

Deficiência Visual: A Atividade de Trabalho Docente como Fonte de Normas

Rosane Manfrinato de Medeiros Dias

RESUMO: O presente artigo busca contribuir com estudos relativos à atividade de trabalho docente voltada para o processo de inclusão de alunos portadores de deficiência visual na rede regular de ensino. Para tanto, realizamos algumas reflexões a respeito de caminhos percorridos por professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) em busca da inclusão e apresentamos traços normativos relacionados ao processo de ensino/aprendizagem voltado a alunos portadores de deficiência visual, oriundos dessa prática.

Palavras-chave: Atividade de Trabalho Docente; Deficiência Visual; Ensino de E/LE; Inclusão; Normas.

ABSTRACT: This paper aims at contributing to studies on the activity of teaching focused on the process of inclusion of students with visual impairments in the mainstream education. Some reflections on the paths chosen by teachers of Spanish as a Foreign Language (E/LE) were made in search of social inclusion and we presented some normative traits related to teaching and to learning related to students with visual impairments, from this practice.

Keywords: Teaching Activity; Visual Impairment; Teaching of E/LE; Inclusion; Norms.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, procuramos contribuir com estudos relativos à atividade de trabalho docente voltada para o processo de inclusão de alunos portadores de deficiência visual (DV) na rede regular de ensino. Nosso objeto é a prática de professores de Espanhol como Língua Estrangeira¹ (E/LE), os quais integram um coletivo de trabalho que vem buscando meios de inserção do discente deficiente visual em sala de aula.

A motivação para a discussão reside no fato de que, embora os docentes se vejam diante da necessidade de aplicação da política de inclusão², encontram-se numa situação de dificuldade, uma vez que se deparam com a ausência de prescrições que possam orientá-los no desenvolvimento de sua prática junto ao público discente portador de DV. Ora, se há um movimento inclusivo e os professores não encontram subsídios que os auxiliem em sua prática, de que modo desenvolvem sua atividade de trabalho visando incluir e ensinar ao aluno portador de DV? Na ausência de prescrições específicas para essa situação de inclusão, que regras os orientam? Que normas definem para si mesmos?

Tais questionamentos surgiram a partir do momento em que nos vimos diante da possibilidade de receber alunos portadores de necessidades especiais em classe, devido às leis inclusivas, e de não nos sentirmos preparados para lidar com esta realidade, uma vez que, em nossa formação acadêmica, não temos acesso à discussão aprofundada sobre o tema e raras são as oportunidades de capacitação a nós ofertadas e relacionadas ao assunto. Diante do fato, empenhamo-nos em buscar informações que pudessem orientar a nossa prática, caso venhamos um dia a atuar com o público discente em questão. Cabe ressaltar que seria impossível tratar dos diferentes graus de necessidades especiais; logo, tivemos de fazer um recorte e chegar à temática deficiência visual. Decidimos focar o estudo na DV porque os documentos que norteiam a prática dos professores de Línguas Estrangeiras (LE) nos orientam a desenvolver a competência leitora em LE junto a nossos alunos. Como, então, desenvolveríamos este trabalho com deficientes visuais?

Acreditamos que essa não seja uma preocupação particular; por isso, trazemos a discussão para a esfera do social, ensejando contribuir, de alguma forma, com os estudos e/ou reflexões daqueles que se interessem pelo tema.

Para discutir a problemática, apoiamo-nos numa investigação³ que tem como foco principal: (1) a identificação – a partir da análise do discurso – de traços normativos estabelecidos por professores de E/LE no decorrer de sua prática com alunos portadores de deficiência visual; e (2) a valorização da experiência oriunda da atividade do professor de E/LE como fonte de prescrição sobre o ensino voltado ao público discente deficiente visual.

Apresentamos, a seguir, uma breve contextualização teórica, a qual orienta o estudo. Posteriormente, discorreremos sobre o nosso *corpus* e expomos alguns traços normativos referentes ao ensino de E/LE voltado para alunos portadores de DV, identificados a partir da fala de professores sobre sua atividade de trabalho. Finalmente, expomos nossas considerações finais a respeito do tema em discussão.

PERCURSOS TEÓRICOS

Concepção de linguagem e sua relação com o trabalho

Em nosso quadro teórico, baseamo-nos nos estudos voltados à *análise do discurso de base enunciativo-discursiva* e à articulação estabelecida entre a *linguagem e o trabalho*.

Quanto à análise do discurso, aliamo-nos aos estudos de Bakhtin (1986), que rejeita a língua como um fenômeno abstrato e como uma manifestação individual, e valoriza o produto do ato de fala, afirmando sua natureza social, não individual. Para o autor, a fala está indissolúvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais; logo, ela não pode existir fora de um contexto social (Bakhtin, 1986, p.14). Bakhtin afirma que toda palavra comporta duas faces: (1) procede de alguém – EU – e (2) se dirige para alguém – OUTRO –, constituindo, desta forma, o produto da interação do enunciador e do co-enunciador; logo, ela é um elemento do diálogo. Segundo o autor:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenô-

meno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (Bakhtin, 1986, p.123)

Neste sentido, o diálogo – entendido como toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja – estabelecido entre um EU e um OUTRO constitui uma das formas mais importantes da interação verbal. Daí advém o termo *dialogismo*, o qual concebe que todos os enunciados estão intrinsecamente relacionados a outros, apresentando-se como um elo na corrente complexamente organizada por outros enunciados.

