

AUTOPRESCRIÇÕES DE UMA PROFESSORA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL¹

Rosycléa Dantas

Universidade Federal da Paraíba - rosycleads@hotmail.com

Resumo: Estudos no âmbito das Ciências do Trabalho (CLOT, 1997, 2010; AMIGUES, 2004), revelam que existe uma distância entre o trabalho prescrito e aquele que é realizado. A partir desse entendimento, buscamos, com este artigo, discutir acerca das autoprescrições que o professor faz para si mesmo, ou nas palavras de Machado (2009), o trabalho planejado, isto é, aquele projetado pelo próprio trabalhador para atingir seus objetivos. Nesse contexto e compreendendo que nosso agir linguageiro está organizado na forma de gêneros (BRONCKART, 2008 [1999]), objetivamos, mais especificamente, refletir sobre autoprescrições de uma professora de língua inglesa no trabalho com gêneros para alunos com deficiência visual. Para tanto, nosso *corpus* se constitui de diários produzidos pela professora, a partir de aulas ministradas no Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha - ICPAC, na cidade de João Pessoa - PB, durante o ano letivo de 2012. A leitura dos dados gerados evidencia medos e incertezas no trabalho planejado pela professora, uma vez que o planejamento das aulas partia da sua experiência visual do mundo, e o trabalho realizado mostra não apenas como a professora foi ressignificando suas próprias prescrições, mas como ela foi reconstruindo suas representações do trabalho com gêneros para pessoas cegas e com baixa visão. Além disso, acreditamos que o conhecimento partilhado nesta pesquisa contribui para uma ampliação da nossa compreensão de como os alunos com deficiência visual utilizam e aprendem os gêneros textuais/discursivos, fornecendo, desse modo, subsídios teóricos e práticos para os professores de língua inglesa em formação inicial e continuada.

Palavras-chave: Autoprescrições, Gêneros, Deficiência visual.

Introdução

Discutindo acerca da educação de crianças com deficiência, Vygotsky (1993 [1934]), na década de 30, já postulava que o acesso desses alunos ao conhecimento ocorre por meios e caminhos diferentes dos convencionais. Esse pensamento do autor russo está presente nas ideias de estudiosos contemporâneos da área da educação inclusiva (SKLIAR, 2008; MEDRADO, 2014; MANTOAN, 2015) os quais ressaltam a diferenciação no processo de ensino aprendizagem para que todas as crianças possam ter oportunidades igualitárias. As reflexões dos pesquisadores ratificam o entendimento – também defendido por nós – de que

¹ Este artigo representa um recorte do trabalho de conclusão de curso intitulado: “O trabalho com gêneros em uma turma de alunos com deficiência visual: autoprescrições”, apresentado em julho de 2016 como requisito final do Curso de Especialização em Linguagem e Ensino, da Universidade Maurício de Nassau.



no trabalho com pessoas com deficiência a adaptação das atividades é condição para um ensino mais efetivo.

Assim, ao pretendermos investigar o trabalho do professor nesse contexto, faz-se imprescindível considerar que ele é sempre guiado por prescrições (MACHADO, 2009), as quais provem de instâncias diversas como os documentos legais, os estudos acadêmicos, os currículos, dentre outros. Tais prescrições, no entanto, nem sempre são cumpridas pelo docente, por isso os estudos de Clot (2007) e de Amigues (2004), no âmbito das Ciências do Trabalho, afirmam que existe uma distância entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado.

Assim, alinhando-nos aos preceitos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART 2006; MACHADO, 2007, 2009), buscamos com este artigo discutir acerca das autoprescrições que o professor estabelece para ele mesmo, ou nas palavras de Machado (2009), aquele projetado pelo próprio trabalhador para atingir suas metas. Objetivamos, mais especificamente, refletir sobre autoprescrições de uma professora de língua inglesa no trabalho com gêneros para alunos com deficiência visual (doravante DV).

Nesse cenário, Machado (2007) discute que as noções de trabalho prescrito – que antecede o agir dos professores – e realizado – ações efetivas em sala de aula –, provenientes da Ergonomia francesa, foram construídas em oposição ao objetivo taylorista de se prescrever as tarefas dos trabalhadores em seus mínimos detalhes. Para essa corrente da ergonomia, bem como para a psicologia do trabalho, as prescrições são constitutivas da atividade, mas existe uma distância entre elas e sua realização junto aos alunos (AMIGUES, 2004; MACHADO, 2007).

