UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de São José do Rio Preto

Kelli Mileni Voltero

O (não) agir de uma professora da sala de recursos multifuncionais: a influência dos elementos do trabalho docente e dos obstáculos no gesto de planejamento

São José do Rio Preto
2024

Kelli Mileni Voltero

O (não) agir de uma professora da sala de recursos multifuncionais: a influência dos elementos do trabalho docente e dos obstáculos no gesto de planejamento

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Lília Santos Abreu-Tardelli

São José do Rio Preto
2024

V937(

Voltero, Kelli Mileni

O (não) agir de uma professora da sala de recursos multifuncionais: a influência dos elementos do trabalho docente e dos obstáculos no gesto de planejamento / Kelli Mileni Voltero. -- São José do Rio Preto, 2024

250 p. : il., tabs., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

Orientadora: Lília Santos Abreu-Tardelli

1. Trabalho docente. 2. Conflitos do trabalho docente. 3. Sala de recursos multifuncionais. 4. Planejamento de aula. 5. Gestos didáticos. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Kelli Mileni Voltero

O (não) agir de uma professora da sala de recursos multifuncionais: a influência dos elementos do trabalho docente e dos obstáculos no gesto de planejamento

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Câmpus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Prof.ª Dr.ª Lília Santos Abreu-Tardelli
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto
Orientadora

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

Prof.ª Dr.ª Melissa Alves Baffi Bonvino
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

Prof.ª Dr.ª Carla Messias Ribeiro da Silva-Hardmeyer
Universidade de Genebra

Prof. Dr. Anderson Carnin
Universidade Estadual de Campinas

São José do Rio Preto
06 de fevereiro de 2024

Dedico este trabalho à minha família, que sempre me apoia nas escolhas dos caminhos a trilhar.

AGRADECIMENTOS

Inicio esta seção, agradecendo à fonte maior da minha vida, Deus. Agradeço a Ele por ser meu repouso infinito. Obrigada, Deus, por me dar sabedoria, inteligência, força e discernimento para eu conseguir trilhar o meu caminho!

Em seguida, quero expressar a minha gratidão:

À minha orientadora, Prof.ª Dr.ª Lília Santos Abreu-Tardelli, pela disposição em me ajudar e pelas orientações em reuniões *on-line* e presenciais, que me auxiliaram a construir a minha carreira acadêmica e a compreender o trabalho docente;

À professora colaboradora, pela disponibilidade e pelo interesse em participar desta pesquisa;

A todos os pesquisadores que compuseram minha banca de defesa: ao Prof. Dr. Anderson Carnin, à Prof.ª. Dr.ª Carla Messias Silva-Hardmeyer, ao Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo e à Prof.ª Dr.ª Melissa Alves Baffi Bonvino. Agradeço, também, aos suplentes, à Prof.ª Dr.ª Anise de Abreu Gonçalves D'Orange Ferreira, à Prof.ª Dr.ª Glaís Sales Cordeiro e à Prof.ª Dr.ª Solange Aranha;

A todos os pesquisadores que fizeram parte de minha banca de qualificação: à Prof.ª Dr.ª Carla Messias Silva-Hardmeyer e ao Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo, bem como, aos suplentes, à Prof.ª Dr.ª Anise de Abreu Gonçalves D'Orange Ferreira e à Prof.ª Dr.ª Solange Aranha. Agradeço, também, à Prof.ª Dr.ª Angélica Hernandes-Lima pela leitura do texto de qualificação e por suas contribuições;

A todos os pesquisadores com quem tive o privilégio de discutir o meu trabalho e de aprender: à Prof.ª Dr.ª Dora Riestra, à Prof.ª Dr.ª Regina Celi Mendes Pereira da Silva, ao Prof. Dr. Joaquim Dolz, à Prof.ª Dr.ª Anise de Abreu Gonçalves D'Orange Ferreira e à Prof.ª Dr.ª Glaís Sales Cordeiro;

À Prof.ª Dr.ª Érika de Moraes, que me auxiliou na construção do artigo da qualificação especial. Agradeço, também, ao Prof. Dr. Eduardo Penhavel e à Prof.ª Dr.ª Anna Flora Brunelli, pelos comentários e pareceres;

Aos colegas de pesquisa do Grupo ALTER-FIP: Marta Aparecida Broietti Henrique, Neuraci Rocha Vidal Amorin, Juliana Fioroto, Renan Bernardes Viani, Jéssica Cristina Castellan, Valéria Olimpio Dinato, e Francisco Octávio Ferreira Cardoso, pelos comentários enriquecedores;

À minha amiga, Angélica Hernandes-Lima, pelas palavras de sabedoria e de ânimo, pela paciência em me escutar e pelas horas de cafezinho. Agradeço por ter aceitado o convite de participar da minha banca de qualificação e pelos comentários realizados, os quais me proporcionaram novas reflexões;

Ao Ibilce, especialmente, aos funcionários da biblioteca e da seção de pós-graduação, pela assessoria;

Aos meus pais, Valdir e Maria, que tanto se empenharam e me ajudaram para que eu conseguisse realizar os meus sonhos;

Ao meu marido, Cleyton, pelo amor, pela paciência, pelo auxílio em momentos difíceis enfrentados;

À minha irmã, Juciele, pela sua amizade e pelo seu companheirismo. Aos meus sobrinhos, Maria e Miguel, pelo carinho, pelas brincadeiras e pelos momentos de felicidades compartilhados; ao meu cunhado, Gabriel, pelo carinho e atenção;

Aos meus avós, Maria Aparecida e José Verginio, Maria Benedita e Abério Voltero (*in memoriam*), por terem sempre orado por mim e por terem sempre estado dispostos a ouvir e a falar palavras amáveis com verdadeiros valores da vida;

Aos membros das famílias Voltero e Verginio, que torceram por mim;

Aos colegas de trabalho, que me apoiaram e me ajudaram a percorrer este caminho, especialmente, à coordenadora Júlia Almeida Ferreira;

A todas as pessoas que contribuíram, de forma direta ou indireta, para a construção desta pesquisa.

Obrigada! Eterna gratidão!

RESUMO

Este estudo tem o objetivo de compreender o agir de uma professora da sala de recursos multifuncionais (SRM), a qual ensina alunos com deficiência auditiva e surdos, a fim de verificar as influências dos elementos constitutivos do trabalho docente em relação ao planejamento de atividades de língua portuguesa. Para esse propósito: (i) identificamos os elementos do agir da docente da SRM; (ii) caracterizamos as intervenções didáticas (gestos didáticos) configuradas em seu agir didático; (iii) verificamos os obstáculos configurados no processo de aprendizagem da educação inclusiva e (iv) investigamos em que medida os elementos do trabalho docente, os conflitos vivenciados na situação de trabalho e os obstáculos influenciam o gesto de planejamento. Essa pesquisa se inscreve em uma perspectiva interdisciplinar, ou seja, o arcabouço teórico-metodológico baseia-se, principalmente, nas contribuições propostas por Machado (2007, 2010) referentes aos elementos constitutivos do trabalho docente (contexto sócio-histórico, sistema educacional, sistema de ensino, professor, outrem, objeto, artefatos e instrumentos); e aos aspectos que são inerentes à construção do conhecimento do trabalho do professor. Ademais, assumimos os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 1999/2007, 2006, 2008, Machado; Bronckart, 2009), os aportes da Ergonomia da Atividade Francesa (Amigues, 2004; Saujat, 2004; Faïta, 2004) e da Clínica da Atividade (Clot, 2006, 2010), que dialogam e contribuem com construtos teóricos e métodos para a compreensão do trabalho humano. Conjuntamente, adotamos conceitos advindos da Didática de Línguas (Schneuwly, 2009; Silva, 2013; Messias; Dolz, 2015; Dolz, 2022; Tobola-Couchepin, 2022), os quais auxiliam na identificação das intervenções didáticas realizadas pela docente, especificamente, agir didático, gestos didáticos e obstáculos. Para a análise dos dados, foram utilizados os procedimentos de análise propostos pelo ISD (Bronckart, 1999/2007, 2006, 2008) e por Machado e Bronckart (2009), além dos estudos ducrotianos para auxiliar na detecção de vozes implícitas ou pressupostas (Ducrot, 1987). Por meio da análise dos dados: entrevista inicial, entrevista de instrução ao sósia (IS) e comentário da IS, observamos que os elementos constitutivos do trabalho docente podem influenciar o planejamento das atividades. Quanto à esfera interpessoal, observamos: a influência da família no ensino de língua portuguesa e no (não) ensino de libras; do discente com deficiência auditiva em razão de não realizar as atividades propostas no contexto remoto, além da presença de dificuldades epistemológicas (obstáculos); dos professores da sala regular e da gestão escolar, pelo motivo de não terem um diálogo efetivo para colaboração de compartilhamento de ações, motivando a construção de conflitos interpessoais. Quanto à influência pessoal, verificamos: as tentativas da docente para auxiliar, estimular e incentivar os discentes, as intervenções realizadas para sanar as dificuldades dos alunos. No que se refere à instância impessoal, averiguamos a influência das prescrições e das instruções, pois se apresentam de maneira vaga à docente, o que lhe acarreta conflitos pessoais e impessoais. No que tange à influência transpessoal, sua ausência foi percebida a partir da falta de modos de agir do coletivo de trabalho. Por fim, destacamos a influência de artefatos/instrumentos, visto que há carência de apropriação, pela docente, de materiais que possam lhe auxiliar em seu trabalho, além da influência dos contextos de ensino presencial e remoto assíncrono. Assim, a partir da análise dos dados, concluímos que os elementos do trabalho do professor e seus conflitos, os gestos didáticos e os obstáculos influenciam o agir didático de planejamento. Além disso, singularidades puderam ser notadas nessa pesquisa: o diálogo do aplicativo *Whatsapp* como um instrumento de reflexão do trabalho docente e o reconhecimento da intrínseca relação entre o trabalho docente em sala de aula e o gesto de planejamento.

Palavras–chave: Trabalho docente. Conflitos do trabalho docente. Sala de recursos multifuncionais. Planejamento de aula. Gestos didáticos. Gesto de planejamento.

ABSTRACT

This study aims to understand the actions of a teacher in the multifunctional resource room (SRM), who teaches hearing impaired and deaf students, in order to verify the influences of the constituent elements of teaching work in relation to the planning of Portuguese language activities. For this purpose: (i) we identified the elements of the SRM teacher's actions; (ii) we characterized the didactic interventions (didactic gestures) configured in their didactic action; (iii) we verified the obstacles configured in the learning process of inclusive education and (iv) we investigated to what extent the elements of teaching work, the conflicts experienced in the work situation and the obstacles influence the planning gesture. This research is part of an interdisciplinary perspective, that is, the theoretical-methodological framework is mainly based on the contributions proposed by Machado (2007, 2010) regarding the constituent elements of teaching work (socio-historical context, educational system, teaching system, teacher, other, object, artifacts, and instruments); and the aspects that are inherent to the construction of knowledge of the teacher's work. Furthermore, we assume the assumptions of Sociodiscursive Interactionism (ISD) (Bronckart, 1999/2007, 2006, 2008, Machado; Bronckart, 2009), the contributions Ergonomics of French Activity (Amigues, 2004; Saujat, 2004; Faïta, 2004) and from Clinic of Activity (Clot, 2006, 2010), which dialogue and contribute with theoretical constructs and methods for understanding human work. We adopted concepts from Language Didactics (Schneuwly, 2009; Silva, 2013; Messias; Dolz, 2015; Dolz, 2022; Tobola-Couchepin, 2022), which help to identify the didactic interventions carried out by the teacher, specifically, acting didactic, didactic gestures, and obstacles. For data analysis, the analysis procedures proposed by ISD (Bronckart, 1999/2007, 2006, 2008) and by Machado and Bronckart (2009) were used, in addition to Ducrotian studies to assist in the detection of implicit or presupposed voices (Ducrot , 1987). Through data analysis: initial interview, instruction to the double (IS) and comment from the IS, we observed that the constituent elements of teaching work can influence the planning of activities. Regarding the interpersonal sphere, we observed: the influence of the family on the teaching of the Portuguese language and the (non) teaching of Libras; the student with hearing impairment due to not carrying out the proposed activities in the remote context, in addition to the presence of epistemological difficulties (obstacles); of regular classroom teachers and school management, because they do not have an effective dialogue to collaborate and share actions, motivating the construction of interpersonal conflicts. As for personal influence, we verified: the teacher's attempts to help, stimulate and encourage students, the interventions carried out to resolve students' difficulties. Regarding the impersonal instance, we investigated the influence of prescriptions and instructions, as they are presented in a vague way to the teacher, which causes personal and impersonal conflicts. Regarding transpersonal influence, its absence was perceived from the lack of ways of acting in the work collective. Finally, we highlight the influence of artifacts/instruments, since there is a lack of appropriation, by the teacher, of materials that can help her in her work, in addition to the influence of in-person and asynchronous remote teaching contexts. Thus, based on data analysis, we concluded that the elements of the teacher's work and its conflicts, didactic gestures and obstacles influence the didactic planning action. Furthermore, singularities could be noted in this research: the dialogue of the Whatsapp application as an instrument for reflecting on teaching work and the recognition of the intrinsic relationship between teaching work in the classroom and the planning gesture.

Keywords: Teaching work. Conflicts in teaching work. Multifunctional resource room. Lesson planning. Didactic gestures. Planning gesture.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Esquema do plano geral da pesquisa.....34
Figura 2 – Procedimentos de análise textual do ISD.....36
Figura 3 – Esquema dos elementos constituintes do trabalho do professor em situação de sala de aula.....57
Figura 4 – A atividade docente na sala de aula.....58
Figura 5 – O agir didático como um dimensão do agir docente.....61
Figura 6 – Dinâmica do atendimento da docente na SRM.....96
Figura 7 – Composição de dados.....107
Figura 8 – Cronologia - da IS ao comentário.....180
Figura 9 – A Atividade docente em sala de aula.....211

Foto 1 – Sala de recursos multifuncionais.....97
Foto 2 – Sala de recursos multifuncionais.....97

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 – Tipos de discurso.....38
Quadro 2 – Síntese dos documentos sobre Educação Inclusiva.....82
Quadro 3 – Planejamento anual..... 99
Quadro 4 – Síntese do caminho percorrido..... 102
Quadro 5 – Síntese: diálogos via *Whatsapp* e encontros *on-line*.....103
Quadro 6 – Etapas do projeto realizadas com a docente Ester.....105
Quadro 7 – Organização temática da entrevista inicial.....115
Quadro 8 – Síntese dos elementos do trabalho docente na entrevista inicial... 119
Quadro 9 – Organização temática da entrevista de IS.....150
Quadro 10 – Síntese dos elementos do trabalho docente na entrevista de IS....154
Quadro 11 – Planificação do comentário da IS.....184

Gráfico 1 – Matrículas de alunos com deficiência.....77
Gráfico 2 – Categorização dos elementos do trabalho docente configurados nos STTs pela professora.....118
Gráfico 3 – Temas dos STTs abordados na entrevista inicial.....145
Gráfico 4 – Categorização dos elementos configurados no STTs pela docente e pela pesquisadora.....153
Gráfico 5 – Temas dos STTs abordados na entrevista de IS.....178
Gráfico 6 – Categorização dos elementos do trabalho docente no comentário da IS.....186

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACC	Autoconfrontação Cruzada
ACS	Autoconfrontação Simples
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
ALTER-CNPq	Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações
ALTER-FIP	Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações – Formação, Intervenção e Pesquisa
CA	Clínica da Atividade
CE-SP	Constituição do Estado de São Paulo
CMSP	Centro de mídias de São Paulo
CNE	Conselho Nacional de Educação
Ergape	*Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Education*
GRAFE	Didática de línguas e formação de professores: análise do francês ensinado
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IS	Instrução ao Sósia
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LAF	*Langage, Action, Formation*
Libras	Língua brasileira de sinais
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
SED	Secretaria digital escolar
SOT	Segmento de orientação temática
SRM	Sala de recursos multifuncionais
STT	Segmento de tratamento temático
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Sumário

1 INTRODUÇÃO 15
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS 27
2.1 O Interacionismo Sociodiscursivo 27
2.1.1 Um programa de pesquisa sobre o trabalho 32
2.1.2 O modelo de análise do ISD 35
2.2 As contribuições das Ciências do Trabalho para análise do trabalho docente 46
2.3 A concepção do trabalho do professor elaborada pelos grupos ALTER-CNPq e ALTER-FIP 53
2.4 Ações e intervenções docentes: o agir didático e os gestos didáticos 60
2.4.1 Os obstáculos no processo de ensino e aprendizagem 67
2.5 O papel da prescrição para o entendimento do trabalho docente 70
2.5.1 Documentos oficiais: trajetória histórica na educação inclusiva 73
3 METODOLOGIA 88
3.1 Natureza da pesquisa 88
3.2 Caminhos trilhados: contextos e participantes 91
3.2.1 Colaboradores da pesquisa 94
3.2.2 Contexto da pesquisa 95
3.3 As etapas do projeto e a seleção de dados 98
3.4 Procedimentos de análise dos dados 107
4 RESULTADOS 111
4.1 Contexto sócio-histórico mais amplo 111
4.2 A entrevista inicial 113
4.2.1 Situação de produção – contexto físico e contexto sociossubjetivo 113
4.2.2 A planificação da entrevista inicial 114
4.2.3 A docente da sala de recursos multifuncionais (SRM) 119
4.2.4 Outrem 125
4.2.5 O objeto 136
4.2.6 As prescrições 141
4.2.7 O contexto de ensino/escolar 143
4.2.8 Síntese da entrevista inicial 145
4.3 A entrevista de Instrução ao Sósia 148
4.3.1 Situação de produção – contexto físico e contexto sociossubjetivo 148
4.3.2 A planificação da entrevista de Instrução ao Sósia 149
4.3.3 A docente da SRM 155
4.3.4 Outrem 156
4.3.5 O objeto 163

4.3.6 As prescrições 171
4.3.7 O contexto de ensino/escolar 173
4.3.8 Síntese da entrevista de IS 177
4.4 Comentário da Instrução ao Sósia 180
4.5 Reflexão sobre a aplicação do método de Instrução ao Sósia 195
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 199
REFERÊNCIAS 213
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 228
ANEXO A – Modelo de transcrição 230
ANEXO B – Transcrição: Entrevista Inicial 231
ANEXO C – Transcrição da entrevista de Instrução ao sósia 239
ANEXO D – Transcrição do comentário da IS 248

1 INTRODUÇÃO

Há alguns anos atuando como docente de língua portuguesa e língua inglesa em contextos público e particular, tive a oportunidade de trabalhar com alunos no ensino fundamental II e no ensino médio que apresentavam alguma deficiência (física e/ou cognitiva). Em minha primeira experiência, naquela época, quando realizei algumas substituições de língua portuguesa, havia um aluno na sala de aula regular[1] do oitavo ano que apresentava limitações de seu funcionamento físico-motor. Caracterizo como desafiadora e prazerosa essa experiência, pois não tinha muitas informações sobre as dificuldades do discente, sendo que apenas fui instruída a lhe oferecer atividades diferenciadas. No entanto, não tive orientações e nem instruções sobre quais tipos de atividades deveriam ser aplicadas. Não fiquei muito tempo em substituição, mesmo assim, em uma tentativa de auxiliar o estudante em sua aprendizagem, busquei materiais adaptados que pudessem ajudá-lo naquele momento, por exemplo, atividades com formatações textuais diferenciadas, com fontes (letras) maiores, com desenhos e exercícios de múltipla escolha. Essa vivência suscitou, em mim, vários questionamentos, os quais ainda me acompanham, tais como: o que ensinar, como ensinar e como agir, tendo, como público, alunos com alguma deficiência.

Foi a partir dessa experiência e também durante a minha participação como colaboradora de um curso sobre língua portuguesa[2] oferecido em uma unidade escolar estadual de ensino fundamental II e médio – em que pude observar a vontade das docentes da sala de recursos multifuncionais em apreender mais aspectos da língua materna – que me adveio o interesse em investigar o trabalho dessas professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais (SRM)[3].

O desejo das professoras da SRM de participar da oficina deixou-me tomada de curiosidade, visto que o curso, cujo objetivo era o de possibilitar a reflexão do conceito de "gramáticas" e da articulação entre gramática, texto e gênero, tinha um público-alvo particular, os professores de português. Porém, ao ser apresentado o projeto durante uma Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) para todos os docentes de diversas disciplinas da unidade escolar, não apenas os professores de língua portuguesa demonstraram interesse em

[1] Sala que segue a educação comum organizada em disciplinas, com os níveis de ensino e faixas etárias estabelecidas pelo sistema educacional brasileiro.

[2] "Gramática, texto e gênero: articulações e caminhos para o ensino da língua", curso coordenado pela Prof.ª Dr.ª Lília Santos Abreu-Tardelli (2018).

[3] O atendimento educacional especializado (AEE) tem a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que auxiliem a participação dos alunos com deficiência. O AEE é ofertado/realizado, preferencialmente, em salas de recursos multifuncionais (SRM) (MEC - Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008). Esses conceitos serão abordados melhor no capítulo de Fundamentação Teórica.

participar dele, mas também docentes que lecionavam outras matérias, sendo uma professora de arte e duas da SRM: uma, que trabalhava com discentes surdos e outra, que trabalhava com alunos com transtorno do desenvolvimento intelectual.

As professoras da SRM participaram do curso de maneira efetiva, realizando as propostas de atividades, propondo reflexões sobre a dificuldade de ensinar língua portuguesa para o público da Educação Especial. Assim, à medida que o curso se desenvolveu, o meu interesse em tentar compreender o trabalho dessas docentes da SRM foi sendo ampliado.

Dessa forma, para entender mais a respeito sobre o AEE, no que tange à sala de recursos multifuncionais, pesquisei alguns documentos oficiais nacionais e do estado de São Paulo, tais como a "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional" (1996), as "Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica" (2001) e a "Política de Educação Especial do Estado de São Paulo (2021)". Após algumas leituras, alguns aspectos me fizeram retornar e refletir sobre a minha formação inicial como docente. Na época, tive contato com legislações sobre o ensino de libras (língua brasileira de sinais) no território brasileiro e aprendi algumas palavras com o objetivo de me comunicar com pessoas surdas ou com deficientes auditivas. Contudo, não tive experiências práticas com alunos com essa particularidade.

Em relação ao amparo legal de que o sistema educacional brasileiro dispõe, de acordo com Medrado e Dantas (2019, p. 43), as "políticas oficiais estabelecem que os professores, em seus cursos de licenciatura, tenham acesso a questões teóricas acerca da pessoa com deficiência, porém, não é mencionada a experiência, ou seja, o contato real, com essas pessoas". Assim, é relevante ressaltar que há um déficit na formação inicial e continuada dos docentes, haja vista que nos cursos de licenciatura não há uma formação pautada em propostas reais de educação inclusiva.

Além dos documentos oficiais, também procurei estudos voltados ao ensino de língua portuguesa e à educação inclusiva tendo como contexto a sala de recursos. No entanto, como será exposto a seguir, poucas foram as pesquisas localizadas que se debruçaram sobre esse objeto. Desse modo, diante do exposto, explicitamos que a nossa pesquisa tem o intuito de contribuir para que se amenize essa lacuna, bem como para uma melhor compreensão do trabalho docente da SRM, de maneira específica, em situações de planejamento. Logo, nosso estudo tem o interesse de investigar o trabalho docente com pessoas surdas e/ou pessoas com deficiência auditiva, isto é, visa buscar compreender o agir docente no processo de planejamento de atividades de língua portuguesa com alunos com deficiência no contexto em questão.

É fundamental destacarmos[4] que esse estudo está vinculado ao projeto do grupo de pesquisa "Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações – Formação, Intervenção e Pesquisa" (ALTER-FIP)[5] que tem como objetivos: (i) a compreensão da atividade de trabalho do docente de línguas; (ii) a investigação das características desse trabalho; (iii) e dos mecanismos que possam contribuir para o desenvolvimento humano, evidenciando a relação com o outro e com o meio; (iv) a compreensão dos diferentes contextos de ensino e sua influência na atividade profissional; (v) a criação e a aplicação de dispositivos didáticos e seus efeitos sobre os agentes (Abreu-Tardelli, 2019)[6].

O grupo foi criado em 2017 e já desenvolveu várias pesquisas com a finalidade de compreender o trabalho docente. Dentre elas, citamos o estudo de Voltero (2018), que buscou identificar os conflitos de uma professora em início de carreira a fim de verificar em que medida esses conflitos interferiam no agir da docente; a pesquisa de Hernandes-Lima (2020), que investigou a dimensão interpessoal do trabalho de uma professora de língua portuguesa de escola pública com a intenção de reconhecer as influências das relações entre a trabalhadora e os outros no agir da docente; e o estudo de Viani (2021), que pesquisou os principais conflitos de uma professora de escola pública em relação à transposição didática da gramática.

Há também estudos que englobam outros sujeitos que estão envolvidos no contexto educacional, tais como: o coordenador pedagógico e o formador. Referimo-nos aos trabalhos de Amorim (2017) que, em sua dissertação, apresentou interpretações sobre o trabalho do coordenador pedagógico referente à Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e Amorim (2022), que investigou a relação entre a atividade do formador e os conflitos dos participantes de um curso de formação continuada no Ensino Fundamental anos iniciais durante a HTPC.

Além disso, há também trabalhos voltados para os dispositivos didáticos, por exemplo, a tese de Henrique (2019), que buscou compreender a progressão no desenvolvimento das práticas de escrita em língua materna de gêneros argumentativos a partir do ensino sistematizado de um projeto composto por duas sequências didáticas direcionadas para a tipologia do argumentar; e o trabalho de Fioroto (2022) que, em sua dissertação, investigou as capacidades linguageiras que poderiam ser desenvolvidas a partir das propostas de atividades

[4] A partir deste ponto da introdução, utilizaremos a primeira pessoa do plural em nosso trabalho pelo fato de acreditarmos que, no caminho e na construção de uma pesquisa, há várias vozes explícitas e implícitas que colaboram com esse processo.

[5] O grupo ALTER-FIP é coordenado pelas Prof.ª Dr.ª Lília Santos Abreu-Tardelli e Prof.ª Dr.ª Carla Messias Silva-Hardmeyer.

[6] Informações retiradas do Currículo Lattes da líder do grupo ALTER-FIP da Prof.ª Dr.ª Lília Santos Abreu-Tardelli. Disponível em: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4763446H2. Acesso em: 21 mar 2019.

voltadas ao ensino do gênero oral "debate regrado" em material didático adotado por um grupo de escolas do estado de São Paulo.

É importante destacarmos que o grupo ALTER-FIP assume as premissas teórico-metodológicas basilares desenvolvidas pelos grupo ALTER-CNPq[7], o qual foi frutificado pela Prof.ª Dr.ª Anna Rachel Machado (*in memoriam*), visando a "desenvolver um aprofundamento teórico-metodológico sobre as relações entre linguagem e trabalho educacional" (Machado *et al.*, 2009, p. 17), ou seja, analisar o ensino como trabalho. Para tal fim, a pesquisadora une, tomando o Interacionismo Sociodiscursivo como fonte maior, os aportes da Ergonomia da Atividade Francesa e da Clínica da Atividade.

Então, ao buscar sobre a temática referente à educação inclusiva, ao trabalho docente e à sala de recursos multifuncionais em pesquisas que englobam os aportes teóricos do grupo ALTER-CNPq, observamos que há uma pequena quantidade de estudos sobre essa temática. Deparamo-nos apenas com uma tese: a de Guimarães (2021), que teve o objetivo de estudar as práticas mediadoras e a apropriação da escrita acadêmica por alunos com deficiência. Todavia, o estudo se realizou em um contexto universitário, tendo como sujeitos de pesquisa os discentes. Além desse trabalho, encontramos alguns estudos orientados por pesquisadores do grupo ALTER-CNPq, que abrangeram, de certo modo, tal temática: uma monografia de especialização de Jesus (2017), intitulada "A experiência de inclusão de uma criança com deficiência intelectual em um contexto escolar", um trabalho de iniciação científica, "A alfabetização de alunos com TEA[8]" (Barros, 2019) e um trabalho de conclusão de curso, "Educação especial: a Síndrome de *Down* e o trabalho do professor" (Pinto, 2011)[9].

A partir desse levantamento, pudemos constatar que, ao direcionarmos o nosso olhar para as pesquisas desenvolvidas pelos grupos ALTER-CNPq e ALTER-FIP, não localizamos nenhum estudo que tenha tido como foco o trabalho do professor da SRM.

Dando continuidade, ao buscar sobre a temática referente à educação inclusiva, ao trabalho docente e à sala de recursos multifuncionais em outras áreas, observamos que há estudos (dissertações e teses) em diferentes linhas, tais como na Linguística Aplicada, na Educação, na Educação Especial e na Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. A

[7] O grupo ALTER-CNPq, primeiramente, foi desenvolvido no Programa de Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC de São Paulo, sob a coordenação da Prof.ª Dr.ª Anna Rachel Machado. Após o falecimento da pesquisadora, o grupo passou a ser coordenado pelas pesquisadoras Eliane Gouvêa Lousada e Ana Maria de Mattos Guimarães, tendo sua sede na Universidade de São Paulo (USP).

[8] Sigla para Transtorno do Espectro Autista.

[9] As informações foram retiradas dos currículos Lattes das orientadoras. Não encontramos mais informações ou publicações sobre os estudos de Jesus (2017), Barros (2019) e Pinto (2011).

seguir, apresentamos um breve resumo de estudos[10] que fornecem importantes contribuições para a compreensão do trabalho docente no contexto de educação inclusiva.

Primeiramente, Bandeira (2020), na área de Linguística Aplicada, em sua dissertação, de cunho etnográfico, teve o objetivo de analisar como a linguagem, o ensino e a deficiência intelectual se evidenciam na fala de cinco professoras da SRM de uma cidade do Vale do Rio dos Sinos. Os dados foram obtidos a partir de entrevista semiestruturada gravada em áudio. Como resultado, a pesquisadora evidencia que o foco das docentes estaria em possibilitar aos alunos com deficiência acessar a aprendizagem por meio de tecnologias assistivas, além de realizarem atividades práticas sob uma perspectiva de multiletramentos, tais como aprender a ir ao mercado e a pegar um ônibus.

Já o estudo de Silva (2009), na área de Distúrbios do Desenvolvimento, buscou, por meio de entrevistas com questões abertas e fechadas, analisar os tipos de apoios prestados na sala de recursos aos alunos com necessidades educacionais especiais e a seus professores das classes comuns. Esse estudo foi realizado em escolas públicas estaduais do ensino fundamental I da Região da Diretoria de Ensino de Caieiras, na Grande São Paulo. A pesquisa contou com sete docentes da SRM das áreas das deficiências: mental, auditiva e visual e três professores do ensino fundamental I (de 1ª a 4ª série das classes regulares). A pesquisadora destaca, em sua análise, que pôde perceber, a partir das respostas das docentes, que, nas SRM, a comunicação por meio do uso de libras e do braile esteve presentes. Além disso, houve o uso de diferentes tipos de textos[11] de língua portuguesa com o objetivo de os educandos se apropriarem da forma literária da expressão e da construção da língua.

Já Milanesi (2012), em sua dissertação de mestrado em Educação Especial, realizou um estudo documental para a caracterização da política de inclusão escolar e aplicou a técnica de grupos focais, os quais foram promovidos por meio da realização de um ciclo de dez encontros, envolvendo 23 professores da SRM e/ou docentes de turmas de ensino comum, que tivessem alunos atendidos em SRM, e profissionais de gestão do município de Rio Claro – no estado de São Paulo. A partir das análises dos dados, a pesquisadora menciona que dificuldades foram encontradas para atender as normativas indicadas pelo MEC no contexto investigado. Em relação à organização do trabalho pedagógico das SRMs, a autora cita os requisitos de formação do professor especializado e professores do ensino comum, além das

[10]Realizamos a busca pelos termos “educação inclusiva + trabalho docente” e “sala de recursos multifuncionais + trabalho docente + educação inclusiva” no banco de teses e dissertações da CAPES.
[11] A autora não especifica o conceito “Tipos de textos”.

avaliações para identificação do aluno, do planejamento de ensino e do desenvolvimento da aprendizagem do discente.

Outro estudo é o de Mello (2013) que, em sua dissertação na área de Letras, pesquisou, em uma unidade escolar no município do Rio de Janeiro, o trabalho de professores da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Os sujeitos de pesquisas foram duas intérpretes de libras e uma pedagoga itinerante da SRM com alunos surdos. Em sua metodologia, utilizou a aplicação da Instrução ao Sósia[12] com a finalidade de analisar os modos discursivamente efetivados pelas docentes em relação às normas para sua atividade. A pesquisadora (2013), ao concluir sua pesquisa, destaca o déficit de prescrições que orientem o trabalho do professor de Língua Portuguesa para atuação junto a discentes surdos e a falta de formação de um verdadeiro coletivo de trabalho em sua pesquisa.

No que tange aos estudos na área da Educação, foram encontrados alguns trabalhos que trilharam os caminhos de compreensão do contexto do AEE, especificamente, o atendimento da SRM tais como os de Amaral (2016), Silva (2020), Santo (2020), Carvalho (2020), Santos (2020), Ghidini (2020), Oliveira (2021), Teixeira (2021) e Melo (2022).

Amaral (2016) realizou espaços para a reflexão sobre as práticas pedagógicas para princípios da inclusão escolar na rede municipal de Jaguarão, cidade do Rio Grande do Sul. O trabalho foi realizado a partir de uma proposta de intervenção com discussões de fundamentação teórico-conceitual e com Rodas de Formação entre professores do ensino fundamental I, gestores, professores e monitores da SRM. A partir da realização de sua pesquisa, a autora constata que a maior dificuldade apresentada pelas docentes em relação aos alunos com deficiência é de ordem curricular; salienta, também, a necessidade que emergiu para a construção de formações de professores com a finalidade da promoção da educação inclusiva.

Silva (2020), em sua tese, buscou, por meio de um estudo de campo com 36 docentes do AEE, analisar as condições de trabalho desses professores nas escolas municipais da região do Piemonte da Diamantina, na Bahia. Os seus dados foram coletados a partir de questionário de perguntas fechadas e entrevista com roteiro semiestruturado. No que se refere à análise do questionário, foram observados os perfis das docentes: idade, contexto familiar, remuneração formação educacional, além das condições físicas da SRM. Em relação às entrevistas, o pesquisador observou o interesse dos professores para atuar no AEE. Em seus resultados, menciona o aspecto desafiador de interação com os professores e os alunos da sala regular e

[12] O método de instrução ao sósia foi desenvolvido pela Clínica da Atividade (Clot, 2010) e se trata de um dos métodos utilizados por esta pesquisa.

com os familiares de seus alunos de AEE. Dentre os fatores observados, destacam-se diversos problemas enfrentados, tais como a estrutura e os materiais pedagógicos; a falta da formação continuada; interferências na autonomia docente; a ausência de uma equipe multidisciplinar; a falta de transporte; a dificuldade com a família dos alunos e com a gestão escolar; a quantidade de alunos; a dificuldade de interação com os docentes da sala regular; e a carga horária de trabalho excessiva.

A pesquisa de Santo (2020) buscou compreender e discutir, por meio de um estudo de caso, as concepções de professores das salas regulares e das salas de recursos sobre o trabalho docente junto ao público-alvo da Educação Especial, com foco no trabalho colaborativo e nas estratégias utilizadas para a adaptação curricular. Nesse trabalho, participaram 13 professores, sendo seis atuantes no ensino regular e sete que lecionavam na SRM de duas escolas do interior paulista. A partir de análise de conteúdo de entrevistas semiestruturadas e da ficha de identificação, Santo (2020) evidencia a precarização das condições de trabalho docente; o déficit na formação inicial dos professores; a demanda para uma formação contínua; a transferência de responsabilidades entre os sujeitos que fazem parte do processo educativo do aluno; a falta de entendimento sobre o conceito de adaptação curricular; e a inexistência de um trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e das salas de recursos.

Já Carvalho (2020) investigou, tendo com sujeitos de pesquisa 17 professoras da SRM, se e como as Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de uma cidade do interior paulista têm um ambiente favorável para as necessidades formativas dessas docentes. Por meio de uma abordagem qualitativa, os dados foram coletados a partir da análise documental das HTFC, de questionário e de entrevistas semiestruturadas com orientadoras do Núcleo de Educação Especial. Os resultados apontaram que 76,5% das docentes encontraram dificuldades para trabalhar nas SRM; em relação à formação inicial, 52,39% das professoras mencionaram que não contemplaram conhecimentos sobre o AEE. No que tange à formação continuada, 46,67% responderam que as HTFC não têm contribuído para a superação das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. A pesquisa evidencia como uma possível justificativa para esses resultados a existência de carga horária reduzida, a abordagem de temas diferentes e a não caracterização de um processo formativo (Carvalho, 2020).

Em uma pesquisa aplicada do tipo pesquisa-ação, Santos (2020) apresentou um estado da Arte de documentos constituintes da política educativa nacional para observar a formação continuada de docentes no Brasil, o Atendimento Educacional Especializado e a deficiência

intelectual[13]. Para isso, utilizou como instrumentos: uma entrevista semiestruturada com o gestor da Superintendência da área da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de São Luís - Maranhão e, com dezoito professores do AEE, um questionário para avaliação do Caderno de Apoio Pedagógico. Em seus resultados, foi constatado que a formação continuada na rede municipal de educação é planejada, entretanto, com características de cárter emergencial, com recursos e planejamentos estanques. A pesquisadora destaca que o Caderno de Apoio Pedagógico foi construído com a colaboração dos professores do AEE durante a aplicação da pesquisa e, posteriormente, foi avaliado por eles. Ela chega à conclusão de que o material apresenta orientações pedagógicas e sugestões de atividades práticas para um atendimento especializado sistematizado e adaptável para aluno com deficiência intelectual.

Ghidini (2020) buscou, por meio de pesquisa-ação colaborativo-crítica, compreender e assumir o atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial, visando fortalecer as redes de apoio à escolarização de educandos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento, matriculados em uma unidade de ensino fundamental anos iniciais na cidade de Serra, no estado do Espírito Santo. A autora conseguiu mobilizar a comunidade escolar, tendo como sujeitos de pesquisa professores do ensino regular, docentes do atendimento educacional especializado, a gestão escolar, a equipe técnico-pedagógica, estagiários, cuidadores, familiares dos alunos e estudantes. Para realizar sua investigação, a estudiosa analisou documentos, tais como a Lei de Diretrizes e Bases e Decreto n°. 6.571/2008; constituiu momentos de formação continuada e de trabalhos colaborativos com a classe comum; realizou entrevistas semiestruturadas, utilizou o diário de campo e o roteiro de entrevista. De acordo com a autora (2020), os registros apontam contribuições da formação continuada e das ações colaborativas para além das salas de recursos multifuncionais. Em relação ao AEE, ele potencializa o trabalho docente, as redes de apoios aos alunos, os saberes-fazeres dos profissionais da Educação e as práticas organizativas das escolas (Ghidini, 2020).

Já Oliveira (2021), em sua dissertação, investigou as representações sociais do trabalho pedagógico nas salas de recursos multifuncionais pelos professores do AEE em um município do estado do Rio de Janeiro. Em contexto pandêmico, a pesquisadora realizou um estudo qualitativo com questionário *on-line* com questões abertas e fechadas. A partir da análise de conteúdo dos dados coletados, a autora chegou a alguns resultados como: a falta de

[13] Termo utilizado pela pesquisadora Santos (2020).

tempo para um planejamento em conjunto com professores da sala regular, o que, consequentemente, interferiu na qualidade do trabalho pedagógico ofertado nas SRM; a formação continuada sendo caracterizada como essencial para a atuação no AEE; e, conforme mencionado pela autora (2021), o fato de que trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Especial é permeado pela afetividade.

Teixeira (2021), em sua pesquisa, buscou investigar o trabalho colaborativo entre o professor de Educação Especial que atua na sala de recursos multifuncionais e os professores do ensino de salas regulares (disciplinas de língua portuguesa e matemática) em um município do estado do Paraná. As análises mostraram que 72% dos participantes desconheciam o conceito de trabalho colaborativo e que ele foi realizado com pouca frequência no contexto escolar. E, de acordo com a pesquisadora (2021), a ausência do trabalho colaborativo entre os professores interferiu de modo negativo no processo de ensino e aprendizagem dos alunos que frequentam a sala de recursos. Outros aspectos indicados pelos docentes foram: a estratégia de metodologias diferenciadas que atinjam as necessidades dos discentes, a importância da elaboração conjunta do Plano de Atendimento Educacional Especializado e o obstáculo do trabalho colaborativo pelo motivo de atuação dos docentes em turnos diferentes (Teixeira, 2021).

Outro estudo em que podemos observar esse aspecto de ausência do trabalho colaborativo é no trabalho de Melo (2022). A pesquisadora buscou analisar o serviço da AEE na SRM para averiguar a presença ou ausência do trabalho colaborativo na perspectiva dos professores do ensino regular e de alunos atendidos na SRM de uma escola da rede estadual do Paraná na cidade de Curitiba. Um dos pontos destacados pela autora é o obstáculo no desenvolvimento do trabalho colaborativo, tais como a falta de tempo, a formação insuficiente, além da presença de professores resistentes e inflexíveis (Melo, 2022).

Após observarmos alguns estudos que abrangem a educação inclusiva, o trabalho docente e a sala de recursos multifuncionais, consideramos que há espaço tanto para pesquisas que tenham, especificamente, um olhar para professores especializados no contexto da sala de recursos multifuncionais cujo enfoque esteja no agir docente como para estudos que permitam com que o trabalhador realize reflexões sobre sua situação de trabalho a partir de métodos que possam proporcionar tal aspecto.

A partir das perspectivas de pesquisas e reflexões realizadas pelos grupos ALTER-CNPq e ALTER-FIP, a premissa que norteia este trabalho é a de que os elementos constitutivos do trabalho docente (aspectos pessoais e sócio-históricos; as prescrições; os outros – alunos, pais, gestão escolar, dentre outros; os artefatos; os instrumentos; o coletivo de

trabalho), permeados por conflitos, e os obstáculos ligados à ação de ensinar influenciam nas intervenções didáticas de planejamento (gesto de planejamento) do professor.

Ao delinearmos nossa pesquisa, havíamos escolhido observar a prática docente na sala de recursos multifuncionais. Contudo, em razão do contexto de pandemia da Covid-19 que vivenciamos entre os anos de 2020 e 2022, nosso estudo se concretizou de modo remoto[14]. Dessa forma, nosso contato com a docente realizou-se por meio de diálogos (mensagens enviadas por escrito ou em áudios) em um aplicativo – *Whatsapp* – e de reuniões *on-line* pelo *Meet*.

Portanto, considerando a importância em conhecer o trabalho docente e o contexto educacional brasileiro, especificamente, o trabalho relativo à educação, este estudo tem o objetivo de compreender o agir de uma professora da sala de recursos multifuncionais de deficientes auditivos e surdos a fim de verificar as influências dos elementos constitutivos do trabalho docente em relação ao planejamento de atividades de língua portuguesa. Para tal fim, analisamos, a partir de uma perspectiva interacionista sociodiscursiva, textos produzidos pela própria trabalhadora advindos de uma entrevista inicial, da entrevista de Instrução ao Sósia (IS), que tem como característica o trabalhador instruir um sósia na substituição de um dia de seu trabalho, além do comentário da IS, que tem como especificidade o trabalhador escrever comentários após assistir à gravação da entrevista de IS[15].

Para tanto, centraremos nosso estudo em:

(i) identificar os elementos do agir de uma docente da SRM;

(ii) caracterizar as intervenções didáticas (gestos didáticos) configuradas nas entrevistas e no comentário da IS;

(iii) verificar em que medida os elementos do trabalho docente influenciam o gesto de planejamento;

(iv) identificar os obstáculos configurados no processo de aprendizagem da educação inclusiva;

(v) refletir em que medida os conflitos do trabalho docente e os obstáculos influenciam o gesto didático de planejamento.

---

[14] Os anos de 2020 e 2021 foram marcados pela propagação do coronavírus - Covid-19. Em consequência, algumas atitudes emergenciais foram realizadas, tais como a suspensão de aulas presenciais, a vedação de atendimento presencial ao público, o impedimento de realizações de missas, cultos, a proibição de eventos de qualquer espécie que poderiam gerar aglomerações de pessoas, conforme constante no decreto 65.563 (São Paulo, 2021).

[15] Esse comentário foi enviado em áudio via *Whatsapp*.

Para atingirmos nossos objetivos, buscamos responder, a partir da análise textual advinda da entrevista inicial, da entrevista de IS e do comentário da IS, às seguintes perguntas:

1. Quais são os elementos do trabalho docente mais tematizados e menos tematizados pela professora nas entrevistas e no comentário da IS?

2. Quais são os gestos didáticos configurados nas entrevistas e no comentário da IS?

3. Quais obstáculos são configurados nas entrevistas e no comentário da IS? Eles influenciam o gesto de planejamento da docente? Se sim, de que modo?

4. A partir da análise das entrevistas e do comentário da IS, quais são os elementos do trabalho docente que integram o contexto da professora da SRM? E em que medida esses elementos influenciam o planejamento de atividades de língua portuguesa nesse contexto?

5. Quais são os conflitos que integram os elementos constitutivos do trabalho da docente da SRM? E em que medida esses conflitos interferem em seu gesto de planejamento?

Acreditamos que nossa pesquisa possa contribuir para uma melhor compreensão do trabalho do professor, especificamente, em situações de planejamento, pelo fato de o trabalho docente não se limitar às atividades em sala de aula (Machado, 2007, 2010). Acreditamos, também, que este estudo possa suscitar discussões sobre a formação dos docentes de línguas em relação ao processo de planejamento para a construção de um meio propício para a aprendizagem de conteúdos específicos e para o desenvolvimento de capacidades específicas (Machado, 2007).

Para atingir nossos objetivos, organizamos a tese em capítulos, sendo o primeiro a parte introdutória.

No segundo capítulo, abordamos os pressupostos teórico-metodológicos em que esse estudo se embasa. Nessa seção, apresentamos os fundamentos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), expondo suas principais bases filosóficas, o modelo de análise textual proposto e os diálogos possíveis com a Teoria Polifônica de Ducrot (1987). Ademais, discutimos as contribuições das Ciências do Trabalho para análise do trabalho docente, especificamente, a Ergonomia da Atividade Francesa e a Clínica da Atividade. Na sequência, discorremos, pela conjunção dos aportes do ISD, da Ergonomia da Atividade Francesa e da Clínica da Atividade (CA) realizada por Machado (2004, 2007, 2010), sobre concepção do trabalho do professor defendida pelos pesquisadores dos grupos ALTER-CNPq e ALTER-FIP. Seguidamente, debruçamo-nos sobre os conceitos advindos da Didática de Línguas, sendo eles: agir didático, gestos didáticos e obstáculo. E, por fim, apresentamos uma breve

reflexão sobre o papel das prescrições no trabalho docente para, em seguida, esboçarmos o caminho histórico dos documentos oficiais sobre a Educação Inclusiva, com o objetivo de entendermos sobre o contexto sócio-histórico mais amplo que subjaz nosso estudo.

No terceiro capítulo, exibimos nossa metodologia de pesquisa. Assim, apresentamos a natureza do estudo, os caminhos trilhados para conseguirmos um contexto investigativo, os colaboradores de nossa pesquisa, o contexto investigado, as etapas do projeto, a seleção dos dados, os procedimentos de análise e, para terminar, os procedimentos éticos.

No quarto capítulo, apresentamos a discussão dos dados e os resultados de análise. Em princípio, discorremos sobre o contexto sócio-histórico mais amplo. Em seguida, passamos às análises dos dados oriundos da entrevista inicial, da entrevista de IS e do comentário da IS; e por fim, refletimos sobre o método de IS aplicado no contexto virtual.

No quinto capítulo, discutimos as considerações finais possibilitadas por esta pesquisa.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Nosso quadro teórico é configurado como interdisciplinar, assim como a própria proposta deste estudo, pois, para a compreensão da relação entre o trabalho educacional e a linguagem, Machado (2004) defende a conjunção do quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), tal como é proposto por Bronckart (1999/2007, 2006a, 2008; Machado e Bronckart, 2009) e as contribuições das Ciências do Trabalho, especificamente, da Ergonomia da Atividade Francesa e da Clínica da Atividade, disciplinas que dialogam e contribuem com conceitos e métodos para a compreensão do trabalho (Machado, 2004; Machado *et al*., 2009). Conjuntamente, adotamos conceitos advindos da Didática de Línguas (Schneuwly, 2009; Silva, 2013[16]; Messias; Dolz, 2015; Dolz, 2022, Tobola-Couchepin, 2022) que nos auxiliam na identificação das intervenções didáticas realizadas pela docente.

Posto isso, em primeiro lugar, apresentamos as bases teóricas e filosóficas do ISD, uma vez que este é tomado como fonte de referência maior nas pesquisas desenvolvidas pelos grupos ALTER-CNPq e ALTER-FIP. Em seguida, abordamos os aportes da Ergonomia da Atividade Francesa e da Clínica da Atividade. Na sequência, enfocamos a definição e as características do trabalho docente propostas por Machado (2007, 2010) a partir das concepções advindas dos aportes supracitados. Depois, apresentamos os conceitos oriundos da Didáticas de Línguas, quer sejam, agir didático, gestos didáticos e obstáculos, que contribuem, em nosso trabalho, para o entendimento do agir docente. Por fim, traçamos algumas considerações sobre o papel das prescrições no trabalho docente para, então, esboçarmos a trajetória histórica de documentos oficiais sobre a Educação Inclusiva com o objetivo de contribuirmos para uma melhor compreensão do contexto investigado.

2.1 O Interacionismo Sociodiscursivo

O Interacionismo Sociodiscursivo é uma corrente teórica que começou a se desenvolver em Genebra a partir de 1980 pelos estudiosos Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, Daniel Bain, Joaquim Dolz, Itziar Plazaola, dentre outros (Guimarães; Machado,

[16] A Prof.ª Dr.ª Carla Messias Ribeiro da Silva-Hardmeyer já utilizou em citações bibliográficas outros nomes como, por exemplo, “Silva, C. M. R. da.”. Em sua tese, a pesquisadora usou “Silva” (2013) e, em outras publicações, “Messias”, como em “Messias e Dolz (2015)”. Atualmente, a autora usa o nome de “Silva-Hardmeyer, C. M. R.” em citações bibliográficas.

2007, apresentação)[17]. De acordo com Bronckart (2006a, p. 10, grifos do autor), o ISD quer ser considerado como "uma corrente **da** *ciência do humano*", assumindo a centralidade da linguagem tanto no funcionamento e no desenvolvimento psíquico quanto nas atividades e nas ações humanas (Machado; Matencio, 2006, prefácio).

Essa corrente visa a "busca de uma compreensão do funcionamento e do desenvolvimento humano, com uma abordagem transdisciplinar" (Machado; Ferreira; Lousada, 2011, p. 20). Ademais, é caracterizada como transdisciplinar pelo fato de se amparar em diversos quadros teóricos, tendo sofrido influências epistemológicas de Vigotski, Saussure e Volochinov, e filosóficas de Spinoza e Marx & Engels (Bronckart, 2006b), dentre outros.

O ISD, que é uma abordagem a qual se inscreve no movimento do Interacionismo Social, aceita todos os princípios fundadores dessa corrente. Segundo Bronckart (2006b), primeiramente, em relação à questão do desenvolvimento humano, o ISD adere aos princípios do materialismo monista de Spinoza (1677[1954] *apud* Bronckart, 2006b). O autor esclarece que, nessa perspectiva, tudo é considerado matéria. Assim, o pesquisador (2006a, p. 109) defende que "o universo é constituído pela matéria em permanente atividade e que todos os 'objetos' que nele se encontram, inclusive os processos de pensamento da espécie humana, são realidades materiais". Já o monismo afirma que alguns objetos podem parecer ser físicos e outros psíquicos, entretanto, essa diferença é apenas fenomenal e não de essência (Bronckart, 2006a), ou seja, tudo é caracterizado como matéria.

No que se refere à evolução humana, Bronckart (2006b) recorre aos princípios de Marx e Engels para evidenciar que ela deve ser assimilada em uma perspectiva dialética e histórica. De acordo com Bronckart (2006b), o marxismo defende que

> as capacidades biocomportamentais específicas dos organismos humanos tornaram possível a elaboração de atividades coletivas, assim como de instrumentos a serviço de sua realização concreta (as ferramentas manufaturadas) e de instrumentos a serviço de sua gestão de conjunto (os signos linguísticos [langagiers]), o que produziu um mundo econômico, social e semiótico que constitui doravante uma parte específica do ambiente dos humanos; em seguida, o reencontro com essas propriedades radicalmente novas do meio, depois sua apropriação e de sua interiorização pelo organismo, transformou progressivamente o psiquismo primário e deu lugar à emergência do pensamento consciente em seu estado atual (Bronckart, 2006b, p. 11).

A partir das proposições de Spinoza, Marx e Engels, Vigotski elaborou um esquema desenvolvimental que Bronckart (2006b) apresentou em cinco pontos:

[17] Os pesquisadores atuavam em um grupo de pesquisa das Unidades de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra (cf. Guimarães; Machado, 2007). Não foi localizado o nome desse grupo de pesquisa.

> 1) o jovem humano é dotado de um equipamento biocomportamental e psíquico inicial, que, uma vez que procede da evolução contínua das espécies, o dota de potencialidades novas; 2) desde o nascimento, o jovem humano é mergulhado em um mundo de préconstrutos sócio-históricos: formas de atividade, coletivas, obras e fatos culturais, produções semióticas que emergem de uma língua natural dada, etc.; 3) desde o nascimento, ainda, o ambiente humano empreende caminhadas deliberadas de formação, que visam integrar o jovem humano nessas redes de pré-construtos, ou que guiam sua apropriação destes últimos; 4) no quadro desse processo de apropriação, a criança interioriza propriedades da atividade coletiva assim como signos e estruturas de linguagem (*langagières*) que a mediatizam; 5) essa interiorização das estruturas e significações sociais transforma radicalmente o psiquismo herdado e dá origem às capacidades de pensamento consciente (Bronckart, 2006b, p. 5, grifo do autor).

Para validar as teses de Vigotski, algo que não pôde ser realizado pelo psicólogo, Bronckart recorre às contribuições das obras de Saussure (Bronckart, 2006b). Conforme o autor (2006b), em um primeiro momento, a teoria saussureana foi utilizada para "mostrar como a apropriação e a interiorização dessas entidades semióticas podem 'causar' a emergência do pensamento consciente humano" (Bronckart, 2006b, p. 5). Em um segundo momento, a partir de algumas pesquisas do grupo, o pesquisador afirma o caráter revolucionário da teoria de Saussure e reitera que, ao menos, três concepções contribuem para o desenvolvimento do ISD. São elas:

> a **concepção do signo** como entidade fundamentalmente processual, que jamais é dotado de um significado imutável, mas que acolhe imagens mentais temporárias e instáveis, porque sempre dependentes do uso; a **concepção do sistema da língua**, não como entidade fechada, mas como estando em perpétua interação com os sistemas sociais, psicológicos e discursivos; por fim, o acento sobre os **mecanismos de mudança** e sobre a **dinâmica temporalizada** que anima o conjunto dos sistemas que subjazem aos fatos linguageiros (Bronckart, 2006b, p. 7, grifo nosso).

Outra inspiração do ISD, como já dissemos anteriormente, são os escritos de Volochinov e de Bakhtin. Segundo Bronckart (2006a), "Marxismo e filosofia da linguagem"[18] (Volochinov 1929/1977 *apud* Bronckart, 2006a) é uma das obras fundamentais do interacionismo inicial[19] porque, nela, Volochinov apresenta as bases de uma filosofia da linguagem estruturada no marxismo (Bronckart, 2006a). Bronckart (2006b, p. 3) menciona que as contribuições advindas dessa obra foram bases para a abordagem "do estatuto da unidade-texto, de um lado, das modalidades de interação entre as atividades de linguagem e os outros tipos de atividades humanas situadas, de outro". O estudioso (2006b), também cita os trabalhos do filósofo Bakhtin, especialmente, "Estética da criação verbal" e "Questões de literatura e de estética: a teoria do romance" que propuseram a análise do estatuto dos gêneros

[18] Bronckart (2006a) esclarece que, a partir dos estudos de Ivanova (2000 cf. Bronckart, 2006a), que a obra "Marxismo e filosofia da linguagem" deve ser atribuída a apenas um autor, Valentin Volochinov.
[19] Termo utilizado por Bronckart (2006a).

textuais e dos mecanismos que os organizam. Bronckart (1999/2007, p. 21) afirma que "O ISD tomou dos trabalhos de Volochinov e de Bakhtin uma abordagem descendente dos fatos linguageiros, colocando em primeiro plano a práxis, isto é, a dimensão ativa, prática, das condutas humanas em geral e das condutas verbais em particular".

Tendo como base esses aportes, o ISD sustenta sua principal tese, a de que "as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos." (Bronckart, 1999/2007, p. 21). Desse modo, à luz do Interacionismo Social, o ISD considera-se uma corrente da ciência do humano a qual postula que a linguagem desempenha um papel central nessa ciência (Bronckart, 2006a).

Segundo Bronckart (2006a, p. 122), a linguagem "não é (somente) um meio de expressão de processos que seriam estritamente psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções), mas que é [...] um instrumento fundador e organizador desses processos em suas dimensões especificamente humanas". Para o pesquisador, o ISD tem o objetivo de demonstrar que as práticas linguageiras situadas (os textos) são instrumento principal para o desenvolvimento humano, tanto nas capacidades epistêmicas (ordem dos saberes) quanto nas capacidades praxeológicas (ordem do agir humano) (Bronckart, 2006b). Dessa forma, essa abordagem se caracteriza como "transdisciplinar das relações entre a linguagem, o agir e o desenvolvimento" (Bronckart, 2005, p. 231).

Com o objetivo de analisar a linguagem, o agir e o pensamento consciente, o projeto do ISD abrange três níveis de análise: as dimensões da vida social, os processos de mediação formativa e os efeitos que essas mediações exercem sobre os indivíduos.

Em relação ao primeiro nível, ele engloba aspectos da vida social: os pré-construídos históricos, que são compostos por (i) formações sociais, (ii) atividades coletivas (ou atividades não-linguageiras), (iii) as atividades de linguagem (os textos); e (iv) os mundos formais – o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo (Bronckart, 2006a).

Conforme explicita Bronckart (2006a, p. 104), as formações sociais são constituídas "pelos diferentes tipos de atividades humanas", tais como sua constituição e os fatos que eles geram. Para o autor (2008, p. 113), "elas são geradoras de regras, de normas, de valores etc., referentes às modalidades de regulação das interações entre os membros de um determinado grupo".

No que tange às atividades coletivas (ou atividades não-linguageiras), Bronckart (2008, p. 112, grifo do autor) salienta que o ambiente humano não é formado apenas pelo meio físico, mas também pelas "condutas dos membros da espécie humana, que se organizam

em *atividades coletivas complexas*", por isso essas atividades são "quadros que organizam e mediatizam os aspectos essenciais das relações entre os indivíduos e o meio" (Bronckart, 2008, p. 112). Para o autor (2008), a essas atividades não-linguageiras se unem as atividades de linguagem.

Com relação às atividades de linguagem, estas são materializadas em textos que, para Bronckart (2008, p. 113), são considerados "os correspondentes empíricos das atividades linguageiras, produzidos com os recursos de uma língua natural". Segundo o autor, o ISD conceitua o texto como: "toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem organizada e que visa a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário, ou então, como unidade comunicativa de nível superior, correspondente a uma determinada unidade de agir linguageiro" (Bronckart, 2008, p. 87). Sob esse ângulo, todo texto se inscreve em um conjunto de textos, denominado gênero textual (Bronckart, 1999/2007).

Por fim, no que diz respeito aos mundos formais ou mundos representados, Bronckart (1999/2007, 2008) evidencia as contribuições dos construtos teóricos de Habermas para o ISD. Conforme o professor (2008, p. 21-22), o elemento central da teoria habermasiana é o de que "qualquer atividade se desenvolve levando-se em consideração determinadas representações coletivas que se encontram organizadas em três sistemas de mundos ('formais' ou 'representados')". São eles: o mundo objetivo (que assimila os conhecimentos sobre o meio físico), o mundo social (relacionado aos conhecimentos sobre as normas e valores de uma sociedade) e o mundo subjetivo (características subjetivas, isto é, características de cada um dos indivíduos) (Bronckart, 1999/2007).

O segundo nível engloba os processos de mediação formativa. Para Bronckart (2008, p. 113, grifo do autor), esse nível "envolve os processos desenvolvidos pelos grupos humanos para assegurar a *transmissão* e a *re-produção* dos pré-construídos". Esses processos podem ser divididos em três conjuntos: os processos de educação informal, que é a integralização realizada por meio dos adultos aos recém-chegados; os processos de educação formal, que engloba as dimensões didáticas e pedagógicas (processo de ensino e aprendizagem e formação das pessoas) e; de transação social, que é composto pelas interações desenvolvidas no cotidiano das pessoas já dotadas de pensamento consciente (Bronckart, 2006a).

Já o terceiro nível contempla os efeitos que essas mediações formativas exercem sobre os indivíduos (Bronckart, 2006a). Segundo Bronckart (2008, p. 114, grifo do autor), esse último nível "envolve os efeitos que a transmissão dos pré-construídos produz sobre a *constituição* e o *desenvolvimento das pessoas*", o qual pode ser distribuído em três campos de investigação: o primeiro, é designado às condições de emergência do pensamento consciente;

o segundo, indica a "análise do desenvolvimento do pensamento, dos conhecimentos e das capacidades de agir" (Bronckart, 2008, p. 116); e o terceiro, investiga os processos de desenvolvimento, esse campo de investigação, segundo Bronckart (2008, p. 116), é "o da análise dos mecanismos por meio dos quais cada pessoa contribui para a transformação contínua dos pré-construídos coletivos".

De acordo com Bronckart (2006a), os trabalhos que se encontram no campo das ciências do texto e que se inscrevem nesse esquema geral do ISD têm como objetivo "mostrar como os mecanismos de produção e de interpretação dessas entidades verbais contribuem para a transformação permanente das pessoas agentes, e, ao mesmo tempo, dos fatos sociais". (Bronckart, 2006a, p. 129-130). À vista disso, o ISD conduz um percurso metodológico por meio do texto, seja oral ou escrito (Bronckart 1999/2007), já que ele é fonte de compreensão da ação do sujeito (Machado; Bronckart, 2009) a qual só pode ser compreendida a partir de processos interpretativos (Bronckart, 2008).

Isso posto, tratamos, a seguir, de textos produzidos em situação de trabalho.

2.1.1 Um programa de pesquisa sobre o trabalho

Bronckart (2006a) explicita que, após o grupo de pesquisa do ISD ter realizado vários estudos nos três níveis: no dos pré-construídos, no dos processos de desenvolvimento e no dos processos de transmissão, alguns questionamentos começaram a emergir sobre a dimensão do agir, pelo fato de que qualquer produção textual está intimamente vinculada ao agir geral, e, também, sobre as características do trabalho docente, em razão de os professores participarem da concepção de sequências didáticas, embora eles não aplicassem os instrumentos em situações de sala de aula. Dessa forma, foi constatada a necessidade de se analisar o trabalho dos professores.

Para responder a esses questionamentos, foi desenvolvido o programa geral de pesquisa do grupo *Langage, Action, Formation* (LAF):[20] "*A análise das ações e dos discursos em três situações de trabalho e sua exploração nos processos de formação*" (Bronckart, 2006a, p. 195, grifo do autor). A investigação abrangeu três campos: uma empresa de fabricação de material farmacêutico, um hospital e uma instituição de formação de professores. Em relação ao trabalho docente, Bronckart (2006a) evidencia que as pesquisas do

[20] Grupo constituído na Unidade de Didáticas das Línguas em 2000 que tem como objetivo principal investigar a questão do agir em situação de trabalho (Bronckart, 2008).

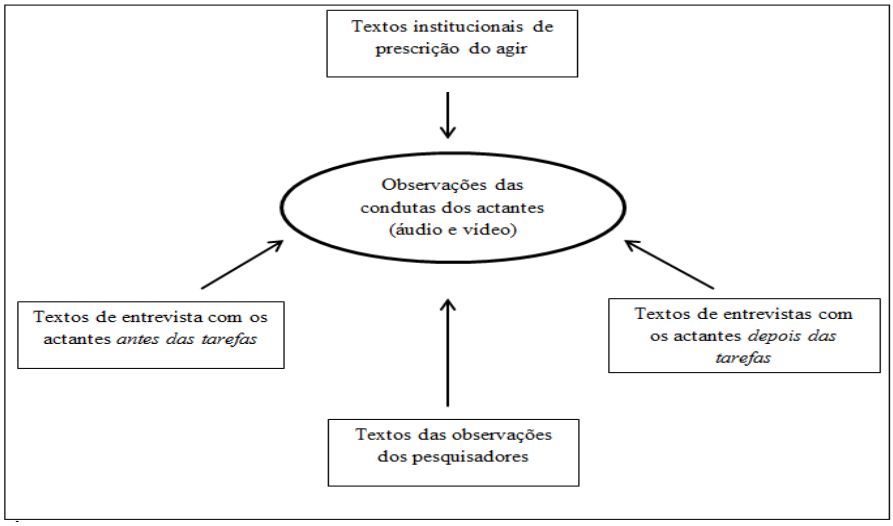
grupo LAF estão em colaboração com diversos grupos, especialmente, o grupo ALTER-CNPq.

Para a análise do agir em situação de trabalho, a metodologia de pesquisa é conduzida em quatro dimensões:

- Primeira dimensão analisada: o trabalho real – "**comportamentos** verbais e não verbais que são produzidos durante a realização de uma tarefa" (Bronckart, 2006a, p. 216, grifo do autor) – trata-se do agir-referente. Para se analisar essa dimensão, os dados são constituídos por gravações audiovisuais captadas durante a realização de uma tarefa (Bronckart, 2008);
- Segunda dimensão analisada: o trabalho prescrito – é a análise dos documentos prefigurativos "que visam planificar, organizar e regular o trabalho que os actantes devem realizar" (Bronckart, 2006a, p. 216). O teórico (2008) observa que os textos dessa dimensão apresentam outras finalidades, além da de antecipar as formas de agir. Por isso, são denominados "*textos* (ou documentos) *do entorno-precedente ao agir"* (Bronckart, 2008, p. 133, grifo do autor);
- Terceira dimensão analisada: o trabalho interpretado pelos actantes – ou seja, análise das entrevistas realizadas com os trabalhadores antes ou depois da realização da tarefa (Bronckart, 2006a, 2008).
- Quarta dimensão analisada: o trabalho interpretado por observadores externos – são os textos produzidos pelos pesquisadores a partir da observação do trabalho real dos trabalhadores.

A seguir, podemos observar a figura do plano geral da pesquisa desenvolvido por Bronckart (2006a).

Figura 1 - Esquema do plano geral da pesquisa



Fonte: Bronckart (2006a, p. 216)

Como podemos notar na figura 1, a análise do agir em situação de trabalho envolve a observação do trabalho real, o trabalho prescritivo e o trabalho interpretado pelos actantes ou pelos pesquisadores (Bronckart, 2006a, 2008). Em relação ao trabalho docente, Machado e Bronckart (2009, p. 35) consideram que "todos os textos produzidos nessa situação de trabalho ou os que tematizam se constituem como possíveis *espaços de emergência* dessas morfogêneses e que, além disso, eles têm o poder de contribuir para a manutenção ou para a transformação dos 'modelos de agir'". Ao delinearmos o plano geral das pesquisas que englobam a compreensão do agir em situação de trabalho, é importante ressaltarmos que tais procedimentos são refletidos nas pesquisas do grupo ALTER-CNPq.

