



VOZES QUE CONFIGURAM AS REPRESENTAÇÕES DO AGIR DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS EM ESCOLA REGULAR¹

Diana Ribeiro Guimarães (Autor);
Nayara Araujo Duarte Leitão (Co-autor).

Universidade Federal da Paraíba
E-mail: diana.rguimaraes@gmail.com
nayara_duarte4@hotmail.com

Resumo: Uma realidade, correlacionada às necessidades das reformas educacionais, que traz consigo angústias e dúvidas constantes, nas últimas décadas, é a da perspectiva de inclusão escolar de alunos com deficiências em escolas regulares, assegurada por lei, a qual acaba se constituindo em um desafio, tendo em vista que reflete a dificuldade de se articular, na pluralidade da sala de aula, as necessidades do profissional com as dos alunos, no intuito de um ensino-aprendizagem significativo. Por isso, para a compreensão adequada desse processo, é de extrema importância a investigação sobre a atuação do professor nesse novo contexto de inclusão e a dinâmica da sala de aula. Este estudo, de natureza qualitativa-interpretativista, está situado no campo da Linguística Aplicada e tem o objetivo de analisar as representações de professores de Língua Portuguesa sobre seu agir docente, configuradas pelos conteúdos temáticos e vozes que perpassam o discurso de docentes de alunos com deficiência em escola regular. Para isso, com base nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sóciodiscursivo, selecionamos como instrumento de coleta de dados o questionário nãoestruturado, o qual aplicamos com quatro docentes, de diferentes escolas, que lecionam no ensino fundamental II e possuem alunos com deficiências diversas, em sua sala de aula. Constatamos que o agenciamento das *vozes dos autores* configura, por exemplo, as dificuldades dos docentes para produzirem atividades adaptadas, assim como a prevalência de imagens nas atividades de avaliação e a tomada de consciência para reverem suas práticas e metodologias.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Ação. Vozes. Representações

1 Introdução

Uma realidade, correlacionada às necessidades das reformas educacionais, que traz consigo angústias e dúvidas constantes, nas últimas décadas, é a da perspectiva de inclusão escolar de alunos com deficiências em escolas regulares, assegurada por lei, a qual acaba se constituindo em um desafio, tendo em vista que reflete a dificuldade de se articular, na pluralidade da sala de aula, as necessidades do profissional com as dos alunos, no intuito de um ensino-aprendizagem significativo. Por isso, para a compreensão adequada desse processo, é de extrema importância a

¹ Artigo produzido como requisito parcial de avaliação do componente curricular Tópicos em Escrita, ministrado pela professora e orientadora Dra. Regina Celi Mendes Pereira, ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING/UFPB), no período 2017.1.



investigação sobre a atuação do professor nesse novo contexto de inclusão e a dinâmica da sala de aula. O que nos motivou a elencar a seguinte questão de pesquisa: Que vozes e conteúdos temáticos configuram as representações do agir de professores de língua portuguesa com alunos com deficiências em escola regular?

Bronckart (2012), assume que todo texto reconfigura o agir e contribui para a construção de modelos de agir, ou para a morfogênese das ações; em outras palavras, para o desenvolvimento de suas formas e estruturas características, em um determinado momento sócio-histórico. Ademais, o aparato teórico-metodológico do Interacionismo Sóciodiscursivo (ISD), corrente da ciência do humano (BRONCKART, 2006; 2008; 2012), na qual nos embasamos para este estudo, considera que “todo texto é organizado em três níveis superpostos e em parte interativos, que definem o folhado textual. (p. 119).” Dentre essas três camadas que materializam empiricamente ações languageiras, selecionamos os mecanismos enunciativos, especificamente as vozes, para analisarmos, primeiro, que vozes estão presentes nos discursos dos docentes sobre o seu agir e, conseqüentemente, como se configuram, através delas, as representações de professores de Língua Portuguesa sobre inclusão, a partir de suas experiências com alunos com deficiência em escola regular.