Dominique Maingueneau (2001) compartilha das idéias expressas por Bakhtin, e considera que todo ato de enunciação é fundamentalmente assimétrico. A compreensão de um enunciado não depende apenas do entendimento de um sistema linguístico, mas também do raciocínio, da mobilização de saberes diversos, da formulação de hipóteses, etc.; é necessário construir um contexto, que não é um dado pré-estabelecido e estável. Além disso, a pessoa que interpreta o enunciado reconstrói seu sentido a partir de indicações presentes no enunciado produzido, mas nada garante que o que ela reconstrói coincida com as representações do enunciador (Maingueneau, 2001, p. 20).

No que diz respeito à articulação *linguagem e trabalho*, o *dialogismo* se apresenta como fundamento para a análise do discurso sobre o trabalho, por considerar a língua como uma atividade concreta de trocas verbais. A língua, entendida como produto do trabalho humano de interações entre sujeitos, as quais se dão nas mais diversas esferas da realidade, possibilita-nos um estudo linguístico-dialógico de situação de trabalho que integra ao fenômeno verbal a capacidade de gerenciamento das atividades desempenhadas pelo ser humano. O enunciado concreto e dialógico – concebido por Bakhtin como a real unidade da comunicação discursiva – se relaciona à articulação *linguagem e trabalho*, na medida em que se entende que não existe atividade humana sem o uso da linguagem, e que não há linguagem fora de um campo de atividade humana. Logo, a atividade dos professores de E/LE, se tomamos nosso estudo como exemplo, só se realiza por meio da linguagem, a qual se situa dentro de um campo de atividade, ou seja, o ensino do espanhol para deficientes visuais. Então, os docentes gerenciam o uso da linguagem no ensino voltado a alunos portadores de DV. E, ao mesmo tempo, verbalizam as suas ações junto a esse público discente – sua atividade de trabalho –, quando lhes oferecemos um espaço de discussão, de troca.

Trabalho: o que deve ser feito e o que se faz

A discussão sobre *trabalho prescrito* e *trabalho real*, *normas antecedentes* e *renormalização* é central em nosso estudo, na medida em que seu objetivo – na ausência de prescrições/normas antecedentes – é identificar as possíveis normas e/ou traços normativos que vêm sendo estabelecidos por professores que integram um coletivo de E/LE que atua junto a alunos deficientes visuais. Portanto, apresentamos um breve panorama teórico sobre os termos, para que se entenda aquilo que buscamos observar na fala dos docentes sobre sua atividade de trabalho.

A chamada *organização científica do trabalho* – taylorismo – foi criada por Taylor, e seu objetivo, ao desenvolvê-la, era fazer com que o trabalhador se tornasse cada vez mais produtivo, na medida em que deveria seguir alguns princípios estabelecidos durante a realização de sua atividade. A mecanização do trabalho, oriunda de tais princípios, terminou por reduzir o trabalho a um ciclo de movimentos repetitivos, transformando o trabalhador num executor fragmentado de tarefas rotineiras. Aquele que trabalha é facilmente treinável e substituível, pois o saber do trabalho pertence à chefia ou se localiza nas máquinas (Nascimento e Barbosa, 1996). Mas Taylor não previu que no trabalho, ainda que esse fosse compreendido como alienado e mecânico, o ser humano tende a ser criativo e a buscar melhorar o seu dia a dia produtivo. Por maior que seja o controle de uma chefia sobre os seus trabalhadores, o acúmulo de pequenos aperfeiçoamentos no cotidiano da produção faz com que o trabalho realizado dentro das normas prescritas nunca seja o mesmo, e, portanto, que não seja totalmente previsível e/ou prescrito.

Schwartz (2004), ao reconsiderar os pressupostos do taylorismo, propõe que todo trabalho é sempre *uso de si* e que trabalhar significa negociar, buscar conciliar o trabalho prescrito com as diferentes situações do trabalho real, o que exige uma autogestão. De acordo com o autor, são os indivíduos – enquanto produtores do trabalho – os responsáveis por negociar consigo mesmos os meios mais “adequados” para se realizar uma atividade a fim de se chegar a um determinado fim. Seria, portanto, inviável a regulamentação dessa instância de negociação individual por parte daqueles que pretendem prescrever ou gerir todo o seu processo produtivo.

