então  
246. é::  
247. eu sei que tem que descrever as imagens e tal  
248. mas aí tem todo o trabalho de elaboração antes  
249. tem  
250. eu soube agora né  
251. que tem como fazer o livro  
252. P: sim  
253. Isabela: pois é  
254. aí  
255. por enquanto fica um pouco mais de tradução  
256. que não é muito bom  
257. mas também  
258. não é muito bom  
259. mas até pros meninos  
260. em escola pública assim  
261. não tem com a gente trabalhar como é o inglês pra internalizar mesmo a língua  
262. e aprender a falar  
263. essas coisas e tudo  
264. é quase assim  
265. uma descrição do inglês  
266. eu acho que num é uma aula de inglês real como deveria ser  
267. de tudo  
268. independente de ter um aluno com deficiência ou não  
269. são cinquenta minutos de aula  
270. com quase quarenta alunos  
271. TÁ  
272. um curso de línguas tem dez quinze alunos  
273. dá pra ela/planejar bem essa aula  
274. dá pra avaliar bem cada um  
275. o que cada um tá aprendendo  
276. falar cada vez melhor  
277. tá dando um feedback melhor  
278. mas  
279. AQUI  
280. é um ensaio de aula de inglês

281. por mais  
282. por MELHOR que seja assim  
283. é sempre  
284. é uma aula pra gostar de inglês e querer um dia se dedicar a estudar inglês  
285. pra um dia usar isso na vida  
286. é:: eu sempre sinto isso  
287. num chaga a ser assim::  
288. é: uma aula que você APRENDEU sabe  
289. aquele conteúdo e vai usar  
290. P: tu falou que como é assim muito né  
291. não dá pra você tá avaliando  
292. como é que faz assim esse processo de avaliação assim?  
293. Isabela: de avaliação  
294. eu percebo muito quando eu pergunto  
295. eu sempre dou aula com muitas perguntas  
296. aí eu percebo quem é que tá atento  
297. e tá sabendo assim  
298. tá lembrando e tal  
299. aí isso eu tento anotar nos meus rabiscos assim  
300. e outros que eu percebo que também não tão nem aí  
301. essa assim é como se fosse uma avaliação mais geral sabe  
302. pronto  
303. e aí tento assim chamar os outros que tão mais perdidos  
304. pra isso  
305. que vai despertar  
306. as vezes chega um com a camisa escrito em inglês  
307. “oh tu num sabe nem o que tá na tua camisa”  
308. fico brincando  
309. aí  
310. outra coisa também que::  
311. essa aula num sei porque eu acho que eu tava um pouquinho  
312. é: sei lá  
313. boba  
314. sei lá  
315. tonta  
316. que é o seguinte  
317. muitas vezes eu chego falando em inglês que eles não entendem nada  
318. “ah e num que... num sei que”  
319. aí começo a falar com um  
320. é: eles num entendem  
321. brincando mesmo  
322. só pra começar  
323. mas eles adoram assim  
324. acham/ficam parados  
325. isso chama a atenção

326. aí eu fiz poucas vezes assim  
327. várias vezes assim  
328. parece que eu não tava pensando em inglês nessa aula  
329. é sério assim  
330. aí  
331. eu falo qualquer coisa  
332. e depois as vezes eu traduzo  
333. mas eles param  
334. P: porque você acha que aconteceu isso?  
335. Isabela: acho que geralmente é a primeira aula da manhã  
336. foi a primeira aula  
337. sete horas da manhã  
338. depois de um feriado  
339. praticamente um feriado  
340. que teve a paralisação da semana passada  
341. aí eu tô voltando  
342. aí pegando o pique de novo  
343. aí eu acho que foi basicamente por isso  
344. só retomando a atividade  
345. ah mas tem outro motivo  
346. que as vezes eu também não/não penso em inglês  
347. que eu não chego e falo espontaneamente  
348. é que  
349. quando a turma já::  
350. por ela mesma  
351. já dá trabalho  
352. ela já é assim  
353. dispersa demais  
354. tá nem aí  
355. já é mais de mais velho assim  
356. aí eu tento falar com eles  
357. e querem nem saber  
358. calando ou bagunçado  
359. tentando  
360. atrapalhando um pouco  
361. é:: mexendo um com outro  
362. pronto  
363. aí é como se fosse uma trava mesmo  
364. que aí  
365. isso eu tô tentando resolver  
366. eu não sei direito como  
367. mas  
368. é uma coisa assim pra resolver  
369. porque justamente ajuda sabe  
370. P: ((pausa para assistir o vídeo))

371. Isabela: essas alunas aqui  
372. eu já falei tanto sabe  
373. já falei com a mãe dessa menina  
374. mas tão nem aí  
375. é porque são repetentes  
376. é:: então o inglês que é mais de brincadeira assim sabe  
377. nesse ano  
378. sexto ano  
379. pelo menos nesse comecinho  
380. *“hello”*  
381. *“good morning”*  
382. aí o verbo to be vai começando aos pouquinhos  
383. então pra elas é como se fosse muita besteira  
384. *“ai que besteira”*  
385. sabe  
386. ficar estudando essas coisas  
387. a forma pra elas é de criança  
388. mas elas não sabem tanto não  
389. num conhecem muito  
390. mas assim  
391. é outra coisa que tenho que:  
392. é só deficiência eu acho né  
393. da minha parte assim  
394. só que eu tenho que trabalhar  
395. de melhorar  
396. de ajeitar  
397. de prestar atenção  
398. P: ((pausa para assistir o vídeo))  
399. Isabela: tô olhando meu desenho  
400. que eu num sei desenhar direito ((risos))  
401. ah é porque acontece muito  
402. *“eu num vou fazer não que eu num tenho caneta”*  
403. *“eu num vou fazer não que eu num tenho papel”*  
404. aí eu já tenho tudo  
405. eu ando preparada assim  
406. aí E já disse que não trouxe punção  
407. emprestei pra ela  
408. P: ah entendi  
409. você tem o material do  
410. Isabela: [tenho  
411. P: [de braille  
412. Isabela: é  
413. P: como foi essa coisa do/de aprender o braille?  
414. Isabela: de aprender?  
415. P: sim

416. Isabela: foi fácil  
417. P: mas por quê?  
418. porque aprender o braille?  
419. como surgiu essa coisa de aprender o braille?  
420. Isabela: ah  
421. eu achei divertido certo  
422. achei divertido fazer os pontinhos  
423. é::/é lúdico  
424. tem um::  
425. bacana assim  
426. num é uma coisa chata  
427. P: ahã  
428. Isabela: mas é também porque em inglês  
429. quando eu fui fazer o primeiro trabalho  
430. que fui pra sala do/de recurso  
431. eu tinha que ditar letra por letra  
432. P: certo  
433. Isabela: eu falava a palavra aí dizia letra por letra  
434. inglês não é português  
435. eu posso dizer a frase aí a pessoa vai lá e faz /.../  
436. Al como deu trabalho  
437. é muito menos trabalhoso pra mim  
438. se for em casa eu mesma fazer assim  
439. concerta  
440. depois entrega pra fazer as cópias  
441. pronto  
442. é pra reduzir um pouquinho de trabalho  
443. a necessidade de reduzir  
444. e mesmo que não fosse pra isso  
445. eu acho interessante saber  
446. eu queria aprender libras  
447. queria aprender o que fosse possível  
448. estudar mais essa parte  
449. P: ((pausa para assistir o vídeo))  
450. Isabela: o pessoal  
451. “ah eu queria aprender”  
452. “e a gente quer”  
453. que tem uma coisa de muito difícil  
454. mas num é não  
455. é só  
456. eu pinteí no meu caderno tudo ao contrário  
457. aí toda vez eu começava a fazer  
458. só era ir olhando  
459. assim cada letra  
460. olhava aonde tava e ia fazendo tudo ao contrário

461. pronto
462. porque pra ler a gente olha e lê
463. quem quiser aprender é muito simples
464. tem segredo nenhum
465. P: tem alguma influência/você consegue perceber alguma influência dessa tua aprendizagem do braille na relação com eles?
466. Isabela: com eles
467. deixa eu vê
468. ah eles ficam meio assim
469. é:: eles gostam de não fazer
470. parece que eles/eles acham
471. eles acham cansativo num é?
472. ficar escrevendo em braille
473. demora realmente
474. aí/aí diz assim
475. “não”
476. “não vou fazer não”
477. “dá muito trabalho”
478. num sei o que
479. “eu num trouxe reglete”
480. “eu trouxe”
481. aí é/é tá sendo de um jeito assim
482. “droga essa professora sabe braille
483. eu num posso nem fugir da tarefa” ((risos))
484. só
485. pelo menos é só até aqui que eu tô percebendo
486. acho que num tem nada demais não pra eles
487. porque os meninos mesmos
488. eles olham
489. “oxe a senhora sabe fazer é?”
490. aí “sei”
491. pronto
492. aí depois passa
493. num querem nem saber mais dessa história
494. era bacana se todo mundo desde pequenininho aprendesse
495. como::
496. é uma forma lúdica de aprender assim
497. e tipo
498. é um estímulo mesmo assim
499. aprender bem direitinho o alfabeto
500. já/já tá cansativo lá fazer o abc e tudo
501. mas lá como braille é uma brincadeira a mais assim
502. em cima da/do aprendizado
503. pra aprender a ler né
504. no caso

505. P: ((pausa para assistir o vídeo))
506. Isabela: mas eu tô falando coisa que não tem nada haver também né
507. com aula
508. num tem avaliando direito a aula
509. tô/tô fugindo muito não?
510. P: NÃO
511. Isabela: certo
512. P: ((pausa para assistir o vídeo))
513. Isabela: foi nessa hora aí que ela:
514. aí ela ainda disse que a minha:
515. que o meu punção não servia pra reglete dela
516. aí eu fui lá
517. e fui testar
518. “oh aqui
519. serve” ((risos))
520. alguém me chamou
521. acho que eu nem percebi
522. num sei se eu vou perguntar depois
523. P: ((assistindo o vídeo))
524. Isabela: teve aquela hora que ele me chamou
525. “professora”
526. geralmente eu escuto
527. “pera aí”
528. dessa vez eu não vi
529. ah foi um pedindo o lápis
530. pensei que eu ia apartar uma briga
531. em vez em quanto tem
532. sim... eu fui pro quadro né
533. mas eu podia ter pego material
534. trazer uma borracha assim... mostrar
535. “ o que é isso?”
536. “*eraser*”
537. geralmente eu faço isso
538. mas eu fui pro quadro
539. eu acho que
540. como não deu certo a/a/ o início né... do jogo
541. eu fiquei/fiquei meio embaralhada
542. e fui tentar ir pro quadro pra vê se eles
543. lá com o caderno prestam atenção
544. mas aí as vezes eu fico mais espontânea
545. aí vem aí eu resolvo sabe
546. mas dessa vez eu num tô não
547. demorei demais aí no quadro
548. P: mas foi assim que você planejou?
549. Isabela: não

550. geralmente quando tem coisa no quadro eu deixo por último  
551. só pra guardar assim de lembrança  
552. pronto tá lá  
553. qualquer coisa volta  
554. tem alguma coisinha no caderno  
555. e aqui tomou muito tempo  
556. P: ((pausa para assistir o vídeo))  
557. Isabela: oh  
558. geralmente eu chego tranquila pra falar com eles  
559. tão fazendo nada  
560. mas aí eu percebo que eles ficam intimidados  
561. mesmo assim  
562. tava lá sem fazer nada  
563. só cheguei  
564. “e aí rapaz”  
565. conversando numa boa  
566. mas aí eles ficam meio acanhados  
567. meio... sei lá... sentidos  
568. aí vão pegando os materiais  
569. P: porque você acha que isso acontece?  
570. Isabela: ah num sei  
571. num sei se pode ser do histórico  
572. de relação de aluno em relação a outros professores  
573. relação assim com quem é mais velho  
574. que/que tem alguma autoridade  
575. aí num sei se é isso  
576. pelo menos acho que nunca parei pra BRIGAr com os alunos  
577. no máximo  
578. que eu acho que é um coisa muito chata  
579. mas é::  
580. eu faço  
581. “OLHE VALE NOTA”  
582. eles num tão nem aí  
583. assim pela idade  
584. então não ligam  
585. “tá vai tirar zero”  
586. “ÊÊÊÊÊÊÊÊ” ((risos))  
587. P: ((risos)) e como é essa relação com os meninos com deficiência visual?  
588. Isabela: em relação a isso é mais de brincadeira assim sabe  
589. pelo/porque  
590. num sei porque eles tem mais um jeito assim  
591. entrosados  
592. eles ficam muito juntinhos  
593. aí  
594. “rapaz... vai tirar zero”