Para isso, selecionamos como instrumento de coleta de dados o questionário, o qual aplicamos com quatro docentes, de diferentes escolas, que lecionam no ensino fundamental II e possuem alunos com deficiências diversas, em sua sala de aula. A discussão sobre vozes e representações docentes se justifica pela possibilidade de reflexões que professores podem problematizar em relação ao fazer profissional, contribuindo para a transformação de representações sociais já cristalizadas.

Além desta introdução, na qual situamos brevemente este estudo, o presente artigo encontra-se organizado da seguinte forma: primeiro, apresentamos, de maneira geral, os pressupostos teóricos referentes às operações de posicionamento enunciativo e os tipos de vozes, bem como a definição de conteúdo temático, conforme proposto por Bronckart (2012). Em seguida, situamos o contexto metodológico da geração de dados, situando o perfil dos sujeitos que responderam ao questionário, tendo em vista a relevância dessa informação que concerne a um dos elementos constituintes dos parâmetros objetivos e sociossubjetivos do contexto de produção das ações languageiras dos enunciadores, isto é, o papel social que os emissores exercem, seguido da leitura dos dados, considerando-se a noção de *vozes sociais* apresentada pelo Interacionismo Sociodiscursivo. Por fim, traçamos breves conclusões.

2 Mecanismos enunciativos à luz do ISD

Bronckart (2012) afirma que o autor, embora esteja na “origem” do texto e seja responsável pela totalidade das operações que materializam o texto, ele não é o único responsável pelo enunciado, devido às representações que aciona, com base nas coordenadas formais dos mundos discursivos, ao produzir um texto, ou seja, em uma ação de linguagem. Logo, seu texto porta “traços dessa alteridade constitutiva” (p. 321), pois as representações do autor são inerentemente interativas, dado serem construídas na interação com as ações e discursos de outros.

As vozes são consideradas como “entidades que assumem a responsabilidade do que é enunciado por meio das modalizações.”. Isso quer dizer que para verificarmos as diferentes vozes que estão presentes em textos diversos, devemos observar traços linguísticos que constituem as modalizações, as quais têm a finalidade de demarcar os diversos comentários e avaliações de elementos do conteúdo temático, em qualquer voz enunciativa e estabelecer a coerência pragmática do texto. Conforme Bronckart (2012, p. 97), o conteúdo temático pode ser definido como “o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada.”. Essas informações designam “representações construídas pelo agente-produtor”, por isso são tão importantes em nossa análise quanto às vozes discursivas.

Bronckart (2012, p. 130-131) afirma que, num texto, há três subconjuntos de vozes, também chamadas de secundárias, que variam conforme o tipo de discurso e a implicação do narrador e/ou expositor, podendo ser neutras ou, ainda, evocar outras, atribuindo um caráter polifônico ao texto: a *voz do autor*, as *vozes sociais* e as *vozes dos personagens*. Essas são oriundas de indivíduos ou entidades humanizadas, implicadas como agentes nas ações do conteúdo temático. A *voz do autor* empírico provém diretamente da pessoa que produz o texto e que intervém, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado e as *vozes sociais* procedem de grupos sociais exteriores ao conteúdo temático do texto, porém mencionados como instâncias avaliadoras de alguns aspectos desse conteúdo.

Quanto às modalizações, Bronckart (2012, p. 330-336) apresenta quatro funções, inspirado na teoria habermasiana dos três mundos: modalizações lógicas, deônticas, pragmáticas e modalidades apreciativas. As *modalizações lógicas*, com base nas coordenadas do *mundo objetivo*, consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, que são apresentados como fatos certos, possíveis, prováveis, improváveis, necessários etc. As *modalizações deônticas* avaliam,

à luz das regras do *mundo social*, elementos do conteúdo temático, apresentando-os como socialmente, permitidos, proibidos, obrigatórios, desejáveis etc. As *modalizações pragmáticas* introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, e atribuem a esse agente intenções, razões, capacidade de ação. Já as *modalidades apreciativas* avaliam, conforme o *mundo subjetivo*, alguns aspectos do conteúdo temático, apresentando-os como benéficos, maus, estranhos, infelizes, etc. As modalizações lógicas e deônticas podem ser detectadas por uma ou outra das unidades de marcação. A apreciativa é, marcada, preferencialmente por advérbios ou orações adverbiais; e a pragmática, pelos auxiliares de modo, em sua forma estrita ou ampliada.