De acordo com Machado, Ferreira e Lousada (2011), os estudos do grupo ALTER-CNPq têm analisado dados de diferentes situações do trabalho educacional: textos da mídia, textos prescritivos, textos de instrução ao sósia, textos em situação de trabalho, textos produzidos pelos próprios professores após a realização de uma tarefa, além de textos elaborados por observadores.

No que tange ao nosso estudo, debruçamo-nos sobre a análise de textos advindos de: uma entrevista inicial, que apresentou aspectos de tarefas já concluídas e, também, menções a acontecimentos futuros pelo fato de esse diálogo ter ocorrido no final do ano letivo; e de uma entrevista de Instrução ao Sósia em que sua realização ocorreu antes da realização da tarefa. É importante salientarmos que, em nosso trabalho, há resgates às legislações, pois consideramos isso importante para a compreensão do trabalho docente da SRM. Segundo Machado e Bronckart (2009), textos de diferentes disciplinas, tais como História da Educação, Sociologia

do Trabalho e textos oriundos das instâncias governamentais são relevantes para a identificação das características do contexto sócio-histórico.

A seguir, apresentamos os procedimentos de análise do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

2.1.2 O modelo de análise do ISD

De acordo com os pressupostos do ISD (Bronckart, 1999/2007, 2006a, 2008, Machado; Bronckart, 2009), em uma abordagem descendente-ascendente, isto é, "do contexto para as unidades textuais menores e vice-versa" (Machado; Ferreira; Lousada, 2011, p. 11), antes de realizarmos uma análise textual propriamente dita, precisamos identificar o seu contexto de produção. Para isso, devemos observar cincos aspectos: (i) o contexto sócio-histórico mais amplo; (ii) o suporte; (iii) o contexto linguageiro imediato – "os texto(s) que acompanham, em um mesmo suporte, o texto a ser analisado" (Machado; Bronckart, 2009, p. 46); (iv) o intertexto – textos com que o texto analisado mantém relação (Machado; Bronckart, 2009) e; (v) a situação de produção, que é composta, segundo Bronckart (1999/2007), pelo contexto físico: lugar de produção, momento de produção, emissor e receptor; e pelo contexto sociossubjetivo: lugar social, posição social do emissor, posição social de receptor e objetivo da produção.

A partir das pesquisas do grupo ALTER-CNPq, algumas questões relacionadas à situação de produção foram levantadas: se o emissor pode assumir diferentes papéis; se as situações de produção podem envolver mais de um destinatário (presente ou ausente); se a produção de texto pode considerar o seu endereçamento aos destinatários de modo mais ou menos direto e indireto; e se o produtor pode ter mais de um objetivo a ser atingindo, tendo em vista os papéis que ele pode assumir (Machado; Bronckart, 2009).

Em relação aos procedimentos de análise do texto propriamente dito, o ISD apresenta um modelo, conhecido como folhado textual (Bronckart, 1999/2007), o qual está divido em três instâncias que comportam os elementos do nível organizacional, do enunciativo e do semântico (semântica do agir) (Machado; Bronckart, 2009), como podemos observar na figura a seguir:

Figura 2 - Procedimentos de análise textual do ISD

Fonte: Voltero (2018, p. 54). Figura elaborada por Voltero e Abreu-Tardelli com base em Bronckart (1999/2007), Machado e Bronckart (2009) e Pérez (2009).

No **nível organizacional**, são detectados os elementos da infraestrutura textual (Machado; Ferreira; Lousada, 2011). São eles: plano global, tipos de discurso, sequências e mecanismo de textualização.

No que tange ao plano geral/global do texto, ele é definido como uma planificação dos conteúdos temáticos do texto, "que nos permite clarificar o estatuto dialógico da estrutura global do texto e a detecção inicial dos principais actantes postos em cena no texto" (Machado; Ferreira; Lousada, 2011, p. 22). De acordo com Machado e Bronckart (2009, p. 54), os pesquisadores começaram a identificar e a nomear as partes do plano global com "termos referentes às categorias da semiologia do agir [...] ou então, com termos referentes aos elementos constitutivos do trabalho do professor". No que concerne ao agir, Machado e Bronckart (2009, p. 55) expõem que "a detecção do plano global pode nos permitir uma primeira identificação dos tipos principais de agir que são organizados por esse plano, ou de fases da tarefa tematizada ou ainda dos actantes principais postos em cena pelo texto".

Em nosso trabalho, utilizamos a dinâmica geral da entrevista proposta por Bulea (2010). Consoante à autora (2010), em seu estudo, a partir da análise da distribuição dos turnos de fala e do desenvolvimento do conteúdo temático, foram observadas duas categorias de segmentos: segmentos de orientação temática (SOT) e segmentos de tratamento temático (STT). Estes, conforme Bulea (2010, p. 90), são "segmentos produzidos sobretudo pelo entrevistado, em resposta a uma questão ou em seguida a uma retomada do entrevistador". Já, aqueles, são contemplados por segmentos de introdução, de apresentação ou de abertura de temas produzidos, principalmente, pelo entrevistador.

No que diz respeito aos tipos de discurso, eles são definidos como segmentos que reconfiguram as relações entre o conteúdo do texto e o momento de sua produção. Segundo Lousada, Abreu-Tardelli e Mazzillo (2007, p. 243), os tipos de discurso "revelam-nos o modo como os agentes produtores do texto organizam o conteúdo temático em relação ao mundo ordinário da ação linguageira". Eles são definidos por Bronckart (1999/2007, p. 149, grifo nosso) como "formas linguísticas que são identificáveis nos textos e que traduzem a criação de **mundos discursivos** específicos, sendo esses tipos articulados entre si por mecanismos de **textualização** e por mecanismos **enunciativos**". Corrobora Bulea (2010, p. 73, grifo da autora) sobre a importância dos tipos de discurso: "eles parecem *semiotizar mundos discursivos*".

De acordo com Bronckart (2021), a constituição dos tipos de discursos é formada por duas decisões binárias. A primeira refere-se às coordenadas espaço-temporais. Quando há separação da situação de produção do agente e das coordenadas, é caraterizada uma relação de

disjunção, constituindo a ordem do narrar. E, quando essas coordenadas não se distanciam da situação de produção, há uma relação de "conjunção", compondo a ordem do expor (Bronckart, 2021).

Já a segunda decisão pertence às "instâncias de agentividade verbalizadas no texto" (Bronckart, 2021, p. 351), ou seja, refere-se às pessoas que são mencionadas na unidade de produção. Se essas instâncias estiverem relacionadas com o produtor e com a situação de linguagem, há uma implicação no segmento do texto do agente produtor e da situação (Bronckart, 2021). Caso as instâncias não apresentem relação com o agente produtor e com a situação de ação da linguagem, há uma autonomia.

Por meio do cruzamento dessas decisões, segundo Bronckart (2021, p. 351, grifo do autor), são produzidas "quatro *atitudes de locução* qualificadas como *mundos discursivos*". São eles: narrar implicado, narrar autônomo, expor implicado, expor autônomo. Mediante a essa configuração, são identificados os quatro tipos de discurso: relato interativo, narração, discurso interativo e discurso teórico. A seguir, exibimos o quadro apresentado por Bronckart (1999/2007) em que podemos observar a relação entre o ato de produção, as coordenadas gerais dos mundos e o resultado das decisões binárias.

Quadro 1 - Tipos de discurso

		Coordenadas gerais dos mundos	
		Conjunção	Disjunção
		EXPOR	NARRAR
Relação ao ato de produção	Implicação	*Discurso interativo*	*Relato interativo*
	Autonomia	*Discurso teórico*	*Narração*

Fonte: Bronckart (1999/2007, p. 157, grifo do autor)

Em nossos dados[21], por exemplo, observamos o discurso interativo no seguinte excerto:

> "P: uhun:: E você/você ensina o quê?
> Ester: ai eu trabalho com as dificuldades que geralmente eles apresentam [...]
> (Entrevista inicial – 29/12/2020)

Nesse trecho, podemos notar as marcas de turnos de fala da pesquisadora em uma frase interrogativa e a resposta de Ester, a presença dos pronomes "você" e "eu", indicando os protagonistas da interação verbal, a utilização de verbos no presente do indicativo, como

[21] Para exemplificação de alguns conceitos, optamos por trazer fragmentos oriundos de nossos dados.

“ensina” e “trabalho”. Dessa forma, podemos observar a presença do discurso interativo, haja vista que, para Bronckart (1999/2007, p. 158, grifo do autor), “as coordenadas gerais desse mundo discursivo não são postas à distância do mundo ordinário da interação. O mundo discursivo criado é, portanto, **conjunto** ao mundo ordinário”.

Já a sequência são modos de planejamento que se desenvolvem no interior do texto. Elas estão divididas em sequências: narrativa, argumentativa, explicativa, descritiva, injuntiva e dialogal (Bronckart, 1999/2007)[22].

Por fim, ainda no nível organizacional, estão presentes os mecanismos de textualização, que contribuem para a coerência do texto e para a progressão textual (Bronckart, 1999/2007). Eles abrangem os mecanismos de coesão nominal e verbal, além dos mecanismos de conexão.

No excerto a seguir, retirado dos dados coletados de nossa pesquisa, podemos notar a coesão lexical estabelecida entre os sintagmas “as crianças” e “os alunos”, permitindo-nos identificar diferentes expressões usadas pela docente ao se referir aos estudantes:

> Ester: ah:: Então ainda tá um pouco complicado assim porque as **crianças** os **alunos** não estão indo né
> [...]
> (Entrevista – 3º encontro – 07/05/2021, grifo nosso)

De acordo com Machado e Bronckart (2009, p. 55), a análise do nível organizacional “pode nos trazer informações, mesmo que parciais, sobre a figura do professor que é construída e sobre alguns aspectos de seu trabalho”, como por exemplo, a formação educacional, os artefatos utilizados pela docente e as prescrições presentes na situação de trabalho.

Em relação ao **nível enunciativo,** ele é composto por marcas de pessoas, por vozes e por modalizações. Bronckart (2021, p. 350, grifo do autor) menciona que as operações desse nível têm o objetivo de “explicitar aos destinatários, as instâncias que assumem a responsabilidade pelo *dictum* textual, bem como as avaliações realizadas por essas instâncias sobre um ou outro elemento deste mesmo *dictum*”.

Com a identificação das marcas de pessoas, podemos interpretar o referencial do agir, ou seja, se se trata de um agir coletivo ou de um agir individual (Machado; Bronckart, 2009). Isso pode ser verificado textualmente, por exemplo, na implicação do “eu” quando se refere a

[22] Não analisamos as sequências presentes nas entrevistas e no comentário da IS, pois o nosso foco não é investigar, neste estudo, o modo de articulação e nem a predominância de sequências presentes na infraestrutura textual. Assim, não nos aprofundamos nesse conceito.

um agir individual e no uso da expressão “a gente”, utilizada para mencionar o coletivo de professores, ou seja, um agir coletivo, como podemos observar no excerto a seguir:

> Ester: [...] **eu** estava fazendo nas minhas atividades nas minhas aulas né? [...]? éh:: tive que fazer o plano/os planos das aulas eh:: que mais... a caderneta que **a gente** faz né? [...] **a gente** faz todo ano um relatório final dizendo que/que melhorou o que precisa dar continuidade...
>
> (Entrevista inicial – 29/12/2020, grifo nosso)

Já a identificação das vozes auxilia na atribuição das instâncias responsáveis abordadas no texto, sendo que elas podem ser atribuídas: ao autor empírico “voz que procede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual” (Bronckart, 1999/2007, p. 327), às vozes sociais, que são “procedentes de personagens, grupos ou instituições sociais que não intervêm como agentes no percurso temático” (Bronckart, 1999/2007, p. 327), e às **vozes de personagens** que são “procedentes de seres humanos, ou de entidades humanizadas” implicadas como agentes no percurso temático (Bronckart, 1999/2007, p. 327).

Em nossa análise, por exemplo, observarmos a voz da docente colaboradora, a voz da família e a voz social expressada pelo termo “mito”.

> Ester: cada dia é um é tudo individual éh:: às vezes **eu tento atender** junto porque eu gosto eu acho que um acaba auxiliando o outro [...] **a mãe pediu para eu trabalhar línguas de sinais com ela as outras não**
> **[...]**
> Ester: às vezes a **família fala** que quer às vezes a **família pergunta** às vezes eles nem conhecem ou já fala que não que não quer porque quer que aprender a ler e escrever a falar porque tem um **mito** assim se aprender Língua de Sinais não vai aprender a falar não vai aprender né? a escrever
>
> (Entrevista inicial – 29/12/2020, grifo nosso)

Considerando os índices de inserção de vozes, Machado e Bronckart (2009) explicitam os estudos ducrotianos como um recurso para auxiliar na detecção de vozes implícitas ou pressupostas. Dessa forma, para complementar nossa análise no nível enunciativo, recorremos à teoria polifônica de Ducrot (1987) pelo fato de ela auxiliar na identificação de diferentes vozes (vozes implícitas ou pressupostas) e no posicionamento distinto em relação à voz do autor. Essa direção foi proposta na pesquisa de Abreu (1998)[23] na qual, por meio da análise da polifonia, foi possível a identificação de conflitos da docente em segmentos referentes ao tema “personalidade da professora”, bem como nas pesquisas do grupo ALTER-FIP de Amorim (2017), Voltero (2018), Abreu-Tardelli (2019), Henrique (2019), Hernandes-Lima (2020), Viani (2021) e Amorim (2022).

[23] Atualmente, a autora usa o nome “ABREU-TARDELLI, L. S.” em citações bibliográficas.

Segundo Machado e Bronckart (2009), a detecção de vozes implícitas ou pressupostas é identificada pelos organizadores argumentativos e as unidades de negação de asserção[24]. De acordo com Ducrot (1987, p. 215), a pressuposição apresenta dois enunciadores "que argumentam em sentidos opostos", isto é, dois pontos de vista que, em nosso trabalho, apresentamos como: E_1 e E_2. O primeiro enunciador (E_1) é responsável pelo pressuposto, implícito. Já o segundo enunciador (E_2) é responsável pelo que é declarado, que é assimilado ao locutor, ou seja, o locutor adere ao E_2. Podemos visualizar as ocorrências desses elementos no exemplo a seguir, sobre a autorização do atendimento da SRM no período matutino:

Ester: "**não me autorizaram fazer**" (2º encontro – 23/02/2021, grifo nosso)

No excerto, observamos, na negação, dois pontos de vista, sendo E_1: pedido de autorização e autorizaram fazer e E_2: pedido de autorização e não me autorizaram. Dessa forma, notamos que a locutora Ester adere ao E_2 para justificar o não atendimento da aluna, atribuindo, assim, a responsabilidade do não atendimento à gestão escolar.

Além das vozes, há as modalizações, que visam apresentar avaliações sobre o conteúdo. Elas são divididas em modalizações: lógicas (avaliações apoiadas no mundo objetivo), deônticas (avaliações ancoradas no mundo social), apreciativas (avaliações subjetivas) e pragmáticas (avaliações sobre a responsabilidade de um personagem, de uma instituição, ou de um grupo) (Bronckart, 1999/2007). As marcações das modalizações podem ser observadas em quatro subgrupos linguísticos: (i) em tempos verbais do modo condicional (futuro do pretérito); (ii) nos auxiliares de modo (querer, dever, poder) e nos conjuntos de verbos que podem funcionar como auxiliares de modo (crer, gostar de, desejar, ser obrigado a); (iii) em advérbios e locuções adverbiais (certamente, infelizmente, talvez, sem dúvida); em orações impessoais que dirigem uma oração subordinada completiva (é provável que... é necessário que...) (Bronckart 1999/2007). A seguir, apresentamos exemplificações das modalizações.

Neste fragmento, notamos a modalização lógica "talvez" para exprimir a condição de necessidade sobre o aspecto burocrático do sistema de ensino:

P: uhun eh:: a parte assim tirando as atividades dos alunos e a outra parte burocrática você teve muita coisa?

[24] Uma diferença entre as correntes teóricas do ISD e da formulada por Ducrot (1987) é a de que esta não reconhece a existência do autor empírico como postulado por Bronckart (1999/2007). Assim, Ducrot (1987) atribui a responsabilidade do enunciado ao locutor (L), o qual é o responsável pelo dizer.

> Ester: ah assim não vou falar que é muito né **talvez** seja o necessário eu tive que fazer relatórios né eu tive que fazer relatórios do que eu estava fazendo nas minhas atividades nas minhas aulas né?
> (Entrevista inicial – 29/12/2020, grifo nosso)

No que tange à modalização deôntica, podemos observar uma ação caracterizada por essa modalização para apresentar uma obrigação, isto é, uma prescrição do trabalho docente, como no fragmento a seguir:

> Ester: eh:: e eu **tenho que fazer uma planilha** para escola...
> (IS – 13/05/21, grifo nosso)

Já, no excerto a seguir, observamos a modalização apreciativa, em que a docente expõe uma avaliação sobre a não aceitação do ensino de libras pela família:

> P: {uhun... ah tem/tem esse contexto da família não aceitar libras?
> Ester: tem muito ((sorriso))
> P: não acredito
> Ester: é **infelizmente** – né?
> (Entrevista inicial – 29/12/2020, grifo nosso)

Em relação à modalização pragmática, no excerto a seguir, observamos a explicitação da intenção e a capacidade de ação do agente:

> Ester: [...]no que **ele pode fazer** o que **ele pode trabalhar** então eu vou buscando as coisas que **ele gosta de fazer** éh **o que/que ele tem facilidade**
> (mensagem via *Whatsapp* – 01/06/2021- grifo nosso)

Por fim, é no **nível semântico** que podemos (re)interpretar os resultados obtidos nos níveis anteriores (Machado; Bronckart, 2009). Esse nível é dirigido à análise semântica e/ou às categorias do agir[25], em que identificamos:

- A intervenção do homem: sendo caracterizada como atividade (aspecto coletivo) ou ação (aspecto individual);
- O sujeito: designado como agente (não atribui razões, intenções e motivos para agir) ou ator (apresenta razões, intenções e motivos);
- Recursos para o agir: instrumentos (recursos externos ao indivíduo) ou capacidades (recursos internos ao indivíduo, por exemplo, sentimentos);

[25]Antes de se realizar a análise textual conforme proposta pelo ISD, os termos **agir** e **actante** são usados para designar neutralidade, isto é, não são considerados em um estatuto interpretativo.

- Intenção do agir: finalidades (“origem coletiva e socialmente validada”) (Bronckart, 2008, p. 121) ou intenções (representação de um agir individual);
- Razões de agir: determinantes externos (razões externas ao indivíduo que o levam a agir) ou motivos (razões internalizadas pelo indivíduo).

Além disso, há as figuras interpretativas do agir definidas por Bulea (2010)[26], as quais auxiliam na identificação dos modos como o trabalhador interpreta/recupera suas ações, que “se apresentam como formas interpretativas” (Bronckart; Leurquin, 2010, p. 17). Nas palavras de Peixoto (2011, p. 75), as figuras de ação “são produtos interpretativos resultantes da análise do conjunto dos segmentos temáticos do trabalhador que focalizam o agir-referente ou agir real e que são identificáveis, sobretudo, pela articulação entre o tema e os tipos de discurso”. Bulea (2010) classifica as figuras em: figura de ação padrão, ação ocorrência, ação acontecimento passado, ação experiência e ação definição.

A figura de ação padrão mobiliza o discurso teórico, organizado em frases no infinitivo (Bronckart; Leurquin, 2010). Essa figura é observada em documentos institucionais.

A figura ação ocorrência estabelece a compreensão do agir-referente por forte grau de contextualização, além de explicitar a responsabilidade do actante/ator. (Leurquin; Peixoto, 2011). Como postulam Bulea-Bronckart e Bronckart (2017, p. 177), essa figura de ação “consiste na identificação de um conjunto de ingredientes do agir apreendidos em suas dimensões particulares, específicas”. Insere-se em segmentos do discurso interativo e a marca de agentividade é regularmente apresentada por “eu”, mostrando uma forte implicação e a presença importante da modalização pragmática (Bulea-Bronckart; Bronckart, 2017). Notamos a implicação do “eu” e modalizações para expressar o modo de atendimento realizado pela docente em algumas ocasiões como podemos visualizar no fragmento a seguir:

> Ester: [...] **às vezes eu tento atender junto porque eu gosto eu acho que um acaba auxiliando o outro.**
> (Entrevista inicial – 29/12/2020, grifo nosso)

Já a figura ação acontecimento passado é uma compreensão do agir anterior, designada por Bulea (2010, p. 132) como uma “compreensão retrospectiva do agir”. De acordo com a autora, essa figura “tem claramente um valor ilustrativo do agir em questão ou de uma de suas dimensões, esse valor lhe é conferido pelo caráter não habitual [...] trata-se, sobretudo, de incidentes inesperados por ocasião da realização da tarefa” (Bulea, 2010, p.

[26]Bulea (2010) abordou a problemática da interpretação da atividade de trabalho de enfermeiras.

132). Segundo Bulea-Bronckart, Leurquin e Carneiro (2013, p. 120), essa figura tematiza o agir "como um evento no passado, como uma unidade praxiológica extraída do passado e sendo, desde então, uma estrutura temporal autônoma". Assim, ela aparece em segmentos de relato interativo, ou seja, em um eixo temporal anterior à situação com o actante implicado no acontecimento (Bulea-Bronckart; Bronckart, 2017). Observamos essa figura no fragmento a seguir em que a professora relata um diálogo com uma docente da sala regular:

> Ester: [...]porque nesse caso por exemplo **ela falou assim que não era um aluno problema e não tinha necessidade nenhuma que não sabia nem porque ia comigo Éh:: mas ela estava avisando por exemplo que o aluno não dava trabalho ela não estava observando que o aluno não estava aprendendo** né?
> (Entrevista inicial – 29/12/2020, grifo nosso)

Em relação à figura ação experiência**,** ela "corresponde a uma espécie de balanço da experiência do actante, a partir da sedimentação, dessingularização e descontextualização de repetidas práticas de uma mesma tarefa." (Leurquin; Peixoto, 2011, p. 88). Conforme Bulea-Bronckart e Bronckart (2017, p. 178), a figura de ação experiência "constitui uma apreensão da atividade sob o ângulo da cristalização pessoal de múltiplas ocorrências de atividades vividas". Essa figura aparece em segmentos de discurso interativo, mas com a ausência de referência temporal e apresenta advérbios de valor generalizante ("normalmente", "geralmente"). Em relação à marca de agentividade, esta pode aparecer em várias formas pronominais: "eu", "você", "a gente" (Bulea-Bronckart; Bronckart, 2017). Observamos, em nosso trabalho, essas especificidades em uma situação em que a docente explicita o modo de trabalho realizado como, por exemplo, no fragmento a seguir:

> Ester: ai **eu trabalho com as dificuldades que geralmente eles apresentam então normalmente** a **maior dificuldade** deles éh:: a alfabetização é a língua portuguesa de forma geral – né?
> (Entrevista inicial – 29/12/2020, grifo nosso)

Já a figura ação canônica é uma "compreensão do agir sob a forma de **construção teórica**, abstração feita de todo contexto e das propriedades do actante que a efetua" (Bulea, 2010, p. 141, grifo da autora). Ela propõe "uma lógica na tarefa que se apresenta como a-contextualizada" (Bulea, 2010, p. 141), proveniente de uma instância normativa com validade geral. Conforme Bulea-Bronckart e Bronckart (2017, p. 179), essa figura "dá conta, sobretudo, da estrutura cronológica prototípica do agir, assim como das normas que a regem". Ela se configura em discurso teórico ou em misto teórico-interativo, apresentando uma sequência de conjugação de verbos no presente genérico (Bulea-Bronckart; Bronckart, 2017).

Em nossos dados, observamos essa figura quando a docente explica sobre o diário de classe digital, como podemos visualizar a seguir:

Ester: é o diário o diário de classe **tem** que **entrar** lá e **colocar** a presença – né? (IS – 13/05/21, grifo nosso)

Por fim, a figura ação definição tem o agir como objeto para a reflexão do actante**.** Conforme explica Bulea (2010, p. 144), trata-se da "compreensão do agir-referente como objeto de reflexão". A reflexão da atividade pode ser composta de duas formas: a primeira, consiste na apreensão do ponto de vista de características e de seu estatuto, já a segunda, "*reside no exame das atitudes sócioprofissionais*" (Bulea, 2010, p. 45, grifo da autora). Essa figura é descontextualizada, ela "não tematiza nem os actantes, nem especialmente os gestos ou atos constitutivos" (Bulea, 2010, p. 145). Ela aparece em segmentos de discurso teórico com construções impessoais em "é" e "há" (Bulea-Bronckart; Bronckart, 2017). Podemos observar essa característica no excerto a seguir, em que a docente explica sobre o atendimento da SRM:

Ester: cada dia é um **é tudo individual** (Entrevista inicial – 29/12/2020, grifo nosso)

Conforme explicitamos, Bulea (2010) apresenta as figuras de ação a partir de análises textuais com trabalhadores de enfermagem. No entanto, no quadro de pesquisas do grupo *Langage, Action, Formation* (LAF), há corpus de entrevistas conduzidas com professores. Ao analisarem esses dados, foi observada a existência também dessas cinco figuras de ação (ação ocorrência, ação acontecimento passado, ação experiência e ação definição). Contudo, os pesquisadores evidenciaram uma significativa diferença em relação aos textos de outros profissionais, porquanto "os professores descrevem e comentam o seu próprio agir durante uma aula, mas às vezes, eles tendem a substituir essa análise do seu próprio trabalho por uma descrição e um comentário do agir de seus alunos" (Bulea-Bronckart; Bronckart, 2017, p. 181). Sendo assim, os pesquisadores atribuíram às figuras de ação características de ação interna e ação externa.

As figuras de ação interna são designadas ao agir específico da pessoa entrevistada (Bulea-Bronckart; Bronckart, 2017), em nosso caso, a professora colaboradora. Já as figuras de ação externa são relacionadas ao agir de "outros protagonistas da situação do trabalho" (Bulea-Bronckart; Bronckart, 2017, p. 181). Considerando tais características, podemos

relacionar as figuras de ação externas ao outrem (Machado, 2007, 2010; Hernandes-Lima, 2020) envolvido na situação de trabalho do docente, como no exemplo a seguir, em que é apresentado o agir do discente (figura de ação ocorrência externa). Logo, é expressa uma ação de intervenção da docente (figura de ação ocorrência interna), como observamos no fragmento abaixo:

> Ester: [...] eu vi que **ele fez eu ajudo eu vejo dificuldades –** né?
>
> (IS – 13/05/21, grifo nosso)

Em relação às propriedades linguísticas das figuras de ação internas e das figuras de ação externas, de acordo com Bulea-Bronckart e Bronckart (2017), elas apresentam configurações semelhantes. Entretanto, os autores (2017) evidenciam que há uma diferença na contextura da coesão nominal pelo fato que "essas figuras comportam séries isotópicas cuja origem é expressa por uma forma nominal (um aluno, os alunos, o grupo etc.)" (Bulea-Bronckart; Bronckart, 2017, p. 181), e nas retomadas anafóricas, pois são formadas por pronomes na terceira pessoa.

Em referência às figuras de ação, Bronckart (2008, p. 181-182) explicita que "só os trabalhadores que 'viveram' seu trabalho real é que parecem ser capazes de fornecer verdadeiras figuras de ação significativa humana". Assim, acreditamos que as figuras de ação possam auxiliar na análise de nossos dados, uma vez que elas mobilizam interpretações e ressignificações do papel do trabalhador, em nosso contexto, o professor da SRM.

A seguir, apresentamos os conceitos e os métodos desenvolvidos pela Ergonomia da Atividade Francesa e pela Clínica da Atividade, os quais contribuem para a reflexão sobre a análise do trabalho, especificamente, em nosso estudo, sobre a análise do trabalho educacional.

2.2 As contribuições das Ciências do Trabalho para análise do trabalho docente

Conforme já explicitamos em nosso estudo, a pesquisadora Anna Rachel Machado associou pressupostos teóricos do ISD aos aportes das Ciências do Trabalho, especificamente, à Ergonomia da Atividade Francesa e à Clínica da Atividade como o objetivo de "desenvolver um aprofundamento teórico-metodológico sobre as relações entre linguagem e trabalho educacional" (Machado *et al*., 2009, p. 17). Dessa forma, citamos os aportes da Ergonomia da Atividade Francesa e da Clínica do Trabalho, pois ambas fazem parte do nosso quadro

interdisciplinar. A seguir, apresentamos as concepções dessas disciplinas das Ciências do Trabalho.

A Ergonomia da Atividade foi fundada por Murrel em 1949, na Inglaterra e, seguidamente, dissipada pela Europa. Ela surgiu após a Segunda Guerra Mundial em oposição ao taylorismo[27] e ao fordismo[28]. Segundo Machado (2007, p. 86), a ergonomia de vertente francesa tem como foco o trabalhador, porque "não se tratava mais de adaptar os indivíduos ao trabalho, mas de melhorar as condições de trabalho para esses indivíduos".

Quanto aos aportes da Ergonomia da Atividade Francesa, Machado (2004), na busca da construção de uma abordagem interdisciplinar, evidencia as pesquisas do grupo *Ergape* (*Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Education*), que tem como foco o agir educacional. Para tanto, a autora (2004, 2007) ressalta a relevância dos estudos do pesquisador e linguista Daniel Faïta (2004) – que contribuiu com a noção de gênero de atividade, de René Amigues (2004), o qual, ao analisar o trabalho docente, explicitou que o trabalho do professor "não é uma atividade individual, limitada à sala de aula e às interações com os alunos, atividade que se praticaria sem ferramentas, fora de qualquer tradição profissional" (Amigues, 2004, p. 45); e de Fréderic Saujat (2004), que apresentou um panorama de abordagens que contribuíram com reflexões sobre o trabalho do professor como objeto de pesquisa.

De acordo com Amigues (2004), foram os campos da Psicologia do Trabalho e da Ergonomia da Atividade Francesa que iniciaram o entendimento da atividade, ou seja, ela "passou a ter função heurística, permitindo formular teoricamente a questão da articulação entre a tarefa e a atividade, de um lado, e a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real, de outro" (Amigues, 2004, p. 39).

Para a análise do trabalho, a Ergonomia da Atividade Francesa constrói duas noções centrais: a de trabalho prescrito e a de trabalho realizado. Este designa o que o trabalhador realiza em sua atividade de trabalho, enquanto aquele refere-se àquilo que é determinado para o sujeito fazer (Amigues, 2004). Corrobora Machado (2002, p. 40) com esses construtos,

---

[27] O taylorismo foi elaborado pelo norte-americano Frederick Taylor, que preconizava um modelo de organização de técnicas que visava a uma maior produtividade e lucros por meio de controle de tempo (Machado, 2007). Consoante com Machado (2007, p. 85), no taylorismo, "o trabalho é representado como a simples execução do que prescrito".

[28] Com a mesma intenção do taylorismo, quer seja a de aumentar a produtividade e o lucro, o norte-americano Henry Ford introduziu o processo de esteira de linha de montagem e o processo de padronização, sobretudo na indústria automobilística (Aranha, 2009). Machado (2007, p. 85) explicita que o fordismo "consistia em se constituir uma cadeia produtiva, na qual trabalhadores especializados, divididos em vários postos de trabalho, iam agregando partes ao produto, até se chegar ao produto final, em uma divisão extrema de tarefas".

caracterizando o trabalho prescrito como "um conjunto de normas e regras, textos, programas e procedimentos que regulam as ações". Essas ações são frequentemente configuradas em textos instrucionais ou procedimentais (Machado, 2002). De acordo com Machado (2002, p. 41), o Grupo LAF defende que esses textos "definem as tarefas de cada trabalhador, os objetivos, as condições que delas são esperados, pré-definindo as responsabilidades dos agentes envolvidos".

Assim sendo, é apoiando-se nas prescrições e nos planejamentos que o trabalhador desenvolve o trabalho realizado (Machado, 2002). Para a pesquisadora (2002, p. 41, grifo da autora), o trabalho realizado é "o conjunto de condutas (verbais ou não verbais) efetivamente observáveis na situação, que sempre vai apresentar algum distanciamento em relação ao que lhe foi *prescrito*". Para Machado (2007, p. 86), essas concepções são produtivas, visto que se passou a considerar "o trabalhador como um verdadeiro ator e não como um mero executor das prescrições".

Desse modo, em nossa pesquisa, reconhecemos o ensino como trabalho e, em nossas análises, abordamos os aspectos do trabalho prescrito e do trabalho realizado da docente no contexto educacional inclusivo.

A outra disciplina em que nos apoiamos que compõe as Ciências do Trabalho é a Clínica da Atividade (CA). Criada pelo psicólogo francês Yves Clot a partir de 1990, a CA apresenta bases teóricas fundamentadas, principalmente, em Vigotski que, em seus estudos, buscou compreender o desenvolvimento humano com o enfoque na "passagem entre a atividade pessoal e social" (Lima, 2010, p. ix).

Clot (2010) ressalta que Clínica da Atividade tem como foco o trabalhador, a compreensão do trabalho, o qual é considerado fonte do desenvolvimento humano. Segundo Lima e Batista (2016, p. 119), a CA "leva às últimas consequências a ideia de que somente o profissional conhece e possui os recursos para analisar, interpretar e transformar o seu ofício".

Clot (2006, 2010) contribui, a partir das concepções criadas pela Ergonomia da Atividade Francesa de atividade prescrita e atividade realizada, para uma definição mais ampla em relação à atividade do trabalhador. O psicólogo apresenta o conceito de real da atividade. De acordo com o autor, além das prescrições e da atividade realizada, o trabalho é composto também pelo real da atividade, cuja definição é:

> o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem-sucedido – o drama dos fracassos- o que desejaria ou poderia ter feito e o que se pensa ser capaz de fazer noutro lugar. [...] – o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito; o que deve ser refeito, assim como o que se tinha feito a contragosto (Clot, 2010, p. 103 e 104).

À luz dessa citação, percebemos que o trabalho é composto pelo que se é designado a fazer, o que se faz, e, também, o que deixa de ser realizado, o que se desejaria ou o que se poderia ter feito de outra forma, o que se fez a contragosto. Segundo Lima e Batista (2016, p. 115), o real da atividade "constitui uma dimensão importante da atividade de trabalho, embora não seja visível àqueles que observam o sujeito trabalhando. Negligenciar esse aspecto da atividade é amputá-la de uma dimensão importante que a constitui [...]".

Para se obter acesso à ao real da atividade, são necessários métodos indiretos[29]. De acordo com Roger,

> Alcançar o real da atividade implica, então, proceder de maneira indireta. É preciso 'provocar' o desenvolvimento para poder estudá-lo e compreender seus movimentos. (...) Essa metodologia cria processos que permitem, dentro de um contexto regulado, fazer emergir uma nova atividade que, de uma maneira ou de outra, retomará e fará surgirem os conflitos técnicos, sociais ou pessoais do real da atividade e as soluções que são apresentadas (Roger, 2013, p. 113).

Segundo Clot (2010, p. 130), a metodologia da Clínica da Atividade vislumbra a "organização de diálogos como a mola propulsora" (Clot, 2010, p. 130) realizada por métodos indiretos. Para a análise do trabalho, é desenvolvida uma metodologia de diálogo a qual se realiza com métodos de "ação destinados a restaurar o poder de agir dos profissionais em situação real." (Clot, 2010, p. 37). Dessa forma, são propostos os métodos de Autoconfrontação Simples (ACS), Autoconfrontação Cruzada (ACC) e Instrução ao Sósia (IS). Apresentamos, a seguir, de maneira sucinta, os métodos de ACS e ACC (Clot, 2006, 2010), haja vista que, em nossa intervenção, foi utilizada apenas a IS.

Para a aplicação dos métodos de ACS e ACC, primeiramente, são acumuladas gravações em vídeo da situação de trabalho para, depois, serem analisadas na sessão de ACS. Esse procedimento, que é realizado com o profissional e com o interventor/pesquisador, tem como objetivo discutir/analisar a atividade realizada. Já a ACC é realizada posteriormente à ACS. Na sessão de ACC, são abordadas questões emergidas na ACS, isto é, questões a serem discutidas com o coletivo de trabalho[30] "quando se retoma a análise em comum da mesma gravação de vídeo em companhia de outro expert do domínio, por exemplo, um colega de trabalho do mesmo nível de expertise" (Clot, 2010, p. 145).

Quanto à entrevista de Instrução ao Sósia, formulada por Oddone na Fiat, nos anos 1970, ela é caracterizada por Clot (2006) como um método que tem como objetivo a

[29] São métodos que auxiliam na interpretação e na reconstrução de algo já realizado (Friedrich, 2012). Para Clot (2010, p. 202), eles correspondem à "replicação' da experiência vivida".
[30] Discutiremos esse conceito mais adiante.

“transformação do trabalho do sujeito mediante um deslocamento de suas atividades.” (Clot, 2006, p. 144). Esse método é constituído por duas etapas. Na primeira, o trabalhador descreve um dia de seu trabalho para o pesquisador que, nesse contexto, tem o papel de um sósia. As orientações dadas para o trabalhador-instrutor pelo pesquisador são as seguintes: “Suponha que eu seja seu sósia e que amanhã eu deva substituir você e seu trabalho. Que instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?” (Clot, 2006, p. 144). Ou seja, delimita-se uma situação de trabalho com o objetivo de se obter os detalhes do trabalho, “estando-se voltado mais para a questão do ‘como’ do que para a questão do ‘por que’” (Clot, 2006, p. 144).

Feita a entrevista, parte-se para a segunda etapa, que é desenvolvida pelo trabalhador com os materiais coletados da entrevista de IS. Nesse momento, ele retoma as gravações e as comenta por escrito, ou seja, é uma atividade de escritura de um comentário endereçada a outros indivíduos e não ao sósia (Clot, 2006). Batista e Rabelo (2013), ao elucidarem alguns aspectos técnicos da IS, não explicitam claramente as orientações do comentário de IS, apenas explicam que

> o clínico da atividade deve abrir espaço ao trabalhador (ex-instrutor) perguntando-lhe como foi ouvir a própria gravação, **o que encontrou de significativo e quais foram os comentários que produziu em torno desses momentos**. Essa fase permite que o trabalhador compartilhe algumas de suas reflexões, assim como possíveis elaborações suscitadas pela instrução e pela análise posterior (Batista; Rabelo, 2013, p. 6, grifo nosso).

Já o “Manual Técnico de Aplicação do Procedimento de ‘Instrução ao Sósia’ para facilitadores de EPS (Educação Permanente em Saúde)” apresenta como orientação:

> o preceptor receberá a transcrição da instrução dada ao sósia. Ele deverá, a partir dela, produzir comentários por escrito, com o objetivo de **identificar o fato imobilizador da sua ação educativa, bem como o que poderia ter feito de forma diferente, ampliando seu poder de agir na docência**. Esse momento também acontece com o pesquisador e o preceptor, em uma sala de aula do hospital (Manual Técnico de Aplicação do Procedimento de “Instrução Ao Sósia” para facilitadores de EPS, 2019, p. 6, grifo nosso).

Discutindo sobre o papel do comentário escrito da IS e seu uso na formação de professores, Lousada e Fazion (2019), no artigo “O papel do comentário escrito no método da instrução ao sósia e seu uso na formação dos professores”, apresentam as etapas do método de IS. Em relação ao comentário da IS, as instruções dadas para professores que assistiram a um curso de pós-graduação para a escrita do comentário foram:

> em casa, como tarefa para a aula seguinte, os alunos deveriam escutar o áudio com sua fala, **observar os estranhamentos, questões e interpelações, escolhendo trechos e transcrevendo-os**. **Os trechos escolhidos deveriam constituir objeto de um comentário escrito** e seriam trazidos para a discussão na aula seguinte (Lousada; Fazion, 2019, p. 115, grifo nosso).

Assim, podemos perceber que as orientações efetuadas têm como objetivo instruir o trabalhador a realizar reflexões sobre sua atividade, tais como impedimentos, alterações, questionamentos, impressões. Para Bulea (2010, p. 33, grifo da autora), a etapa da transcrição e da escrita do comentário apresenta uma hipótese desenvolvimental pelo fato do "processo de desdobramento da atividade pela reflexão, quanto ao de *refiguraçã*o dessa atividade em relação à sua inscrição em um processo de ordem *narrativa*;".

Por fim, a terceira etapa do método de IS é a leitura e a discussão do comentário tecido pelo trabalhador com coletivo de trabalho. Para Clot, esse método pode auxiliar na transformação da atividade, pois "esta pode mudar de sentido ao se realizar em novas significações, depois de ter sido desvinculada de significações antigas em que o pensamento se achava 'detido'" (Clot, 2006, p. 145).

De acordo com Bronckart (2009, p. 163), que considera relevantes as contribuições da Clínica da Atividade para a compreensão e o desenvolvimento do trabalho, "só se compreende verdadeiramente o trabalho fazendo-se intervenção sobre ele, transformando-o". Assim, para a compreensão do trabalho docente, é relevante realizarmos intervenções, dar voz ao próprio trabalhador (o professor) para conhecermos as situações de trabalho e suas especificidades.

Como podemos observar no âmbito dos métodos e dos trabalhos da Clínica da Atividade (Clot, 2006, 2010), o coletivo de trabalho exerce um papel fundamental nas situações de trabalho. Antes de apresentarmos a definição desse conceito, devemos esclarecer a diferença entre trabalho coletivo e coletivo de trabalho.

Consoante Clot (2010, p. 34), o trabalho coletivo é o que "mantém a atividade conjunta sobre o e em torno do objeto trabalhado, por um lado, e, por outro, o próprio coletivo em situação de trabalho (Clot & Caroly, 2004)". Diolina (2016), em sua tese, que tem o objetivo de discutir o papel do coletivo de professores de uma escola pública do estado São Paulo, menciona que o trabalho coletivo está relacionado à dimensão interpessoal, ou seja, ocorre nas relações com o outrem. No entanto, Clot (2010) evidencia que nem todo trabalho coletivo está implicado em um coletivo de trabalho, porquanto, para que ele, o coletivo de trabalho, exista, de fato, é necessário cooperação e colaboração entre os indivíduos para que

eles experimentem coletivamente seu poder de agir (Caroly; Clot, 2004). Para Clot, (2010, p. 34), o coletivo de trabalho "detém a história do trabalho coletivo. Ele é a sua memória". Dando continuidade à definição do conceito, o autor expressa que

> O coletivo de trabalho é o instrumento do trabalho coletivo; ele é seu arcabouço, sua morfologia. Através de esquemas genéricos, ele conserva o que faz jurisprudência para o trabalho coletivo, fixando os precedentes que servem de referência para os casos semelhantes que venham a manifestar-se na atividade coletivo em curso. Ele condensa os resumos coletivos que formam outros tantos esquemas sociais 'pré-trabalhados', destinados a ser ativados ou desativados em cada ação singular (Clot, 2010, p. 34).

Dessa forma, observamos que o coletivo de trabalho é formado e manifestado por um coletivo que esteja disposto a compartilhar suas decisões, suas histórias, suas referências, e o trabalho coletivo são atividades realizadas conjuntamente por profissionais. Segundo Diolina (2016, p. 06), esses conceitos são distintos, todavia, não são excludentes, pois, para a autora "o trabalho coletivo é a reunião de esforços de um grupo para a realização de uma atividade. Já o coletivo de trabalho é uma instância transpessoal, isto é, que envolve conhecimentos compartilhados, desenvolvidos e transformados ao longo da história de um métier".

Outro conceito fulcral na situação de trabalho que está relacionado ao coletivo de trabalho é o de gênero de atividade, pois os trabalhadores partilham de modos de agir construídos ao longo da história pelo coletivo de trabalho. Dessa forma, para Clot (2010) gêneros de atividades podem ser definidos como:

> maneiras de comportar-se, de dirigir a palavra, de encetar uma atividade e de levá-la a termo, de conduzi-la eficazmente a seu objeto. Essas maneiras de considerar as coisas e as pessoas em determinado meio de trabalho formam um repertório dos atos convencionados ou deslocados que haviam sido adotados pela história desse meio (Clot, 2010, p. 123).

Assim, o gênero de atividade é um instrumento para o coletivo de trabalho. Segundo Clot (2010, p. 290-291), a memória profissional é designada como transpessoal, haja vista que "não pertence a ninguém, é um meio disponível para todos e para cada um, atravessa as gerações e, inclusive, cada profissional".

Desse modo, uma vez que adotamos os construtos teórico-metodológicos propostos pelos grupos ALTER-CNPq e ALTER-FIP, consideramos as contribuições dos aportes do ISD, da Ergonomia da Atividade Francesa e da CA fundamentais para o entendimento da relação entre trabalho docente e linguagem.

A seguir, discorremos sobre a concepção do trabalho do professor (Machado, 2007, 2010) também ancorada nos conceitos desenvolvidos pelos grupos de pesquisa supracitados.

2.3 A concepção do trabalho do professor elaborada pelos grupos ALTER-CNPq e ALTER-FIP

Machado (2002, 2004) explana a complexidade do trabalho docente e a não consideração, por muitos anos, do ensino como trabalho, haja vista que "a própria origem da atividade educacional e de seu desenvolvimento permitiu que ela, durante muito tempo, fosse vista como 'missão', 'sacerdócio', dificultando a atribuição de um sentido profissional a ela" (Machado, 2002, p. 41). Bronckart (2009, p. 162, grifo do autor), nos escritos do posfácio do livro "Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva", salienta que o ensino é "um verdadeiro trabalho: não, os professores não são 'iluminados', dotados de hipotético 'dom'; ao contrário, são trabalhadores que têm como os outros, de aprender seu 'métier', de adquirir experiência sobre ele e, assim, tornarem-se *profissionais* cada vez mais".

Podemos dizer que pesquisar sobre o trabalho docente no Brasil, de modo específico, considerando o ensino como trabalho, é algo recente, que surgiu, aproximadamente, nos anos 2000 (Machado, 2004). Até o final do século XX, segundo Machado (2004), as atividades educacionais não eram consideradas como trabalho tanto pelos pesquisadores brasileiros quanto pelos franceses. A partir desse questionamento, a pesquisadora (2004) uniu teorias que fortalecem as reflexões entre linguagem e trabalho e constituiu o grupo ALTER[31], que tem o escopo de fomentar "estudos das diferentes práticas de linguagem que se desenvolvem no e sobre o trabalho educacional, para identificar as relações entre as práticas e sua influência sobre o agir dos profissionais da educação." (Machado, 2004, p. ix).

As pesquisas no campo do ensino de línguas, especificamente, no campo da didática das disciplinas, nas três últimas décadas, de acordo com Bronckart (2006a), centravam-se, principalmente, no processo de aprendizagem do discente. O autor cita como referência a pesquisa de Canelas Trevesi (1997, *apud* Bronckart, 2006a), cujo estudo mostrou o distanciamento entre o projeto de ensino e a realidade.

[31] O grupo ALTER-CNPq (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações) – criado em 2002, tem como intuito a propagação dos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil e era coordenado pela Prof.ª. Dr.ª. Anna Rachel Machado. Após o falecimento da pesquisadora, o grupo passou a ser coordenado pelas pesquisadoras Prof.ª Dr.ª Eliane Gouvêa Lousada e Prof.ª Dr.ª Ana Maria de Mattos Guimarães, tendo sua sede na Universidade de São Paulo (USP).

Segundo Bronckart (2006a), esse apontamento foi confirmado por inúmeras pesquisas a partir das quais houve modificações em referência à perspectiva do trabalho docente. Desse modo, estudos começaram a abordar questões sobre a realidade do trabalho educacional (Bronckart, 2006a), especificamente, sobre o interesse e a necessidade de pesquisar as ações dos professores em sua situação de trabalho. Consoante Bronckart (2008, p. 102, grifo do autor), "é necessário compreender quais são as capacidades requeridas dos professores, para que eles possam ser bem-sucedidos no que é *específico* de sua *profissão*".

Em relação a estudos sobre o ensino, Saujat (2004) exibe um panorama de diferentes abordagens que apresentam reflexões sobre o ensino e como elas contribuíram para a emersão do objeto de pesquisa: o trabalho do professor.

O primeiro é o paradigma "processo-produto". Nessa perspectiva, o professor é considerado o "o processo" e os alunos, "os produtos". Os estudos que apresentaram esse viés contribuíram para dar importância ao ensino como objeto de estudo, para constituir um corpus confiável e para destacar o papel da formação dos comportamentos dos docentes (Saujat, 2004). Entretanto, Saujat (2004, p. 9, grifo do autor) evidencia que essas pesquisas "não permitem *filtrar* a realidade cotidiana da ação do professor em sua aula".

Já o paradigma do "pensamento dos professores" se apoiava no cognitivismo e, também, na abordagem etnográfica. As pesquisas nessa abordagem são divididas em vários eixos: os julgamentos do professor e o processo de decisão, a maestria do ensino, as histórias pessoais da experiência, a reflexão-em-ação e o prático reflexivo (Saujat, 2004). Nesse contexto de pesquisa, o professor é apontado como "sujeito cognitivo portador de representações" (Saujat, 2004, p. 19), ou seja, ele é colocado em evidência com suas singularidades advindas de sua experiência profissional. Contudo, os outros aspectos do trabalho docente não são considerados.

Outra abordagem, a "ecológica dos processos interativos" apresenta uma perspectiva de relação entre o indivíduo e o contexto. De acordo com Saujat (2004, p. 15), as pesquisas inseridas nessa perspectiva buscam uma "dimensão interativa e contextual das situações de ensino-aprendizagem". Nesse quadro, são descritas as dimensões do processo de ensino–aprendizagem: "*interativo, interpessoal, intencional, finalizado pela aprendizagem dos alunos* (ALTERT, 1991)" (Saujat, 2004, p. 16, grifo do autor), bem como, os estilos pedagógicos. Essa abordagem evidencia as configurações de práticas em relação às dimensões históricas (Saujat, 2004).

Conforme aponta Saujat (2004), embora essas abordagens se debruçassem sobre o ensino, elas não consideram o ensino como trabalho, sendo estudos desenvolvidos "fora dos quadros e das tradições de pesquisa da análise do trabalho" (Saujat, 2004, p. 19).

Assim, em meio à inexistência de pesquisas no Brasil e no exterior que apresentassem o enfoque do ensino como trabalho, em meio ao posicionamento contrário a um discurso generalizador que expõe o professor como um ser com muitas ausências (conhecimento, reflexão, indisposição às mudanças) e à certeza do não reconhecimento do trabalho do professor, o grupo ALTER-CNPq foi criado sob a coordenação da Prof.ª Dr.ª Anna Rachel Machado com o objetivo de desenvolver aprofundamentos teórico-metodológicos sobre a relação entre linguagem e trabalho (Machado *et al*., 2009).

Para tanto, o grupo ALTER-CNPq assume como referência maior o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e os aportes da Ergonomia da Atividade Francesa e da Clínica da Atividade para desenvolver suas pesquisas. Machado *et al.*, (2009) evidenciam que a conjunção das teorias não foi algo aleatório, visto que as vertentes assumidas apresentavam "uma abordagem marxiana do trabalho e/ou uma abordagem vigotskiana do desenvolvimento e/ou uma abordagem sócio-discursiva da linguagem" (Machado *et al*., 2009, p. 16).

A partir dos estudos desenvolvidos pelo grupo ALTER-CNPq, foi constatada a falta de definição de trabalho docente. Dessa forma, uma extensa revisão teórica foi realizada para buscar conceituar esse termo. Inspirados nos conceitos da Clínica da Atividade, da Ergonomia da Atividade Francesa, além dos construtos do Interacionismo Sociodiscursivo, o grupo ALTER-CNPq preconiza que "o trabalho do professor é constituído de múltiplas atividades, desenvolvidas em diferentes situações, que precisam ser investigadas, e inter-relacionadas" (Machado, 2010).

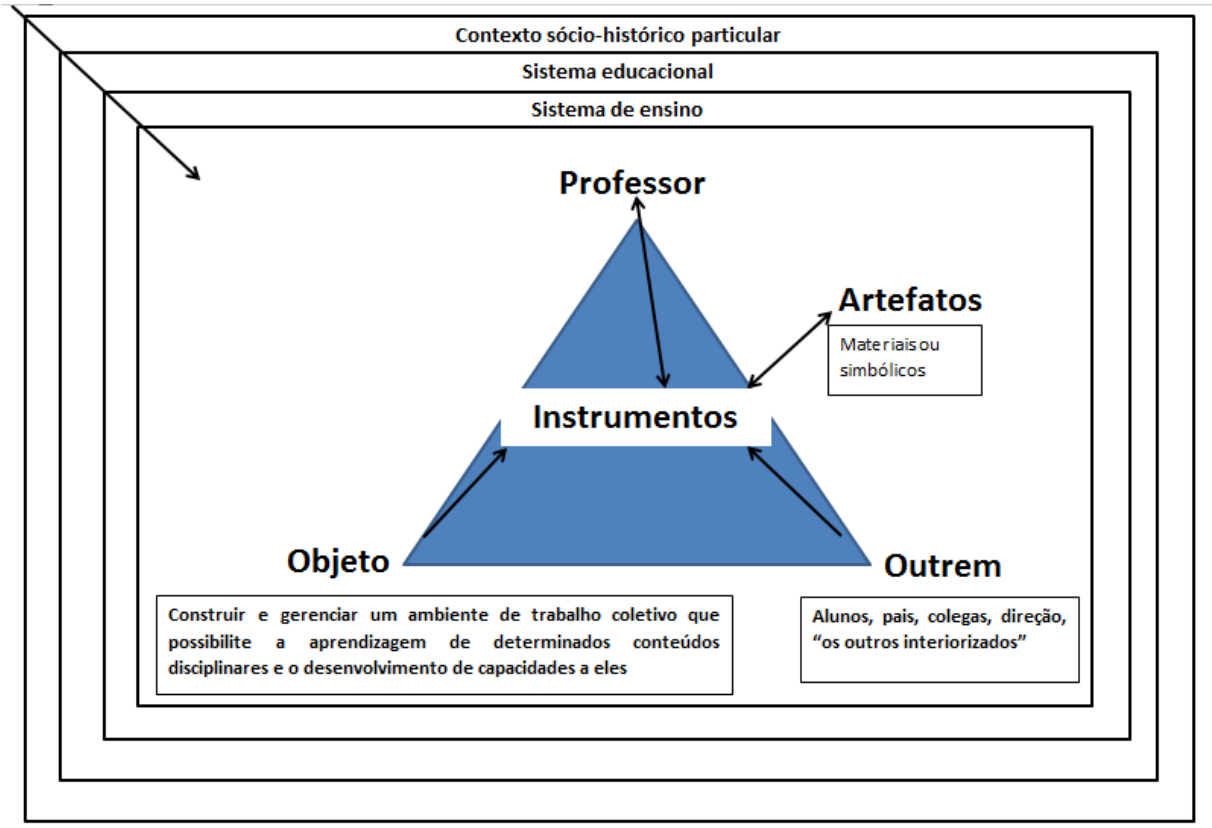
Progredindo sobre a concepção de trabalho docente em sala de aula, Machado (2007, 2010) propõe as seguintes características: é uma atividade **situada,** pelo fato de considerar que o trabalho do professor está inserido e sendo influenciado pelas condições sócio-históricas da sociedade; é **impessoal**, ou seja, orientado por prescrições de vários níveis institucionais, tais como o sistema educacional e o sistema de ensino. De acordo com Machado (2000, p. 6), o sistema educacional é composto por "instruções oficiais e de textos que expressam as expectativas da sociedade em relação às questões educacionais ou que buscam propor um plano geral de ações que, idealmente, conduziriam os alunos a se tornarem membros efetivos dessa sociedade", por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). E o sistema de ensino é o das instituições escolares "que também produzem discursos sobre objetivos, programas, conteúdos e métodos de ensino, que acabam dando

forma às intervenções didáticas", explicita Machado (2000, p. 6). Outra característica do trabalho docente é o aspecto **pessoal,** o qual apresenta características pessoais, isto é, dimensões (físicas, cognitivas, linguageiras etc.) de cada professor; é **transpessoal**, visto que a atividade é guiada por modelos do agir construídos o longo da história pelo coletivo de trabalho (Machado, 2007, 2010). Ademais, é uma atividade **interpessoal** devido ao envolvimento de outros sujeitos, quer estejam presentes ou ausentes (Machado, 2007, 2010). Nessa concepção, o objeto da atividade docente em sala de aula é o de "construir e gerenciar um ambiente de trabalho coletivo que possibilite a aprendizagem de determinados conteúdos disciplinares e o desenvolvimento de capacidades a eles" (Machado, 2010, p. 165). Para isso, o professor utiliza-se de artefatos e/ou de instrumentos para atingir e gerenciar seus objetivos, ou seja, seu trabalho é **mediado por instrumentos** (Machado, 2007, 2010). Além disso, a atividade docente também é caracterizada como **conflituosa**, uma vez que o trabalhador realiza escolhas para (re)direcionar o seu agir (Machado, 2007, 2010). Nesse sentindo, a atividade pode ser fonte de aprendizagem de novos conhecimentos ou até mesmo fonte de impedimento do agir (Machado, 2007). De acordo com a autora (2007), a atividade docente

> pelo próprio fato de ser conflituosa, pode ser fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades do trabalhador, ou fonte de impedimentos para essas aprendizagens e para esse desenvolvimento, quando o trabalhador se vê diante de dilemas intransponíveis que lhe tiram o poder de agir, gerando-se daí sofrimento, fadiga, estresse e até desistência de agir no seu ofício (Machado, 2007, p. 92).

Essas características podem ser visualizadas no esquema proposta por Machado (2007, 2010) a seguir.

Figura 3 - Esquema dos elementos constituintes do trabalho do professor em situação de sala de aula



Fonte: Machado (2010, p. 165)

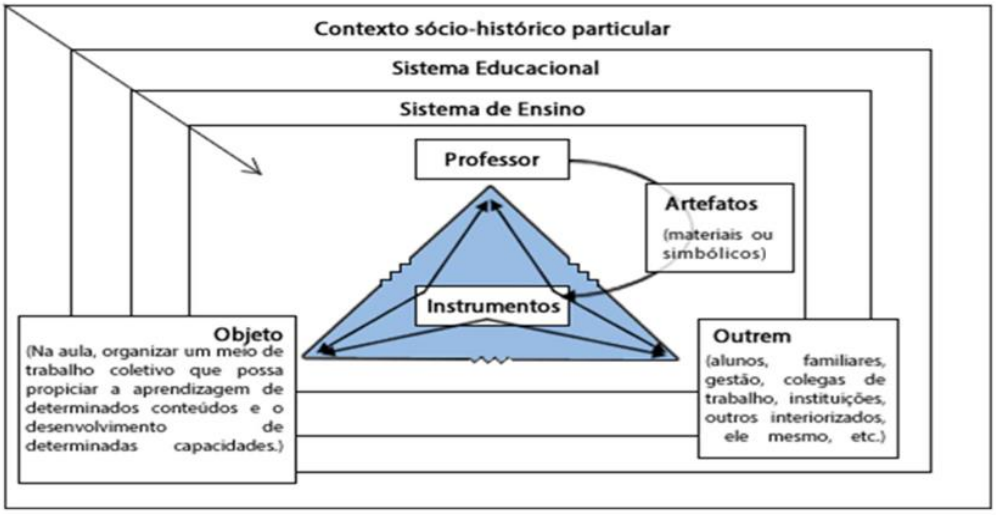
Machado (2010), ao apresentar a figura "Esquema dos elementos constituintes do trabalho do professor em situação em sala de aula", conhecida em nosso meio de pesquisa como o "triângulo da Machado", evidencia que esta se constitui em um instrumento de investigações para as pesquisas e, desse modo, não é caracterizada como um modelo acabado e teórico do trabalho do professor "o que faz com que essa figura tenha de ser continuamente reconstruída e complementada" (Machado, 2010, p. 165-166).

Assim, a partir das relações propostas por Machado (2007, 2010), Hernandes-Lima (2020), membro do grupo ALTER-FIP, em sua tese, propõe, com base em outras figuras apresentadas em Machado (2007, 2010), um complemento ao conceito de outrem, sendo definido como:

> pessoa(s) e/ou instituição(os) que participa(m) da atividade docente com quem o professor interage direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente, podendo ser composto: pelo próprio docente, pelos alunos e seus familiares, pelos colegas de trabalho, pela gestão escolar, todos eles presentes ou ausentes, além de todos os outros interiorizados pelo sujeito, etc. (Hernandes-Lima, 2020, p. 101).

Hernandes-Lima (2020) sugere a inclusão, na figura de Machado (2010), de vetores de resistência elétrica que simbolizam os conflitos do trabalho docente. Outro aspecto proposto pela pesquisadora é a redefinição do conceito de objeto proposto por Abreu-Tardelli e Silva-Hardmeyer (2016, *apud* Hernandes-Lima, 2020); a pesquisadora (2020) também indica, a partir do modelo desenvolvido por Machado e Barricelli[32], uma ilustração da trajetória dupla de setas, mostrando as múltiplas interações entre professor, outrem e objeto, tendo o instrumento como um agente mediador. E, por fim, é colocada uma seta que une o professor aos instrumentos, transcorrendo pelos artefatos, tomando como base a figura de Machado e Barricelli (Machado, 2010). Isso representa o processo de apropriação "**pelo** e **para** o próprio sujeito de construções representativas referentes ao instrumento" (Machado, 2010, grifo da autora). A seguir, apresentamos a figura reelaborada por Hernandes-Lima (2020).

Figura 4 - A atividade docente na sala de aula



Fonte: Hernandes-Lima (2020, p. 102) - elaboração realizada por Hernandes-Lima a partir de Machado (2007, 2009, 2010), de Machado e Barricelli (2010) e de Abreu-Tardelli e Silva-Hardmeyer (2016).

É possível notarmos, na figura de Hernandes-Lima (2020) como também nas características do trabalho docente propostas por Machado (2007, 2010), que o conflito é algo intrínseco do trabalho do professor. Caracterizando a atividade dirigida como uma arena, um teatro de uma luta, Clot (2006, p. 101) explicita que "cada um dos três pólos dessa tríade da atividade dirigida traz em si conflitos que são fatores de incitação para cada um dos outros". Para o teórico (2006), esses polos são formados por sujeito, objeto e outros, sendo assim,

[32] Cf. Machado, 2010.

segundo o pesquisador (2010, p. 290, grifo do autor), "o ofício é, *ao mesmo tempo, pessoal, interpessoal, impessoal e transpessoal*. Portanto, estruturalmente, ele é conflito".

A partir das reflexões dos estudos de grupo ALTER-CNPq (Machado, 2007; Machado; Abreu-Tardelli, 2009; Tognato, 2009, *apud* Voltero, 2018) e da Clínica da Atividade (Clot, 2006, 2010), Voltero (2018, p. 38) também explicita, em seu trabalho, que o conflito é constitutivo/integrante do trabalho docente (Machado, 2007, 2010) e o caracterizou como "contradições e/ou discordâncias e também podendo ser fonte de desenvolvimentos, estratégias ou fonte de impedimento, acarretando sofrimento ao trabalhador".

Hernandes-Lima (2020, p. 73), em seu estudo, observando as pesquisas dos grupos ALTER-CNPq e ALTER-FIP, não encontrou uma definição "à luz das perspectivas teóricas adotadas" em relação ao termo em questão. Assim, a autora (2020) propõe, a partir dos resultados apresentados na tese, a definição de conflito:

> como sendo uma unidade de tensão, fruto da luta de interesses e/ou de posicionamentos antagônicos, de caráter subjetivo e/ou social, que atua como elemento propulsor para a mobilização da ação ou da atividade humana, podendo tanto servir de motor que potencialize o desenvolvimento do indivíduo, ampliando seu poder de agir, como também desempenhar o papel de fator gerador de sofrimento, podendo conduzir o sujeito a um caminho cujo provável fim é o do adoecimento e da amputação de seu poder de agir (Hernandes-Lima, 2020, p. 73-74).

Conforme podemos observar pela definição proposta por Hernandes-Lima (2020), o conflito pode ser caracterizado como um movimento oposto, contraditório de caráter pessoal ou social, sendo potencializador de desenvolvimento do indivíduo ou causador de sofrimento e de supressão do poder de agir do trabalhador.

Outra pesquisa que contribuiu para a definição da noção de conflito é a de Amorim (2022). Em sua tese, cujo objetivo foi o de investigar o trabalho do formador, para apresentar a definição de conflito, a autora recorreu também aos conceitos teóricos da Clínica da Atividade, dos estudos do grupo ALTER-FIP, de Voltero (2018) e de Hernandes-Lima (2020) e, fora do âmbito do grupo ALTER-FIP, ao trabalho de Fogaça (2010), que entende o conflito como sendo um confronto ou uma discordância. Sendo assim, a pesquisadora (2022) considera conflito como:

> movimentos desarmônicos, tensões e contradições intrínsecas ao trabalho com as quais o sujeito se relaciona para poder realizá-lo, haja vista que as dimensões do ofício possuem naturezas distintas: pessoal (subjetiva), impessoal (tarefa), transpessoal (coletiva) e interpessoal (intersubjetiva). Os ambientes de trabalho que impedem esse movimento dissipam a energia psicológica responsável pela vitalidade profissional e oferecem riscos à saúde dos trabalhadores (CLOT, 2010) (Amorim, 2022, p. 39).

Portanto, nesta pesquisa, ponderamos os conceitos teóricos advindos da Clínica da Atividade e as reflexões dos trabalhos dos grupos ALTER-CNPq e ALTER-FIP: Voltero (2018), Hernandes-Lima (2020) e Amorim (2022). Desse modo, consideramos conflito como constitutivo do trabalho docente, sendo caracterizado como movimentos desarmônicos, tensões e contradições intrínsecas em relação às dimensões do trabalho docente: situada (meio), pessoal (subjetiva), impessoal (prescrições), transpessoal (modelos de agir - coletivo), interpessoal (os outros envolvidos direta ou indiretamente na atividade docente), artefatos, instrumentos e o objeto. Evidenciamos que o conflito pode atuar como fonte vital para o desenvolvimento do trabalhador, como também, pode ocasionar sofrimento e suprimir o poder de agir do indivíduo (Hernandes-Lima, 2020).

Ademais, Machado (2010) salienta, também, o fato de o trabalho docente não ser composto apenas pelas tarefas que executa em sala de aula. Para a autora, "inúmeras outras atividades (além das da sala de aula) podem ser detectadas no trabalho do professor" (Machado, 2010, p. 165). Segundo a pesquisadora (2007, p. 93), o trabalho docente não "se limita aos limites da sala de aula, pois o processo de planejamento e o de avaliação são fases essenciais".

Assim, neste estudo, que tem como objetivo refletir sobre o planejamento de atividades de língua portuguesa de uma professora da sala de recursos multifuncionais, serão consideradas as características do trabalho do professor tendo em vista o processo de planejamento. Para isso, além das concepções do trabalho docente apresentadas pelos grupos ALTER-CNPq e ALTER-FIP, daremos enfoque, também, aos conceitos de agir didático e gesto de planejamento propostos por Silva (2013).

À vista disso, dadas as características gerais do trabalho docente (Machado, 2007, 2010; Hernandes-Lima, 2020), nosso interesse se instaura, principalmente, sobre os conceitos de agir didático e de gestos didáticos, isto é, sobre o modo como o professor realiza suas intervenções em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

2.4 Ações e intervenções docentes: o agir didático e os gestos didáticos

Em nosso estudo, realizamos uma investigação sobre o agir docente em um contexto de ensino da sala de recursos multifuncionais. Assim, recorremos a alguns conceitos desenvolvidos pela Didática de Línguas a fim de refletirmos sobre o planejamento de atividades de língua portuguesa. Ressaltamos que a escolha desse caminho teórico foi

influenciada pelas discussões e conceitos advindos de Silva (2013) e pelas reflexões realizadas na disciplina "A formação do professor de Línguas"[33].