Mas o que seria o trabalho prescrito? De acordo com Telles & Alvarez (2004), o trabalho prescrito inclui dois componentes básicos: 1. as condições dadas para a realização do trabalho – as características do dispositivo técnico, o ambiente físico, a matéria-prima utilizada, as condições socioeconômicas, etc.; e 2. as

prescrições – as ordens emitidas pela hierarquia (oralmente ou por escrito), os procedimentos definidos para a realização do trabalho, as normas técnicas, de segurança, ou outras que devem ser seguidas, os objetivos explicitados aos trabalhadores em termos de prazo, qualidade, produtividade, etc. No entanto, o conceito de trabalho prescrito passou a ser visto de maneira mais ampla no decorrer dos estudos ergonômicos⁴, na medida em que se percebeu a distância existente entre o trabalho prescrito e o trabalho real, a partir da análise de situações reais de trabalho. Telles & Alvarez nos dizem que:

Ao se aproximar de seu objeto – o trabalho humano – em situações reais, a ergonomia mostrou que o trabalho efetuado não corresponde jamais ao trabalho esperado, fixado por regras, orientado por objetivos, segundo representações das condições de realização. Ao realizar a tarefa, a pessoa se encontra diante de diversas fontes de variabilidades: a do sistema técnico e organizacional (panes, disfuncionamentos, dificuldades de previsão), a sua própria variabilidade e a dos outros (fadiga, ritmicidade circadiana, efeitos da idade, experiência) e a do(s) coletivo(s) de trabalho pertinente(s). (Telles & Alvarez, 2004, p.71)

A percepção da existência de uma distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real terminou por originar um novo conceito utilizado para pensar o trabalho humano –, ou seja, a *atividade de trabalho*. Telles & Alvarez a compreendem como:

a maneira pela qual as pessoas se engajam na gestão dos objetivos do trabalho, num lugar e num tempo determinados, servindo-se dos meios disponíveis ou inventando outros meios. Para essa gestão, isto é, para fazer frente às variabilidades que se apresentam, e também para produzir sentido no trabalho, a pessoa se engaja por inteiro, a cada momento, com seu corpo biológico, sua inteligência, seu psiquismo, e com os respectivos conhecimentos tomados no decorrer de sua história e nas relações com os outros. (2004, p.71-72)

Aquilo que é denominado como prescrição pela ergonomia é definido como normas antecedentes pela ergologia⁵. Os dois termos remetem ao que é exigido, apresentado ao trabalhador, antes de o trabalho ser realizado, mas a noção de *normas antecedentes* apresenta novos elementos no que diz respeito à análise da atividade. Telles & Alvarez (2004, p.73) – retomando os estudos de Schwartz – afirmam que há três novos aspectos trazidos pelos estudos

ergológicos ao cunhar a expressão normas antecedentes: 1. abrangem restrições de execução heterodeterminadas – pois nelas há algo que pode ser identificado como a expressão de um dogmatismo científico amparado por um poder social; 2. são construções históricas – dizem respeito a um patrimônio conceitual, científico e cultural, no qual se pode identificar o nível técnico-científico atingido e a história que conduziu a tal nível; e 3. indicam valores – os quais se referem a elementos do bem comum, que são redimensionados nas organizações, nos ambientes de trabalho e na sua relação com o meio externo.

Esses aspectos terminam por demonstrar que as normas antecedentes – trabalho prescrito para a ergonomia – não devem ser vistas de modo negativo por estarem relacionadas a regras, imposições, exigências, etc., mas sim como algo que faz parte da história da organização do trabalho e que acaba refletindo valores sociais de determinadas épocas e instituições, e contribuindo – ao servirem de base – com as modificações das atividades tanto individuais como coletivas.

Outro conceito característico dos estudos ergológicos é a renormalização, a qual se apresenta como o processo de retrabalho das normas antecedentes, que – segundo Telles & Alvarez (2004) – acontece em todas as situações de trabalho. É a partir da dramática das negociações, que estabelecemos durante a atividade de trabalho, que vão surgindo essas renormalizações, fruto da busca pelo meio mais “adequado” de se chegar a um objetivo e reflexo da experiência pessoal, das limitações e da capacidade de adaptação e cooperação em diferentes situações de trabalho. As renormalizações só são passíveis de realização devido à existência das normas antecedentes, daí o reforço daquilo que foi exposto anteriormente, ou seja, de que as prescrições e/ou normas não devem ser vistas de modo negativo por representarem um “imperativo”, mas sim como um ponto de partida na realização de atividades de trabalho.

Em nosso estudo, deparamo-nos com a ausência do prescrito, das normas; portanto, não há como o coletivo de professores de E/LE renormalizarem. Mas, ainda que não haja tais prescrições, os docentes vêm realizando sua atividade de trabalho, a qual vem estruturando e definindo traços normativos, uma vez que a partir da prática se consolidam determinadas ações em seu espaço de atuação.

O trabalho do professor

O trabalho do professor, assim como em outras profissões, é constituído por prescrições. Todo o tempo,

nós – professores – utilizamos procedimentos concebidos por outros, advindos de uma hierarquia composta desde o nível nacional – como a Lei de Diretrizes e Bases e os Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais são retomados/repensados no âmbito de cada estabelecimento escolar e dos coletivos de trabalho – até o nível institucional, a escola (Souza-e-Silva, 2004, p.89-90). De acordo com Souza-e-Silva:

As atividades do professor se realizam (...) em um espaço já organizado – a constituição das salas de aula, as atividades a serem aí desenvolvidas, o tempo a elas dedicado, a adoção ou não de determinados livros didáticos, etc. – não definido por ele próprio, mas imposto por uma organização. (2004, p.89-90)

Como os valores desse trabalho não são atribuídos pelos próprios protagonistas que o realizam, mas por pessoas que se encontram fora ou simplesmente próximas a ele, muitas vezes o professor recorre a meios diferentes dos que deveria utilizar para chegar ao seu objetivo, ou seja, mediar o processo de ensino/aprendizagem. Daí, a existência do trabalho prescrito ao professor e do seu trabalho real.