Assim, podemos sintetizar que, enquanto as vozes representam os seres ou instâncias responsáveis pelo que é enunciado, as modalizações referem-se ao modo como os posicionamentos, sobre elementos do conteúdo temático, presentes nos enunciados, são realizados linguisticamente.

3 Percorso metodológico

Os dados que compõem o *corpus* deste artigo foram gerados através da aplicação de questionários nãoestruturados, os quais se caracterizam por “apresentar a maioria das perguntas de forma aberta, dando ao informante a possibilidade de pensar sobre suas respostas e de expor seu pensamento livremente” (SILVA, 2012, p. 23). Segundo a autora, este tipo de questionário é utilizado quando se deseja fazer um contato inicial para explorar o tema e foi o que fizemos: aplicamos este instrumento de pesquisa com quatro docentes (denominados, respectivamente, como P1, P2, P3 e P4) de diferentes escolas, que lecionam no ensino fundamental II e possuem alunos com deficiências diversas, em sua sala de aula.

Esta pesquisa está situada no campo da Linguística Aplicada (LA). Segundo Moita Lopes (2006), a LA propõe-se a investigar problemas relacionados à linguagem que sejam relevantes no sentido social. Adotamos, como método, umas das formas inovadoras de investigação nessa área, denominada pesquisa interpretativista. Os estudiosos adeptos a esse método, defendem a sua importância, tendo em vista que os significados que caracterizam o mundo social, são construídos intersubjetivamente pelo homem através da linguagem, o qual “interpreta e re-interpreta o mundo a sua volta, fazendo assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades.”

No que diz respeito à abordagem, será de natureza qualitativa, tendo em vista que o nosso objeto de estudo se caracteriza como um fenômeno complexo, sendo, deste modo, de natureza social e não tende à quantificação (ANDRÉ, 1995).

Tendo em vista os pressupostos do ISD, consideramos de grande valia elaborarmos um quadro, sintetizando informações que fazem parte dos parâmetros objetivos e socio subjetivos do contexto de produção das ações de linguagem dos enunciadores, isto é, o papel social dos emissores, informando sobre formação, tempo de experiência docente, disciplina ministrada, contexto de atuação – escola pública ou privada e níveis em que atuam.

Quadro 1 – Perfil dos sujeitos

	P1	P2	P3	P4
Formação	Graduada em Pedagogia e Letras/Libras; Especialista em Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual e em Psicopedagogia	Graduanda em Letras – Língua Portuguesa	Graduanda em Letras – Língua Portuguesa	Graduada em Letras – Língua Portuguesa e Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa
Tempo de prática docente	16 anos	3 anos	3 anos	8 anos
Disciplina ministrada	Língua Portuguesa; atualmente, atua no Atendimento Educacional Especializado	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
Série(s) de atuação	Atende alunos com deficiências Fundamental I e II	6º e 9ª anos	6 e 8º anos	9º ano
Contexto de atuação	Escola pública	Escola pública	Escola pública	Escola pública

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

Como pode-se observar, a partir da leitura do quadro acima, P1 é a que demonstra ter mais experiência, tanto quanto ao tempo de docência (16 anos) quanto ao contexto de educação inclusiva, pelo fato de atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e ter especialização nessa área; em segundo, está P4 (8 anos), equiparada a P2 e P3, que têm o mesmo tempo de experiência docente (3 anos). No entanto, essa observação não as diferenciam quanto aos conflitos, dúvidas e

anseios que permeiam suas práticas com alunos com deficiências, conforme será comprovado nos conteúdos temáticos expressos nas vozes que configuram suas representações.