Silva (2013), em sua tese, realizou uma integração entre as propostas dos grupos ALTER-CNPq, LAF e da Didática de Línguas de Genebra, o que lhe possibilitou investigar o trabalho docente de uma maneira mais ampla, envolvendo tanto diferentes tarefas do trabalho docente fora do contexto de sala de aula, como as realizadas dentro dela. Ou seja, em seu trabalho, a pesquisadora conseguiu abordar uma dimensão estritamente didática, o que lhe proporcionou elaborar a definição de agir didático e de gesto didático de planejamento, cujos conceitos serão discutidos nesta subseção.

Para apresentarmos a definição de agir didático, precisamos retomar o conceito abordado pelo ISD de agir, sendo essa concepção desenvolvida também pelo grupo ALTER-CNPq em suas pesquisas em relação ao agir docente. Segundo Bronckart (2008, p. 120, grifo do autor), o termo agir "designa, genericamente, qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo. Em determinados contextos econômicos, esse agir pode ser um *trabalho*, cuja estrutura pode ser decomposta em *tarefas*".

Em seu estudo, Silva (2013) investigou duas professoras de língua portuguesa em interações em sala de aula, em entrevistas de Autoconfrontação Simples (ACS) e de Autoconfrontação Cruzada (ACC). Como resultado, a pesquisadora propõe o agir didático como uma dimensão do agir docente, caracterizando-o como "intervenções de caráter didático" (Silva, 2013, p. 367), como podemos observar na figura a seguir.

Figura 5 - O agir didático como uma dimensão do agir docente

Fonte: Silva (2013, p. 367)

[33] A disciplina foi ministrada no segundo semestre de 2020 pelas Prof.ª Dr.ª Lília Santos Abreu-Tardelli (UNESP), Prof.ª Dr.ª Carla Silva-Hardmeyer (UNIGE), Prof.ª Dr.ª Solange Aranha (UNESP) e pela Prof.ª Dr.ª Angélica Hernandes-Lima (FAIMI).

A partir das reflexões de Silva (2013), Messias e Dolz (2015) também apresentam distinções sobre agir docente e agir didático. De acordo com autores, o agir docente é "considerado e observado nas formas de intervenções realizadas pelos professores em diferentes situações de trabalho", enquanto o agir didático é uma "dimensão do agir docente que se refere especificamente ao processo de ensino-aprendizagem" (Messias; Dolz, 2015, p. 57).

Para Silva (2013), o agir didático pode ser geral ou específico. O agir didático geral é caracterizado como "intervenções que podem ser realizadas independente do conteúdo escolar ou objeto de ensino" (Silva, 2013, p. 367). Já o específico refere-se às intervenções voltadas para o objeto de ensino escolhido. Silva (2013) também explicita que, embora vise sempre o caráter didático da atividade docente, esse agir não se restringe apenas ao contexto de sala de aula, mas também é constituído por intervenções anteriores e posteriores tais como planejamento e avaliações.

Messias e Dolz (2015) evidenciam a importância de se observar o agir didático nas práticas da aula e de "operacionalizar os gestos didáticos em função das intervenções efetivas dos professores para os diferentes objetos de ensino, ou seja, centrados na transposição didática interna" (Messias; Dolz, 2015, p. 47). Os autores também esclarecem sobre a temporalidade do processo de transposição didática interna, uma vez que "sua temporalidade não se restringirá apenas no momento de realização de uma prática em sala de aula, mas é também constituído por intervenções precedentes ou posteriores a ela desde que tenham funções estritamente didáticas" (Messias; Dolz, 2015, p. 57).

É importante ressaltarmos que a nossa pesquisa ocorreu em um contexto de pandemia, onde as escolas precisaram criar meios para proporcionar o ensino e a aprendizagem de um objeto aos alunos. Além disso, o Atendimento Educacional Especializado em sala de recursos multifuncionais apresenta características diferentes das de uma sala regular como é evidenciado nesse trabalho. Assim, destacamos a adversidade presente em nosso estudo, pelo fato de a prática de ensino não ocorrer em sala de aula, pois foi estabelecido um contexto educacional emergencial, aspecto gerado por causa da pandemia da Covid-19, em que as atividades eram enviadas aos estudantes e os contatos com os alunos eram realizados via *Whatsapp*. Dessa forma, a observação dos gestos da professora foi realizada em uma situação emergencial de ensino. Entretanto, nas entrevistas, no método indireto de IS e, também, nos diálogos observados via *Whatsapp*, notamos fatores relacionados ao contexto de ensino em sala de aula e à interação contínua com a atividade docente (Dolz, 2017) antecedentes ao

contexto pandêmico. Desse modo, acreditamos que, a partir das entrevistas e do comentário da IS, podemos observar indícios do agir didático e dos gestos didáticos da docente da SRM.

Conforme Dolz (2017, p. 7), "Compreender as ações profissionais é importante para otimizar a formação e preparar as novas gerações para exercer um *métier*.". Dessa maneira, destacamos a relevância de nosso estudo para uma melhor compreensão do trabalho do professor, especificamente, em situações de planejamento.

Conforme discutido por Machado (2010), Dolz (2017, p. 9) reafirma que:

> A ação docente é muito ampla e pressupõe diversas tarefas educativas, de colaboração profissional e pedagógica entre pares, também de informação e colaboração com as famílias, de avaliação do próprio trabalhador e do desenvolvimento dos alunos, de formação continuada, entre outros. No entanto, a prática de ensino em sala de aula é a tarefa central (Dolz, 2017, p. 9).

De acordo com o pesquisador (2017, p. 8), "na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, a ação docente é associada à antecipação, à recepção, à percepção e à regulação das interações entre professor e aluno.". Assim, no contexto escolar, no que se refere à atividade docente, temos intervenções dos professores, designadas, de acordo com Dolz (Silva; Silva, 2012)[34], como gesto profissional e gestos didáticos. Para Dolz (Silva; Silva, 2012, p. 19), o gesto profissional dos professores é um termo geral que é definido como "formas características de suas intervenções no trabalho". Já os gestos didáticos, de acordo com Dolz, são "os gestos do professor quando leva em consideração a matéria de ensino e os objetos de ensino" (Silva; Silva, 2012, p. 20). Ademais, Messias e Dolz (2015) consideram como gestos didáticos intervenções didáticas realizadas pelo professor para o desenvolvimento das capacidades dos alunos. Consoante Dolz (2017, p. 10), os gestos didáticos "materializam a atividade profissional em atos, associando-os de maneira inseparável aos saberes e habilidades mobilizados e ao modo de comunicação.".

Silva (2013) assinala que a definição de gestos didáticos, como é postulado pela equipe de pesquisadores da Didática de Línguas do grupo Grafe (Didática de línguas e formação de professores: análise do francês ensinado), é inspirada na noção de "*gestus*", termo desenvolvido pelo dramaturgo alemão Bertold Brecht. De acordo com a autora (2013), gesto refere-se:

[34] Entrevista realizada com Joaquim Dolz. In: SILVA, A. A. P.D.; SILVA, C. M. R. D. Joaquim Dolz: a pesquisa, uma necessidade para os professores de língua: **Revista Nupem**, v. 4, n. 7, p. 11-12, 2012.

> não apenas a simples gestualidade não verbal, mas também a possibilidade de criar atitudes genéricas/gerais que os gestos podem realizar, abarcando o tom de voz, toda a gestualidade, as atitudes, a vestimenta, enfim, toda a caracterização da personagem pelo autor (Silva, 2013, p. 74).

Segundo Silva (2013), ao transporem o conceito de gesto para as pesquisas em Didática de Línguas no que se refere ao trabalho docente e à relação com os objetos de ensino, os estudiosos do grupo Grafe apresentam a existência de gestos fundamentais na atividade de ensino, cuja temática é discutida pela equipe de pesquisadores do Grupo Grafe da Universidade de Genebra. (Messias e Dolz, 2015). Este grupo, na obra "Des objects enseignés em classe de français: Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative", investiga os gestos didáticos fundamentais por meio de interações didáticas entre docentes e discentes, apresentando como objetos de ensino: a subordinada relativa e o texto argumentativo (Schneuwly; Dolz, 2009).

Schneuwly (2009), retomando o trabalho de Aeby-Daghé e Dolz (2008), apresenta a existência de quatro gestos fundamentais: implementação do dispositivo didático, regulação, criação de memória didática e institucionalização. Silva (2013), em sua tese, identificou a presença de um quinto gesto, o de planejamento.

A seguir, apresentamos as definições dos cinco gestos didáticos.

O gesto de implementação do dispositivo didático é compreendido como intervenções didáticas realizadas para apresentarem o objeto de ensino, sendo vigente pelos subgestos de presentificação e focalização (Messias, Dolz, 2015). Barros, Gonçalves e Cordeiro (2017), [35] baseados em Schneuwly (2009), definem o gesto de implementação:

> são as ferramentas ou instrumentos utilizados (suportes, materiais, comandos, meios de trabalho) e os diversos registros semióticos empregados (organização especial da sala e posicionamento do docente/alunos, atividade discursiva, gestual do docente, etc.) **para trabalhar e decompor objeto de ensino** em suas diferentes dimensões (Barros; Gonçalves; Cordeiro, 2017, p. 161, grifo nosso).

Em relação aos subgestos, a presentificação tem o objetivo de "apresentar aos alunos os objetos do saber que passarão por um processo de didatização" (Barros; Gonçalves; Cordeiro, 2017, p. 162) e a focalização é a centralização e a delimitação de uma ou mais dimensão ensinável do objeto (Barros; Gonçalves; Cordeiro, 2017).

O gesto de regulação é definido, de acordo com Schneuwly (2009), como:

[35] Barros, Gonçalves e Cordeiro (2017), com o objetivo de analisar o agir docente, os pesquisadores investigam de que forma as atividades e materiais complementares em meio digital de uma coleção didática prescrevem, implícita ou explicita, os gestos didáticos.

> A tomada de informações, de interpretação e, se for o caso, a correção relativa ao andamento do trabalho nos dispositivos didáticos no decorrer da construção do objeto ensinado em uma sequência de ensino. A regulação, é baseada em critérios, implícitos ou explícitos, contribui decisivamente para a construção do objeto (Schneuwly 2009, p. 39, tradução nossa)[36].

Conforme Messias e Dolz (2015), o gesto de regulação é caracterizado pelas intervenções realizadas pela docente para a superação dos obstáculos de aprendizagem dos alunos (Messias,). Para Silva-Hardmeyer (2017, p. 108), a regulação "é o gesto didático que pode ser observado nas intervenções dos professores quando buscam resolver os obstáculos ou as dificuldades dos alunos referentes a um determinado conteúdo escolar".

Segundo Barros, Gonçalves e Cordeiro (2017), há regulações internas e regulações locais. O gesto de regulação interna é mediado por instrumentos como "lista de controle, modelos de texto, grades de avaliação propostos aos alunos" (Barros; Gonçalves; Cordeiro, 2017, p. 161). Já o gesto de regulação local é efetivado durante as atividades escolares, por exemplo, em discussões com os alunos (Barros; Gonçalves; Cordeiro, 2017).

O gesto de criação de memória didática são as intervenções realizadas por meio de retomadas de conteúdo para clarificar o que está sendo ensinado (Messias; Dolz, 2015). A pesquisadora Silva-Hardmeyer (2017, p. 107) menciona que o gesto de memória didática ocorre quando "o professor ou o aluno retoma conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural da sala de aula". Conforme Barros, Gonçalves e Cordeiro (2017, p. 161), esse gesto "refere-se ao que já foi ensinado, projetando-se, ao mesmo tempo, em novas noções ou novos objetos a serem ainda ensinados". Segundo Stutz, Queroz e Souza (2017, p. 125), o gesto de criação de memória didática "abrange os discursos e movimentos realizados pelo professor no intuito de colocar, num mesmo campo semântico, conhecimentos ensinados em aulas anteriores juntamente a conhecimentos novos". De acordo com Schneuwly (2009, p. 40), esse gesto

> visa essencialmente a partilha, a ligação entre os diferentes elementos do objeto desagregados para formar um todo. Criar memória didática, sobretudo através do que foi visto, é visto e será visto, permite reconstituir o todo, o sentido, a compreensão frente à cronologia sequencial que estrutura o ensino (Schneuwly, 2009, p. 40, tradução nossa)[37].

---

[36] comme la prise d'information, l'interprétation et, le cas échéant, la correction concernant l'avancement du travail dans les dispositifs didactiques en cours de construction de l'objet enseigné dans une séquence d'enseignement. La régulation, basée sur des critères, implicites ou explicites, contribue de manière décisive à la construction de l'objet (Schneuwly 2009, p. 39).

[37] Il vise pour l'essentiel la mise en commun, le lien entre les différents éléments de l'objet décomposé pour former un tout. Créer la mémoire didactique, notamment à travers ce qui a été vu, est vu et va être vu permet de reconstituer le tout, le sens, la compréhension contre la chronologie séquentielle qui structure *nolens volens* l'enseignement (Schneuwly, 2009, p. 40).

Quanto ao gesto de institucionalização, ele é o processo que os docentes realizam para fixar os conhecimentos sobre o objeto de ensino já estabelecido por especialistas (Messias, Dolz, 2015). Barros, Gonçalves e Cordeiro (2017) defendem que esse gesto:

> É um processo coletivo, envolvendo o professor e seus alunos, que fixa, explicita e convencionalmente, um saber conhecido. Apresenta-se sob a forma de uma generalização que implica a evidenciação das dimensões do objeto ensinado que devem ser aprendidas e transferidas em outros contextos escolares e/ou extraescolares (Barros; Gonçalves; Cordeiro, 2017, p. 161).

De acordo com Schneuwly (2009), embora tenha sua disposição ao final, o gesto de institucionalização pode ocorrer a qualquer momento.

Por fim, o gesto de planejamento é caracterizado por Silva (2013, p. 306) como um "gesto que antecede aos outros gestos e cuja antecipação permite uma organização sequencial das aulas." Segundo a autora (2013, p. 362), é "um gesto que antecede a prática-didática e, consequentemente, aos outros gestos didáticos". Para ela, o gesto de planejamento:

> leva em consideração a sequência de ensino, um curso ou aula, antecipando e preparando-os em função dos alunos (nível/ano/série) e seus conhecimentos já adquiridos a respeito do objeto a ser ensinado e os saberes já existentes nos pré-construídos a respeito desse objeto de ensino. A escolha do objeto de ensino, das atividades escolares a serem implementadas, a antecipação de possíveis obstáculos ou dificuldades dos alunos, bem como a antecipação das possíveis intervenções a fim de regular essas dificuldades [que] integram esse gesto (Silva-Hardmeyer, 2017, p. 101-102).

De acordo com a pesquisadora (2017), o gesto de planejamento, além de considerar a sequência de ensino que será aplicada, também envolve os pré-construídos e a antecipação de obstáculos dos alunos.

Além disso, Silva-Hardmeyer e Abreu-Tardelli (2023), ao realizarem um trabalho de formação em um curso de pós-graduação, apresentaram como objeto da formação o gesto didático de planejamento. As autoras destacaram a importância desse gesto no processo de formação para a compreensão de uma das dimensões do trabalho docente, pois, segundo as pesquisadoras, o gesto didático de planejamento "por si só já possibilita ao docente antecipar os demais gestos a partir do contexto e de seu objeto de ensino" (Silva-Hardmeyer e Abreu-Tardelli, 2023, p. 331).

Posto isso, consideramos que as reflexões sobre os gestos didáticos possam nos auxiliar para a compreensão do trabalho docente. Após apresentarmos os conceitos de agir

didático e de gestos didáticos, julgamos importante introduzirmos a concepção de obstáculo pelo fato de ele poder influenciar os gestos didáticos do professor.

2.4.1 Os obstáculos no processo de ensino e aprendizagem

Para Balslev, Bulea-Bronckart, Laurens e Nicolas (2022, p. 9, tradução nossa), "O tratamento dos obstáculos esclarece a ação de ensino assim como o desenvolvimento das práticas profissionais e constitui um indício do agir profissional em desenvolvimento."[38]. Assim sendo, consideramos que identificar e analisar os obstáculos presentes na prática docente em sala de recursos multifuncionais de deficientes auditivos e surdos contribuirá para o conhecimento e desenvolvimento dessa profissão.

Nas ciências da Educação, Balslev *et. al.* (2022, p. 11, tradução nossa) explicitam que há duas visões sobre a noção de obstáculo. A primeira apresenta uma percepção negativa "como um incômodo que limita ou torna ineficazes as ações educacionais ou de formação"[39]. Já a segunda, a qual as pesquisas em Didática adotam, abarca uma visão positiva do obstáculo, algo obrigatório na ação docente, além de poder proporcionar reflexões. Conforme Dolz (2022), os obstáculos têm um valor heurístico para investigação. Logo, podem auxiliar na progressão de aprendizagem do discente, como também na compreensão da ação do professor. O autor também explicita que os obstáculos investigados durante os processos de ensino e formação "são catalisadores úteis que podem ser utilizados para identificar a ação didática e a ação de formação" (Dolz, 2022, p. 300, tradução nossa)[40].

Para Gabathuler e Vuillet (2022, p. 43, tradução nossa), os obstáculos situam-se entre "(i) o conhecimento que precede o ensino e a aprendizagem e (ii) os novos conhecimentos, cuja aprendizagem é orientada por meio da implementação de um dispositivo didático".[41]

De acordo com Graça, Pereira e Dolz (2015, p. 273-274), eles podem ser representados por "acontecimento(s) que, no decurso da formação (ou da aula), rompe(m) ou atenua(m) a atenção sobre o objeto, impedindo o avanço do conhecimento.". Em

[38] Le traitement des obstacles éclaire l'action d'enseignement ainsi que le développement des pratiques professionnelles et constitue un indice de l'agir professoral en développement. (Balslev; Bulea-Bronkcart; Laurens; Nicolas, 2022, p. 9)

[39] une nuisance limitant ou rendant inefficaces des actions éducatives ou de formation (Balslev ; Bulea-Bronkcart; Laurens; Nicolas, 2022, p. 11).

[40] sont des catalyseurs utiles et utilisables pour cerner l'agir didactique et l'agir de la formation (Dolz, 2022, . 300).

[41] (i) les savoirs qui précèdent l'enseignement et l'apprentissage, et (ii) les savoirs nouveaux, dont l'apprentissage est visé par l'intermédiaire de la mise en place d'un dispositif didactique (Gabathuler; Vuillet, 2022, p. 43).

conformidade, Balslev, Bulea-Bronckart, Laurens e Nicolas (2022, p. 11, tradução nossa) elucidam que:

> A ação docente visa à aprendizagem e por isso encontra adversidades: os obstáculos didáticos surgem como constrangimentos ligados à ação de ensinar. Essas restrições também são oportunidades: diante do obstáculo, o professor pode hesitar, pensar, decidir e/ou agir, inclusive para contorná-lo." (Balslev; Bulea-Bronkcart; Laurens; Nicolas, 2022, p. 12, tradução nossa)[42]

De acordo com Tobola-Couchepin (2022), os obstáculos são intrínsecos ao processo de ensino e aprendizagem. Para a autora, a noção de obstáculo é definida como:

> uma dificuldade que intervém e que deve ser superada para atingir o objetivo. Às vezes, trata-se de contornar o obstáculo ou mesmo tentar anulá-lo brincando com variáveis didáticas e facilitando o acesso à tarefa proposta. Em outras situações, problematizar o obstáculo no seu contexto ajuda a apoiar a sua superação (Tobola-Couchepin, 2022, p. 153, tradução nossa)[43].

Retomando Bachelard (1983) e Brousseau (1998), Tobola-Couchepin (2022) salienta que os obstáculos se relacionam ao objeto de ensino e, portanto, ao se considerar a articulação com o triângulo (professor, aluno e objeto), os obstáculos podem ser classificados a partir de três origens, como observamos a seguir.

Segundo Brousseau (1998, *apud* Dolz; Silva-Hardmeyer; Couchepin, 2017), analisando o processo de aprendizagem de matemática, os obstáculos podem ser categorizados em: epistemológico, ontogenético e didático.

Os obstáculos epistemológicos, os quais estão relacionados aos conhecimentos e à compreensão de conteúdos, são definidos como "tensões entre concepções iniciais dos alunos e a construção de novos conhecimentos" (Dolz; Silva-Hardmeyer; Pelgrims, 2020, p. 105, tradução nossa). Em uma pesquisa exploratória que envolveu salas de aulas regulares e de educação especial, alguns obstáculos epistemológicos foram explicitados para práticas de ensino oral e foram divididos em subcategorias: (i) cognitivo – não entendimento do conteúdo

[42] L'action enseignante vise l'apprentissage et rencontre donc de l'adversité : les obstacles didactiques surgissent comme des contraintes liées à l'action d'enseigner. Ces contraintes sont aussi des opportunités : face à l'obstacle, l'enseignant peut hésiter, réfléchir, décider et/ou agir, y compris pour le contourner. (Balslev; Bulea-Bronkcart; Laurens; Nicolas, 2022, p. 12)

[43] Ce dernier se définit comme une difficulté qui s'interpose et qui doit être franchie pour atteindre le but. Parfois, il s'agit de contourner l'obstacle ou même de tenter de l'annuler en jouant avec les variables didactiques et faciliter l'accès à la tâche proposée. Dans d'autres situations, problématiser l'obstacle dans son contexte permet de soutenir son dépassement (Tobola-Couchepin, 2022, p. 153).

temático; (ii) linguístico – dificuldade em identificação de verbo conectores; (iii) associado ao oral – projeção de voz, entonação (Dolz; Silva-Hardmeyer; Pelgrims, 2020, tradução nossa).

Já os obstáculos ontogenéticos estão ligados às limitações e às habilidades do processo evolutivo e biológico da pessoa – (barreiras físicas e biológicas) tais como perda auditiva, coordenação motora –, além de barreiras relacionadas às interações sociais e afetivas (Dolz; Silva-Hardmeyer; Couchepin, 2017).

Quanto aos obstáculos didáticos, segundo Dolz, Silva-Hardmeyer e Pelgrims (2020, p. 106, tradução nossa), eles "têm sua origem na escolha de estratégias, decisões e ações pedagógicas do professor"[44]. Conforme Tobola-Couchepin (2022), o obstáculo didático é "introduzido pelo próprio processo de ensino", bem como por meio dos discentes. Assim, os obstáculos didáticos podem estar ligados:

> aos meios de ensino (meios de difícil compreensão, instruções escritas mal formuladas) ou ao próprio professor (instruções incompletas ou excessivamente complexas, organização do trabalho e formas sociais de trabalho inadequadas, imprecisão, limites de conhecimento teórico possivelmente ligados a falta de conhecimento; Ligozat, 2015) (Tobola-Couchepin, 2022, p. 153, tradução nossa)[45].

Em seu estudo, Amorim (2022), ao pesquisar sobre a relação entre a atividade do formador e os conflitos dos participantes de um curso de formação continuada no Ensino Fundamental (anos iniciais) durante a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, apresenta uma distinção entre conflito e obstáculo. De acordo como a autora (2022), o conflito é intrínseco às atividades do docente, já o obstáculo é constitutivo do processo de aprendizagem. A pesquisadora (2022, p. 88) menciona que

> o trabalho em sala de aula é, portanto, constituído simultaneamente por conflitos e obstáculos e isso significa que um obstáculo de aprendizagem pode tornar-se um conflito na esfera dos polos da atividade do mesmo modo que um conflito pode desencadear um obstáculo de aprendizagem.

É nessa esteira das reflexões do trabalho docente que buscamos compreender o agir profissional de uma trabalhadora em contexto educacional de inclusão. Para tanto, consideramos, em nossa pesquisa, a noção de obstáculo como algo intrínseco no processo de

---

[44] "leur origine dans le choix des stratégies, les décisions et gestes d'enseignement de l'enseignant. " (Dolz, Silva-Hardmeyer; Pelgrims, 2020, p. 106).

[45] Ils peuvent être liés aux moyens d'enseignement (supports difficilement compréhensibles, consignes écrites mal formulées) ou à l'enseignant lui-même (consignes lacunaires ou trop complexes, organisation du travail et formes sociales de travail inadéquates, imprécisions, limites des connaissances théoriques éventuellement liées à un manque à savoir; Ligozat, 2015) (Tobola-Couchepin, 2022, p. 153).

ensino e aprendizagem, ou seja, os obstáculos fazem parte da situação de trabalho docente em sala de aula, bem como do gesto de planejamento. E, sob o nosso ponto de vista, a partir dos autores supracitados, os obstáculos são dificuldades, limitações, impedimentos que se manifestam ou se apresentam durante a constituição do processo de ensino e aprendizagem e estão relacionados aos polos do triângulo (professor, aluno e objeto).

A seguir, apresentamos algumas reflexões sobre o papel das prescrições para o entendimento do trabalho docente e, posteriormente, os documentos oficiais sobre a Educação Especial.

2.5 O papel da prescrição para o entendimento do trabalho docente

Como já observado por Machado (2007, 2010), um dos elementos que constitui o trabalho docente são as prescrições, as quais fazem parte da dimensão impessoal do *métier*, sendo que "as tarefas são prescritas ou prefiguradas por instâncias externas" (Machado; Bronckart, 2009, p. 37). Segundo Souza-e-Silva (2004, p. 90), o trabalho do professor utiliza-se de procedimentos concebidos por outros, "advindos de uma cascata hierárquica, desde o nível nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases, passando pelos PCN, os quais são retomados/repensados no âmbito de cada estabelecimento escolar e dos coletivos de trabalho".

Consoante Amigues (2004), as prescrições, normalmente, estão ausentes das análises/pesquisas sobre a ação do professor, embora tenham um papel decisivo na atividade docente. De acordo com o pesquisador (2004, p. 42), "as prescrições não servem apenas como desencadeadoras da ação do professor, sendo também constitutivas de sua atividade".

Bronckart, ao apresentar a organização das pesquisas do grupo LAF, apresenta o trabalho prescrito como sendo construído por:

> documentos produzidos pelas instituições ou empresas com o objetivo de preparar, organizar e planificar o trabalho. Esses documentos são, essencialmente, textos que definem as tarefas específicas que devem ser realizadas". De acordo com o pesquisador, após uma análise mais profunda, foi verificado que esses textos apresentam outras finalidades, além da antecipação das formas de agir, assim, foram denominados como "textos (ou documentos) do entorno-precedente ao agir" (Bronckart, 2008, p. 132-133).

No contexto educacional, há vários textos que prefiguram o agir docente. Conforme Barricelli (2011, p. 102), "são textos que antecipam e que fornecem uma imagem do agir, ou

seja, uma reconfiguração do agir do ponto de vista dos pré-construídos institucionalizados e que, desse modo, são dependentes de determinadas estruturas sociais". Entretanto, Bronckart (2006b, *apud* Barricelli, 2011)[46] ressalta que esta é uma definição genérica, visto que há textos prescritivos que podem ser *stricto sensu*, tais como o PCN e a BNCC, além daqueles que podem ser prescrições de forma indireta "com o objetivo de fornecer uma boa imagem sobre a instituição que os produz para a sociedade em que circulam (isto é, jornais internos, combinados e outros" (Bronckart, 2006b *apud* Barricelli, 2011, p. 102).

Machado e Bronckart (2005, p. 187) afirmam que, na instituição escolar, o trabalho prescrito está, frequentemente, nos textos prescritivos, que "incidem sobre a organização das classes, a distribuição do tempo disponível, os objetivos do ensino, as rotinas da interação, as ações a serem desenvolvidas etc.". No entanto, nem sempre as prescrições são precisas. Amigues (2004) adverte para o fato de que prescrições vagas ou prescrições iniciais levam os docentes a se autoprescreverem tarefas, geralmente, de modo coletivo, sendo que cada professor vai retomá-las e redefini-las em suas classes. Ademais, Clot (2006, p. 18) salienta que "o trabalho não é só organizado pelos projetistas, pelas diretrizes e pelo enquadramento. Ele é reorganizado por aqueles e aqueles que o realizam, e essa organização coletiva comporta prescrições indispensáveis à feitura do trabalho real".

O autor (2010), ao evidenciar a oposição entre a tarefa prescrita e o trabalho real, apresenta o conceito de gêneros de atividades, o qual auxilia o trabalhador a saber como agir, pois eles são:

> Antecedentes ou os pressupostos sociais da atividade em curso, uma memória transpessoal e coletiva que confere seu conteúdo à atividade pessoal em situação: maneiras de comportar-se, de dirigir a palavra, de encetar uma atividade e de levá-la a termo, de conduzi-la eficazmente a seu objeto. Essas maneiras de considerar as coisas e as pessoas em determinado meio do trabalho formam um repertório dos atos convencionados ou deslocados que haviam sido adotados pela história desse meio (Clot, 2010, p. 123).

Assim, podemos considerar que o trabalho do professor não é um agir solitário em cumprimento às prescrições, mas, sim, uma atividade que abarca o coletivo (elemento interpessoal) e o gênero da atividade (elemento transpessoal). De acordo com Amigues (2004), ao agir, o trabalhador busca técnicas profissionais constituídas ao longo da história da escola e do ofício do docente, as regras do ofício, e, nos termos de Clot (2010), o gênero profissional permite ao trabalhador suportar os imprevisíveis do real.

[46] Referência bibliográfica: "Bronckart, J-P. *Exposição Oral*. Aula ministrada no LAEL/PUC – SP, 13/06/06" (Barricelli, 2011, p. 115).

Machado e Abreu-Tardelli (2009) investigaram, a partir de textos prescritos, a influência destes sobre o estresse vivido pelos professores. Para tanto, as autoras analisaram: a carta do Ministro da Educação introdutória aos "Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio" (Brasil, 1998); segmentos sobre metodologia dos "Parâmetros para o Ensino de Ciências" (Brasil, 1998); e o Decreto nº. 2.494 de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta a lei sobre a Educação a distância no Brasil (Machado; Abreu-Tardelli, 2009).

As autoras destacam que, a partir das análises realizadas dos textos prescritivos, há ocultamento ou negação do trabalho docente, haja vista que "o papel de um real ator do processo educacional é negado aos professores" (Machado; Abreu-Tardelli, 2009, p. 114). Dessa forma, as pesquisadoras (2009, p. 114) acreditam que "o estresse e a fadiga do professor parecem começar a se delinear a partir dos próprios textos prescritivos".

Machado e Abreu-Tardelli (2009), ao discutirem como os textos prescritivos influenciam o estresse vivido pelos profissionais da educação, indicam que os gêneros de atividades podem ser extremamente úteis para a resolução de conflitos, pelo fato de eles serem

> conjuntos de regras explícitas ou implícitas para o agir, construídas pelo próprio coletivo de trabalho, pelo próprio conjunto de trabalhadores de uma determinada profissão, ausentes ou presentes. Esse conjunto indica as formas de fazer, sentir e agir em um determinado ofício 'sancionadas' pelo coletivo de trabalho no decorrer de sua história para a resolução dos conflitos próprios de um determinado 'métier' (Machado; Abreu-Tardelli, 2009, p. 106).

As autoras (2009), baseadas em Clot (1999), assinalam que, quando o gênero de atividade está ausente, a vida psíquica do sujeito é atingida, podendo acarretar um "déficit instrumental", que gera, no trabalhador, um sentimento de impotência. De acordo com as autoras, esse "déficit" pode ocorrer:

> - da ausência total de prescrições para o agir;
> - da existência de prescrições vagas, que, de fato, não orientam o trabalho a ser realizado;
> - da falta de recursos materiais ou simbólicos que possam servir efetivamente para que os objetivos a serem atingidos, de acordo com as prescrições, possam ser atingidos;
> - da dificuldade no manuseio de novo(s) artefatos(s) (material ou simbólico) (Machado; Abreu-Tardelli, 2009, p. 107).

Portanto, levando em consideração essa reflexão sobre a prescrição, podemos afirmar que os textos prescritivos auxiliam na compreensão do trabalho docente, não apenas em pesquisas sobre essa atividade profissional, como também na orientação do trabalhador em seu contexto de trabalho. Todavia, essas prescrições precisam considerar o gênero de

atividade produzido pelo coletivo, visto que "se as prescrições produzidas pelas instituições não levarem em conta o gênero de atividade que já é seguido pelos trabalhadores, isso pode levar a uma desregulação da ação individual" (Clot, 1999, *apud* Machado; Abreu-Tardelli, 2009, p. 107).

Outro estudo desenvolvido sobre a prescrição em textos oficiais referentes à Educação no Brasil é o de Barricelli (2011), que verificou de que forma o trabalho docente é representado em tais documentos. A autora analisou o "Referencial curricular Nacional para a Educação Infantil, Currículo I" – elaborado, em 2005, por uma creche conveniada ao município de São Paulo, e examinou a transcrição de um encontro de formação, que teve com objetivo construir coletivamente o "Currículo II". A partir da análise dos dados, a pesquisadora pontua que, nos documentos, há divergências de papéis atribuídos ao docente, tais como "professor como ator, professor como instrumento, professor como mediador" (Barricelli, 2011, p. 114). Além disso, as prescrições se dirigem a um professor idealizado e não ao professor real (Barricelli, 2011). Ou seja, há um distanciamento entre o trabalho prescrito e o trabalho real na prática docente. Assim, a autora constata a importância dos textos prescritivos para auxiliar no trabalho do professor e adverte que "é preciso que os textos veiculem prescrições de acordo com a realidade de cada contexto deixando de lado a idealização do trabalho do professor" (Barricelli, 2011, p. 114).

Após apresentarmos algumas considerações sobre a importância do papel das prescrições na atividade de trabalho docente, o nosso próximo passo é expor uma breve descrição, à luz dos documentos oficiais, da trajetória histórica da Educação Inclusiva.

2.5.1 Documentos oficiais: trajetória histórica na educação inclusiva

De acordo com Bronckart (2006a, 2007), para se compreender o agir em situação de trabalho, uma das dimensões analisadas é o trabalho prescrito, isto é, os textos prescritos/ textos (ou documentos) do entorno-precedente ao agir. A observação, segundo Machado e Bronckart (2009), dos textos de instâncias governamentais auxilia na identificação das características do contexto sócio-histórico da produção dos textos. Assim, à luz de documentos oficiais[47], com o objetivo de conhecermos e compreendermos o contexto em que

[47] A escrita desta subseção foi motivada, principalmente, pela leitura do documento "Política de educação especial do estado de São Paulo" (São Paulo, 2021).

este estudo está inserido, destacamos alguns aspectos da trajetória das ações realizadas para o atendimento de estudante com deficiência na perspectiva inclusiva[48].

A preocupação com a educação inclusiva no cenário internacional, ainda que não tenha sido adotada essa nomenclatura desde seu início, foi oficialmente e legalmente concebida na "Declaração Universal dos Direitos Humanos" (ONU, 1948), a qual se atentou ao reconhecimento dos princípios e dos direitos do ser humano, como pode ser observado no artigo 2.

> Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (ONU, 1948, artigo 2).

Em 1961, adentrando-nos ao campo nacional, na lei nº 4.024 de 1961, foi citado o termo "educação de excepcionais", como podemos notar no artigo 88, o qual dispõe: "A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade" (Brasil, 1961, s/p). E, em 1971, época da Ditadura Militar, a lei nº 5.692, que abrange as diretrizes educacionais, mencionou o dever de um tratamento especial para os alunos com deficiências físicas ou mentais e superdotados. Dessa forma, notamos que, antes da Constituição Federal Brasileira (1988), já havia vestígios nas diretrizes educacionais brasileiras sobre a educação inclusiva. Contudo, esse viés educacional era abordado sem muitas especificações.

Segundo a Carta Cidadã de 1988, é dever do Estado assegurar o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (1988, artigo 208, inciso III). Além disso, eles conquistaram o direto à aposentadoria, a um percentual de admissão em cargos públicos e à qualificação para atuarem no contexto de trabalho e convivência.

Em 1989, no cenário internacional, a "Convenção de Direitos da Criança" (ONU, 1989) assegurou, no artigo 23, à criança com deficiência, o direito à educação, à capacitação e a outros aspectos que levem a pessoa com deficiência à integração social e ao desenvolvimento cultural e espiritual (ONU, 1989). No Brasil, pela lei nº 7. 853, passou-se a assegurar o apoio às pessoas portadoras de deficiência quanto a sua integração social. No

[48] Para a apresentação dos documentos oficiais, escolhemos trilhar a seguinte trajetória: primeiramente, discorremos sobre os documentos internacionais e nacionais em ordem cronológica e, em seguida, sobre os textos oficiais do cenário educacional do estado de São Paulo, também sendo exibidos em uma organização temporal.

tocante à educação inclusiva, tornou-se obrigatória e gratuita a oferta da Educação Especial em estabelecimento público de ensino (Brasil, 1989).

No ano de 1990, foi promulgada a lei nº 8.069, a qual dispõe sobre o "Estatuto da Criança e do Adolescente", conhecido como ECA. Nesse documento, ao tratar sobre aspectos educacionais, evidenciou-se que é dever do Estado assegurar o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino (Brasil, 1990).

Após quatro anos, em 1994, a "Declaração de Salamanca", ao discutir sobre os princípios, a política e as práticas voltados às necessidades educativas especiais, "elevou a ideia de inclusão para todos(as) e consignou novas diretrizes aos princípios, às políticas e às práticas na área da Educação Especial" (São Paulo, 2021, p. 11). Esse documento reconheceu a necessidade imediata de se garantir a educação para todas as pessoas com necessidades educativas especiais no âmbito do sistema regular de educação (UNESCO, 1994).

Outro aspecto importante foi em relação à formação inicial e contínua dos docentes para a educação inclusiva. Dessa forma, os delegados[49] da "Conferência Mundial de Educação Especial" requisitaram a todos os governos que:

> Garantam que, no contexto duma mudança sistêmica, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em-serviço, incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas (UNESCO, 1994, s/p).

Em 1996, houve um avanço no cenário brasileiro em relação ao contexto educacional, a partir da "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional". Esse documento tem como objetivo estabelecer orientações sobre o processo formativo de educação. Em relação ao atendimento de pessoas com deficiência, é disposto, no artigo 4º, que é necessário que haja "atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;" (Brasil, 1996, s/p).

Já no ano de 2001, o Brasil publicou, oficialmente, por meio do decreto nº 3.956, as ações do documento da "Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência" de 1999. Nele, reafirmou-se que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos em todos os aspectos: social, educacional e trabalhista (Brasil, 2001).

[49] A palavra "delegados" é utilizada na declaração de Salamanca, representando 88 governos e 25 organizações internacionais.

Outro documento, aprovado em 2001, foi a lei n º 10.172, a qual dispõe sobre “Plano Nacional de Educação”, com durabilidade de 10 anos. Ao se referir à Educação Especial, ele apresenta-a como modalidade de educação escolar que deve ser promovida nos diferentes níveis de ensino. Ademais, trinta objetivos e metas foram estabelecidos, dentre eles, a implementação do ensino de Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos; a inclusão de conteúdos e de disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais nos currículos de formação docente, nos níveis médio e superior (Brasil, 2001).

Ainda no mesmo ano, o governo federal lançou, por meio do Ministério da Educação (MEC), a edição das “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” (2001). Nesse documento, são apresentadas diretrizes para o atendimento educacional especializado em classe comum, em sala de recursos e em classe especial.

Dando continuidade aos avanços sobre a educação inclusiva, a “Declaração de Madri”, em 2002, expôs visões que auxiliaram nas construções de parâmetros conceituais para as atividades das Pessoas com Deficiência. Em relação à configuração do sistema educacional, a escola deve assumir um papel de destaque para a divulgação, a compreensão e a aceitação dos direitos das pessoas com deficiência.

Nesse mesmo ano, a “Resolução do Conselho Nacional de Educação” (Resolução CNE/CP 1/2002) instituiu diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica (em nível superior, em curso de licenciatura e de graduação plena). Segundo o documento, uma das competências do docente, em relação à Educação Inclusiva, é possuir “II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;” (Brasil, 2002, p. 3).

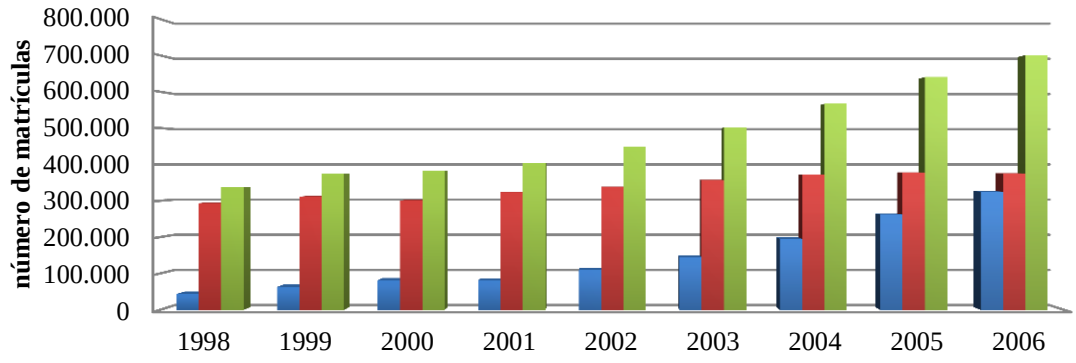
Outro êxito conquistado em 2002 foi o reconhecimento, por meio legal, da Língua Brasileira de Sinais – Libras – como meio de comunicação e expressão, conforme disposto na lei nº 10.436.

Já em 2007, no decreto nº 6.094, novamente, foram enfatizados o acesso e a permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, dessa forma, fortalecendo a inclusão educacional desses alunos nas escolas públicas.

Na documentação intitulada “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, formulada em 2007, podemos observar os aspectos históricos e os avanços relacionados ao processo de inclusão nas escolas brasileiras. De acordo com o documento, entre 1998 e 2006, houve um crescimento de 640% matrículas em escolas

comuns (inclusão) e 28% em escolas especializadas e classes especiais como pode ser verificado no gráfico a seguir (Brasil, 2007).

Gráfico 1 - Matrículas de alunos com deficiência



	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Matrículas em EscolasRegulares/Classes Comuns	43.923	63.345	81.695	81.344	110.704	145.141	195.370	262.243	325.136
Matrículas em Escolas Especializadas e Classes Especiais	293.403	311.354	300.520	323.399	337.897	356.898	371.383	378.074	375.488
Total de Matrículas	337.326	374.699	382.215	404.743	448.601	502.039	566.753	640.317	700.624

Fonte: "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" (2007, p. 6). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 30 jul. 2023.

Nesse mesmo ano, 2007, foi lançado o "Plano de Desenvolvimento da Educação" em cujo livro são evidenciadas ações que reafirmam a inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar, tais como a elaboração do "Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial" e do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais".

No ano de 2008, foi aprovado, no Brasil, os textos da "Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência" e de seu "Protocolo Facultativo" assinados em Nova Iorque em 30 de março de 2007. Face às diretrizes internacionais, o decreto legislativo considera todos os princípios propostos nos documentos, tais como reconhecer, ressaltar e possibilitar a acessibilidade aos meios físico, social, econômico e cultural, à saúde, à educação e à informação e comunicação das pessoas com deficiência (Brasil, 2008). Em relação à educação, fica evidente, no artigo 24, que:

> a) **As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional** geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência; b) **As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo**, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de

> condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem; c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação (Brasil, 2008, p. 406, grifo nosso).

Nesse fragmento, podemos observar o direito das pessoas com deficiência ao acesso ao sistema educacional brasileiro de forma gratuita e com qualidade, além da devida realização de adequações necessárias para o atendimento educacional destinado a esse público. Outros aspectos manifestados são a capacitação de profissionais e a adoção de materiais pedagógicos apropriados para o processo de ensino e aprendizagem. Assim:

> 4. A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braile, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência (Brasil, 2008, p. 406).

Em 2009, por meio da Resolução nº 4, o Ministério da Educação instituiu as "Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica", na modalidade de Educação Especial. Nesse documento, é apresentado de que forma deve ser oferecido o Atendimento Educacional Especializado, isto é, ele aborda aspectos sobre o público-alvo, sobre as salas de recursos multifuncionais e sobre a formação docente. De acordo com a Resolução nº 4,

> os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 2009, p. 1).

Ainda no âmbito nacional, no ano de 2014, foi homologado, pela lei nº13.005/14, o "Plano Nacional de Educação", com vigência de 10 anos, isto é, de 2014 a 2024. No referido documento, são apresentadas 20 metas para a política educacional do país (Brasil, 2014). No que concerne à educação especial, destaca-se a "Meta 4", que apresenta o propósito de universalizar o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para o público de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2014, s/p). Nesse sentindo, são expostas 19 estratégias

para se alcançar tal objetivo. O posicionamento sobre a sala de recursos e a formação docente são evidenciados, como podemos observar no fragmento a seguir:

> 4.3) **implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras** para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;
> 4.4) **garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais**, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno (Brasil, 2014, s/p, grifo nosso).

Em 2015, o Brasil participou do "Fórum Mundial de Educação 2015", em Incheon, na Coreia do Sul, comprometendo-se com a inclusão e a equidade na e por meio da educação. Nesse mesmo ano, a lei nº 13.146/15 instituiu a "Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência", segundo a qual, no capítulo IV, "Do direito à educação", são fortalecidos vários aspectos sobre a garantia do direito à educação e sobre a proibição de cobrança de valores adicionais pelas instituições de qualquer nível de ensino.

Em relação ao cenário educacional do estado de São Paulo, em 1989, a "Constituição do Estado de São Paulo" (CE-SP) corroborou com as declarações realizadas pela Constituição Federal de 1988. No que tange à educação de pessoas com deficiência, a CE-SP (1989) explicita o oferecimento de atendimento especializado, a adequação dos prédios escolares, no artigo 239, e a formação para professores, no artigo 250 (São Paulo, 2021).

No ano de 2000, o Conselho Estadual de Educação apresentou normas gerais para a modalidade de Educação Especial, estabelecendo a exclusão das salas especiais e apoiando o atendimento aos alunos com deficiência em classes comuns na rede regular de ensino (São Paulo, 2021). Nessa Deliberação nº 05 (São Paulo, 2000), também foram mencionados fatores como a adaptação de metodologia e do processo de avaliação, a adoção de materiais didáticos auxiliares, além do acompanhamento e do reforço contínuo com os professores da classe comum e, se necessário, do auxílio do professor especialista (São Paulo, 2000).

Já em 2002, a Resolução SE nº 61/02 apresentou ações para o "Programa de Inclusão Escolar" ao constatar "a necessidade de preparação para o referido atendimento, por meio de estratégias de ensino, de recursos e materiais didáticos específicos, de profissionais capacitados(as) e de currículo adaptado" (São Paulo, 2021, p. 19-20).

Em 2007, a Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE nº 68/07) foi apresentada em substituição à anterior – a Deliberação CEE nº 05/2000 (São Paulo, 2021).

Referindo-se à educação inclusiva, o documento aborda o direito dos estudantes com deficiência a classes comuns, buscando a adequação entre idade e série; ademais, os alunos que não pudessem ser inseridos nesse contexto teriam a possibilidade de atendimento em Classe Regida por Professor Especializado. Uma alternativa também proposta aos estudantes com severa deficiência mental ou grave deficiência foi a efetivação da certificação de conclusão de série – junto do histórico escolar e da descrição das competências desenvolvidas (São Paulo, 2021). Entretanto, em 2008, por meio da Resolução SE nº 31/08, foi disposto que o atendimento aos estudantes com deficiência fosse desenvolvido em classes comuns da rede regular de ensino com apoio de especialistas (São Paulo, 2021).

Dando continuidade às ações estaduais, em 2008, a Resolução SE nº 11/08 apresentou diretrizes quanto ao trabalho do professor especializado da sala de recursos ou itinerância, tais como a elaboração de alguns documentos: roteiro descritivo inicial, ficha de acompanhamento diário do aluno e ficha de acompanhamento bimestral (São Paulo, 2008).

Em 2011, a estrutura curricular do Ensino Fundamental e Médio passou por uma reorganização (São Paulo, 2021). No que diz respeito à inclusão educacional, houve "a regulamentação do processo de aceleração dos estudos para discentes com altas habilidades/superdotação na rede estadual de ensino, por meio da Resolução SE nº 81, de agosto de 2012" (São Paulo, 2021, p. 22).

Já em 2014, ações de curto, médio e longo prazo foram apresentadas por meio do Decreto nº 60.075/14, tais como a permanência dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino, a integração do corpo docente com a equipe pedagógica especializada, a orientação do processo de avaliação e de acompanhamento dos alunos com deficiência intelectual,[50] assim como o fortalecimento da formação dos professores e da comunidade escolar (São Paulo, 2021).

Em 2016, foi aprovado o "Plano Estadual de Educação", lei nº 16.279, o qual apresentou diretrizes, metas e estratégias voltadas a esse público. Dentre elas, destacam-se a garantia do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, a implantação de Salas de Atendimento Educacional Especializado, a formação continuada do corpo docente e a garantia de oferta de professores do atendimento pedagógico especializado (São Paulo, 2021).

Também, no ano de 2016, a Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE nº 149/16) estabeleceu novas normas para a Educação Especial no sistema estadual de ensino

[50] Vocabulário utilizado no Decreto nº 60.075/14.

(São Paulo, 2021). Além de evidenciar essa modalidade como integrante da educação regular, o documento dispõe sobre as obrigações do contexto escolar de ensino, tais como a adequação do público entre idade e série, o enriquecimento curricular, a formação docente, a garantia de intérpretes de libras e o atendimento educacional especializado em salas de recursos no contraturno (São Paulo, 2021).

Em 2017, a Resolução 68 apresentou novas normas ao contexto de Educação Especial, como o direito de todos os estudantes à educação igualitária, a permanência do Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recurso, no contraturno, e as atribuições do professor especializado que atuam no atendimento aos estudantes com deficiência (São Paulo, 2017). De acordo com a resolução: "a figura do(a) professor(a) especializado(a) apresenta-se como fundamental à articulação das ações para efetiva inclusão dos(as) estudantes nas classes comuns" (São Paulo, 2021).

Sob o prisma do Currículo Paulista (2019 e 2020)[51], as percepções sobre a Educação Especial estão presentes, como podemos observar a seguir. Dispõe o documento que:

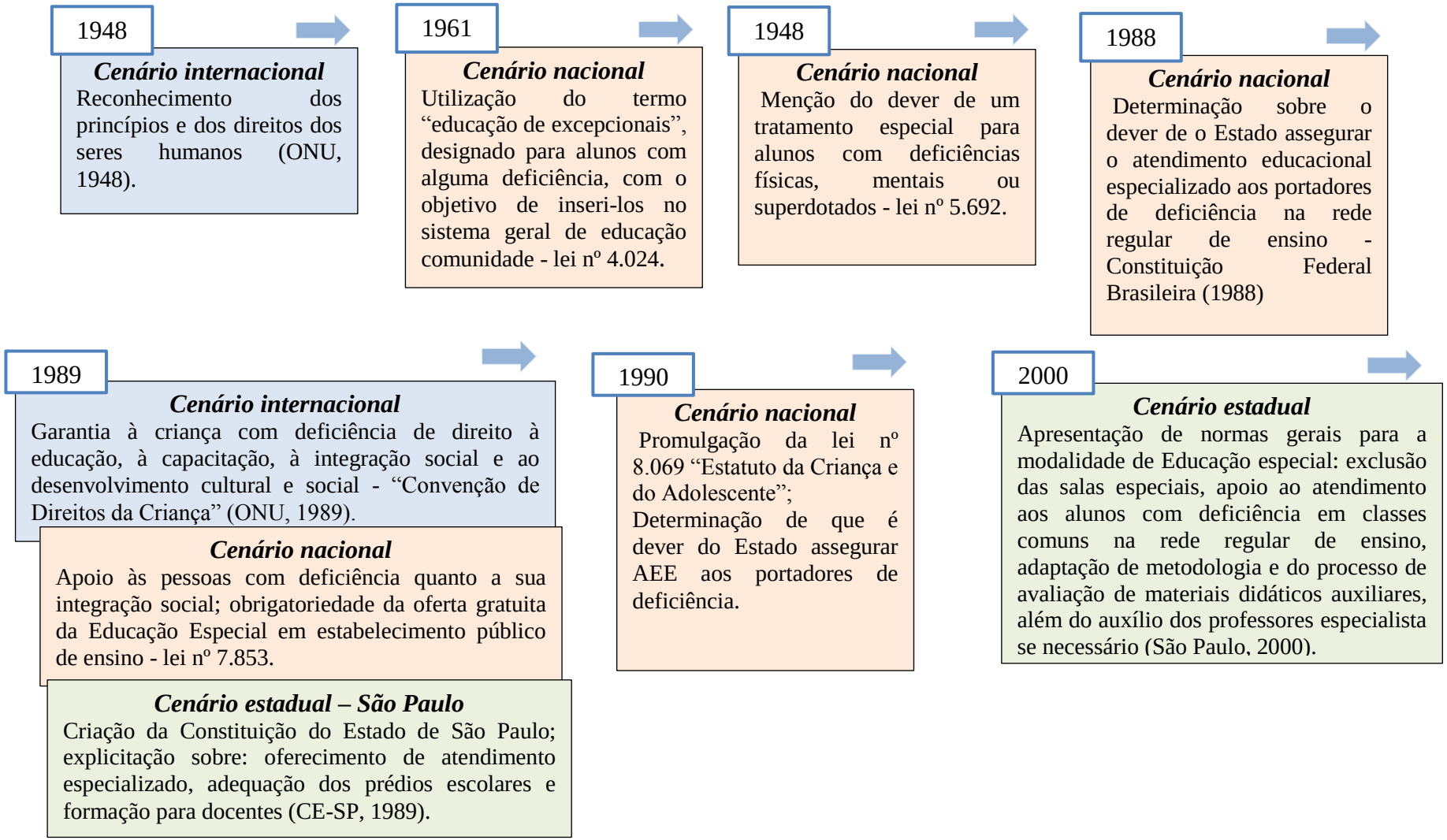
> No caso da Educação Especial, o desafio da equidade requer o compromisso com o estudante com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de acessibilidade curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (São Paulo, 2020, p. 22).

Contribuindo para o processo de ensino e educação especial, no ano de 2021, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo apresentou a "Política de Educação Especial do Estado de São Paulo", que tem como objetivo consolidar as diretrizes e bases da Educação Especial na perspectiva inclusiva (São Paulo, 2021). Esse documento, além de traçar o caminho histórico da Educação Especial, exibe dados sobre a Educação Especial no estado de São Paulo, expõe as diretrizes da Política de Educação, apresenta a definição de estudante com deficiência e designa a estrutura da Educação Especial. Esta é composta por: professor(a) Especializado(a), Atendimento Educacional Especializado (AEE), classe regida por professor(a) especializado(a), professor(a) interlocutor(a) de libras, atendimento escolar domiciliar, atendimento escolar em ambiente hospitalar, cuidadores(as), atendimento não inclusivo em escolas privadas sob custeio público, transporte regular e transporte adaptado Especial (São Paulo, 2021).

A seguir, apresentamos uma síntese sobre as leis e documentos supracitados.

[51] As etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Volume1) foram homologadas em agosto de 2019 e o Currículo Paulista referente à etapa do Ensino Médio (Volume 2) foi homologado em agosto de 2020.

Quadro 2 – Síntese dos documentos sobre Educação Inclusiva



2001

Cenário nacional

Publicação oficial do decreto nº 3.956 para as ações da "Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência" (1999);

Publicação do "Plano Nacional de Educação" - implementação do ensino de libras, inclusão de conteúdos e de disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos nos currículos de formação docente (Brasil, 2001);

Lançamento das "Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica" – apresentação de diretrizes para o atendimento educacional especializado em classe comum, sala de recursos e em classe especial.

2002

Cenário internacional

Declaração de que a escola tem o dever de assumir um papel de destaque para a divulgação, compreensão e aceitação dos direitos das pessoas com deficiência – "Declaração de Madri".

Cenário nacional

Promulgação das Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica – "Resolução do Conselho Nacional de Educação";

Reconhecimento, por meio legal, da Língua Brasileira de Sinais – lei nº 10.436.

Cenário estadual

Apresentação de ações para o atendimento de Educação Especial – Resolução SE nº 61/02: estratégias de ensino, de recursos e materiais didáticos específicos, de profissionais capacitados e adaptações do currículo.

2007

Cenário internacional

Assinatura, em Nova Iorque, dos textos "Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência" e de seu "Protocolo Facultativo".

Cenário nacional

Ênfase no acesso e na permanência das pessoas com deficiências nas classes comuns do ensino regular – decreto nº 6.094;

Lançamento do "Plano de Desenvolvimento da Educação" – ações que reafirmam a inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar, tais como: "Programa de formação continuada de professores na Educação Especial" e o "Programa de Implantação de salas de recursos multifuncionais".

Cenário estadual

Direito dos estudantes com deficiência a classes comuns, buscando adequação entre idade e série;

Possibilidade de atendimento em classe regida por professores especializados;

Efetivação da certificação de conclusão de série para alunos com deficiência severa.

2008

Cenário nacional

Aprovação dos textos da "Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência" e de seu "Protocolo Facultativo" – o decreto considera que as pessoas com deficiência não devem ser excluídas do sistema educacional; há manifestação de capacitação profissional e adoção de materiais apropriados para o processo de ensino e aprendizagem.

Cenário estadual

O atendimento aos estudantes com deficiência deve ser desenvolvido em classes comuns com o apoio de especialistas (SE, nº 31/08);

- diretrizes quanto ao trabalho do professor especializado da SRM ou itinerância: roteiro descritivo inicial, ficha de acompanhamento diário do aluno e ficha de acompanhamento bimestral (São Paulo, 2008).

2009

Cenário nacional

"Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado na educação Básica": formas de atendimento oferecido, público-alvo, SRM, formação de professores.

2011

Cenário estadual

Reorganização da estrutura curricular do Ensino fundamental e Médio;

Regulamentação do processo de aceleração dos estudos para alunos com altas habilidades/superdotação.

2014

Cenário nacional

Homologação do "Plano Nacional de Educação" com vigência de 10 nos, ou seja, de 2014 a 2024. Destacam-se algumas metas: universalizar o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para o público de 4 a 17 anos; implantar SRM, fomentar a formação continuada de professores.

Cenário estadual

Ações de curto, médio e longo prazo foram apresentadas, tais como a permanência dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino, a integração do corpo docente com a equipe pedagógica especializada, a orientação do processo de avaliação e de acompanhamento dos alunos com deficiência intelectual, assim como o fortalecimento da formação dos professores e da comunidade escolar.

2015

Cenário internacional

"Fórum Mundial de Educação 2015".

Cenário nacional

Participação do Brasil no "Fórum Mundial de Educação 2015" – comprometendo-se com a inclusão e a equidade na e por meio da educação;

Garantia do direito à educação e proibição de cobrança de valores adicionais pelas instituições de qualquer nível de ensino – lei º 13.146/15.

2016

Cenário estadual

Aprovação do "Plano Estadual de Educação": apresenta diretrizes, metas e estratégias, tais como garantia do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, implantação de salas de atendimento educacional especializado, formação continuada do corpo docente e garantia de oferta de professores especializados para o AEE.

Deliberação do Conselho Estadual de Educação: novas normas, sobre as obrigações do contexto de ensino, adequação do público entre idade e série, enriquecimento curricular, formação docente, garantia de intérpretes de libras, atendimento educacional especializado em SRM.

2017

Cenário estadual

Novas normas ao contexto de Educação especial:

direito de todos os estudantes à educação igualitária; a permanência do Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recurso, no contraturno; e as atribuições do professor especializado que atuam no atendimento aos estudantes com deficiência – resolução 68 (São Paulo, 2017).

2019-2020

Cenário estadual

Implementação do Currículo Paulista: compromisso com os discentes em reconhecer a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de acessibilidade curricular (São Paulo, 2020).

2021	
	Cenário estadual
	- Consolidação das diretrizes e bases da Educação Especial por meio do documento "Política de educação Especial do Estado de São Paulo": Esse documento, além de traçar o caminho histórico da Educação Especial, exibe dados sobre a Educação Especial no estado de São Paulo, expõe as diretrizes da Política de Educação, apresenta a definição de estudante com deficiência e designa a estrutura da Educação Especial. Esta é composta por: professor(a) Especializado(a), Atendimento Educacional Especializado (AEE), classe regida por professor(a) especializado(a), professor(a) interlocutor(a) de libras, atendimento escolar domiciliar, atendimento escolar em ambiente hospitalar, cuidadores(as), atendimento não inclusivo em escolas provadas sob custeio público, transporte regular e transporte adaptado Especial (São Paulo, 2021).

Fonte: elaboradora pela autora

A partir desse panorama, podemos observar um discurso de inclusão de pessoas com deficiência no âmbito social e educacional. São apresentados alguns avanços, tais como o direito do aluno deficiente de frequentar salas de aulas regulares, de ser atendido, no contraturno, em uma SRM; a preocupação com a formação docente e a responsabilidade do contexto de ensino. De acordo com Caetano (2019), que apresenta uma análise de excertos da "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional" e da "Declaração de Salamanca", os textos legais

> têm se mostrado como uma tentativa, até hoje, frustrada de efetivação, apregoando o discurso da escola para todos. Precisamos entender que não basta dispormos de boas leis se não tivermos a consciência de que precisamos que o Estado propicie recursos para que as escolas possam enfrentar o desafio de proporcionar qualidade, que se revele na igualdade de oportunidades, sem demagogias, sem paternalismo e com responsabilidade (Caetano 2019, p. 36).

Após discorrermos sobre a configuração da Educação Inclusiva em seu aspecto legal, a seguir, apresentamos a metodologia de pesquisa que norteia esse estudo.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, apresentamos os procedimentos metodológicos desta pesquisa. Para tanto, abordamos a sua natureza, os procedimentos éticos, os caminhos trilhados, o contexto e os participantes, os procedimentos de coleta, a seleção de dados e, por fim, os procedimentos de análise.

Este estudo de doutorado se alia aos propósitos do grupo ALTER-FIP que tem como objetivo: (i) compreender a atividade de trabalho do docente de línguas; (ii) analisar as características desse trabalho; (iii) verificar os mecanismos que possam contribuir para o desenvolvimento humano, evidenciando a relação com o outro e com o meio; (iv) investigar os diferentes contextos de ensino e sua influência na atividade profissional; e (v) criar e aplicar dispositivos didáticos e analisar seus efeitos sobre os agentes (Abreu-Tardelli, 2017)[52].

Diante desse cenário, nossa contribuição abarca as pretensões: (i), (ii), (iii) e (iv). Desse modo, esse estudo tem o objetivo de compreender o agir de uma professora da sala de recursos multifuncionais de deficientes auditivos e surdos a fim de verificar as influências dos elementos constitutivos do trabalho docente em relação ao planejamento de atividades de língua portuguesa no Atendimento Educacional Especializado, especificamente, na sala de recursos multifuncionais.

3.1 Natureza da pesquisa

Esse trabalho é descrito na área de estudos da Linguística Aplicada, por ser um estudo que visa à compreensão do trabalho docente e à investigação do processo de ensino e aprendizagem. Por manter um diálogo com teorias advindas de outras disciplinas, trata-se de uma pesquisa interdisciplinar.

Ademais, trata-se de um estudo de cunho etnográfico. De acordo com Moita Lopes (1996, p. 22), a pesquisa etnográfica "é caracterizada por colocar foco na percepção que os participantes têm da interação linguística e do contexto social em que estão envolvidos, através da utilização de instrumentos tais como notas de campo, diários, entrevistas". André (2008) menciona também que as pesquisas do tipo etnográficas no campo da Educação utilizam as técnicas de observação, entrevistas e análise de documentos, além de ter o enfoque no processo e não apenas no produto, envolvendo um trabalho de campo.

[52] Informações já explicitadas na seção de Introdução.

Larchert (2017), em seu artigo “O estudo de caso do tipo etnográfico na pesquisa em educação”, também evidencia os princípios dos procedimentos metodológicos da pesquisa etnográfica:

> Os procedimentos metodológicos da etnografia centram-se em três princípios fundamentais: a observação, que é o meio pelo qual o pesquisador conhece a realidade, descrita em fenômenos e fatos que trazem as informações concernentes ao objeto da investigação; as informações, que se pautam em categorias linguísticas, performances e traços específicos do comportamento humano; a singularidade, que exige atenção para a definição de papéis relativos à idade, ao gênero e aos ritos próprios de um grupo cultural (Larchert, 2017, p. 126).

Segundo Gil (2008), as pesquisas de cunho social que abarcam o estudo de caso apresentam diferentes propósitos, tais como:

> a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (Gil, 2008, p. 58).

André (2008), com base em outros autores, sintetiza e delimita circunstâncias para se considerar um estudo de caso etnográfico:

> (1) quando se está interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural (André, 2008, p. 52).

É importante ressaltarmos que, nesse trabalho, o planejamento originário da investigação propunha uma pesquisa etnográfica que envolvesse um trabalho de campo, na qual seria observada uma participante, a docente da SRM, o contexto social, em que estão inseridos e as situações vivenciadas. Entretanto, por causa da pandemia da Covid-19, tivemos que realizar uma adaptação ao projeto. Assim, nossa pesquisa foi adaptada para o campo virtual.

O coletivo de pesquisadoras (2022) da obra “Etnografia digital: um guia para iniciantes nos estudos da linguagem em ambientes digitais”, menciona a complexidade da reorganização da pesquisa em contexto pandêmico:

> As consequências deste momento histórico já se impõem sobre nossas subjetividades e não é possível apagá-las. Por outro lado, também percebemos que não se trata de tentar "adaptar" nossas pesquisas à nova realidade, com a migração para um campo virtual feito de redes sociais mediadas pela tecnologia sem a devida reflexão crítica sobre esse movimento. Por isso, é importante compreender que, na realidade, as perguntas de pesquisa agora deveriam ser outras, com a construção de novos olhares e novos modos de fazer, os quais ainda se desenham (Coletiva Ciborga, 2022, p. 130).

Sob esse ângulo, observamos que nem sempre se trata apenas de uma escolha metodológica, mas de algo que envolve reflexões sobre o contexto vivenciado, sobre a identidade e a preparação da pesquisadora e sobre a interação entre a pesquisadora e a participante, além de aspectos éticos.

Desse modo, ao redesenharmos a nossa pesquisa, decidimos realizar entrevistas e encontros via *Google Meet* para conhecermos o contexto de trabalho da docente. Interações via *Whatsapp* se tornaram um facilitador para o contexto enfrentado, além do compartilhamento de atividades construídas para os alunos encaminhadas por esse aplicativo de mensagens. O contexto emergencial possibilitou que tivéssemos acesso aos conflitos e às dificuldades que se mostraram não serem exclusivos apenas deste contexto.

Posto isso, essa pesquisa se apresenta como um estudo de caso de cunho etnográfico, que envolve a observação de uma participante – docente, o contexto social em que está inserida, as situações vivenciadas, além de considerar outras disciplinas para a compreensão da relação entre linguagem e trabalho.

Dessa maneira, nossa pesquisa tem o objetivo de compreender o agir de uma professora da sala de recursos multifuncionais de deficientes auditivos e surdos a fim de verificar as influências dos elementos constitutivos do trabalho docente em relação ao planejamento de atividades de Língua Portuguesa. Para tal fim, analisamos, a partir de uma perspectiva interacionista sociodiscursiva, textos produzidos pela própria trabalhadora advindos de uma entrevista inicial, da entrevista de Instrução ao Sósia e o comentário da IS.