Sob esse ângulo, o não cumprimento das prescrições pelo trabalhador, que antes era visto como um *déficit*, torna-se um componente integrante do *metiér*, uma “manifestação da inteligência criadora dos trabalhadores no confronto com a situação real em que se encontram” (MACHADO, 2007, p. 86). Esse entendimento é reforçado por pesquisas recentes na área de Linguística Aplicada (BUENO, 2007; REGISTRO e STUTZ, 2008; PÉREZ, 2011; AGUIAR e AGUIAR, 2011; ARAÚJO, 2014, dentre outras), as quais destacam, outrossim, que as prescrições podem influenciar, orientar, definir ou limitar a atividade do professor.

Ademais, Pérez (op. cit.) ressalta que as diversas instâncias que prescrevem o trabalho do professor extrapolam o espaço da sala de aula e da escola, sendo, por exemplo, a religião, a família, a mídia instâncias prescritivas da prática docente. Essa compreensão enfatiza o caráter complexo da atividade do professor (BRONCKART, 2006), que está para além dos espaços convencionais de educação e contribui para sua análise, na medida em que investiga elementos constituintes do *metiér* docente, ainda pouco discutidos.



Ampliando essa discussão, Machado (2009) destaca que além da noção de trabalho prescrito e realizado existe o trabalho planejado, isto é, aquele em que há a definição, pelo próprio docente, de suas ações e tarefas, seus objetivos, os resultados desejados, as ferramentas a serem utilizadas, a distribuição de tempo, etc.

Entendemos essa autoprescrição, também, ligada ao conceito de *renormatização* (SCHWARTZ, 2011), isto é, quando o trabalhador precisa “ajustar ou não respeitar determinada esfera de normas antecedentes” (p.141). Nesse sentido, a autoprescrição se configura como uma releitura das normas estabelecidas. Ainda segundo Schwartz (op.cit.), renormatizar é fazer escolhas e essas escolhas não são aleatórias, elas se apresentam como um diálogo com o universo de valores. Assim, estão, inerentemente, ligadas à atividade e às experiências do trabalhador.

Ainda no âmbito das ciências do trabalho, compreendemos que as autoprescrições estão contidas no *estilo profissional* (CLOT, 2010). Segundo Clot (2014, p.96), o estilo é

a liberdade de suprimir nas expectativas genéricas quotidianas aquilo que é inapropriado ao efeito procurado na situação singular [...] a liberdade de dissolver os blocos de ação pré existentes, assumida para não utilizar senão as combinações requeridas pela atividade em curso de realização.

Essa liberdade do trabalhador de modificar, de reorientar, renormatizar para atender as necessidades da atividade em curso é, de acordo com Clot (2010;2014), o que mantém o gênero profissional vivo, renovado, pois cria novas formas de fazer. Desse modo, ressaltamos as autoprescrições como sendo um elemento de renovação do gênero profissional.

Ademais, ao discutir sobre o tratamento igualitário, 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 reflexão do sociólogo português reforça nosso posicionamento 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, como destacado por Vygotsky (1993 [1934]), o caminho de acesso, que é um outro diferente do usual, não está sendo disponibilizado (DANTAS, 2014).

Nesse sentido, Perrenoud (2000 [1999]), ao discutir acerca de uma pedagogia diferenciada, afirma que “diferenciar é fazer com que cada aprendiz vivencie, tão



frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem” (p.09). Sob essa perspectiva, destacamos a adaptação de material didático como uma condição (incondicional) para a efetivação de práticas inclusivas.

No âmbito do ensino de língua estrangeira para alunos com deficiência visual – contexto de nossa pesquisa – Araluc (2002) pontua que a adaptação tátil de material didático para esses alunos, além de proporcionar o acesso ao material que é, em grande parte, visual, faz com que o estudante sinta-se mais motivado a aprender a língua estrangeira. Nessa linha de pensamento e ao entendermos, por meio dos postulados bakhtinianos (1992 [1979]), que o gênero é a maneira como nos organizamos na sociedade (MARCUSCHI, 2008), pontuamos recentemente (DANTAS, 2014) a necessidade de adaptação de gêneros no trabalho com alunos com DV.