4 Vozes configurando representações sobre o agir docente com alunos com deficiências

Para atender ao objetivo proposto, neste artigo, tomamos como base, para análise dos dados, os conteúdos temáticos, relacionando as vozes e modalizações aos conteúdos revelados na fala dos professores, para investigar suas representações sobre seu agir. Destacamos quatro conteúdos que se sobressaíram: i) *dificuldade para avaliar as competências de leitura e escrita e produzir atividades adaptadas*; ii) *tomada de consciência da necessidade de rever práticas e metodologias*; iii) *estratégias didáticas de inclusão* e iv) *mudança no modo de enxergar as competências dos alunos*.

i) dificuldade para avaliar as competências de leitura e escrita e produzir atividades adaptadas;

Prioritariamente, essa temática foi revelada, quando as professoras responderam ao seguinte questionamento: *Qual a maior dificuldade enfrentada por você, enquanto professor desse público?* e quando solicitado que descrevessem a primeira experiência com alunos com deficiência, como podemos comprovar nos fragmentos abaixo:

P1 *Foi difícil, pois trabalhava em uma escola do campo multisseriada, com dezoito alunos e entre eles um aluno surdo, com enorme distorção de faixa etária, que nunca se apropriou de sua língua materna que é a Libras, o que dificultou ainda mais sua situação na escola, pois como não sabia Libras seria impossível a apropriação do sistema de língua alfabético, no nosso caso, o português nas modalidades de leitura e escrita.*

P2 *Em primeiro lugar a compreensão e aceitação das dificuldades dos alunos por parte dos pais, muitos desconhecem dos problemas dos filhos, outros não aceitam procurar um profissional capacitado para ajudar, seja da saúde ou educação. Na parte mais pedagógica as deficiências dos alunos estavam mais na compreensão da leitura e escrita,*

P3 *Adequar o conteúdo curricular as suas dificuldades intelectuais.*

P4 *Difícil, principalmente ao pensar nas formas de avaliação a serem desenvolvidas. Aprender a lidar no dia a dia com as dificuldades e limitações, difícil compreensão das possibilidades de aprendizagem, explicitar conteúdo de forma a contemplar as diversas deficiências. [...] No que concerne às práticas de escrita, encontro dificuldades até mesmo de compreensão do que fora produzido pelo aluno.*

O primeiro excerto caracteriza-se por ser polifônico, pois permite ouvir vozes distintas. P1 agencia a voz do autor, utilizando o verbo em primeira pessoa (trabalhava) e, ainda, a voz social advinda, possivelmente, de saberes teóricos adquiridos ao longo de sua formação, enfatizando a necessidade de surdos aprenderem Libras e tecendo avaliações a partir das modalizações apreciativa (foi difícil) e lógica (seria impossível) para demonstrar as dificuldades em avaliar esse aluno surdo e desenvolver significativamente seu trabalho, tendo em vista que se o aluno não se apropriara nem da sua língua materna “Libras”, também não o faria com o nosso sistema de língua alfabético [...].

português nas modalidades de leitura e escrita. Percebemos, neste fragmento, que a docente faz uma apreciação, mas de certa forma, embasada na *voz social* da academia.

P2 agencia as *vozes dos personagens* dos pais (*muitos desconhecem dos problemas dos filhos, outros não aceitam procurar um profissional capacitado para ajudar*) e a *voz social*, denotando que a dificuldade e/ou êxito para o processo de inclusão não decorre apenas de sua prática e não implica apenas saberes teóricos, mas a importância de todos os envolvidos no processo, principalmente dos pais, com quem os alunos convivem e compartilham seus hábitos, como também de um *profissional capacitado para ajudar, seja da saúde ou educação*. Mais uma vez são reveladas as dificuldades de avaliação do docente quanto às competências de leitura e escrita: “*as deficiências dos alunos estavam mais na compreensão da leitura e escrita*”

P3 e P4, respectivamente, revelam em suas falas, a dificuldade em produzir atividades adaptadas: *adequar o conteúdo curricular as suas dificuldades e explicitar o conteúdo de forma a contemplar as diversas deficiências*. Além disso, P4 se reconhece como agente responsável da ação e faz propriamente o uso da *voz do autor* (encontro dificuldades) e da modalização apreciativa *difícil* para avaliar suas dificuldades *no que concerne às práticas de escrita [...]até mesmo de compreensão do que fora produzido pelo aluno*.