595. "eu vou tirar ponto"  
596. "num sei que"  
597. "ah professora"  
598. por isso que E assim  
599. eu insisti mas a vontade dela no final  
600. P: ahã  
601. Isabela: ela  
602. "ah num sei"  
603. "ah não vou fazer"  
604. "tudo"  
605. aí eu  
606. "OLHA"  
607. mais assim  
608. como se chama  
609. uma negociação assim  
610. mais espontâneo  
611. mas esses ((alunos videntes))  
612. eles assim  
613. porque eles sabem que também são danadinhos  
614. que eles já tem assim um histórico  
615. então assim eles ficam mais fechados assim  
616. quando eu chego travam assim  
617. como fosse  
618. "Opa"  
619. consciência de culpa que tá:  
620. é: acho que é mais ou menos isso  
621. e:: teve um aluno que não foi  
622. que é T né  
623. P: sim  
624. Isabela: que tem deficiência  
625. eu que ele tá tão  
626. tão bem agora  
627. antes ele num fazia mesmo assim  
628. P: ahã  
629. Isabela: ficava muito fechado mesmo  
630. mas aí agora como eu chego em cada um  
631. quando eu chego tento ouvir mesmo o que ele diz  
632. eu forço pra ele dizer  
633. aí  
634. "o que é red"?  
635. aí ele  
636. "vermelho" ((falando baixinho))  
637. aí ele fala bem baixinho  
638. P: ahã  
639. Isabela: mas aí

640. “muito bem”  
641. “pronto”  
642. aí agora toda vez ele já sabe que eu vou insistir  
643. que eu vou parar pra escutar  
644. então ele já sabe e fala sabe  
645. o que eu peço da atividade  
646. P: como que tu vê essa tua insistência?  
647. Isabela: nesse momento eu acho que tá sendo produtivo pra ele né  
648. já que ele num  
649. antes num tava só fechado  
650. e num queria fazer e tudo  
651. parecia uma timidez IMENSA  
652. é acho que é né  
653. que eu não tenho outro contato assim  
654. ao não ser dos corredores que passa e aqui  
655. mas parece uma timidez IMENSA mesmo  
656. aí agora  
657. ele tá se esforçando assim  
658. tá sendo corajoso apesar de tímido  
659. pronto  
660. parece isso  
661. e eu não recebi a prova dele  
662. então eu ainda não sei quanto foi  
663. como é que ele tá sendo assim nessa parte  
664. porque nos trabalhos ele é um pouquinho mais lento que os outros  
665. quando pede pra copiar  
666. ou quando é pra alguma tarefa assim pra escre/  
667. pra fazer em braille mesmo  
668. aí eu acho que eu já vi duas tarefas só  
669. aí bem simples  
670. ele consegui fazer  
671. mas eu não sei como é que tá sendo muito bem o aprendizado dele  
672. até agora  
673. preciso ver as provas  
674. e ele falta bastante né  
675. P: ((pausa para assistir o vídeo))  
676. Isabela: de novo alguém me chamou  
677. dessa vez eu vi  
678. enquanto eles tão copiando  
679. tô testando o som  
680. sim é::  
681. tá copiando no quadro certo  
682. é uma coisa que uso no final  
683. mas geralmente é:/é o momento que eles não dão trabalho  
684. quando eu faço um jogo

685. chego com alguma coisa assim  
686. é: aí eles é: pegam isso pra achar que não é aula  
687. que é bagunça geral  
688. é tem um pouco assim  
689. mas num é só comigo não  
690. também em outras reuniões /.../  
691. reunião dos professores que a gente quer trazer uma coisa mais diferente  
692. só um POUQUINHO  
693. pronto  
694. elas já se soltam pra pegar bolinha e ficar jogando um no outro  
695. já esquece também que é aula sabe  
696. P: ((pausa para assistir o vídeo))  
697. Isabela: acho que tem haver/tem haver como eles aprenderam né  
698. apesar de uma geração assim bem diferente  
699. precisa de coisas novas  
700. mas/as/ é:: fundamental um eles prestavam a atenção quando estavam quietos  
701. copiando né  
702. então uma hora ou outra eu acho que teve a diferença assim  
703. do método  
704. P: ((pausa para assistir o vídeo))  
705. Isabela: oh já tão acostumados  
706. eles repetindo  
707. que geralmente quando eu falo é pra repetir  
708. aí eles tão repetindo  
709. mas oh... tá vendo  
710. essa aula num sei não  
711. num pode não  
712. eu tô em outro lugar  
713. P: você falou que só uma menina  
714. só ela que ajuda ((apontado para a menina no vídeo))  
715. Isabela: é  
716. P: como que tu vê essa coisa de só ela ajudar?  
717. Isabela: eu acho  
718. sei lá  
719. é um pouco de fraternidade assim dos meninos  
720. que chato  
721. num gosto não disso  
722. mas pelo menos pra ela é ótimo né  
723. pra...pra  
724. deixa eu me lembrar o nome  
725. EL ... ela mesma tá aprendendo muita coisa  
726. tá ajudando  
727. aí os meninos também  
728. companheirismo com ele  
729. sempre tem

730. um ao outro  
731. devia ser bem mais  
732. mas é só uma  
733. então fica uma coisa mais restrita  
734. eles já ficam juntos o tempo todo ((os alunos com deficiência visual sentam juntos))  
735. então quem ajuda é sempre um  
736. então vai assim  
737. ainda tá be:m  
738. só entre eles mesmos  
739. P: ((pausa para assistir o vídeo))  
740. Isabela: tem uma coisa que acontece muito é que eu escrevo em quadro  
741. aí as vezes eu vou lá atrás falar com o pessoal e tudo  
742. aí “professora o que é que tá ali?”  
743. aí eu não vejo  
744. tenho que ir lá pra frente  
745. eu enxergo pouco demais assim de longe  
746. P: ((pausa para assistir o vídeo))  
747. Isabela: pronto  
748. o grande problema  
749. trazer os livros  
750. aí num trazem  
751. eu num  
752. num dá pra eu nunca  
753. nunca dá pra programar uma aula com o livro  
754. nunca mesmo  
755. eu programo mas tem que ter o outro  
756. outro plano  
757. plano b  
758. pronto  
759. sempre/ sempre um dois  
760. aí as vezes eu digo  
761. “vou dá um ponto”  
762. ou então  
763. “vou tirar um ponto” ((risos))  
764. se eu disser pro sexto ano que eu vou tirar  
765. eles num querem nem saber  
766. a ameaça não serve de nada  
767. mas se eu disser que vou dar um ponto  
768. pode ser que um ou outro  
769. “cadê meu ponto?”  
770. “num sei que”  
771. P: ((pausa para assistir o vídeo))  
772. Isabela: acho que  
773. num sei se pela idade  
774. eles acham muito invasivo porque eu chego lá

775. na cadeira  
776. será?  
777. eles ficam meio assim  
778. esses que dão mais trabalho  
779. e é incrível esses que dão muito trabalho aqui  
780. que não querem prestar a atenção  
781. eles sentam logo na frente  
782. bem lá na frente  
783. eu num sei se teve alguma conversa com a direção  
784. que obrigaram  
785. mas todas as minhas aulas  
786. eles tão na frente  
787. P: ((pausa para assistir o vídeo))  
788. Isabela: eles são muito dispersos  
789. demora  
790. uma coisa bem simples  
791. P: ((pausa para assistir o vídeo))  
792. Isabela: eu lembro que nessa hora eu tinha pego o celular  
793. lá de trás  
794. toda aula/ toda aula  
795. é sempre com o celular  
796. ou pra ouvir música  
797. ficar jogando  
798. P: ((pausa para assistir o vídeo))  
799. Isabela: tá muito sem ênfase essa aula assim  
800. geralmente é:  
801. “OH MINHA GENTE  
802. a gente vai ouvir”  
803. “oh tem que prestar atenção”  
804. tá muito  
805. sei lá  
806. caramba  
807. devagar demais  
808. celular?  
809. P: é deixa  
810. Isabela: ah  
811. tô assim sem ânimo eu acho  
812. tô tão assim  
813. essa primeira aula foi muito  
814. P: por que você acha que aconteceu isso?  
815. Isabela: como eu disse  
816. é voltando o ritmo  
817. eu acho que eu voltei lentamente assim  
818. P: tu espera um pouquinho?  
819. Isabela: espero

820. P: ((pausa para assistir o vídeo))
821. Isabela: sim
822. que ia dizer uma coisa
823. esqueci
824. pera aí
825. a:::h
826. geralmente eu corrijo ao contrário assim
827. xô dizer
828. eles erram
829. aí eu digo
830. “é... parabéns... mas é isso”
831. entendeu?
832. teve um
833. quando fiz
834. “ready?”
835. aí o menino pensou que era vermelho
836. aí eu corriji
837. mas geralmente eu não faço isso
838. geralmente eu digo
839. “muito bem”
840. “tá perto... e tal”
841. “tá parecido”
842. “tá bom do ouvido”
843. “num sei o que”
844. P: ((pausa para assistir o vídeo))
845. Isabela: ah uma coisa
846. geralmente eu falo também muito com gestos /.../
847. eu falo aí vou fazendo mímica do que eu tô falando
848. pros alunos é ótimo
849. mas e os meninos?
850. P: como você lida com isso pra eles?
851. Isabela: é: geralmente assim
852. no meio do que eu tô fazendo
853. aí eu percebo
854. “e agora?”
855. “como é que faço pra eles também tentarem adivinhar”?
856. geralmente é isso
857. eu tô no meio
858. eu tô fazendo
859. “eita e agora?”
860. sempre eu num lembro dessa parte
861. uma coisa que tô lembrando
862. é de as vezes falar letra por letra
863. as vezes quero falar uma palavra assim
864. eles tão meio

865. todo mundo tá meio em dúvida  
866. aí eu falo  
867. e já tá ficando comum  
868. eu dizer cada letra  
869. P: ahã  
870. Isabela: pros outros  
871. eles nem percebem  
872. mas acho que eles são mais atentos do ouvido né  
873. eu digo as letrinha e falo as palavras  
874. bem comum  
875. nessa aula eu não fiz isso não  
876. mas eu falo assim  
877. eu falo  
878. "SCHOOL"  
879. aí eu digo letra por letra assim  
880. "school" de novo  
881. P: ((pausa para assistir o vídeo))  
882. Isabela: pra vê como eu tô assim  
883. sem uma palavra melhor pra abestalhada ((risos))  
884. eu começo assim  
885. vou dizer uma coisa  
886. me interrompe eu não volto  
887. pra o que eu tava dizendo  
888. tá aí  
889. não voltei  
890. "page"  
891. aí falei com o menino  
892. ficou perdido  
893. "pa::ge"  
894. P: ((pausa para assistir o vídeo))  
895. Isabela: é sim  
896. algumas vezes  
897. é uma perda de tempo assim  
898. do conteúdo  
899. quando eles param  
900. que geralmente é bastante  
901. muitas vezes sabe  
902. eles perguntam  
903. "professora o que é isso?"  
904. "o que é aquilo?"  
905. mas eu faço questão de responder  
906. porque eles mesmos tão trazendo assim  
907. é: do que eles vem assim  
908. jogos  
909. as vezes assim