Sem a possibilidade de realizarmos os procedimentos de forma presencial devido às limitações sociais impostas pela pandemia da Covid-19, tivemos que realizar adaptações para a efetivação do estudo etnográfico. Sendo assim, todos os contatos com a gestão escolar e com a professora foram realizados por ligações telefônicas, mensagens via *Whatsapp* e reuniões pelo *Google Meet*.

A seguir, apresentamos os caminhos trilhados, antes e durante o período pandêmico, com o objetivo de situar a concretização desse estudo.

3.2 Caminhos trilhados: contextos e participantes

Decidimos escrever este relato para expormos alguns aspectos dificultosos na construção de uma pesquisa e a importância do papel do trabalhador, em nosso contexto, o professor. Assim, nesta seção, descrevemos o caminho percorrido pela pesquisadora para encontrar um contexto de ensino colaborativo.

Como já mencionamos em nossa introdução, a pesquisadora desse estudo vivenciou experiências em escolas públicas com alunos do ensino fundamental II que apresentavam algum tipo de deficiência (motora e/ou cognitiva). Embora preparasse atividades adaptadas para esse público-alvo, nunca obteve diálogos profissionais com os docentes das salas de recursos multifuncionais. E foi durante a participação como colaboradora de um curso[53] em uma unidade escolar estadual de ensino fundamental II e ensino médio (denominamos de escola A), em fevereiro e março de 2019, que achou interessante que docentes da sala de recursos tivessem o interesse de participar de um curso com tópicos sobre ensino de língua materna (gramática, texto e gênero). Com isso, lhe foi despertado o entusiasmo em investigar a respeito dos profissionais que lecionam nesse contexto.

Assim, o próximo passo, em abril de 2019, foi o de conversar com as duas docentes da sala de recursos, e demonstrar o interesse em investigar o exercício profissional nesse contexto e em questioná-las sobre suas colaborações. As professoras responderam de maneira afirmativa para a criação de um espaço de discussão do agir docente. Entretanto, em maio de 2019, ao procurar a gestão escolar, especificamente, a diretora da unidade escolar, para falar sobre o projeto, pareceu-nos que foram nutridas algumas barreiras, tais como a não preocupação com algumas documentações necessárias para serem assinadas e enviadas ao Comitê de Ética e a demonstração de desapreço, evidenciado ao pedir para procurarmos a dirigente de ensino para a autorização do projeto e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)[54]. Dessa forma, naquele momento, percebemos que a gestão não estava disposta a colaborar com a pesquisa. Mesmo assim, tentamos contato com a dirigente, todavia, sem sucesso.

Logo, por meio de reflexões e na tentativa de encontrar um ambiente colaborativo, decidimos partir para outro contexto[55]. Entramos em contato com todas as escolas

[53] "Gramática, texto e gênero: articulações e caminhos para o ensino da língua", coordenado pela Prof.ª. Dr.ª Lília Santos Abreu-Tardelli (2018).
[54] Apêndice A.
[55] Essa decisão foi tomada coletivamente (orientadora e pesquisadora). A opção pela rede municipal de ensino foi motivada por trocas de experiência entre a orientadora da pesquisadora e uma professora universitária.

municipais[56] da cidade A que possuem a sala de recursos no contexto de ensino fundamental II, quatro escolas no total, que denominaremos de W, X, Y e Z.

O primeiro contato foi por telefone para marcar uma reunião com a coordenadora da escola ou com alguém da gestão escolar. Na escola W, conversamos com a coordenadora para conhecer o contexto, isto é, saber se a sala de recursos estava em funcionamento, e apresentar algumas informações sobre o projeto. Como resposta, solicitou-se para que a pesquisadora entrasse em contato com a diretoria de ensino do município para informar sobre a pesquisa e, assim, a partir da decisão da diretoria de ensino, a escola faria o que fosse pedido. Em razão disso, não julgamos pertinente ir até à diretoria de ensino e a essa escola pelo motivo de não querermos que fosse algo imposto ao trabalhador, como uma prescrição a ser efetivada, pois o quadro teórico que assumimos parte do pressuposto de que a participação do trabalhador deve ser voluntária (Clot, 2006, 2010).

Sendo assim, entramos em contato com a segunda escola, X, mas nunca conseguimos falar com a gestão escolar. Deixamos um número de telefone para que retornassem a ligação quando houvesse disponibilidade, porém, não obtivemos retorno.

Já na escola Y, conversamos com o secretário da unidade escolar, que pediu para entrássemos em contato em outro horário para conversarmos com a professora responsável. Ligamos novamente, dessa vez, conseguimos falar com a coordenadora, contudo, ela não demonstrou interesse e pediu para ligarmos outro dia para falarmos com a diretora, justificando que estava para se aposentar e não se envolveria no projeto.

Por fim, entramos em contato com a escola Z e conseguimos marcar uma reunião com a coordenadora da instituição. Na unidade de ensino, fomos recebidos pela coordenadora, que logo mencionou que a diretora estava de férias. Explicamos nosso propósito para a responsável, que, a princípio, demonstrou curiosidade sobre os métodos do projeto. No entanto, posteriormente, ela disse que havia outros contextos mais adequados no município, especificamente, em escolas do ensino fundamental I. Nesse momento, mencionamos que o nosso público-alvo era alunos da faixa etária acima de 11 anos, ou seja, ensino fundamental II. Em seguida, fomos direcionados à sala de recursos, onde se encontrava a professora do Núcleo de Atendimento de Ensino Especializado que, aparentemente, ficou disposta a participar do projeto, após o explicarmos. Então, a docente disponibilizou o número de telefone para entrarmos em contanto com ela. Entretanto, seguidamente, questionou-me sobre

[56] Existem 131 escolas no município. Fonte: Secretaria de educação do Estado de São Paulo. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/Relat_Escola.asp?Navegacao=Proxima&NM_DIST=&NM_MUN=SAO%20JOSE%20DO%20RIO%20PRETO. Acesso em 13 out. 2023.

o contexto de ensino, se era possível realizar o projeto em outra escola de ensino fundamental I e não neste contexto de ensino fundamental II. Desse modo, identificamos que, nesse contexto escolar, havia algo que não era propício ao nosso projeto: o não querer estava implícito.

Após refletirmos sobre a dificuldade em encontrarmos um contexto de ensino e sobre o fato de que, para a Clínica da Atividade, há um aspecto essencial, quer seja, o de que o trabalhador deve estar disposto a contribuir para a transformação de seu próprio trabalho, resolvermos voltar ao contexto inicial de nossa pesquisa.

Dessa forma, tentamos estabelecer novamente contato, em maio de 2020, com as três professoras que demonstraram interesse pelo projeto: duas professoras da escola A (estadual) e uma docente da escola Z (municipal). Nesse momento, já enfrentávamos outra dificuldade, a pandemia. Como consequência, as escolas estavam fechadas e estávamos em um momento incerto sobre o contexto educacional.

Para entrarmos em contato com as docentes, encaminhamos mensagens via *Whatsapp*, visto que era o único meio de comunicação que tínhamos naquele momento. A primeira professora, Ester (escola A), prontamente, se dispôs a participar como colaboradora. Em relação à segunda docente da escola A, não conseguimos efetivar um contato, visto que a professora não respondeu a nossas mensagens. E, por fim, a terceira, da escola Z, mencionou que não poderia participar, uma vez que estava com a agenda lotada.

Portanto, o nosso projeto teve continuidade apenas com a primeira professora, Ester, que demonstrou interesse desde a realização do curso e do primeiro contato para a participação do projeto. Assim, retornamos ao primeiro contexto: uma escola pública do estado de São Paulo, denominada de escola A, que abrange os públicos de ensino fundamental II e ensino médio.

Posteriormente, em agosto de 2020, entramos em contato com a gestão escolar para a realização do projeto. Dessa vez, deparamo-nos com outra gestão porque, nesse tempo percorrido de alguns meses, houve alteração na direção escolar. Pelo motivo do contexto pandêmico, nosso contato foi feito por telefone. Realizamos uma explanação sobre o projeto e recebemos o consentimento, contudo, não houve uma exploração sobre o processo, pelo motivo de a unidade escolar não estar aberta para alunos e para docentes naquele momento.

Por fim, em novembro, após a autorização do Comitê de Ética para a realização da pesquisa, marcamos o nosso primeiro encontro com a docente colaboradora.

Posto isso, a seguir, apresentamos os colaboradores da pesquisa e o contexto em que estão inseridos.

3.2.1 Colaboradores da pesquisa

Primeiramente, elucidamos que, em nosso estudo, os "sujeitos/participantes" de pesquisa são intitulados como "colaboradores", vez que acreditamos que, ao longo de todo o processo de pesquisa, o conhecimento é construído pelo envolvimento, ajuda, disponibilidade e participação das pessoas, tal como nos explica Leffa (2008):

> A Linguística Aplicada não trabalha com informantes: requer no mínimo participantes; em geral trabalha com colaboradores, sejam eles pesquisadores, professores ou alunos. A maneira participativa e colaborativa de pesquisar é provavelmente a única maneira de se produzir novos saberes − hoje e no futuro (Leffa, 2008, p. 7-8).

Assim, enfatizamos a nossa escolha pelo termo "colaboradores(as)" em nossa pesquisa. Tendo essa questão explicitada, a seguir, debruçamo-nos sobre algumas informações sobre os colaboradores.

- **A pesquisadora (P):** além de desempenhar o papel como pesquisadora nesse projeto, a colaboradora, dando continuidade aos seus estudos após o curso de Mestrado, era estudante de pós-graduação no curso de Doutorado em Estudos Linguísticos. Em relação à sua carreira como docente, na época, ela tinha nove anos de experiência como professora de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa em contexto público (categoria O)[57] e privado. No período da coleta de dados, a pesquisadora lecionava língua estrangeira em duas unidades particulares de ensino de ensino fundamental II e ensino médio.
- **Ester[58]:** docente que atua com alunos que apresentam deficiência auditiva. No período do projeto, tinha 27 anos de experiência profissional e lecionava para alunos que estavam no 9º ano de duas unidades escolares. Em relação a sua formação, fez Magistério, estudou Pedagogia em uma universidade pública, realizou duas pós-graduações, uma em Educação em Ensino Superior e, a outra, em Educação Especial, além de ter habilitação para trabalhar com deficientes auditivos. Atua no contexto público de ensino como categoria F[59] em sala de recursos multifuncionais.

[57] Contratação em regime temporário.
[58] Nome fictício atribuído à docente colaboradora. Evidenciamos que, seguindo a ética de pesquisa, mantivemos todos os nomes resguardados. Dessa forma, utilizamos, em nossa análise, apenas nomes fictícios.
[59] Categoria de F: a lei 1010/2007 conferiu estabilidade aos professores que tenham sido admitidos até a data da publicação da lei complementar. Denominados como categoria F, esses profissionais não podem ser dispensados, salvo no caso de pedirem ou incorrerem em infrações disciplinares. Informações retiradas no site da Apeoesp. Disponível em: https://apeoespnorte.com.br/categoria-o/. Acesso em: 31 jul. 2023.

A seguir, apresentamos o nosso contexto de pesquisa.

3.2.2 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa de doutorado ocorreu na região do noroeste paulista em uma escola pública estadual que atua no Atendimento Educacional Especializado, especialmente, com sala de recursos multifuncionais. A escolha do contexto de pesquisa foi determinada pelo fato de a pesquisadora residir e trabalhar no município e querer dialogar e compreender o contexto de ensino da SRM.

Expomos, a seguir, algumas características do contexto de AEE, especificamente, sobre a sala de recursos multifuncionais.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Brasil começou a vigorar a partir da Constituição Federal de 1988, que assegurou direitos aos portadores de deficiência. O AEE é ofertado em todas as etapas da educação básica por meio de professores especializados. Ele tem o objetivo de realizar mediações e orientações pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento curricular do estudante (Brasil, 2018).

O espaço de atuação do AEE é, preferencialmente, a sala de recursos multifuncionais, uma vez que elas "são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado" (Brasil, 2011, art. 4, § 3º).

Em 2010, foi distribuído, nas redes de ensino regular, o "Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais" com o propósito de informar as ações do programa. Nesse manual, estão definidos critérios para a implementação da SRM, além de aspectos pedagógicos, tais como o projeto político pedagógico da escola, a função do professor especializado e os estudantes público-alvo do AEE. Consoante o documento, o público-alvo é composto por:

> •Alunos com deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial [...] • Alunos com transtornos globais do desenvolvimento - aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. [...] • Alunos com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2010).

As salas de recursos multifuncionais, de acordo com a Secretaria de Educação do estado de São Paulo, atendem alunos no contraturno, matriculados em classe comum que

apresentem alguma deficiência auditiva, física, intelectual, visual, múltipla ou TEA (Transtorno do Espectro Autista)[60].

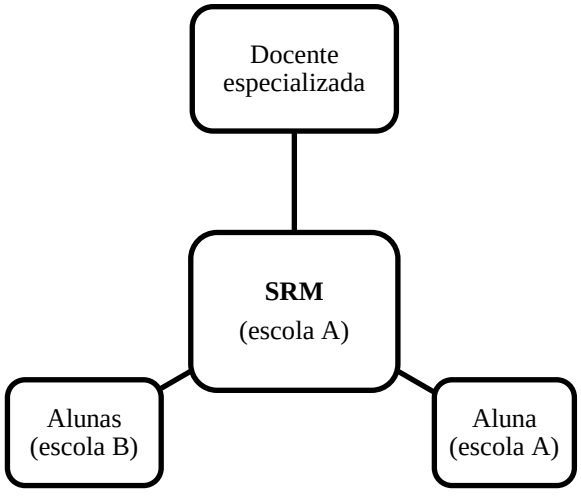
Conforme o documento "Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida", a SRM é um

> espaço organizado na escola de ensino regular da educação básica, com professores especializados, materiais didático-pedagógicos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, constituindo um dos espaços de desenvolvimento do AEE, podendo, ainda, ser utilizada para realização de outros serviços e uso de recursos da Educação Especial, quando necessário (Brasil, 2018, p. 27).

Em nosso contexto de pesquisa, a SRM é utilizada para o atendimento de estudantes surdos que possuam deficiência auditiva ou intelectual e os que são diagnosticados com TEA. O atendimento é realizado em contraturno por docentes especializados.

No que tange ao nosso contexto de pesquisa, as aulas de contraturno eram ministradas no contexto A, visto que era a única escola da região que possuía a sala de recursos multifuncionais. Dessa forma, explicitamos que a docente trabalha na SRM da escola A, no entanto, ela realiza atendimentos de uma aluna da escola A e de duas alunas escola B, como exemplificamos na figura a seguir.

Figura 6 - Dinâmica do atendimento da docente na SRM



Fonte: elaborada pela autora.

Podemos notar essa característica de atendimento nas legislações de Educação Inclusiva[61] e na explicação dada pela docente colaboradora.

[60] Informação retirada do site da Secretaria da Educação do estado de São Paulo. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/educacao-especial. Acesso em: 21 fev. 2019.

> Ester: ela não precisa/ éh: o aluno com deficiência ele não precisa estudar na escola que eu trabalho ele pode estudar em outra escola... e né então os alunos que eu atendo são alunos que estudam ou na minha escola ou em escolas próximas...
> P: ah entendi
> Ester: quando a gente/quando a gente pega a gente vê aonde que ele mora né e qual escola mais próxima
> (3º Encontro – 07/05/2021)

Quanto ao espaço, ele é organizado com mesa de formato redondo, carteiras escolares organizadas em grupos, cadeiras, lousa, e, também, é composto por jogos e computadores. A organização da sala é concretizada de forma que proporcione um acompanhamento mais próximo dos alunos e a realização de atividades em grupos, como podemos observar, a seguir, em fotos da SRM da unidade escolar onde ocorreu nossa pesquisa.

Foto 1 - Sala de recursos multifuncionais

Fonte: disponibilizada pela professora colaboradora

Foto 2 - Sala de recursos multifuncionais

Fonte: disponibilizada pela professora colaboradora

É possível observarmos que a organização estrutural da SRM é disposta para um atendimento mais próximo dos alunos com materiais pedagógicos mais lúdicos. Isso demonstra que na escola em que a professora colaboradora trabalha há um ambiente voltado a

[61] Legislações supracitadas na fundamentação teórica desse trabalho.

alunos com deficiência, alunos com transtornos globais de desenvolvimento com o objetivo de realizar um processo de ensino e aprendizagem diferenciado.

Evidenciamos, conforme mencionado anteriormente, que nossa pesquisa foi realizada de modo remoto, ou seja, com encontros *on-line* devido à pandemia da Covid-19. Assim, não tivemos contato com a sala de recursos multifuncionais em que a professora colaboradora trabalhava. Porém, entendemos ser importante apresentarmos, mesmo que de forma suscinta, o contexto de trabalho da docente para entendermos melhor sobre o atendimento da SRM.

Diante da situação pandêmica, nosso projeto sofreu algumas modificações. Essas alterações estão relacionadas ao contexto de trabalho e às datas. Em relação ao contexto, a princípio, no segundo semestre de 2020, a professora estava distante da unidade de ensino e suas práticas afastadas da sala de aula. Já em um segundo momento, nos primeiro e segundo semestres de 2021, a professora estava na unidade escolar, entretanto, sem a presença dos alunos. No que tange às datas, tivemos alterações devido a modificações no calendário escolar, tais como início do ano letivo e recessos escolares.

3.3 As etapas do projeto e a seleção de dados[62]

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em outubro de 2020. No mês seguinte, o Termo de Consentimento Livre (apêndice A) foi encaminhado à docente via *Whatsapp* para leitura e assinatura. Durante esse mês, mensagens foram enviadas para a professora para solicitar uma reunião, no entanto, não obtivemos sucesso no retorno. Conseguimos, em dezembro, a resposta da docente sobre a solicitação e, dessa forma, a primeira reunião foi marcada. Em 29 de dezembro, realizamos nosso primeiro encontro *on-line*, a entrevista inicial, com o objetivo de conhecermos alguns aspectos sobre a professora e sobre seu contexto de trabalho. Contudo, essa reunião foi interrompida, pois acabou a energia elétrica na casa da docente. Dessa forma, o contato foi retomado via *Whatsapp* apenas para agradecimentos. Como era final de ano, explicitamos que entraríamos em contato no início do próximo ano.

O ano educacional teve início com o planejamento escolar entre os dias 26 de janeiro a 05 de fevereiro de 2021. No dia 01 de fevereiro, entramos em contato com a docente para marcarmos nossa próxima reunião. Destacamos que, nesse período, já estávamos vivenciando

[62] Este estudo de doutorado respeitou todas as normas vigentes expressas na Resolução 466/2012/Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética e recebeu parecer favorável para a sua execução. Número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética: 37254820.4.0000.5466.

o contexto pandêmico. Por esse motivo, a abertura do primeiro bimestre aconteceu em 08 de fevereiro, sendo que, nessa etapa de retorno às aulas, houve a autorização para participação presencial de apenas 35% dos alunos. Essa regulamentação foi exposta para seguir os aspectos de segurança, tais como a limpeza escolar e distanciamento social[63].

O encontro agendado foi realizado em 23 de fevereiro com o objetivo de explicar sobre o instrumento de pesquisa "diário reflexivo". Todavia, ele não foi utilizado, uma vez que a docente explicitou não ter tempo hábil para a sua execução. Desse modo, retiramos esse dispositivo de nosso projeto. Outro fator mencionado pela professora que nos deixou preocupados com o desenvolvimento do projeto foi em relação à pretensão de ela pedir para sair de licença. Isso foi algo que nos trouxe incertezas para o progresso do projeto.

Em março, tentativas de contatos foram realizadas, contudo, não foram bem-sucedidas por motivos técnicos no celular da docente. Como precaução, os endereços de e-mails foram solicitados caso ocorresse algum outro problema técnico. Nesse mesmo período, o secretário da Educação, Rossieli Soares da Silva, anunciou uma resolução sobre o calendário escolar e algumas alterações foram realizadas devido ao decreto 65.563 que instituiu medidas emergenciais para o enfrentamento da pandemia da Covid-19. Essas mudanças influenciaram na organização do nosso projeto de pesquisa, visto que tivemos que realizar modificações nas datas dos encontros pelo motivo do recesso escolar.

A seguir, apresentamos o quadro com as alterações feitas no calendário escolar anunciadas na Resolução Seduc-36, de 12 de março de 2021, que alterou a Resolução 83.

Quadro 3 - Planejamento anual

<table>
<tr><td>MÊS</td><td></td><td>BIMESTRE</td></tr>
<tr><td rowspan="2">JANEIRO</td><td>- de 01 a 15: férias docentes
- de 18 a 25: recesso escolar</td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td rowspan="3">- de 26 a 05 de fevereiro: planejamento</td></tr>
<tr><td>FEVEREIRO</td><td rowspan="3">1º bimestre
08 de fevereiro a 30 de abril</td></tr>
<tr><td>MARÇO</td><td>- de 15 a 28: recesso escolar</td></tr>
<tr><td>ABRIL</td><td></td></tr>
<tr><td>MAIO</td><td></td><td rowspan="2">2º bimestre
03 de maio a 15 de julho</td></tr>
<tr><td>JUNHO</td><td></td></tr>
</table>

[63] Decreto nº 65.384, de 17 de dezembro de 2020 - Artigo 3º - As aulas e demais atividades presenciais serão retomadas, gradualmente, nas unidades de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, localizadas em áreas classificadas, nos termos dos artigos 3º e 5º do Decreto nº 64.994, de 28 de maio de 2020: I - nas fases vermelha ou laranja, com a presença limitada a até 35% do número de alunos matriculados; II - na fase amarela, com a presença limitada a até 70% do número de alunos matriculados; III - na fase verde, admitida a presença de até 100% do número de alunos matriculados. – Informações disponíveis em: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-65384-17.12.2020.html. Acesso em: 21 abr. 2021.

JULHO	- de 16 a 30: férias docentes	
AGOSTO		3º bimestre 02 de agosto a 08 de outubro
SETEMBRO		
OUTUBRO		
		4º bimestre 11 de outubro a 23 de dezembro
NOVEMBRO		
DEZEMBRO	A partir do dia 24: recesso escolar	

Fonte: elaborado pela autora (grifo nosso).

Como podemos observar no quadro, entre os dias 15 a 28 de março, a rede estadual de ensino público entrou em recesso escolar. Nesse período, especificamente, no dia 16 de março, o poder legislativo municipal considerou a necessidade de se tomar medidas emergenciais em razão do aumento da taxa de transmissão do vírus da COVID-19 e, também, do aumento das internações no munícipio decorrente dos sintomas graves da doença. Uma das medidas emergenciais consistiu-se na vedação de aulas presenciais.

Posteriormente ao recesso escolar, as escolas públicas estaduais retornaram suas atividades em situação emergencial. Embora o contexto de ensino investigado estivesse em funcionamento, a docente colaboradora estava em seu contexto de trabalho sem a presença das alunas, como podemos observar no excerto do 3º encontro:

> P: quero agradecê-la imensamente viu Ester pela sua disponibilidade e aí como que tá sendo? você retornou das férias entrou em férias como é que foi?
> Ester: ah:: Então ainda tá um pouco complicado assim porque as crianças os **alunos não estão indo né**
> P: ahn:...
> Ester: parece que:: que não vai mesmo teve um/ as mães estão com medo né? éh:: então tá bem tá bem complicado assim mando atividades elas não fazem éh:: elas não estão fazendo também as coisas da escola sabe?
> P: entendi
>
> (Entrevista – 3º encontro – 07/05/2021, **grifo nosso**)

Já, no mês de abril, o contato com a professora foi realizado via *Whatsapp* com o objetivo de a pesquisadora solicitar as propostas de atividades enviadas para as alunas e, assim, poder conhecer e entender algumas características do atendimento da SRM, que estava acontecendo de modo remoto.

Em maio, dois encontros foram concretizados. O primeiro teve o objetivo de saber informações após o retorno do recesso escolar e orientar para o método de IS. Já no segundo encontro, foi realizada a entrevista de IS, uma entrevista que descreve um dia de trabalho para o sósia (Clot, 2010). As orientações dadas para o trabalhador são as seguintes “Suponha que eu seja seu sósia e que amanhã eu deva substituir você e seu trabalho. Que instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?” (Clot, 2006, p. 144). A

segunda etapa é desenvolvida pelo trabalhador a partir da retoma da gravação da IS e as comentar por escrito (Clot, 2006).

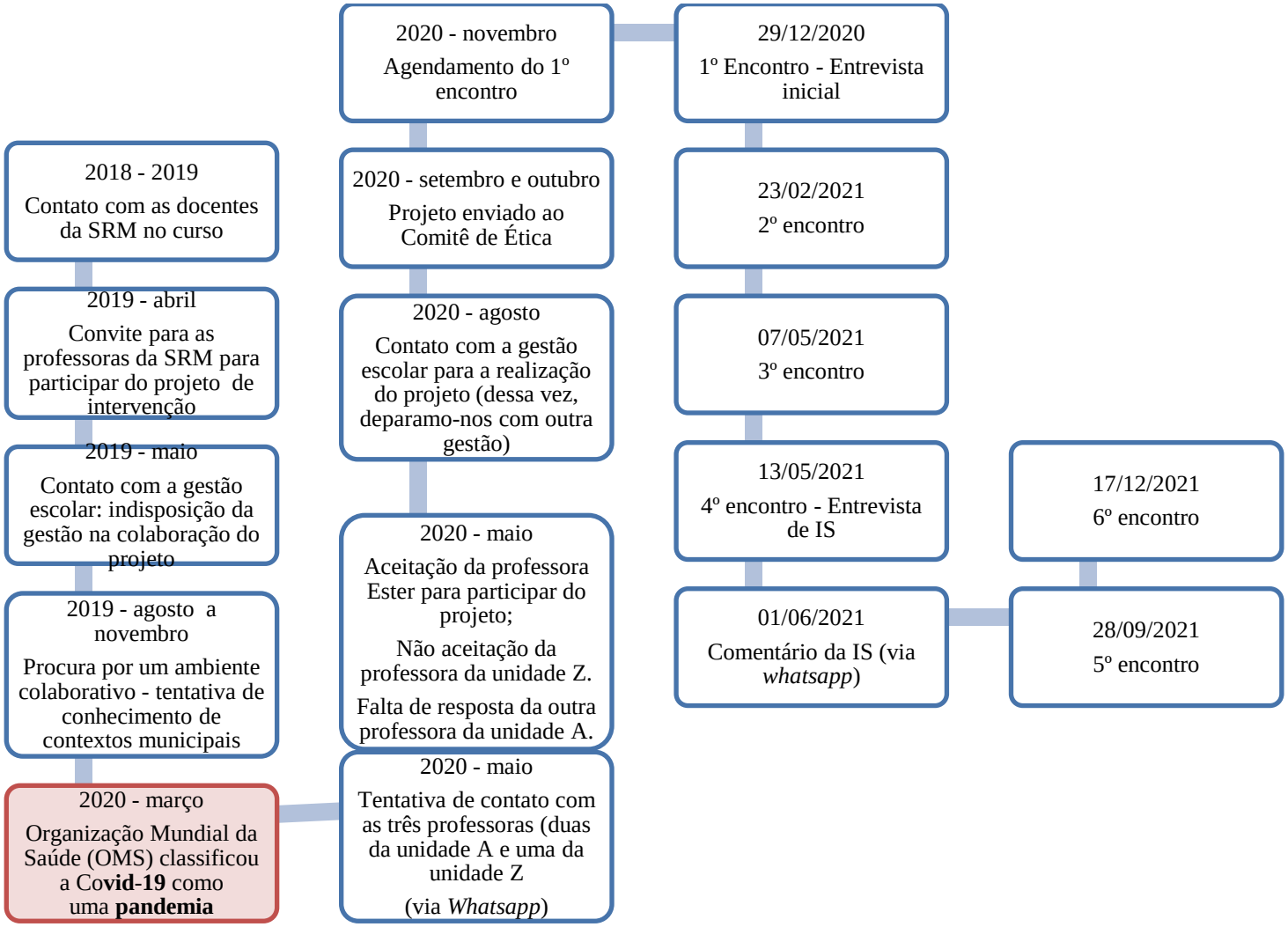
Em nossa pesquisa, a segunda etapa do método decorreu-se da seguinte maneira: a gravação da entrevista de IS foi enviada por e-mail para a docente com a finalidade de assisti-la e tecer comentários sobre o método e sobre o seu trabalho; os comentários foram realizados em áudio via *Whatsapp*. Inicialmente, a docente demonstrou dificuldade em produzir reflexões assistindo ao vídeo. Então, a pesquisadora a estimulou a observar ao vídeo e refletir sobre o seu trabalho. Logo, a docente colaboradora enviou um áudio de 8 minutos e 41 segundos apresentando apontamentos sobre o agir docentes, sobre o contexto de trabalho.

Para que pudéssemos conhecer os aspectos gerais do trabalho da docente colaboradora e lhe efetuar algumas considerações sobre o projeto, algumas ações foram realizadas pela pesquisadora, tais como transcrições dos dados e categorização dos tópicos abordados. Para tanto, em 28 de setembro, encontramo-nos em reunião *on-line* com a docente para expor algumas considerações observadas nos dados e apresentar uma proposta de construção de atividades coletivamente. Contudo, não conseguimos colocar em prática tal etapa pela falta de tempo da docente em outubro e, também, pelo fato de ela ficar afastada por um período por estar doente no mês de novembro.

Por fim, entramos em contato novamente com a docente no início de dezembro, entretanto, só conseguimos nos reunir em 17 de dezembro, já no fim do ano letivo. Nesse encontro, a docente anunciou transferência de público-alvo. Pensamos, inicialmente, em construir um coletivo de trabalho no próximo ano, entretanto, tal aspecto logo foi desconsiderado, pois precisaríamos realizar e enviar novamente todos os trâmites legais de pesquisa ao Comitê de Ética, tais como convidar a outra professora que recebeu a atribuição das aulas com alunos com deficiência auditiva, pedir autorização da gestão escolar, elaborar e realizar um projeto que abarcasse características para a construção de um coletivo de trabalho. Posto isso, consideramos a conjuntura inviável naquele momento.

A seguir apresentamos uma síntese do caminho percorrido.

Quadro 4 – Síntese do caminho percorrido



Fonte: elaborado pela autora.

Conforme podemos observar no quadro 4, nosso contato foi realizado via *Whatsapp* com as docentes para enviar o convite para participar do projeto e, posteriormente, diálogos com a participante Ester ao longo da pesquisa. A seguir, apresentamos o quadro 5 – diálogos via *Whatsapp* e sinalização dos encontros *on-line*.

Quadro 5 - Síntese: diálogos via *Whatsapp* e encontros *on-line*

Data	Abertura	Tema
12/11/2020	P.	Assinatura do TCLE
13/11/2020	Ester	Questionamento sobre a forma de assinar TCLE e sobre a programação do projeto
28/11/2020	P.	Agendamento de reunião
15/12/2020	P.	Questionamento sobre horários disponíveis para agendamento de encontro
17/12/2020	Ester	Pedido de desculpa e argumentos pela demora em responder "muita coisa para fazer" e agendamento de reunião
22/12/2020	P.	Justificativa por não entrar em contato e pedido de agendamento de reunião
25/12/2020	Ester	Felicitações de "feliz natal"; confirmação de agendamento de reunião para semana seguinte
28/12/2020	P.	Felicitações de "feliz natal"; confirmação do agendamento para o sai seguinte
29/12/2020	P.	Cumprimento; envio do link
	(ENTREVISTA INICIAL)	
	Ester	Informação sobre a falha na conexão da internet
	P.	Agradecimento; agendamento da próxima reunião; escrita do diário reflexivo
01/02/2021	P.	Pedido de agendamento para a próxima reunião
03/02/2021	Ester	Afirmação sobre estar em uma semana complexa; pedido para a pesquisadora entrar em contato na semana seguinte
09/02/2021	P.	Pedido de agendamento de reunião
11/02/2021	P.	Tentativa de contato
	Ester	Não visualização da mensagem enviada
	P.	Pedido de agendamento de reunião
12/02/2021	Ester	Questionamento sobre o dia do encontro; explanação sobre a rotina para encontrar o melhor dia para a reunião; declaração sobre a resposta no dia seguinte
17/02/20221	P.	Pedido de agendamento de reunião para a semana presente ou seguinte
	Ester	Questionamento sobre o encontro (presencial ou *on-line*)
	P.	Afirmação sobre o encontro *on-line* e explicação sobre o objetivo do encontro – diário reflexivo
18/02/2021	Ester	Consentimento sobre a reunião na próxima terça-feira às 9h
22/02/2021	P.	Pedido de confirmação sobre a reunião no dia seguinte
23/02/2021	P.	Cumprimento; envio do link
	(2º ENCONTRO)	
	P.	Agradecimento; Envio de um arquivo com orientações sobre o diário reflexivo
08/03/2021	P.	Cumprimento; Questionamento sobre a escrita do diário reflexivo "está dando certo?"
16/03/2021	P.	Tentativa de contato
20/03/2021	P.	Tentativa de contato
22/03/2021	P.	Tentativa de contato
	Ester	Pedido de desculpa e explicação por não responder as mensagens (celular

Data	Abertura	Tema
		quebrado); Negação sobre a escrita do diário "preocupação sobre o não registro de uma aluna em sua sala"
	P.	Preocupação por não conseguir contato com a Ester; Pedido de e-mail e *facebook*
02/04/2021	P.	Pedido para disponibilizar as atividades
	Ester	Consentimento e apresentação de argumentos sobre a não realização das atividades
20/04/2021	P.	Cumprimento; questionamento sobre estar tudo bem e sobre o retorno de férias
	Ester	Afirmação sobre o retorno e declaração de rotina *on-line* "assíncrona – encaminhamento de atividades"; alegação do esquecimento do envio de "algo" pedido pela pesquisadora
21/04/2021	P.	Recordação sobre o envio de atividades; justificativa do pedido; pedido de esclarecimento sobre o calendário
	Ester	Explicação sobre as atividades "comuns" retiradas de livros e internet; argumentação sobre o calendário; explicitação do diário *on-line*
27/04/2021	P.	Pedido de agendamento de reunião; explicitação para a docente sobre a não apreensão sobre os "estilos" de atividades
	Ester	Declaração sobre as atividades – enviadas no ano anterior; envio de atividades
04/05/2021	P.	Pedido de agendamento de reunião para a semana presente
	Ester	Indicação de data e horário
05/05/2021	P.	Explicação sobre a reunião
	Ester	Confirmação sobre a data da reunião e horário
07/05/2021	P.	Confirmação da reunião
	Ester	Declaração do esquecimento da reunião; pedido para aguardar alguns minutos
	(3º ENCONTRO)	
12/05/2021	P.	Confirmação da reunião no dia seguinte
	Ester	Declaração sobre a reunião ser *on-line*
13/05/2021	P.	Confirmação para o envio do link
	Ester	Pedido para aguardar alguns minutos
	(4º ENCONTRO – instrução ao sósia)	
19/05/2021	P.	Declaração do envio do vídeo da IS; Pedido do envio das atividades
	Ester	Envio das atividades
20/05/2021	P.	Solicitação para confirmação do recebimento do vídeo da IS
26/05/2021	P.	Questionamento sobre a docente ter assistido ao vídeo
	Ester	Afirmação; declaração sobre não saber o que falar, se o vídeo ajudou a pesquisadora
01/06/2021	P.	Orientação sobre o que fazer quando a colaboradora for assistir ao vídeo – reflexão sobre o seu trabalho
	Ester	Comentário: Declaração sobre não estar contente com o trabalho; inclusão fictícia; não ter treinamento; foco: leitura e escrita; tentativa a partir dos interesses dos alunos; compra de gibis para estimular os alunos; colocaria a filha em uma escola especial; conclusão sobre o vídeo: contexto de trabalho confuso e complicado; docente desestimulada
02/06/2021	P.	Cancelamento da próxima reunião e justificativa
08/06/2021	P.	Questionamento sobre a disponibilidade da colaboradora (manhã, tarde e noite)
18/06/2021	P.	Pedido de descrição dos alunos
	Ester	Questionamento sobre a forma de descrição
21/06/2021	Ester	Pedido de desculpa pelo esquecimento da mensagem; Descrição dos alunos
	P.	Agradecimento pelas descrições; Questionamento sobre a saída de férias e pedido para marcar uma reunião
	Ester	Confirmação de férias e apresentação de dúvidas sobre o contexto depois das férias

Data	Abertura	Tema
08/09/2021	P.	Tentativa de contato
09/09/2021	Ester	Pedido de desculpa e justificativa por não responder as mensagens
	P.	Questionamento sobre o contexto após férias
	Ester	Declaração sobre o contexto *on-line*
	P.	Cumprimento; envio do link
	Ester	Consentimento sobre o envio do link; pedido para aguarda alguns minutos – ida à secretaria
	(5º ENCONTRO)	
	P.	Envio em pdf de um livro "Leitura, texto e sentido"; envio dos slides apresentados na reunião; envio de links do canal "Covid-19: informar para prevenir" no *Youtube* e *Instagram*
13/10/2021	P.	Pedido para remarcar a reunião
	Ester	Consentimento
19/10/2021	P.	Tentativa de contato
20/10/2021	P.	Tentativa de contato
	Ester	Declaração sobre não ter realizado a leitura do livro
	P.	Pacificação sobre a não realização da leitura; questionamento sobre o retorno dos alunos para agendar a próxima reunião
	Ester	Declaração de não retorno
10/11/2021	P.	Pedido de agendamento de reunião
24/11/2021	P.	Pedido de agendamento de reunião
	Ester	Impedimento para o agendamento – suspeita de Covid-19
01/12/2021	P.	Questionamento sobre o estado de saúde da docente
	Ester	Resposta de modo afirmativo – 90%
13/12/2021	P.	Pedido de agendamento de reunião
	Ester	Resposta afirmativa sobre a reunião
	P.	Questionamento sobre a disponibilidade da docente
17/12/2021	P.	Confirmação da reunião
	Ester	Declaração de esquecimento da reunião
	(6º ENCONTRO)	
22/02/2022	P.	Questionamento sobre o início do ano letivo
	Ester	Declaração sobre o início dos atendimentos; alegação de mudança de turma (autismo); explicitação para a pesquisadora sobre a continuidade do projeto com outra docente; questionamento sobre entrar em contato com a escola
	P.	Felicitações sobre o retorno; declaração sobre não ter entrado em contato com a escola; explicitação de reunião com a orientadora

Fonte: elaborado pela autora

A seguir, apresentamos o quadro das etapas das gravações e procedimentos do projeto.

Quadro 6 – Etapas do projeto realizadas com a docente Ester

Data	Duração	Procedimentos	Objetivos
29/12/2020	45 min.	1º Encontro – Entrevista inicial	- Conhecer a docente e o seu contexto de trabalho.
23/02/2021	20'58	2º Encontro	- Explicar sobre o diário reflexivo.
07/05/2021	20'11	3º encontro	- Saber informações após o retorno do recesso escolar; - Orientar para o método de IS.
13/05/2021	33'37	4º encontro – Instrução ao sósia	- Instruir o sósia para a substituição de um dia de trabalho.
28/09/2021	45'01	5º encontro	- Expor considerações observadas nos dados; - Apresentar uma proposta para a

			construção de atividades elaboradas coletivamente.
17/12/2021	25’45	6º encontro	- Retomar e compreender a situação da docente na unidade escolar.

Fonte: elaborado pela autora.

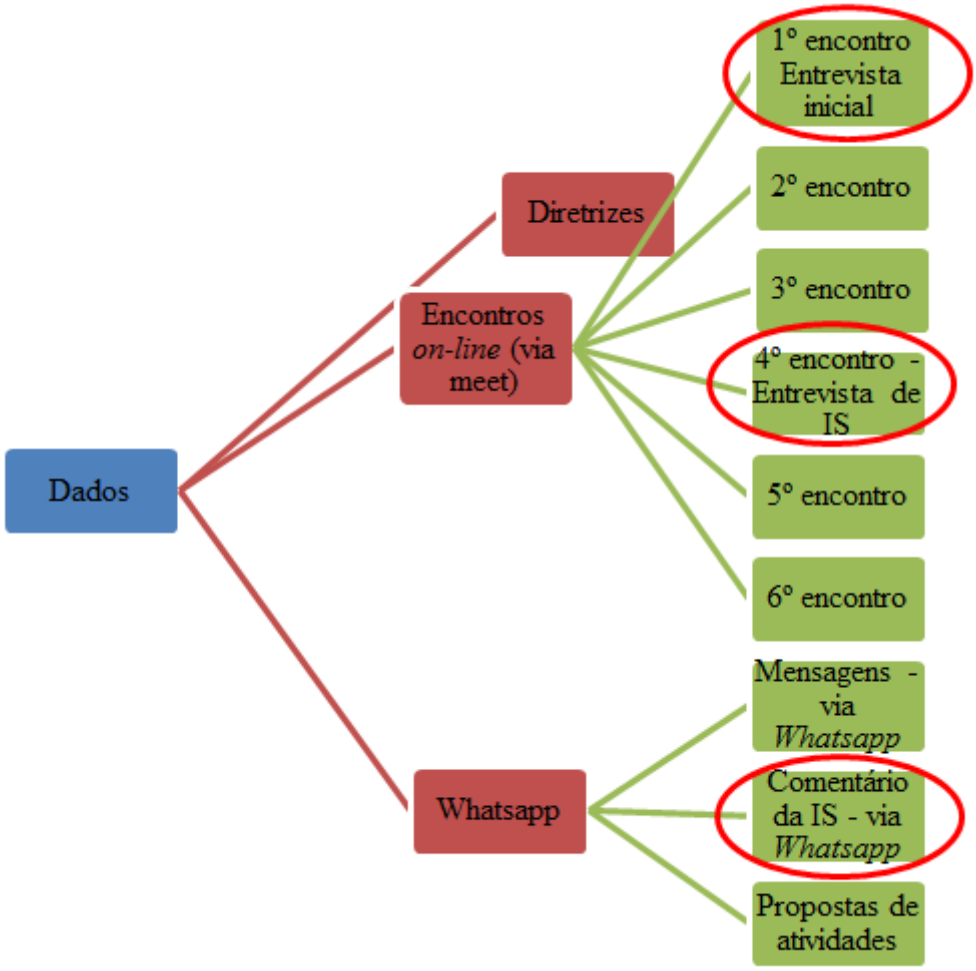
Conforme explicitamos no quadro “Etapas do projeto realizadas com a docente Ester”, podemos observar que, ao total, foram seis encontros *on-line* no período de 12 meses. Evidenciamos que, no decorrer do projeto, tivemos contato com a professora colaboradora via *Meet*, totalizando seis encontros *on-line*, além de trocas de mensagens – áudio e escrita via *Whatsapp.* As atividades propostas para os alunos e o comentário da IS também foram enviadas via *Whatsaap.* Outro aspecto que colocamos em nossos dados foram as diretrizes que, ao longo desse estudo, nos auxiliaram a entender algumas especificidades do professor especializado, do contexto educacional e do contexto de ensino.

Sendo assim, para compreender o agir de uma professora da sala de recursos multifuncionais de deficientes auditivos e surdos a fim de verificar as influências dos elementos constitutivos do trabalho docente em relação ao planejamento de atividades de língua portuguesa, realizamos o seguinte recorte de nossos dados: entrevista inicial que aconteceu no 1º encontro com duração de 45 minutos, entrevista de Instrução ao Sósia – realizada no 4º encontro, que teve a duração de 33 minutos e 37 segundos e o comentário da IS realizado via *Whatsapp* no dia 01 de junho de 2021 com a duração de 08 minutos e 41 segundos.

As motivações para a escolha dos dados foram: (i) a entrevista inicial, dado que apresenta o objetivo de conhecer o contexto e as características do trabalho da docente colaborado; (ii) a Instrução ao Sósia, pelo motivo de focalização nas ações e intervenções da docente em sua situação de trabalho; e, por fim, (iii) o comentário da IS, pelo fato de apresentar a intencionalidade de interpretação e reflexão feita pelo próprio trabalhador.

Em relação aos outros dados, eles não foram omitidos, ao longo do trabalho, houve referências e citações relevantes sobre eles. Ademais, algumas diretrizes que orientam esse contexto de trabalho também foram utilizadas. Na figura a seguir, estão representados todos os dados colhidos durante o projeto e os que estão circulados em vermelho são os escolhidos para compor a nossa análise.

Figura 7 - Composição de dados



Fonte: elaborada pela autora.

As gravações dos encontros e de áudios foram transcritas pela pesquisadora que usou o modelo de transcrição (anexo 2) utilizado pelo grupo ALTER-FIP em seus trabalhos (Voltero, 2018; Hernandes-Lima, 2020; Amorim, 2022). Esse modelo tem como base de referência as normas para a transcrição do projeto NURC com algumas adaptações. E para analisar os textos elencados, utilizamos alguns elementos o modelo de análise do Interacionismo Sociodiscursivo exposto a seguir.

3.4 Procedimentos de análise dos dados

Como já exposto nesse trabalho, nosso objetivo é compreender o agir de uma professora da sala de recursos multifuncionais de deficientes auditivos e surdos a fim de verificar as influências dos elementos constitutivos do trabalho docente em relação ao planejamento de atividades de Língua Portuguesa. Para tal fim, analisamos, a partir de uma

perspectiva interacionista sociodiscursiva, textos produzidos pela própria trabalhadora na entrevista inicial, na Instrução ao Sósia (IS) e no comentário da IS.

Para atingir nosso objetivo, responderemos às seguintes perguntas de pesquisa, a partir do folhado textual (Bronckart, 1999/2007; 2006a; 2008; Machado; Bronckart, 2009), e, também, da teoria polifônica de Ducrot (1987):

1. Quais são os elementos do trabalho docente mais tematizados e menos tematizados pela docente nas entrevistas e no comentário da IS?

2. Quais são os gestos didáticos configurados nas entrevistas e no comentário da IS?

3. Quais obstáculos são configurados nas entrevistas e no comentário da IS? Eles influenciam o gesto de planejamento da docente? Se sim, de que modo?

4. A partir da análise das entrevistas e do comentário da IS, quais são os elementos do trabalho docente que integram o contexto da professora da SRM? E em que medida esses elementos influenciam o planejamento de atividades de Língua Portuguesa nesse contexto?

5. Quais são os conflitos que integram os elementos constitutivos do trabalho da docente da SRM? E em que medida esses conflitos interferem em seu gesto de planejamento?

A condução para apresentar os resultados de análises será realizada da seguinte maneira: primeiramente, os resultados da análise da entrevista inicial, em seguida, os resultados da entrevista da IS, e, por fim, o comentário da IS. Essa ordem foi escolhida respeitando a ordem cronológica, e, também, pelo fato de a entrevista inicial permitir a observação do contexto de trabalho da docente e suas tensões e da IS e de seu comentário possibilitarem a investigação das intervenções da docente e seus conflitos.

A entrevista, de acordo com Gil (2008, p. 109), pode ser definida como:

> A técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (Gil, 2008, p. 109).

Bulea (2010) ressalta que o uso das entrevistas para a análise do agir tem um caráter produtivo, pelo fato da "*não focalização sobre um aspecto técnico específico visando à descrição do agir*" (Bulea, 2010, p. 38, *grifo da autora*).

Em nosso estudo, a entrevista inicial teve o objetivo de conhecer o contexto de trabalho da professora colaboradora a partir de perguntas realizadas pela pesquisadora sobre a

formação docente e experiência profissional, os outros envolvidos (alunos, família, outros docentes), o objeto de ensino. As respostas foram dadas de forma livre pela docente colaboradora.

Já o método de IS é dividido em duas partes. Na primeira, o trabalhador deve descrever ao sósia um dia de seu trabalho, e, na segunda, após assistir à gravação da entrevista de IS, o colaborador deve transcrevê-la e, posteriormente, redigir um comentário sobre a entrevista. De acordo com Clot (2010, p. 208), "os exercícios de instrução a um sósia visam [...] a uma transformação indireta do trabalho dos sujeitos a um deslocamento de suas atividades em um novo contexto, do qual elas hão de sair". Bulea (2010, p. 31) menciona que esse método "consiste em uma forma de atividade linguageira concebida de maneira a provocar ou a favorecer a confrontação do sujeito com a sua própria atividade".

Em nosso projeto, realizamos uma adaptação do método de IS. Após realização da entrevista de IS, a gravação foi enviada por e-mail à colaboradora com o intuito de ela assistir à gravação e tecer comentários sobre sua atividade docente e o método de IS. A docente colaboradora realizou o comentário em áudio via *Whatsapp*.

Antes da análise textual propriamente dita, Machado e Bronckart (2009), explicitam que é preciso identificar: (i) o contexto sócio-histórico mais amplo; (ii) o suporte; (iii) o contexto linguageiro; (iv) o intertexto e, por fim, (v) a situação de produção.

Para observarmos o contexto sócio-histórico mais amplo, foram realizadas leituras e interpretação dos textos em que a docente relatava sobre o seu contexto (realizamos a leitura de todos os dados para observar a composição do contexto), além de pesquisas de legislações e em sites para entendermos alguns fatores prescritivos.

Em relação aos outros aspectos, uma leitura mais atenta foi realizada na tentativa de identificá-los. Apresentamos com mais especificidades tais aspectos nos resultados de análise.

No nível organizacional, as entrevistas (inicial e de IS) foram organizadas da seguinte maneira: **abertura e o número,** a pessoa que faz a introdução do turno e o número de abertura, por exemplo, "1P.", refere-se à abertura número 1 realizada pela pesquisadora; **segmentos de orientação temática (SOT),** temas dos segmentos de introdução, de apresentação ou de início de um tema; **abertura do segmento e o número –** a pessoa que responde à indagação e o número de abertura, a título de exemplo, "4Ester" refere-se à abertura número 4 realizada pela colaboradora Ester; **segmentos de tratamento temático (STT)** são "segmentos produzidos sobretudo pelo entrevistado, em resposta e uma questão ou em seguida a uma retomada do entrevistador" (Bulea, 2010, p. 90).

Após a leitura e a concretização da organização das entrevistas, a partir dos STTs, foi realizada uma categorização para a organização da análise. Essa categorização apresenta os elementos constituintes do trabalho docente: docente (pessoal), outrem (interpessoal), prescrição (impessoal), objeto (finalizada), artefatos, contexto escolar/ensino (Machado, 2007, 2010; Hernandes-Lima, 2020).

Vejamos o exemplo a seguir:

ABERT	**Segmentos de orientação temática (SOT)**	**ABERT**	**Segmentos de tratamento temático (STT)**	**CATEGORIZAÇÃO**
1P.	1a. Agradecimento - Projeto - Formação da docente	1Ester	1b. Formação acadêmica	Docente (pessoal)

Fonte: elaborado pela autora.

Em relação ao comentário da IS, por ser um turno muito longo (áudio enviado via *Whatsapp*), realizamos a identificação do plano global a partir dos conteúdos temáticos presentes no texto e subtemas a fim de observarmos os elementos constitutivos do trabalho docente.

Em seguida, identificamos os tipos de discurso que nos auxiliaram a identificar características linguísticas (enunciador, tempo verbal), para, assim, detectarmos as figuras de ação (nível semântico). Já os mecanismos de textualização, eles auxiliaram-nos a observar os grupos nominais, as mudanças de tipos de discursos e vozes implícitas (Ducrot, 1987).

No nível enunciativo, identificamos as marcas de pessoas, as vozes que são utilizadas para compor o texto, além das avaliações e pontos de vistas assumidos pela docente colaboradora.

E, para finalizar, foi mapeado o nível semântico. Machado e Bronckart (2009) explicitam que as análises dos níveis se encontram estreitamente vinculadas. Para os autores, "a análise de um dos níveis ilumina a análise do outro, principalmente, quando se trata dos resultados das análises do nível organizacional e do enunciativo, que são índices fundamentais para a interpretação dos elementos do nível semântico" (Machado; Bronckart, 2009, p. 53). Por meio dos outros níveis (organizacional e enunciativo), interpretamos o agir docente: ações, intervenções (gestos didáticos), obstáculos, instrumentos, intenções, responsabilidades, figuras de ação internas e externas (Bulea, 2010; Bulea-Bronckart, Bronckart, 2017).

Após exibirmos a fundamentação teórico-metodológica que respalda esse trabalho, apresentamos os resultados das análises.

4 RESULTADOS

Nesta seção, abordamos os resultados das análises da entrevista inicial, da entrevista de Instrução ao Sósia e do comentário da IS.

4.1 Contexto sócio-histórico mais amplo

Para compreendermos melhor o trabalho da professora da SRM, especificamente, o gesto de planejamento, nosso primeiro olhar será sobre o contexto sócio-histórico mais amplo. Para tanto, buscamos, neste momento, evidenciar aspectos históricos, culturais e político-educacionais que possam contribuir para a análise dos dados.

Os textos abordados nesse estudo foram produzidos entre dezembro de 2020 e dezembro de 2021. Entretanto, para entendermos as especificidades desse contexto, iniciamos nossa reflexão acerca do contexto sócio-histórico mais amplo pelos meses iniciais do ano de 2020.

O ano de 2020 foi marcado pela propagação do coronavírus SARS-CoV-2 no Brasil, causando a doença em humanos denominada Covid-19. Em fevereiro, foi anunciado o primeiro caso dessa enfermidade em nossa nação. Já, em março, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou estado de pandemia, cuja amplitude, em abril, fez com que se tornasse obrigatório e/ou recomendado o uso de máscara no país[64].

Em relação à Educação, como medida de prevenção, em 23 de março, todas as atividades presenciais nas unidades escolares foram suspensas. Rapidamente, foi homologado o ensino a distância para os alunos do ensino fundamental e do ensino médio, como também foi feita a antecipação de duas semanas de férias para o coletivo de professores. No mês de abril, a Secretaria de Educação apresentou um documento para orientar as escolas sobre a reorganização e o replanejamento escolar. Consequentemente, as aulas da rede estadual de ensino foram retomadas de forma remota pelo acesso ao aplicativo do Centro de Mídias de São Paulo (CMSP) e pela TV Educação[65]. No que diz respeito ao trabalho dos professores das unidades escolares, era dever do docente dar suporte aos alunos e elaborar atividades sobre o

[64] As informações sobre alguns aspectos e dados do contexto pandêmico foram consultadas no site "Agência Brasil". Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-10/retrospectiva-2021-confira-principais-noticias-de-janeiro. Acesso em: 29 dez. 2023.

[65] Essa adaptação foi realizada para os alunos do contexto público de ensino do estado de São Paulo. No que tange ao contexto particular de ensino, a maioria das escolas passou a ter aulas remotas síncronas. Por exemplo, na unidade escolar onde a pesquisadora lecionava, as aulas eram ministradas das 7h até as 13h20 via *Google Meet*.

conteúdo[66]. Esse referencial também foi aplicado no início do ano letivo de 2021, como podemos observar, a seguir, no fragmento do 2º encontro realizado em 23 de fevereiro de 2021.

> Ester: e:: por enquanto pelo que eu entendi lá eles [professores] não estão mandando nada eles eles estão pedindo para eles assistirem às aulas do **CMSP** né e responder às **atividades do CMSP** mas:: pelo que eu entendi lá éh:: eles vão fazer um horário diferente lá que os professores que estão em casa vão dar a aula éh:: *on-line* né para os alunos que estão na escola e também para os que estão em casa eu ainda não sei te falar como vai ser isso
>
> (2º encontro – 23/02/2021, grifo nosso)

Podemos caracterizar esse período como assustador e desesperador pelo fato de milhões de pessoas estarem morrendo ou sendo internadas em hospitais por causa da Covid-19. E, simultaneamente, professores precisaram se capacitar para realizar a migração do contexto presencial para o virtual, além de se encontrarem disponíveis "24 horas" para o atendimento ao discente. Essas características se perpetuaram até o fim de 2020. Foi nesse período, em meados de novembro, que a pesquisadora entrou em contato com a colaboradora da pesquisa para dar início ao projeto.

No ano de 2021, a situação da pandemia não apresentou melhoras no país. O avanço da Covid-19 e a saturação do sistema de saúde eram indícios de condições preocupantes. De acordo com a Agência Brasil (2021), no período do início do ano letivo, 1,5 mil mortes foram registradas diariamente.

Em março, medidas mais severas foram tomadas pelo governo do estado de São Paulo. Decretada como "fase emergencial", essa etapa consistiu na vedação do atendimento presencial ao público, no impedimento da realização de missas e cultos e na proibição de eventos de qualquer espécie que pudessem gerar aglomerações de pessoas – conforme o Decreto 65.563 (São Paulo, 2021). Foi nesse mês também que aconteceu a primeira vacinação em massa no Brasil. No que diz respeito à Educação, novamente, houve uma antecipação do recesso escolar, o qual aconteceu de 15 a 28 de março.

No mês de abril, que marcou o retorno dos alunos nas unidades escolares após o recesso, foi permitida a presença de apenas 35% dos alunos. Já, no segundo semestre, somente em outubro, foi autorizado o retorno total dos estudantes às escolas.

[66] Informações obtidas na Secretaria de Educação do estado de São Paulo. Medidas foram adotadas para não prejudicar o aprendizado e garantir a segurança. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/confira-decretos-e-resolucoes-de-educacao-implementados-durante-pandemia/#. Acesso em: 29 dez. 2023.

No que tange ao atendimento da SRM, ele seguiu regras semelhantes às do ensino regular. Todavia, as alunas da professora colaboradora da pesquisa não retornaram às aulas em 2021 em nenhum momento pelo fato de seus responsáveis estarem com medo em relação ao contágio da doença, como podemos observar, a seguir, no excerto do 3º encontro realizado em sete de maio de 2021.

> Ester: parece que:: que não vai mesmo teve um/ as **mães estão com medo** né? éh:: então tá bem tá bem complicado assim mando atividades elas não fazem éh:: elas não estão fazendo também as coisas da escola sabe?
>
> (3º encontro – 07/05/2021, grifo nosso)

De acordo com Machado (2010, p. 164-165), a atividade docente é "altamente influenciada pelas condições sócio-históricas de determinada sociedade". Assim, podemos observar que o contexto sócio-histórico, isto é, as situações vivenciadas em 2020 e 2021 influenciaram as decisões tomadas pelo Sistema Educacional, também, impactando nas ações da docente e, por conseguinte, nas decisões da pesquisadora e no desenvolvimento do projeto.

A seguir, apresentamos a análise do texto da entrevista inicial.

4.2 A entrevista inicial

Nesta subseção, discorremos sobre os resultados de análise da entrevista inicial realizada no dia 29 de dezembro de 2020. Primeiramente, expomos a situação de produção, em seguida, a planificação da entrevista inicial, depois, uma exposição de fragmentos analisados e, por fim, a síntese da entrevista inicial.

4.2.1 Situação de produção – contexto físico e contexto sociossubjetivo

A entrevista inicial foi realizada logo após o término do ano letivo de 2020, pelo motivo de a docente colaboradora ter mais disponibilidade para a realização da entrevista e pelo fato de ela já ter algumas informações sobre a organização e a atribuição de aulas do ano seguinte.

Desse modo, esse texto foi produzido no dia 29 de dezembro de 2020, por videochamada (*Google Meet*). A pesquisadora e a docente colaboradora do projeto estavam

em suas casas em razão do contexto pandêmico. A entrevista foi gravada em áudio[67] e teve a duração de 45 minutos. A pesquisadora, nesse contexto, estava em seu papel social de entrevistadora e a professora, como colaboradora, que já se encontrava em férias, aceitou de forma gentil o encontro.

Essa primeira entrevista teve como objetivos: conhecer a docente colaboradora; obter informações sobre a situação de trabalho em que a ela estava inserida; e lhe apresentar o projeto, tecendo-lhe algumas explicações sobre ele.

A seguir, apresentamos a planificação da entrevista inicial.

4.2.2 A planificação da entrevista inicial

A estruturação da entrevista inicial foi organizada em segmentos de orientação temática (SOT), que contemplam introduções, perguntas produzidas, principalmente, pelo entrevistador; e em segmentos de tratamento temático (STT), que são segmentos produzidos em resposta a uma questão ou a uma retomada de tema (Bulea, 2010).

A partir dessa estruturação, observamos que a entrevista se desenvolveu com perguntas feitas pela pesquisadora sobre: a formação acadêmica da docente colaboradora, o público-alvo (alunos), o objeto de ensino, a prática da escrita com os alunos, as experiências da docente, o contexto da sala regular e da sala de recursos, os concursos, os outros envolvidos (família e professores de sala regular) e algumas prescrições, tais como o preenchimento de relatórios e cadernetas.

A pesquisadora explicou como seria o desenvolvimento do projeto e alguns métodos (Diário Reflexivo, Autoconfrontação Simples e Instrução ao Sósia)[68] que seriam aplicados, além de ter informado sobre o sigilo dos nomes nas transcrições. Em seguida, a docente colaboradora questionou se a gestão escolar sabia do projeto e a pesquisadora salientou que os documentos estavam todos corretos com o Comitê de Ética e com a escola. Na sequência, a responsável pelo projeto indagou a colaboradora sobre o tempo de carreira e a escolha pela Educação Especial. Depois, a docente expôs a trajetória acadêmica e algumas experiências de trabalho com música e com alunos surdos. Após, a pesquisadora explicou sobre um dos instrumentos, o Diário Reflexivo. Em seguida, indagações sobre a atribuição de aula para o ano seguinte foram realizadas, sobre o atendimento dos alunos e se algum estudante tinha o

[67] Esse encontro foi gravado apenas em áudio pelo motivo de a pesquisadora não ter conseguido, naquele momento, ter o recurso da gravação em vídeo.
[68] O instrumento Diário Reflexivo e o método de Autoconfrontação Simples não foram aplicados.

conhecimento de libras. Seguidamente, a professora e a pesquisadora realizaram o agendamento para o próximo encontro. Logo depois, a docente colaboradora perguntou para a pesquisadora onde ela estava trabalhando. Prontamente, a pesquisadora a informou e mencionou o interesse de pesquisar o contexto de Educação Especial. Em seguida, a conexão de internet foi interrompida e, depois de esperar alguns minutos na tentativa de restabelecer a conexão, a colaboradora entrou em contato com a pesquisadora, via *WhatsApp,* mencionando que havia acabado a energia em sua casa. Dessa forma, esta agradeceu à professora pelo momento compartilhado e encerrou a reunião com a docente colaboradora.

A seguir, apresentamos a estrutura organizacional da entrevista inicial: a abertura do segmento de orientação, SOT, a abertura do segmento temático, STT, e a categorização dos elementos do trabalho docente.

Nessa entrevista, a categorização é apresentada da seguinte maneira: segmentos relacionados à docente, "**docente (pessoal)**"; em relação ao outrem envolvido na situação de trabalho (funcionárias, alunos, professores, dentre outros), "**outrem (interpessoal)**"; em referência ao objeto, "**objeto (finalizada)**"; acerca de aspectos do contexto de trabalho, "**contexto escolar/ensino**"; em relação às prescrições, normatizações e regras, "**prescrição (impessoal)**".

No tocante aos segmentos que não apresentam temáticas relacionadas ao trabalho docente, por exemplo, "*11b. Resposta negativa em relação à docente querer falar algo mais*", sinalizamos com "**xxxx**" para explicitar que o segmento não é categorizado e analisado.[69] De acordo com Bulea (2010, p. 90), os STTs são "os segmentos em que o tema é efetivamente tratado". Assim, para a realização da categorização dos elementos constitutivos do trabalho docente (Machado, 2007, 2010), foram observados os temas apenas mobilizados pela docente colaboradora nos STTs como podemos observar no quadro 7 a seguir[70].

Quadro 7 – Organização temática da entrevista inicial

ABERT.	Segmentos de orientação temática (SOT)	ABERT.	Segmentos de tratamento temático STT	CATEGORIZAÇÃO
1P[71].	1a. Agradecimento - Projeto - Formação da docente	1Ester	1b. Formação acadêmica	Docente (pessoal)
2P.	2a. Indagação sobre o público-alvo	2Ester	2b. Público-alvo de ensino: alunos surdos e deficientes	Alunos – outrem

[69] Evidenciamos que após a abertura 30, a conexão da internet foi interrompida.
[70] Não discutiremos os STTs expostos pela entrevistadora, pois não há aspectos relevantes sobre o trabalho docente.
[71] Usamos a letra "P." para representar a palavra "pesquisadora".

ABERT.	Segmentos de orientação temática (SOT)	ABERT.	Segmentos de tratamento temático STT	CATEGORIZAÇÃO
			auditivos	(interpessoal)
3P.	3a. Questionamento sobre o conteúdo ensinado	3Ester	3b. Objeto de ensino: Leitura e interpretação de texto	Objeto (finalizada)
4P.	4a. Objeto de ensino: escrita	4Ester	4b. Afirmação sobre o trabalho com a escrita e a inserção de libras no ensino	Objeto (finalizada)
5P.	5a. Local de trabalho da docente	5Ester	5b. Sala regular (quando estava em processo de formação) - Classe Especial (não existe mais) - Sala de recursos	Contexto de ensino/escolar
6P.	6a. Introdução ao contexto público (submeter-se ao concurso do estado)	6Ester	6b. Classificação de categoria F	Docente (pessoal)
7P.	7a. Quantidade de alunos	7Ester	7b. Número de alunos: quatro	alunos – outrem (interpessoal)
8P.	8a. Questionamento sobre o diálogo com os docentes	8Ester	8b. Tentativa de abertura de diálogo com os docentes para auxiliar no processo de aprendizagem em sala de aula regular	Professores – outrem (interpessoal)
9P.	9a. Desenvolvimento do trabalho em contexto de pandemia	9Ester	9b. Desenvolvimento do trabalho: difícil e complicado no contexto pandêmico	Objeto (finalizada)
10P.	10a. Questões burocráticas em contexto de pandemia	10Ester	10b. Preenchimento e elaboração de relatórios, planos de aulas e cadernetas	Prescrição (impessoal)
11P.	11a. Explicação sobre o projeto, objetivos e metodologia			xxxx
12P.	12a. Questionamento sobre a docente querer falar mais alguma coisa sobre ela	11Ester	11b. Resposta negativa em relação à docente querer falar algo mais	xxxx
13P.	13a. Local de moradia e trabalho	12Ester	12b. Residente na mesma cidade em que trabalha	Docente (pessoal)
14P.	14a. Explicações éticas (nomes dos alunos, locais)			xxxx
15Ester	15a. Questionamento sobre a conversa com a gestão escolar	13P.	13b. Concordância da gestão e documentações preenchidas	xxxx
16P.	16a. Indagação sobre o tempo de carreira da docente	14Ester	14b. Tempo de experiência profissional: 26/27 anos	Docente (pessoal)
17P.	17a. Questionamento sobre a experiência profissional (público-alvo)	15Ester	15b. Explicitação sobre o tempo de experiência em sala regular: 1/2 anos	Docente (pessoal)
18P.	18a. Indagação sobre o motivo de estar trabalhando com Educação Especial	16Ester	16b. Entrada na faculdade por acaso, pelo motivo de já ter realizado magistério	Docente (pessoal)
19P.	19a. Indagação sobre a experiência de trabalhar com música	17Ester	17b. Relato de experiência sobre o desenvolvimento do trabalho com música	Objeto (finalizada)
20P.	20a. Indagação sobre o trabalho com os professores	18Ester	18b. Diálogo com outros docentes: “tem que ir com	Professores – outrem

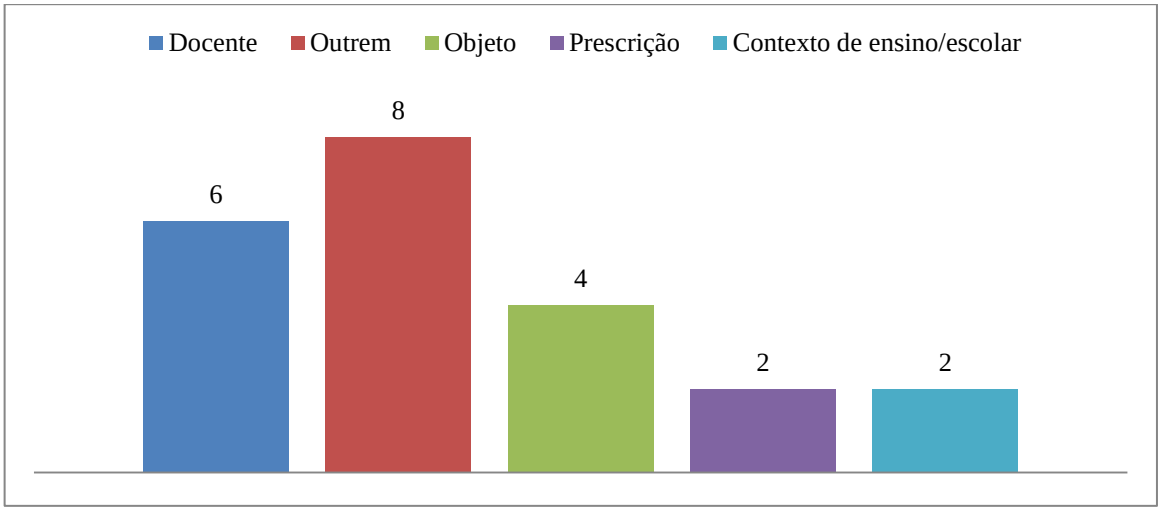
ABERT.	Segmentos de orientação temática (SOT)	ABERT.	Segmentos de tratamento temático STT	CATEGORIZAÇÃO
	da sala regular		jeito”	(interpessoal)
21P.	21a. Questionamento sobre o horário de atendimento da SRM	19Ester	19b. Atendimento é realizado em contraturno	Contexto de ensino/escolar
22P.	22a. Explicação sobre o diário reflexivo e modo de entrega	20Ester	20b. Registro do diário reflexivo: o gosto de escrever no papel	xxxx
23P.	23a. Indagação sobre férias e entrega de relatório	21Ester	21b. Diálogo com a diretora	Gestão escola – diretora – outrem (interpessoal)
24P.	24a. Questionamento sobre o atendimento aos alunos	22Ester	22b. Atendimento individual aos alunos	Alunos – outrem (interpessoal)
25P.	25a. Indagação sobre a aluna que quer aprender libras	23Ester	23b. Aluna não faz nenhum curso de libras	Alunos – outrem (interpessoal)
26P.	26a. Indagação sobre a facilidade de aprender a língua portuguesa sabendo libras	24Ester	24b. Facilidade dos alunos para aprender libras e língua portuguesa	Alunos – outrem (interpessoal)
27P.	27a. Questionamento sobre viagem	25Ester	25b. Resposta negativa sobre viagem	xxxx
28P.	28a. Indagação de data de retorno	26Ester	26b. Retorno de férias em janeiro	Prescrição (impessoal)
29P.	29a. Questionamento sobre a data do próximo encontro			xxxx
30Ester	30a. Indagação sobre o contexto de trabalho da pesquisadora	27P.	27b. Explicitação sobre o contexto de trabalho: duas escolas particulares	xxxx

Fonte: elaborado pela autora.