ii) *tomada de consciência da necessidade de rever práticas e metodologias;*

Como destacado na seção anterior, mesmo diante das dificuldades no contexto de Educação Inclusiva, os docentes reconhecem a necessidade de reconfigurarem seu agir, conforme exposto nos excertos seguintes:

P1 *A avaliação deve ser diferenciada de modo que contemple as potencialidades dos **alunos com deficiência**, com isso a mais indicada é a **formativa** já que este tipo de avaliação não está preocupado em classificar, ou dar notas, punir ou recompensar, mas ajudar o aluno a superar suas dificuldades.*

Cito sempre os princípios da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que afirma que “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas” (alínea 1).

P2 *Sim, Claro! Não apenas o modo de olhar para esses **alunos**, como também rever práticas e metodologias que atendam **eles** e os **demais alunos** com maior qualidade e eficiência.*

P3 *Foi um momento de aprendizado, em que eu tive que me adaptar aquele público e encontrar a melhor forma de atendê-los, diante disso, com o acompanhamento da escola fui buscando atividades diferenciadas e conseqüentemente, percebendo um significativo avanço **nos mesmos**.*

P4 *Ao ler as atividades direcionadas e adaptadas **vislumbro** que vale à pena diferenciá-las porque **o aluno** atinge os objetivos sugeridos naquela situação.*

Mais uma vez percebemos o predomínio da *voz social* de formadores na fala de P1, isto é, a *voz da academia*, ao mencionar a *avaliação formativa* e os *princípios da Declaração de*

Salamanca, mesmo que haja o agenciamento da voz do autor (cito). Ademais, embasada nas regras do mundo social do que é de direito do *aluno com deficiência*, a docente, ainda, faz uso da modalização deontica (*deve ser; a mais indicada*), comprovando que reconhece o modo diferenciado de avaliação, porém, se observa, geralmente, seu respaldo na voz da academia.

P2 faz uso da modalização apreciativa *Sim, Claro!* ao responder ao seguinte questionamento *Você considera que a sua experiência com esse público mudou seu olhar sobre pessoas com deficiência? Por quê?* e outra vez percebe-se a ascendência da voz dos personagens (alunos, eles, demais alunos) que certifica ser eles o cerne de seu empenho em *rever práticas e metodologias que atendam com maior qualidade e eficiência*.

Os discursos de P3 e P4 novamente se aproximam, pois agenciam a voz do autor empírico para comentarem e avaliarem alguns aspectos do que enunciam *eu tive que me adaptar aquele público; fui buscando atividades diferenciadas; vislumbro*, além de fazerem uso da modalização apreciativa *Foi um momento de aprendizado; vale à pena*, demonstrando serem, também, docentes cientes e comprometidas com ações que buscam atender às necessidades dos alunos com deficiências.

Observamos, de modo mais explícito, a representação das subjetividades expressas nesse conteúdo temático e no da seção anterior *i) dificuldade para avaliar as competências de leitura e escrita e produzir atividades adaptadas*; a partir de modalizações mais apreciativas sobre o processo de inserção nesse contexto de Educação Inclusiva.

iii) estratégias didáticas de inclusão

Os sujeitos investigados, neste estudo, também configuraram, através de suas representações, diversas táticas em seu agir docente, na tentativa de incluir seus alunos com deficiências no universo em que atuam. Observemos os fragmentos que corroboram tal afirmação:

P1 *Todas as atividades são apropriadas para cada aluno, pois entendemos a subjetividade de cada um. [...] A própria Sala de Recursos Multifuncionais disponibiliza alguns materiais pedagógicos apropriados a cada deficiência e outros são confeccionados por nós, as Pedagogas do AEE.*

P2 *Através de suas habilidades próprias, ou seja, tempo para realizar as atividades, para leitura e sua participação oral na aula.*

Trabalho muito com a interpretação oral e escrita, além de atividades lúdicas, que usem desenhos e colagem. Isso é recorrente também no processo de avaliação (Obtenção de Nota).