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 e, por isso, não podemos negar aos nossos alunos, independentemente das suas limitações, o acesso a eles.

Metodologia

Para a reflexão que propomos nesta pesquisa, optamos pela investigação de uma situação específica do trabalho do professor, a partir de dados gerados em um contexto real. A pesquisa se constitui, portanto, como um estudo de caso.

A professora colaboradora da pesquisa, também autora deste texto, atua no Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC) como voluntária desde o ano de 2012, com turmas de alunos que estão cursando o Ensino Fundamental e Médio e a Educação de Jovens e Adultos. Além dos alunos que apresentam cegueira congênita ou adquirida e baixa visão, a professora trabalha com aqueles que estão no início do processo de perda da visão, mas que já recebem apoio do ICPAC.

Os dados foram gerados por meio de relatos produzidos pela professora a partir de aulas ministradas no ICPAC, na cidade de João Pessoa, durante o ano letivo de 2012. Os relatos, aqui compreendidos como um instrumento para reflexão crítica e reelaboração de crenças e práticas (MEDRADO, 2013), foram escritos na época em que a professora ministrava suas primeiras aulas no ICPAC, com quatro alunos do Ensino Fundamental I, dois com cegueira congênita e dois com cegueira adquirida. Para nossa análise, utilizaremos os relatos de seis aulas.



Resultados e Discussão

Nos relatos, a professora evidencia medos e incertezas no trabalho planejado, uma vez que o planejamento partia da sua experiência visual do mundo. Nos seis relatos ela reflete sobre o trabalho com três gêneros: cardápio, história em quadrinho e cruzadinha. Para tanto, tomamos esses gêneros como base na leitura dos dados, levando em consideração os processos que ficaram evidenciados nas suas produções.

Um cardápio de cores e sabores

Diante de um contexto novo – ensinar para alunos com DV – a professora sente a necessidade de adaptação dos gêneros para que os alunos pudessem ter acesso não apenas a sua função comunicativa, mas também a forma com eles se estruturam. Na adaptação do cardápio – que era de uma lanchonete – houve a reprodução no braille e a colagem das imagens das comidas ao lado de cada seção: salgados, doces, bebidas, etc. Vejamos dois fragmentos dos relatos acerca do trabalho com esse gênero:

Segmento 01

Como todas as outras aulas no ICP, eu estava na expectativa de saber de se o material iria funcionar. Pensei tudo uma semana antes e comecei a elaborar, como eu sabia que lá no Instituto eles não podiam adaptar as imagens como eu pensei pra aula, tive que eu mesma elaborar por que tinha que ter imagem por que o cardápio tinha imagem.

Segundo Moita Lopes (2003) e Skliar (2008) aquilo que é novo no trabalho pode ser fonte de conflitos, uma vez que se apresenta como algo desconhecido, imprevisível. Nessa perspectiva, podemos observar, a partir desse primeiro segmento, que a professora indica sua ansiedade diante da adaptação do cardápio, que se constituía como algo novo na sua profissão, distante da realidade escolar em que aprendeu, da sua formação acadêmica e das experiências profissionais anteriores.

Ainda nesse excerto, ressaltamos que a autoprescrição do trabalho da professora de produzir as imagens no cardápio – “*por que tinha que ter imagem por que o cardápio tinha imagem*” – parece ser proveniente do próprio gênero cardápio que carrega, em sua estrutura, construções imagéticas. Diante dessa planificação, vejamos como a professora enxerga o trabalho realizado:



Segmento 02

Luiz mesmo disse que imaginava que a pizza estava muito gostosa. Eles perguntaram de que era a pizza, o sabor do sorvete. Eles ficaram tentando adivinhar que tipo de comida era aquela em relevo e quando não conseguiam eles perguntavam e eu descrevia. Percebi que eles gostam de imagens e que aguça a imaginação. O trabalho com o cardápio foi melhor do que eu havia pensado.