Amigues (2002, p.39), considerando a distância entre o prescrito e o real, remete-se ao par tarefa e atividade. A tarefa, segundo o autor, refere-se ao que deve ser feito e pode ser descrita em termos de objetivos, de meios utilizados pelo sujeito, de condições de realização do trabalho, etc. A *atividade* corresponde ao que o *sujeito faz* para realizar essa tarefa. Segundo o autor:

A análise da atividade permite compreender essa distância, principalmente levando em consideração o ponto de vista subjetivo do ator e o que ele constrói de modo mais ou menos conflitual para regular essa distância. É nessa tensão entre o prescrito e o realizado que o sujeito vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para seu desenvolvimento profissional e pessoal. (Amigues, 2004, p.40)

Até aqui discutimos a questão da prescrição do trabalho do professor, que por ser prescrito por sujeitos que muitas vezes não fazem parte do universo do processo de ensino/aprendizagem, termina por ocasionar uma distância entre o trabalho prescrito e o real e a fazer com que esse professor enverede por seus próprios caminhos durante a realização de sua atividade de trabalho, visando atingir os objetivos que lhe são impostos como tarefa. Passemos, agora, a uma outra questão: e quando há uma ausência de prescri-

ções? Vimos, anteriormente, que embora as prescrições/normas antecedentes possam ser encaradas de modo negativo por representarem um “imperativo” daquilo que deve ser feito pelo protagonista do trabalho, elas se apresentam como uma base para que o trabalhador possa buscar os meios mais adequados de realizar a sua atividade de trabalho e, por isso, são de extrema importância para a sua organização. Mas como desenvolver uma atividade de trabalho quando nos deparamos com um *déficit* de documentos prescritivos, sobretudo quando essa atividade se apresenta como algo inédito em nossa experiência de trabalho? É justamente esse quadro que se desenha frente aos professores que se deparam com o desafio de ensinar a Língua Espanhola para alunos deficientes visuais. Não há prescrições que possam sequer servir como um ponto de partida a esses docentes. No entanto, eles precisam desenvolver sua atividade de trabalho junto a esses discentes e, mais que renormalizar, que buscar alternativas que os auxiliem a atingir o que lhes é imposto como tarefa, que pensar sobre aquilo que não realizam, os professores têm de estabelecer suas próprias normas de trabalho.

E é através desse estudo que divulgamos – na ausência de *prescrições* – aquilo que vem sendo realizado como atividade de ensino de E/LE para deficientes visuais e se estabelecendo, tanto individual como coletivamente na instituição pesquisada, como *possíveis normas*. Partimos do princípio de que o trabalho dos professores de E/LE junto a alunos portadores de deficiência visual vem sendo realizado e que o resultado dessa atividade – através de respostas consideradas positivas ou negativas em sua prática em sala de aula – vem se assentando, dando início à construção de uma *normatização*.

Ao considerar a atividade de trabalho do professor como sendo originária de suas próprias normas, as quais podem vir a ser difundidas para um coletivo, estamos valorizando as suas ações e assinalando o quanto elas podem contribuir com a organização e com a mudança do trabalho docente.

O ACESSO AOS DIZERES SOBRE A ATIVIDADE DE TRABALHO

Para ter acesso aos traços normativos que vêm sendo estabelecidos por professores de E/LE junto a alunos portadores de DV, num dado coletivo de trabalho, utilizamos a *Instrução ao Sósia* (IS) – procedimento de coleta de dados que visa fazer com que um sujeito fale sobre sua experiência de trabalho –, a qual

surgiu formalmente a partir das pesquisas advindas da psicologia do trabalho italiana, tendo como referência os estudos desenvolvidos pelo médico Ivar Oddone (Faíta, 2006).

Oddone (1982), como médico e estudioso da psicologia do trabalho⁶, iniciou um processo de intervenção na Fiat a pedido do sindicato da empresa. Compreendendo que a transformação de um espaço de trabalho deve se dar com a participação de seus trabalhadores, o médico pediu aos funcionários da empresa que explicassem a atividade que nela realizam, com o intuito de ter acesso aos “dizeres” sobre o seu trabalho e, a partir disso, pensar nas melhorias necessárias e/ou possíveis para aquele espaço. No entanto, notou que ao falar sobre seu trabalho, os funcionários terminavam por relatar aquilo que lhes era prescrito como trabalho ou sobre o trabalho coletivo desenvolvido na empresa, e que não faziam menção a sua atividade de trabalho individual, tornando-se impossível o acesso aos “dizeres” sobre suas experiências individuais e sobre as suas visões a respeito de suas atividades de trabalho.