P3 *Você prepara atividades diferenciadas para esse público? (Se sim, poderia anexá-las ou descrevê-las)? Sim, geralmente com a presença de imagens e figuras. Por meio de pesquisas realizadas, utilizo atividades impressas que se adequem a necessidade de cada aluno, dependendo da deficiência.*

P4 Há uma contribuição da turma para que o trabalho com leitura/oralidade frutifique, posto que, ao realizarmos leituras compartilhadas os alunos com deficiência gostam de realizar esta atividade e isto facilita nosso trabalho. Mas, essencialmente há um planejamento para que a avaliação deste público ocorra de modo significativo.

Neste conteúdo temático, embora se perceba a presença da voz do autor, com uso de verbos na primeira pessoa, o que demonstra relevo são as *modalizações lógicas*, baseadas nas coordenadas que definem o *mundo objetivo*, a partir do como as docentes atuam em sala, nos levando a crer que o que está sendo dito, de fato, se deu daquela forma.

P1, por exemplo, assevera que *Todas as atividades são apropriadas* e justifica a apropriação das atividades para cada aluno devido à “subjetividade de cada um”, demonstrando, assim, que a sua estratégia para inclusão é adaptar ou confeccionar materiais pedagógicos de acordo com “cada deficiência.”.

P2, ao ser questionado sobre a sua *forma de avaliação do aluno com deficiência quanto às competências de leitura, escrita e oralidade*, destaca, através da voz do autor em primeira pessoa seu método de enfatizar, em suas atividades, o lúdico e as imagens: *Trabalho muito com a interpretação oral e escrita, além de atividades lúdicas, que usem desenhos e colagem*. A docente, ainda, reconhece que o progresso e a necessidade desses alunos com deficiência são diferenciados, em relação aos demais e, por isso, avalia *suas habilidades próprias, ou seja, tempo para realizar as atividades, para leitura e participação oral na aula*.

Do mesmo modo, P3 afirma, que através de pesquisas, utiliza-se de “atividades impressas” *geralmente com a presença de imagens e figuras*. Já P4 menciona que o *trabalho com leitura/oralidade* tem êxito *posto que, ao realizar leituras compartilhadas os alunos com deficiência gostam de realizar esta atividade e isto facilita nosso trabalho*. Nesse último exemplo, percebemos o agenciamento da voz do personagem do coletivo, no qual a professora não remete ao externo, isto é, a outros colegas profissionais, mas, em nossa interpretação, aos agentes principais envolvidos em sua tentativa de ensino-aprendizagem significativa -professor (ela) e seus alunos-, o que pode ser confirmado pelo uso da primeira pessoa do plural (realizarmos; nosso trabalho) e atesta, objetivamente, que *há um planejamento para que a avaliação deste público ocorra de modo significativo*.

Em geral, percebe-se que há uma tentativa de incluir, por parte dos docentes, através da reconfiguração de suas práticas e metodologias e, mesmo que minimamente, isso já representa um avanço em reconhecer as singularidades de cada aluno, se considerarmos a lacuna teórico-metodológica, ainda existente, do *saber-fazer* na formação inicial e/ou continuada desses profissionais quanto à Educação Especial. Além disso, a experiência da prática docente com esse

público de alunos com deficiências demonstra, através do discurso dos docentes, ser rica e incitar uma profunda reflexão sobre sua profissão, tal como poderá ser corroborado no tópico seguinte.

iv) *mudança no modo de enxergar as competências dos alunos.*

As verbalizações dos colaboradores desta investigação ao questionamento *Você considera que a sua experiência com esse público mudou seu olhar sobre pessoas com deficiência?* permitiram transparecer a evolução positiva no modo de os docentes visualizarem as competências de alunos com deficiência, confirmadas através de *modalizações apreciativas* (com certeza; sim, claro!; com toda certeza, sim; sim).

P1 Com certeza, pois assim como o senso comum via as pessoas com deficiência como coitadinhas, impotentes, incapazes ou inválidas, mas a partir do momento que comecei a ter contato percebi que devemos desenvolver um trabalho que consiga livrá-los dos estigmas impostos as suas condições. Hoje tenho uma visão diferente, pois sei da importância de conviver com o diferente, sendo deficiente ou não, respeitando suas limitações e favorecendo suas potencialidades. Além disso, sei que cada um de nós apresenta dificuldade na vida diária não só as pessoas que têm deficiência.