910. em coisas de comprar mesmo  
911. que eles conhecem  
912. de revista  
913. aí faço questão de procurar  
914. as vezes é uma coisa bem esdruxula  
915. que eu não faço ideia  
916. aí eu anoto pra tentar adivinhar de onde que eles tiraram  
917. as vezes trazem de novo correto  
918. pronto  
919. eu acho que é:  
920. isso faz parte do estímulo sabe  
921. pra gostar de inglês  
922. P: essa participação também ocorre com os outros meninos... deficientes visuais?  
923. Isabela: não  
924. eles não trazem  
925. mas de outras turmas  
926. eles traduzem muita coisa que eu pergunto  
927. eles traduzem  
928. é: "quem sabe?"  
929. "quem já viu isso em algum lugar?"  
930. aí eles dizem a tradução do que é  
931. não tô lembrando agora  
932. mas geralmente eles tão sempre traduzindo as coisas  
933. P: ((pausa para assistir o vídeo))  
934. Isabela: essa turma é: até um pouco barulhenta  
935. é bom silêncio total pra usar o áudio  
936. mas essa turma não funciona  
937. que eu faço o seguinte  
938. eu já começo com o áudio  
939. aí eles param pra ouvir  
940. mas essa  
941. eles não ligam muito pro som não  
942. essa é sexta a  
943. particularmente  
944. P: ((pausa para assistir o vídeo))  
945. Isabela: oh ainda tá copia:ndo  
946. é sempre::  
947. um atrás do outro  
948. num tem assi:m uma harmonia na hora do aprendizado assim  
949. cada um tem o seu tempo  
950. as vezes é com conversa e tudo  
951. mas é assim mesmo  
952. P: ((pausa para assistir o vídeo))  
953. Isabela: pronto  
954. não é só com

955. no meio da aula  
956. mas assim  
957. eles as vezes não respondem  
958. tipo eu pergunto  
959. fazendo a chamada  
960. se um faltou  
961. eles num dizem  
962. “faltô”  
963. eu fico perguntando  
964. perguntando  
965. aí é  
966. não veio  
967. pronto  
968. aí próximo  
969. P: ((pausa para assistir o vídeo))  
970. Isabela: ah foi porque ele descobriu como era que escrevia /.../  
971. parece que era o nome de um personagem  
972. ele achava que era alguma coisa em inglês  
973. P: ((pausa para assistir o vídeo))  
974. Isabela: sabe por que eu tô com a mão aqui? ((no pescoço))  
975. P: hm  
976. Isabela: que dói  
977. num consigo não  
978. tô forçando  
979. P: ((pausa para assistir o vídeo))  
980. como que tu vê a participação dos meninos assim nessa aula?  
981. nesse momento que você foi lá repetindo  
982. Isabela: as vezes eles/eles  
983. aliás  
984. com frequência eles participam  
985. eles repetem  
986. até quando tem um texto eles acompanham  
987. mas essa num fizeram nada  
988. E se baixou e eu deixei mesmo  
989. desde o começo eu insistindo pra fazer as coisas  
990. ela num fez  
991. aí ficou lá quietinha  
992. L ((outro aluno com deficiência visual)) é:: ele participa bastante  
993. ele tá sempre assim  
994. as vezes ele parece que tá sonhando sabe  
995. fica assim o mundo dele  
996. mas ele participa  
997. aí eu pergunto  
998. ele sabe  
999. como se fosse assim

1000. “L”  
1001. “tô aqui” ((volta à atenção para a professora))  
1002. tá lá  
1003. aí volta  
1004. aí ele sabe responder  
1005. P: ((pausa para assistir o vídeo))  
1006. Isabela: L chegou atrasado  
1007. bem no finalzinho da aula  
1008. aí nem pegou o assunto  
1009. por escrito né  
1010. só oral  
1011. P: ((pausa para assistir o vídeo))  
1012. Isabela: como o áudio fala mais baixo  
1013. eles repetem bem baixinho também ((risos))  
1014. P: ((pausa para assistir o vídeo))  
1015. Isabela: nossa alguém perguntou outra coisa [...]  
1016. P: ((pausa para assistir o vídeo))  
1017. Isabela: essa aluna aqui eu num dei muita atenção nessa aula  
1018. mas eu dou atenção assim de falar com ela e tudo  
1019. mas ela é muito dispersa também  
1020. ela tem algu:ma  
1021. não se chama deficiência assim  
1022. que é mais assim  
1023. transtorno de atenção  
1024. tem dificuldade de aprendizado  
1025. ela também chegou tarde  
1026. P: ((pausa para assistir o vídeo))  
1027. Isabela: tem umas marcas da minha fala que eu acho que eu vou parar  
1028. porque não serve de nada  
1029. eu falo  
1030. “presta atenção”  
1031. ninguém presta mesmo  
1032. vou parar de falar isso  
1033. P: ((pausa para assistir o vídeo))  
1034. isabela: aff que coisa de escola  
1035. ficar dizendo isso  
1036. “please”  
1037. “silence”  
1038. P: ((pausa para assistir o vídeo))  
1039. Isabela: é do áudio da gravação?  
1040. porque algumas coisas que num tô entendendo o que eu tô falando  
1041. aqui eu tô ouvindo agora  
1042. será que é muito difícil ouvir na sala mesmo o que eu tô falando?  
1043. P: você dia o eco da sua própria voz?  
1044. isabela: é

1045. P: observar pra vê né  
1046. P: ((pausa para assistir o vídeo))  
1047. Isabela: oh eu escutei outra coisa  
1048. num escutei *board* não  
1049. escutei outra coisa que falei ((risos))  
1050. P: ((pausa para assistir o vídeo))  
1051. Isabela: uma das coisas que eu fico meio assim  
1052. meio desconcentrada  
1053. é justamente  
1054. ter que cuidar do comportamento assim  
1055. de ter que vê quem tá andado  
1056. tá indo pra um lado e pro outro  
1057. chamar  
1058. vê quem num tá prestando atenção  
1059. aí me desconcentre também sabe  
1060. no que trouxe  
1061. no que eu vou fazer  
1062. demora um pouco  
1063. P: ((pausa para assistir o vídeo))  
1064. Isabela: acabou  
1065. num lembro o que foi que ele foi falar  
1066. P: como é que tu avalia assim tua aula?  
1067. Isabela: [essa?  
1068. P: [assim pontos positivos negativos  
1069. Isabela: positivo num é da minha parte não  
1070. é mais da deles  
1071. que hoje  
1072. nesse dia mesmo  
1073. não ficaram jogando bolinha  
1074. num tive que ficar correndo de um lado pro outro  
1075. pra parar as coisas  
1076. é:: num teve brigas  
1077. isso é importante  
1078. e:: os meninos da frente que são um pouquinho trabalhosos  
1079. cooperaram assim  
1080. fizeram as tarefas  
1081. num ficaram se xingando tanto  
1082. porque aí eu tenho que interromper toda hora  
1083. falar um sermão que não adianta de nada  
1084. pronto  
1085. mais aí  
1086. pronto  
1087. da parte deles foi a melhor coisa  
1088. acho que também pra mim é difícil e voltando a atividade e tudo  
1089. pra o ritmo é:: normal da aula

1090. e pra eles que tiveram um grande descanso  
1091. eles vem mais sossegados  
1092. vem assim mais tranquilos  
1093. é::  
1094. acho que mais positivo foi isso  
1095. que  
1096. e em relação aos meninos  
1097. não foi muito bem não  
1098. E não quis fazer a atividade  
1099. ela/ela é muito assim sabe  
1100. de num querer mesmo  
1101. é o jeito dela mesmo  
1102. e L chegou muito tarde  
1103. aí eu num soube  
1104. sei lá  
1105. trazer assim  
1106. recuperar o tempinho que ele perdeu  
1107. mostrando que eu já fiz isso  
1108. geralmente nessa primeira aula ele chega muito tarde  
1109. aí eu tento recuperar assim  
1110. já deixo pronto alguma coisa  
1111. mas dessa  
1112. acho que porque eu ia me centrar no/no jogo inicial  
1113. pra que fosse bem dinâmico  
1114. eles tentando saber o que o E tava fazendo e tudo  
1115. mas aí como não deu ce:рто  
1116. aí eu  
1117. “e agora?”  
1118. pronto  
1119. fui fazer do jeito que eles se comportam  
1120. que é copiando no quadro  
1121. acho que foi isso assim  
1122. e:: deixa eu vê  
1123. é só tô lembrando disso  
1124. foi foi tão pouca coisa  
1125. pra uma aula de cinquenta minutos  
1126. foi tão pouquinho  
1127. coisa do universo deles  
1128. podia trabalhar bem mais coisas  
1129. fazer é:  
1130. ligar já com frases que eles podem ir dizendo  
1131. nunca dou  
1132. geralmente eu nunca pego assim  
1133. só quando no momento da aula  
1134. que eu pego vocabulário assim

1135. “oh o que é isso?”  
1136. mas geralmente é:: tô usando assim  
1137. mas tem um personagem  
1138. tem um livro  
1139. aí tão falando  
1140. tá usando sabe  
1141. esse ficou solto  
1142. foi só uma aula de vocabulário  
1143. e aí mixuruca  
1144. P: o que que você faria diferente?  
1145. se você  
1146. você faria alguma coisa diferente na aula?  
1147. Isabela: faria  
1148. acho que  
1149. é:: eu  
1150. talvez eu trouxesse alguma história com/com os objetos e tudo  
1151. o universo de sala de aula  
1152. e aí eu colocaria não precisava traduzir assim  
1153. mas aí que tivesse uma utilização desse vocabulário  
1154. e outra coisa  
1155. que eu num tô lembrando agora o que eu tinha que falar  
1156. é::  
1157. me esqueci  
1158. menino  
1159. eu ia dizer alguma coisa  
1160. num sei é::  
1161. mais de perguntar o que que eles gostam  
1162. e as vezes eu falo assim desses matérias  
1163. tem que ter cuidado e tudo  
1164. geralmente eu faço alguma coisa  
1165. alguma coisa  
1166. as vezes eles num tão nem aí  
1167. nem presta atenção  
1168. mas eu faço  
1169. e é::  
1170. num sei não  
1171. mais não  
1172. tem mais alguma pergunta  
1173. porque eu num tô lembrando aqui  
1174. P: você mudou alguma coisa na sua prática  
1175. por conta da presença dos meninos com deficiência  
1176. na aula?  
1177. Isabela: eu mudei  
1178. acho que::  
1179. não só ad/ no método do conteúdo

1180. pegar esse conteúdo  
1181. na hora de explicar  
1182. é eu acho que eu tô mais cuidadosa assim  
1183. até com/com a questão da avaliação  
1184. tipo eu não tô pensando tanto em ter que cumprir aquele conteúdo  
1185. e passando pro outro  
1186. aí eu acho que agora eu tentando assim bem assim  
1187. centrada  
1188. porque eu sei que não adianta passar de um conteúdo pro outro  
1189. aí eu tô permanecendo assim  
1190. vejo outra estratégia praquele conteúdo  
1191. vou mais devagar mesmo assim  
1192. isso porque os meninos precisam de toda atenção  
1193. aí eu percebi que não é só eles entendeu?  
1194. todos eles precisam de atenção  
1195. num precisam tá cumprindo mesmo assim  
1196. aquela coisa de fechar o livro  
1197. é muito melhor ter uma base bem bacana  
1198. de estímulos  
1199. de tudo  
1200. do que sair atropelando sabe tudo que vier  
1201. tá  
1202. basicamente é isso aí  
1203. P: mais alguma coisa que você modificou na sua prática?  
1204. Isabela: eu num lembro agora  
1205. eu num sei  
1206. acho que:  
1207. porque ainda num modificou  
1208. porque ainda não sei totalmente assim  
1209. como trabalhar que não seja com tradução  
1210. já que eu trabalhava muito por imagens  
1211. então ainda não mudei muito não  
1212. não consegui ainda  
1213. P: como é que tu vê  
1214. a partir da tua aula  
1215. esse processo de inclusão?  
1216. Isabela: a partir da minha aula  
1217. deixe ver  
1218. acho que/que é pelo meu envolvimento com os meninos  
1219. a forma que eu lido com todos eles sabe  
1220. o tratamento  
1221. acho que isso tem uma influência  
1222. pra que os outros tenham respeito  
1223. gostem  
1224. e tratem como uma coisa assim comum