Diante da dificuldade dos trabalhadores de explicitar o seu trabalho profissional, Oddone (1982) terminou por desenvolver o método da *Instrução ao Sósia*. Ele pediu aos trabalhadores que imaginassem que seriam substituídos em seu posto de trabalho no dia seguinte e que ninguém na fábrica poderia perceber tal substituição. Então, o trabalhador deveria endereçar-se ao seu substituto imaginário, para transmitir os seus saberes e fazeres profissionais, ou seja, portar-se como o instrutor de seu “sósia”, sendo o mais fiel possível na transmissão daquilo que realiza como trabalho. A demanda foi formulada da seguinte forma:

Se existisse uma outra pessoa perfeitamente idêntica a você mesmo do ponto psíquico, como você lhe diria para se comportar na fábrica, em relação a sua tarefa, a seus companheiros de trabalho, à hierarquia e à organização sindical (ou outras organizações de trabalhadores), de modo que ninguém percebesse que se tratava de outra pessoa que não você? (Oddone, 1982. p. 56)

Surgiu, desta maneira, a *Instrução ao Sósia*, um método de coleta de dados que consiste em fazer com que um trabalhador explique sua atividade de trabalho a um sósia imaginário de modo que ninguém sinta sua ausência e/ou substituição por um outro profissional. Ao aplicar a IS, o trabalhador é requisitado a “dizer” a sua experiência, a expressá-la a outro, a instruir esse outro – que é ele mesmo – a partir dela. Nesse momento, ele expõe aspectos de sua atividade que não são

aqueles descritos por um coletivo, mas sim aqueles que são relativos à sua experiência individual na atividade de trabalho que realiza em parceria com esse coletivo, ele deve encontrar soluções pessoais (em termos de linguagem) para relatar aquilo que exerce como essa atividade de trabalho.

Oddone (1982), após desenvolver e aplicar a *Instrução ao Sósia* na empresa Fiat, observou que, ao falar sobre seu trabalho, os trabalhadores fizeram menção pelo menos a quatro domínios de sua realidade na fábrica: (1) sua tarefa; (2) seus companheiros; (3) a hierarquia da empresa; (4) as organizações de classe (em particular, o sindicato). Na elaboração do roteiro de nossa IS – cujos tópicos serviram como um estímulo à fala dos professores sobre sua atividade de trabalho –, além de nos basearmos nos domínios levantados a partir dos estudos de Oddone (1982), também consideramos elementos de uma *Instrução ao Sósia* realizada por Yves Clot (1999). Tomando-os como referência e adaptando-os à realidade de nosso estudo, pudemos chegar aos seguintes itens, os quais organizam estruturalmente o roteiro: (I) a explicação sobre o método de coleta de dados aos sujeitos da pesquisa; (II) a informação sobre dados de formação e experiências dos sujeitos da pesquisa; (III) o exercício da IS, considerando: (1) a sala de aula; (2) a aula propriamente dita; (3) o encontro com outros professores da instituição; e (4) outros coletivos.

Os sujeitos de nossa pesquisa, aos quais aplicamos a *Instrução ao Sósia*, lecionam E/LE numa instituição escolar federal da cidade do Rio de Janeiro e atuam junto a alunos portadores de DV no Ensino

Médio. Nosso interesse em observar dado coletivo de trabalho reside no fato de: (1) ser uma instituição escolar regular pública, não voltada exclusivamente para a educação especial; (2) estar no início de inserção do aluno portador de DV em sua grade discente; e (3) contar com professores não especializados na área da educação especial e que estão buscando seus próprios meios para a realização da inclusão dos deficientes visuais em sala de aula regular.

A partir da aplicação da *Instrução ao Sósia*, a qual foi gravada e transcrita, obtivemos o *corpus* de nosso estudo, o qual foi analisado de acordo com os blocos presentes na estruturação da IS. Para ilustrar o modo pelo qual identificamos os traços normativos estabelecidos pelo coletivo, apresentamos um exemplo de análise e, posteriormente, expomos os demais traços identificados.

OS TRAÇOS NORMATIVOS A PARTIR DE UM EXEMPLO DE ANÁLISE

Apresentamos um exemplo de análise, de modo resumido, para que se entenda de que modo os traços normativos identificados pelo estudo emergiram da fala dos professores de E/LE sobre sua atividade de trabalho junto a alunos portadores de DV.

Quando estimulados a falar sobre a *movimentação do professor* na sala de aula em que há o aluno portador de DV, os sujeitos apresentaram os seguintes dizeres sobre sua atividade de trabalho:

<p>Sujeito 1: <i>todas as vezes em que eu me dirijo à turma e que não estou próxima ao quadro, eu fico no meio deles dois [alunos portadores de DV] (...), é um posicionamento que eu faço por questões pessoais. (...) Muitas vezes eu tô falando e eu toco o braço de um, outras vezes eu tô falando: "Não é fulano de tal?", e faço algumas brincadeiras na intenção de que afetivamente eu possa me aproximar deles, como a gente faz com o contato visual, com um sorriso.</i></p>	<p>Sujeito 2: <i>o que eu costumo fazer, é sempre pedir a opinião dela [aluna deficiente visual], é trazê-la (...). (...) não tinha uma aula que eu não chamasse a XXXX para participar. (...) eu me movimento normalmente, escrevo normalmente, falo, aí eu me dirijo: "Está tudo tranquilo aí?" (...) Porque eu acho que eles não gostam dessa coisa (...) de ser diferente.</i></p>	<p>Sujeito 3: <i>eu falo sempre com ele: "Olha, presta atenção." É só um que eu tenho [aluno não vidente], é uma turma de trinta alunos e um deficiente visual, por exemplo, vinte e nove! Quando eu tô dando atenção a ele, os outros vinte e nove estão soltos. É bem confuso, e como eu não sei dar uma atenção acadêmica, a minha atenção é assim, quase que empírica, aí o negócio começa a ficar complicado, mas aí eu falo pra ele: "Presta atenção enquanto eu tiver explicando, não precisa anotar nada!, que daqui a pouco eu volto aqui e tudo que tiver escrito no quadro eu passo pra você."</i></p>
--	---	--