A entrevista, como podemos notar no quadro, é composta por 30 aberturas de segmentos de orientação (SOT), sendo apenas dois constituídos pela docente colaboradora. São eles: “*15a. Questionamento sobre a conversa com a gestão escolar”* e “*30a. Indagação sobre o contexto de trabalho da pesquisadora*”. Em relação aos STTs, foram realizadas 27 aberturas desse segmento, sendo dois constituídos pela pesquisadora. São eles: “*13b. Concordância da gestão e documentações preenchidas*” e “*27b. Explicitação sobre o contexto de trabalho: duas escolas particulares*”.

A seguir, apresentamos a recorrência das categorizações dos elementos do trabalho docente.

Gráfico 2 - Categorização dos elementos do trabalho docente configurados nos STTs pela professora



Fonte: elaborado pela autora

Nesse gráfico, podemos observar a relação entre os elementos constitutivos do agir docente e as suas recorrências na entrevista inicial. Com relação ao outrem (elemento interpessoal), foram integralizadas, no total, oito ocorrências, sendo cinco sobre o público-alvo (alunos), duas, sobre professores da sala regular e uma, sobre a gestão escolar (diretora da unidade escolar). No que diz respeito à dimensão pessoal, seis ocorrências foram observadas, tais como a formação acadêmica, o tempo de experiência profissional, a classificação no contexto estadual, o local em que reside e a entrada na faculdade. Em relação ao objeto, quatro ocorrências foram expostas, sendo elas sobre leitura e interpretação de texto, trabalho com a escrita, desenvolvimento do trabalho no contexto pandêmico, relato sobre o trabalho desenvolvido com música; duas ocorrências foram sobre o contexto escolar/ensino: locais onde já trabalhou e trabalha atualmente e horário de atendimento. Por fim, no que tange às prescrições, duas ocorrências foram mencionadas: preenchimento de relatórios, plano de aulas e retorno após férias. Os STTs "*11b. Resposta negativa em relação à docente querer falar algo mais*" e "*25b. Resposta negativa sobre viagem"* não foram computados, pois não houve uma extensão de tratamento sobre os temas abordados, apenas uma resposta negativa da docente.

A seguir, apresentamos o quadro sintetizando a relação entre os elementos constitutivos do agir e suas ocorrências.

Quadro 8 – Síntese dos elementos do trabalho docente na entrevista inicial

Elementos do trabalho docente	Nº de ocorrências	Tipos de ocorrências
Outrem (dimensão interpessoal)	5	- Público-alvo (alunos).
	2	- Professores da sala regular.
	1	- Gestão escolar (diretora da unidade escolar).
Docente (dimensão pessoal)	6	- Formação acadêmica, tempo de experiência, classificação no contexto estadual, local em que reside, inserção na faculdade.
Objeto	4	- Leitura e interpretação de texto, trabalho com a escrita, o desenvolvimento do trabalho no contexto pandêmico, relato sobre o trabalho desenvolvido com música.
Contexto de ensino/escolar	2	- Locais onde a docente já trabalhou e trabalha atualmente, horário de atendimento.
Prescrições	2	- Preenchimento de relatórios, plano de aulas e retorno após férias.

Fonte: elaborado pela autora

Sendo assim, nosso enfoque sobre o agir docente, a fim de verificar as influências dos elementos constitutivos do trabalho docente em relação ao planejamento de atividades de língua portuguesa, será a partir das categorizações do trabalho docente explicitadas nos STTs. Iniciamos pelo aspecto docente (pessoal) pelo motivo de ele estar no polo mais alto do triângulo (Machado, 2007, 2010)[72]. Em seguida, encaminhamo-nos para os elementos dos polos laterais: outrem e objeto. E, por fim, tratamos das prescrições e das características do contexto de ensino.

4.2.3 A docente da sala de recursos multifuncionais (SRM)

Ao observarmos o conteúdo temático, notamos que os STTs *"1b. Formação acadêmica*", *"6b. Classificação de categoria F*", *"12b. Residente na mesma cidade em que trabalha", "14b. Tempo de experiência profissional: 26/27 anos", "15b. Explicitação sobre o tempo de experiência em sala regular: 1/2 anos"* e *"16b. Entrada na faculdade por acaso, pelo motivo de já ter realizado magistério*", introduzem temas sobre a formação acadêmica e sobre a carreira como professora em escolas públicas do estado de São Paulo.

No excerto a seguir, observamos a explicitação da docente Ester sobre o seu caminho acadêmico: curso de graduação e pós-graduação.

P: então assim:: o que você éh:: espera do projeto qual é a sua formação?
Ester: bom eu sou pedagoga éh:: formada pela UNESP de ((nome da cidade)) então lá eu fiz a pedagogia e fiz a habilitação para trabalhar com deficientes auditivos aí depois eu fiz pós em educação em Ensino Superior fiz

[72] Figura apresenta na página 57 deste trabalho.

pós em Educação Especial... que mais? eu não sei ((risadas)) um monte de curso mas nada muito... mas para especializar mesmo eh::: [...]

(Entrevista inicial – 29/12/2020, grifo nosso)

Nesse excerto, podemos observar que o tipo de discurso é o interativo para explicitar sua profissão "eu sou pedagoga". Logo, para continuar a resposta e expor sua caminhada acadêmica, a docente recorre ao relato interativo. A mudança do tipo de discurso é marcada por um conectivo "então" e o dêitico "lá" para contar o que ela estudou no curso graduação e nos cursos de pós-graduação. Dessa forma, podemos observar a implicação da professora pelo dêitico "eu" e pela desinência verbal. Os tempos verbais, em sua maioria, estão no pretérito perfeito, como observarmos em várias ocorrências do verbo "fiz".

Assim, para interpretar o seu agir, Ester mobiliza a figura de ação acontecimento passado para recuperar e expor sua caminhada acadêmica, realizando um encadeamento de formação: pedagoga, habilitação para trabalhar com deficientes auditivos, pós-graduação em Educação em Ensino Superior e pós-graduação em Educação Especial.

Como podemos ver nos STTs *"1b. Formação acadêmica*" e *"14b. Tempo de experiência profissional: 26/27 anos" "15b. Explicitação sobre o tempo de experiência em sala regular: 1/2 anos"*, a professora colaboradora da pesquisa é uma profissional experiente em sua de atuação, além de apresentar qualificações curriculares.

No que diz respeito ao cargo de professora no estado de São Paulo, a docente é classificada como categoria F[73], ou seja, é uma docente estável no contexto público de ensino. A partir da análise apresentada, podemos observar que a professora está inserida na instância do sistema educacional (Machado, 2010) como podemos observar no fragmento a seguir.

Ester: óh no estado eu sou categoria F que é/eu/como se eu fosse -- como que fala – como se eu tivesse passado no concurso lá né? mas eu não sei te explicar direito como se eu fosse efetivada por uma legislação... eu passei em dois concursos um para professor de primeira a quarta né só que aí eu não fui porque não tinha vaga para nem/para ((nome da cidade onde reside)) e nem Região era só fora aí eu não tive interesse porque sempre teve a sala né e os problemas então eu não quis ir e depois eu passei em um de Educação Especial mas assim não tinha vaga então acabou que caducou e eu não consegui pegar efetiva então fiquei com F mesmo e depois nem fiz mais concurso para te falar a verdade ((risos))
P: éh por que F querendo ou não é meio estabilizado né?
Ester: é então eu falei ah não vejo muita diferença para ter uma necessiDADe de passar – então achei melhor ficar morando aqui mesmo

(Entrevista inicial – 29/12/2020, grifo nosso)

[73] C**ategoria F -** Docentes estáveis. São professores que tinham aulas atribuídas em (02/06/07) data da LC 1.010/2007. Informação retirada em: PEBSP. Disponível em: https://www.pebsp.com/categorias-de-professores-no-estado-de-sao-paulo/. Acesso em: 29 nov. 2023.

Nesse fragmento, notamos a mobilização do discurso interativo quando a docente menciona sobre sua categoria no sistema educacional do estado de São Paulo. Esse discurso é marcado pela implicação da professora pelo dêitico "eu" e pelas ocorrências de verbos no pretérito perfeito do indicativo "passei, fiquei, achei," para expressar suas ações e escolhas realizadas anteriormente. Para expor os aspectos referentes ao contexto educacional, a colaboradora recorre ao pretérito imperfeito do subjuntivo "como se eu tivesse passado no concurso [...] como se eu fosse efetivada por uma legislação" com o objetivo de explicar brevemente sobre a categoria F.

Já no enunciado "não tinha vaga", após a docente indicar que já havia realizado dois concursos públicos, observamos o uso do tempo verbal pretérito imperfeito do indicativo e a negação "não tinha vaga". Desse modo, podemos notar uma marca de polifonia (Ducrot, 1987), ou seja, dois pontos de vista: E_1: tinha vagas, e para opor à proposição anterior, E_2: não tinha vagas. Dessa forma, observamos que a docente adere ao segundo "E_2" para explicitar a justificativa de não efetivação no concurso estadual.

Ademais, para justificar a não continuidade de tentativas de ser efetivada, no enunciado "é então eu falei ah não vejo muita diferença para ter uma necessiDADe de passar", temos dois pontos de vistas, dois enunciadores: E_1: a afirmação de ver muita diferença na categoria F e, assim, ter a necessidade de passar no concurso público e E_2: não ver muita diferença para ter a necessidade de passar no concurso público. Podemos observar que locutora Ester recusa o primeiro ponto de vista e adere ao segundo e, a partir de uma modalização apreciativa "achei melhor", indica sua preferência em permanecer na cidade em que reside[74] em oposição a assumir um cargo efetivo em um contexto desconhecido.

Para interpretar o seu agir, a professora utiliza a figura de ação ocorrência interna para explicitar seu cargo no contexto educacional e também a desistência de realizar concursos públicos.

No próximo excerto, trazemos um trecho do 6º encontro, o nosso último, que aconteceu em 17 de dezembro de 2021. Nele, a docente Ester indica sua mudança obrigatória de público-alvo. Assim, a professora, a partir do ano letivo seguinte (2022), trabalharia com alunos autistas.

P: entendi e tem algum/ alguma mudança aí para o ano que vem Ester? É:: você já começa do mesmo estilo? Da mesma forma? Ester: então é isso que eu queria conversar com você falei ah preciso conversar com a ((nome da pesquisadora))

[74] Em relação ao contexto onde mora, observamos também esse aspecto no STT "*12b. Residente na mesma cidade em que trabalha".*

porque nós vamos ter uma GRANde alteração vai vir uma outra professora para minha e eu vou para sala de autista
P: ai legal
((risadas de ambas))
Ester: não achei muito legal não mas tudo bem
((gargalhadas de ambas; pesquisadora bate palma))
P: por quê?
Ester: ai porque eu não gosto de autista – Menina – fui me/obrigada – entendeu?
P: entendi - Você nunca trabalhou?
Ester: nunca trabalhei com eles eu já tive aluno surdo com autismo
P: uhn
Ester: eu já tive mas a sala de autista mesmo não e é uma coisa assim que eu nunca quis - ainda falei para as meninas aqui que – tem as duas meninas de autista né – ainda conversei com elas uns dias ANtes falei não vou pegar de jeito nenhum elas perguntaram "Você tem interesse?" eu falei de jeito nenhum ...mas eu fui obriga::da não teve jeito porque veio essa outra professora e aí:: como eu já sou da casa eu tive que pegar

(6º encontro – 17/12/2021)

Podemos observar, por meio do fragmento acima, um agir influenciado por uma prescrição do sistema educacional do estado de São Paulo.

No enunciado: "eu falei de jeito nenhum ...mas eu fui obriga::da não teve jeito", observamos o uso do operador argumentativo "mas". Assim, há a indicação de dois pontos de vistas, dois enunciadores: E_1: eu falei de jeito nenhum, propondo uma conclusão de não querer assumir o atendimento do público-alvo de alunos autista, e E_2: eu fui obrigada, o que demonstra haver a explicitação de um agir a contragosto, pois a locutora Ester adere o E_2.

Nesse caso, a obrigação pela troca de público-alvo de alunos motivou na docente um agir a contragosto, gerando um conflito pessoal e impessoal. Essa obrigatoriedade de mudança de público-alvo ocorreu pelo motivo da vinda de outra professora efetiva à unidade escolar.

No próximo excerto, observamos que a docente da SRM evidencia a categoria da outra professora: "Ela é efeti::va".

Ester: ai eu não sei te falar assim quanto a isso se ela vai querer ou não mas ela tem experiência na área - entendeu Ela já faz tempo já ela dá aula **Ela é efeti::va** então talvez quem sabe

(6º encontro – 17/12/2021, grifo nosso)

De acordo com a prescrição, o professor efetivo é o titular do cargo contratado por meio de concurso público, já o docente da categoria "F" é considerado um docente estável admitido nos termos da lei 1.010/2007. Então, em se tratando de atribuição, o professor titular é o primeiro a escolher a sala. Desse modo, podemos notar a influência da legislação de categorias de professores da rede ensino do estado de São Paulo no trabalho da professora colaboradora.

Destacamos que não demos continuidade ao projeto no ano seguinte de 2022, portanto, não obtivemos informações sobre as ações da docente com alunos autistas. No entanto, podemos considerar que a mudança de público-alvo acarretou um agir imposto pela legislação, algo atribuído pela subdivisão de categoria. Voltero (2018, p. 91) menciona que "a subdivisões de categoria impede/prejudica em formar um coletivo de trabalho".

No próximo excerto, Ester relata uma experiência que teve em seu início de sua carreira, auxiliando um deficiente auditivo em uma sala regular.

> Ester: [...] "vou fazer essa" e fiquei ainda brinquei com elas fiz uni duni tê para saber qual que eu fazia caía em deficiência auditiva sempre né – aí eu falei "não... vou fazer deficiência auditiva" e comecei fazer e aí eu tive alguns professores que assim foram muito bons que me ajudaram muito né?... a entender como que é que funcionava como que era trabalhar com deficientes auditivos – nessa época eu/eu era estagiária da prefeitura de ((nome da cidade)) e aí eu fui parar numa escola que tinha um menino com deficiência auditiva... e assim deu super certo assim que a sala dele eu era estagiária Então eu só auxiliava na verdade né? mas a sala que ele estudava não parava professor na sala então o professor ficava quinze dias vinte dias e mudava então a diretora começou - como eu era a única estagiária que já tinha formação - ela começou a me colocar nessa sala porque os alunos estavam ficando perdidos né? que eram alunos de três/quatro anos e aí eu comecei a trabalhar com eles e começou/começou dar super certo com esse aluno com deficiência auditiva e ainda ela me chamou falou assim "nossa você tá fazendo um trabalho tão bom com ele tá melhorando tanto né? ano passado a gente não viu nada dele esse ano a gente já tá vendo a comunicação dele a gente tá vendo a socialização né?" tanto que ela pediu eu fiquei ela pediu para secretaria municipal não mandar professor e me deixou com a sala E aí eu falei "eu acho que eu vou gostar de trabalhar com esses alunos" ((risos))
>
> (Entrevista inicial – 29/12/2020)

Nesse fragmento, há o predomínio do discurso relato interativo pelo fato de Ester contar como ocorreu a escolha em se especializar em deficiência auditiva[75] e por relatar sua experiência em uma sala regular, auxiliando um aluno surdo no início de sua carreira. O tipo de discurso é marcado por uma forte implicação da professora "eu", por verbos no pretérito perfeito do indicativo "fui, deu, pediu, fiquei, chamou, falou" e por verbos no pretérito imperfeito do indicativo, como "auxiliava, parava, mudava, tinha". Há também a presença do organizador temporal "nessa época" para indicar algo que aconteceu no passado quando a docente ainda estudava. Nesse fragmento, a docente usa uma modalização apreciativa "deu super certo" para indicar sua avaliação sobre a experiência resgatada.

Em relação às vozes, notamos a presença da voz da autora e a inserção da voz da diretora da unidade de ensino para expressar os enaltecimentos sobre o trabalho efetivado pela docente: "ela me chamou falou assim "nossa você tá fazendo um trabalho tão bom com ele tá melhorando tanto né? ano passado a gente não viu nada dele esse ano a gente já tá vendo a comunicação dele a gente tá vendo a socialização né?".

[75] Temática abordada no STT "16b. Entrada na faculdade por acaso, pelo motivo de a docente ter realizado magistério".

Dessa forma, foram utilizadas duas figuras de ação: a figura de ação acontecimento passado interna, a qual é mobilizada pela colaboradora para interpretar o seu agir em uma atividade ilustrativa e significativa para ela; e a figura de ação acontecimento passado externa, evidenciada pela voz do outrem, da diretora, para indicar o reconhecimento do trabalho da docente. Podemos observar, por meio dessa ocorrência, que o agir da docente em seu início de carreira foi influenciado pela gestão escolar da escola onde trabalhava.

Outro fator que podemos notar está relacionado a um aspecto dificultoso no contexto educacional: a falta de docentes nas unidades escolares. No enunciado "eu era estagiária Então eu só auxiliava na verdade né? mas a sala que ele estudava não parava professor na sala então o professor ficava quinze dias vinte dias e mudava", observamos o uso do operador argumentativo "mas" e o uso da negação. Dessa forma, observamos marcas de polifonia em que a locutora Ester está em desacordo com a proposição anterior: "eu era estagiária Então eu só auxiliava" e, para demonstrar sua preparação como docente e validar uma justificativa para o seu agir, a locutora adere ao E_2: "não parava professor".

A seguir, a docente colaboradora explicita sua experiência no contexto de ensino da classe especial.

> [...]
> Ester: [...] aí eu consegui pegar as aulas em ((nome da cidade)) e fui ((risos)) fui indo trabalhando sempre com classe especial que na verdade é o que eu mais gosto é em trabalhar em classe especial e foi indo continuei até hoje eu achava que eu nunca ia dar aula ((risos de ambas)) e no fim acabei me apaixonando pelos surdos
> (Entrevista inicial – 29/12/2020)

Nesse excerto, podemos notar o discurso interativo a partir de uma forte implicação da docente "eu", pela modalização lógica "na verdade", pela utilização da modalização apreciativa "o que eu mais gosto", além dos tempos verbais, em sua maioria, no pretérito perfeito do indicativo "consegui, fui, foi, continuei, acabei" e, em menor grau, no pretérito imperfeito do indicativo, como "achava", "ia" e o presente do indicativo "é".

Assim, para interpretar o seu agir, a docente mobiliza a figura de ação ocorrência interna para demonstrar a sua a apreciação em lecionar para a classe especial. Essa característica também será observada na análise do comentário da IS e a sua valoração pelos deficientes auditivos "acabei me apaixonando".

4.2.4 Outrem

Conforme observamos os STTs em relação ao outrem, notamos que há três proposições: alunos, que também apresenta aspectos familiares, docentes da sala regular e gestão escolar (a diretora). No que tange à temática "alunos", verificamos algumas características do público-alvo da docente nos STTs: 2b, 7b, 22b, 23b, 24b.

P: [...] éh::: Ester assim você trabalha com que alunos? Ester: alunos surdos e deficientes auditivos P: surdos e Ester: é com vários tipos de perdas (Entrevista inicial – 29/12/2020)
P: ah entendi eh:: quantos alunos você tem Ester hoje? Ester: hoje eu tenho quatro P: quatro? Ester: quatro alunos (Entrevista inicial – 29/12/2020)

Por meio dos STTs, a docente apresenta informações dos discentes, tais como: o tipo de deficiência dos alunos –"alunos surdos e deficientes auditivos", e a quantidade de alunos, quatro. No Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, observamos as definições de pessoas surdas e de deficientes auditivos:

> considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (Brasil, 2005).

No excerto a seguir, Ester explana sobre o modo de atendimento da SRM.

P: uhun e quando você fala você atende os três ao mesmo tempo? Ester: {não P: {ou não? cada dia é um? Ester: cada dia é um é tudo individual éh:: às vezes eu tento atender junto porque eu gosto eu acho que um acaba auxiliando o outro e para eles é uma coisa legal principalmente quando tem língua de sinais né? éh:: mas essas alunas que eu tô atendendo só uma que a mãe pediu para eu trabalhar línguas de sinais com ela as outras não então eu procuro deixar mais individual mesmo porque acho mais fácil para ler com ela interpretar fazer um trabalho – né? (Entrevista inicial – 29/12/2020)

Ao explicar sobre o atendimento aos alunos, percebemos a mobilização do discurso interativo o qual é marcado pela implicação da docente no enunciado "eu" e pela desinência número-pessoal dos verbos. Em relação aos tempos verbais, observamos verbos e locuções

verbais no presente do indicativo “é, tento atender, acho, acaba, tem, estou ‘tô, procuro”, quando a professora explana sobre o modo de atendimento, e o verbo no tempo verbal pretérito perfeito do indicativo “pediu”, que é expresso para indicar um pedido realizado por uma responsável da discente.

Por meio de uma locução adverbial de tempo “às vezes” e pela modalização pragmática “eu tento fazer”, observamos uma intenção da docente em realizar um trabalho coletivo com os alunos. No entanto, percebemos o uso do conector “mas” no enunciado: “às vezes eu tento atender junto porque eu gosto eu acho que um acaba auxiliando o outro [...] éh:: mas essas alunas que eu tô atendendo só uma que a mãe pediu para eu trabalhar línguas de sinais com ela as outras não então eu procuro deixar mais individual”. Para Ducrot (1987), a conjunção “mas” indica que o locutor colocou em cena dois enunciadores. Desse modo, nesse enunciado, há dois pontos de vista, dois enunciadores: E_1: afirmação de tentativa e os benefícios de atendimentos coletivos e o E_2: apontamento que só uma mãe pediu o atendimento com o ensino de libras, as outras não. Dessa forma, podemos observar a locutora Ester opondo-se ao E_1, ou seja, ela adere ao E_2 para justificar o atendimento individual aos alunos. Assim, podemos inferir que a docente modifica o seu agir pela influência da família.

Em relação à gestão de vozes, percebemos a presença da voz da autora e da mãe de uma aluna, marcada por um estilo indireto “a mãe pediu para eu trabalhar...” e, também, uma voz pressuposta dos outros familiares e/ou mães sobre o ensino de libras no contexto da SRM. Essa polifonia foi observada pelo uso da negação “mãe pediu para eu trabalhar línguas de sinais... as outras não”.

É interessante nos atentarmos para o fato de que não há uma harmonia entre as famílias das discentes e a docente em relação ao ensino de libras. Dessa forma, para completar a explanação, a professora exprime, a partir de um conectivo conclusivo “então” e de uma modalização pragmática “eu procuro deixar mais individual”, o modo de atendimento “mais individualizado”. Seguidamente, pela introdução de um organizador argumentativo “porque” e da modalização apreciativa “acho mais fácil”, a professora justifica suas ações para um atendimento individualizado “porque acho mais fácil para ler com ela interpretar”.

Desse modo, observamos a mobilização da figura de ação ocorrência interna para a professora interpretar o seu agir de tentativa e adaptação. Já a figura de ação ocorrência externa é mobilizada para interpretar o agir da família, que é, na maioria das vezes, negacionista ao ensino de libras no atendimento da SRM. Assim, notamos a influência da família no agir didático da professora especializada.

No excerto a seguir, a docente relata o diálogo que realiza com a família para o aprendizado de libras.

> P: Ester essa aluna que tem que tem o conhecimento da língua de sinais libras ela só aprende com você ou ela faz outros projetos para aprender? ou é só com você?
> Ester: então ela não fez nada ela não tá fazendo nada nenhum curso eu até pedi para mãe falei para mãe/falei para mãe buscar para ela na verdade falei assim "porque tua filha na hora que ela começar a aprender vai ser muito rápido né? para você/para você acompanhar ela é complicado" então falei para mãe "busca um curso para você que você já vai treinando com ela né? se você puder levar ela no curso ótimo né?" porque eu sei que a mãe se ela tiver que pagar ela não vai ter condições de pagar dois cursos né? então eu conv/conversei isso com ela e aí eu falo para ela hoje em dia a gente tem muita coisa na internet né? então eu falo para ela buscar na internet de vez em quando eu mando alguma coisa algum vídeo alguma coisa para ela né? para já ir treinando
> (Entrevista inicial – 29/12/2020)

Nesse excerto, cujo tipo de discurso é interativo, há a implicação da docente como ator do seu agir, isto é, observamos a implicação do "eu" no enunciado. No que tange aos tempos verbais, percebemos a predominância do tempo verbal do pretérito perfeito do indicativo "fez, falei, conversei" e, também, episódios do presente do indicativo "sei, falo, mando".

Em relação ao gerenciamento de vozes, notamos a presença da voz da autora, que apresenta traços de diálogos com a família. No entanto, não há a presença de vozes de personagens, apenas dêiticos em referência ao outrem envolvido no trabalho docente "ela" fazendo um referencial à aluna ou à mãe da discente.

Outro fator que podemos notar é o desconhecimento da família sobre a Língua Brasileira de Sinais. Dessa forma, a docente apresenta informações, orientações na tentativa de a família buscar conhecimento para auxiliar o aluno em sua socialização "então eu conv/conversei isso com ela e aí eu falo para ela hoje em dia a gente tem muita coisa na internet né? então eu falo para ela buscar na internet de vez em quando eu mando alguma coisa algum vídeo alguma coisa para ela...". Reconhecemos, aqui, um agir específico da docente em relação à orientação familiar pela figura de ação ocorrência interna, um agir de orientação para o contexto familiar. Contudo, observamos que é um agir influenciado pela legislação que rege o AEE que prevê, segundo a resolução 68, que compete ao professor especializado "IX - orientar os pais ou responsáveis pelos alunos, bem como a comunidade, quanto aos procedimentos educacionais e encaminhamentos sociais, culturais, laborais e de saúde;" (São Paulo, 2017).

A seguir, apresentamos o STT "*24b. Facilidade dos alunos para aprender libras e língua portuguesa*". Nesse segmento temático, a docente responde sobre a facilidade de os alunos aprenderem Língua Portuguesa já sabendo a Língua Brasileira de Sinais.

P: e você acha que facilita quando o aluno já sabe libras para aprender a Língua Portuguesa?
Ester: ah muito facilita muito... porque eles têm uma facilidade muito grande com a Língua de Sinais e aí quando você pega a língua de sinais e passa para o português eles começam a entender mais fácil o significado daquilo e tudo e aí eles têm muita dificuldade na escrita da língua portuguesa né? porque na verdade mesmo eu percebo assim mesmo os que não sabem língua de sinais eles têm uma estrutura própria de escrita né porque antes eles falam assim porque como sabem/usam a língua de sinais eles usam a estrutura da língua de sinais é/é isso mas quem não sabe a língua de sinais também usa essa estrutura... de trocar os verbos de lugar sabe? de não colocar preposição né? ter dificuldade com pontuação com letra maiúscula e minúscula por exemplo – então a língua de sinais ajuda muito porque você conversa com ele na língua de sinais e aí você pergunta para ele "se fosse em português o que você faria?" aí ele coloca aí depois você explica para ele "então você escreveu na estrutura que você fala na língua de sinais vamos trocar de lugar e passar para o português?" então eles começam a entender essa diferença é aí fica muito mais fácil

(Entrevista inicial – 29/12/2020)

Nesse fragmento, observamos que a docente, por meio do discurso interativo, exprime suas ações e as ações dos discentes surdos e com deficiência auditiva. É possível indicar, nesse excerto, a implicação da professora da SRM "eu", bem como no momento em que a colaboradora utiliza "você" para expressa um grau de coletivo de professores especializados, isto é, para exibir um modo de agir que pode ser realizado pelos docentes "quando você pega a língua de sinais e passa para o português eles começam a entender". Em relação aos verbos, notamos o tempo verbal presente do indicativo "pega, conversa, pergunta, explica, fala" na tentativa de demonstrar uma ordem cronológica da atividade.

Nesse trecho, é possível notar modalizações apreciativas "muito facilita muito", "muito mais fácil" quando a docente expõe a opinião dela sobre o uso das duas línguas (língua portuguesa e libras) no processo de ensino e aprendizagem. Podemos notar que a professora da SRM parece trabalhar numa perspectiva de plurilinguismo, ou seja, apresenta intervenções que são realizadas para o aprendizado conjunto de libras e de língua portuguesa. De acordo com Dolz (2015), o professor, para trabalhar em sala de aula em uma perspectiva de plurilinguismo, deve ter conhecimentos sobre as línguas ensinadas, ser capaz de realizar adaptações e projetos motivadores aos discentes, além de ter à sua disposição ferramentas apropriadas para o ensino[76].

Ademais, podemos inferir que a professora interpreta o seu agir por meio da figura de ação experiência interna para expressar múltiplas ocorrências de ações realizadas no atendimento aos alunos (Bulea-Bronckart; Bronckart, 2017). E, para realizar as descrições do agir do aluno, é mobilizada figura de experiência externa. A partir da presença dessa figura, também observamos o obstáculo epistemológico, os quais estão relacionados aos

[76] Para mais informações sobre o ensino em uma perspectiva de plurilinguismo, conferir: "As contribuições dos linguistas russos dos anos 1920-1930 ao ensino atual de línguas" organizada por Abreu-Tardelli e Riestra (2021), onde apresentam em alguns capítulos traduções de obras de Lev Vladimirovich Scherba, escritor russo que discute a noção da mistura das línguas e a apresentação realizada por Patrick Sériot. Ademais, os trabalhos de Maher, 2007; e Dolz, Lima e Zani (2022).

conhecimentos, à compreensão de conteúdos (Dolz; Silva-Hardmeyer; Pelgrims, 2020). A docente colaboradora explicita o obstáculo epistemológico, relacionando-o às dificuldades na escrita da língua portuguesa "eles têm muita dificuldade na escrita da língua portuguesa". Em relação à alternância de figuras internas e externas, segundo Bulea-Bronckart e Bronckart (2017, p. 187), "mostra o fato de que, nessa profissão, a interpretação do agir próprio do professor é quase indissociável da do agir dos alunos".

Nos próximos fragmentos dos STTs: "*8b. Tentativa de abertura de diálogo com os docentes para auxiliar no processo de aprendizagem em sala de aula regular*" e "*18b. Diálogo com outros docentes: "tem que ir com jeito*", abordamos a relação do agir da docente da SRM com os outros professores da sala regular.

P: e você trabalha assim com diálogo entre o professor da/das outras disciplinas? Como que é?
Ester: eu procuro sempre entrar em contato com eles né? está sempre conversando éh:: tentando uma abertura – né? para estar auxiliando na aprendizagem em sala de aula regular... não é com muita frequência mas eu procuro sempre me comunicar com eles... às vezes por intermédio da família às vezes pela escola mesmo
(Entrevista inicial – 29/12/2020)

Nesse excerto, observamos que Ester, a partir do discurso interativo, explicita o seu agir com os professores da sala regular. Esse discurso é marcado pela agentividade da colaboradora "eu", assim, sinalizando uma forte implicação. Em relação ao tempo verbal, observamos verbos no presente do indicativo como "procuro" e formas verbais no gerúndio "conversando, tentando, estar auxiliando". Além disso, há a ocorrência, por várias vezes, do modalizador "sempre".

No enunciado: "está sempre conversando éh:: tentando uma abertura – né? para estar auxiliando na aprendizagem em sala de aula regular... não é com muita frequência mas eu procuro sempre me comunicar", percebemos a presença da negação para explicitar a frequência do diálogo. Dessa forma, observamos dois pontos de vista: E_1: a tentativa de abertura para estar auxiliando na aprendizagem em sala de aula regular é realizada com muita frequência e E_2: a tentativa de abertura para estar auxiliando na aprendizagem em sala de aula regular não é realizada com muita frequência. Assim, podemos inferir que Ester adere ao E_2 para demonstrar sua oposição à proposição anterior.

Dando continuidade ao enunciado**,** notamos que há a aplicação do operador argumentativo "mas". Dessa maneira, temos dois pontos de vistas: E_1: o diálogo não é com muita frequência, propondo uma conclusão como "não me comunico" e E_2: procuro sempre me comunicar. Dessa forma, visualizamos uma inversão na direção argumentativa em que Ester adere ao E_2 para expressar o "ir em busca de diálogo/coletivo".

Então, notamos, a partir da polifonia (Ducrot, 1987), que há um aspecto conflituoso em relação ao diálogo com o coletivo de professores da sala regular, ou seja, um conflito interpessoal provocado pela falta de diálogo, como também, de trabalho coletivo entre os docentes.

Podemos observar que a professora interpreta o seu agir mobilizando a figura de ação experiência interna, ou seja, utiliza de ocorrências vividas do agir, de práticas repetidas (Bulea, 2010) para indicar as ações de tentativas de diálogos realizadas por ela em referência aos docentes da sala regular.

No fragmento a seguir, a pesquisadora indaga a colaboradora novamente sobre o diálogo com os docentes da sala regular, ou seja, o modo com que ocorre o trabalho entre os professores da sala regular e da SRM.

P: oh: Ester como que trabalha esse Como/que você trabalha esse diálogo com o professor da sala regular? você fala alguma coisa para eles ou não? só vem deles falar a dificuldade está nisso e nisso
Ester: éh:: assim é professor você tem que ir com jeito porque cada pessoa é de uma forma então você não sabe o que aquela pessoa pensa e quando você fala do deficiente é bem complicado – por exemplo já aconteceu de eu chegar em escola para conversar e aí eles falam "ah fulano imagina não tem problema nenhum fica quietinho na sala de aula não dá trabalho não briga" tipo assim um aluno que não é problema aí você pergunta "ah mas como você faz para trabalhar com ele?" "não eu trabalho normal na sala com os alunos aí fulano senta com um amigo e aí ele vai fazendo as coisas"-- então eu vou fazendo assim éh:: procurando saber como é esse aluno para aquele professor né? porque nesse caso por exemplo ela falou assim que não era um aluno problema e não tinha necessidade nenhuma que não sabia nem porque ia comigo Éh:: mas ela estava avisando por exemplo que o aluno não dava trabalho ela não estava observando que o aluno não estava aprendendo né? então ela achava que o aluno fazendo com um amigo estava aprendendo Na verdade ele tava copiando então quando O aluno entregava o caderno entrega o trabalho né? a prova qualquer coisa para ela... ela achava que o aluno estava sabendo e aí quando o aluno ia comigo eu vi que o aluno não sabia praticamente nada então é uma coisa assim que você tem que ir conversando sabendo o que a pessoa pensa que a pessoa já sabe que a pessoa já percebeu para poder ir colocando o que você tem de conhecimento sobre esse aluno... né? E aí você vai falando e aí você vai sentindo esse professor e vai dando dicas né e vai fazendo um trabalho assim mais junto – né?
P: uhun
Ester: mas tem professor que às vezes não aceita tem professor que às vezes fala "não um ótimo aluno não precisa de nada"... então assim é meio trabalho de formiguinha assim meio com jeito né?

(Entrevista inicial – 29/12/2020)

Nesse excerto, observamos que, no início da resposta da colaboradora, o tipo de discurso é interativo. Do ponto de vista da marca de agentividade, notamos a indicação do "você" em um valor genérico. Em relação ao tempo verbal, há a predominância do presente do indicativo "é, tem, sabe, pensa, fala". Nesse trecho, Ester usa a modalização pragmática "tem que ir com jeito" para indicar o modo de agir com os outros professores da sala regular e utiliza a modalização apreciativa "é bem complicado" para demonstrar sua opinião sobre o diálogo com os docentes quando o assunto são alunos com deficiência "éh:: assim é professor você tem que ir com jeito porque cada pessoa é de uma forma então você não sabe o que aquela pessoa pensa e quando você fala do deficiente é bem complicado".

Dando continuidade, há uma transição para o tipo de discurso relato interativo. Essa modificação é marcada pela expressão “por exemplo”, pelo marcador temporal e o verbo no pretérito perfeito “já aconteceu”. Também percebemos a implicação da docente pelo dêitico “eu” pelo fato de ela contar algo que já aconteceu em sua situação de trabalho.

Em relação às vozes, além da voz da autora, podemos perceber as marcas das vozes dos professores da sala regular “eles falaram” e a voz de uma docente também da sala regular “ela falou”.

No enunciado em que a professora colaboradora apresenta as vozes dos docentes: “eles falam ‘ah fulano imagina não tem problema nenhum fica quietinho na sala de aula não dá trabalho não briga’ tipo assim um aluno que não é problema aí você pergunta ‘ah mas como você faz para trabalhar com ele?’ ‘não eu trabalho normal na sala com os alunos aí fulano senta com um amigo e aí ele vai fazendo as coisas’, observamos a inserção da negação para evidenciar dos pontos de vistas sobre alunos: E_1: o aluno problema não fica quieto, dá trabalho, briga e E_2: e o aluno com deficiência, que é citado no exemplo, não é problema, fica quieto”. Assim, notamos que a colaboradora indica uma concepção dos professores da sala regular sobre o aluno com deficiência pelo fato de os docentes aderirem ao ponto de vista E_2. Essa concepção está relacionada ao comportamento do aluno em sala.

Nesse trecho, a colaboradora, em seu papel de professora especializada, questiona o coletivo sobre a forma de trabalho com os alunos. Em resposta, é explicitado o “trabalho normal” e o agir do aluno “senta com um amigo e vai fazendo as coisas”. É interessante notar que não são evidenciadas ações específicas dos docentes, apenas, a ação de trabalhar e uma modalização apreciativa “normal”.

Prosseguindo, a docente colaboradora apresenta a fala de outra professora da sala regular: “ela falou assim que não era um aluno problema e não tinha necessidade nenhuma que não sabia nem porque ia comigo Éh:: mas ela estava avisando por exemplo que o aluno não dava trabalho ela não estava observando que o aluno não estava aprendendo”. Nesse enunciado, novamente, notamos que a preocupação do professor da sala regular é o comportamento do discente “não era um aluno problema”. Além disso, percebemos a incompreensão dos docentes sobre o papel da SRM “era um aluno problema e não tinha necessidade nenhuma que não sabia nem porque ia comigo”, ou seja, eles estavam atribuindo ao atendimento da SRM o trabalho com alunos indisciplinados “alunos problemas”. Já a professora especializada apresenta a compreensão com o processo de ensino e aprendizagem dos discentes. Observamos, assim, um conflito interpessoal, ou seja, um conflito entre o ponto

de vista dos docentes da sala regular “comportamento, não aceitação do atendimento na SRM” e o ponto de vista da professora especializada “aprendizagem”.

Ademais, a colaboradora explicita o seu agir de forma progressiva para criar uma tentativa de trabalho coletivo. Para tanto, há uma mudança da tipologia discursiva para o tipo de discurso interativo. Essa modificação é observada pela marcação da agentividade “você” e pela colocação de verbos no presente do indicativo “pensa, sabe, tem”, pelas locuções verbais na forma nominal do gerúndio ou verbo+gerúndio como “sabendo, ir conversando, ir colocando, vai sentindo, vai falando, vai dando, vai fazendo” e a presença do pretérito perfeito do indicativo “percebeu”.

E, por fim, no enunciado: “[...] vai fazendo um trabalho assim mais junto – né? [...] mas tem professor que às vezes não aceita tem professor que às vezes fala ‘não um ótimo aluno não precisa de nada’”, observamos a colocação do operador argumentativo “mas”. Dessa maneira, percebemos dois pontos de vistas: E_1: realização de um trabalho coletivo e E_2: não aceitação do trabalho coletivo pelos professores. Assim, notamos que a locutora Ester adere ao segundo ponto de vista, fazendo valer a conclusão de não realização de um trabalho coletivo entre os professores da sala regular e a professora da SRM, algo conflituoso para a docente.

Em seguida, a colaboradora da pesquisa vale-se da expressão “trabalho de formiguinha” para caracterizar o trabalho com os outros docentes, ou seja, é um agir paulatino que se dá por meio de tentativas, pois evidencia que há professores que não admitem as ações diferenciadas com os alunos que apresentam alguma deficiência.

Então, podemos observar a mobilização da figura de ação experiência interna pela colaboradora da pesquisa para explicitar o seu agir paulatino de tentativas de diálogos com os professores da sala regular; e a figura de ação acontecimento passado externo para exemplificar sobre a concepção de alguns docentes sobre deficiência e aprendizagem. Para eles, o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência é indicado apenas pelo comportamento dos alunos, dessa forma, caracterizando o atendimento da SRM como algo desnecessário.

Neste ponto, trazemos um recorte do 5º encontro que ocorreu no dia 28 de setembro de 2021, pois observarmos que a falta de diálogo e de ações não compartilhadas pelos docentes causam conflitos interpessoais que influenciam a situação de trabalho da docente da SRM. Dessa forma, a docente cria estratégias para a constituição do seu trabalho, tais como a construção de planejamento e um agir solitário. Nesse 5º encontro, a docente relata uma estratégia utilizada para auxiliar nas construções das atividades.

Ester: tá é que eu sempre vou mesclando para você ver eu sempre pego uma coisa porque às vezes eu vejo a programação por exemplo aqui agora no CMSP ((Centro de Mídias da Educação de São Paulo)) sai lá programação das aulas que eles estão tendo então de vez em quando eu dou uma olhada lá aí eu vejo Ah eles estão vendo poema eu começo por poema para eles né? então por isso que eu vou às vezes eu ponho uma coisa Às vezes eu ponho outra porque eu vou vendo de acordo com que eles estão estudando [...] antes eu não conseguia porque era difícil o contato com o professor o professor falar para mim ah eu tô trabalhando isso eu tô trabalhando aquilo era/era difícil isso era muito raro né agora que ele tem que seguir lá o planejamento do CMSP então ficou fácil porque eu entro lá vejo o que que eles estão vendo às vezes eu até vejo se dá para usar alguma coisa que eles estão vendo lá
[...]
Ester: [...] -- então é uma coisa assim que dá para eu mesmo que eu que seja depois da aula mas é como se fosse uma complementação da aula – né? e que para elas não ficarem tão perdidas que às vezes na aula elas não conseguiram entender nada daquilo que o professor falou né
P: entendi
Ester: e aí se eu dou de uma forma mais simples às vezes elas conseguem entender
[...]
Ester: então aí eu faço isso eu achei legal porque colabora com meu trabalho – né?

(5º encontro – 28/09/21)

Nesse excerto, podemos observar o tipo de discurso interativo por meio de verbos no presente do indicativo "estão, vejo, ponho, dá", de verbos no pretérito perfeito do indicativo "dou", de verbos no pretérito imperfeito do indicativo "conseguia" e pela marcação de agentividade "eu". Assim, é possível notarmos a implicação da docente.

Em relação ao gerenciamento de vozes, podemos verificar uma voz implícita em relação à construção de atividades, por exemplo, no enunciado: "antes eu não conseguia porque era difícil o contato com o professor o professor falar para mim ah eu tô trabalhando isso eu tô trabalhando aquilo era/era difícil isso era muito raro". Nesse trecho, observamos, pela utilização da negação, a posição de dois enunciadores, ou seja, percebemos dois pontos de vistas: E_1: antes eu conseguia (saber do planejamento), propondo uma conclusão como "elaborava as atividades apoiada no planejamento" e E_2: antes eu não conseguia (saber do planejamento). Dessa maneira, podemos constatar que a locutora Ester adere ao E2, fazendo valer a conclusão: faço as atividades a partir da programação do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) "agora no CMSP ((Centro de Mídias da Educação de São Paulo)) sai lá programação das aulas".

Assim, percebemos que, a partir de um conflito de falta de diálogo com os docentes da sala regular, a docente desenvolve a estratégia de acessar o CMSP para observar o conteúdo proposto e aproveitar tal recurso para auxiliar seu trabalho no planejamento de atividades. Esse recurso é mobilizado pela docente com a justificativa de as alunas não ficarem perdidas com o conteúdo "para elas não ficarem tão perdidas". No entanto, também podemos observar que ele foi útil para o trabalho docente, contribuindo para "sua transformação, para seu bem-estar profissional" (Machado, 2010, p. 167), vez que a própria colaboradora externaliza isso:

"então aí eu faço isso eu achei legal porque colabora com meu trabalho". Observamos, também, que a professora usa modalizações apreciativas para fazer uma avaliação sobre o auxílio do CMSP pelo fato de facilitar o seu trabalho "ficou fácil, achei legal".

Dessa maneira, para interpretar o seu agir, a figura de ação ocorrência interna é mobilizada para explicitar uma estratégia utilizada pela docente em relação aos planejamentos construções de atividades.

No próximo fragmento, notamos a presença da gestão escolar no trabalho da professora colaboradora, especificamente, a diretora da unidade escolar. Podemos perceber também dois aspectos prescritivos: a atribuição de aula e o ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo).

P: eu sei que você tá de férias agora né? já entregou tudo em?
((risos de ambas))
Ester: já ( ) acabou a angústia... ah eu não sei ((nome da pesquisadora)) assim o ano que vem pelo que a diretora me falou ela ainda tá verificando porque assim meus alunos vão passar a estudar de manhã porque eles estudavam à tarde né? e eu atendia eles de manhã agora eles vão estudar de manhã então eu vou atender eles à tarde mas eu tenho uma aluna que não vai estudar de manhã ela vai continuar a tarde então o que eu conversei lá com a direção da possibilidade de não perder essa aluna e continuar atendendo ela então ela vai ver se pode colocar essa aluna de manhã então eu teria que fazer dois turnos né? pelo menos um ou duas vezes na semana de manhã e depois continuar à tarde – então assim assim não sei te falar como é que vai ser porque ainda ( ) {isso
P: {a atribuição não foi?
Ester: é assim teve atribuição ela/ela atribuiu a sala para mim à tarde porque tem três alunos ela falou "como tem três alunos vamos atribuir à tarde" mas ficou essa a possibilidade de atender essa aluna no período da manhã né? então ela falou que ia esperar agora passar as atribuições porque a diretoria de ensino também tá uma loucura né? e depois ela ia ver como ia funcionar isso – então assim eu não consegui te falar dia e hora eu vou ter que esperar para ver como é que vai ficar meus horários né?
P: sim
Ester: dependendo vai ficar um pouco complicado alguns dias de manhã alguns dias à tarde eu não sei como ela vai fazer tem o ATPC né? o ATPC geralmente é de quarta-feira não sei se vai mudar mas normalmente é na quarta-feira então aí eu vou ter que fazer o ATPC de manhã também então eu vou ter que ver para eu me organizar com esses horários

(Entrevista inicial – 29/12/2020)

Nesse excerto, no início, notamos uma modalização apreciativa "acabou a angústia" como resposta à pergunta sobre entregar relatórios, cadernetas "entregar tudo", ou seja, demonstrando um sentimento de alívio.

Dando seguimento, a docente apresenta a abertura de uma nova temática, a qual trata de assuntos sobre o próximo ano letivo. Observamos que há a presença do tipo de discurso interativo devido à implicação da docente "eu", o uso dos tempos verbais: presente do indicativo "tenho, tem, está (tá)", pretérito perfeito do indicativo "falou, conversei, consegui, teve", pretérito imperfeito do indicativo "estudavam" e locuções verbais no futuro do presente do indicativo "vão passar, vai continuar, vai ver, vai ficar".

Quanto à gestão de vozes, percebemos a voz de Ester e, também, a voz da diretora por meio do discurso relatado “a diretora me falou, ela falou”. Percebemos que a docente, tendo como referência o diálogo com a diretora, expõe incertezas para o próximo ano, tais como a quantidade de alunos e dias de aulas, a organização de horário “possibilidade de não perder essa aluna” e “fazer dois turnos”. Por meio de uma modalização apreciativa “vai ficar um pouco complicado”, isto é, trazendo uma avaliação mais subjetiva (Bronckart, 1999/2007), a docente caracteriza esses aspectos duvidosos como algo difícil para o próximo ano letivo.

Verificamos que, para interpretar o seu agir, a docente mobiliza a figura de ação ocorrência interna para explanar sobre a incerteza quanto aos horários de atendimento; e a figura de ação ocorrência externa, para explicitar o agir dos alunos com o objetivo de justificar as especificidades da alteração do atendimento “eu atendia eles de manhã agora eles vão estudar de manhã então eu vou atender eles à tarde”. Há, também, a presença da figura de ação ocorrência externa para indicar o agir da diretora “ela atribuiu, ela falou, ela ia ver como ia funcionar isso”. Dessa forma, notamos que o agir docente é influenciado pelas decisões dos discentes e da diretora da unidade escolar.

Como podemos notar no fragmento anterior, a professora indica a possibilidade de alteração de horário para atender uma aluna “possibilidade de atender essa aluna no período da manhã”. No entanto, em nosso 2º encontro, já em 2021, a docente apresenta a organização da SRM para o ano letivo.

> Ester: mudou por quê? porque a aluna que estuda lá na escola ela agora está estudando de manhã e tenho mais duas que também mudaram para o período da manhã... então a que ficou estudando a TARde ela ficou sem atendimento porque eles passaram para o período da manhã e não me autorizaram fazer éh:: um pouco de manhã e um pouco à tarde sabe? porque a carga horária para eu atender ela a escola não me autorizou eu ainda não conversei na diretoria né pra ver se tem essa possibilidade porque o que eu sei a sala de recurso ela tem um horário flexível... Então eu poderia tá fazendo isso mas a diretora lá ela é meio... difícil assim para entender essas coisas ((risos)) então eu fiquei com três alunas eh::: [...]
>
> (2º encontro – 23/02/2021)

Nesse excerto, Ester, ao explicar sobre a mudança de horário de atendimento, mobiliza o discurso interativo. Nesse discurso, observamos a implicação da docente pela utilização do dêitico “eu” e pela desinência verbal. Os tempos verbais aplicados estão no pretérito perfeito do indicativo “mudaram, ficou, passaram, autorizaram, autorizou, conversei” e no presente do indicativo “estuda, tenho, sei, tem”.

No enunciado: “<u>não</u> me autorizaram fazer”, pela negação, percebemos dois pontos de vista: E_1: pedido de autorização e autorizaram fazer e E_2: pedido de autorização e não me autorizaram. Dessa forma, notamos que a locutora Ester adere ao E_2 para justificar o não

atendimento da aluna, atribuindo, assim, a responsabilidade do não atendimento à gestão escolar.

Há, também, o uso da modalização pragmática "eu poderia tá fazendo" para expressar a vontade da docente em relação ao atendimento em dois turnos. No entanto, na continuação do enunciado, observamos o operador argumentativo "mas": "eu poderia tá fazendo isso mas a diretora lá ela é meio... difícil assim para entender essas coisas". Assim, observamos, novamente, a presença de dois pontos de vista: E_1: a possibilidade de atendimento, propondo uma conclusão como "posso atender" e E_2: a não compreensão da diretora sobre o atendimento. Assim, concluímos que o atendimento em outros horários não é realizado, ou seja, o atendimento no período matutino não é autorizado pela diretora.

Em se tratando do contexto de ensino da SRM, observamos que a docente apresenta conhecimentos prescritivos em relação ao atendimento. De acordo com Deliberação CEE 149/16, a escola deverá garantir o oferecimento do atendimento em sala de recursos no contraturno de sua frequência na sala regular (São Paulo, 2016). Todavia, a gestão escolar não colabora para a compreensão e para a valoração do atendimento da SRM.

Podemos verificar a presença da figura de ação ocorrência interna para indicar o impedimento do agir docente por uma prescrição interna. Assim, notamos, também, a presença da figura de ação ocorrência externa para expor o agir da diretora, um agir de não compreensão em relação ao atendimento da SRM. Desse modo, podemos perceber um conflito interpessoal e impessoal na situação de trabalho da professora da SRM.

4.2.5 O objeto

Outro elemento do trabalho docente apresentado nos dados refere-se ao objeto. Observamos esse elemento nos STTs: "*3b. Objeto de ensino: Leitura e interpretação de texto", "4b. Afirmação sobre o trabalho com a escrita e a inserção de libras no ensino", "9b. O desenvolvimento do trabalho: difícil e complicado no contexto pandêmico"* e *"17b. Relato de experiência sobre o desenvolvimento do trabalho com música"*.

No excerto a seguir, a docente explana sobre o seu agir didático.

> P: uhun:: E você/você ensina o que?
> Ester: ai eu trabalho com as dificuldades que geralmente eles apresentam então normalmente a maior dificuldade deles éh:: a alfabetização é a língua portuguesa de forma geral né? muitas vezes chegam né não está alfabetizado né? ou só teve um início de alfabetização às vezes lê mas não compreende então eu procuro focar mais nisso – né? na leitura interpretação de texto – né?
>
> (Entrevista inicial – 29/12/2020)

Nesse excerto, observamos o discurso interativo, pois há a implicação da professora indicada pelo dêitico "eu", os verbos são compostos, em sua maioria, pelo presente do indicativo "trabalho, apresentam, é, chegam, lê, procuro" e pelo pretérito perfeito do indicativo "teve". Há também a presença de modalizações lógicas "geralmente, normalmente".

Assim, por meio de um discurso interativo, as figuras de ação experiência interna e externa são detectadas. A figura de ação experiência interna interpreta o agir da docente, isto é, mostra o trabalho que vem sendo realizado para professora "eu trabalho com as dificuldades", um trabalho desenvolvido a partir das dificuldades dos discentes. Já a figura de ação experiência externa expõe os conhecimentos cristalizados da atividade (Bulea, 2010), ou seja, o agir do aluno é tematizado para justificar as ações da professora. Além disso, reconhecemos um dos obstáculos epistemológicos dos alunos "lê mas não compreende".

Podemos observar que o trabalho da docente é realizado por meio do gesto de regulação, ou seja, a partir da identificação da dificuldade do aluno, a professora realiza intervenções para auxiliar o aluno no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, notamos que o planejamento é influenciado pelos obstáculos dos discentes "eu procuro focar mais nisso".

Em seguida, a pesquisadora questiona sobre o processo de escrita, se é um aspecto trabalhado com os discentes – SOT "*4a. Objeto de ensino: escrita*".

P: uhun e a escrita? você foca na escrita também ou não?
Ester: também e quando é necessária a gente coloca Língua de Sinais {se não for necessário se/às vezes a família não aceita aí a gente só foca na língua portuguesa
P: {uhun... ah tem/tem esse contexto da família não aceitar libras?
Ester: tem muito ((sorriso))
P: não acredito
Ester: é infelizmente né?
P: gente...
Ester: às vezes a família fala que quer às vezes a família pergunta às vezes eles nem conhecem ou já fala que não que não quer porque quer que aprende a ler e escrever a falar porque tem um mito assim se aprender Língua de Sinais não vai aprender a falar não vai aprender né? a escrever

(Entrevista inicial – 29/12/2020)

Nesse fragmento, ao mencionar como é realizada a aprendizagem da escrita no STT *"4b. Afirmação sobre o trabalho com a escrita e a inserção de libras no ensino*", é possível observar o discurso interativo. Em relação à marca de agentividade, notamos a presença da marca de pessoas "a gente" para designar um coletivo implícito. Os tempos verbais usados, na maior parte, estão no presente do indicativo, como "é, coloca, aceita, fala, tem, pergunta,

conhecem, aprende" e há também a presença do futuro do presente do indicativo "vai aprender".

No que tange ao gerenciamento das vozes, podemos perceber a voz da família, que é marcada em "a família fala". Em relação às modalizações, observamos a modalização lógica "quando é necessária", para demonstrar a relevância do ensino de libras, e a modalização apreciativa "infelizmente", utilizada pela docente para opinar sobre a não aceitação do ensino de libras por algumas famílias.

No enunciado: "[...] família não aceita aí a gente só foca na língua portuguesa", percebemos, pela colocação de negação, que há dois pontos de vistas, dois enunciadores: E_1: a prática de ensino de libras caracterizada como necessária pelos docentes e E_2: a não aceitação da família sobre o ensino de libras. Nesse trecho, podemos observar que a locutora Ester, em referência ao coletivo "a gente" apoia-se em E_2 para explicitar a forma de trabalho na SRM "a gente só foca na língua portuguesa".

Dessa forma, percebemos a interpretação do agir docente por meio da figura de ação experiência interna, pois a professora recorre à expressão "a gente" no sentido coletivo (os docentes da SRM) com relação à (não) ação de ensinar libras e língua portuguesa "a gente coloca Língua de Sinais {se não for necessário se/às vezes a família não aceita aí a gente só foca na língua portuguesa". Dentro desse processo de ensino e aprendizagem, a colaboradora explicita o papel familiar, trazendo a voz da "família" e o aspecto de negação "família não aceita [...] a família fala que quer às vezes a família pergunta às vezes eles nem conhecem ou já fala que não que não quer". Assim, percebemos a figura de ação experiência externa para exprimir a influência da família no atendimento da SRM.

Dando continuidade, no excerto a seguir STT "*9b. O desenvolvimento do trabalho: difícil e complicado no contexto pandêmico*", a entrevistadora questiona sobre o trabalho da docente em contexto pandêmico.

P: uhun e nesse contexto pandêmico que nós estamos vivendo como que foi o seu trabalho?
Ester: ah... ((sorriso)) foi bem difícil bem frustrante porque assim a gente tem/eu tenho alunos que não têm muito acesso à internet né? família ficou desempregada então precisou cortar a internet cancelou éh:: então não tinha muito contato com eles de vez em quando eles iam na casa/casa de alguém que tinha internet no local éh:: a mãe às vezes ela manteve a internet do telefone dela então de vez em quando ela falava comigo né então eu conseguia saber algumas informações mas eu não conseguia éh:: mandar atividade assim ter um retorno né deles – então alguns alunos o que aconteceu isso eu imprimi algumas atividades pedi para buscar na escola então... deu mais ou menos certos ((risos)) e algumas é assim não tem celular só tem o celular da mãe e a mãe trabalha então não fica em casa aí quando a mãe chega à noite às vezes esquece então:: ficou meio complicado assim/assim vamos supor de 10 atividades que eu enviei eles fizeram uma ou duas né foi bem/bem complicado assim e assim não tinha muito contato com eles né então ficou muito difícil né

(Entrevista inicial – 29/12/2020, grifo nosso)

Nesse excerto, Ester explica sobre o desenvolvimento do trabalho no contexto emergencial (pandemia). Assim, podemos verificar o discurso interativo, por meio de uma predominância de verbos no pretérito perfeito do indicativo "foi, ficou, precisou, pedi, aconteceu, imprimi, manteve", pretérito imperfeito do indicativo "iam, tinha, falava, conseguia", há também algumas ocorrências de verbos no tempo verbal do presente do indicativo "tenho, têm". No que tange à agentividade, notamos a marca de primeira pessoa "eu", mostrando a implicação do enunciador, a professora.

Em relação às modalizações, notamos o uso de modalizações apreciativas "bem frustrante, ficou meio complicado, bem complicado, muito difícil" para a docente demonstrar sua insatisfação com o processo de ensino remoto assíncrono.

No enunciado: "de vez em quando ela falava comigo né então eu conseguia saber algumas informações mas eu não conseguia éh:: mandar atividade assim ter um retorno né deles", observamos o uso do operador argumentativo "mas" e da negação; logo, dois pontos de vistas são apontados: E_1: conseguia ter algumas informações, propondo uma conclusão como "ter um retorno dos alunos em relação às atividades, e E_2: não conseguia ter um retorno das atividades. Desse modo, notamos uma inversão da direção argumentativa, tendo como conclusão "o não retorno das atividades dos discentes", pois a locutora Ester se apoia em E_2. Dessa forma, podemos inferir um aspecto conflituoso no trabalho da docente da SRM, pois há uma comunicação entre a docente e a família, entretanto, não há a concretização das atividades pelas discentes, ou seja, há a presença de um conflito interpessoal.

Embora a professora tenha realizado um ajuste nas intervenções, como, "eu imprimi algumas atividades pedi para buscar na escola", a não devolução das atividades foi um fator atribuído pela docente como "complicado" pelo motivo de não ter verdadeiramente o contato com as alunas, aspecto observado pela negação e pela modalização apreciativa "não tinha muito contato com eles né então ficou muito difícil".

Ademais, interpretamos, nesse fragmento, a figura de ação ocorrência interna, por meio da qual a docente apresenta e enfatiza a sua opinião por modalizações, fazendo uma avaliação sobre o quão dificultoso era a execução do trabalho naquele contexto. Além disso, a docente expõe, por meio da figura de ação ocorrência externa, aspectos determinantes para justificar a dificuldade da execução do trabalho, tais como "família ficou desempregada", "precisou cortar a internet".

No fragmento do STT "*17b. Relato de experiência sobre o desenvolvimento do trabalho com música*", a docente, após ser lembrada de uma fala proferida via *Whatsapp*

(09/07/2020)[77] sobre o ensino com música, é questionada pela entrevistadora sobre o seu modo de agir em relação ao trabalho realizado com música para alunos surdos.

> P: ai que bom -- você tinha me contado assim uma conversa bem/bem breve no WhatsApp que você já trabalhou com música né? teve essa experiência de trabalhar com música com surdos como é que foi?
> Ester: então éh:: eu Tinha alguns alunos adolescentes e assim muitos deles não/mal sabem escrever o nome e eu fiquei procurando formas de trabalhar com eles que tivesse interesse para eles né? então uma das formas que eu encontrei foi a música porque eu percebi que alguns e tinha um o resíduo auditivo bom até sabia algumas letras sabe? tentava cantar tentava dançar e alguns tentavam sentir a vibração que aí eu comecei a perceber essa/essa curiosidade deles pela música e comecei levar músicas para eles então levar uma caixa de som eu explicava para eles a música explicava o que e a letra falava né? e ligava a música pedia para eles sentirem a vibração da música para eles entenderem o ritmo né? E aí depois disso eu dava a letra da música para eles... procurando assim que eles procurassem palavras conhecidas né? então eu fui fazendo assim palavras que eles conheciam e aí depois as palavras que eles não conheciam eu passava/ia passando aquilo para língua de sinais que eles também estavam acompanhando a Língua de Sinas então era bem devagar assim né? mas aí depois que a gente conseguia passar toda música para Língua de Sinais eles entendiam o significado daquela música né? a gente fazia tipo um coral língua de sinais e aí nisso eu ia trabalhando com eles para as palavras como juntar as palavras como escrever as palavras né procurar significados éh:: então interpretaÇÃO trabalhando com a língua portuguesa utilizando essa música [...]
>
> (Entrevista inicial – 29/12/2020)

Nesse excerto, há a mobilização do discurso relato interativo, por meio dos tempos verbais utilizados, em sua maioria, no pretérito imperfeito do indicativo "tinha, tentava, explicava, ligava, passava, conseguia, entendiam, conheciam" e, também, no pretérito perfeito do indicativo "fiquei, encontrei, percebi, comecei". Ademais, é possível observar a implicação da docente "eu" e o uso do "a gente" para explicitar um trabalho coletivo. Desse modo, podemos observar que a professora faz uma retrospectiva do seu agir.

Em relação às modalizações, observamos a utilização das pragmáticas para atribuir ao agente (alunos) capacidades de ação (Bronckart, 1999/2007), são elas: "tentava cantar, tentava dançar, tenta sentir a vibração".

Nesse trecho, a docente explicita um trabalho realizado com a música e a língua portuguesa. Ela explica essa atividade por meio de alguns exemplos: "ligava a música pedia para eles sentirem a vibração da música para eles entenderem o ritmo", "procurassem palavras conhecidas", "depois as palavras que eles não conheciam", "palavras como juntar as palavras como escrever as palavras né procurar significados éh:: então interpretaÇÃO trabalhando com a língua portuguesa utilizando essa música".

Podemos observar nesses trechos, a partir da retrospectiva do agir da docente, duas figuras de ação: a figura de ação acontecimento passado interna, que elucida as intervenções que a docente realizou com os alunos no momento do processo de ensino e aprendizagem, utilizando a música como um recurso pedagógico; e a figura de ação acontecimento passado

[77] Mensagem enviada em resposta a um link encaminhado pela pesquisadora sobre um projeto de música.

externa, que ilustra o agir de colaboração dos discentes em relação ao processo de ensino e aprendizagem, tais como a realização das atividades e a participação nelas “tentava cantar tentava dançar e alguns tentavam sentir a vibração”.

4.2.6 As prescrições

Nesta subseção, apresentamos os aspectos da atividade docente relacionados às prescrições. Evidenciamos que não exibimos o STT “*26b. Retorno de férias em janeiro*”, pelo fato de a professora não encadear o desenvolvimento temático, sendo que apenas respondeu quanto à data de retorno das férias.

Em relação ao STT “*10b. Preenchimento e elaboração de relatórios, planos de aulas e cadernetas*”, a docente discorre sobre alguns aspectos burocráticos.