1225. faz parte  
1226. sabe não precisar ficar olhando as diferenças  
1227. pronto  
1228. essa questão mais assim de atitude sabe  
1229. é: acho que é nesse sentido  
1230. não tanto usando a língua inglesa pra isso  
1231. ainda num  
1232. ainda num fiz o link  
1233. P: como assim?  
1234. Isabela: por exemplo assim  
1235. eu sou professora de inglês  
1236. e como eu lido com esse universo sabe  
1237. na língua inglesa  
1238. é mais uma questão pessoal  
1239. eu como alguém mais velha que tá com eles  
1240. pronto  
1241. que/que pode talvez influenciar  
1242. se eles deixassem né?  
1243. se eles quisessem /.../  
1244. P: é isso você tem mais alguma coisa pra falar da sua aula  
1245. das outras aulas.. num sei?  
1246. Isabela: não  
1247. eu só assim  
1248. só que pela minha avaliação  
1249. num sei se foi muito negativa  
1250. que foi tudo em cima  
1251. isso não/ isso não/ isso num é assim  
1252. P: por que você acha que foi muito negativa?  
1253. Isabela: eu/eu falando eu acho que foi muito crítico  
1254. mas eu acho  
1255. eu acho que foi real  
1256. é bem justa  
1257. tá sendo  
1258. não/ isso não /.../  
1259. que tem que ser melhor  
1260. tem que melhorar as coisas assim  
1261. avançar  
1262. fazer algo mais produtivo  
1263. acho que num foi tão produtiva essa aula  
1264. foi tranquila a aula  
1265. mas não foi produtiva  
1266. P: então é isso Isabela.  
1267. brigada

## APÊNDICE F - ENTREVISTA E AUTOCONFRONTAÇÃO COM O PROFESSOR CARLOS

### Entrevista

287. P: tá Carlos
288. há quanto tempo você leciona?
289. Carlos: fazem 3 anos
290. P: e há quanto tempo é:: está lecionando a alunos com necessidades específicas visuais?
291. Carlos: esse é o primeiro ano
292. mas eu já trabalhei há dois anos como leitor na prova do enem
293. então eu tenho quase que um::
294. um conhecimento
295. pouquinho pra/prá essa área
296. não/não de ensinar
297. P. anham
298. Carlos: mas de lidar com a pessoa deficiente visual
299. P. fala um pouco dessa tua experiência como leitor com o deficiente visual
300. Carlos: eu fiz o curso
301. fiz o curso como::
302. pra ser leitor e transcritor da prova e::: no curso mesmo eu re/REALMENTE conheci o que era um deficiente visual
303. porque até então eu não tinha conhecimento nenhum
304. achava que o deficiente visual apenas não via
305. e não sabia de nenhuma dificuldade dele
306. apenas sabia que tinha dificuldades mas não conhecia
307. então nesse curso foi mostrado muita coisa
308. eu achei até que EU posso ser até um deficiente visual
309. porque ela/a mulher/ a professora/ela mostrou várias/vários tipos de deficiência visual e::: e eu gostei
310. gostei de fazer o curso
311. gostei também de ajudar essas pessoas porque mostrou toda a dificuldade
312. e realmente é uma barra muito grande
313. a gente vê no dia da prova que eles recebem a prova em braille
314. pra quem sabe ler em braille
315. e são dois cadernos ENORMES
316. não tem como eles lerem aquilo ali tudinho
317. ou tem
318. não sei
319. mas eu acho eu acho que não tem porque é muito grande o caderno pra pouco tempo
320. então por isso que tem ledores
321. e eu acho muito válido essa experiência de ajudar
322. a gente no:ta que eles também gostam (...) quando a gente faz o negócio direito
323. dois deles vieram me para/ me parabenizar depois
324. pediram a/é contato e mandaram mensagem

325. encontrei com um deles na universidade  
326. ele faz espanhol  
327. P: ah que massa  
328. Carlos: é::: e quando eu passei ele escutou a minha voz e lembrou  
329. eu achei isso um MÁXIMO  
330. e no dia da prova também porque eu fiquei com ele no primeiro dia  
331. no segundo dia  
332. como ele tinha pedido espanhol aí eu tive que me mudar de sala  
333. só que aí:::  
334. e ele num foi avisado disso  
335. só tinha avisado eu já tinha ido embora já  
336. eu voltei porque tinha esquecido alguma coisa  
337. não lembro o que foi agora  
338. e eu voltei e ele disse que queria que eu voltasse  
339. que mudava a prova agora  
340. que num sei o que  
341. eu achei isso muito válido  
342. muito importante  
343. a gente fica muito gratificado com essas coisas  
344. e tirando isso eu acho que assim  
345. a/ajudar ao próximo é/é o mais importante nessa área  
346. P: agora fala um pouco dessa tua experiência aqui como professor  
347. Carlos: bom  
348. ensinando  
349. assim que eu fiquei sabendo que ia ter uma aluna deficiente eu/eu tive um impacto  
350. eu disse “e agora como é que eu vou ensinar INGLÊS pra um:: de?”  
351. ASSIM  
352. a dificuldade não foi tanta assim de/do/de cara não foi tanto difícil  
353. assim pensar em como ensinar inglês porque como ensina a língua a gente vai usar muito a  
fala  
354. SÓ QUE em escola regular a gente sabe que tem aquela questão de quarenta alunos  
dentro de sala  
355. um tempo mínimo  
356. então dar atenção a ela seria deixar de dar atenção ao resto da sala inteira (...) porque o  
restante eu ensinaria mais no quadro  
357. todo mundo olhando no quadro e ela não olha  
358. então tem que tá falando tudo pra ela  
359. então essa foi a/a dificuldade maior  
360. e a segunda dificuldade foi dela também não aparecer muito nas aulas  
361. e eu não sabia como testar os conhecimentos que eu tenho  
362. pra saber se eu consigo ou não consigo  
363. uma aula que eu/ que ela veio foi uma aula  
364. PRONTO  
365. eu acho que ela gostou também da aula  
366. eu acho que foi uma aula também benéfica

367. foi a única aula que ela veio  
368. (...) nessa aula fiz uma atividade que foi realmente com o listening  
369. eu passei uma música e faltou algumas palavras na música  
370. eu coloquei a música  
371. as palavras que estavam faltando no quadro e falei  
372. em voz alta  
373. ela/a atividade foi em dupla  
374. é: ela participou  
375. participou junto com a menina  
376. achei legal isso  
377. ela gostou que só também da aula  
378. e eu acho que assim  
379. o trabalho mais fácil seria esse  
380. o trabalho mais o áudio  
381. mas a gente num pode deixar de lado a parte escrita né?  
382. que o resto da sala toda escreve menos ela  
383. MAS foi trabalho em/em conjunto  
384. e eu acho que ali/ali eu me senti confiante em dar aula pra ela  
385. mas nas outras aulas  
386. será (...)  
387. eu ficava  
388. “ah vai ser a aula dela”  
389. “e agora eu vou escrever no quadro?”  
390. mas eu já pedi uma ajuda aqui na/na escola e já me disseram que toda::  
391. por exemplo  
392. pedi ajuda ao professor de português que ele também dá aula a ela  
393. e quando tem a estrutura gramatical a gente dá pra moça aqui da secretaria  
394. ela digita em braille e da pra ela  
395. tá até digitado aqui  
396. eu tenho que  
397. ainda não passei  
398. essa semana que vem tem prova e ela não veio hoje pra entregar  
399. eu avisei na turma agora que se ela aparecesse pra entregar a/a parte estrutural da/da gramática pra ela fazer a prova  
400. que é semana que vem  
401. mas tirando isso acho que o/as dificuldades são essas  
402. acho que não tem mais dificuldades por ela não vir pra aula  
403. e eu não saber as dificuldades que vou ter certo?  
404. P: certo  
405. essa aula que você falou foi terça passada?  
406. Carlos: não  
407. terça passada foi só dá os vistos nos cadernos  
408. fazer toda aquela revisão  
409. e eu tive uma conversa com ela  
410. NÃO com ela

411. eu tava conversando com as pessoas próximo a mim sobre faculdade essas coisas  
412. e ela falou que ela queria fazer psicologia  
413. e eu disse que era um curso interessante  
414. e aí houve uma:: primeira aproximação entre eu ela  
415. que até então não tinha tanta  
416. só sabia o nome dela  
417. ela sabia o meu nome  
418. a gente não tinha conversado ainda  
419. e a outra aula foi a da música que ela participou  
420. e o resto ela não veio  
421. P: tá  
422. como você descreveria o desempenho dela na sala de aula?  
423. Carlos: eu vou descrever no/no dia dessa aula tá?  
424. porque realmente foi o dia em que houve uma atividade que ela participou  
425. que na outra aula ela não participou muito  
426. até porque atividade ela não/não usa o caderno  
427. P: anham  
428. Carlos: e foi mais com o caderno  
429. P: certo  
430. Carlos: os vistos dela eu dou até junto com a menina que ela sempre faz junto com ela a atividade  
431. é:: o desempenho dessa aula dela fo:i válido  
432. e:: não::: assim  
433. ela não demonstrou  
434. mas eu prestei atenção  
435. e ela prestou muita atenção nas palavras e eu tava prestando a atenção na horas que ela tava fazendo o exercício com a menina  
436. e ela falava pra menina a palavra  
437. mesmo que até com a pronúncia mais ou menos  
438. mas ela falou pra menina as palavras e a menina colocou na música  
439. e eu vi que foi uma atividade muito benéfica  
440. foi muito valida né?  
441. P: anham  
442. Carlos: foi uma coisa::  
443. num sei num sei como eu dizer como é que foi a atividade  
444. mas o desempenho dela foi bom  
445. foi muito bom o desempenho dela  
446. que eu achei até que ela  
447. como ela num tem uma frequência boa em inglês  
448. eu achei tem nenhuma impo/ acho que ela não dá importância  
449. achava né?  
450. mas nessa atividade ela se demonstrou muito::... participativa  
451. querendo aprender mesmo  
452. querendo participar da/da atividade  
453. gostou da música

454. (...) ela disse que gostou da música  
455. então foi  
456. o desenvolvimento dela foi bom  
457. realmente foi bom nessa aula  
458. P: legal  
459. Tá me diz assim  
460. como que você lida com as atividades dela?  
461. quais os procedimentos que você segue para interagir com ela?  
462. Carlos: é complicado responder  
463. Carlos: [[ (risos)  
464. P: [[ (risos)  
465. Carlos: porque::: só teve essa atividade  
466. acho que o rumo da entrevista vai ser esse  
467. P: é vai ser esse  
468. Carlos: porque ela só veio duas aulas /.../ porque as outras questões ela não veio  
469. mas eu usei muito o caderno  
470. e eu acho que se ela tivesse no dia eu não saberia como fazer  
471. mas já tô pensando nas próximas e como eu vou fazer pra ela  
472. então acho que eu vou mandar digitar no braille pra mandar pra:  
473. MAS sempre na aula eu faço exercício em dupla tá?  
474. sempre sempre  
475. ela sempre se junta com/com a amiga dela  
476. tão sempre juntas  
477. então eu sempre faço exercício em dupla  
478. já pra fazer todo mundo o mesmo/a mesma atividade  
479. não ser só diferencial  
480. todo mundo fazer do mesmo jeito  
481. mas eu sempre faço exercício em dupla  
482. vou ver como é que faço nas outras atividades  
483. até agora não tenho experiência  
484. não sei como te falar  
485. P: tá  
486. Carlos: certo?  
487. P: tá  
488. antes de ensinar a ela você já teve outras experiências com alunos com algum outro tipo de  
necessidade específica?  
489. Carlos: já  
490. P: como foi essa experiência?  
491. Carlos: foi MUITO difícil MUITO difícil  
492. ele/ele era::  
493. aí como é meu Deus...  
494. autismo  
495. ele tinha autismo  
496. e/e ele era::  
497. o autismo dele era um grau muito alto