P2 Sim, Claro! Não apenas o modo de olhar para **esses alunos**, como também rever práticas e metodologias que atendam **eles** e os **demais alunos** com maior qualidade e eficiência.

P3 Com toda certeza, sim. Eu passei a admirá-los pela sua força de vontade e vi que o sentimento de incapacidade precisa dar vez a oportunidade e credibilidade que eles também são capazes de fazer e acontecer.

P4 Sim, pois me fez refletir, principalmente na relevância de abordar de diferentes maneiras o conteúdo, baseando-me na necessidade que o aluno apresenta.

Além dos modalizadores enunciativos, percebemos, na mobilização do conteúdo temático, analisado nesta seção, que os docentes, agenciaram, predominantemente, a *voz do autor empírico* (comecei, percebi, tenho, eu passei, me), o que pressupõe a autorreflexão sobre as *potencialidades* que *as pessoas com deficiência* vistas como *coitadinhas, impotentes, incapazes ou inválidas* pelo *senso comum também são capazes de fazer e acontecer.*

Em síntese, quanto às vozes reveladas, mesmo havendo a presença de *vozes sociais*, destacando, por exemplo, a importância da relação escola/família, os princípios da Declaração de Salamanca, a falta de capacitação profissional, observamos que as vozes mais recorrentes são a própria *voz do autor empírico*, traçando avaliações e comentários sobre o conteúdo temático, os quais, em sua maioria, configuram a *modalização apreciativa* e a *voz dos personagens* (alunos, família, escola ou, ainda, o coletivo explicitado na relação de implicação do discurso interativo pela presença da primeira pessoa do plural), o que nos incita a interpretar que, ao expor sobre seu agir, neste contexto de inclusão, o docente evidencia a relevância da comunhão dos agentes imbricados nesse processo, e não a preponderância de seu papel para a obtenção de êxito em seu agir.

Interpretamos, também, que na fala de P1 sobressaiu a *voz social da academia*, denotando os saberes teóricos advindos, possivelmente, de sua formação, comprovados, inclusive, pelas terminologias utilizadas (senso comum, capacitação profissional, avaliação formativa, Declaração de Salamanca), corroborando a influência da voz da academia na reconfiguração de sua prática e passando, a partir daí, predominarem as modalizações lógicas *comecei a ter contato percebi que devemos desenvolver um trabalho que consiga livrá-los dos estigmas impostos as suas condições*. Já P2 agenciou, prioritariamente, as *vozes dos personagens*, focando nos “alunos”, “pais”, “família”, e permitindo-nos inferir a influência da *voz social* quanto à relevância da participação efetiva da família na escola para o desenvolvimento do aluno e P3 e P4, normalmente, desvelaram a *voz do autor empírico*, utilizando-se da primeira pessoa (eu passei, me fez refletir), evidenciando, também, uma *modalização pragmática*, pelo fato de remeterem a um conhecimento adquirido a partir das vivências de quem pronunciou.

5 Breves conclusões

Tomando como base a análise descendente proposta pelo ISD, fica nítido, na interpretação de nossos dados, o imbricamento dos conteúdos temáticos com as vozes, evidenciando que se instituem como partes que constituem o todo, conforme propõe a perspectiva spinoziana, das representações sociais dos docentes. Isso significa dizer que essas, por sua vez, são demarcadas pela sobreposição de vozes expressas no conteúdo temático, isto é, pela polifonia, articulada aos posicionamentos que evidenciam juízos de valor e que apresentam marcas singulares de subjetividade, as quais, também, são constituídas na alteridade e materializadas pelo linguístico. Esses posicionamentos são revelados nas modalizações, que não ponderaram tanto em nossa análise, mas forneceram pistas que nos orientaram, quanto à compreensão do que o produtor tinha em mente, ao elaborar seu texto e ao estatuto das categorias de análise do conteúdo temático, elencadas na seção anterior.