Quadro 1

A marca de 1ª pessoa do singular por eles empregada aponta que ainda que falem a partir de um lugar pessoal/particular – EU –, os professores terminam por explicitar uma convergência em seu modo de atuação no que se refere à sua movimentação em sala de aula, o que nos leva a identificar uma prática comum ao coletivo, ainda que este não a expresse a partir de um lugar compartilhado – NÓS –, empregando a 1ª pessoa do plural. Além disso, expressões por eles empregadas, como “todas às vezes”; “muitas vezes”; “eu costumo fazer”; “eu falo sempre com ele”, indicam que essas são ações “cotidianas” em sua prática, o que nos aponta o surgimento de uma possível norma. O critério de observação das marcas de pessoa, de modos de ação convergentes e/ou divergentes e de ações cotidianas foi o adotado para que pudéssemos chegar aos traços normativos elencados a seguir. O primeiro deles é baseado no exemplo de análise supracitado, o qual, assim como os demais, é apresentado a partir da formulação de uma estrutura normativa. Ressaltamos que os traços normativos seguem, em sua apresentação, a organização empregada na elaboração do roteiro que guiou a *Instrução ao Sósia* aplicada aos nossos sujeitos de pesquisa, o que possibilita uma melhor visualização.

(1) A sala de aula

A movimentação do professor

É necessária, independente da movimentação e/ou posicionamento do professor em sala de aula, a busca pela integração do aluno portador de DV à situação vivenciada em classe; isso pode ser feito através de curtos diálogos estabelecidos entre docente / discente no decorrer de toda a aula. Além disso, o toque professor-aluno também pode ser considerado, uma vez que estabelece um vínculo, uma comunicação entre ambos, o que pode ser um facilitador no processo de ensino/aprendizagem.

A localização do aluno

O aluno portador de deficiência visual deve ter a liberdade de se posicionar da maneira que lhe aprouver na sala de aula, mas desde que esteja ciente de que se sentar próximo ao professor pode contribuir com o seu processo de aprendizagem, devido à facilitação de sua compreensão auditiva e do auxílio que o docente queira prestar-lhe. Essa ciência pode ser obtida através do professor que atua em sala de aula ou de outros profissionais que atuam na instituição.

O auxílio dos colegas de classe

Pode-se contar com o auxílio dos alunos videntes aos não-videntes durante a realização da aula; contudo, essa é uma decisão pessoal do professor.

(2) A aula propriamente dita

As competências trabalhadas

Deve-se procurar trabalhar com as quatro competências características ao processo de ensino/aprendizagem de uma língua, ou seja: (1) a competência leitora; (2) a competência escrita; (3) a competência oral; e (4) a competência auditiva. No entanto, isso não significa que o professor esteja obrigado a trabalhar cada uma delas com a mesma intensidade em sala de aula; ele pode, por questões pessoais e/ou até mesmo coletivas, selecionar uma ou outra para desenvolver seu trabalho junto aos alunos portadores de DV.

Os recursos utilizados em sala de aula

Pode-se, independentemente de sua fonte, utilizar todo e qualquer tipo de recurso didático na sala de aula que conta com a presença do aluno portador de DV (livro, rádio, CD, quadro-negro, textos escritos e imagéticos, músicas, etc.). No entanto, deve-se procurar adaptá-lo a sua realidade. Por exemplo: para a realização de atividades de compreensão leitora, devem-se passar os textos para o Braille; para a leitura de imagens, deve-se procurar descrevê-la minuciosamente em cada detalhe, para que o aluno não-vidente possa buscar compreender aquilo que ali está sendo expresso; para que o deficiente visual copie aquilo que é escrito no quadro-negro, deve-se ditar o seu conteúdo para o aluno.