498. porque ele num andava
499. não falava
500. não escrevia
501. ele apenas é:::
502. como é que digo...
503. quando a gente chamava o nome dele ele:: sabia
504. ele entendia o que a gente falava mas não raciocinava direito
505. e:: eu não tinha um apoio da escola
506. não tinha
507. tinha uma cuidadora que ficava com ela
508. mas só pra limpar ele
509. pra levar ele pros cantos
510. mas
511. e foi horrível
512. porque eu cheguei na direção e perguntei como é que eu faria a avaliação dele
513. e a direção disse/ nem a direção era preparada também para o aluno
514. e foi muito difícil
515. porque todos os professores se reuniram e resolveram dar uma nota a ele
516. por ele frequentar as aulas
517. ele sempre ia pras aulas
518. mas foi muito difícil porque não tive uma avaliação com ele
519. eu NÃO sabia como avaliar
520. falava com ele
521. ele respondia assim
522. fazia o gesto que tava entendendo
523. que tava gostando
524. mas foi muito difícil
525. não sei
526. até hoje não sei como tratar de alunos desse tipo
527. porque não tive nenhuma base
528. nem na minha formação
529. nem na escola
530. que eu acho que deveria ter alguma pra::
531. uma pessoa pra informar como se deve:
532. que é especialista nessa área
533. que já existe educação pra esse tipo de deficiência
534. e eu não tenho nenhum conhecimento nenhum
535. então foi muito difícil
536. simplesmente eu ia pra aula
537. eu chamava ele
538. foi/foi só frequência (...) a avaliação dele foi frequência
539. foi frequência
540. P: tá você recebeu ou recebe
541. no caso de formação continuada

542. algum tipo de formação para trabalhar com alunos que possuem necessidades específicas visuais?
543. ou alguma orientação da escola para receber esses alunos em sala de aula?
544. Carlos: não
545. não recebi NE-NHUMA
546. assim
547. recebo de colegas
548. que eu pergunto
549. pro exemplo como eu perguntei o professor de português
550. que eu perguntei a ele como é que faço
551. como é: que::
552. eu já fui direto a ele por se tratar de língua também
553. e eu sei que todo professor de língua tem que ensinar gramática
554. tem que ensinar estrutura
555. então fui direto a ele
556. ele disse que ensinava
557. e a única informação que eu tenho é essa
558. que quando é sobre é:::
559. ensinar estrutura gramatical
560. a gente leva na secretaria
561. digita em braille e entrega pra ela e:::
562. outra informação também
563. que sempre que tiver dando aula lá
564. dar aula mais próximo a ela
565. porque já que a turma é muito barulhenta
566. pra ela escutar melhor
567. então a gente sempre dá aula próximo a ela
568. pra ela escutar o que a gente tá falando
569. e a minha voz já é baixa
570. e na sala de aula é horrível (...) ninguém me escuta
571. então eu fico muito próximo a ela
572. então são as únicas informações que eu tenho
573. e tenho a formação pra/do curso de ledor
574. mas é mais
575. acho que é mais pra aplicar prova do que pra ensinar
576. acho que num é tão válido pra::
577. VÁLIDO É
578. mas eu acho que num é:::
579. num sei
580. é diferente
581. a educação e a avaliação de prova
582. aplicar uma prova e avalia/ e ensinar
583. acho que são formações diferentes
584. e a única informação que eu tenho é essa
585. de amigo aqui da/da escola que me ensina

586. mas não tem uma pessoa específica que me diga como agir com ela  
587. como trabalhar com ela  
588. e também não tenho nenhuma formação sobre isso  
589. nenhuma especialização  
590. nenhuma capacitação (risos)  
591. P: durante a graduação você recebeu alguma orientação nesse sentido?  
592. Carlos: não  
593. nenhuma orientação  
594. a única orientação que a gente recebe na graduação é sobre libras  
595. mas sobre deficiência visual nenhuma  
596. ALIÁS  
597. acho que sobre nenhuma deficiência  
598. e gente:: tem o conhecimento que existe esse tipo de educação  
599. as disciplinas de educação  
600. educação pra deficientes visuais  
601. educação pra deficientes au/auditivos  
602. ma::s a gente SÓ sabe que tem  
603. como lidar com ela a gente não sabe  
604. é muito difícil  
605. P: e nesses cursos de formação continuada que tem  
606. teve alguma orientação?  
607. alguma coisa nesse sentido?  
608. não  
609. não teve nenhuma  
610. P: tá  
611. ãhm  
612. no trabalho com alunos que possuem necessidades específicas  
613. quais as pressões internas  
614. assim  
615. medos inquietações  
616. e externas  
617. como a escola direção os outros alunos  
618. que você sofreu e ainda sofre?  
619. Carlos: /.../ tá  
620. quando eu fiquei sabendo que eu tinha  
621. assim eu não fiquei com medo  
622. mas eu fiquei com meio com receio de  
623. “como é que eu vou fazer agora?”  
624. não tive preparação  
625. vai ser agora assim “Vai”  
626. sabe?  
627. foi mais um:::  
628. apreensão  
629. não foi medo  
630. mas eu acho que dentro da sala de aula

631. ela num tá presente  
632. mas no momento em que eu tô na sala dela  
633. que eu começo a escrever no quadro  
634. eu fico pensando  
635. “gente e se ela tivesse aqui?”  
636. “o quê que ia fazer?”  
637. sabe?  
638. e:: pronto  
639. é essa/é esse o sentimento que eu tenho quando tô dentro da sala de aula dela  
640. apesar dela não tá frequentando a aula  
641. mas eu fico  
642. eu fico pensando  
643. peço pra todo mundo escrever mas ela não escreve  
644. mas eu tenho que escrever  
645. mas eu fico com essa::  
646. num tem uma palavra para definir ((risos))  
647. a/o sentimento que eu fico na hora  
648. mas é apreensão  
649. acho que é apreensão  
650. apreensivo e::/e  
651. “eu escrevo?” “eu falo?”  
652. sabe?  
653. aí é desse jeito que eu fico  
654. quando eu tô na sala dela  
655. não sei como é que ela/como que ela se sente também  
656. acho que ela também fica pensado  
657. fico pensando no que ela tá pensando  
658. no que ela pensaria  
659. no caso  
660. porque ela não frequentou ainda uma aula que eu escrevi  
661. mas eu fico pensando no quê que ela tá pensando  
662. “tá esse professor fica escrevendo E EU?”  
663. “vou fazer o que agora?”  
664. sabe?  
665. então eu acho que isso desestimula  
666. EU ACHO  
667. que desestimula ela a aprender  
668. a língua estrangeira por escrever no quadro  
669. então eu não sei como é que eu vou fazer no dia que ela tiver  
670. mas eu tô apreensivo  
671. eu acho que eu::  
672. mas eu/  
673. a informação que tive foi essa  
674. de toda estrutura passar pra secretaria  
675. a secretaria faz em braille e entrega pra ela

676. tá até aqui pra entregar a secretaria  
677. essa daqui a secretaria já me devolveu ((mostrando as cópias em braille))  
678. só que ela não veio né  
679. mas aí falei com a menina que dissesse a ela que amanhã me procurasse pra eu entregar a estrutura gramatical da prova  
680. mas é essa e:: as/as  
681. P: as pressões externas  
682. Carlos: as pressões externas /.../  
683. eu/eu me sinto muito confortável  
684. até porque TODAS as pessoas da sala dela conhecem ela  
685. ajudam ela  
686. é::  
687. quando ela falta eles  
688. “não”  
689. “E faltou”  
690. “não”  
691. “ela não tá vindo pra aula”  
692. eu acho que eles tem uma amizade muito próxima  
693. eles não/não falam  
694. assim não/não excluem ela lá da sala não  
695. TODO mundo fala com ela  
696. então acho que é confortável pros alunos e ela  
697. acho que a/a escola também  
698. a equipe também da/dos professores  
699. os funcionários  
700. todos falam com ela  
701. é uma::  
702. num é um::/um:/uma relação  
703. de só porque ela uma única aluna aqui da escola  
704. ela num tem um tratamento::  
705. ela tem as especificidades dela  
706. mas ela num tem um tratamento diferencial dos outros alunos  
707. ela é tratada como todos os outros alunos  
708. eu acho isso válido também tá  
709. pronto eu acho que isso sobre as pressões externas /.../  
710. não me sinto pressionado nem pela direção  
711. nem pelo alunos  
712. até porque a direção  
713. a/a escola deixa o professor é::: bem livre pra ensinar do jeito que ele quer ensinar  
714. o que ele tem pra ensinar  
715. claro que evidente com os assuntos que os alunos tem que ter  
716. e: os alunos também não me pressionam sobre exercícios  
717. eles aceitam todas as atividades que eu trago  
718. as vezes reclamam de escrever  
719. que isso é normal de aluno

720. “ah professor não escreve não”  
721. daí “mas tem que escrever”  
722. mas é só isso  
723. não me sinto pressionado não  
724. nem pela direção nem pelos alunos  
725. me sinto confortável  
726. P: ãhm /.../  
727. o que mudou na sua prática educativa depois da experiência de ensinar a alunos com necessidades específicas visuais?  
728. como você se vê hoje enquanto professor?  
729. Carlos: eu me vejo que eu preciso ter uma especialização  
730. sabe?  
731. tá faltando algo  
732. não só em deficiência visual  
733. mas em todas as outras deficiências  
734. por::que eu não tenho  
735. não tenho nenhuma informação  
736. não tenho nenhuma FORMAÇÃO de como ensinar esses tipos de casos  
737. como é que eu devo lidar  
738. como é que eu devo avaliar  
739. a avaliação já é uma coisa muito difícil  
740. e avaliar um caso desse  
741. tem que ter uma avaliação também diferente  
742. e eu não tenho essa formação  
743. é como me vejo hoje em dia  
744. e acho que tô despreparado  
745. mas tenho a vontade::  
746. estou aberto a::/a::/a preparação sobre esse tipo de/de caso  
747. não me vejo “ah num vou/ vou procurar uma escola que não tenha”  
748. “vai ser mais simples pra mim”  
749. não  
750. pelo contrário  
751. eu quero ter essa formação pra: possa me ajudar  
752. tanto na minha carreira e ajudar também os meus alunos né?  
753. P: ok  
754. como você ver a política de inclusão desses alunos e o sue papel como professor nessa perspectiva de incluir todos?  
755. Carlos: eu acho que tá sendo lento esse papel de inclusão  
756. até porque a gente vê MUITOS alunos...  
757. assim... eu não tenho  
758. tô há três anos na sala de aula  
759. é o primeiro caso que eu tenho de deficiência visual  
760. e nesses três anos o único caso que eu tive foi desse meni::no autista  
761. então eu acho que o processo de inclusão  
762. não sei nas escolas onde eu/onde eu estudei