P: uhun eh:: a parte assim tirando as atividades dos alunos e a outra parte burocrática você teve muita coisa?
Ester: ah assim não vou falar que é muito né talvez seja o necessário eu tive que fazer relatórios né eu tive que fazer relatórios do que eu estava fazendo nas minhas atividades nas minhas aulas né? éh:: tive que fazer o plano/os planos das aulas eh:: que mais... a caderneta que a gente faz – né? eu fiquei assim perdida né? porque você fala assim como você vai fazer tudo isso se na realidade você se sente assim como você não tivesse fazendo nada né? Por mais que você/eu ficava na internet buscando coisa vídeos textos e ficava horas e horas éh:: planejando que dá para eles que fosse uma coisa legal que não fosse uma coisa chata e que também auxiliasse né? você se sente meio que parece que você não tá fazendo nada né? porque você não tem um retorno disso né? você planeja você faz mas você não tem um retorno então na hora de você preencher os formulários tudo que você tem que preencher que a escola e o governo pediu você fica meio sem saber o que fazer né? então foi meio complicado – e assim por exemplo depois me pediram um relatório final do aluno -- que a gente faz todo ano um relatório final dizendo que/que melhorou o que precisa dar continuidade porque se esse aluno não tiver comigo no próximo ano o professor que pega ele pega o relatório tem uma noção né? onde ele inicia o trabalho -- então não teve como você fazer um relatório ((risos)) de um ano tão complicado né? então foi bem/BEM difícil ((risos))
P: foi Ester
Ester: essa papelada aí é... complicado

(Entrevista inicial – 29/12/2020)

Nesse excerto, primeiramente, no início, o tipo de discurso é o relato interativo, pois Ester conta para a entrevistadora o que ela fez no ano letivo de 2020 com relação a atividades burocráticas. Esse discurso é mobilizado pela implicação da docente por meio do dêitico de pessoa “eu”, pelos tempos verbais dos verbos no pretérito perfeito do indicativo “tive, estava fazendo, fiquei” e no pretérito imperfeito, como “ficava, ficava planejando”.

Em relação às modalizações, notamos a presença de modalizações deônticas para explicitar o agir prescritivo da docente por meio da recorrência do verbo “tive” em “eu tive que fazer relatórios [...] tive que fazer o plano/os planos das aulas eh:: que mais... a caderneta”; e a modalização apreciativa por meio do uso do adjetivo “necessário” para evidenciar que o preenchimento de relatórios, cadernetas e planos de aulas não são

indispensáveis “ah assim não vou falar que é muito né talvez seja o necessário eu tive que fazer relatórios né”. Entretanto, a docente demonstra uma avaliação de desacordo em referência ao seu agir “eu fiquei assim perdida né?”, ou seja, a professora realizava as ações burocráticas, mas não reconhecia a aplicabilidade dessas intervenções em seu trabalho.

Seguidamente, no enunciado: “você vai fazer tudo isso se na realidade você se sente assim como você não tivesse fazendo nada né?”, notamos a negação para indicar o não agir a partir da observação de dois pontos de vistas: E_1: realiza várias atividades, propondo uma conclusão como “sensação de realizar várias ações” e E_2: sensação de não agir. Dessa maneira, esse sentimento de não agir, aderido para locutora Ester, acarreta um conflito pessoal, uma vez que embora a docente precise realizar várias ações exigidas (relatórios, planos de aula, caderneta), há a sensação de ela não estar realizando o seu trabalho real.

Dando continuidade, a docente explica sobre a sensação de não agir. Assim, notamos uma transição para o discurso interativo, em que a marca de agentividade é indicada pelo “você” em um sentido genérico, o professor. Em relação aos tempos verbais, há a presença do presente do indicativo “faz, tem, fica, pega, inicia” e do pretérito perfeito do indicativo “pediu, melhorou, pediram”.

No enunciado: “você planeja você faz mas você não tem um retorno”, podemos perceber a utilização do operador argumentativo “mas” e a negação. Logo, há dois pontos de vistas, dois enunciadores: E_1: você planeja, você faz, propondo uma conclusão como “os alunos farão as atividades” e E_2: você não tem um retorno. Assim, inferimos que há um grau de oposição entre o agir didático docente (gesto de planejamento) e o não agir do discente, visto que a locutora Ester adere ao E_2, ocasionando um agir infrutífero para ela.

É interessante notar que, pelo fato de a prescrição ser estabelecida, independentemente do (não) agir dos alunos, ainda assim a docente deveria realizar a construção de atividades, a elaboração de planejamento e preenchimento de relatórios. Verificamos, assim, uma estrutura fictícia no processo de ensino e aprendizagem, uma estrutura que apenas considera os preenchimentos de documentos e a não valoração no processo de ensino e aprendizagem.

No decorrer desse excerto, podemos observar também o gesto didático de planejamento no trecho “Por mais que você/eu ficava na internet buscando coisa vídeos textos e ficava horas e horas éh:: planejando que dá para eles que fosse uma coisa legal que não fosse uma coisa chata e que também auxiliasse né?”. Nele, a docente evidencia que, em seu planejamento, realiza escolhas das atividades propostas aos alunos, as seleciona e as adapta. Para tanto, explicita a busca de algo motivador para auxiliar na aprendizagem das discentes. A professora utiliza a expressão “ficava horas e horas” por meio da qual podemos inferir que o

planejamento é um trabalho complexo e que envolve várias horas de trabalho. Ademais, percebermos que o agir da professora é um agir de incertezas, pois ela não sabe quais são os propósitos de suas ações, o que parece evidenciar que esse gesto didático é algo dificultoso na situação de trabalho da docente da SRM. Dessa forma, o gesto de planejamento é caracterizado como algo infrutífero pelo motivo da não efetivação das atividades pelos alunos, o que demonstra tratar-se de um conflito interpessoal.

Embora as atividades não fossem realizadas pelos alunos, a docente, como prescrição, precisava preencher relatórios para estabelecer critérios a serem melhorados pelo estudante, como pode ser observado no trecho "preencher os formulários tudo que você tem que preencher que a escola e o governou pediu". No que tange a essa prescrição, a professora explicita que ela é designada ao coletivo e que deve ser realizada todos os anos "a gente faz todo ano um relatório final". Entretanto, nesse contexto de pandemia, o preenchimento foi caracterizado como sendo algo dificultoso pelo fato de não ter havido o retorno das atividades dos alunos.

Para interpretar o agir docente, detectamos, primeiramente, a figura de ação acontecimento passado interna para explicitar as ações da professora influenciadas pelas prescrições, tais como preenchimento de relatórios, de planos de aula e de cadernetas "ah assim não vou falar que é muito né talvez seja o necessário eu tive que fazer relatórios [...] tive que fazer o plano/os planos das aulas eh:: que mais... a caderneta que a gente faz – né?". Essas ações foram caracterizadas como necessárias pela docente. Todavia, percebemos o uso da característica "perdida", de negações "não", expressões de ausência "nada, sem" para indicar o sentimento de não agir "? eu fiquei assim perdida né? porque você fala assim como você vai fazer tudo isso se na realidade você se sente assim como você não tivesse fazendo nada né?". Ademais, a professora mobilizou a figura de ação experiência interna para tematizar as múltiplas ações realizadas "você planeja, você faz".

4.2.7 O contexto de ensino/escolar

Sobre o contexto de ensino, as temáticas introduzidas foram para o entendimento do contexto de trabalho da docente, tais como local de trabalho e horário – observadas nos STTs "*5b. sala regular (quando estava em processo de formação), classe especial (não existe mais), sala de recursos*" e "*19b. Atendimento é realizado em contraturno*".

A seguir, observamos alguns aspectos sobre a experiência e o contexto de trabalho da docente colaboradora.

P: interessante e assim Ester você trabalha na sala de recursos ou você já trabalhou assim salas regulares?
Ester: óh eu trabalhei em sala regular muitos anos atrás ((sorriso)) éh:: quando eu estava me formando sei lá faz muitos anos aí depois eu trabalhei em sala de recursos e depois eu fui para a classe especial fiquei muitos anos na sala especial e aí como classes especiais não existem mais né agora só existem salas de recursos então voltei para salas de recursos

(Entrevista inicial – 29/12/2020)

Nesse excerto, em que o tipo de discurso é o relato interativo, a professora explana sobre os contextos de ensino trabalhados. Notamos, a partir de verbos no tempo pretérito perfeito do indicativo "trabalhei, fui, voltei", que a docente teve experiências em salas regulares, em classe especial e em salas de recursos multifuncionais, ambiente no qual trabalha atualmente conforme exposto em excertos anteriores.

Nesse fragmento, observamos que houve uma mudança na legislação sobre a classe especial "classes especiais não existem mais". A classe especial era organizada por necessidades especiais (Brasil/MEC, 2001). Em 2008, foi lançada a "Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva", em que foi apresentada a construção de um sistema educacional inclusivo. A partir de então, a organização de salas e classes especiais passou a ser repensada. Ao analisarmos esse excerto, é possível verificarmos que o agir docente foi e é influenciado pelas mudanças de prescrições, como evidenciado no trecho "classes especiais não existem mais né agora só existem salas de recursos então voltei para salas de recursos".

Para interpretar o agir docente, a colaboradora mobiliza a figura de ação acontecimento passado interna para indicar as experiências de locais de trabalho e a influência da prescrição na situação de trabalho da professora da SRM.

No STT "*19b. O atendimento é realizado em contraturno*", a entrevistadora questiona sobre o horário de atendimento.

P: E sempre é contraturno ou não?
Ester: sempre
P: sempre?
Ester: sempre a gente procura atender o aluno no horário oposto no horário que ele estuda para não atrapalhar o ensino regular se não ele perde aula lá e muitas vezes/e depois ele não repõe essa aula né?

(Entrevista inicial – 29/12/2020)

Nesse fragmento, a partir da marca de agentividade "a gente" e de verbos no presente do indicativo "procura, estuda, perde, repõe", observamos o tipo de discurso interativo. Notamos a utilização de uma modalização lógica "sempre" e a marca de pessoas "a gente" para caracterizar uma atividade coletiva, isto é, o Atendimento Educacional Especial é realizado por todos os docentes especializados em contraturno.

Assim, para interpretar o agir docente, foi realizada a construção da figura de ação experiência interna para mostrar um conhecimento cristalizado sobre a atividade (Bulea, 2010), ou seja, indicando a formatação de atendimento que é realizada na SRM.

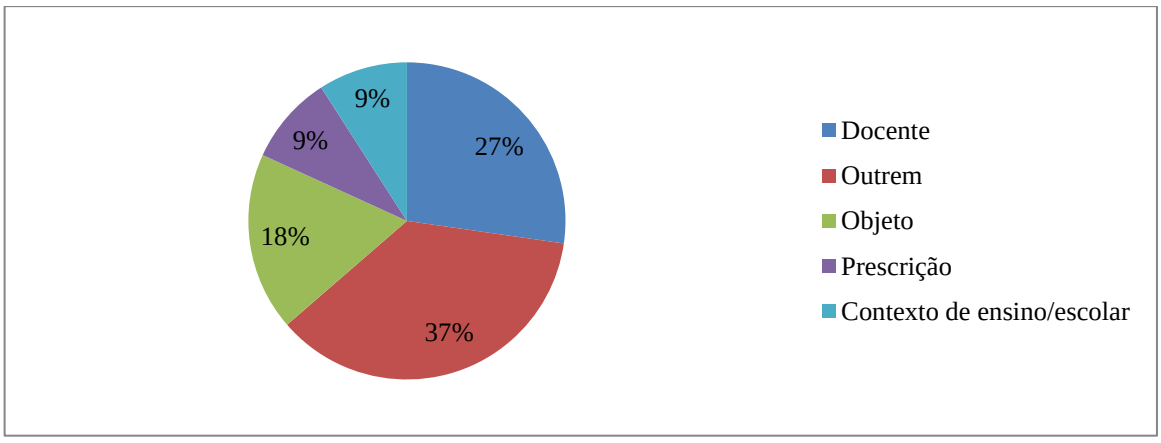
A seguir, apresentamos uma síntese dos resultados da entrevista inicial.

4.2.8 Síntese da entrevista inicial

Em relação à entrevista inicial, podemos explicitar que ela teve como objetivo principal conhecer a colaboradora da pesquisa e ter acesso a alguns elementos da situação de trabalho da docente. Além disso, o intuito também era compreendermos nos inteirarmos sobre a situação educacional no contexto sócio-histórico pandêmico.

A seguir, apresentamos a porcentagem dos temas apresentados na entrevista inicial. Salientamos que a categorização foi realizada pelos segmentos de tratamento temático (STTs).

Gráfico 3 - Temas dos STTs abordados na entrevista inicial



Fonte: elaborado pela autora.

Conforme Machado (2007, 2010), o trabalho do professor apresenta características mais gerais. De acordo com o gráfico 3, podemos notar que os elementos evidenciados na entrevista inicial pela docente foram: outrem (37%), docente (27%), objeto (18%), prescrição (9%) e contexto de ensino/escolar (9%). Assim, é possível verificarmos que os temas mais recorrentes são referentes ao outrem (alunos, docentes da sala regular, gestão escolar – diretora), às características da docente e aos objetos. Os menos recorrentes estão relacionados à prescrição e ao contexto escolar.

Em relação ao outrem presente no trabalho docente, observamos o público-alvo da professora: alunos surdos e deficientes auditivos, família/responsáveis dos discentes, além dos docentes da sala regular e a gestão escolar, especificamente, a diretora do contexto de trabalho atual e a da unidade de ensino onde a docente trabalhou no início de sua carreira.

No que se refere aos alunos, a docente explicita a dificuldade de diálogo e a falta de retorno de atividades concretizadas no contexto pandêmico, ocasionado conflitos interpessoais. Além disso, constatamos a influência da família, pelo fato da não aceitação do ensino de libras. No que tange aos docentes da sala regular, a professora colaboradora menciona a dificuldade e as inúmeras tentativas de construção de um coletivo, como demonstram os trechos "trabalho de formiguinha", "tem que ir com jeito". Podemos perceber que essa falta de diálogo e de coletivo e as concepções sobre alunos deficientes e sobre a SRM acarretam conflitos interpessoais na situação de trabalho da professora. No que diz respeito à gestão escolar, a docente relata a responsabilidade da diretora em organizar a atribuição de aulas, os horários de ATPC e a influência no atendimento da SRM e a experiência satisfatória com a outra diretora no início de sua carreira.

Quanto às temáticas que apresentam o aspecto pessoal da professora, notamos a experiência profissional, sua qualificação e sua classificação como docente no sistema de ensino do estado de São Paulo – categoria F.

No que concerne aos objetos, observamos a tentativa realizada pela docente para enviar as atividades aos alunos (via *Whatsapp* ou disponibilizando-as na secretaria). Verificamos, novamente, a influência da família no atendimento da SRM, uma vez que os pais, por estarem desempregados, não tinham como prover internet às filhas, as quais não conseguiam manter contato com a docente, tampouco, não podiam enviar as atividades.

Assim, podemos notar que uma das características do agir da docente da SRM é a identificação dos obstáculos dos discentes, isto é, a professora constata os obstáculos epistemológicos "eu trabalho com as dificuldades" para, então, realizar os próximos gestos, especialmente, o de regulação.

Em relação às prescrições, há menções sobre preenchimento de relatórios, de planos de aula, da caderneta, da atribuição de aula e da ATPC. No tocante ao contexto pandêmico, o preenchimento dos documentos foi caracterizado como um agir infrutífero pelo fato de a docente não ter conhecimento sobre o agir discente.

Quanto ao contexto escolar/ensino, a professora explica sobre: o atendimento acontecer no contraturno; a mudança de legislação; e a classe especial que influenciou nas situações de trabalho.

A seguir, apresentamos as interpretações do agir a partir das figuras de ação.

Observamos, com base nas **figuras de ação ocorrência interna e externa**, a influência da família no agir didático da docente, tais como no ensino de libras e no atendimento individual; a influência dos alunos e da gestão escolar no trabalho docente em relação à organização do próximo ano letivo, visto que as (não) decisões dos alunos e da gestão geraram um aspecto duvidoso no trabalho da docente da sala de recursos.

Nas **figuras de acontecimento passado interna e externa**, notamos: o relato profissional da docente, suas experiências; a influência da gestão (diretora) no início de sua carreira; a exemplificação quanto à concepção de alguns professores sobre alunos com deficiência; a explicação do modo de agir em um trabalho realizado com música; e a demonstração do modo de agir no ano letivo em situação pandêmica.

Nas **figuras de ação experiência interna e externa,** verificamos que a professora expõe o seu modo de agir ao ensinar língua portuguesa como afirma no fragmento "eu trabalho com as dificuldades". Assim, ela apresenta um agir de tentativas para construir um diálogo com os professores da sala regular. Observamos, também, que a família influencia o agir docente por não aceitar o ensino de libras. Notamos a presença dos obstáculos epistemológicos dos alunos e da regulação efetuada pela docente; bem como, do gesto de planejamento, que é caracterizado pelas escolhas, seleções, busca de atividades com o fito de prestar auxílio ao discente e de motivá-lo. Porém, esse gesto foi atribuído, nesse contexto de pandemia, pela docente, como infrutífero pelo fato de os alunos não realizarem as atividades.

Nessa entrevista, não houve ocorrências das figuras de ação canônica e de ação definição. Acreditamos que essa característica possa ter ocorrido pelo fato de a docente exprimir aspectos de suas experiências e práticas.

A partir dessa análise, constatamos a influência dos elementos do trabalho docente e seus conflitos nas intervenções didáticas de planejamento da docente da SRM. Outro fator observado relaciona-se aos obstáculos, pois o planejamento é motivado por esse constituinte, isto é, a professora da SRM precisa ter o conhecimento das dificuldades dos alunos, por isso a preocupação com os retornos das atividades para realizar a construção do planejamento. Dessa forma, podemos perceber a importância de a atividade de planejamento ser triangular (professora, aluno e objeto). Segundo Silva-Hardmeyer e Abreu-Tardelli (2023, p. 324), esse gesto didático "integra também uma das facetas do trabalho docente tal como postulado por Machado (2010), ao mesmo tempo que integra a concepção da triangulação didática".

Observamos, também, que os elementos interpessoais do trabalho da docente da SRM são conflituosos. Assim, podemos inferir que o professor da sala de recursos precisa de meios

que proporcionem interações efetivas com os docentes da sala regular para a construção de um planejamento conjunto e um coletivo de trabalho (professores, gestão escolar, funcionários) que compreenda a atividade do docente da SRM, de modo que todos tenham informações explícitas sobre a função e sobre o atendimento da SRM.

A seguir, apresentamos os resultados de análise da entrevista de Instrução ao Sósia.

4.3 A entrevista de Instrução ao Sósia

Nesta subseção, apresentamos os resultados de análise da entrevista de Instrução ao Sósia (IS) e, em seguida, os resultados do comentário da IS. Destacamos que esse é um método indireto proposto pela Clínica da Atividade com o objetivo de o trabalhador "sair de si" para realizar reflexões sobre o seu trabalho (Clot, 2006, 2010). Segundo Clot (2006, p. 143-144), o objetivo desse método é "uma transformação do trabalho do sujeito mediante um deslocamento de suas atividades".

4.3.1 Situação de produção – contexto físico e contexto sociossubjetivo

Após o terceiro encontro *on-line*, que foi realizado no dia 07 de maio de 2021 com o objetivo de se obter mais informações sobre as ações após o retorno do recesso escolar, que aconteceu entre os dias 15 e 28 de março, e apresentar orientações para o método de IS, a pesquisadora e a docente colaboradora realizaram a Instrução ao Sósia na semana seguinte, no dia de 13 de maio de 2021, durante o 4º encontro *on-line.*

Assim, por meio da plataforma *Google Meet,* foi realizada a gravação em vídeo do 4º encontro, o qual durou 33 minutos e 37 segundos, sendo que a entrevista de IS apresentou a duração de 23 minutos e vinte segundos e o tempo restante foi destinado a indagações feitas pela interventora à colaborada sobre a experiência de ter instruído um sósia. Quanto ao espaço físico, a pesquisadora, que nesse contexto ocupava o papel de sósia, estava em seu ambiente domiciliar e a docente colaboradora, na unidade escolar da SRM. Essa entrevista de Instrução ao Sósia teve como objetivo a docente explicitar um dia de seu trabalho.

A seguir, exibimos o cenário do 4º encontro, ocasião em que aconteceu a entrevista de IS.

4.3.2 A planificação da entrevista de Instrução ao Sósia

A estruturação da entrevista de Instrução ao Sósia foi também organizada em segmentos de orientação temática (SOT) e segmentos de tratamento temático (STT). A partir dessa organização, observando a entrevista integralmente, notamos que há uma divisão entre: (i) perguntas para a aplicação da IS; e (ii) perguntas após a aplicação do método de IS.

Ao nos atentarmos sobre os SOTs e STTs, vislumbramos que a entrevista de IS se desenvolveu com perguntas sobre: (i) o contexto de trabalho da docente, tais como: horário, aspectos presenciais e *on-line*[78] e sala dos professores; (ii) as atividades elaboradas e o seu modo de envio e de recebimento; (iii) os outros envolvidos no trabalho da docente: funcionários, alunos, professores da sala regular, professor da SRM e coordenação; (iv) as prescrições que influenciam o agir docente: o diário digital, a planilha da escola, a assinatura do livro ponto e; (v) algumas caraterísticas pessoais da docente, como o deslocamento para o trabalho, o horário de chegada ao trabalho e as ações realizadas ao entrar na SRM.

Após o término da aplicação da IS, a pesquisadora abriu outro segmento de perguntas com objetivo de dialogar com a docente colaboradora sobre a experiência de instruir um sósia. Em seguida, realizou um pedido de encaminhamento da atividade que foi explicada na IS e manifestou agradecimentos. Logo, a pesquisadora indagou sobre encontrar com professores da sala regular e sobre o ATPC. Por fim, orientou a professora sobre o próximo passo do método, a escrita do comentário após assistir à gravação da entrevista de IS. Dessa forma, finalizou-se o encontro.

Em nossa análise, apresentamos as temáticas do texto integral pelo motivo de observarmos que há elementos relevantes do trabalho docente nas temáticas propostas posteriormente ao término da IS.

Após realizarmos a leitura e a organização dos segmentos da entrevista de IS, apontamos as categorizações por meio dos elementos do trabalho do professor (docente, outrem, objeto, prescrição, contexto de escolar/ensino). Introduzimos o termo "xxxx" quando não há a realização de STTs ou quando os segmentos não apresentam aspectos do recorte de categorização como, por exemplo, em "*51b. Cumprimentos*". Inserimos na categorização desse texto, o termo "método" devido às várias ocorrências de explicação e orientação sobre o método de IS. Posteriormente, tal aspecto nos auxiliará a realizar uma reflexão sobre a

[78] O contexto *on-line* mencionado pela docente da SRM tem característica de um contexto remoto assíncrono (sem interação em tempo real).

aplicação desse método nessa pesquisa. Desse modo, aplicamos as categorias para os STTs que abrangem o trabalho docente e o método de IS.

A seguir, apresentamos a estrutura organizacional da entrevista integral de IS e a categorização dos temas.

Quadro 9 - Organização temática da entrevista de IS

ABERT.	Segmentos de orientação temática (SOT)	ABERT.	Segmentos de tratamento temático STT	CATEGORIZAÇÃO
1P.	1a. Explicação sobre o método de IAS	1Ester	1b. Demonstração de não entendimento do método - utilização de interjeição "vixi" - Indagação sobre o que a docente/instrutora deve fazer	Método
2P.	2a. Pedido para se tranquilizar e expor o seu dia a dia de trabalho	2Ester	2b. Colocação de dificuldade por estar em contexto *on-line*	Contexto de ensino/escolar
3P.	3a. Esclarecimento e pedido de descrição da rotina de trabalho da docente	3Ester	3b. Concordância e indicação do horário de chegada (às 13h)	Contexto de ensino/escolar
4P.	4a. Questionamento sobre o horário de chegada (às 13h)	4Ester	4b. Afirmação sobre o horário - Exemplificação de envio de atividades para as alunas	Objeto (finalizada)
5P.	5a. Questionamento sobre a preparação das atividades	5Ester	5b. Exemplificação da atividade	Objeto (finalizada)
6P.	6a. Indagação sobre a locomoção até o trabalho	6Ester	6b. Deslocamento por carro	Docente (pessoal)
7P.	7a. Questionamento sobre o horário de chegada (mais cedo ou atrasada)	7Ester	7b. Chegada com antecedência: cinco minutos	Docente (pessoal)
8P.	8a. Explicação do uso da colocação "você" (característica do método)	8Ester	8b. Concordância sobre o uso do "você"	Método
9P.	9a. Indagação sobre as ações ao chegar à escola	9Ester	9b. Assinalação de impedimento à sala dos professores; ida direto à sala de aula	Contexto de ensino/escolar
10P.	10a. Questionamento sobre a entrada na sala dos professores	10Ester	10b. Prevenção – redução de números de pessoas na escola - Ida à cozinha para pegar as chaves	Contexto de ensino/escolar
11P.	11a. Indagação do motivo da demora na cozinha	11Ester	11b. Conversa com as funcionárias	Funcionárias – Outrem (interpessoal)
12P.	12a. Questionamento sobre procurar as chaves	12Ester	12b. Afirmação sobre procurar as chaves; descrição do pote em que estão as chaves	Contexto de ensino/escolar
13P.	13a. Indagação sobre o local do pote	13Ester	13b. Afirmação sobre o pote de chaves - Descrição das ações da docente ao chegar à SRM	Docente (pessoal)
14P.	14a. Questionamento sobre	14Ester	14b. Localização de	Docente

ABERT.	Segmentos de orientação temática (SOT)	ABERT.	Segmentos de tratamento temático STT	CATEGORIZAÇÃO
	o local de sentar-se da sósia		acomodação (última mesa)	(pessoal)
15P.	15a. Indagação sobre ações após pegar a atividade	15Ester	15b. Explicação sobre atividades enviadas na semana anterior	Objeto (finalizada)
		16Ester	16b. Descrição das ações para o envio das atividades da semana atual	Objeto (finalizada)
16P.	16a. Questionamento sobre o tipo de atividades (gravada em áudio, vídeo ou escrita)	17Ester	17b. Esclarecimento sobre o tipo de atividade	Objeto (finalizada)
17P.	17a. Indagação sobre o envio de mensagens pelas alunas	18Ester	18b. Indicação de frequência de respostas das alunas; descrição do modo das respostas enviadas pelas alunas	Alunas – Outrem (interpessoal)
18P.	18a. Questionamento sobre as ações da "sósia" após o envio das atividades	19Ester	19b. Registro para a própria docente	Docente (pessoal)
19P.	19a. Indagação sobre registrar em algum lugar	20Ester	20b. Registro no caderno; produção de uma planilha para a escola	Prescrição (impessoal)
20P.	20a. Questionamento sobre o preenchimento de planilha (duas escolas)	21Ester	21b. Indicação negativa sobre o preenchimento de planilhas para a escola B	Prescrição (impessoal)
21P.	21a. Indagação sobre o envio de atividades para as alunas no mesmo dia	22Ester	22b. Descrição do envio de atividades (enviadas em dias separados)	Objeto (finalizada)
		23P	23b. Indicação de mudança dos nomes nas transcrições	xuxo
22P.	22a. Questionamento sobre a divisão das alunas por dia	24Ester	24b. Explicação da divisão de alunos para o envio de atividades	Objeto (finalizada)
23P.	23a. Indagação sobre ações após o preenchimento de planilhas	25Ester	25b. Indicação de realização de horário e a busca de novas atividades	Objeto (finalizada)
24P.	24.a Questionamento sobre a procura de novas atividades	26Ester	26b. Descrição sobre o planejamento das próximas atividades	Objeto (finalizada)
25P.	25a. Indagação sobre o local de busca das atividades	27Ester	27b. Busca de atividades na internet e no livro	Objeto (finalizada)
26P.	26a. Questionamento sobre o horário de saída	28Ester	28b. Saída às 14h30	Contexto de ensino/escolar
27P.	27a. Indagação sobre conversar com alguém	29Ester	29b. Indicação negativa sobre conversar com alguém; diálogo na escola apenas com os coordenadores	Coordenadores – Outrem (interpessoal)
28P.	28a. Questionamento de ações após a saída	30Ester	30b. Indicação de não saber o que fazer após a saída	Docente (pessoal)
		31P	31b. Exemplificação de trancar a sala	xxxx
		32Ester	32b. Assinalação de ações de finalização da docente	Docente (pessoal)
29P.	29a. Indagação sobre	33Ester	33b. Indicação afirmativa	Funcionários da

ABERT.	Segmentos de orientação temática (SOT)	ABERT.	Segmentos de tratamento temático STT	CATEGORIZAÇÃO
	encontrar alguém no caminho (escola)		sobre encontrar alguém (pessoas da secretaria)	secretaria – Outrem (interpessoal)
30P.	30a. Questionamento sobre cumprimentar as pessoas	34Ester	34b. Indicação afirmativa de cumprimentos	Docente (pessoal)
31P.	31a. Indagação sobre o esquecimento de assinar o ponto	35Ester	35b. Indicação da ação de assinar "o ponto" diariamente	Prescrição (impessoal)
32P.	32a. Questionamento sobre ações referente à escola ao chegar ao lar	36Ester	36b. Ações de procura de atividades, término de atividades em casa	Objeto (finalizada)
33P.	33a. Indagação sobre ficar após o horário no contexto de trabalho	37Ester	37b. Indicação negativa sobre ficar após o horário pelo motivo da entrada de outra docente na SRM	Outra docente da SRM – Outrem (interpessoal)
34P.	34a.Questionamento sobre o diálogo com a docente	38Ester	38b. Sinalização de raridade de diálogo com a outra docente	Outra docente da SRM – Outrem (interpessoal)
35P.	35a. Indagação sobre outros detalhes de que a "sósia" precisaria saber	39Ester	39b. Indicação de preenchimento do diário digital	Prescrição (impessoal)
36P.	36a. Questionamento sobre o momento de preenchimento do diário	40Ester	40b. Indicação de não necessidade de preenchimento no horário de trabalho	Prescrição (impessoal)
37P.	37a. Indagação sobre o preenchimento do conteúdo	41Ester	41b. Assinalação afirmativa sobre o preenchimento do conteúdo	Prescrição (impessoal)
38P.	38a. Questionamento sobre a finalização do dia	42Ester	42b. Indicação afirmativa para o término do dia	xxxx
TÉRMINO DA IS				
39P.	39a. Agradecimento e indagação sobre a dificuldade/experiência de instruir a sósia em seu trabalho	43Ester	43b. Diferenciação do contexto presencial e do contexto *on-line*	Contexto de ensino/escolar
		44Ester	44b. Dúvidas dos alunos sobre conteúdos aplicados na sala regular	Alunas – Outrem (interpessoal)
40P.	40a. Pedido de envio de atividades	45Ester	45b. Indicação afirmativa sobre o envio da atividade para a pesquisadora	xxxx
41P.	41a. Explicação sobre a escrita do comentário da IS	46Ester	46b. Indicação de concordância sobre a escrita do comentário da IS	Método
42P.	42a. Agradecimento e questionamento sobre alguma dúvida	47Ester	47b. Indicação negativa sobre dúvidas	xxxx
43P.	43a. Agendamento do horário do próximo encontro			xxxx
44P.	44a. Indagação sobre encontrar com os professores da sala regular no contexto *on-line*	48Ester	48b. Encontro realizado com os outros professores no ATPC	Professores da sala regular – Outrem (interpessoal)
45P.	45a. Questionamento sobre a docente fazer ATPC	49Ester	49b. Indicação afirmativa para a realização do ATPC	Prescrição (impessoal)
46P.	46a. Orientação do envio do	50Ester	50b. Indicação de	Método

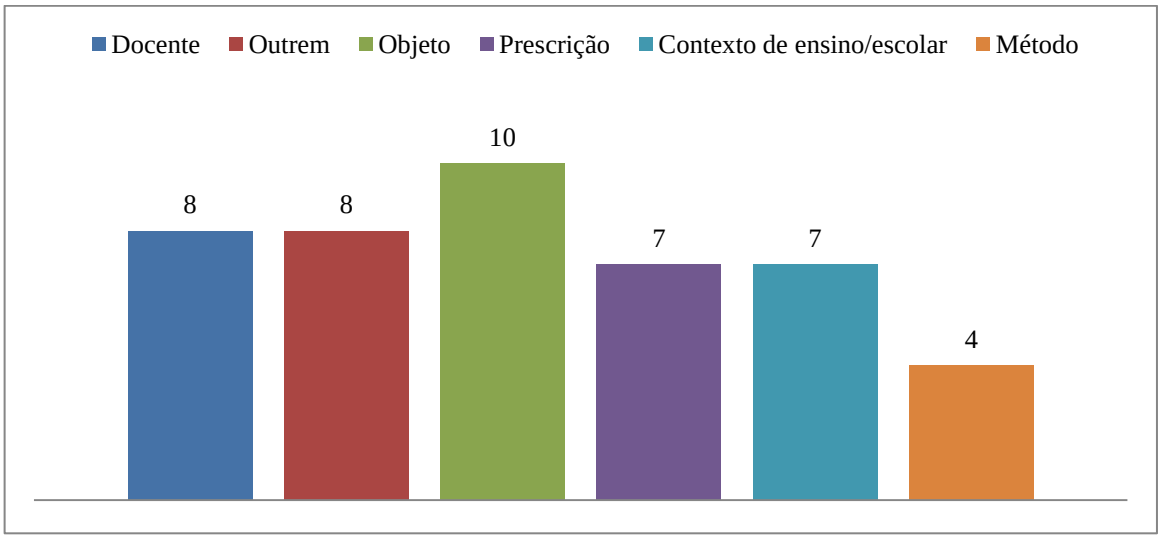
ABERT.	Segmentos de orientação temática (SOT)	ABERT.	Segmentos de tratamento temático STT	CATEGORIZAÇÃO
	vídeo e pedido para assisti-lo na semana seguinte		concordância sobre as orientações de assistir à gravação	
47P.	47a. Finalização	51Ester	51b. Cumprimentos	xxxx

Fonte: elaborada pela autora.

Ao observamos o quadro, notamos que há, no total, 47 segmentos de orientação temática, sendo que todos os SOTs foram realizados pela pesquisadora em seu papel de sósia ou em seu papel como pesquisadora após a aplicação do método. Em relação aos segmentos de tratamento temático, visualizamos o total de 51 aberturas, sendo apenas dois constituídos pela pesquisadora, "*23b. Indicação de mudança dos nomes nas transcrições*" e "*31b. Exemplificação de trancar a sala*" e 49 aberturas realizadas pela docente colaboradora. Isso é algo ordinário na entrevista de IS pelo fato de o trabalhador colocar-se no papel de instrutor com o objetivo de auxiliar o sósia "a se orientar numa situação que ele não conhece, ao lhe indicar não só o que faz habitualmente, mas também aquilo que não faz nessa situação, aquilo que ele deveria sobretudo não fazer ao substituí-lo, aquilo que ele poderia fazer mas que não se faz etc." (Clot, 2006, p. 146).

Na sequência, observamos as ocorrências das categorias do trabalho docente na entrevista de IS.

Gráfico 4 - Categorização dos elementos configurados no STTs pela docente e pela pesquisadora



Fonte: elaborado pela autora.

Como podemos observar no gráfico, os aspectos “docente” e “outrem” obtiveram oito (8) ocorrências cada um deles e o “objeto” obteve 10 ocorrências. Já o elemento impessoal “prescrição” e “o contexto de ensino/escolar” tiveram sete (7) ocorrências. E, por fim, o “método” foi explicitado quatro (4) vezes. Evidenciamos que excluímos sete (7) segmentos pelo fato de apresentarem assuntos sobre o projeto de intervenção, por exemplo, transcrição de nomes e datas ou por não desenvolverem um tratamento temático. A seguir, apresentamos, no quadro 10, uma síntese da relação entre os elementos constitutivos do agir docente e suas ocorrências.

Quadro 10 – Síntese dos elementos do trabalho docente na entrevista de IS

Elementos do trabalho docente	Nº de ocorrências	Tipos de ocorrências
Docente (dimensão pessoal)	8	- Tipo de deslocamento ao trabalho, chegada com antecedência na unidade escolar, descrições de ações ao chegar à escola, registro de ações, ações de finalização do dia de trabalho
Outrem (dimensão interpessoal)	2	- Público-alvo (alunos)
	2	- Outra docente da SRM
	1	- Funcionárias (cozinha)
	1	- Funcionários da secretaria
	1	- Professores da sala de aula regular
	1	- Gestão escolar: coordenadores
Objeto	10	- Exemplificação de atividades, explicações sobre atividades enviadas, descrição de envio de atividades, busca de novas atividades, planejamento de novas atividades, busca de atividades na internet e no livro, término das atividades em casa
Contexto de ensino/escolar	7	- Dificuldade de estar em contexto on-line; horário de trabalho, impedimento de entrada na sala dos professores, tipos de prevenção na unidade de ensino, procura de chaves para abertura da SRM, diferenciação do contexto presencial e do contexto *on-line*
Prescrições	7	- Produção de planilha, assinar o livro ponto, preenchimento do diário digital, realização do ATPC
Método	4	- Não entendimento do método; o uso do pronome “você”, a escrita do comentário da IS, orientações sobre assistir à gravação do método de IS

Fonte: elaborado pela autora

A fim de mostrar a influência dos elementos constituintes do trabalho docente no planejamento de atividades de língua portuguesa, vamos apresentar alguns fragmentos considerados relevantes ao nosso escopo de pesquisa. A nossa organização para a apresentação dos excertos será semelhante à da entrevista inicial. Primeiramente, tratamos de

aspectos da docente da SRM, seguidamente, do outrem e do objeto e, por fim, das prescrições e do contexto de ensino/escolar.

4.3.3 A docente da SRM

A partir da leitura e da planificação dos STTs, podemos visualizar vários aspectos sobre a professora da SRM: a ida ao trabalho, o trajeto acontece de carro (6b.), sendo que sua chegada se realiza com cinco minutos de antecedência (7b.).

No excerto a seguir, observamos os STTs "*13b. Afirmação sobre o pote de chaves; descrições das ações da docente ao chegar à SRM*" e "*14b. Localização de acomodação (última mesa)*".

P:esse pote sempre vai estar lá? amanhã eu vou chegar vai tá lá?
Elaine: sempre tá lá em cima da geladeira normalmente ((risadas))
P: tá
Ester: aí eu vou éh:: e pego a chave aí venho para sala aí eu abro a sala abro as cortinas éh:: ligo o ventilador – ah:: hoje eu esqueci ((risadas))
P: é está mais fresquinho
Ester: é acendo a luz tal aí eu vejo como que tá a sala se está organizada se tenho que organizar né Éh:: aí se eu tenho que pegar alguma coisa no armário já abre o armário já pego éh:: organizo onde que eu vou sentar éh::
P: uhn: eu onde eu vou sentar amanhã?
Ester: bom então normalmente eu sento na última mesa perto do armário
P: uhn tá
Ester: éh:: aí depois que eu fiz tudo isso eu vejo se está tudo limpo se precisa higienizar alguma coisa tá... E aí eu sento e vou pegar a atividade que eu/que eu pensei em dar então por exemplo

(IS – 13/05/21)

Nesse excerto, em que é mobilizado o discurso interativo, há a predominância do dêitico "eu" para indicar a implicação da docente. No que tange aos tempos verbais, em sua maioria, os verbos estão no presente do indicativo "pego, venho, abro, ligo, acendo, tenho, sento", dentre outros. Em relação às vozes, há a presença da voz da autora, a docente.

No que se refere às modalizações, observamos o uso de modalização lógica "sempre, normalmente" para a docente se referir às ações de sua rotina e a modalização epistêmica "atividades que eu pensei em dar" para expor a intenção da docente.

Assim, podemos observar que, para interpretar o agir docente, a figura de ação experiência interna é exposta. Dessa forma, a docente explicita suas ações de rotina ao chegar à sala de SRM, sendo que é responsabilidade da docente pegar as chaves e abri-la.

Após observar a organização da SRM, a ação da professora é pegar a atividade pensada "pegar a atividade que eu/que eu pensei em dar". Assim, podemos considerar que, para a realização do planejamento, já há indícios de gestos de intervenções (gesto de

planejamento) anteriores à situação da sala de aula. De acordo com Silva (2013), o agir didático é constituído pelas intervenções anteriores e posteriores à sala de aula.

No STT "*19b. Registro para a própria docente*", observamos as ações da docente após o envio das atividades para as alunas.

P: entendi... entendi... tá então eu chego né sento no/na perto do armário encaminho as mensagens para as alunas sobre a atividade e depois que que eu faço?
Ester: ah Eu normalmente eu escrevo para mim né O que eu o que eu coloquei na mensagem dela
P: Ah tá então eu vou registrar em algum lugar?

(IS – 13/05/21)

Nesse fragmento, novamente, é destacado o discurso interativo, pois há a implicação da docente "eu" e os verbos estão no tempo verbal do presente do indicativo "chego, escrevo" e no pretérito perfeito do indicativo "coloquei". Há também a presença da modalização lógica "normalmente" para explicitar a rotina de trabalho da docente.

Assim, podemos interpretar o agir docente a partir da figura de ação experiência interna – "características próprias ao actante, de suas maneiras de fazer [...]" (BULEA, 2010, p. 138-139). Dessa forma, notamos que a docente apresenta um agir de assinalar/registrar as atividades para si própria.

Evidenciamos que não abordamos os STTs "*30b. Indicação de não saber o que fazer após a saída*" e "*34b. Indicação afirmativa de cumprimentos*", pois não consideramos relevantes para a nossa análise.

4.3.4 Outrem

Ao observarmos o outrem envolvido no trabalho da docente da SRM, por meio do conteúdo temático, evidenciamos a presença de: funcionárias (11b.), pessoas da secretaria (33b.), coordenadores pedagógicos (29b.), outra docente da SRM (37b. e 38b.), professores da sala regular (48b.) e alunos (18b. e 44b.).

No fragmento a seguir, observamos o STT "*11b. Conversa com as funcionárias*" em que a docente menciona sobre o fato de ela precisar ir até a cozinha para pegar a chave da SRM.

Ester: então eu já chego aí eu vou pegar:: a minha chave que fica na cozinha... E aí eu vou lá pegar éh:: demoro um pouquinho lá normalmente
P: por quê? eu comprimento alguém? eu converso com alguém lá?
Ester: Não porque tem as funcionárias que ficam lá na hora do almoço né Sempre tem uma duas ou três lá então você cumprimenta às vezes elas conversam tem/tem as que limpam a sala e às vezes elas conversam alguma

coisa às vezes elas perguntam alguma coisa dos alunos tá e a chave fica no molho dentro de um pote e esse pote tem várias Chaves vários molhos de Chaves Então eu tenho que procurar ((risada))
(IS – 13/05/21)

Nesse excerto, Ester interpreta o seu agir a partir do discurso interativo. Dessa forma, observamos a implicação da docente pelo dêitico "eu". Em relação aos tempos verbais, há o domínio do presente do indicativo "fica, demoro, cumprimenta, conversam" entre outros. Há também a presença da modalização lógica "normalmente, sempre" para indicar ações rotineiras e a modalização deôntica "eu tenho que procurar" para demonstrar uma regra interna da unidade escolar, ou seja, a responsabilidade da docente em pegar as chaves para abrir a SRM.

Nessa situação mencionada pela professora, a de ir até a cozinha, podemos, novamente, interpretar o agir docente pela figura de ação experiência interna em que ela expressa o aspecto de sua rotina "demoro um pouquinho lá normalmente", "você cumprimenta", "eu tenho que procurar". Há, também, há a figura de ação experiência externa, na qual ela justifica a sua demora pelo fato de as funcionárias conversarem, perguntarem algo sobre os alunos.

No excerto a seguir, observamos a presença dos coordenadores pedagógicos, STT: "*29b. Indicação negativa sobre conversar com alguém – diálogo na escola apenas com os coordenadores*".

P: pode acontecer... tá E alguém vem conversar comigo amanhã se eu tiver aí? ou não?
Ester: não muito difícil porque/quem eu tenho mais contato aqui na escola são os coordenadores que às vezes né pode acontecer de vir perguntar alguma coisa me falar uhn falar alguma coisa ou pedir um relatório
(IS – 13/05/21)

Nesse fragmento, observamos o discurso interativo, com a implicação da professora "eu" e o personagem "coordenador", bem como, a predominância do tempo verbal do presente do indicativo "tenho, são". Em relação à gestão de vozes, estão presentes a voz da autora e a voz do coordenador "acontecer de vir perguntar alguma coisa me falar uhn falar alguma".

Em referência às modalizações, podemos perceber a modalização lógica "pode acontecer, muito difícil" para indicar a possibilidade de contato com outras pessoas e com o coordenador pedagógico no contexto de trabalho.

Assim, explicitamos que a interpretação do agir docente é mobilizada pela figura de ação experiência interna e pela figura de ação experiência externa. A figura de ação experiência interna demonstra o agir solitário da professora uma vez que o contato com outras

pessoas é “muito difícil”. Já a figura de ação experiência externa traz a forma como os coordenadores podem influenciar seu trabalho “perguntar, falar alguma coisa, pedir um relatório”, ou seja, parece haver um contato apenas burocrático entre eles.

Nos STTs “*37b. Indicação negativa sobre ficar após horário pelo motivo da entrada da outra docente na SRM”* e *“38b. Sinalização de raridade de diálogo com a outra docente”,* a colaboradora apresenta outro personagem presente na situação de trabalho, a outra professora da SRM, que é especializada em transtorno do desenvolvimento intelectual.

P: entendi eu não posso ficar? eu tenho que manter às 14 e 30 eu não posso ficar mais na escola?
Ester: éh:: não você pode ficar mais um pouco mas às -- eu acho que -- às três e meia vem outra professora Então ela/ela ocupa a mesma sala
P: ah então eu tenho que sair mesmo
Ester: é
P: e você conversa com essa outra professora você topa ela?
Ester: não... eu raramente encontro com ela muito difícil encontrar

(IS – 13/05/21)

Nesse fragmento, observamos o discurso interativo que é apresentado, nesse contexto, com a implicação da docente pelo dêitico “eu”, o predomínio de verbos no presente do indicativo “ocupa, encontro”. Há, também, a presença de modalizações, tais como a modalização lógica “raramente, muito difícil, eu acho” para demonstrar a possibilidade de encontro com a outra docente, e a modalização pragmática “você pode ficar” para indicar a permanência na SRM após o horário de trabalho atribuído.

Em relação às vozes, observamos no enunciado “você pode ficar mais um pouco mas às -- eu acho que -- às três e meia vem outra professora Então ela/ela ocupa a mesma sala” uma voz implícita, isto é, há dois pontos de vistas, dois enunciadores: E_1: você pode ficar mais um pouco, propondo uma conclusão “você pode trabalhar na SRM após o horário” e E_2: eu acho que -- às 15h30min a outra professora ocupa a mesma sala. Assim, observamos que a locutora Ester adere ao E_2, fazendo valer a conclusão “você não pode ficar na sala após às 15h30mim”. Dessa maneira, podemos perceber que a docente não permanece na SRM depois do seu horário devido ao próximo atendimento que é de responsabilidade de outra profissional. Notamos esse aspecto pelo uso da modalização lógica para demonstrar a incerteza de horário do próximo atendimento “eu acho -- que é às 15h30min” e pela impossibilidade apontada, por meio de modalizações lógicas, de encontrar a outra professora “eu raramente encontro com ela muito difícil encontrar”. Dessa maneira, podemos inferir que a docente da SRM não tem um diálogo com a outra docente especializada.

Nesse trecho, para interpretar o agir docente é mobilizada a figura de ação experiência interna para exprimir um agir solitário sem contato com outros professores.

No STT *"48b. Encontro realizado com outros professores no ATPC"*, a docente responde ao questionamento sobre o contato com os professores da sala regular. Evidenciamos que esse segmento foi realizado após a aplicação do método de IS.

P:tá tá bom então... é outra pergunta Ester você tem contato com os outros professores desses alunos? agora na *on-line* ou não?
Ester: com ((o professor de)) uma aluna eu tenho um pouco mas não é muito não mais no ATPC né
(IS – 13/05/21)

Nesse excerto, há a presença do discurso interativo que apresenta a implicação da docente "eu" e verbos no presente do indicativo "tenho, é". E, novamente, percebemos a falta de diálogo com o coletivo de professores, pois no enunciado: "eu tenho um pouco mas não é muito não", observamos, pelo operador argumentativo "mas" e pela negação, que há dois posicionamentos: E_1: eu tenho contato E_2: eu não tenho contato. Desse modo, observamos que a locutora Ester apresenta uma inversão argumentativa do primeiro enunciador, demonstrando a sua assimilação ao enunciador 2. Assim, podemos notar que não há um contato direto e efetivo com os docentes da sala regular, ocorrendo apenas nos momentos de ATPC.

Dessa forma, verificamos que, para interpretar o agir docente, a figura de ação experiência interna foi mobilizada para demonstrar um agir sem coletivo em que não há episódios de diálogo com os professores da sala regular.

Em relação aos alunos, no STT "*18b. Indicação de frequência de respostas das alunas - descrição do modo das respostas enviadas pelas alunas*", a docente explicita a frequência das mensagens enviadas pelas alunas.

P: tá em algum momento essas/essas alunas vão talvez encaminhar mensagem para mim ou não?
((a conexão da internet oscilou))
Ester: algumas vezes.
P: algumas vezes tá aí uhn aí eu encaminhei/vou encaminhar
Ester: é mas nem sempre...
P: pode falar
Ester: deixa eu só mexer na internet aqui que...
P: tá
Ester: éh:: mas éh:: assim dificilmente eu recebo por exemplo eu mando a mensagem para ela vamos supor 1:30 dificilmente elas vão me responder éh:: no mesmo dia às vezes elas me respondem assim vou supor daqui uns sei lá quinze vinte minutos elas falam "ah professora tudo bem Tá bom Eu vou eu vou fazer" mas elas não/isso não quer dizer que elas vão fazer naquela hora - entendeu?
(IS – 13/05/21)

A partir de um discurso interativo, observamos a implicação do enunciador, a professora, pelo uso do dêitico "eu". Há a presença de verbos, em sua maioria, no presente do indicativo "mando, respondem, recebo".

Em relação à gestão de vozes, notamos a voz da autora e as vozes das alunas "elas falam 'ah professora tudo bem Tá bom Eu vou eu vou fazer'" marcadas por um discurso de estilo direto para exemplificar o diálogo com as alunas.

No que tange às modalizações, observamos modalizações lógicas para demonstrar a possibilidade de as alunas enviarem mensagens "algumas vezes [...] é mas nem sempre, dificilmente". Dessa forma, podemos perceber que há diálogos breves entre a docente da SRM e as discentes.

Assim, podemos verificar a presença de duas figuras: a figura de ação ocorrência interna, em que a docente explicita o seu agir "eu mando a mensagem"; e a figura de ação ocorrência externa para expressar o agir das discentes, o qual é evidenciado pelas vozes dos personagens.

No enunciado: "elas me respondem [...] mas elas não/isso não quer dizer que elas vão fazer naquela hora", observamos o operador argumentativo "mas" e a negação para indicar o posicionamento da docente. Então, notamos a presença de dois enunciadores: E_1: elas me respondem, propondo uma conclusão como "elas irão realizar as atividades" e E_2: elas não irão fazer as atividades naquela hora. Com efeito, percebemos que a locutora assume o E_2 para apontar o (não) agir discente, isto é, a não efetuação das atividades propostas. Destarte, notamos que não há uma interlocução efetiva entre as alunas e docente como também que elas não realizam as atividades, algo conflituoso na situação de trabalho da professora da SRM.

No próximo fragmento, observamos as regulações realizadas pela docente Ester sobre os obstáculos advindos da sala de aula regular – STT "*44b. Dúvidas dos alunos sobre conteúdos aplicados da sala regular*". Destacamos que esse segmento foi realizado após a aplicação do método de IS.

Ester: E às vezes eles me mandam dúvida de atividade da SAla regular né
P: uhn
Ester: então às vezes eles me mandam dúvida da de atividade que eles fazem lá então aí eu ajudo na atividade que eles fazem lá às vezes é alguma coisa que eu também não sei que não tenho conhecimento Então eu tenho que pesquisar eu tenho que pedir ajuda para algum professor... então assim acaba aqui a semana não é não é tão é tão planejada
P: entendi
Ester: como se fosse presencial – entendeu?
P: uhn
Ester: porque já aconteceu vamos supor da aluna me mandar mais uma atividade que ela pegou na escola e eu falei assim "nossa mais ou menos eu sei aquilo mas não sei direito que eu vou ter que pesquisar" Então falo para ela "óh espera um pouquinho daqui a pouco eu te falo daqui a pouco a gente conversa -- você tá fazendo

agora?" "tô" "você vai fazer agora?" "vou" "então espera um pouquinho daqui a pouco a gente conversa" -- então que que eu faço? eu pesquiso assisto algum vídeo leio alguma coisa sobre aquilo para eu ter certeza que eu consigo explicar para ela que eu não vou explicar errado né
P: uhn

(IS – 13/05/21)

Nesse fragmento, cujo tipo de discurso é interativo, observamos um forte grau de implicação da docente "eu". Em relação aos tempos verbais, os verbos estão, em sua maioria, no presente do indicativo "falo, mandam, fazem, ajudo, sei, é, tenho, espera", no pretérito perfeito do indicativo "aconteceu, pegou", no futuro perifrástico "vou ter" e no pretérito imperfeito do modo subjuntivo "fosse".

No que tange ao gerenciamento de vozes, percebemos a voz da docente e a voz da aluna "você vai fazer agora?' 'vou'" para exemplificar o diálogo sobre dúvidas de disciplinas regulares.

Verificamos, também, outra marca de polifonia no fragmento acima pela presença do operador argumentativo "mas", como podemos observar no enunciado: "nossa mais ou menos eu sei aquilo mas não sei direito que eu vou ter que pesquisar". Dessa maneira, podemos perceber que há dois enunciadores: E_1: mais ou menos eu sei aquilo, propondo uma conclusão como "vou auxiliar" e E_2: não sei direito. Assim, verificamos que a locutora Ester adere às proposições do E_2 pelo fato de não saber direito o conteúdo, faz valer a conclusão "vou ter que pesquisar". Logo, notamos que o obstáculo epistemológico do discente é levado à professora da sala de recursos, acarretando um conflito de objeto. No entanto, não é algo que amputa o agir da docente.

Com relação às modalizações, constatamos que há a presença da modalização pragmática "eu tenho que pesquisar, eu tenho que pedir ajudar" para expressar as razões da docente da SRM em relação ao seu agir de auxílio.

Em relação à interpretação do agir docente, primeiramente, observamos a figura de ação ocorrência externa para demonstrar as ações dos alunos em referência aos obstáculos epistemológicos advindos da sala regular "eles me mandam dúvida da de atividade que eles fazem lá". Seguidamente, verificamos a mobilização da figura de ação ocorrência interna para expressar o agir de auxílio "ajuda", ou seja, um gesto de regulação didática. Para realizar esse gesto de regulação, a docente apresenta algumas estratégias para sanar os obstáculos: caso seja *on-line,* ela realiza pesquisa, assiste aos vídeos, envia vídeos aos alunos, recorre aos professores para ter o conhecimento e saber explicar e, se for presencial, pede o auxílio do docente da área para explicar para ela na tentativa de entender para esclarecer e explicar o conteúdo para a aluna.

Em referência ao gesto de regulação, como já foi dito pela docente, uma das estratégias utilizadas para realizar essa intervenção é por meio do professor da sala regular. No entanto, a professora da SRM exibe a dificuldade dessa interação por motivos de horários, como podemos visualizar no fragmento a seguir.

Ester: Aí então eu tenho que pesquisar né Se eu não souber vamos supor como já aconteceu muitas vezes mesmo no presencial da ALuna chegar com uma atividade de matemática por exemplo de física de química e eu não sei não é minha área eu não sei lógico
P: ahn
Ester: só que quando ela está aqui vamos supor eu pego o caderno dela o material que ela trouxe e levo para o professor então Professor aqui
P: entendi
Ester: então "você pode me explicar isso" aí o professor me explica E aí eu explico para ela ou então se é uma coisa que eu falo assim "ah eu não vou conseguir explicar" Aí eu peço para o professor explicar para ela – entendeu?
P: entendi
Ester: Aí eu/eu dou uma explicada mais ou menos do jeito que eu entendo e falo para ela "o professor vai te explicar"... aí o professor depois se o professor não puder explicar na hora porque às vezes ele tá em aula – né?
P: sim
Ester: às vezes não pode não dá não tem como mas em outro horário Ele explica na hora que tiver na aula né... Ele explica Então... no on-line fica meio que difícil né porque aí as vezes vamos supor já aconteceu uma vez da aluna me perguntar não eu não me lembro o assunto é mas eu falei assim "não... é uma coisa difícil de ela entender" né mas eu tinha/eu achei um vídeo superinteressante na internet explicando sobre o assunto que ela me perguntou aí eu pergunto/eu expliquei para ela aí eu falei "você entendeu?" ela falou "entendi" "eu vou te mandar um vídeo que eu achei superlegal então assistir o vídeo" aí eu mandei o vídeo aí depois ela falou assim "ah professora eu entendi é assim assim assim" aí eu falo "é isso mesmo" Aí ela discute comigo mais ou menos "Ah então tá bom"... entendeu?
P: entendi

(IS – 13/05/21)

Nesse fragmento, observamos a mobilização do discurso interativo, pois há a presença implicada da docente "eu" e ocorrem, também, os tempos verbais do presente do indicativo "tenho, sei, está, pego, levo, explico, entende, falo, lembro, é", do pretérito perfeito do indicativo "aconteceu, trouxe, dou, mandei, falou" e do futuro do subjuntivo para demonstrar uma situação hipotética "se eu não souber".

Em relação ao gerenciamento de vozes, notamos a voz da docente e a voz de uma de suas alunas "eu falei 'você entendeu?' ela falou 'entendi'". Notamos, também, uma voz implícita no enunciado: "'é uma coisa difícil de ela entender' né mas eu tinha/eu achei um vídeo superinteressante na internet explicando", pelo uso operador argumentativo "mas". Assim, verificamos dois pontos de vistas: E_1: é uma coisa difícil de a discente entender, propondo como conclusão "a discente não entenderá" e E_2: eu [docente] achei um vídeo superinteressante na internet explicando. Dessa maneira, a locutora Ester opõe-se ao E_1 e adere ao E_2. Logo, podemos evidenciar, novamente, que há um conflito de objeto na situação

de trabalho da docente. Contudo, esse conflito não acarreta a amputação do seu agir, mas sim, auxilia na criação de estratégias para o desenvolvimento do seu trabalho.

No que tange às modalizações, podemos perceber a modalização apreciativa "achei superlegal" para expressar a opinião da docente sobre um vídeo disponível na internet e modalizações pragmáticas "eu tenho que pesquisar" para demonstrar a responsabilidade da professora em relação ao gesto de regulação e para explicitar a capacidade de ação do professor da sala regular "você pode me explicar isso".

Em relação à interpretação do agir docente, verificamos a mobilização da figura de ação ocorrência externa para demonstrar o agir da discente ao trazer alguma atividade, dúvidas da sala regular que a docente da SRM não tem conhecimento; e, também, da figura de ação ocorrência interna, pelo fato de a docente explicitar suas ações para sanar as dúvidas dos alunos "eu pego o caderno dela o material que ela trouxe e levo para o professor", ou seja, as estratégias utilizadas para desenvolver o gesto de regulação.

Podemos notar, também, que alguns gestos de regulação não são concretizados, às vezes, pelos impedimentos que vêm do próprio professor: não tem o conhecimento específico de alguma área (professor da SRM) ou não apresenta tempo disponível para ter contato com o aluno fora do contexto regular (professor da sala regular) "eu/eu dou uma explicada mais ou menos do jeito que eu entendo e falo para ela "o professor vai te explicar... aí o professor depois se o professor não puder explicar na hora porque às vezes ele tá em aula".

4.3.5 O objeto

Neste excerto, STT "*4b. Afirmação sobre o horário – exemplificação de envio de atividades para as alunas*", a docente menciona de que forma as atividades são enviadas aos alunos. Pelo motivo do contexto pandêmico, as atividades eram encaminhadas pelo aplicativo *Whatsapp*.

> Ester: é... e aí... depende do dia tem/tem alguma coisa para fazer por exemplo tem dia que eu mando atividade para as alunas então eu já estou/já estou com a atividade pronta e aí pode ser/eu mando pelo Whatsapp por exemplo
>
> (IS – 13/05/21)

Nesse excerto, notamos a implicação da docente pelo dêitico "eu" e, em relação aos tempos verbais, há o predomínio de verbos no presente do indicado "tem, mando, estou".

Dessa forma, a figura de ação ocorrência interna (Bulea, 2010) é mobilizada, demonstrando a responsabilidade da docente em sua situação de trabalho "eu mando atividade".

A professora, ao explanar sobre o envio de atividades, usa a expressão "por exemplo" pois, ao longo da entrevista, cita outra prática realizada na tentativa de as alunas terem contato com as atividades propostas.

Na temática "*5b. Exemplificação da atividade*", a docente evidencia a respeito da interação realizada com as discentes e sobre as consignas enviadas.

P: tá então tá então eu chego na escola às treze e horas eu já preparei as atividades então?
Ester: é normalmente eu já preparo ou eu já tenho u::ma/ é uma ideia assim e por exemplo – igual eu te falei da atividade que eu ia que eu estava pensando essa semana eu já tinha mandado o texto Então eu mais ou menos eu já sabia que eu ia pedir para elas então mesmo que eu não estou com tudo pronto eu sei que por exemplo se eu vou falar para ela assim "Reescreva o texto" eu sei que eu vou chegar aqui e vou mandar uma mensagem para ela "Oi tudo bem? Não sei o quê" né? vou conversar um pouquinho e aí vou falar "olha eu vou mandar a atividade da/que é para você fazer hoje então você vai pegar o texto tal que eu te mandei que você já leu né? E aí você vai reescrever o texto" vamos supor entendeu? uma suposição

(IS – 13/05/21)

Nesse fragmento, há a presença do discurso interativo, no qual observamos a implicação da professora da SRM "eu". Em relação aos tempos verbais, observamos verbos no presente do indicativo "preparo, tenho, sei", no pretérito perfeito do indicativo "falei, entendeu", pretérito imperfeito do indicativo "estava pensando, ia, sabia, ia pedir", no pretérito mais-que-perfeito do indicativo "tinha mandado" para fazer referência às atividades e às ações enviadas na semana anterior, e no futuro perifrástico "vou chegar, vou mandar, vou falar, vou conversar" para exemplificar ações de rotinas que serão realizadas na situação de trabalho da docente.

Em relação às vozes, observamos a voz da docente para relatar sobre as consignas enviadas para as alunas: "eu vou falar para ela assim 'Reescreva o texto' [...] 'Oi tudo bem? Não sei o quê' né? [...] 'olha eu vou mandar a atividade da/que é para você fazer hoje então você vai pegar o texto tal que eu te mandei que você já leu né? E aí você vai reescrever o texto'".

Podemos notar, por meio de verbos no presente do indicativo "preparo, tenho" e pelo uso da modalização lógica "normalmente", o gesto de planejamento, o qual é evidenciado na figura de ação experiência interna – "eu já preparo ou eu já tenho u::ma/ é uma ideia".

Observamos, também, indícios de gesto de implementação pelas consignas apresentadas "para você fazer hoje então você vai pegar o texto tal que eu te mandei que você já leu né? E aí você vai reescrever o texto".

No próximo excerto do STT "*15b. Explicação sobre atividades enviadas na semana anterior*", a docente relata sobre a atividade encaminhada na semana anterior.

> P: então amanhã eu vou chegar vou sentar Então vou pegar atividade ahn
> Ester: é aí vamos supor no caso da atividade dessa semana que eu mandei o texto semana passada e mandei um áudio de um dos textos quer dizer mandei dois poemas e mandei um áudio de um dos poemas
> P: tá
> Ester: então eu falei para ela/para ela ler os dois poemas e escutar/ouvir o áudio mandei/dei só isso
> P: uhn
>
> (IS – 13/05/21)

Nesse excerto, observamos o discurso do tipo relato interativo. Assim, podemos perceber a implicação da docente pelo dêitico "eu" e pela desinência verbal em primeira pessoa. Há o predomínio de verbos no pretérito perfeito do indicativo "mandei, dei", além do marcador temporal "semana passada". Em relação às vozes, notamos a presença da voz da autora do texto "então eu falei para ela/para...".

Assim, verificamos que, ao interpretar o agir, a docente mobiliza a figura de ação acontecimento passado interna para relatar ações "eu mandei" realizadas por ela na semana anterior com o objetivo de contextualizar as próximas atividades a serem enviadas.

Nesse fragmento, podemos notar uma atividade com consignas de apenas ler e escutar. Consideramos que, nesse excerto, a docente explicita uma atividade de reprodução do código linguístico sem nenhum processo de reflexão da língua e da escuta[79].

Seguidamente, no STT "*16b. Descrição das ações para o envio das atividades da semana atual*", a professora apresenta a atividade preparada para ser encaminhada para as alunas na semana presente.

> Ester: só para ler e ouvir E aí nessa semana que que eu fiz que que eu fiz para pensar para amanhã por exemplo/ no caso então eu chego aqui eu já mandei ela já tem o texto Então eu vou sentar como eu já já esquematizei o que eu quero eu pego o celular e escrevo né começo a escrever mensagem para ela de – "Oi tudo bem? Boa tarde tal e aí eu falo vou mandar o seu só atividade de hoje então no caso a atividade vai ser éh:: eu vou escrever assim óh "atividade de hoje Primeira por exemplo né primeiro éh:: o que você/Você já leu o texto os dois poemas que eu mandei já ouviu o áudio e tal então quero saber o que que você entendeu Éh sobre os dois poemas né O que que os dois poemas estão falando né? que que você entendeu deles? tanto do primeiro poema e do segundo poema por exemplo... qual o poema que você mais gostou? E por que que você que você gostou dele? Por que que você gostou disso? Né? que você tá me falando" e aí a terceira/terceira atividade seria "escolhe o poema que você mais gostou ou o poema que você quiser para gravar um áudio para mim ou áudio ou vídeo"
>
> (IS – 13/05/21)

Nesse fragmento, o tipo de discurso é o discurso interativo. Notamos a implicação da professora da SRM pelo uso do dêitico "eu". Em relação aos tempos verbais, observamos

[79] Sobre a escuta no processo de ensino e aprendizagem (cf. Abreu-Tardelli; Voltero, 2019).

verbos no presente do indicativo “chego, quero, pego, começo” e no pretérito perfeito do indicativo “fiz, mandei, esquematizei, leu, ouviu”. No que tange ao gerenciamento de vozes, percebemos a presença da voz da docente da SRM “aí eu falo”.

Já quanto às modalizações, observamos o uso de modalizações lógicas para demonstrar a intenção da docente em relação às atividades “eu já já esquematizei o que eu quero, então quero saber o que que você entendeu Éh sobre os dois poemas”.

Ao interpretar o agir docente, podemos perceber a mobilização da figura de ação ocorrência interna, ou seja, trata-se de um agir específico da docente. Assim, foi possível notarmos o gesto de planejamento “já esquematizei”.

Observamos também que a professora, em sua interação com as discentes, realiza uma retomada do conteúdo enviado na semana anterior “você já leu” “já ouviu”. Em seguida, apresenta as consignas das atividades: (i) “O que que os dois poemas estão falando né? que que você entendeu deles? tanto do primeiro poema e do segundo poema”; (ii) “qual o poema que você mais gostou? E por que que você que você gostou dele? Por que que você gostou disso?”; (iii) “escolhe o poema que você mais gostou ou o poema que você quiser para gravar um áudio para mim ou áudio ou vídeo”. Percebemos que as questões enunciadas demonstram características mais apreciativas, sendo um julgamento mais subjetivo dos textos.