As atividades: elaboração; aplicação; reforço

Deve-se

- (a) digitar e imprimir em Braille (após seleção prévia) o material (textos, conteúdos gramaticais, exercícios, avaliações, etc.) que irá ser trabalhado em sala de aula, para entregar ao aluno portador de DV;
- (b) em caso de atividades de leitura de imagens, descrever minuciosamente cada detalhe do texto imagético, para que o aluno portador de DV possa construir a sua compreensão, através da audição, daquilo que ali está expresso;

- (c) antes de avaliações, preparar um material de reforço para o aluno portador de DV, considerando suas necessidades, e trabalhá-lo num horário de atendimento específico, pois, desta maneira, há uma possibilidade de auxiliá-lo em suas possíveis dúvidas e/ou dificuldades, que podem não haver sido evidenciadas em classe. Já que estamos tratando da inclusão desses alunos, o ideal seria trabalhar com o mesmo material dos alunos videntes; contudo, essa é uma decisão pessoal de cada professor;
- (d) evitar agrupar os alunos deficientes visuais quando são propostos trabalhos em grupo em sala de aula. Deve-se buscar integrá-los aos alunos videntes;
- (e) retomar com o aluno portador de DV, no horário de atendimento, as atividades desenvolvidas em grupo, pois, desta forma, será possível identificar e buscar sanar as suas possíveis dúvidas que não se evidenciaram no momento em que foram realizadas em sala de aula;
- (f) evitar obrigar ao aluno portador de DV a falar em sala de aula; deve-se dar liberdade para que se expresse quando desejar, pois nem sempre ele quer estar em evidência. O professor poderá ter acesso ao seu desempenho oral no horário de atendimento destinado ao seu atendimento;
- (g) procurar realizar aulas que busquem integrar o aluno portador de DV, como, por exemplo, realizar debates;
- (h) valorizar a explicação oral, pois, desta forma, o aluno portador de DV pode ouvir e anotar aquilo que considerar importante;
- (i) disponibilizar ao aluno portador de DV um horário de atendimento permanente, no qual possa expor suas dúvidas e dificuldades, realizar atividades de reforço e estudar para suas avaliações.

A avaliação: diária e formal

Deve-se

- (a) para acompanhar o desempenho do aluno portador de DV em sala de aula, interpelá-lo diretamente, para saber se possui alguma dúvida e/ou dificuldade em relação ao conteúdo do dia – lembrando que o aluno tem a liberdade de responder ou não, quando interpelado; caso as apresente, o professor pode retomar o que foi trabalhado em classe no horário destinado ao seu atendimento. Contudo, esta é uma decisão pessoal;
- (b) caso o professor opte por não interpelar diretamente o aluno portador de DV sobre suas dúvidas e/ou dificuldades e não consiga avaliar o seu desempenho em dada aula, retomar o conteúdo no horário de atendimento permanente, para se assegurar de que o discente entendeu aquilo que foi trabalhado em classe;
- (c) para a realização de provas orais/de leitura, preparar um material de apoio e trabalhá-lo no horário de atendimento, para que o aluno portador de DV esteja preparado para tal avaliação;
- (d) para a realização de prova escrita, digitá-la e passá-la para o Braille, respeitando alguns itens como: (a) não utilizar pontilhado, mas sim substituí-lo por parênteses; (b) evitar a apresentação de textos em colunas – a leitura do Braille é linear; (c) não elaborar questões que exijam que o aluno volte ao texto para resolvê-la – o aluno perde tempo buscando a linha / o verso e/ou o parágrafo / a estrofe citado(a); (d) não fazer uso de imagens (a não ser que sejam descritas). Contudo, não se deve apresentar ao aluno portador de DV uma avaliação “inferior” a dos alunos videntes, pois, desta maneira, sua capacidade estará sendo menosprezada.

(3) O encontro com outros professores da instituição

A experiência compartilhada

A instituição responsável pelo processo inclusivo deve disponibilizar um horário de reunião semanal para que se possa discutir o tema deficiência visual, tanto teoricamente – grupo de estudo, com leituras de textos sobre o assunto –, como a partir da troca de experiências oriundas da prática em sala de aula.

(4) Outros coletivos

A busca pelo conhecimento sobre a deficiência visual

Deve-se

- (a) buscar informações sobre o processo de ensino/aprendizagem voltado para alunos portadores de DV dentro da própria instituição, caso as tenha disponíveis em local específico para tal (o ideal é que as disponibilize);
- (b) desconsiderar obrigatória a busca por informações e meios relacionados ao processo de ensino/aprendizado voltado para alunos portadores de DV fora da instituição de atuação; esta é uma iniciativa pessoal, que, se tomada, poderá contribuir com a prática do docente que as procurar;
- (c) valorizar a própria experiência advinda da prática em sala de aula junto a alunos deficientes visuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nós, professores, estamos constantemente – dentro de nosso campo de atuação – sendo solicitados a buscar o conhecimento, pois em nossa profissão lidamos com seres humanos, que se apresentam diante de nossos olhos das mais diversas maneiras. É o desejo de participar e de contribuir de modo cooperativo com o processo de aquisição de conhecimento de nossos alunos que faz com que não paremos no tempo, que não deixemos de querer aprender, com o intuito de aprofundar os estudos referentes ao processo de ensino/aprendizagem do qual somos integrantes.

Em dadas situações, deparamo-nos com a ausência de subsídios que possam nos auxiliar em nossa atividade de trabalho; contudo, isso não faz com que desistamos de nossa prática em sala de aula. Por isso, lançamo-nos ante o desconhecido e construímos nosso próprio modo de ação, do mesmo modo que os professores do coletivo de trabalho aqui observado se lançaram. Ao falar sobre as práticas/ações desenvolvidas na sala de aula que visa incluir o aluno portador de DV, deixam evidente que trilharam seu caminho num campo desconhecido e árido e que estão estruturando suas próprias normas, fruto de seu trabalho e que possuem um conhecimento advindo de seu empreendimento em prol da inclusão.