763. mas tendo em vista essa escola aqui que é uma escola grande  
764. acho que deveria ter mais alunos  
765. acho que deveria ter uma procura de:  
766. acho que deveria ter mais inclusão desses alunos na escola  
767. algo que CHAMASSE mais esses alunos pra vir estudar na escola  
768. por se tratar de uma escola muito grande  
769. e::: e acho que::  
770. eu num sei  
771. a parte da inclusão de/desse pessoal na sala de aula parte mais dele do que da escola  
772. parte mais da/ parte mais da necessidade DELES quererem  
773. ou/do que as escolas se tornarem preparadas pra recebe-los  
774. eu acho que o número de/de alunos que/que tem essa deficiência visual dentro da escola é pouco  
775. porque eu acho que eles não se sentem confortáveis nas escolas  
776. então as escolas não estão preparadas pra receber  
777. você vê  
778. tô tirando por mim  
779. um professor  
780. não tenho formação  
781. acho que muitos dos meus colegas também não tem formação sobre/sobre esse tipo de deficiência  
782. então e/eu acho que os alunos com deficiência visual tem ciência disso  
783. eu acho que muitos deles saem da escola porque sabem que não vão ter uma::  
784. num sei  
785. uma aula de qualidade pra eles  
786. acho  
787. sei nem se tô falando a palavra certa  
788. mas acho que seria isso  
789. e eu tô tirando essa conclusão também pela::/pela prova do enem também que eu participo  
790. e ... muitas das conversas que eu escuto  
791. de colegas meus que tão aplicando a prova  
792. que são alunos que tão fazendo a prova PRA ter o ensino médio pra ter o ensino fundamental  
793. porque o enem também serve pra isso  
794. você faz a prova  
795. com uma determinada média você tem o seu diploma  
796. eu/eu fico pensando  
797. “essas/esses alunos estudam?”  
798. “acho que não”  
799. porque se eles estão fazendo aquilo ali pra conseguir um diploma  
800. pra poder não ir pra escola  
801. então a escola não tá preparada para receber esses alunos  
802. o processo de inclusão  
803. tem/  
804. “ah vamos incluir”

805. “vai ter o processo de inclusão”  
806. “vamos colocar todo mundo”  
807. mas ninguém é preparado  
808. e se for preparado é uma minoria  
809. acho que poucas escolas  
810. poucas mesmo  
811. são preparadas para receber esses alunos  
812. e:: a demanda também é essa né?  
813. os alunos não veem pra sala de aula porque sabem os professores  
814. a escola não é  
815. o professor não é capacitado pra ensinar essa/esses tipos/esse tipo de aluno  
816. P: ãnham  
817. e qual é o seu papel nessa perspectiva de incluir a todos?  
818. Carlos: bom  
819. meu papel é super importante né?  
820. porque:: educar já uma coisa muito importante  
821. seja deficiente visual ou não  
822. você tá/tá: construindo um indivíduo  
823. tá construindo a formação dele  
824. a base dele  
825. pra ele ir pra universidade  
826. pra ele fazer a própria carreira  
827. então o meu proce/ o meu papel é:::  
828. como professor  
829. é de saber lidar com TODAS as/os problemas  
830. todas as/as especificidades das escolas  
831. dos alunos  
832. tem que tá sempre preparado pra essas coisas  
833. porque num tem preparação  
834. vai chegar  
835. vai acabar desestimulando o aluno  
836. desestimulando o professor  
837. porque o professor talvez entre em DEPRESSÃO por não saber o que fazer na hora  
838. e corra atrás de uma ajuda  
839. e você não encontra essa ajuda  
840. então  
841. é:: um papel muito importante  
842. e acho que todo mundo deveria ter essa formação  
843. até porque eles fazem parte do/da sociedade  
844. não tem porque excluir  
845. se a gente ensina  
846. se a gente é professor e ensina a todo tipo  
847. ensina pra todas as pessoas  
848. porque excluir que tem deficiência  
849. pelo contrário

850. a gente também tem que ensinar a essas pessoas  
851. então é como me vejo  
852. me vejo como uma importância MUITO grande  
853. e com pouco preparo  
854. mas com muita disposição  
855. com muito gosto  
856. de querer mesmo  
857. de me/de me/ de TER essa capacitação  
858. pra melhor o ensino pra essas pessoas com esse tipo de deficiência  
859. seja ela pessoa de visual  
860. auditiva  
861. qualquer uma que seja a deficiência  
862. acho que tá faltando preparação  
863. P: certo  
864. só uma última coisa  
865. você tá falando de preparação  
866. existe algum diálogo entre você e a professora da sala de recursos?  
867. P: [[atendimento educacional especializado  
868. Carlos: [[não  
869. não  
870. a única relação que eu tenho com ela é essa  
871. é eu entregar o texto e ela digitar e entregar em braille  
872. é a única relação que eu tenho  
873. não sei se por tempo  
874. não se ela tem um tempo disponível pra conversar  
875. não sei  
876. não procurei ainda  
877. também não fui informado que eu posso ir lá  
878. apenas fui informado disso  
879. que qualquer estrutura que você queira passar pra ela  
880. leva na secretaria e a secretaria digita em braille e dá pra ela  
881. e entrega pra ela  
882. foi a única informação que eu tive  
883. o único uso dá::  
884. acho que não é nem secretaria  
885. você sabe o nome?  
886. P: é sala de recursos  
887. Carlos: da sala de recursos  
888. P: tá  
889. tem mais alguma coisa que você queira falar  
890. que não consegui perguntar assim  
891. Carlos: não eu acho que  
892. acho que as perguntas encaixou direitinho  
893. acho que não tenho  
894. não tenho mas algo a falar não

895. acho que o que tenho a falar  
 896. eu JÁ falei né?  
 897. foi sobre esse meu despreparo  
 898. mas a vontade de ter a preparação  
 899. de ter a formação  
 900. e querer que ela venha pra aula pra que eu comece a::  
 901. P: colocar em prática  
 902. Carlos: é colocar em prática  
 903. testar as coisas que dão certo e que eu tenho que melhorar  
 904. só isso  
 905. P: então tá bom Carlos  
 906. obrigada  
 907. Carlos: por nada  
 908. P: terminamos

### **Autoconfrontação**

01. Carlos: essa parte aí eu fiquei até com vergonha na hora quando tava filmando  
 02. mas é porque ESSAS meninas elas são MUITO autoritárias sabe?  
 03. e:: no começo  
 04. pra EU conseguir dar aula nessa turma eu tive que fazer::  
 05. tive que me aproximar muito dessas meninas  
 06. P: sei  
 07. Carlos: então  
 08. querendo ou não elas sobem em cima de qualquer professor sabe?  
 09. mas eu tentei fazer amizade com elas  
 10. pra que elas comesçassem a prestar atenção  
 11. aí toda liberdade que a gente com aluno acontece isso  
 12. ((pausa para ver o vídeo))  
 13. Carlos: esses meninos parecem que gostam  
 14. quando vem  
 15. vem tudo de uma vez só ((alunos ao redor da mesa do professor))  
 16. ((pausa para ver o vídeo))  
 17. acho muito chato fazer isso ((reclamar porque os alunos estão na porta da sala))  
 18. ma::s esses meninos SEMPRE tão nessa porta  
 19. dá uma agonia  
 20. e aquele dali ((apontando no vídeo))  
 21. muito barra pesada esse menino  
 22. ((pausa para ver o vídeo))  
 23. nessa parte eu me desesperei  
 24. eu não encontrei o assunto que eu copiar no quadro  
 25. ((pausa para ver o vídeo))  
 26. eu deixei a sala sozinha e isso foi... /.../  
 27. ((pausa para ver o vídeo))

28. essa questão de copiar no quadro é um SA-CO isso porque eles::
29. o pessoal de lá só enxerga desse lado
30. e o pessoal de cá só enxerga no quadro de cá
31. o de lá num enxerga o daqui e o daqui num chega de lá
32. é uma confusão sempre
33. ((pausa para ver o vídeo))
34. nessa hora o que eu deveria ter feito era:: parar a aula e avisar a ela que eu estava copiando
35. toda vez eu fico me perguntando essas coisas
36. ((pausa para ver o vídeo))
37. a única maneira desse pessoal minimizar o barulho é copiando no quadro
38. P: é uma forma de controlar?
39. Carlos: é uma forma de controlar a turma ((risos))
40. é fazer com que eles copiem e mexam menos no telefone
41. isso é que nem dengue
42. nunca acaba
43. por mais que a gente fale
44. ((pausa para ver o vídeo))
45. eu acho que ela deve achar minha aula tão chata...
46. P: por que você acha isso?
47. Carlos: porque eu acho que eu num dou tanta atenção
48. assim essa aula eu ainda dei atenção a ela
49. nas outras aulas eu procuro dar atenção
50. nas aulas que ela vem é claro
51. sempre que ela vem eu procuro falar com ela
52. mas eu que por exemplo
53. nesse momento que eu tô escrevendo no quadro
54. é MUITO entediante pra ela
55. ainda mais que eu num FALEI pra ela
56. ela chegou...
57. claro que ela escutou o pessoal dizendo
58. “professo::r copie menos”
59. “professor copie aqui”
60. mas ela:::
61. eu queria assistir uma outra aula de um outro professor
62. pra saber como é que ela se comporta também na/nas outras aulas
63. porque eu sei que todo professor copia em quadro
64. todo professor faz exercício
65. principalmente com a gramática
66. e eu queria vê como era o comportamento dela nas aulas
67. se era tão entediante quanto ela fica enquanto estou dando aula...
68. P: você acha que poderia ser diferente?
69. com certeza
70. eu acho que a interação com ela deveria ser maior MAS
71. um artifício que os professores usam pra os alunos ficarem quietos
72. e fazendo exercício

73. é copiando no quadro
74. porque tudo que a gente copia no quadro eles copiam no caderno
75. se você copia um ponto eles copiam um ponto no caderno
76. e no caso ela não copia
77. ela não escreve
78. eu até perguntei se ela escrevia
79. se eu fosse ditar pra ela ela escrevia
80. ela disse que escreveria mas como ela tinha feito a cirurgia
81. ela não tá podendo escrever
82. o CERTO seria tudo que eu fosse copiar
83. ANTES já ter preparado pra ela
84. P: ahã
85. Carlos: só que é::
86. como é MUITO difícil encontra::r a menina do apoio
87. tá sempr/ eu já pra lá/prá mulher do apoio
88. pra entregar na segunda-feira
89. espero que eu a veja e que ela me entregue
90. porque a aula é na terça-feira
91. eu acho:::
92. aí vai ser de fato a aula que eu vou ver como é que eu vou lidar com ela
93. porque ela vai tá com um texto preparado pra ela
94. mas essa aula realmente eu num:::
95. e eu acho até que:::
96. não sei se ela é uma menina que::
97. mas acho que sim porque toda pessoa gosta de conversar
98. Eu acho que ela não conversa muito na sala de aula porque a menina que senta ao lado dela é uma menina que estuda muito
99. P: essa menina aqui que auxilia? ((apontando no vídeo))
100. Carlos: é é que muito auxilia ela
101. ela não é muito de conversar na sala de aula
102. acho que isso já:::
103. todo mundo na sala conversa
104. se tá um momento sem fazer nada todo mundo conversa
105. acho que ela não conversa pelo fato da/da outra menina:: /.../
106. a menina que senta ao lado dela não é muito de conversar
107. então só conversa realmente quando eu não estou passando nada
108. P: ahã
109. Carlos: essa foi a terceira aula
110. foi a primeira aula
111. a aula que eu falei sobre o vestibular
112. e essa
113. foram as três aulas que E assistiu
114. P: e a interação dela com os outros?
115. Carlos: [[ela não
116. P: [[sem ser com essa colega aqui?