As modalizações utilizadas pelos docentes, ao configurarem seu agir, explicitam seu movimento de inserção nessa realidade da Educação Especial e de evolução, em que ao expor sobre suas dificuldades em avaliar (conteúdo temático i), destaca-se o uso da *modalização apreciativa*, revelando as subjetividades dos docentes, e, posteriormente, progridem, fundamentando-se nas vozes sociais da academia, para a *modalização lógica e deôntica*, verbalizando enunciados mais assertivos, pautados no que, de fato, ocorre em sala de aula e no que está previsto nos documentos e



na resolução, incitando-nos a tomarmos o conteúdo temático expressos em seus enunciados como verdadeiros.

Em face do objetivo proposto para este estudo, pode-se afirmar, em síntese, que as vozes presentes nas falas dos docentes revelam que os conteúdos temáticos manifestados em suas ações de linguagem, ao exporem suas práticas, estão intimamente interligados, tendo em vista que a experiência da docência com alunos com deficiências diversas e, até então, desconhecidas é o que permite ao professor tomar ciência da necessidade de reconfigurar suas práticas e enxergar além daquilo que se mostra visível (as deficiências), que são as competências singulares desse alunado e seu desenvolvimento. A presença de vozes –prioritariamente *voz do autor e voz social*– se revela mais visivelmente nos conteúdos temáticos i) *dificuldade para avaliar as competências de leitura e escrita e produzir atividades adaptadas* e ii) *tomada de consciência da necessidade de rever práticas e metodologias*; quando as docentes configuram o processo de inserção nessa realidade e, depois, no conteúdo iv) *mudança no modo de enxergar as competências dos alunos*, quando se referem ao que caracterizaria o tradicional, ao que se diz a respeito dos alunos com necessidades especiais (*coitadinhos, impotentes, incapazes ou inválidas; sentimento de incapacidade*) em que se dá a tomada de consciência e se torna mais evidente o respaldo na *voz social da academia*, pragmaticamente.

Ademais, pode-se dizer que os mecanismos enunciativos analisados, neste artigo, configuram a representação de docentes que, em meio a tantas dúvidas e desafios sobre inclusão, já representam algum avanço, no âmbito de suas limitações, como o déficit na formação inicial ou continuada, no que se refere à Educação Especial. Conforme Dantas (2015), “estar preparado para a inclusão implica, antes de tudo, uma disposição para mudar, para agir em prol do outro.”. E é, justamente, isso que percebemos nas representações elucidadas pelas vozes, modalizações e conteúdo temático dos docentes investigados: a sensibilidade e preocupação com o progresso do outro. Contudo, não se pode negar que, ainda, há muito o que se pesquisar, refletir e debater, para se ampliar e compartilhar as possibilidades de práticas educativas, na perspectiva da inclusão em escolas regulares. Logo, nada mais adequado do que partir da realidade vivenciada neste contexto, avaliar os sucessos e insucessos e reconfigurar o agir docente, especialmente, na disciplina de Língua Portuguesa, a qual tenta trabalhar de maneira mais aprofundada o principal instrumento do qual os alunos utilizam-se para interagirem de diversas forma: a linguagem.



Referências

- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. A abordagem qualitativa de pesquisa. In: **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. de Anna Rachel Machado e Péricles da Cunha. – 2. ed., 2. reimp. -São Paulo: Educ, 2012.
- _____. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Org. e trad. de Anna Rachel Machado et al. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2006. (Coleção Ideias sobre linguagem).
- _____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008. (Série Ideias sobre Linguagem).
- DANTAS, R. Conflitos e desenvolvimento no ensino a alunos com deficiência visual. In: Pereira, Regina Celi Mendes; Medrado, Betânia Passos; Reichmann, Carla Lynn. (Org.). **Letramentos e práticas formativas: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD**. 1ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015, v. 1, p. 199-221.
- MACHADO, A. R.; BRONCKART, J-P. (Re)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI. L.S. **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p.31-77.
- MOITA LOPES, L.P. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que Têm Orientado a Pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.
- SILVA, V. L. de M. **Manual: como elaborar um questionário** – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. 68 p.