Dentre essas considerações, cabe-nos ressaltar a importância do trabalho que esses professores vêm desempenhando, o qual contribui de maneira significativa com os estudos voltados ao tema deficiência visual. Este estudo investigativo só pôde ser realizado porque compartilharam conosco não apenas as ações que desenvolvem em sua prática, mas também suas dores,

seus medos, seus descontentamentos, suas alegrias, suas conquistas, suas expectativas, enfim, o seu suor. É necessário valorizar a experiência que esses docentes possuem, principalmente porque ela é fruto de sofrimento e de solidão. Sofrem por se depararem com o desafio de incluir sem excluir, de abraçar a diferença sem diluí-la, sem apagá-la, sem tentar igualar, equalizar. E mesmo que estejam inseridos num coletivo, muitas vezes a busca por meios inclusivos é solitária, pois nem sempre todos estão dispostos a participar, a somar, a aceitar o que consideram uma “grande responsabilidade” e/ou um “grande problema”.

Ao identificar e divulgar traços normativos que vêm sendo estruturados por um coletivo de professores de E/LE a partir de sua prática junto a alunos portadores de deficiência visual, esperamos estar contribuindo de alguma maneira com a prática de profissionais da educação, não apenas com a de professores, e também com a de docentes que atuam em outras áreas de ensino, que não exclusivamente a de Língua Espanhola. Se há um *déficit* de prescritos sobre o ensino voltado ao público deficiente visual, ao menos temos acesso à experiência daqueles que atuam diretamente com ele, o que pode servir de ponto de partida para as renormalizações tão presentes em nosso cotidiano de ações relacionadas à atividade de trabalho que desempenhamos.

Nossa intenção, ao escrever estas considerações finais, não é a de dar por terminado o assunto; pelo contrário, é a de apontar caminhos que podem ser trilhados por outros pesquisadores que desejem dar continuidade e/ou ampliar a discussão que aqui levantamos.

Notas

1. O fato de o trabalho estar voltado para o ensino de E/LE se justifica por ser este o nosso campo de formação e de atuação profissional.
2. **Constituição Federal**, Título VIII, da Ordem Social: Artigo 208: III. Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV. Parágrafo 1º. O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo. **Lei nº 853/89**. Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais. **Lei nº 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Artigo 4º: III. Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.
3. A construção das normas: O trabalho de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) junto a alunos deficientes visuais. DIAS, Rosane Manfrinato de Medeiros. UERJ, 2008 – Dissertação de Mestrado.
4. Os estudos ergonômicos buscam a adaptação do trabalho ao homem. Essa abordagem entende que o trabalho prescrito, cujo conceito é central, é um conjunto de condições e exigências a partir das quais o trabalho deverá ser realizado.
5. Os estudos ergológicos buscam analisar o trabalho levando em conta a fisiologia do organismo humano em seu espaço de produção e o sistema produtivo do qual faz parte – a noção de distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real apresenta-se como uma de suas fundadoras e como uma preocupação no centro da abordagem.
6. Faïta (2006) nos informa que na Itália há uma ausência de estudos ergonômicos e que, portanto, são os médicos que procuram realizar melhorias de condições do trabalho, buscando associar a medicina e a psicologia do trabalho.

Referências bibliográficas

- ALVAREZ, D.; TELLES, A. N. Interfaces ergonomia-ergologia: uma discussão sobre trabalho prescrito e normas antecedentes. In: FIGUEIREDO, M.; ATHAYDE, M.; BRITO, J.; ALVAREZ, D. *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. *Adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC; SEESP; SEF, 1998.
- _____. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC; SEESP, 2001.
- CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- FAÏTA, D. *Análise dialógica da atividade profissional*. Rio de Janeiro: Imprinta Express, 2005.
- FIGUEIREDO, M. et al. (orgs.). *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- FLORES, V.; TEIXEIRA, M. *Introdução à lingüística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.
- MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C.; FAÏTA, D. (orgs.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.
- RAGO, L. M., MOREIRA, E. F. P. *O que é taylorismo*. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- SANT'ANNA, V. L.; SOUZA-E-SILVA, M. C. Trabalho e prescrição: aproximações ao problema a partir dos estudos de linguagem. In: *Matriza 20: estudos lingüísticos e literários*. Revista de Pós-Graduação em Letras da UERJ. Rio de Janeiro: UERJ, 2007.
- SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas*. São Paulo: Autores Associados, 2006.
- SCHWARTZ, Y. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C.; FAÏTA, D. (orgs.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. Trabalho e gestão: níveis, critérios, instâncias. In: FIGUEIREDO, M.; ATHAYDE, M.; BRITO, J.; ALVAREZ, D. *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- SOUZA-E-SILVA, M. C. A dimensão linguageira em situações de trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C.; FAÏTA, D. (orgs.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____; FAÏTA, D. *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

Dados da autora

Rosane Manfrinato de Medeiros Dias (rosane.manfrinato@hotmail.com), mestre em Letras (Área: Linguística), é professora do CEFET/RJ.