Corroborando o pensamento de Amigues (2004) e Schwartz (2011) sobre a distância entre o trabalho prescrito e o realizado, verificamos que o trabalho realizado pela professora foi para além do planejado, uma vez que ao se surpreender com o envolvimento dos alunos na atividade ela acaba explorando mais as figuras colocadas no cardápio. Desse modo, juntos eles criaram um espaço de aprendizagem, em que os alunos imaginavam pratos deliciosos e desejavam estar na lanchonete saboreando as comidas e a professora aprendia a explorar o uso de imagens com alunos cegos.

Com essa utilização de figuras pela professora, percebemos uma adaptação da norma, que não orienta o uso de imagens nas atividades com alunos cegos. Assim, a professora parece contribuir com uma renovação do gênero profissional (CLOT, 2010; 2014), uma ampliação.

Esse trabalho com as imagens ganha novas formas na construção do próximo gênero trabalhado pela professora, como veremos na subseção seguinte.

História em quadrinhos de cordão

A adaptação da história em quadrinhos ocorreu a partir do livro didático que a professora utilizava na época. Ela foi contada em quadros construídos com cordão para que os alunos percebessem as divisões, e as imagens dos personagens foram coladas dentro de cada quadro, como descreve a própria professora em seu relato:

Segmento 03

Ai, hoje eu tive o desafio de trabalhar história em quadrinhos com eles, eu tive que adaptar do livro, fiz a história em um cartão pra eles, com os quadros em relevo e pra eles colarem as falas das personagens.

Segmento 04

Essa aula eu tive muito receio de estar preparando um material que fosse “muito vidente”, que estivesse partindo da minha experiência vidente, fiquei me julgando por estar a vários meses com eles e não conseguir me sentir segura na preparação do material.

Diante da impossibilidade dos alunos de ter acesso ao gênero na forma convencional, como apresentado pelo livro, surge a autoprescrição da professora de adaptar o material, “eu



tive que adaptar do livro". Essa prescrição nos faz recuperar o pensamento de Vygotsky (1993 [1934]) ao postular que os caminhos de acesso ao conhecimento por uma pessoa com deficiência são diferentes e que o professor necessita conhecê-los. Assim, acreditamos que as renormatizações (SCHWARTZ, 2011) da professora demonstram a tentativa de construir caminhos outros, diferentes, para que os alunos pudessem experienciar a história em quadrinhos de forma mais concreta.

Nesse sentido e partindo do entendimento de que o gênero profissional (em nosso caso o ofício do professor) não é apenas "obrigação a respeitar, mas também recurso a renovar e método a ajustar" (CLOT, 2010, p. 125), podemos dizer que essas renormatizações se apresentam, assim como mencionado anteriormente, como ações que mantêm o ofício vivo, renovado, ou nas palavras de Clot (op. cit. p. 129) é o que permite que "o dado seja eventualmente recriado".

Além da necessidade dos alunos – de material tátil – direcionar a maneira como a professora projeta seu agir, ela deixa transparecer, no segmento 04, que a experiência com os alunos com DV também se apresenta como uma instância que prescreve seu trabalho, que diz que ela não pode preparar algo que parta da sua experiência de vidente, pois já está há meses com alunos cegos e, portanto, deveria conhecer o mundo deles. É interessante notar a força dessa instância prescritiva que faz com a professora sinta receio e fique se julgando – *"fiquei me julgando por estar a vários meses com eles e não conseguir me sentir segura na preparação do material"*.

Diante dessa fala da professora, consideramos necessário, igualmente, lembrar a discussão estabelecida por Clot (2007) de que nossas ações são permeadas por emoções e, por conseguinte, precisamos saber torná-las profissionais para que não afetem o nosso poder de agir (CLOT, 2010). Desse modo, a professora necessitou trabalhar seu receio, para que ele não influenciasse negativamente no seu agir, teve que, como afirma Clot (2007), controlar suas emoções.