Em relação às consignas, a pesquisadora questiona a docente sobre as resoluções serem gravadas ou escritas “*16a. Questionamento sobre o tipo de atividades (gravada em áudio, vídeo ou escrita*”. Na sequência, a professora esclarece no STT “*17b. Esclarecimento sobre o tipo de atividade*”.

P: sempre eu vou pedir a atividade - estão gravadas né gravar voz ou vídeo? escrito não?
Ester: escrito as outras perguntas
P: Ah tá uhn:: entendi
Ester: entendeu? a primeira e a Segunda ela escreve e a terceira ela manda um áudio ou vídeo para eu poder ver se ela tá conseguindo ler né? e aí eu sempre coloco no final assim “se você tiver alguma dúvida se você não entendeu alguma coisa você pode me perguntar eu tô disponível” – né?

(IS – 13/05/21)

Nesse excerto, observamos o tipo de discurso interativo, no qual há a implicação da docente pelo dêitico “eu”, verbos nos tempos verbais do presente do indicativo “escreve, manda, coloco” e do pretérito perfeito do indicativo “entendeu”. Em relação às vozes, notamos a presença da voz da autora, a professora da SRM “se você tiver alguma dúvida...” para exemplificar o estilo de mensagem enviada para as alunas.

Observamos, também, que há a presença da modalização lógica “para eu poder ver se ela tá conseguindo ler” para explicitar a intenção de a docente pedir uma gravação em áudio

ou em vídeo para as discentes. Desse modo, podemos perceber que a leitura é algo relevante no agir didático da docente da SRM.

Em relação a esse fragmento, notamos que a interpretação do agir docente é realizada pela mobilização da figura de ação ocorrência externa para expor o modelo de agir do discente "escreve, manda um áudio ou vídeo" com o intuito de a professora observar a leitura da aluna; e pela figura de ação ocorrência interna para indicar ações específicas da docente da SRM.

No que tange ao STT "*22b. Descrição do envio de atividades (enviadas em dias separados)*", a docente apresenta indicações sobre o atendimento presencial e como essa organização se direcionou para o atendimento *on-line*.

P: tá éh:: eu perguntei assim se amanhã eu vou encaminhar as atividades as mesmas atividades para as três alunas?
Ester: éh: é assim a gente/eu separo por dia por exemplo na segunda-feira é uma aluna na terça-feira é outra – deixa eu olhar aqui que eu já te falo -- por exemplo eh é de segunda é uma aluna na terça é outra e na quarta e na quinta éh:: - vou te falar melhor não falar o nome né – ((risadas)) [...]
P: e por que que por que que eu tenho que fazer essa divisão de alunos? de dias assim
Ester: então porque na verdade eu atendo mais individual né então como eu já atendia individual antes então eu mantive essa divisão
P: entendi
Ester: então mas assim como no on-line acaba que você não/não faz muito essa divisão porque acaba que eu mando atividade e os outros dias eu vou eu vou conversando com elas -- entendeu? Vou mandando mensagem tipo "e aí tudo bem? conseguiu fazer? conseguiu ler? Conseguiu?" -- entendeu?
P: entendi
Ester: então eu vou fazendo assim porque quando elas vêm no atendimento presencial Elas têm cada dia um cada uma tem um dia e um horário né? on-line acaba que eu posso enviar atividade depois só e cobrando delas e às vezes ela se elas quiserem vamos supor éh:: já fazer junto comigo – Entendeu? já aconteceu por exemplo da aluna me manda éh:: "aí eu não tô conseguindo fazer tal coisa" "você está fazendo agora?" "tô fazendo" "onde você tá?" "tô em tal exercício" "óh faz assim assim assim" -- então eu explico como é que faz como é que né?... então acaba aqui você dá um atendimento diferenciado no on-line né
P: uhn entendi tá
Ester: {que no presencial não é possível

(IS – 13/05/21)

Nesse excerto, observamos o tipo de discurso interativo, no qual está presente a implicação da docente "eu" e algumas ocorrências do "você" para indicar um distanciamento da situação vivenciada, característica da entrevista da IS (Clot, 2006, 2010). Observamos a presença de verbos, em sua maioria, no presente do indicativo "separo, tenho, atendo, faz, vêm, posso, acabo, dá, vou fazendo" e há também verbos no pretérito perfeito "mantive" e no pretérito imperfeito "atendia".

Em relação ao gerenciamento de vozes, notamos a voz da professora Ester "você está fazendo agora?" e as vozes das discentes "aí eu não tô conseguindo fazer tal coisa".

No que tange às modalizações, percebemos o uso da modalização lógica “na verdade” para indicar o modo de atendimento “eu atendo mais individual” e “que no presencial não é possível” para demonstrar que, no atendimento presencial, não permite regulações em outros momentos, apenas no horário de atendimento da SRM. Ademais, faz-se presente a modalização apreciativa “você dá um atendimento diferenciado no on-line” por meio da qual a professora expressa sua opinião sobre a regulação didática no contexto remoto.

Para interpretar o agir docente, notamos a figura de ação experiência interna para indicar o modo de atendimento da SRM no contexto presencial “na verdade eu atendo mais individual”. Já para o contexto remoto, há a realização de uma reorientação do agir docente “mas assim como no on-line acaba que você não/não faz muito essa divisão porque acaba que eu mando atividade e os outros dias eu vou eu vou conversando com elas”.

Outra figura mobilizada pela docente é a figura de ação acontecimento passado externa para exemplificar um obstáculo epistemológico de uma aluna “ai eu não tô conseguindo fazer tal coisa”. Seguidamente, a professora exibe o gesto de regulação e o exemplifica no atendimento *on-line* “então eu explico como é que faz como é que né?”. Ao exemplificar, a docente faz uma comparação entre o atendimento *on-line* e o atendimento presencial, caracterizando, pela modalização apreciativa, o gesto de regulação *on-line* como algo realizado de modo diferente “algo diferenciado” do contexto presencial “um atendimento diferenciado no on-line né”.

Sendo assim, podemos perceber que, no contexto remoto, o gesto de regulação pode ser simultâneo à atividade ou pode acontecer em qualquer horário. E, por meio da colocação de modalização lógica e da negação “que no presencial não é possível”, a professora explicita que o atendimento presencial se dá apenas naquele dia e horário direcionado aos alunos, isto é, o gesto de regulação ocorre somente em um determinado momento da semana.

Nas colocações realizadas no STT “*25b. Indicação de realização de horário e a busca de novas atividades*”, a docente apresenta aspectos de atividades e planejamento.

P: ahn:: então amanhã eu preencho as planilhas e depois que que eu tenho que fazer?
Ester: ahn:: depois eu acho que não tem mais
P: aí eu fico aí fazendo horário
Ester: é você faz o horário que que eu faço normalmente eu vou procurando atividades novas ((risadas))
P: tá então eu passo esse tempo eu vou procurando atividades
Ester: é Eu sempre faço isso vou olhando para ver o que que eu posso que eu posso fazer se eu dou continuidade naquele texto eu tô dando né? porque se elas me dão um retorno naquela semana eu consigo ter mais ideias do que eu faço mas elas não me dão um retorno então fica complicado né? então às vezes eu planejo dar um continuidade com aquele texto mas elas não me deram retorno
P: uhn::
Ester: aí eu fico pensando falo e agora né? que que eu vou fazer? ((risadas))
P: entendi

Ester: então às vezes programo uma outra atividade porque aí se depois que elas me deram retorno às vezes eu volto naquele mesmo texto -- entendeu?

(IS – 13/05/21)

Nesse excerto, o tipo de discurso apresentado é o discurso interativo, o qual é percebido pelas marcas de agentividade da docente "eu" e o pronome "você" para indicar o sósia. Em relação aos verbos, em sua maioria, eles estão no presente do indicativo "acho, faz, faço, passo, consigo, programo, volto" e no pretérito perfeito do indicativo "dou, deram".

Em relação às modalizações, notamos modalizações lógicas "normalmente, sempre" para expressar a possibilidade das ações da docente.

Em relação às vozes, no enunciado: "eu faço mas elas não me dão um retorno", observamos pelo operador argumentativo "mas" e a negação dois pontos de vistas, dois enunciadores: E_1: eu faço e E_2: elas não me dão retorno. Observamos que a locutora Ester se apoia ao E_2 para indicar que as discentes não realizam as atividades. Dessa forma, podemos perceber um conflito interpessoal, visto que, apesar de a docente realizar suas ações, as discentes não efetuam as atividades propostas, ou seja, o agir discente não é concretizado.

Para realizar a interpretação do agir docente, foi mobilizada figura de ação experiência interna para demonstrar ações de rotina da docente "faço, programo". De acordo com Bulea (2010, p. 137), essa figura corresponde "uma compreensão do agir-referente sob o ângulo da cristalização pessoa de múltiplas ocorrências vividas do agir".

Outro aspecto observado foi o gesto de planejamento "vou procurando atividades, eu planejo, às vezes programo uma outra atividade". Na reflexão sobre esse gesto, a docente apresenta um conflito interpessoal que influencia o gesto de planejamento, pois suas ações são orientadas pelo retorno das atividades realizadas pelas discentes, seja para ter "mais ideias" ou para dificultar a continuidade do trabalho proposto "porque se elas me dão um retorno naquela semana eu consigo ter mais ideias do que eu faço mas elas não me dão um retorno então fica complicado né?. Assim, notamos também a figura de ação ocorrência externa para apresentar o não agir das discentes.

Em seguida, no STT "*27b. Busca de atividades na internet e no livro*", a docente explicita sobre os artefatos utilizados no contexto da SRM.

P: entendi ((bate o sinal da escola)) E essa busca de atividades é na internet? eu faço algum livro didático? Eu procuro onde?
Ester: então eu procuro muito pela internet mas eu também pego o livro pego o material que tem aqui por exemplo esse o poema que eu mandei para ela eu peguei no material que eu tenho aqui que é "Ensinar e aprender"
P: uhn::
Ester: entendeu? eu peguei eu vi que ele tinha bastante texto tal aí eu falei "vou dar uma olhada nesses/nesses

textos que tem aqui para aproveitar

(IS – 13/05/21)

Nesse excerto, a partir de verbos no presente do indicativo "procuro, pego, tenho, tem", de verbos no pretérito perfeito do indicativo "falei, vi", no pretérito imperfeito "tinha" e pela implicação da professora pelo dêitico "eu", observarmos que o tipo de discurso presente é o discurso interativo.

Em relação ao gerenciamento de vozes, notamos a voz da docente da SRM "eu falei 'vou dar uma olhada nesses/nesses textos que tem aqui para aproveitar'".

Podemos perceber, nesse trecho, que os materiais utilizados pela professora foram atividades retiradas da internet e de livros. Em princípio, ela relata a procura de recursos na internet e, seguidamente, indica o uso de um livro para auxiliar seu trabalho. Assim, observamos os artefatos utilizados pela docente: internet e livro. Como postulado por Machado (2010, p. 164), artefato se refere aos materiais e aos dispositivos simbólicos "construídos e disponibilizados para mediarem a ação do homem sobre o meio ou sobre o outro e para que determinadas finalidades sejam atingidas".

Dessa forma, para interpretar o agir docente, foi mobilizada a figura de ação ocorrência interna para expressar indícios do agir didático de planejamento "procuro, pego o livro" e para informar sobre os artefatos utilizados.

Em relação ao STT "*36b. Ações de procura de atividades, término de atividades em casa*", a docente expressa suas intervenções didáticas fora do contexto da sala de aula.

P: tá E meu dia de trabalho termina aí? ou não? eu tenho que senta/eu chego em casa eu sento vou preparar alguma coisa referente a escola ou não? meu dia termina
Ester: então aí depende por exemplo tem dia que eu começo a fazer alguma atividade montar alguma coisa ou eu tô lendo procurando né pesquisando alguma coisa aí não dá tempo de eu terminar aqui porque acabou meu tempo eh:: aí eu pego e vou chego em casa eu termino em casa por exemplo
[...]

(IS – 13/05/21)

Nesse excerto, observamos o discurso interativo, no qual há a presença do dêitico "eu" para indicar a implicação da docente. Ocorrem também mobilizações de verbos, em sua maioria, no presente do indicativo "tem, começo, dá, pego, chego, termino" para indicar ações realizadas na SRM e em casa, no pretérito perfeito do indicativo "acabou" para indicar o término do seu tempo na SRM e na forma nominal do gerúndio "procurando" ou verbo+gerúndio "estou (tô) lendo".

No enunciado: "pesquisando alguma coisa aí <u>não</u> dá tempo de eu terminar aqui porque acabou meu tempo", observamos que há uma voz implícita evidenciada pela negação: E_1: dá

tempo de terminar, propondo como conclusão “não preciso trabalhar em casa” e E_2: não dá tempo. Diante disso, percebemos que a locutora Ester se opõe ao E_1 e adere ao E_2. Por conseguinte, observamos um conflito impessoal, pois a docente não pode permanecer mais na SRM, assim, precisa continuar o seu trabalho em casa.

Notamos, nesse fragmento, que a professora, para interpretar o agir docente, mobiliza a figura de ação ocorrência interna para marcar aspectos sobre o gesto de planejamento pelas seguintes colocações “fazer, montar, lendo, procurando”. Ademais, a docente evidencia que essas ações são várias vezes concretizadas em casa pelo motivo de a SRM ser utilizada por outros professores especializados para o atendimento aos alunos.

4.3.6 As prescrições

Em relação às prescrições presentes na situação de trabalho da docente, podemos notar: (i) planilha da escola; (ii) assinatura do livro ponto; (iii) diário digital e; (iv) ATPC.

Nos STTs “*20b. Registro no caderno; produção de uma planilha para a escola*” e “*21b. Indicação negativa sobre o preenchimento da planilha para a escola B*”, observamos uma prescrição da unidade escolar: o preenchimento de uma planilha.

P: Ah tá então eu vou registrar em algum lugar?
Ester: é eu registro no meu caderno
P: Tá
Ester: eh:: e eu tenho que fazer uma planilha para escola né então sempre que dá que sobra esse tempo eu já eu já faço a planilha da escola então eu ligo o computador tenho no pendrive aí eu ligo o computador ponho na planilha e aí lá eu já coloco o dia que atividade que eu dei né o nome da aLuna o que que eu utilizei para dar essa atividade para ela
P: entendi e essa planilha eu tenho que preencher para as duas escolas?
Ester: não é só para essa escola aqui
P: só para essa escola mas aí Eu preencho das três alunas?
Ester: é a aluna que eu enviei a atividade entendeu?

(IS – 13/05/21)

Nesse segmento, observamos o discurso interativo pela implicação da docente por meio do dêitico “eu”, de verbos no presente do indicativo “registro, coloco, dá, faço, ligo” e verbos no pretérito perfeito do indicativo como “utilizei”. Há, também, a presença de modalizações lógica “sempre” e deôntica “tenho que fazer” para expressar uma prescrição escolar onde trabalha (escola A).

Em relação à interpretação do agir docente, há a mobilização da figura de ação ocorrência interna, pois observamos, primeiramente, um aspecto pessoal da docente “eu registro no meu caderno”, seguidamente, uma ação de obrigação, ou seja, a ação é

caracterizada pela modalização deôntica "tenho que fazer", para expressar uma prescrição escolar onde trabalha (escola A). Essa prescrição deve ser realizada com o objetivo de preencher uma planilha com informações sobre o dia, qual atividade proposta, nome da aluna e qual artefato utilizado para dar a atividade.

No que tange ao STT "*35b. Indicação de assinar 'o ponto' diariamente*", a docente explicita sobre o livro ponto da unidade escolar.

P: tá eu posso esquecer de assinar o ponto?
Ester: ah:: normalmente tem que assinar no dia né
P: uhn::
Ester: senão você pode ficar com falta

(IS – 13/05/21)

Nesse excerto, podemos observar o discurso misto teórico interativo. Em relação à agentividade, não há a implicação da docente, percebemos apenas o pronome "você" utilizado de forma genérica. Os verbos estão no presente do indicativo "tem, pode ficar". No que tange às modalizações, notamos a modalização deôntica "tem que assinar", para indicar que a assinatura é uma prescrição escolar, e a modalização epistêmica "você pode ficar com falta", para explicitar a razão de assinar.

Assim, observamos, nesse segmento, a figura de ação canônica para expressar uma norma no contexto escolar "tem que assinar no dia" e a consequência do não cumprimento da prescrição "você pode ficar com falta".

No que diz respeito ao diário digital, observamos essa temática nos STTs "*39b. Indicação de preenchimento do diário digital*", "40b. *Indicação de não necessidade de preenchimento no horário de trabalho*" e "41b. *Assinalação afirmativa sobre o preenchimento do conteúdo*".

P: entendi... tá... mais alguma coisa assim que eu preciso saber algum detalhe?
Ester: acho que não... tem que pôr presença também para os alunos no SED ((Secretaria Escolar Digital))
P: ah tá que é o diário digital é isso?
Ester: é o diário o diário de classe tem que entrar lá e colocar a presença né
P: eu faço isso no meu horário que eu estou na escola?
Ester: é éh::..não não precisa necessariamente ser no horário que está na escola mas tem que colocar a presença para os alunos e registrar a aula
P: Ah Ah tá então tem que registrar o conteúdo dado também?
Ester: isso

(IS – 13/05/21)

Nesse excerto, inicialmente, há a mobilização do discurso teórico-interativo, no qual há a presença de verbos no presente do indicativo "tem, precisa" e verbos na forma nominal

do infinitivo “entrar, colocar, registrar”. Ocorrem também modalizações deônticas: “tem que pôr presença, tem que entrar lá, tem que colocar a presença” para indicar normatizações do trabalho docente.

No enunciado: “não não precisa necessariamente ser no horário que está na escola mas tem que colocar a presença para os alunos e registrar a aula”, notamos que há indícios de uma voz implícita sobre o preenchimento do diário digital pelo uso do operador argumentativo “mas”. Dessa forma, há dois enunciadores: E_1: não precisa preencher diário digital no horário de trabalho, propondo, como conclusão, que o preenchimento pode ser realizado em outros ambientes e horários, e E_2: tem que colocar a presença para os alunos e registrar. Observamos que a locutora Ester se opõe ao E_1 e se apoia em E_2 para indicar que o preenchimento do diário deve ser realizado, ou seja, que a realização dessa tarefa não pode ser esquecida.

Para interpretar o seu agir, a docente recorre à figura de ação canônica para explanar sobre um agir prescritivo, o preenchimento de presença e conteúdo na plataforma “*Secretaria Digital Escolar*” (SED), algo obrigatório e que não pode ser ignorado.

4.3.7 O contexto de ensino/escolar

Sobre o contexto de ensino/escolar, podemos identificar algumas informações já pelos segmentos de tratamento temático. São elas: indicação do contexto *on-line* (2b.), horário de entrada às 13h (3b.) e horário de saída às 14h30 (28b.).

No excerto a seguir, a docente expõe pelos STTs “*9b. Assinalação de impedimento à sala dos professores; ida direto à sala de aula*” e “*10b. Prevenção – redução de números de pessoas na escola – ida à cozinha para pegar as chaves*”, aspectos referentes ao contexto pandêmico.

P: tá e aí? o que eu faço?
Ester: e aí eu:: então né? como a gente não pode ir na sala dos professores Tá ((risadas)) eu já venho direto para sala
P: não tem sala dos professores? eu não posso entrar lá?
Ester: não é:: pode né mas éh:: a gente tá evitando:: com na mesma forma está evitando número de pessoas na escola tá evitando ficar muito todo mundo junto né? então normalmente que eu tenho percebido que o pessoal já entra e já vai cada um para sua sala...
P: tá
Ester: então eu já chego aí eu vou pegar:: a minha chave que fica na cozinha... E aí eu vou lá pegar éh:: demoro um pouquinho lá normalmente

(IS – 13/05/21)

Nesse fragmento, podemos observar o discurso interativo pela implicação da docente pelo uso do dêitico "eu" e expressão "a gente" para exprimir ações realizadas pelo coletivo de professores. Em relação aos tempos verbais, notamos que os verbos estão, em sua maioria, no presente do indicativo "venho, tenho, entra, vou" e verbo+gerúndio "está evitando" para demonstrar ações que estavam sendo realizadas naquele momento de pandemia. No que tange às modalizações, notamos a presença da modalização deôntica "a gente não pode ir na sala dos professores" para indicar a ação de não entrar na sala dos professores pelo motivo da situação pandêmica, o que se configura como uma prescrição interna (da unidade escolar).

No enunciado: "pode né mas éh:: a gente tá evitando::", observamos o operador argumentativo "mas" para indicar uma voz implícita nessa situação. Assim, há a presença de dois enunciadores: E_1: pode entrar na sala dos professores e E_2: a gente está evitando. Dessa forma, podemos perceber que a locutora Ester adere ao E_2 para explicitar sua ação junto ao coletivo de professores.

Ao interpretar o seu agir, Ester mobiliza a figura de ação experiência para expressar as ações que vêm sendo realizadas pelo coletivo no contexto de pandemia, tais como: não ir à sala dos professores, ida direto à sala de aula, o número de pessoas na unidade escolar, a ausência de encontros coletivos.

Por fim, no STT "43b. *Diferenciação do contexto presencial e do contexto on-line*", a professora Ester evidencia diferenciações sobre o atendimento *on-line* e o atendimento presencial em relação às atividades e às ações docentes. É importante ressaltarmos que esse segmento foi realizado após a aplicação do método de IS.

P: então tá bom -- Ester obrigada já agora cortou acabou tá vou fazer algumas perguntas que que você achou difícil tipo explicar as instruções para outra pessoa para te substituir
Ester: Eu acho assim por exemplo no caso se fosse assim normal assim de aula não seria tão difícil por quê? porque normalmente eu preparo as aulas eu já deixo mais ou menos esquematizado que eu vou dar eu já tiro cópia ou eu já deixo no computador pronto para o aluno fazer né eu já deixo o meu caderno do aluno...
(IS – 13/05/21)

Nesse excerto, novamente, observamos o discurso interativo, tendo a implicação da docente pelo uso do dêitico "eu", pela presença de verbos, em sua maioria, no presente do indicativo "acho, preparo, deixo, tiro" e algumas ocorrências no futuro do pretérito do indicativo "seria" e no pretérito imperfeito do subjuntivo "fosse" para indicar uma suposição. Observamos, também, a modalização apreciativa "eu acho... não seria tão difícil", para explicitar a opinião da docente em relação à substituição no contexto presencial, e a modalização lógica "normalmente" para indicar a regularidade das ações.

No enunciado: “Eu acho assim por exemplo no caso se fosse assim normal assim de aula não seria tão difícil”, percebemos a colocação da negação para a explanação sobre a substituição. Podemos notar que há uma dupla enunciação, ou seja, dois enunciadores: E_1: a substituição no contexto presencial seria difícil e, entretanto, no E_2: a substituição no contexto presencial não seria tão difícil. Dessa forma, a locutora Ester opõe-se ao primeiro enunciador e adere ao E_2. Para tanto, podemos inferir que, para a professora da SRM, é algo conflituoso explicar sobre suas ações no contexto remoto assíncrono.

Em relação à interpretação do agir docente, detectamos a figura de ação experiência interna para indicar as ações de rotina da professora, bem como o gesto de planejamento em contexto presencial, “eu já deixo mais ou menos esquematizado que eu vou dar eu já tiro cópia ou eu já deixo no computador pronto”.

Dando continuidade ao STT “43b. *Diferenciação do contexto presencial e do contexto on-line*”, no exceto a seguir, a professora colaboradora explicita sobre suas intervenções no atendimento presencial e no contexto remoto assíncrono.

> Ester: tenho que cumprir ((risadas)) então né é muito difícil isso eu acho porque assim quando ele vem presencial ele faz atividades eu tô vendo eu vi que ele fez eu ajudo eu vejo dificuldades – né? e aí em cima daquilo que eu vi nas dificuldades dele eu já penso em alguma outra atividade para próxima aula... agora no on-line fica difícil porque vamos supor às vezes eu mando atividade na segunda-feira na sexta-feira eles não me retornaram ainda a atividade só que na segunda eu já preciso mandar uma outra porque eu não posso ficar eu preciso mandar a escola me cobra que eu mande atividade né então
>
> (IS – 13/05/21)

Nesse excerto, observamos o discurso indireto, no qual há a implicação da docente por meio do dêitico “eu” e pela presença de verbos no presente do indicativo “faz, ajudo, vejo, penso, mando”, verbo+gerúndio “estou (tô) vendo” e verbos no pretérito perfeito do indicativo “fez, vi, retornaram”.

Em relação à gestão de vozes, observamos a voz da autora, a docente e a voz da gestão escolar “a escola me cobra”.

Há, também, outras marcas de polifonia, por exemplo, no enunciado: “Eles não me retornaram ainda a atividade”, podemos observar, a partir da negação, uma voz implícita E_1: eles me retornaram; e E_2: eles não me retornaram. Assim, notamos que a locutora docente adere ao E_2 para indicar implicitamente a obrigação, a responsabilidade do aluno em realizar as atividades enviadas.

Já em outro enunciado, observamos a prescrição que regulamenta o trabalho docente nesse contexto: “eu não posso ficar eu preciso mandar”. Novamente, observamos a negação para indicar a ação de não poder esperar as devolutivas de atividades, uma vez que há marca

de polifonia no enunciado em questão, E_1: eu posso esperar a devolução e E_2: eu não posso esperar a devolução. Dessa maneira, notamos que há um aspecto conflituoso na situação de trabalho da docente, vez que a locutora Ester se associa ao E_2 para explicitar o dever de elaborar e enviar outras atividades, mesmo não recebendo a devolutiva dos discentes.

Em relação às modalizações, notamos que a professora usa modalizações apreciativas "muito difícil, fica difícil" para expressar suas intervenções no contexto remoto. Assim, podemos perceber que há um conflito pessoal pelo fato de a docente não conseguir realizar ações semelhantes às feitas no contexto presencial. Há, também, modalizações deônticas "preciso mandar, não posso ficar eu preciso mandar" que denotam um agir prescritivo.

Desse modo, podemos perceber a mobilização da figura de ação ocorrência externa para expressar o agir discente "faz atividades" e, também, a figura de ação ocorrência interna, a qual evidencia o gesto de regulação da professora "eu ajudo eu vejo dificuldades". Dessa forma, a docente indica que o gesto de regulação didática é mais acessível no contexto presencial, visto que ela consegue visualizar melhor os obstáculos, os quais são mais visíveis no contexto presencial, quando os alunos realizam as atividades. Dessa forma, é possível observarmos que os obstáculos contribuem para a construção e concretização do planejamento. Portanto, observamos que o gesto de regulação influencia no gesto didático de planejamento, como citado pela professora: "eu vi nas dificuldades dele eu já penso em alguma outra atividade para próxima aula".

A figura de ação ocorrência interna também acontece para expressar um agir prescritivo da docente "não posso ficar eu preciso mandar", e, seguidamente, a figura de ação ocorrência externa para indicar o papel da escola, um papel de cobrança "a escola me cobra", e para expor o agir docente de obrigação.

No excerto a seguir, a professora colaboradora exemplifica o gesto de regulação didática no contexto *on-line.*

> Ester: eu não sei se ele vai fazer se ele não vai fazer esse né e eu vou conversando para ver se tá difícil se consegue fazer tal mas às vezes eles não fazem né
>
> (IS – 13/05/21)

Nesse trecho, observamos a implicação da docente pelo dêitico "eu" e pela presença de verbos no presente do indicativo "sei, está, consegue, fazem".

No enunciado: "eu vou conversando para ver se tá difícil se consegue fazer tal mas às vezes eles não fazem", a docente demonstra um conflito interpessoal indicado pelo operador

argumentativo “mas” e pela negação. Com efeito, notamos dois enunciadores: E_1: a docente realiza tentativas de intervenções, propondo uma conclusão como “os discentes realizarão as atividades” e E_2: os discentes não realizam as atividades. Podemos perceber que a locutora Ester adere ao E_2 para evidenciar que os alunos não cumprem os seus deveres, ou seja, há uma oposição entre o agir docente e o agir discente, gerando um conflito interpessoal pela frustração de um agir docente improdutivo.

Ademais, podemos observar que, para interpretar o seu agir, a docente mobiliza a figura de ação ocorrência interna para exemplificar o seu gesto de regulação didática no contexto *on-line* “eu vou conversando para ver se tá difícil se consegue fazer”, além da figura de ação ocorrência externa para demonstrar o não agir dos discentes “eles não fazem”.

No excerto a seguir, verificamos outra prática realizada pela docente para o envio de atividades.

> Ester: [...] “óh deixei uma atividade na escola segunda-feira vai buscar se quiser buscar agora dá tempo até tá horas na busca segunda-feira tal” aí na terça ou na quarta eu já falo “e aí buscou atividade? né que que você achou? Você leu o texto?” “Aí eu não fui buscar” ((risadas)) então espero a terça não foi buscar na quarta – sabe – “amanhã eu vou buscar” aí na quinta aí eu falo “e aí foi buscar Atividade?” “Ai eu busquei Mas eu ainda não fiz”... sabe então aí é difícil por isso
>
> (IS – 13/05/21)

Nesse excerto, podemos perceber duas vozes: a voz da docente da SRM “eu já falo ‘e aí buscou atividade?’” e vozes das discentes “Ai eu busquei Mas eu ainda não fiz”. Assim, observamos que a docente realiza tentativas de diálogos e adequações e, também, de mudança de agir (envio de atividades) para as alunas realizarem as atividades. Entretanto, notamos que não foi uma estratégia vantajosa, pois a demora em buscar as atividades tornou-se um conflito interpessoal. A docente demonstra tais aspectos pelas vozes das discentes “amanhã eu vou buscar” “Ai eu busquei Mas eu ainda não fiz” e pelas modalizações “difícil, complicado”.

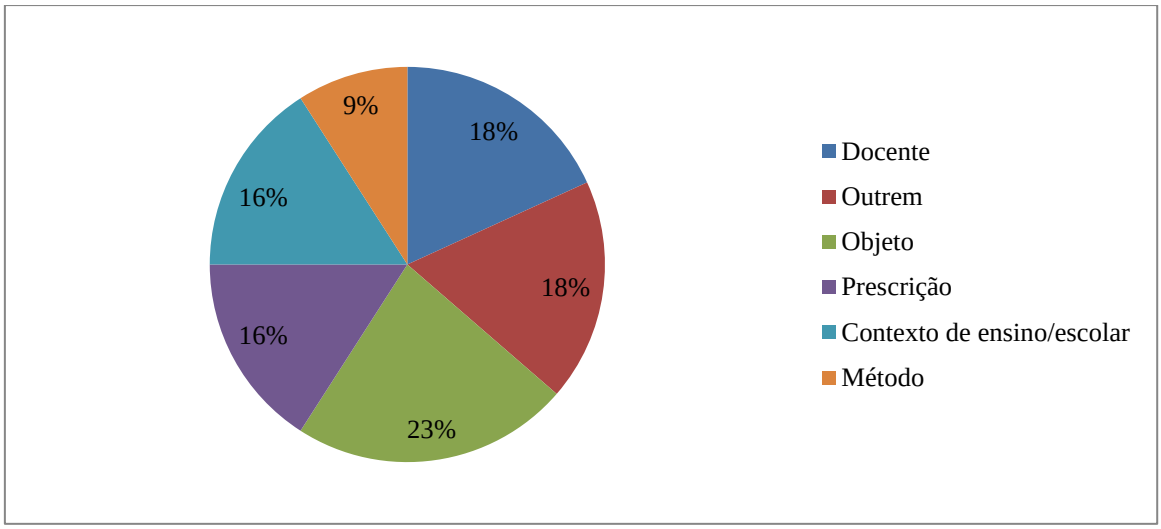
A seguir, apresentamos a síntese da entrevista de Instrução ao sósia.

4.3.8 Síntese da entrevista de IS

A entrevista de Instrução ao Sósia teve o objetivo de a professora colaboradora instruir a sósia para um dia de substituição. Por se tratar de um contexto pandêmico, logo no início, foi explicitada a dificuldade do exercício da profissão no contexto *on-line* (remoto assíncrono).

Na entrevista de IS, podemos notar vários elementos do trabalho docente, tais como: as responsabilidades da docente; o outrem envolvido: alunos, professores da sala regular, professora da SRM, coordenadores; os artefatos utilizados: livro, poema; as prescrições: preenchimento de planilha e do diário digital, assinatura do livro ponto, envio de atividades; e as diferenciações de contexto: presencial e *on-line*. Como podemos observar no quadro a seguir, foi possível averiguarmos os elementos dos trabalhos do professor ao analisarmos as recorrências desses aspectos nas aberturas de STTs.

Gráfico 5 - Temas dos STTs abordados na entrevista de IS



Fonte: elaborado pela autora.

Ao observarmos o gráfico, podemos notar que o tema mais abordado foi "objeto", apresentando 23% dos segmentos tematizados. Em segundo lugar, "outrem" e o elemento pessoal da docente, ambos com 18% dos temas abordados. Já o contexto escolar/ensino e o elemento impessoal (prescrição) tiveram 16% cada um dos temas evidenciados. E, por fim, assuntos, orientações sobre o método de IS com 9% dos temas explicitados.

Em relação às **figuras de ação ocorrência internas e externas**, podemos identificar o gesto de planejamento da docente como em "pensei, esquematizei, procuro na internet", um agir de auxílio e um agir de sanar dúvidas da professora, um agir docente influenciado por prescrições como em "eu tenho que fazer a planilha", "preciso mandar, pois a escola me cobra". No que tange aos alunos, é evidenciado um não agir, ou seja, os discentes não realizam as atividades.

Nessa figura, também notamos uma diferenciação entre o contexto *on-line* e o presencial sobre o agir didático de regulação: no presencial, a docente consegue ver a realização das atividades efetivas pelas discentes, dessa maneira, consegue observar as

dificuldades (os obstáculos) das alunas. Já no contexto *on-line*, a visualização das dificuldades das discentes se torna mais difícil, pois não há envio de atividades realizadas pelas alunas.

Outro aspecto observado foi em relação ao obstáculo epistemológico do discente que é levado à docente da SRM, pois ele apresenta dúvidas de assuntos concernentes a disciplinas em que a docente não é especialista. Para fazer a regulação, a professora realiza um agir de busca "pesquiso, busco, leio", além de pedir ajuda ao docente da sala regular. No entanto, às vezes, essa regulação não é concretizada, haja vista que a docente não domina o conteúdo e o professor da sala regular não demonstra ter tempo disponível para sanar as dúvidas da colega de trabalho.

Desse modo, observamos, com base nas **figuras de ação experiência internas e externas**: um agir docente solitário, uma vez que não há diálogos profissionais nem com os professores da sala regular nem com a outra professora da sala de recursos. Há apenas trocas de informações ou pedidos burocráticos com os coordenadores da unidade escolar. Outrossim, há indícios de gesto de planejamento "preparo, planejo, esquematizado", por meio do qual identificamos um conflito vivenciado pela docente pelo fato de ela ter que continuar realizando planejamentos e construindo atividades sem ter o retorno das tarefas concretizadas por seus alunos. Desse modo, o gesto de regulação no ensino presencial foi evidenciado como sendo mais fácil, pois os obstáculos didáticos são mais visíveis nesse contexto, auxiliando, assim, na concretização do planejamento.

No que tange às **figuras de acontecimento passado internas e externas**, observamos a explicação da atividade da semana anterior sendo explanada e a exemplificação da dificuldade do aluno, isto é, uma indicação do obstáculo epistemológico.

Já, a partir da interpretação da **figura de ação canônica**, notamos um agir prescritivo ao coletivo, isto é, um agir conforme as normas do trabalho, os quais se referem a assinar o ponto e a realizar o preenchimento do diário de classe digital.

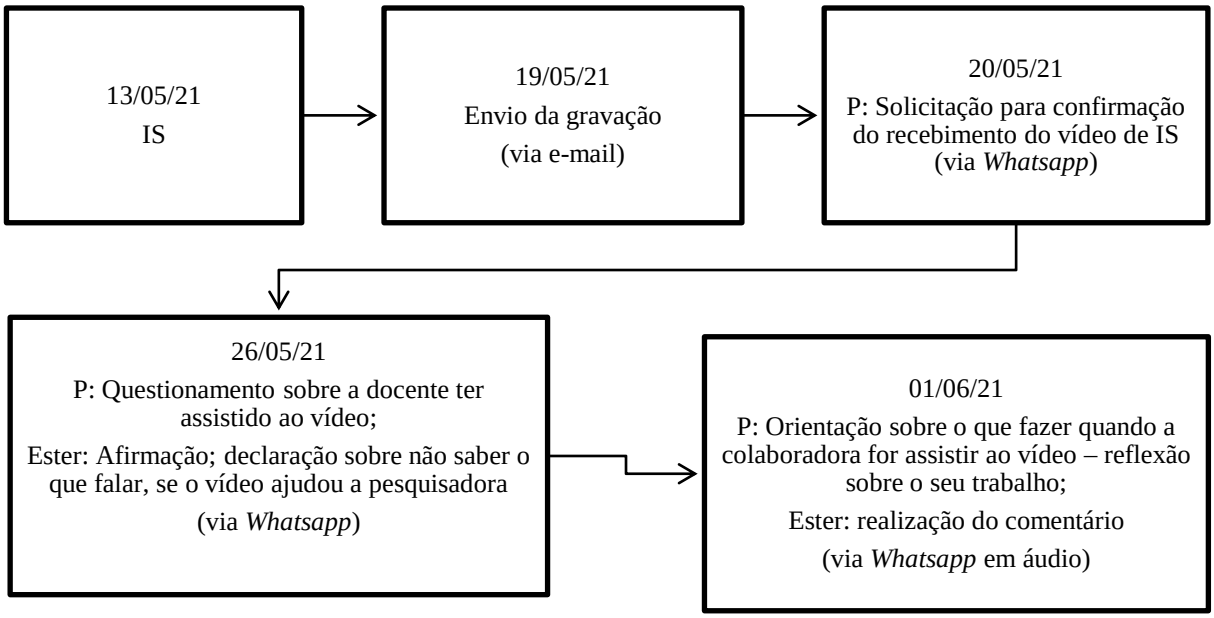
Por fim, é importante evidenciarmos que a figura de ação definição não foi empregada, visto que o objetivo da IS é instruir e não explicar ações.

Assim, a partir da análise desse método, podemos observar que a temática "objeto" foi a mais apresentada pelo fato de ser um dos objetivos da IS: explicitar os gestos didáticos realizados no AEE. Além disso, outro fator observado foi a influência do outrem, bem como a influência das prescrições no gesto de planejamento. Dessa forma, podemos inferir que o docente precisa de prescrições com instruções essenciais que o auxiliem na elaboração do gesto de planejamento e, concomitantemente, na construção do objeto.

4.4 Comentário da Instrução ao Sósia

Conforme já mencionamos, o método de IS ocorreu em 13 de maio de 2021 em nosso 4º encontro com a docente colaboradora. No dia 20 de maio, a gravação da IS foi enviada para Ester com o objetivo de ela assistir ao método gravado e tecer alguns comentários. O comentário da IS foi concretizado no dia 01 de junho de 2021. A seguir, apresentamos a cronologia desse processo.

Figura 8 - Cronologia - da IS ao comentário



Fonte: Elaborada pela autora

Ao observarmos o quadro, notamos que, no dia 26 de maio, a docente encaminha, em resposta ao questionamento da pesquisadora, inquietações sobre o "não saber o que falar", sobre o "não saber se isso ajudou a pesquisadora", como pode ser observado abaixo a partir da transcrição de algumas mensagens enviadas via *Whatsapp*.

20/05/2021	13:41 - Pesquisadora: (ÁUDIO 00'19) Oi Ester Boa tarde tudo bem? Ester eu mandei a gravação do vídeo no seu e-mail depois você confirma o recebimento - que que você vai ter que fazer então eu mandei o vídeo Você vai assistir e escrever nos comentários observações que você deseja tá bom? 14:05 - Ester: Oi Pesquisadora 14:05 - Ester: Vou olhar
26/05/2021	13:35 - Pesquisadora: (ÁUDIO 00'07) oi Ester boa tarde tudo bem? você conseguiu:: assistir ao vídeo? 13:42 - Ester: (ÁUDIO 01'39) : oi ((nome da pesquisadora)) tudo bem óh então eu assisti eu

	até ia te mandar mensagem mas eu tava com esses dias eu não fui na escola sabe que eu tô com pedreiro em casa e acabei... que acabei que:: assistir assim - sabe quando você vai assistindo vai parando né vai fazer uma coisa fazendo outra atendendo o pedreiro – sabe? aí acabei esquecendo de falar... óh ai pra te falar a verdade eu não sei o que te falar porque:: ai não sei menina...num/não achei nada assim não sei se te ajudou – sabe? se não te ajudou...não sei num... não vi assim NA::DA que... não sei ((risos)) não sei não sei te falar realmente que/que eu achei assim...não sei se eu se eu consegui te ajudar com esse com esse/esse vídeo aí... ai eu até na hora que eu terminei de assistir eu não sei o que eu vou falar para ela porque... não achei nada sabe assim não sei se eu consigo eu vou se eu conseguir te ajudar de alguma forma... não sei menina não sei nem te falar para você ter ideia.

Chama-nos a atenção o fato de que a docente assistiu ao vídeo em meio a algumas intercorrências, uma vez que ela estava com pedreiro em sua residência, como ela mesmo externaliza: "sabe quando você vai assistindo vai parando né vai fazer uma coisa fazendo outra atendendo o pedreiro". Outro aspecto que podemos notar é a negatividade apresentada pela docente, a palavra "não" foi introduzida pela docente 16 vezes no sentido de incapacidade: "eu não sei o que te falar"; "não sei se te ajudou"; "não sei não sei te falar realmente"; "...não sei se eu se eu conseguir te ajudar com esse com esse/esse vídeo".

Além disso, a docente explicita uma preocupação em "ajudar" a pesquisadora, "não sei se eu se eu consegui te ajudar com esse com esse/esse vídeo"; "não achei nada sabe assim não sei se eu consigo eu vou se eu conseguir te ajudar de alguma forma". A palavra "ajudar" foi repetida quatro vezes. Nesse trecho, por meio das unidades de negação, reconhecemos vozes pressupostas, ou seja, dois pontos de vistas, por exemplo: E_1: eu tenho que saber o que te falar para ajudar, e E_2: eu não sei o que te falar.... não sei se te ajudou. Assim, observamos que a locutora Ester adere ao E_2, o que nos mostra um conflito, uma dificuldade do agir da docente na intervenção, ou seja, uma incompreensão do papel do professor e da pesquisadora no ambiente de intervenção. Podemos ver, novamente, essa falta de incompreensão de seu papel no exemplo a seguir, extraído da entrevista final:

Ester: é eu acho me::lhor você conversar com ela porque eu falei assim nossa se eu tivesse já encaminhado tudo mesmo que eu te ajudasse agora nas férias fazer de ajudava para você terminar - né **filha**? mas do jeito que ficou tudo parado não tem muito o que fazer né? (Entrevista final – 17/12/2021, grifo nosso)

Nesse fragmento, notamos que há uma preocupação da docente em relação à pesquisa da pesquisadora "para você terminar". Nesse sentindo, podemos notar uma falta de engajamento da colaboradora em refletir sobre o seu trabalho. Atribuímos a esse aspecto o fato de a professora não ter o entendimento sobre o propósito da intervenção integralmente, ou seja, não ter compreendido o objetivo da intervenção no contexto escolar, ou por considerar a intervenção/pesquisa apenas um recolhimento de dados, ou ainda por não

reconhecer a importância do seu papel para o entendimento do trabalho docente. Dessa maneira, podemos perceber que ela traz uma resistência em refletir sobre suas ações em situações de trabalho.

De acordo com Clot, esse procedimento da IS tem o objetivo de

> conseguir desprender-se de sua experiência a fim de que esta se torne um meio de fazer outras experiências. Esse é um procedimento que pode tornar a experiência já realizada, disponível para experiências a realiza. [...] assistimos efetivamente a um desligamento e a uma religação da experiência (Clot, 2010, p. 222).

Dessa forma, entendemos que a docente não conseguiu se desligar e concretizar religações de suas experiências, isto é, a colaboradora apresentou dificuldades em "sair de si", gerando uma resistência em criar um ambiente propício de reflexão para a transformação das situações de trabalho (Clot, 2010).

Outro fator interessante são as coesões nominais introduzidas por anáforas utilizadas pela docente para se referir à pesquisadora. O sintagma nominal "menina" foi utilizado várias vezes pela docente em situações diferentes: na entrevista inicial, ocorreu uma vez; no 2º encontro, duas vezes; no 3º encontro, três vezes; no comentário da IS, duas vezes; no 5º encontro, uma vez; e, por fim, no encontro final, houve duas ocorrências. Em relação às conversas escritas ou em áudio via *Whatsapp,* observamos 10 vezes a ocorrência do sintagma nominal entre os dias 13 de novembro de 2020 a 20 de outubro de 2021. Outro sintagma nominal também observado no excerto anterior foi o "filha", indicado pela docente como vocativo na entrevista final.

A partir da observação das anáforas utilizadas, podemos inferir que a docente colaboradora atribui à pesquisadora, às vezes, um laço de afinidade, ou pela diferença de idade ou pelo tempo de experiência profissional. Além disso, a docente sempre observou a pesquisadora como alguém que precisava de auxílio em seu projeto. A identificação desses sintagmas nominais permitiu refletirmos, novamente, sobre o papel da pesquisadora no projeto. Assim, podemos perceber que o papel da pesquisadora não é caracterizado pela docente colaboradora como uma interventora, mas sim, como uma estudante/pesquisadora que precisa de ajuda/auxílio em seu projeto de pesquisa. Notamos, então, que a trabalhadora apresenta esse mesmo agir com os discentes, um agir de auxílio, como podemos observar também na entrevista de IS, quando ela relata: "então às vezes eles me mandam dúvida da de atividade que eles fazem lá então aí eu ajudo na atividade que eles fazem lá".

Após receber a mensagem da docente colaboradora relatando o fato de não conseguir se expressar, a pesquisadora orienta a professora a assistir ao vídeo com o objetivo de refletir sobre o seu trabalho. Em seguida, a docente explicita, em áudio via *Whatsapp* com minutagem de 08’41, reflexões sobre o seu *métier*, como podemos verificar nos fragmentos a seguir.

No próximo excerto, observamos o papel da pesquisadora na tentativa de auxiliar a docente na concretização do comentário da IS.

01/06/2021	13:55 - Pesquisadora: (ÁUDIO 00’39) oi Ester tudo bem? como que você passou de final de semana? Aquele dia eu conversei com você mas logo eu entrei em aula – éh deixa eu te falar um negócio quando você for assistir o vídeo você tem que pensar sobre você sobre ahn:: fazer reflexão sobre o SEU trabalho você não tem que pensar se você vai me ajudar ou não não é esse o objetivo – sabe? então por exemplo na hora que você for assistir o vídeo... pensa ahn:: na reflexão sobre o seu trabalho que que a pandemia mudou no seu trabalho essas coisas – sabe? 13:55 - Pesquisadora: (ÁUDIO 00’23) se aquele método que a gente fez que chama instrução ao sósia éh te ajudou a refletir sobre seu trabalho se sim por quê? se não por quê? se você teve dificuldade em expor:: - sabe? essas coisas - então não pensa que você tá me ajudando não não é isso o objetivo tá? esquece disso ((risos)) 13:56 - Pesquisadora: (ÁUDIO 00’16) então assim se possível eu vou pedir para você assistir o ví::deo com esse pensamento de fazer uma reflexão sobre o seu trabalho... aí a gente pode se encontrar na terça-feira? que que você me fala (mensagem via *Whatsapp*)

Nesse excerto, notamos a presença de modalizações deônticas “você tem que pensar sobre você” para explicitar o objetivo do método de IS e do comentário da IS. A pesquisadora, também, usa o sintagma nominal “reflexão” e o verbo “refletir” para indicar à docente colaboradora as intenções de realizar o comentário da IS, além de evidenciar o propósito de reflexão do trabalho docente e o não auxílio à pesquisadora em sua pesquisa, como é possível verificar nos trechos “não é esse o objetivo”, “não é isso o objetivo”

No excerto a seguir, observamos todas as instruções dadas pela pesquisadora em relação à escrita do comentário da IS. Nele, marcamos em negrito as orientações efetivadas.

Instrumento	**Instruções**
Entrevista de instrução ao sósia	(i) P: tá bom... e aí o próximo passo o nosso depois eu vou encaminhar esse vídeo para você né semana que vem tá eu vou te encaminhar esse vídeo **Você vai assistir** eu também vou assistir né esse nosso bate-papo E aí **você vai escrevendo comentários você vai falar o que você achou que que você mudaria você vai fazer comentário sobre esse nosso vídeo** Tá bom mas aí depois eu te passo certinho as instruções Não se preocupa tá bom (ii) Aí segunda-feira eu te encaminho o vídeo e você tira um tempinho por favor né nessa semana que vem para **você assistir ao vídeo e escrever alguns comentários**
E-mail	(iii) Estou encaminhando o link do vídeo para você assisti-lo. Ester, **você assistirá ao vídeo (gravação de nosso último encontro) e fará**

	comentários escritos. Em seus registros, faça observações, anote suas impressões sobre o procedimento (instrução ao sósia) e sobre os diálogos vivenciados.
Whatsapp	(iv) P: [...] éh deixa eu te falar um negócio quando você for assistir o vídeo **você tem que pensar sobre você sobre ahn:: fazer reflexão sobre o SEU trabalho você não tem que pensar se você vai me ajudar ou não não é esse o objetivo** – sabe? então por exemplo na hora que você for assistir o vídeo... pensa ahn:: na **reflexão sobre o seu trabalho que que a pandemia mudou no seu trabalho essas coisas** – sabe? 13:55 - Pesquisadora: (ÁUDIO 00'23) se aquele método que a gente fez que chama instrução ao sósia éh **te ajudou a refletir sobre seu trabalho se sim por quê? se não por quê? se você teve dificuldade em expor:: -** sabe? essas coisas - **então não pensa que você tá me ajudando não não é isso o objetivo** tá? esquece disso ((risos)) 13:56 - Pesquisadora: (ÁUDIO 00'16) então assim se possível eu vou pedir para você **assistir ao ví::deo** com esse pensamento de fazer **uma reflexão sobre o seu trabalho**... [...]

Após observarmos as orientações, notamos que a pesquisadora enfatiza a importância de a professora assistir ao vídeo. No que tange à construção do comentário, há direcionamentos para que a docente escreva o comentário com o objetivo de: expressar o que achou, mencionar o que mudaria, fazer observações e comentários gerais, explicitar as impressões sobre o método e sobre o diálogo vivenciado, pensar sobre ela (trabalhador), refletir sobre o trabalho, expor as mudanças na pandemia, apontar as dificuldades de exposição do trabalho. Embora, conforme orienta Clot (2010), uma etapa do método seja a transcrição, feita pelo trabalhador, de trechos selecionados por ele, além da redação de comentários, em nossa pesquisa, esse procedimento não ocorreu dessa forma. Assim, em nossa intervenção, não houve a transcrição de trechos e nem a concretização do comentário feita por escrito. Ao invés disso, a docente colaboradora realiza a comentário em áudio via *Whatsapp*.

A seguir, apresentamos a planificação do comentário da IS. No quadro da planificação do comentário da IS, há a categorização dos elementos do trabalho docente (Machado, 2007, 2010). Salientamos que a categorização foi realizada pelos temas (em negrito) e subtemas (expostos com marcadores). Também introduzimos a expressão "ausência transpessoal", pois a docente evidencia, em alguns momentos, a inexistência de modos de agir específicos de seu "*métier*" (Machado; Bronckart, 2009).

Quadro 11 - Planificação do comentário da IS

Plano global	Categorização
1. **Descontentamento com o trabalho:** • Inclusão fictícia; • Defasagem dos alunos – não consegue suprir.	- Docente (pessoal); - Alunos (outrem).
2. **Outras frustrações:** • Não tem apoio; • Não tem treinamento necessário;	- Docente (pessoal); - Ausência transpessoal.

• Um agir perdido "não saber como e o que trabalhar".	
3. **Exemplificação das normatizações da Diretoria de Ensino** • Conteúdos ensinados devem ser diferentes da sala regular; • O trabalho deve ser em relação às dificuldades e facilidades dos discentes.	- Diretoria de ensino (outrem); - Prescrição (impessoal).
4. **Mudança das classes especiais para SRM:** • Prescrições não claras "vagas"; • SRM jogadas; • Cada professor fazendo o que acha melhor.	- Prescrição (impessoal); - Ausência transpessoal.
5. **Exemplificação sobre o agir em situação de trabalho:** • Avaliar o aluno; • Observar as dificuldades; • A leitura e a escrita auxiliam nas outras disciplinas; • Conhecer o aluno e a família; • As atividades de leitura e escrita são voltadas para a vida do alunado.	- Docente (pessoal); - Alunos (outrem); - Família (outrem); - Objeto (finalizada).
6. **Focalização do ensino:** • O que o aluno pode fazer, contexto de trabalho; • Buscar "coisas" artefatos que o aluno gosta de fazer; • Buscar "coisas" artefatos para incentivar; • Pensar no futuro do aluno.	- Docente (pessoal); - Aluno (outrem).
7. **Justificativa da atividade proposta – POEMA:** • O interessa da aluna por poema; • A outra aluna que participa também da SRM é minha da discente e apresenta dificuldade na alfabetização; • A compra do livro que a aluna pediu; • Presentear a outra aluna com gibi; • Pensamento da docente para estimular as alunas.	- Artefato; - Alunas (outrem); - Docente (pessoal).
8. **Incerteza sobre o seu agir:** • Desestimulada.	- Docente (pessoal).
9. **A dificuldade na pandemia:** • Atividades enviadas via *Whatsapp*; • O desinteresse dos alunos e a não cobrança dos pais; • Cobrança da docente para o retorno de atividades – algo desagradável.	- Contexto de trabalho (pandemia); - Objeto (finalizada); - Alunos (outrem); - Pais (outrem); - Docente (pessoal).
10. **Exemplificação do não agir das discentes:** • Três semanas sem fazer nada (discente); • Não tem retorno à docente; • A tentativa de diálogo realizada pela docente para saber sobre o interesse das discentes.	- Alunos (outrem); - Docente (pessoal).
11. **O descontentamento da docente com o trabalho anterior à pandemia e a complicação com a pandemia:** • Não consegue ter contato com as discentes; • Atendimento presencial: as alunas realizam as atividades querendo ou não; consegue mais resultado; resultado muito pequeno; • Afirmação de não colocar a própria a filha na SRM, a escolha seria por uma escola especial – tem mais resultados.	- Docente (pessoal); - Alunas (outrem); - Filha (outrem); - Contexto de trabalho (presencial).
12. **A percepção da docente após assistir ao vídeo:** • A dificuldade de expor o trabalho: perdido, confuso; • A demonstração de estar desestimulada há muito tempo.	- Docente (pessoal).

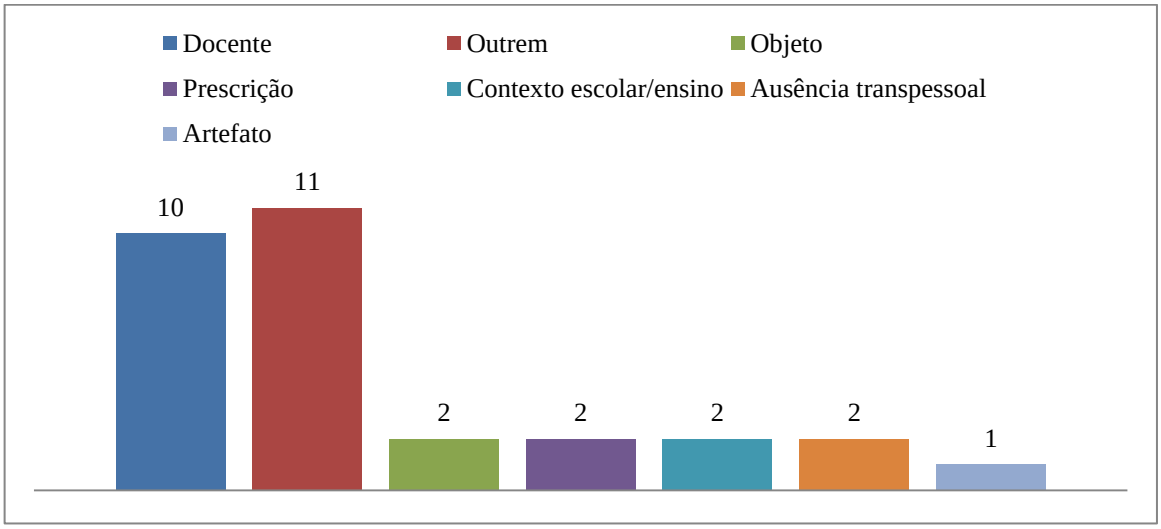
Fonte: elaborado pela autora.

Ao realizarmos a leitura do comentário e sua planificação, observamos que a docente expõe o seu descontentamento em relação ao seu trabalho, que incidiu sobre: não estar

contente com o trabalho; inclusão fictícia; não ter treinamento; suas intervenções apresentam o foco na leitura e escrita; tentativa de agir a partir dos interesses dos alunos: compra de gibis para estimular os estudantes; o não agir dos discentes e dos responsáveis; o aspecto desagradável da cobrança (tentativa para o retorno de atividades); elucidação sobre colocar um filho em uma escola especial; conclusão sobre o vídeo (contexto de trabalho confuso e complicado); e, por fim, apontamento sobre estar desestimulada.

A seguir, visualizamos a recorrência dos elementos do trabalho docente no comentário da IS.

Gráfico 6 - Categorização dos elementos do trabalho docente no comentário da IS



Fonte: elaborado pela autora.

Por meio do gráfico, podemos acompanhar os números de recorrências dos elementos do trabalho docente (Machado, 2007, 2010). O aspecto interpessoal obteve o maior número, com 11 recorrências. Tal aspecto é preenchido com alunos (sete vezes), pais/família (duas vezes), filha (uma vez) e diretoria de ensino (uma vez). Outro elemento que se destacou foi o pessoal (docente), o qual obteve 10 recorrências. Já, os outros elementos inseridos nessa situação de trabalho da docente da SRM (objeto, prescrição, contexto escolar/ensino) foram exibidos duas vezes cada um. Há a inserção da ausência do elemento transpessoal que ocorreu duas vezes no comentário da IS. E, por fim, o artefato foi indicado uma vez.

Fica evidente pela planificação do comentário da IS que são apresentados aspectos mais subjetivos, ou seja, aspectos que envolvem dimensões do próprio trabalhador (físicas, mentais, práticas, emocionais, avaliações), tais como avaliações sobre a inclusão, um agir perdido, suas intervenções entre outros e a influência da interação do outrem no trabalho

docente, por exemplo, a defasagem dos discentes, a busca de algo que os interesse, o desinteresse dos alunos, a não cobrança dos pais.

No excerto a seguir, podemos observar alguns fatores sobre o trabalho da docente colaboradora em contexto de Educação Especial, tais como: sistema educacional, conflito, defasagem dos alunos.

01/06/2021	14:45 - Ester: (ÁUDIO 08'41) oi ((nome da pesquisadora))... óh então pensando assim dessa forma o que/o que eu posso te falar é assim éh:: eu não estou contente com meu trabalho... na verdade não é por causa da pandemia só não eu já não tô contente faz muitos anos por quê? porque a inclusão é fictícia... a gente não vê a real inclusão né? então os alunos chegam para mim com uma defasagem muito GRANde eu não consigo suprir essa defasagem dele e isso me frustra muito... – né? [...] (mensagem via *Whatsapp)*

Primeiramente, observamos o discurso interativo, o qual está mobilizado ao longo de todo o comentário realizado pela docente, que está presente pela implicação da docente "eu" e pelo tempo verbal, em sua maioria, no presente do indicativo "posso, estou, é, vê, chegam, consigo".

Em relação às marcas de modalização, observamos a modalização lógica "na verdade" para demonstrar alguma informação que, até o momento não foi dita, e modalizações apreciativas como "eu não estou contente com meu trabalho, inclusão é fictícia, os alunos chegam para mim com uma defasagem muito GRANde, isso me frustra muito" para manifestar suas opiniões sobre o seu trabalho e sobre o sistema educacional.

Observamos, também, a marca de polifonia (Ducrot, 1987) nesse excerto pelo uso da negação, por exemplo, no enunciado: "os alunos chegam para mim com uma defasagem muito GRANde eu não consigo suprir essa defasagem dele e isso me frustra muito". Nesse trecho, podemos observar a locutora Ester opondo-se a uma pressuposição do E_1: eu deveria conseguir suprir as defasagens dos alunos, ou seja, ela adere ao E_2: eu não consigo suprir. Desse modo, podemos notar uma polifonia por meio de uma negação "não" e por verbos cuja semântica está atrelada a se ter êxito "conseguir suprir". Por conseguinte, podemos verificar aspectos do real da atividade da docente colaboradora, uma vez que o não conseguir suprir a defasagem do aluno acarreta frustação na professora. Dessa forma, podemos perceber um conflito pessoal na situação de trabalho da docente.

Ainda nesse excerto, observamos que a professora indaga sobre o motivo de descontentamento "por quê?" e, seguidamente, responde dizendo que a inclusão é fictícia e usa a expressão "a gente" para designar algo coletivo, ou seja, um aspecto que não é apenas

observado pela colaboradora, mas pelo coletivo de professores. Nesse ponto, podemos observar uma similitude em relação aos resultados apresentados por Hernandes-Lima (2020) em sua tese, a qual constatou haver um sistema educacional de faz-de-conta, evidenciado tanto por aprovações indeferidas pelo conselho de classe e deferidas pela direção escolar como pela forte preocupação com o cumprimento de regras em detrimento do zelo pelos aspectos pedagógicos. Em nossos dados, também notamos esse aspecto referente ao faz-de-conta, citado pela docente como uma "inclusão fictícia", "não vê a real inclusão" e em cumprimentos de regras (preenchimento de relatórios), conforme observamos na análise da entrevista de IS.

Verificamos, também, que a interpretação do agir docente é mobilizada pela figura de ação ocorrência interna para explicitar sua não apreciação pelo contexto de trabalho e pelo sistema de ensino. Assim, podemos inferir um agir docente repleto de descontentamento e de dúvidas sobre o sistema de ensino em relação ao processo de inclusão.

Outro fator que não corresponde à expectativa da docente é a falta de apoio e de treinamento em seu contexto de trabalho, como podemos vislumbrar no fragmento a seguir.

01/06/2021	Ester: [...] éh:: outra coisa que me frustra é que a gente não tem assim... o apoio o treinamento necessário né? então eu fico muitas vezes perdida porque eu não sei... éh:: como trabalhar o que trabalhar com o meu aluno - entendeu? porque por exemplo a diretoria de ensino fala que eu não posso trabalhar éh:: o que/a o que a sala do ensino regular trabalha eu não posso eu tenho que trabalhar o que eu percebo de dificuldade do meu aluno ou eu tenho que:: colaborar com o que ele tem de facilidade para que ele fique cada vez melhor... então assim é bem complexo isso (mensagem via *Whatsapp*)

Nesse excerto, em relação às marcas de agentividade, há, em sua maioria, a implicação da docente pelo dêitico "eu". Há ainda o uso da expressão "a gente" para indicar um aspecto que é também do coletivo de trabalho "a gente não tem assim... o apoio".

Observamos, novamente, o uso da modalização apreciativa "outra coisa que me frustra, bem complexo isso" para explicitar outras avaliações sobre o sistema de ensino: apoio, treinamento necessário, orientações vagas. Há a presença da modalização pragmática, como, "eu fico muitas vezes perdida" para indicar uma avaliação em relação a sua (não) capacidade de ação. Ademais, são marcadas modalizações deônticas "eu não posso trabalhar, eu tenho que:: colaborar, eu não posso eu tenho que trabalhar" para indicar normatizações que devem ser seguidas em sua situação de trabalho. No entanto, a docente menciona a complexidade de aderir apenas às normatizações dadas pela diretoria de ensino sem ter formações adequadas, por meio de uma modalização apreciativa "é bem complexo isso".

Dessa maneira, notamos um conflito pessoal e impessoal pelo motivo de a professora não saber como agir em sua rotina de trabalho.

No que tange ao gerenciamento de vozes, notamos a presença da voz da autora e da diretoria de ensino "diretoria de ensino fala". Além disso, observamos uma voz implícita pelo uso da negação, como podemos visualizar no enunciado: "a gente não tem assim... o apoio o treinamento necessário". Percebemos, nesse trecho, dois pontos de vistas: E_1: a gente deveria ter o apoio, o treinamento necessário e E_2: a gente não tem o apoio, o treinamento necessário. Dessa maneira, podemos inferir um conflito transpessoal, pois a locutora Ester assume o E_2 para argumentar sobre a sensação de insciência sobre o seu agir, gerando dúvidas em relação sobre o que ensinar e de que forma ensinar o aluno "como trabalhar o que trabalhar com o meu aluno". Desse modo, é possível percebermos que, no contexto de trabalho da professora, parece não haver oportunidades de construção de um coletivo de trabalho para possibilitar o compartilhamento dos modos de agir, gêneros de atividades (Clot, 2010).

Outrossim, podemos perceber a interpretação do agir docente pela figura de ação experiência interna para exprimir sobre o não apoio ou treinamento adequado nesse contexto e a figura de ação ocorrência interna para expressar o um agir de insciência, um agir perdido. Há, também, a presença da figura de ação ocorrência externa para evidenciar e exibir um agir prescritivo da diretoria de ensino "a diretoria de ensino fala que eu não posso trabalhar éh:: o que/a o que a sala do ensino regular trabalha eu não posso".

No excerto a seguir, a docente dá continuidade ao seu comentário com uma explanação sobre a SRM.

01/06/2021	Ester: [...] então assim desde quando as classes mudaram para a sala de recurso não foi dado éh claramente para gente o que é que a gente tem que fazer - entendeu? então meio que a sala de recursos estão assim meio que jogadas cada um tentando fazer de uma forma fazendo o que entende o que acha melhor né? então tá bem complicado isso então por exemplo que eu tenho que fazer éh eu vou avaliando os alunos e vou vendo a dificuldade que eles têm - como eu dou aula muitos anos eu sei que a maioria a dificuldade na leitura e escrita eu acabo focando nisso né? pensando da seguinte forma se melhorar a leitura escrita vai melhorar nas outras disciplinas também:: nas outras coisas né? só que dependendo do aluno e da idade que eu pego e... como eu conheço acabo conhecendo um pouco desse aluno né? da família de como é a vida dele às vezes eu acabo éh:: volTANdo essa atividade de leitura e escrita para a vida dele no dia a dia né? então eu foco às vezes éh:: no que ele pode fazer o que ele pode trabalhar então eu vou buscando as coisas que ele gosta de fazer éh o que/que ele tem faciliDAde eu vou buscando coisas assim pra:: incentivar e também para pensar no futuro dele quando uma profissão né? no trabalho alguma coisa assim então por exemplo porque que eu pensei em poema? porque eu tenho uma aluna que o ano passado começou assim começou a se interessar por ler poemas né? e como ela ela tem a irmã que também vem comigo... eu falei para ela e ai lê muito bom não sei o quê né se ele começa a ler para sua irmã começa ajudar sua irmã - porque a irmã dela tem muito mais dificuldade que ela a irmã dela praticamente não está alfabetizada - então que eu falei para ela pegar os poemas que você gosta mais e começa a ler para sua irmã... né? para sua irmã conhecer começar a entender melhor e aí o ano passado até comprei um livro para ela que

	ela me pediu ela queria muito ler um livro e aí eu comprei e dei para ela de presente no final do ano e para irmã eu dei um gibi da turma da Mônica jovem - então pensando nisso eu falei bom como ela ela está estimulada na leitura ele tá com sede né? de leitura eu vou procurar poema então eu voltei minhas atividades éh:: em busca de atividades sobre poema em coisas assim para melhorar porque eu podia melhorar a vida dela porque ela tá a fim disso ela tava concentrada nisso e também daqui porque dessa forma ela também ajuda irmã que tem muita dificuldade de ler né então éh muito complicado porque assim na verdade eu não sei se eu tô fazendo certo não sei se é isso mesmo que é para eu fazer entendeu então assim eu tô SUPER desestimulada... (mensagem via Whatsapp)

Nesse excerto, o tipo de discurso mobilizado é o discurso interativo. Podemos observar a implicação da docente "eu" e os verbos utilizados estão nos tempos verbais, em sua maioria, no presente do indicativo "é, tem, estão, entende, está, tenho, acabo, pego, conheço, seu, tem entre outros" e verbos no pretérito perfeito do indicativo, como, "mudaram, foi dado, pensei, começou, falei, comprei, pediu, estava" e notamos também a presença do tempo verbal do futuro do presente do indicativo "vai melhorar".