117. Carlos: ela não interage com ninguém da turma
118. a única interação dela
119. pelo menos na minha aula
120. é com L
121. com a menina que senta ao lado dela
122. é a única interação que tem
123. as vezes quando tem um outro menino que senta ao lado de L
124. uma cadeira depois da de E
125. ela conversa
126. porque ele vem até ela
127. mas o restante da sala RESPEITAM ela
128. mas é como se fosse qualquer um outro qualquer da turma e não conversam muito não
129. acho que também não faz parte do ciclo de amizade
130. aí não conversam
131. mas a interação maior é só com L mesmo...
132. P; com relação ao material que você falou
133. que você entrega na sala de apoio
134. eles mesmos produzem ou vai pra o instituto
135. Carlos: não se te dizer
136. a única coisa que me passou foi uma sexta-feira
137. não num foi uma sexta-feira
138. foi um dia da semana em que tava passando pelo/pelo pessoal de apoio
139. e E estava fazendo uma prova de espanhol
140. então a menina do apoio me chamou pra entregar a prova de inglês que ela tinha feito no instituto
141. e:: ela me disse que a menina do apoio conseguia fazer todas as matérias
142. menos inglês que ela não sabia nada
143. então inglês é sempre o pessoal de apoio
144. eu disse que precisaria dar os textos a ela pra ela transcrever
145. e pra/prá entregar a E
146. aí ela disse
147. “não você pode deixa agora o proble/”
148. porque ela disse que entrega no mesmo dia
149. se eu entregar o texto ela entrega no mesmo dia
150. aí eu disse
151. “ah então muito bom a minha aula é na terça-feira”
152. aí ela disse
153. “ah mas aí é o problema a terça-feira é o dia que eu não venho pra escola”
154. aí eu disse
155. “então eu vou deixar com você e você me entrega no dia que tiver aqui”
156. aí ela disse
157. “tá tá certo”
158. mas aí ela não me informou se ela faz lá
159. a única coisa que ela me disse é que ela entrega no mesmo dia
160. ela me disse isso

161. ((pausa para ver o vídeo))  
162. e aí quando eu pensei em ditar pra ela pra ela escrever  
163. aí eu achei muito legal  
164. porque eu queria vê como que ela/ como é que ela escreveria eu falando em inglês  
165. as perguntas que ela iria me fazer sabe?  
166. mas aí ela não quis escrever  
167. então isso foi uma barreira pra mim  
168. eu fiquei sem ação na hora e:: ela me deu a:  
169. eu disse/ a única ação que eu tive na hora foi de passar o texto pra menina  
170. e como eu não ia analisar o texto nessa aula  
171. só ia analisar na próxima aula  
172. a solução que eu dei foi passar pra menina do apoio e a menina transcrever  
173. mas ela me deu a solução de mandar pro e-mail dela  
174. e eu já mandei pro e-mail dela  
175. só que não tive mais contato com ela durante a semana  
176. num sei se ela já leu o texto  
177. ((pausa para ver o vídeo))  
178. /.../  
179. uma outra coisa nessa hora que percebi  
180. foi que eu disse/pedi o e-mail dela /.../  
181. e simplesmente SAÍ pra pegar o caderno pra anotar  
182. e ela começou a falar e não avisei que ia pegar o caderno pra anotar  
183. aí e eu na hora  
184. mas aí.... foi tranquilo  
185. ((pausa para ver o vídeo))  
186. e quando eu conversei com ela  
187. nesse dia que ela tava fazendo a prova de espanhol  
188. tive um contato de conversar mais com E  
189. e eu recebi a prova dela  
190. e conversei com ela  
191. disse  
192. “como foi que você conseguiu fazer a prova?”  
193. aí ela disse  
194. “não a parte de interpretação de texto foi tranquila porque a menina leu pra mim e eu  
consegui responder as questões”  
195. mas ela não me disse se tinha entendido o texto em inglês  
196. ou se ela achou a prova muito fácil  
197. o que ela me disse foi isso  
198. aí disse  
199. “não mas você conseguiu entender direitinho?”  
200. aí ela disse  
201. “consegui ela leu pra mim e eu consegui fazer”  
202. aí disse  
203. “e a parte de gramática que você não assistiu nenhuma aula?”  
204. aí ela disse

205. “não eu achei fá::cil o assunto e consegui fazer”
206. aí eu fui ver a/ fui corrigir a prova dela e ela acertou MUITO a parte de gramática
207. muito muito
208. a parte de gramática ela acertou mesmo
209. a nota dela foi oito ou foi novembro agora eu esqueci a nota dela
210. mas foi uma nota boa a nota dela
211. aí eu disse a ela pra ela voltar a assistir minhas aulas
212. só que ela disse que ela tem é::: ... consultas
213. toda terça-feira
214. consulta do coração
215. se eu não me engano
216. que ela fez cirurgia no coração
217. fez no braço
218. eu sei que tem uma marca aqui no peito dela...
219. P: é foi do coração
220. Carlos: e ela disse que são todas as terças-feiras
221. aí eu perguntei se tinha como marcar pra outra data
222. ela disse que não
223. que não tinha como marcar porque era eles que marcavam
224. aí disse
225. “mas você num tem como falar com eles não e COLOCAR NUM DIA que não tenha aula de inglês?”
226. “porque a gente só tem uma aula por semana e você vai perder muita aula”
227. e não só eu né?
228. aí disse a ela
229. espanhol só tem uma aula por semana
230. filosofia só tem uma aula por semana
231. então no dia que ela marcar a cir/as consultas nesse dia
232. ela vai acabar perdendo a disciplina
233. ela disse::: ela/eu senti um/uma coisa de barreira sobre isso
234. em querer mudar a data da/da consulta dela
235. mas aí eu forcei também um pouquinho a barra
236. disse pra ela dá um jeito que ela ia se prejudicar
237. principalmente nas faltas
238. apesar de que ela leva o atestado e as faltas são tiradas
239. mas ela vai perder muito conteúdo
240. mas aí ela disse que não que o problema não era dela
241. que era eles marcavam
242. aí disse
243. “mas tente conversar na próxima”
244. aí essa foi a aula depois da conversa que eu tive com ela
245. e ela veio né?
246. mas aí ela não quis copiar
247. porque ela disse que não conseguia copiar
248. eu queria saber também

249. era isso que eu queria saber dos outros professores
250. assistir uma aula
251. tenho conversado
252. eu sei que na aula de A que o professor de português
253. ela também não copia
254. A/A também faz a mesma/ a mesma coisa que eu
255. dá o texto pra menina e entrega o texto a ela
256. mas ela/ela disse que ela não copia na aula dela
257. o que ele faz é/é exercício conjunto com L
258. que é a menina que fica do lado dela
259. então sempre faz as duas juntas
260. e uma na segunda aula que ela veio foi uma música
261. e::: o exercício eu fiz em dupla também
262. ela fez em dupla com L
263. não só elas duas
264. eu fiz em dupla com a sala inteira
265. pra também não ser o diferente da sala
266. então a dupla toda foi na sala
267. por questão é::: de E
268. por questão também do material
269. porque eu tinha que tirar o material
270. a escola não disponibiliza
271. então tive que juntar pra:: da pra todo mundo o material
272. P: e aí como foi o desempenho dela na aula?
273. Carlos: o desempenho dela foi MUITO bom
274. porque ela prestou muita atenção na música
275. apesar de tá MUITO barulho
276. ela:: percebeu/percebia as palavras que tavam faltando no texto
277. ela não conseguia identificar a palavra
278. mas ela percebia o momento em que tava sem a palavra
279. ela tava junto com L
280. então ela percebeu::
281. e eu vi ela/ela tentando falar
282. percebi que ela tava tentando falar a L
283. L falava as palavras que tavam no quadro
284. e isso também eu falei
285. pedi pra que todo mundo
286. toda vez que falasse pronunciasse
287. e ela também pronunciou
288. ela atendeu ao exercício
289. muitos não atenderam
290. e ela atendeu
291. quando eu falava ela repetia
292. e ela tentou fazer o exercício
293. achei muito interessante isso

294. mas a parte de escrita não sei  
295. a turma tava muito bagunceira nesse dia então  
296. levei música então  
297. e na parte de escrita não sei como é que foi a interação das duas  
298. eu peguei o caderno de L e tava todo respondido  
299. e tava todo certo  
300. mas eu também não sei como é que foi a::/o trabalho em conjunto  
301. é uma coisa que eu tenho que prestar mais atenção  
302. não só nela mas na turma toda também  
303. nesse negócio de trabalho em conjunto  
304. porque um se escora no outro e: num faz nada  
305. ((pausa para ver o vídeo))  
306. essa questão de falar eu sempre falo perto dela  
307. sempre que eu tô dando uma explicação eu explico perto dela  
308. mal vou pro outro lado  
309. vou pouco  
310. mas venho mais/ fico mais perto dela  
311. porque a sala também é muito/muito barulhenta a sala  
312. não só os alunos  
313. mas qual-quer COIsinha  
314. esse ventilador mesmo da sala  
315. NOSSA SENHORA  
316. faz um barulho horrível  
317. então deve ser ruim pra ela escutar  
318. apesar que eu acho que ela tem uma audição muito boa  
319. que ela SEMPRE sabe onde eu tô na sala de aula  
320. se eu vou pra lá ela olha pra onde eu tô  
321. eu acho isso interessante também  
322. ela tá sempre prestando atenção onde eu tô na sala de aula  
323. mas eu me preocupo muito quando tá todo mundo fazendo alguma coisa  
324. e ela num tá fazendo por ela não escrever  
325. eu fico muito ansioso pra saber o que é que eu faço nessa hora  
326. e até então não tenho nenhuma solução pra isso  
327. a solução que eu teria era ter trazido o texto dela ANTES de copiar no/no quadro  
328. só que tá uma complicação pra encontrar essa menina  
329. P: essa menina que você diz é a da::  
330. Carlos: do apoio  
331. a menina do apoio  
332. P: como é essa relação de você com essa professora  
333. e essa professora com você?  
334. Carlos: é quase que nula  
335. porque::: eu acho que vi ela duas vezes  
336. no dia que eu conversei com E  
337. e no primeiro dia de aula quando se apresenta todos os professores  
338. mas depois disso é muito difícil eu vê ela na escola

339. não sei os outros professores se têm um contato maior com ela  
340. mas EU é muito difícil  
341. vejo ela nas salas entregando provas de E aos professores  
342. mas é um pouco difícil  
343. ((pausa para ver o vídeo))  
344. P: Carlos... você falou que conversou com o professor de português  
345. Carlos: isso  
346. com A  
347. P: essa/essa questão de discutir com os demais professores pra/ encontrar uma solução  
348. isso ocorre?  
349. Carlos: pouco  
350. essas/essas conversas ocorrem/ocorrem pouco e::  
351. porque/ até porque acho que eu não conheço todos os professores do terceiro ano  
352. conheço alguns que é professor dela  
353. então os que são professores dela eu converso  
354. que são dois  
355. é A de português  
356. e o de:::/de física  
357. só que a professora de fí::sica  
358. ela nã:::o/ nunca me diz nada  
359. sempre A  
360. sempre o professor de português toma a frente do assunto  
361. e as dicas dele forma válidas pra mim  
362. que foi a questão de sempre falar perto dela  
363. de sempre é:: dá o texto pra menina do apoio e amenina do apoio entregar o texto transcrito  
364. mas::: eu ainda continuo tendo muitas dúvidas  
365. muitas dificuldades de encontrar uma maneira de::/de que ela interaja mais na aula  
366. principalmente nesses momentos de escrever no quadro  
367. que o restante  
368. eles estão produzindo  
369. mas ela não  
370. ela fica na cadeira sem fazer nada  
371. então eu acho que isso é muito:: cansativo pra ela  
372. ficar na sala de aula  
373. no dia que eu copiar  
374. e ela não fazer nada  
375. acho que fica muito cansativo  
376. então eu tenho que ter uma solução pra isso  
377. porque:: o método que eu teria pra avaliar ela seria o método oral  
378. prova oral  
379. mas pra eu fazer prova oral com ela eu teria que fazer prova oral com todos  
380. e:: não consigo fazer prova oral numa turma dessas de terceiro  
381. principalmente nos terceiros anos que tão totalmente sem rumo na vida esse alunos  
382. a gente perde MUITO tempo nas aulas dando sermões  
383. falando isso

384. falando aquilo
385. mas eles não querem nada
386. então o método que tem é esse
387. é o método de escrever no quadro
388. é exercício no caderno
389. que ela não faz
390. então tá sendo difícil
391. mas aí eu já/já tô melhorando
392. que agora eu já tô com os textos
393. já consegui
394. já entreguei o texto a ela já
395. eu mandei pra ela também por e-mail
396. só que:: se ela ler em casa:::
397. é bom
398. mas ela tem que trazer pra escola
399. perguntei se ela tinha como imprimir
400. ela disse que talvez sim que talvez não
401. mas seria legal que ela trouxesse para sala de aula o texto entendeu?
402. porque aí eu via que ela tava lendo
403. que ela tava participando
404. então aí eu poderia avaliar ela
405. não poderia avaliar ela em casa
406. ela lendo em casa
407. então... seria bom que ela trouxesse o texto
408. que no caso ela ia imprimir e entregar a alguém pra transcrever né isso?
409. acho que sim
410. ela teria que transcrever
411. num sei se ela tem isso pra ela /.../
412. mas a escola tem
413. a menina do apoio sei que faz isso
414. vamos vê na próxima aula como é que vai ser
415. com relação ao texto
416. P: a sua aula saiu como você planejou?
417. Carlos: não
418. não saiu como eu planejei porque o que eu tinha planejado foi
419. passar e explicar o texto
420. só que sempre que eu copio algo os alunos demoram muito a copiar
421. então
422. “posso explicar agora?”
423. “posso explicar agora?”
424. “não tô copiando”
425. “tô copiando”
426. e a aula toca
427. então não tem como eu explicar o texto
428. é sempre...