Ademais, a professora relata sobre como seu planejamento foi executado, levando em consideração as prescrições que havia projetado:

Segmento 05

Eu imaginava que teria que descrever o que estava acontecendo em todos os quadrinhos, mas como eu expliquei a situação da história e coloquei para eles escutarem, eles não precisaram dessa descrição detalhada, só algumas coisas que eu descrevia, como "o bear pegou na mão de Mogli". Foi um aprendizado. Eu imaginava que iria ser algo mais demorado por conta da descrição, mas eu estava errada, a percepção deles a partir do áudio foi suficiente. [...] Essa atividade de hoje e a da semana



passada do cardápio (que também tinha imagem), começaram a quebrar o meu receio de trabalhar com imagem na sala de aula

A distância entre o trabalho planejado e o realizado, como apontadas por Amigues (2004) e Machado (2007; 2009), é corroborada novamente no relato da professora. O trabalho realizado mais uma vez surpreendeu a professora, pois ela havia planejado uma descrição maior da HQ e os alunos não precisaram. Ela havia pensado a aula de maneira mais demorada e os alunos a surpreenderam. A professora nos revela, outrossim, que o trabalho realizado sanou as angustias presentes durante a planificação, mostrando para a professora que o uso dos gêneros em aulas com alunos com DV é não apenas possível, mas necessário.

Nessa discussão, faz-se imprescindível destacar o processo de aprendizagem da professora. Ela começa a criar novos meios de acesso aos gêneros adaptando-os, já que são relativamente estáveis Bakhtin (1992 [1979]). Ao fazer essa adaptação entendemos que ela não apenas cria um espaço de aprendizagem para os alunos, como apresentado por Perrenoud (2000 [1999]), mas passa a conceber os gêneros de outra maneira, sob outra ótica de ensino, isto é, ela também se desenvolve enquanto profissional. Vejamos a seguir como esse desenvolvimento está presente em outros relatos.

Cruzando tampinhas

Na construção da cruzadinha adaptada, a professora utilizou tampinhas de garrafa pet para servirem como quadrinhos e colou as letras (no braile) em pedaços de isopor, que eram inseridos dentro das tampinhas formando as palavras. Vejamos como a professora descreve o trabalho planejado e realizado nessa aula:

Segmento 06

Para essa aula, eu nem consegui dormir direito, fiquei pensando se a cruzadinha iria dar certo ou não, fiquei muito ansiosa. E quando eu falei que ia trabalhar cruzadinha com eles, E disse que não podia, que não tinha como, fiquei bem apreensiva, mas na apresentação para eles tocaram, explicando que cada tampinha significava o espaço para uma letra que iria formar a palavra, identificando as que estavam na horizontal e na vertical [...] eles conseguiram fazer.

Segmento 07

Na saída da aula uma professora olhou meu material e disse que era muito trabalhoso, me sugeriu apenas colocar as palavras uma abaixo das outras, que eles iriam ler as perguntas e responder – entendo o que a professora me falou, mas meu objetivo era outro – que eles construíssem um entendimento concreto do que fosse a cruzadinha, não apenas com uma descrição do que é, mas que eles pudessem fazer uso dela, para que entendessem a partir da experiência deles. Eu sei que muitas das atividades que estou adaptando, como a que fiz com o gibi é algo que eles não vão utilizar em suas vidas futuras, como a professora me falou, mas acredito que o acesso aos gêneros, através da experiência deles utilizado, é riquíssima para a formação de conceitos.



No segmento 06 a professora retoma sua angústia com a planificação do trabalho, o conflito sem saber se a adaptação iria funcionar. Tal fato evidencia os postulados vygotkianos, retomados por Clot (2006), de que a atividade é constituída por conflitos inacabados e que eles se apresentam como fonte para o desenvolvimento. No caso da professora, percebemos que a cada adaptação nova os conflitos emergiam em seu fazer pedagógico, requerendo dela controle de emoções (CLOT, 2007), para que pudesse transformá-los em aprendizagem.

Percebemos, igualmente, que todas as adaptações que a professora projetava para suas aulas eram na tentativa de fazer com que os alunos vivenciassem os gêneros de maneira mais significativa. Assim, arriscamos dizer que possibilitar o acesso deles aos gêneros, movia a professora, movia a planificação do seu trabalho.

Aqui chama-nos a atenção à influência do coletivo de trabalho, como uma instância avaliativa do agir da professora, especificamente no que concerne a adaptação da cruzadinha. O coletivo parece se posicionar mais incisivamente quando percebe que um colega adaptou as prescrições institucionais. No entanto, apesar do comentário da sua colega de profissão no ICPAC ser contra a adaptação do material, com alegações de que eles não iriam utilizar essa adaptação em outros contextos, a professora se mantém firme no seu posicionamento de que é algo necessário, sobretudo para a formação de conceitos acerca dos gêneros. Ao se manter firme na sua decisão, a professora nos mostra que as dúvidas encontradas no processo estão sendo solucionadas.