429. se é algo que escrevo no quadro  
430. o planejamento/o planejamento que eu tenho em mente é escrever e explicar  
431. mas no meio da aula o planejamento muda  
432. aí eu tenho que escrever e na outra aula explicar  
433. então o planejamento ocorreu do jeito que eu quis  
434. mas o que eu realmente tinha planejado pra ela  
435. que foi ela escrever o que eu ditava  
436. não ocorreu por causa da dificuldade que ela falou  
437. ((pausa para ver o vídeo))  
438. ô meu Deus  
439. SAIO e não aviso que tô saindo ((olhando para ele saindo da sala de aula no vídeo))  
440. então ela não sabe que tô saindo ou não  
441. tenho que prestar mais atenção nisso  
442. P: teve...  
443. no seu planejamento mudou alguma coisa?  
444. a partir do momento que você pensou nela na sua sala de aula  
445. Carlos: na forma de planejar a aula?  
446. P: sim  
447. Carlos: mudou com certeza  
448. do jeito que eu preparo aula pras outras turmas  
449. não é o jeito que eu preparo pra turma dela  
450. sempre que preparo as aulas pra os terceiros anos eu preparo o mesmo assunto pra todos  
451. mas no momento  
452. nesse momento  
453. o que eu tinha pensado pra ela foi ditar e ela escrever  
454. foi o que eu tinha pensado antes  
455. porque eu também não tinha encontrado a menina do apoio pra entregar o texto  
456. então foi isso que eu tinha preparado  
457. a diferença foi essa  
458. e/em ela conseguir escrever eu ditando  
459. porque seria mais fácil na hora da...  
460. seria mais uma interação que eu teria com ela  
461. e mais um método que eu teria de avaliar  
462. um método que eu teria dela PERGUNTAR pra mim alguma  
463. sobre pronúncia  
464. sobre escrita  
465. alguma coisa  
466. porque ela:::  
467. terceira aula posso nem dizer que ela é uma aluna que não participa  
468. porque foram três aulas que eu tive com ela  
469. e nessas três aulas  
470. uma foi um exercício que ela pode participar  
471. mas foi um exercício que/que eu estimulei a participação  
472. mas por exemplo  
473. uma atividade de ensino de gramática por exemplo

474. ela não tava presente pra saber se ela iria me perguntar  
475. e como é que eu me sair nessa situação  
476. e explicar a ela uma gramática  
477. ela não tava  
478. então não posso julgar ela  
479. que é uma aluna que não participa  
480. sei que quando estimulada ela participa  
481. não na escrita  
482. que agora ela tá com esse problema  
483. não pode escrever  
484. mas seria uma avaliação muito boa que eu teria com ela na parte da escrita  
485. então eu vou ter que procurar outras soluções  
486. e::: a questão do texto  
487. não foi algo específico pensado pra ela  
488. mas envolveu ela  
489. quando eu disse que a partir de agora/do segundo bimestre é::  
490. todos os terceiros anos só iam vê textos  
491. inter/interpretação textual  
492. até porque o enem FO-CA muito na interpretação  
493. a gramática é embutida  
494. mas foi pensando nela  
495. no dia em que ela me disse que se deu muito bem na inter/interpretação de texto  
496. então foi/foi pensa/  
497. não foi específico pra ela  
498. mas ela entrou nesse pensamento também de/da preparação das aulas a partir de agora certo?
499. P: tá ... você faria alguma coisa diferente na aula?  
500. Carlos: nessa aula?  
501. P: sim  
502. Carlos: sim faria  
503. se fosse uma turma/se fosse uma turma mais calma  
504. se fosse uma turma em que/ em que eu conseguiria escrever  
505. porque/até porque os textos que escrevo no quadro são textos curtos  
506. porque eu sei que /a/o tempo da aula é curto  
507. e eles demoram muito a copiar  
508. e reclamam muito quando o texto é grande  
509. então meus textos  
510. e eu escrevo muito rápido no quadro  
511. num sei se fosse nessa aula ou foi numa outra em que estava copiando e o aluno disse  
512. “professor tenha calma o senhor tem a mão muito nervosa”  
513. porque eu copiava muito rápido  
514. mas eu copio rápido  
515. claro que eu copio rápido  
516. mas já é pra da tempo deles copiarem e da tempo deu explicar  
517. MAS é quase que impossível

518. esse pessoal
519. por exemplo eu fazer um texto
520. vamos dizer que eu passe oito minutos copiando no quadro
521. e eles passem dez doze pra copiar
522. não conseguem
523. eu passo oito minutos escrevendo e eles passam a aula inteira copiando
524. eu “vamos explicar agora”
525. “não... tô copiando”
526. “não... tô copiando”
527. e não adianta eu explicar eles copiando
528. eles não vão prestar atenção em nada
529. então o que faria diferente
530. se fosse uma turma mais controlada
531. é::/ seria: copiar no quadro
532. e::: na hora da explicação eu faria todas as perguntas que ia fazer pra todo mundo
533. e ia pra perto dela
534. então eu ia escutar a resposta de todos
535. inclusive a dela
536. se ela tava entendendo ou não
537. eu ia ler o texto completo junto com a turma
538. perguntar as dificuldades de cada um
539. das palavras
540. que é o que vou fazer na próxima aula
541. se eles entenderam o texto
542. palavras que eles não conhecem
543. e saber se ela ia compreender o texto
544. se ela ia fazer perguntas
545. e se ela ia responder as perguntas que eu::
546. que eu copiei no quadro também perguntas
547. é isso que eu ia fazer diferente
548. se a turma fosse uma turma mais calma
549. porque:: o que acontece
550. na próxima aula
551. o/o porquê que eu quero que ela esteja com o texto
552. eu não vou conseguir ler o texto na aula
553. a não ser que a turma nesse dia esteja bem calma
554. bem controlada
555. e controlar a turma acho que eu consigo controlar
556. mas o barulho eu não consigo controlar
557. até porque o barulho não é só deles
558. o barulho é na sala inteira
559. e como eu tenho problema de falar muito alto
560. então não iria conseguir ler o texto e:/e:/e: escutar as respostas
561. se ela iria dar as respostas ou não sabe?
562. mas eu vou tentar

563. e ela com o texto na mão fica mais fácil  
564. porque o que vou lendo  
565. mesmo que ela me escuta muito bem  
566. mesmo que esteja longe dela  
567. ela vai saber onde eu tô  
568. vai saber o que é que eu tô fazendo  
569. o que é que eu tô lendo  
570. e:::/e mesmo que ela não entenda a pergunta  
571. ela vai tá lendo a pergunta  
572. então  
573. se ela tiver dúvida na pergunta ela vai...  
574. pressuponho que ela vai me chamar  
575. pedir que eu explique mais uma vez  
576. então vai ser um momento que eu vou ter de interação com ela  
577. nessa questão  
578. ela com o texto na mão  
579. ela sem o texto talvez dificultaria mais  
580. mas eu falando perto dela  
581. ela poderia me perguntar também  
582. P: ahã  
583. Carlos: certo?  
584. P: olhando assim pra tua aula  
585. agora o que que tu me diz assim desse processo de inclusão?  
586. Carlos: é difícil/ difícil pra mim porque eu não tenho preparação  
587. preparação que eu tenho foi o curso que eu já te contei sobre o::/entendeu? ((curso para  
atuar como leitor em provas de concursos))  
588. é::: que é pouco  
589. é mais pra avá/ pra fazer uma prova  
590. não é pra dar aula  
591. não é pra ensinar uma pessoa deficiente visual  
592. então tá sendo difícil  
593. mas eu acho que::/que eu tô conseguindo pegar as coisas um pouquinho rápido sabe?  
594. num tá sendo um bicho de sete cabeças pra mim não  
595. tá sendo razoável  
596. num vou dizer que também tá fácil porque não tá  
597. mas tá razoável  
598. eu tô conseguindo lidar com a situação  
599. ma seu acho que::/que o complica mais  
600. é:::/é: a ajuda da sala de aula  
601. porque eu acho que se a sala de aula ajudasse seria mais fácil  
602. P: [[você diz a sala de aula os alunos  
603. Carlos: [[os alunos  
604. os alunos  
605. a infraestrutura  
606. por exemplo

607. se a sala não fizesse tanto barulho
608. acho/ acho que ajudava mais
609. e os alunos também se fossem mais comportados/ fossem mais::
610. sei nem como dizer palavra
611. ajudassem mesmo na aula
612. o processo de inclusão seria muito mais fácil
613. e apesar de/
614. até porque ela não tem também um::: convívio com a sala de aula
615. ninguém desrespeita ela sabe?
616. mas também ninguém tem um contanto com ela
617. o único cont/ o único contato que ela tem é com esses dois alunos que te contei
618. o restante da sala simplesmente sabe que ela tá na sala de aula
619. mas num há/ num te a interação com ela
620. a interação dela é ela com eles e ela comigo
621. e comigo é pouco pelo fato dela não vir muito pra aula
622. mas tirando isso eu acho que tá/tá sendo::
623. tá crescendo a/a acessibilidade
624. pelo menos nas minhas aulas
625. acho que tá evoluindo
626. devagarzinho mas tá evoluindo
627. acho que daqui pra frente vai melhorar mais
628. P: tá bom carlos tem mais alguma coisa que você queira falar?
629. que eu não pensei
630. até mesmo nessas outras vivências com ela
631. que você queira trazer
632. Carlos: não a única coisa
633. eu acho que eu já te contei na última entrevista é que na outra aula que ela veio
634. que essa foi a terceira aula
635. na outra aula que eu fiz o trabalho com a música é:::
636. teve um momento em que a gente conversou
637. e/el/a gente percebe que ela se anima
638. que ela se sente interessada quando a gente direciona tudo a ela entendeu?
639. quando a gente dá uma atenção especial a ela ela gosta
640. porque as vezes eu tenho em mente que/que e as vezes acho que não querem ser tratados diferente
641. as vezes acho/penso isso
642. não sei se tô pensando errado
643. mas eu vi que ela/que ela tem interesse
644. quando a gente direciona as coisa a ela
645. ela tem interesse
646. ela fica contente sabe?
647. acho q é só isso mesmo
648. P: tá bom então
649. obrigada Carlos
650. Carlos: por nada