Assim, a professora, refletindo acerca do fazer pedagógico com os alunos, parece demonstrar ter consciência das suas ações, passando a conhecer mais o contexto em que se encontra inserida. Um contexto que antes era distante se apresenta, portanto, cada vez mais próximo da professora.

Conclusão

Percebemos, a partir dos relatos, que o trabalho prescrito e o realizado, não apenas se distanciam, mas, outrossim, se complementam. As angústias da professora para aquilo que ela projetava, seus medos e inquietações eram ressignificados na realização das ações.

Destacamos, também, que a renormatização/adaptação serviu para que os alunos compreendessem melhor os gêneros e, ao mesmo tempo, deixou transparecer a dialética da transformação: transformação dos gêneros discursivos, da maneira como a professora os percebia e, também, do próprio gênero profissional que estava sendo renovado.



Diante dessas reflexões, parece-nos fundamental destacar a importância de que, ao nos depararmos com os desafios diante do novo, do desconhecido, devemos assumir uma posição ética de fazer em prol do Outro, procurando novas formas para que todos os alunos, independentemente da sua deficiência, possam ter acesso ao que se propõe ser ensinado. Esse posicionamento, segundo Rodrigues (2014), é de alguém que se move, que não espera que as coisas aconteçam, mas que busca dar vida a elas. Desse modo, e pensando nos desafios da escola inclusiva, convido todos àqueles que dela possam fazer parte, para que sejamos profissionais que se movem, e não aqueles “que fazem da espera contemplativa, a sua esperança” (RODRIGUES, 2014), e que esse movimento se constitua como uma prescrição basilar para todas as formas de agir, em especial, o agir docente.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. C.; AGUIAR, C. C. Formação docente da Eja à luz de um texto prescritivo: Aproximações e Afastamentos do trabalho real. In: MEDRADO, B. P.; PÉREZ, M (Orgs.). **Leituras do agir docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva**. Campinas: Pontes, 2011.

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.) **O ensino como trabalho**. São Paulo: EDUEL, 2004.

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.

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

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1979].

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. 2007, 220f (Tese). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CLOT, Yves. Vygostki: para além da Psicologia Cognitiva. **Pro-posições**. v. 17, nº2, 2006, p.19-30.

_____. **A Função Psicológica do Trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

_____. Géneros e estilos profissionais. **Laboreal**. Vol. X, nº 1, 2014, p. 95-97.

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

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.: MACHADO (Org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: ML, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Summus, 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MEDRADO, B. P. O papel dos artefatos no desenvolvimento profissional: conflitos e formação inicial. In: ARNOUX, M. E.; ROCA, P. (Orgs.). **Del español y El portugués: lenguas, discurso y enseñanza**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

_____. **Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas**. Campinas: Pontes, 2014.

PÉREZ, M. A prescrição no trabalho docente: a voz do professor desvelando práticas e recriando ações. In.: MEDRADO, B. P.; PÉREZ, M (Orgs.). **Leituras do agir docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva**. Campinas: Pontes, 2011.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

REGISTRO, E. S. R.; STUTZ, L. Textos prescritivos e o trabalho do professor no curso de Letras. In.: CRISTOVÃO, V. L. L (Org.). **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina, UEL, 2008.

RODRIGUES, David. **Pensar utopicamente a educação**. Conferência TEDx Lisoba, 2014. Disponível em: < http://www.youtube.com/watch?v=0kDL5kxDg_A >. Acesso em: 04 de Set de 2014.

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_difere_nca.pdf>. Acesso em: 23 Out. 2015.



SCHWARTZ, Y. Manifesto por um ergoengajamento. In: Bendassolli, P.F. e SOBOLL, L.A.P. **Clínica da Atividade: perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2011. p.132-166.

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.

_____. **¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable**. Orientación y Sociedad – 2008 – Vol. 8.

VYGOTSKY, L. S. The Fundamentals of Defectology (Abnormal Psychology and Learning Disabilities) In: **The Collected Works of L. S. Vygotsky**. Tradução para o inglês: R. W. Rieber and A.S. Carton. New York: Plenum Press, 1993 [1934].