Em relação às vozes, observamos a voz da professora Ester e a voz da aluna "ela me pediu". Ocorrem, também, vozes implícitas sobre aspectos prescritivos, por exemplo, no enunciado: "então assim desde quando as classes mudaram para a sala de recurso não foi dado éh claramente para gente o que é que a gente tem que fazer". Nele, observamos o uso da negação para explicitar um aspecto prescritivo. Assim, podemos perceber uma voz implícita, pois há dois pontos de vistas, dois enunciadores: E_1: deveriam dar o que a gente tem que fazer e E_2: não foi dado o que a gente tem que fazer. Dessa maneira, percebemos um conflito impessoal, visto que a locutora Ester refuta o primeiro e reafirma o ponto de vista segundo. Como consequência, a docente explicita, por meio de uma expressão que designa o individual "cada um", de verbos "tentando fazer, fazendo" e da modalização pragmática "acha melhor", um agir solitário e de tentativas "cada um tentando fazer de uma forma fazendo o que entende o que acha melhor". Dessa maneira, vislumbramos aspectos de prescrições vagas que levam os docentes a realizarem uma autoprescrição de suas tarefas na tentativa de agir (Amigues, 2004). Assim, podemos inferir que o não apoio, a falta de treinamento, a ausência de instruções efetivas ocasionam conflitos impessoais.

Em outro trecho: "assim na verdade eu não sei se eu tô fazendo certo não sei se é isso mesmo que é para eu fazer entendeu então assim eu tô SUPER desestimulada...", observamos, novamente, um aspecto conflituoso para a docente, pois há uma voz implícita nesse enunciado, como, E_1: eu devo saber se estou fazendo o certo, e E_2: eu não sei se estou fazendo o certo. Logo, percebemos que a locutora Ester indica seu posicionamento em E_2, o que demonstra um descontentamento, um conflito pessoal.

Verificamos, também, em relação às modalizações, a ocorrência da modalização deôntica “a gente tem que fazer, tenho que fazer”, para expressar a normatização aplicada no sistema educacional, e a modalização apreciativa, como, “claramente, sala de recursos estão assim meio que jogadas, bem complicado, muito complicado, super desestimulada” para demonstrar aspectos dificultosos sobre o contexto de ensino. Podemos perceber, por meio das modalizações apreciativas mobilizadas que a professora vivencia um conflito pessoal em relação ao contexto de trabalho.

Observamos, também, nesse fragmento, uma tentativa de aproximação e do conhecimento do contexto de vivência dos alunos com o objetivo de auxiliar e influenciar as construções de atividades para os discentes “só que dependendo do aluno e da idade que eu pego e... como eu conheço acabo conhecendo um pouco desse aluno né? da família de como é a vida dele às vezes eu acabo éh:: volTANdo essa atividade de leitura e escrita para a vida dele no dia a dia né?”. Nesse aspecto, a docente explicita tentativas para estimular os alunos no processo de ensino e aprendizagem, tais como a compra de livros e de gibi, além de voltar suas atividades para aspectos de apreciação do aluno ou para contribuições que possam auxiliar na vida do alunado.

Em relação às figuras de ação, notamos que, para interpretar o seu agir, a docente recorre à figura de ação ocorrência interna para explicitar o agir de tentativas e o agir de insciência, ou seja, não sabe como agir. Há também a figura de ação ocorrência externa para demonstrar o agir da discente “ela me pediu ela queria muito ler um livro” e o (não) agir de superiores “não foi dado éh claramente para gente o que é que a gente tem que fazer”. Verificamos, também, a figura de ação experiência interna, que foi mobilizada para explanar sobre o gesto de regulação “vou vendo a dificuldade que eles têm - como eu dou aula muitos anos eu sei que a maioria a dificuldade na leitura e escrita eu acabo focando nisso né?” e sobre o obstáculo epistemológico dos alunos “dificuldade na leitura e escrita”.

Em seguida, a docente explicita sobre as dificuldades enfrentadas no contexto pandêmico.

01/06/2021	Ester: [...] e depois que com essa pandemia ficou muito mais difícil porque::... eles falaram para gente mandar a atividade pelo whatsapp que a gente poderia mandar algum vídeo alguma coisa né? então eu tô tentando mandar mas assim... elas não têm muito interesse de fazer os pais não cobram né? então eu tenho que ficar cobrando toda sema::na eu acho muito desagradável né você ficar:: nessa fica pelo amor de Deus né? faz atividade aí né? vê isso lê aqui faz aquilo outro então é muito desagradável então tem semanas por exemplo que elas não fazem nada ficam TRês semanas sem fazer nada bom eu tô faz um tempão esperando alguma atividade elas não têm me dado retornado né? eh:: aí eu começo assim conversar com elas e tentar:: na conversa com ela saber que que elas estão se interessando... né? “aí agora eu não quero mais poema agora eu quero história em

	quadrinhos então eu vou em busca de coisas de história em quadrinhos" né? eu tenho uma aluna que ela desenha super bem então às vezes eu busco coisas éh que possa ter interesse para ela né sobre desenho sobre o que ela gosta de desenhar coisas assim para ver se estimula – entendeu? (mensagem via *Whatsapp*)

Nesse excerto, em relação às marcas de agentividade, há a implicação da docente pelo dêitico "eu".

Em relação às vozes, observamos que, ao caracterizar o contexto de trabalho dificultoso na pandemia, a docente apresenta outra voz para argumentar o seu agir, a voz da gestão escolar. Essa voz é explicitada com o intuito de proporcionar uma determinação aos docentes "eles falaram para gente mandar a atividade pelo whatsapp", isto é, uma prescrição para os professores sobre o envio de atividades via *Whatsapp* e a reivindicação de devolutiva da atividade concretizada.

Há, também, outras marcas de polifonias, vozes implícitas que podemos constatar nos três enunciados a seguir.

Em "elas não têm muito interesse", observamos pela negação dois pontos de vistas: E_1: elas deveriam ter o interesse e E_2: elas não têm muito interesse. Assim, podemos perceber que a locutora Ester apresenta uma oposição ao E_1 para expressar o desinteresse das discentes, ou seja, há um conflito interpessoal pelo fato de a docente estar em oposição às intenções das alunas.

Já no enunciado: "os pais não cobram", percebemos, novamente, pela negação uma voz contrária à situação, isto é, dois pontos de vistas: E_1: os pais devem cobrar e E_2: os pais não cobram. Dessa maneira, verificamos que a locutora se opõe ao primeiro e reafirma o E_2, acarretando um conflito interpessoal pelo fato de os pais não agirem, não cobrarem seus filhos sobre as responsabilidades escolares.

E no enunciado: "elas não fazem nada ficam TRês semana sem fazer nada bom eu tô faz um tempão esperando alguma atividade elas não têm me dado retornado", notamos que há negações para explicitar sobre o agir discente. Desse modo, observamos vozes implícitas sobre a responsabilidade das discentes: E_1: elas deveriam fazer e E_2: elas não fazem nada; E1: elas deveriam ter me dado retorno e E_2: elas não têm me dado retorno. Dessa forma, percebemos que a locutora Ester adere à posição dos enunciadores 2, ocasionado conflitos interpessoais devido a não realização das atividades, ou seja, pelo fato do (não) agir das discentes.

No que tange às modalizações, notamos a presença de modalizações apreciativas "muito mais difícil, acho muito desagradável, é muito desagradável", para discorrer sobre o

trabalho dificultoso na pandemia e sobre um agir a contragosto; a modalização deôntica "eu tenho que ficar cobrando", para explicitar uma normatização da rede educacional; a e modalização lógica "eu busco coisas éh que possa ter interesse para ela", para demonstrar a possibilidade de construção de atividades interessantes para a discente.

Para interpretar o agir docente, foram mobilizadas algumas figuras de ação. Primeiramente, observamos a figura de ação ocorrência interna para explanar sobre o agir da docente contra sua vontade (de forma contrariada). Seguidamente, notamos, também, que a professora colaboradora apresenta as ações da gestão, das alunas e dos pais, ou seja, uma interpretação da figura de ação ocorrência externa para justificar a sua ação de cobrança de atividades. Podemos perceber o real da atividade – "assim como o que se tinha feito a contragosto" (Clot, 2010, p. 104), pois a ação de cobrança que deve ser realizada pela docente é uma atividade feita a contragosto "então eu tenho que ficar cobrando toda sema::na eu acho muito desagradável", caracterizada por ela como uma ação de imploração "nessa fica pelo amor de Deus né? faz atividade aí né?". Dessa forma, podemos notar um conflito impessoal, pois há uma instrução para cobrar os alunos sobre as atividades e essa ação deve ser realizada de pela docente que, no entanto, a realiza a contragosto.

No próximo excerto, a professora colaboradora exprime sobre as dificuldades do contexto presencial (anterior à situação pandêmica) e do contexto remoto.

01/06/2021	Ester: [...] então assim... éh:: não é de hoje que tá ruim só que a pandemia piorou muito muito muito porque agora eu não consigo éh ter contato com elas porque elas vindo ao atendimento querendo ou não elas fazem a atividade né? e você dando atividade você conversa mais você busca mais informações você consegue mais resultados mas o que eu vejo assim alguns anos e que o resultado é MUITO pequeno né? que a sala de recurso não é uma coisa que... se eu tivesse um filho não colocaria tá? eu colocaria ele numa escola especial porque na escola especial você tem mais resultado - então é bem complicado – sabe? ((risos)) então assim eu quando eu sobre o vídeo assim eu percebi/ é nítido que eu não sei o que te falar porque... não tem o que falar entendeu tá tudo perdido tá tudo confuso então fica difícil de/de colocar as coisas né das pessoas para você assim como que tá que a gente que foi que que você fez então é muito confuso é muito complicado éh tá bem difícil – sabe? e assim eu tô muito desestimulada muito muito muito muito mesmo 14:55 - Ester: (ÁUDIO 00'12) ah eh se você quiser encontrar na terça que vem a gente pode se encontrar sim (mensagem via *Whatsapp*)

Nesse excerto, já concluindo o seu comentário, a docente colaboradora indica que, no contexto pandêmico, o processo de ensino e aprendizagem tornou-se pior pelo motivo de falta de contato com as discentes. Em relação às marcas de agentividade, há, em sua maioria, a implicação da docente pelo dêitico "eu". No entanto, em alguns momentos, o pronome

“você” marca uma agentividade mais genérica, ou seja, uma coletividade genérica relativa ao agir docente (coletivo).

Em relação ao gerenciamento de vozes, observamos que há a presença de vozes implícitas sobre o contexto de trabalho da docente, por exemplo, no trecho em que a docente realiza uma diferenciação dos atendimentos presenciais e remoto assíncrono “porque agora eu não consigo éh ter contato com elas porque elas vindo ao atendimento querendo ou não elas fazem a atividade”. Por meio da negação, notamos que há duas perspectivas: E1: antes eu consiga ter contato, propondo uma conclusão de realização do trabalho, e E2: agora (remoto assíncrono) eu não consigo ter contato. Assim, podemos observar que a locutora Ester assimila o enunciado 2, fazendo valer a conclusão de que “não há um contato com as discentes”, assim, não há a realização do trabalho efetivo. Dessa maneira, inferimos que a docente apresenta conflitos interpessoal e pessoal em sua situação de trabalho.

No enunciado: “que a sala de recurso não é uma coisa que... se eu tivesse um filho não colocaria”, notamos a colocação de negação para indicar uma voz implícita sobre a SRM. Podemos perceber dois pontos de vistas: E_1: se eu tivesse um filho colocaria E_2: se eu tivesse um filho não colocaria. Assim, observamos que a locutora Ester se opõe à preposição E_1 e incorpora o E_2. Dessa maneira, verificamos que a docente assinala um conflito pessoal, pelo fato de não acreditar no contexto de inclusão em que trabalha. Para tanto, a docente reafirma tal posição exprimindo “eu colocaria ele (filho) numa escola especial porque na escola especial você tem mais resultado”.

Em relação à sala de recursos, a docente explana os resultados obtidos no contexto presencial “você dando atividade você conversa mais você busca mais informações você consegue mais resultados mas o que eu vejo assim alguns anos e que o resultado é MUITO pequeno”. Observamos, nesse trecho, a utilização do operador argumentativo “mas”. Logo, notamos que há dois pontos de vistas: E_1: no contexto presencial você consegue mais resultados, contudo, em E_2: o resultado é muito pequeno. A locutora Ester faz uma inversão ao primeiro enunciador e se apoia em E_2 para explicitar a sua insatisfação com os resultados obtidos pela SRM.

Em relação ao próximo enunciado: “eu percebi/ é nítido que eu não sei o que te falar porque... não tem o que falar entendeu tá tudo perdido tá tudo confuso então fica difícil de/de colocar as coisas né”. Novamente, o uso da negatividade é expresso. Logo, podemos perceber uma polifonia implícita, ou seja, em E_1: eu sei o que te falar e E_2: eu não sei o que te falar, e em E1: tem o que te falar e E_2: não tem o que falar. Por meio desses pontos de vistas, podemos inferir que a locutora Ester adere aos enunciadores E_2, fazendo valer a conclusão de

que a docente tem dificuldades em discorrer sobre o seu contexto de trabalho ou por não ter clareza sobre o seu modo de agir. Dessa forma, notamos que a professora apresenta conflitos pessoais e dissonância em sua atividade, algo que é difícil de dizer para ela.

No que tange às modalizações, Ester usa modalizações apreciativas "é muito confuso é muito complicado éh tá bem difícil, tudo perdido tá tudo confuso então fica difícil", para explanar a obscuridade de seu contexto de trabalho, e a modalização pragmática "eu tô muito desestimulada muito muito muito muito mesmo" para explicitar um julgamento em relação ao seu agir docente, um agir sem ânimo intensificado pela colocação do advérbio "muito". Observamos, por meio das modalizações, um conflito pessoal pelo fato de a docente caracterizar o seu contexto de trabalho como algo obscuro que a leva ao desânimo.

Para interpretar o agir docente, observamos a figura de ocorrência interna para demonstrar um agir de insatisfação e de incertezas. Já a figura de ação ocorrência externa é mobilizada para explicitar o agir discente em contexto presencial "querendo ou não elas fazem".

Podemos verificar que o comentário da IS realizado pela docente trouxe aspectos do real da atividade, isto é, o que "se tenta fazer sem ser bem-sucedido – o drama dos fracassos" (Clot, 2010, p. 103-104). Portanto, podemos notar nesse cenário o descontentamento da docente, as dificuldades enfrentadas por ela, a ausência de um coletivo para discutir as situações vividas em seu contexto, as prescrições e as instruções vagas. Notamos, desse modo, uma tentativa de ações da docente sem embasamento e suporte para realizar o seu trabalho. De acordo com Clot (2020, p.175), "sem meio coletivo para enfrentar o real, a atividade individual procura abrigar-se, sem sucesso, por trás da tarefa prescrita". Ademais, nesse contexto de SRM, notamos, também, a falta de prescrições e de instruções para atribuir um agir-prescrito aos docentes. Ou seja, a docente da SRM não tem prescrições explícitas, nem coletivo de trabalho, nem realizações de trabalhos coletivos.

4.5 Reflexão sobre a aplicação do método de Instrução ao Sósia

Nos STTs da entrevista de Instrução ao Sósia, identificamos quatro (4) ocorrências sobre o método. São elas: "*1b. Demonstração de não entendimento do método – utilização de interjeição "vixi" – Indagação sobre o que a docente/instrutora deve fazer*"; "*8b. Concordância sobre o uso do "você*"; "*46b. Indicação de concordância sobre a escrita do comentário da IS"* e "*50b. Indicação de concordância sobre a orientação de assistir à gravação*".

Primeiramente, o aspecto que ficou mais evidente foi a utilização do "**eu**" pela professora instrutora, isto é, a professora colaboradora. Apesar de a pesquisadora/sósia ter apresentado a instrução do método duas vezes no início da entrevista, como podemos observar no fragmento a seguir, observamos que a docente não entendeu a instrução dada.

P: óh ó Então vamos lá... éh hoje nós:: vamos participar né? porque eu estou junto também... no método que chama instrução ao sósia Tá eu vou dar algumas instruções para você e você vai me falar tá bom? então vamos começar... então óh Suponha que eu sou o seu sósia que eu sou a sua sósia tá? e eu vou te substituir amanhã no seu trabalho {tá? E essa substituição ninguém pode perceber que eu {tô substituindo tá? Quais são as instruções que você ahn deveria me transmitir a fim de que ninguém se dê conta dessa substituição?... sempre você ahn vai me falar com o pronome pode ser você - tá bom? você vai fazer isso isso isso tá?
Ester: {certo {vixi
Ester: como que é? então espera aí {o que que eu tenho
P: tá {eu sou a sua sósia então amanhã eu vou te substituir... QUAis SÃO as suas instru::ções para mim? para ninguém perceber que a gente/que eu estou no seu lugar que eu estou substituindo
((silêncio))

(IS – 13/05/21)

No decorrer da entrevista, foi observado pela sósia a não incorporação de tal especificidade do método pela professora colaboradora. Assim, como tentativa, a pesquisadora alerta a professora instrutora várias vezes sobre a colocação do pronome "você": "amanhã ((nome da pesquisadora)) você vai chegar Faltando quinze minu::tos", "você vai falar "você vai fazer isso ((nome da pesquisadora)) você vai fazer aquilo - tá?".

[...]
P: é então suponha que eu sou você tá Ester amanhã – então eu vou de carro porque moro longe... tá eu chego treze horas em ponto? ou eu chego um pouco mais cedo? ou acontece/eu posso chegar atrasa::da?
Ester: é normalmente eu chego faltando uns cinco minutos né? normalmente assim
P: tá então você vai falar assim para mim então "amanhã ((nome da pesquisadora)) você vai chegar Faltando quinze minu::tos" – Sempre coloca como eu vou estar no seu lugar - Tá bom?
Ester: ah tá
P: tá (eu falo) amanhã eu vou chegar eu vou então você vai falar "você vai fazer isso ((nome da pesquisadora)) você vai fazer aquilo - tá? Então tá amanhã eu chego faltando uns faltando cinco/cinco para uma cinco para uma de tarde
Ester: é
P: tá e aí? o que eu faço?
Ester: e aí eu:: então né? como a gente não pode ir na sala dos professores Tá ((risadas)) eu já venho direto para sala
[...]
P: então eu tenho que fechar o armário guardar -- sempre fala você tá pode me dar as orientações sou eu não é você ((risadas))

(IS – 13/05/21)

Podemos notar que, apesar de algumas tentativas de orientação realizadas pela sósia (pesquisadora) e da concordância da docente sobre ter entendido a instrução "ah tá", a professora instrutora não compreendeu sobre a utilização do pronome "você" e nem a respeito da substituição que deveria ser realizada entre a sósia a docente na situação de trabalho, pois,

após a explicação, observamos que a docente colaboradora ainda continuou utilizando o dêitico "eu" – "eu já venho direto para sala", ou seja, a docente explicitou suas ações em primeira pessoa "eu" e não usou um dêitico de terceira pessoa para assinalar as ações de uma sósia.

Em relação a essa particularidade de colocação pronominal da entrevista de Instrução ao Sósia, Tognato (2009), em sua tese, ao utiliza esse método para pesquisar sobre o trabalho do professor de língua inglesa de ensino médio e fundamental em contexto presencial, evidencia que essa alteração de uso entre "você" e "eu" pode estar associada ao "não entendimento do procedimento ou a não apropriação dos recursos que se deve utilizar para que haja o deslocamento da prática profissional para descrevê-la, embora a pesquisadora tenha explicitado o uso do procedimento em seu no início" (Tognato, 2009, p. 203). Já em nossa pesquisa, observamos que a dificuldade de incorporação do método pela docente colaboradora pode estar relacionada à falta de um "sósia" (outro professor) que possa substitui-la em seu trabalho realizado.

Semelhante aos dados de Tognato (2009), há momentos, na situação de produção, em que Ester estabelece um deslocamento, ou seja, uma pequena apropriação com a utilização do "você" para explicar, descrever o seu trabalho, como podemos visualizar nos grifos a seguir.

> Ester: Não porque tem as funcionárias que ficam lá na hora do almoço né Sempre tem uma duas ou três lá então **você** cumprimenta às vezes elas conversam tem/tem as que limpam a sala e às vezes elas conversam alguma coisa às vezes elas perguntam alguma coisa dos alunos [...]
> [...]
> Ester: éh:: não **você** pode ficar mais um pouco mas às -- eu acho que -- às três e meia vem outra professora Então ela/ela ocupa a mesma sala
>
> (IS – 13/05/21, **grifo nosso**)

Em relação às perguntas realizadas pela pesquisadora/sósia, observamos que não há um enfoque sobre as situações em sala de aula ou em relação ao agir docente, mas sim, perguntas com o objetivo de entender a situação de trabalho da docente. Segundo Silva et al. (2016, p. 450, *grifo dos autores*), na IS, o sósia "deve assumir alguns pressupostos, interessando-se principalmente sobre a questão do *como*, em detrimento a questão do *por que*;" pelo fato de que "nesse processo é fundamental compreender como o sujeito realiza a sua atividade profissional, como ele age nas diferentes situações encontradas e quais caminhos ele encontra para ultrapassar os diferentes obstáculos (Silva *et al*, 2016, p. 449).

No que tange ao comentário da IS em nossa pesquisa, consideramos que ele foi relevante para promover reflexões na trabalhadora sobre sua situação de trabalho. Entretanto, destacamos alguns pontos: primeiro, o fato de ele ter sido realizado em áudio via *Whatsapp*,

pois o método, quando aplicado originalmente, o trabalhador deve assistir ao vídeo, realizar a transcrição e escrever comentários (Clot, 2006, 2010). Evidenciamos que foi pedido para a docente o comentário escrito, no entanto, este foi realizado em áudio via *Whatsapp* por opção da professora.

De acordo com Clot (2006) e Lousada e Fazion (2019), a escrita tem um papel importante no comentário de IS. Para Clot (2006, p. 144), o trabalhador "se vê diante dos traços materializados desse intercâmbio (decifração da gravação) pela mediação de uma atividade escrita que é ela mesma, eventualmente, endereçada a outros que não o sósia". Consoante Lousada e Fazion (2019, p. 121), "o fato de falar/escrever sobre si dirigindo seu texto a um outro (no momento da escrita, mas, também, no momento de ler o texto escrito para o coletivo) produz um distanciamento, um desdobramento do sujeito, que faz com que ele se torne um outro para si mesmo". Mesmo assim, acreditamos que os nossos dados possam contribuir para compreender a atividade docente, além de auxiliar na reflexão sobre o método de Instrução ao Sósia em um contexto virtual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última parte do nosso trabalho, inicialmente, retomamos nossos objetivos e a fundamentação teórico-metodológica que norteou esse estudo para, assim, encaminharmo-nos às perguntas de pesquisa; em seguida, apresentamos as contribuições desse estudo e, por fim, as limitações da tese.

Com o objetivo de compreender o agir de uma professora da SRM de deficientes auditivos e surdos a fim de verificar as influências dos elementos constitutivos do trabalho docente em relação ao planejamento de atividades de língua portuguesa, partimos da perspectiva interacionista sociodiscursiva proposta por Bronckart e sua equipe (Bronckart, 1999/2007, 2006, 2008) e da concepção sobre o trabalho docente proposta por Machado (2007, 2010), a qual apresenta uma conjunção dos aportes teórico-metodológicos do ISD e das disciplinas da Ergonomia da Atividade Francesa e da Clínica da Atividade. Outra disciplina que contribuiu para a construção dessa tese foi a Didática de Línguas, da qual utilizamos alguns conceitos que nos auxiliaram a compreender as características do agir docente, sendo eles: agir didático, gestos didáticos e obstáculos.

Assim, assumimos, em nosso trabalho, o arcabouço teórico-metodológico abraçado pelos grupos ALTER-CNPq e ALTER-FIP. Em outras palavras, adotamos uma perspectiva interdisciplinar para a análise do agir em situação de trabalho, especificamente, em nossa tese, o trabalho docente da SRM. Exploramos como fonte de referência maior o ISD e outros aportes que nos auxiliaram para uma melhor interpretação do agir docente. Ademais, salientamos a importância da observação de documentos e leis para compreendermos o contexto da Educação Inclusiva, especialmente, o do Atendimento Educacional Especializado da SRM.

Para atingirmos nossos objetivos, a escolha dos dados a serem analisados foi feita com o propósito de conhecer a situação de trabalho e as intervenções realizadas pela docente da SRM. Desse modo, após a leitura de todos os registros coletados, definimos o recorte dos dados oriundos da entrevista inicial, da entrevista de IS e do comentário da IS. No entanto, não desconsideramos a importância e as influências dos outros dados para o entendimento do contexto sócio-histórico mais amplo e para a compreensão do trabalho docente, tais como as observações das situações vivenciadas em 2020 e 2021 (contexto pandêmico) que influenciaram as decisões tomadas pelo sistema educacional, também, influindo nas ações da docente, especificamente, atividades presenciais suspensas, aulas remotas pelo aplicativo do Centro de Mídias de São Paulo (CMSP), atividades assíncronas com suporte do docente.

Em relação ao contexto de produção desse estudo, salientamos que os dados foram recolhidos entre os anos de 2020 e 2021, ou seja, durante o período de pandemia de Covid-19. Dessa forma, ressaltamos que essa situação pandêmica influenciou a vida de todos os envolvidos direta e indiretamente nessa pesquisa: da pesquisadora, da orientadora, da professora colaboradora, dos alunos, do grupo ALTER-FIP, dentre outros. Ademais, o sistema educacional que efetuou o contexto de ensino remoto modificou datas de recesso e férias como medidas emergenciais, o que também impactou na realização da pesquisa.

Quanto aos métodos utilizados, a entrevista inicial realizada com a docente colaboradora, que ocorreu em dezembro de 2020, auxiliou-nos a conhecermos o contexto de trabalho da professora, além de compreendermos a situação do sistema de ensino em contexto emergencial, bem como, algumas ações especificas do contexto da SRM. Já na entrevista de Instrução ao Sósia, tivemos a oportunidade de identificar as especificidades da rotina de trabalho da colaboradora e de observar algumas indicações de gestos didáticos da professora da SRM. E, por fim, o comentário da IS apontou algumas reflexões sobre o trabalho e sobre aspectos do real da atividade (Clot, 2006, 2010).

No que se refere aos procedimentos de análise dos dados, quanto às entrevistas e ao comentário da IS, utilizamos o modelo de análise textual proposto por Bronckart (1999/2007) e algumas reformulações apontadas por Machado e Bronckart (2009), bem como, os segmentos de orientação temática (SOT) e os segmentos de tratamento temático (STT) (Bulea, 2010) que nos auxiliaram a interpretar o agir docente. Também recorremos à teoria ducrotiana, que nos possibilitou as identificações de vozes implícitas ou pressupostas pelo uso da negação e pela conjunção “mas” (Ducrot, 1987), por meio das quais tivemos evidências linguístico-enunciativas dos conflitos do trabalho docente. Além disso, exploramos as figuras de ação internas e externas (Bulea, 2010; Bulea-Bronckart, Bronckart, 2017) para interpretarmos o agir da colaboradora e compreendermos o trabalho do professor da SRM. Conforme mencionamos, ao analisarmos os textos produzidos pela docente, observamos ações e interpretações sobre o seu *métier*. Assim, recorremos também a alguns conceitos advindos da Didática de Línguas que nos auxiliaram na compreensão do agir docente e dos gestos didáticos.

A partir dos aportes teórico-metodológicos assumidos e do caminho trilhado nesse estudo para coleta e análise dos dados, buscamos responder às seguintes perguntas:

A primeira pergunta de pesquisa feita foi: ***Quais são os elementos do trabalho docente mais tematizados e menos tematizados pela docente nas entrevistas e no comentário da IS?***

No ato das produções das entrevistas e do comentário da IS, temos indicações das características do trabalho docente. Evidenciamos que, a partir das aberturas dos segmentos de tratamento temático (STTs), tanto na entrevista inicial como na entrevista de IS, os elementos mais tematizados foram: o outrem (interpessoal), apresentando a ocorrência de 16 vezes; aspectos sobre a docente (pessoal), manifestado 14 vezes; e o objeto, integralizando 14 ocorrências.

Em relação aos elementos menos tematizados, podemos destacar as prescrições (impessoal), as quais foram mencionadas nove vezes e o contexto escolar/ensino, que foi iniciado nove vezes também pela docente.

Já no comentário da IS, por meio do plano global e de subtemas, observamos que os elementos mais tematizados foram: o outrem (interpessoal), integralizando 11 ocorrências, e a característica pessoal (docente), a qual contou com 10 ocorrências. No que tange aos menos recorrentes, observamos o objeto, a prescrição e o contexto escolar/ensino, sendo que cada um deles foi apresentado duas vezes, e o artefato, apenas uma vez. Evidenciamos que um outro elemento foi tematizado no comentário da IS – "ausência de transpessoal" – esse aspecto foi mencionado duas vezes para dar indícios da ausência do coletivo de trabalho, consequentemente, da falta do gênero profissional/gênero de atividade na situação de trabalho da docente da SRM.

Essa característica sobre o elemento interpessoal em relação ao coletivo também pôde ser observada em algumas pesquisas citadas em nossa introdução, tais como a de Silva (2020) que, em seu estudo, evidenciou a dificuldade de interação dos professores do AEE com os docentes da sala regular; a de Santo (2020), a qual identificou a inexistência de um trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e das salas de recursos; a de Teixeira (2021), cujo estudo salientou também a ausência do trabalho colaborativo entre os professores, o que corroborou de modo negativo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos que frequentam a SRM.

Dessa forma, observamos que o agir docente está relacionado de modo intrínseco ao outrem e ao objeto, conforme é apresentado por Machado (2007, 2010). E, também, está concatenado às interações contínuas com prescrições locais e do sistema educacional, além das influências das condições sócio-históricas. Todavia, verificamos que há pouca recorrência sobre artefatos/instrumentos na situação de trabalho da docente da SRM e há ausência do elemento transpessoal (gênero de atividade), o que permite percebermos a falta de elementos de mediações que auxiliam o trabalho docente.

Em relação à segunda pergunta de pesquisa, ela foi proposta seguinte forma: ***Quais são os gestos didáticos configurados nas entrevistas e no comentário da IS?***

Por meio das análises dos dados, pudemos identificar, na entrevista inicial, que há indícios de gestos didáticos fundamentais. São eles: o gesto de regulação, com o foco em ajudar o aluno na leitura e na interpretação de texto; e o gesto de planejamento, sendo evidenciado a partir de ações como "planejar", "buscar", procurar materiais na internet, com o objetivo de encontrar algo "legal" e que auxiliasse o aprendizado dos discentes.

Já na entrevista de IS, os gestos fundamentais evidenciados são: o gesto de planejamento, sendo apresentado como "pensar, preparar, ter uma ideia, esquematizar, procurar, programar, fazer alguma atividade, montar, ler"; o gesto de planejamento no contexto presencial, o qual foi mobilizado para elucidar a facilidade de substituição do sósia em uma situação presencial, tal como exposto no trecho "já deixo mais ou menos esquematizado, tira cópia ou deixo no computador"; o gesto de regulação, sendo descrito como um agir de auxílio, como em "eu ajudo, explico". Para realizar o gesto de regulação, verificamos que a docente faz pesquisas, assiste a vídeos, envia-os aos alunos, recorre a docentes da sala regular para ter o conhecimento e saber explicar o conteúdo aos estudantes.

Há, também, uma distinção apresentada entre o gesto de regulação no contexto presencial e o gesto de regulação no contexto *on-line.* Para a docente, no presencial, a regulação didática é mais acessível, pois os obstáculos são visíveis pelo fato de os discentes realizarem as atividades. Já no contexto *on-line*, a regulação é feita por conversas via *Whatsapp,* podendo ocasionar uma regulação simultânea do obstáculo, o que não ocorre no contexto presencial, visto que o atendimento é somente uma vez por semana. Entretanto, no contexto *on-line* (assíncrono), a docente explicita que há dificuldades de regulação, uma vez que a não realização das atividades dificulta a visualização dos obstáculos.

Por fim, ainda na entrevista de IS, foi possível verificarmos o gesto implementação do dispositivo didático. Notamos indícios desse gesto em razão da exemplificação das consignas enviadas para as aulas via *Whatsapp*: "para você fazer hoje então você vai pegar o texto tal que eu te mandei que você já leu né? E aí você vai reescrever o texto". Nesse gesto, a professora delimita o que deverá ser realizado pelas discentes.

Quanto ao comentário da IS, notamos a presença do gesto de regulação, mobilizado com o objetivo de sanar as dificuldades apresentadas pelos discentes, como exemplificado no excerto "como eu dou aula muitos anos eu sei que a maioria a dificuldade na leitura e escrita eu acabo focando nisso".

Além dos gestos fundamentais, observamos outros aspectos do agir docente que envolvem o ensino e aprendizado de língua portuguesa, tais como: o agir didático focado no ensino de língua portuguesa, o agir didático que auxilia na leitura e na interpretação de modo individualizado, o agir didático com objetivo de estimular, incentivar o aprendizado e o aprendiz (compra de livros e gibis, atividades voltadas para aspectos de apreciação e contribuição para a vida dos discentes), o agir experiência, tendo a música como recurso pedagógico, além de um agir a contragosto, evidenciado na cobrança de realização de atividades via *Whatsapp*.

No que tange à terceira pergunta, ela foi formulada da seguinte maneira: ***Quais obstáculos são configurados nas entrevistas e no comentário da IS? Eles influenciam o gesto de planejamento da docente? Se sim, de que modo?***

Quanto à possibilidade de influência dos obstáculos no gesto de planejamento, configurados nas entrevistas e no comentário da IS, há demonstrações de obstáculos de ordem ontogenética e epistemológica. Em relação ao obstáculo ontogenético, nesse contexto, trata-se da deficiência auditiva dos alunos. No que tange aos obstáculos epistemológicos, eles são indicados como: dificuldades de leitura e interpretação, dificuldade na escrita de língua portuguesa, dificuldade na leitura e escrita, não alfabetização. Ademais, observamos que, às vezes, o obstáculo epistemológico do discente em relação aos conteúdos da sala regular pode ser levado à docente da SRM, gerando, assim, um obstáculo epistemológico para ela também, pelo fato de não ser especialista na área em questionamento.

Em relação às influências dos obstáculos de ensino e aprendizagem observados, evidenciamos que eles influenciam o gesto de planejamento da colaboradora. Primeiramente, a professora explicita que o seu agir é direcionado às dificuldades dos estudantes, como podemos observar nas falas da profissional “eu trabalho com as dificuldades”, “ele fez eu ajudo eu vejo dificuldades né e aí em cima daquilo que eu vi nas dificuldades dele eu já penso em alguma outra atividade para próxima aula”. Da mesma forma, ela enfatiza o propósito das intervenções didáticas de planejamento: focar e auxiliar na leitura, na interpretação de textos e na escrita, como podemos verificar nas observações feitas pela professora, tais como “eu procuro focar mais nisso – né? na leitura interpretação de texto”, “a maioria a dificuldade na leitura e escrita eu acabo focando nisso”, “voltando essa atividade de leitura e escrita”, “planejando que dá para eles que fosse uma coisa legal que não fosse uma coisa chata e que também auxiliasse”.

A quarta pergunta de nossa pesquisa foi: ***A partir da análise das entrevistas e do comentário da IS, quais são os elementos do trabalho docente que integram o contexto da***

professora da SRM? E em que medida esses elementos influenciam o planejamento de atividades de língua portuguesa nesse contexto?

Para respondê-la, observamos que, na entrevista inicial, na de IS e no comentário da IS, há a presença dos elementos: pessoal (formação acadêmica: é pedagoga, com habilitação para trabalhar com deficientes auditivos, pós-graduada em Educação e Educação Especial. Tendo 27 anos de experiência como docente, registra suas próprias ações, realiza intervenções, buscando oferecer auxílio, incentivo e estímulo aos discentes. No entanto, tem dificuldade em expor seu próprio trabalho e seu descontentamento com ele); impessoal (há prescrições, tais como: categoria F, preenchimento de relatório, preenchimento do diário digital, assinatura do livro ponto, mudança para a SRM, envio de atividades, instruções da DE); interpessoal (há a presença do outrem, dentre eles, alunos, família, professores da sala regular, professora da SRM, funcionárias da unidade escolar, pessoas da secretaria, gestão escolar – diretora e coordenadores – e a diretoria de ensino).

A partir das discussões propostas na resolução da primeira questão, observamos que o elemento interpessoal foi o mais enfatizado nos textos analisados. Dessa forma, destacamos a influência do outrem no trabalho da docente da SRM, bem como, no gesto de planejamento, pois podemos verificar a presença da família, dos discentes, da gestão escolar, dos professores da sala regular e da outra professora da SRM.

No que se refere à família, verificamos forte influência no agir docente, tais como: o (não) ensino de libras, a (não) cobrança das realizações das atividades. No que tange aos discentes, observamos que o agir docente é influenciado por eles desde as escolhas de horário em que esses alunos vão estudar, isto é, a docente depende da opção de horário do estudante para saber qual será o seu horário de trabalho, até o (não) agir das discentes, haja vista que essa apatia no contexto pandêmico influenciou as ações de planejamento, os planos de aulas, o preenchimento de relatórios e, também, as ações de cobrança de atividades, algo caracterizado como desagradável pela professora, além dos obstáculos ontogenéticos (deficiência auditiva) e epistemológicos já abordados.

Em relação à gestão escolar, há a presença da diretora e dos coordenadores da unidade escolar, sendo que houve apenas discussões e cobranças burocráticas. Com relação aos professores da sala regular e à outra professora da SRM, inferimos que não há diálogos efetivos entre os docentes e, quando há alguma tentativa por parte da professora da SRM, esse agir é caracterizado como um "trabalho de formiguinha", um agir paulatino e formado por tentativas, como pode ser averiguado quando a trabalhadora diz: "você tem que ir com jeito". Desse modo, é possível observarmos que não há um coletivo de trabalho, acarretando a

ausência do elemento transpessoal, o que significa a inexistência do gênero profissional/gênero de atividade, acarretando na docente uma falta de reconhecimento e de estímulo em seu trabalho "eu já não tô contente com meu trabalho faz muitos anos", "outra coisa que me frustra é que a gente não tem assim... o apoio o treinamento necessário né? então fico muitas vezes perdida porque eu não sei... éh:: como trabalhar o que trabalhar com meu aluno". De acordo com Clot (2010, p. 287, grifo do autor), "Quando o gênero profissional – designamos, assim, a memória coletiva – é maltratado, os *trabalhadores deixam de se reconhecer naquilo que fazem*". O pesquisador (2010, p. 289) salienta que, quando o trabalhador se reconhece no que se fez, em sua atividade, ele está "seguro tanto da utilidade social do objeto ou do serviço, como de sua qualidade". Assim, pudemos observar que, para a docente, o contexto de ensino e aprendizagem em que trabalha apresenta aspectos fictícios que corroboram para inexistência de utilidade social e de qualidade "eu já não tô contente faz muitos anos por quê? porque a inclusão é fictícia... a gente não vê a real inclusão né? então os alunos chegam para mim com uma defasagem muito GRANde eu não consigo suprir essa defasagem dele e isso me frustra muito... – né?".

Quanto os artefatos, observamos que a docente utiliza a internet e livros como fontes para a construção de atividades. Todavia, não houve evidências de apropriação e de adaptação para a edificação de um instrumento conforme a definição de Machado (2010, p. 164, grifo da autora) sobre "apropriar-se", que "é *o processo de adaptar alguma coisa a um uso ou a uma finalidade determinada; atribuir alguma coisa a si mesmo, fazer com que ela seja SUA (algumas vezes, até mesmo de modo indevido)*".

Com relação ao objeto, notamos que há referências às propostas de atividades que são de leitura e escrita, às atividades de leitura e escuta, às questões de atividades com caraterísticas apreciativas (avaliações mais subjetivas) e às atividades que são voltadas para a vida do alunado. É importante ressaltarmos que as atividades, ao longo do contexto pandêmico, foram enviadas via *Whatsapp* ou deixadas na secretaria da escola para serem retiradas pelos responsáveis ou pelos próprios alunos. Outro fator mencionado pela professora é a experiência sobre o desenvolvimento de um trabalho tendo a música como recurso pedagógico e o ensino em uma perspectiva de plurilinguismo. Assim, podemos perceber que a professora da SRM apresenta estratégias para realizar o seu trabalho, seja por modificações na entrega de atividades, seja por intervenções didáticas com os discentes.

No que tange ao contexto de escolar/ensino, observamos algumas características da sala de recursos, tais como o horário de atendimento realizado pela docente (das 13h às 14h30), o fato de o atendimento ser realizado no contraturno e diferenças de intervenções

entre o atendimento *on-line* e o presencial. Por fim, o contexto sócio-histórico mais amplo apresenta informações sobre o contexto pandêmico da Covid-19, os decretos que interferiram no contexto educacional de ensino, as leis que regem e influenciam o trabalho docente que promoveram alterações no exercício profissional, tais como a mudança de atendimento nas unidades escolares, o atendimento remoto, a mudança de recesso/férias, a categoria de professores do estado de São Paulo, dentre outras.

Tendo em vista as influências dos elementos do trabalho docente discutidos nesse estudo, podemos inferir que eles influenciam o planejamento didático da docente da SRM. Como observado no elemento interpessoal, a maioria das famílias não aceita o ensino de libras, apenas o ensino de língua portuguesa. Dessa forma, a professora foca em atividades de português e direciona o seu atendimento para o modo individualizado. Com relação aos discentes, constatamos que o (não) agir dos estudantes e os obstáculos evidenciados influenciam o planejamento da docente da SRM, pois ao "pensar, buscar, procurar" sobre propostas de atividades, a professora direciona suas ações de planejamento para as dificuldades dos alunos. No que tange aos docentes da sala regular, o planejamento da colaboradora é influenciado por não haver um coletivo de trabalho. Desse modo, não há um compartilhamento de ações e de planejamentos para colaborar com o trabalho docente de ambas as partes, o que dificulta a construção e a efetivação de planejamento.

No que diz respeito ao elemento pessoal (docente), percebemos que este apresenta influências no planejamento da professora, uma vez que, por mais que tenha muitos anos de experiência, ela menciona estar perdida, não saber como agir. Ainda assim, ela busca realizar ações de auxílio (gestos de regulação), de tentativas, de estímulo e de incentivo para executar seu trabalho. Logo, o planejamento, além de ser direcionado para conteúdos que auxiliem, que estimulem o aluno, também é pensando para ser algo "legal" e não "uma coisa chata".

Em relação ao elemento impessoal (às prescrições), inferimos que elas influenciam o planejamento pela falta de clareza, ou seja, trata-se de prescrições vagas sobre o que ensinar e como ensinar. Logo, a docente não sabe como agir, seja no contexto de sala de aula, seja na ação de planejar.

No que se refere aos artefatos/instrumentos, salientamos que a carência de apropriação de materiais e dispositivos simbólicos influenciam o planejamento, haja vista que a docente evidencia ficar "horas e horas" na busca de "coisas" para propor algo que auxilie na aprendizagem dos alunos. No entanto, em alguns momentos, a partir dos artefatos/instrumentos utilizados, a professora constrói gestos de planejamento específicos, tais como a antecipação dos obstáculos dos alunos (dificuldade na leitura e escrita) e a

construção de atividades que possam “colaborar com o que ele (aluno) tem de facilidade para que ele fique cada vez melhor”.

Quanto ao contexto escolar/ensino, verificamos que, seja ele presencial ou remoto (assíncrono), há influência no planejamento. No contexto presencial, o contato com o discente, a visualização das atividades e dos obstáculos auxiliam no planejamento. Já, no contexto remoto, o gesto de planejamento é caracterizado como algo difícil pelo fato de não ser possível a observação das atividades, prejudicando a continuidade do planejamento.

Por fim, destacamos a ausência do elemento transpessoal. Logo, a influência é observada pela inexistência de modos de agir construídos por um coletivo, ocasionando no não saber agir da docente na situação de trabalho: não saber o que ensinar e como ensinar.

E, para concluir, a quinta pergunta elaborada foi: ***Quais são os conflitos que integram os elementos constitutivos do trabalho da docente da SRM? E em que medida esses conflitos interferem em seu gesto de planejamento?***

Conforme é evidenciado por Machado (2007, 2010) e pelos grupos ALTER-CNPq e ALTER-FIP, o conflito é um elemento constitutivo do trabalho do professor. Outrossim, salientamos que o planejamento é uma atividade que se encontra intrinsecamente ligada ao trabalho docente em sala de aula, isto é, o planejamento é uma face do trabalho docente que engloba a situação de trabalho em sala de aula. Dessa forma, tomamos o conflito como um aspecto também constitutivo do planejamento. Nesse estudo, definimos conflito, a partir de Machado (2007, 2010), Voltero (2018), Hernandes-Lima (2020) e Amorim (2020), como: movimentos desarmônicos, tensões e contradições intrínsecas em relação às dimensões do trabalho docente: situada (meio), pessoal (subjetiva), impessoal (prescrições), transpessoal (modelos de agir - coletivo), interpessoal (os outros envolvidos direta ou indiretamente na atividade docente), artefatos, instrumentos e o objeto. Evidenciamos, também, que o conflito pode atuar como fonte vital para o desenvolvimento, como também, pode ser fonte de sofrimento e adoecimento do trabalhador.

No decorrer das discussões das resoluções, observamos a influência do outrem no trabalho docente. Com efeito, o conflito mais presente no trabalho da docente da SRM é o conflito interpessoal, o qual é assinalado nas situações: de não aceitação de alguns professores da sala regular sobre o atendimento especializado, de falta de diálogo com os docentes para ter conhecimento do planejamento e de ações realizadas com os alunos, como a não concretização das atividades pelos discentes (em contexto remoto).

Outro conflito demonstrado é em relação ao elemento pessoal. O conflito pessoal é demarcado pelo descontentamento da docente com seu trabalho, pela frustação de não

conseguir suprir as defasagens dos discentes atendidos e pela sensação de não estar fazendo nada.

Para concluir, é no conflito impessoal que podemos observar o real da atividade, pelo fato de a docente, conforme instrução dada, realizar a ação de cobrança de atividades dos alunos a contragosto, executar preenchimentos de relatórios em um contexto onde não há interação e devoluções de atividades por parte dos alunos.

Em relação às interferências no gesto de planejamento da professora, notamos que os conflitos interpessoais podem acarretar interferências: o (não) agir discente, que pode auxiliar na construção do planejamento, ao se "ter mais ideias", ou que pode dificultar o planejamento pela não continuação do trabalho proposto; e a ausência do coletivo de trabalho, ou, até mesmo, a inexistência de diálogos construtivos em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos discentes, o que prejudica o trabalho de planejamento da colaboradora, docente da SRM, pelo fato de ela não ter o conhecimento do planejamento dos professores, das ações realizadas na sala regular e das ações que precisam ser trabalhadas para auxiliar o discente.

Esse conflito que foi exposto pela docente em relação aos professores da sala regular levou a professora da SRM a desenvolver uma estratégia para não amputar o seu agir. A estratégia utilizada por ela foi a utilização do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) para visualizar o planejamento e, assim, construir suas atividades. Logo, é notória a importância da implementação de um planejamento construído pelo coletivo de professores para auxiliar o trabalho da SRM. Entretanto, salientamos que a organização do sistema educacional não auxilia os professores da SRM e nem os professores da sala regular para a construção de um coletivo de trabalho, pois a SRM não é oferecida em todas as unidades escolares. Por exemplo, no caso de nossa colaboradora, ela recebeu alunas de outra unidade escolar e não teve contato com os docentes dessa outra escola.

Após respondermos às questões que nortearam esse trabalho, apresentamos as contribuições desse estudo.

Contribuições

Destacamos as contribuições desta pesquisa aos trabalhos desenvolvidos em Linguística Aplicada e aos estudos dos grupos ALTER-CNPq e ALTER-FIP em razão da singularidade desse trabalho, pois investigamos o agir docente de uma professora especializada que tem como contexto de trabalho a sala de recursos multifuncionais sob o

ângulo de uma fundamentação teórico-metodológica interdisciplinar, isto é, que se constitui a partir do diálogo advindo de outras disciplinas para a compreensão do trabalho docente.

Em relação à fundamentação teórica, cremos ter contribuído para a reflexão do trabalho do professor dentro e fora da sala de aula. Expressamos que os elementos do trabalho docente (pessoal, impessoal, transpessoal, outrem, objeto, artefatos e instrumentos), conflitos e, também, os gestos didáticos e os obstáculos influenciam o planejamento do professor. Isso posto, evidenciamos a intrínseca relação entre o trabalho docente em sala de aula e a atividade de planejamento.

Em se tratando do conceito do gesto de planejamento, baseamo-nos nas reflexões trazidas por Silva (2013) em sua tese, que investigou duas professoras de língua portuguesa em interações em sala de aula, em entrevistas de Autoconfrontação Simples e de Autoconfrontação Cruzada, métodos da Clínica da Atividade. Evidenciamos, assim, a singularidade de nosso estudo sobre contexto pesquisado, a sala de recursos multifuncionais, em relação ao conceito de gesto de planejamento e suas características específicas observadas, tais como a influência do outrem e antecipações de obstáculos.

Em nossa pesquisa, também pudemos observar que o conceito de figuras de ação interna e externa auxiliou-nos na interpretação dos gestos didáticos de planejamento da professora colaboradora. Constatamos, por meio da interpretação dos dados, que o gesto de planejamento apresentou mais recorrência nas figuras de ação ocorrência para assimilar o gesto e as ações específicas “pensei em dar, esquematizei, procuro na internet” e na figura de ação experiência para demonstrar que esse gesto faz parte da rotina de trabalho da docente “preparo, eu planejo”. Já as outras figuras – acontecimento passado e canônica – foram interpretadas em aspectos de exemplificação, relato de atividades anteriores e prescrições.

No tocante aos procedimentos de recolhimento de dados da pesquisa, por fatores externos (pandemia da Covid-19), eles aconteceram em ambiente virtual. Em nosso entendimento, aspectos favoráveis podem ser atribuídos a esses procedimentos metodológicos, tais como a facilidade e rapidez na comunicação via *Whatsapp* e as gravações de entrevistas e do método de IS facilitadas pelo *Meet*. Entretanto, podemos expor alguns aspectos negativos, como problemas de conexão com a internet, dispersão da colaboradora da pesquisa por estar em outro ambiente e a falta de interação entre os participantes.

Outro fator relevante nesse estudo foi o uso do aplicativo *Whatsapp* como ferramenta para reflexão do trabalho docente. Esse aplicativo não apenas auxiliou a pesquisadora nas tentativas de contato e de agendamento de reunião, mas também, contribuiu como instrumento, tendo que vista que a docente colaboradora usou esse recurso para tecer

ponderações sobre o *métier* e, especialmente, para elaborar o comentário da IS. Desse modo, evidenciamos que um método de diálogo via *Whatsapp* pode ser incluído nas pesquisas brasileiras como um possível instrumento de diálogos entre o interventor/pesquisador e o trabalhador/colaborador da pesquisa, bem como, a plataforma *Google Meet*, a qual pode ser utilizada como um instrumento de pesquisa.

Quanto às limitações de nossa pesquisa, apontamos, primeiramente, a falta de interação presencial entre a pesquisadora e a professora colaboradora por causa da pandemia da Covid-19. Seguidamente, a impossibilidade de aplicação de alguns instrumentos de pesquisa no decorrer do projeto não permitiu que pudéssemos observar e registrar as condutas da trabalhadora, ou seja, o trabalho real (Bronckart, 2008). Assim, não pudemos: filmar as aulas, pois a docente não ministrou aulas presenciais nem aulas síncronas no contexto remoto; promover a entrevista de Autoconfrontação Simples, visto que não tivemos a oportunidade de observar e gravar as aulas da colaboradora; fazer a entrevista de Autoconfrontação Cruzada, pois, não conseguimos concretizar um coletivo de professores. Outra limitação foi em relação à impossibilidade de explorar o diário reflexivo, o qual, embora tenha sido apresentado para a docente colaboradora, ela não conseguiu realizá-lo.

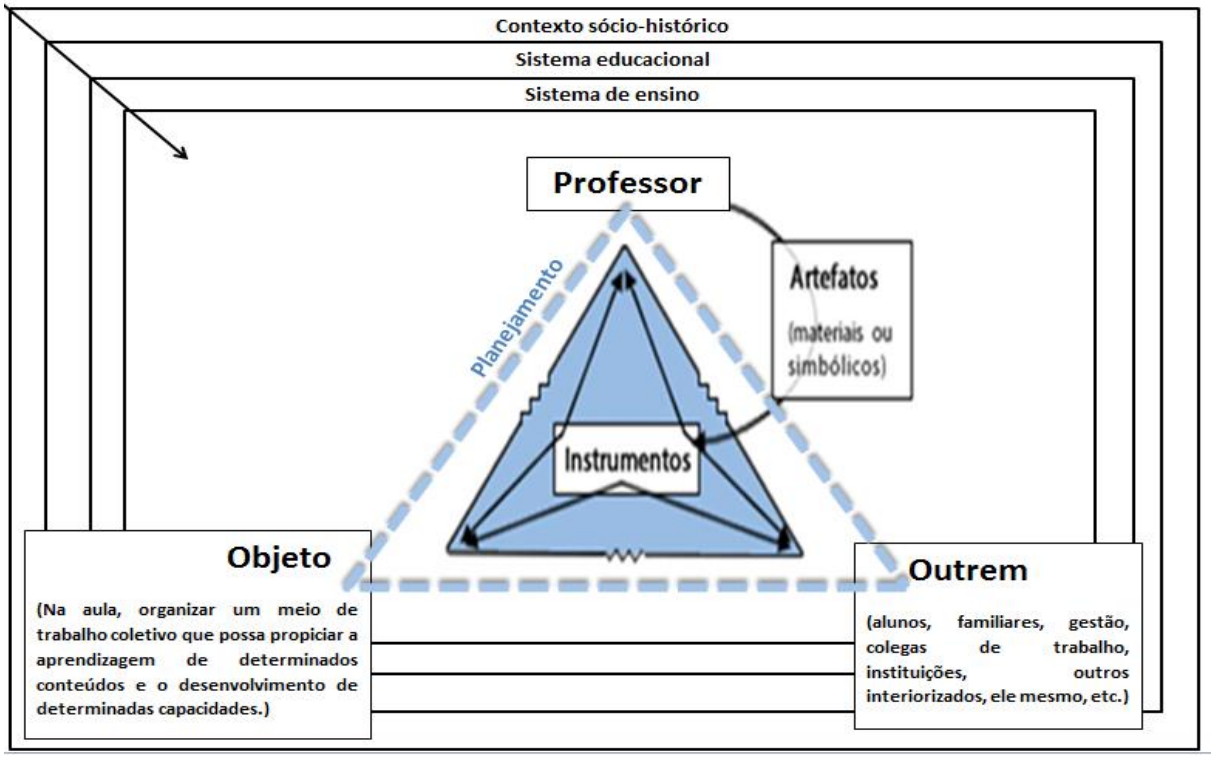
No que tange ao comentário da IS, por mais que tenhamos instruído a professora sobre a escrita do comentário da IS, este foi realizado em áudio. Acreditamos que tal aspecto não prejudicou nosso estudo, no entanto, evidenciamos que o método clássico (escrito) talvez pudesse ter despertado mais reflexões da docente sobre suas ações.

Apesar das limitações apresentadas, acreditamos que nossa pesquisa possa contribuir para a reflexão e para a compreensão do trabalho docente, especificamente, em situações de planejamento, porquanto reconhecemos que essa tarefa faz parte de modo intrínseco do trabalho docente em sala aula. Cremos, também, que nosso estudo possa suscitar discussões sobre a formação dos docentes de línguas em relação ao processo de planejamento para a construção de um meio propício para a aprendizagem de conteúdos específicos e desenvolvimento de capacidades específicas (Machado, 2007), além de promover debates sobre textos do entorno-precedente ao agir (Bronckart, 2008), ou seja, refletir sobre e de que modo as prescrições se relacionam ao cotidiano do trabalho do professor.

Outrossim, observamos que há uma intrínseca relação entre o gesto didático de planejamento e os elementos do trabalho docente (pessoal, impessoal, transpessoal, outrem, objeto, artefatos e instrumentos), conflitos, como também entre os outros gestos didáticos (implementação do dispositivo didático, regulação, criação de memória didática e institucionalização), especificamente, em nossa tese, o gesto de regulação e os obstáculos

ontogenético e epistemológico. Por conseguinte, defendemos a importância de refletirmos e de verbalizarmos sobre o gesto didático de planejamento na situação de trabalho do professor e na formação docente (Silva-Hardmeyer; Abreu-Tardelli, 2023), haja vista que acreditamos que esse gesto é uma faceta[80] dependente e inseparável da triangulação didática (professor, aluno e objeto) em situação de sala de aula, bem como, dos outros elementos envolvidos no trabalho docente: prescrições, outrem (professores, gestão escolar, família, outros interiorizados, etc.), modos de agir (transpessoal), artefatos, instrumentos e conflitos. Para tanto, propomos a inserção do ícone "planejamento" na figura "A atividade docente em sala de aula" proposta por Machado (2007, 2007) e reformulada por Hernandes-Lima (2020) como podemos observar a seguir.

Figura 9 - A Atividade docente em sala de aula



Fonte: elaborada pela autora com base em Machado (2007, 2010), Hernandes-Lima (2020) e em contribuições (discussões orais) do grupo ALTER-FIP.

Podemos vislumbrar que essa figura se constitui, conforme Machado (2010, p. 165), "em um instrumento de ordem heurística", ou seja, não é um modelo acabado, mas sim, em construção em nossas pesquisas. A partir das figuras de Machado (2007, 2010) e Hernandes-Lima (2020), assinalamos que o gesto de planejamento apresenta uma relação intrínseca com o triângulo didático (professor, outrem e objeto), como também, em relação aos outros

[80] Conjunto de atividades do trabalho docente (Machado, 2010).

elementos: contexto sócio-histórico, contexto educacional, contexto de ensino, conflito, artefatos e instrumentos. Assim, indicamos um triângulo pontilhado em interação contínua com os outros polos para demonstrar a influência e a dependência dos elementos do trabalho docente no gesto didático de planejamento, como também, a influência desse gesto na atividade em sala de aula.

Dessa forma, por entendemos que o gesto de planejamento é uma faceta dependente e inseparável da triangulação didática (professor, aluno e objeto) em situação de sala de aula, salientamos a importância da construção de ambientes que proporcionem a compreensão das dimensões do trabalho docente e os gestos didáticos gerais e específicos, contribuindo para o desenvolvimento do professor em situação inicial ou continuada. Desse modo, é de fundamental importância pensarmos em formações e programas que possam suscitar tais discussões. Observamos[81], por exemplo, alguns programas do Ministério da Educação voltados à formação docente: Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), Residência Pedagógica, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

E, para concluir esse trabalho, retomamos uma expressão dita pela colaboradora dessa pesquisa: "trabalho de formiguinha". Ela é empregada aqui sob a perspectiva do esforço, da dedicação e da colaboração em referência à construção dessa pesquisa, ao trabalho do professor, porquanto a ação docente é "ampla e pressupõe diversas tarefas educativas, de colaboração profissional e pedagógica entre pares, também de informação e colaboração com famílias, de avaliação do próprio trabalho e do desenvolvimento dos alunos" (Dolz, 2017, p. 9, prefácio, grifo nosso). Por fim, que esse estudo possa contribuir para construções de diálogos sobre o trabalho docente em trabalhos futuros.

81 Programas do MEC voltados à formação de professores. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores?id=15944:programas-do. Acesso em 20 de fev. de 2024.

REFERÊNCIAS

ABREU, L. S. **A construção da subjetividade no diálogo entre professor e coordenador**. 1998. 138f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

ABREU-TARDELLI, L. S. **Gramática, texto e gênero: articulações e caminhos para o ensino de línguas**. PROEX/PROPG. 2018.

ABREU-TARDELLI, L. S. O diário de leitura para além do desenvolvimento da capacidade leitora: um instrumento para a formação docente. In: Regina Celi Mendes Pereira. (Org.). **Escrita na universidade: panoramas e desafios na América Latina**. João Pessoa: Editora UFPB, 2019, p. 142-171 Disponível em: https://www.estudiosdelaescritura.org/uploads/4/7/8/1/47810247/mendes_pereira_2018_escrita_na_universidade.pdf. Acesso em 18 de jan. de 2024.

ABREU-TARDELLI, L. S. VOLTERO, K. M. O papel da ficha de avaliação e da escuta no ensino do gênero seminário. In: **Entretextos**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 13- 42. Dossiê Temático/ 2019. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/37031/25600. Acesso em: 01 de jan. de 2024.

ABREU-TARDELLI, L. S.; RIESTRA, D. (org.). **As contribuições dos linguistas russos dos anos 1920-1930 ao ensino atual de línguas**. Araraquara: Letraria, 2021. Disponível em: https://www.letraria.net/wp-content/uploads/2021/05/As-contribuicoes-dos-linguistas-russos-dos-anos-1920-1930-ao-ensino-atual-de-linguas.pdf. Acesso em: 03 de jan. de 2024.

AGÊNCIA BRASIL. **Retrospectiva 2021:** confira as principais notícias de fevereiro. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-11/retrospectiva-2021-confira-principais-noticias-de-fevereiro. Acesso em: 29 de dez. de 2023.

AMARAL, L. A. de O. **A inclusão dos alunos com deficiência na rede municipal de jaguarão: o repensar das práticas docentes através da formação**. 2016. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – PPGEdu/Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa. 2016. Disponível em: http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/bitstream/riu/1479/1/LUCIA%20ANDREIA%20DE%20OLIVEIRA%20AMARAL.pdf. Acesso em 08 de jan. de 2020.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: Anna Rachel MACHADO (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-54.

AMORIM, N. R. V. **A coordenação pedagógica durante a HTPC**: as interpretações do coordenador, da professora-pesquisadora e das prescrições. 2017. 145f. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. Universidade Estadual Paulista, Rio Preto. 2017.

AMORIM, N. R. VIDAL. **Conflitos como dimensão da atividade de formação de professores na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) em contexto pandêmico**. (tese doutorado). Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. 2022.

ANDRÉ, M. E. D.A. de. **Etnografia da prática escolar**. Papirus Editora. 2008.

ARANHA, M. L. de A. Trabalho, alienação e consumo. In: Maria Lúcia de Arruda Aranha, Maria Helena Pires Martins (Orgs.). **Filosofando: Introdução à filosofia**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

BALSLEV, K.; BULAE-BRONCKART, E.; LAURENS, V.; NICOLAS, L. Introduction. In: _____. (org.). **Les obstacles dans l'enseignement des langues et dans la formation des enseignants**: discussions théoriques et applications didactiques. Limoges: Éditions Lambert-Lucas, 2022. p. 9-15.

BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e Estética: A teoria do romance**. 5. ed. São Paulo, Hucitec, 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BANDEIRA, V. S. da S. "[...] **Ele precisa de um espaço para falar do jeito dele, né?":** a sala de recurso multifuncional e seu papel no desenvolvimento da linguagem de alunos indicados para atendimento educacional especializado. 109 f. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2020.

BARRICELLI, E. O trabalho do professor de educação infantil interpretado em textos oficiais. In: MACHADO, A. R; LOUSADA, E. G; FERREIRA, A. O. (Org.). **O professor e seu trabalho:** a linguagem revelando práticas docentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 97-118.

BARROS, E. M. D. de.; GONÇALVES, A. V.;CORDEIRO, G. S. Letramento digital e gestos didáticos prescritos em livro didático multimídia de língua portuguesa. In: _____ . (Orgs.) **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: Gêneros textuais, sequências e gestos didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 155-188.

BATISTA, M.; RABELO, L. Imagine que eu sou seu sósia... Aspectos técnicos de um método em clínica da atividade. In: **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 2013, vol. 16, n. 1, p. 1-8. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v16n1/a02v16n1.pdf. Acesso em: 23 de jul. de 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 23 de maio de 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 23 de maio de 2023.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 06 de jun. de 2023.

BRASIL. **Lei Federal nº 7.853, de 24 de outubro de 198**9. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em 05 de jun. de 2023.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 05 de jun. de 2023.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 05 de jun. de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana par a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 03 de abril de 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 09 de jan. de 2022.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Secretaria de Educação Especial – Ministério da educação MEC; SEESP, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf. Acesso de 06 de jun. de 2023.

BRASIL. Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em 06 de jun. de 2023.

BRASIL. D**ecreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html. Acesso em 02 de dezembro de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 25 de jan. de 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2007. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em 06 de jun. de 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em 07 de jun. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em 06 de jun. de 2023.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em 06 de jun. de 2023.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 06 de jun. de 2023.

BRASIL. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 19 de dez. de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 17 de novembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 28 de abril de 2021.

BRASIL. **Plano nacional de educação - lei n° 13.005/2014.** Disponível em: https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em 20 de jul. de 2023.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 20 de jul. de 2023.

BRASIL. **Política nacional de educação especial equitativa, inclusiva e ao longo da vida**. 2018. Disponível em: https://www.idea.ufscar.br/arquivos/acervo-sitiografico/pnee_versao_pos_consulta_publica_final-1.pdf. Acesso em: 19 de dez. de 2023.

BRONCKART, J-P. Conferência Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. Rev. **ANPOLL**, nº19, jul,/dez. 2005. p. 231-256.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio (Org.); Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio [et al.] – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006a.

BRONCKART, J.-P. Interacionismo Sociodiscursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – **ReVEL**. v. 4, n. 6, p.1-30, 2006b. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_6_entrevista_bronckart_port.pdf . Acesso em: 23 dez. 2023.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discurso**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péris Cunha. 2 ed. São Paulo: EDUC. 1999/2007.

BRONCKART, J-P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhos**. Tradução de Anna Raquel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J-P. Ensinar: um "métier" que, enfim, sai da sombra. In: Vera Lúcia Lopes Cristóvão, Lilia Santos Abreu-Tardelli (Org.). **Linguagem e educação:** o trabalho do professor em uma nova perspectiva**.** Posfácio Jean-Paul Bronckart – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2009. p. 161-174.

BRONCKART, J-P. **Teorias da linguagem: nova introdução crítica.** Eliane Gouvêa Lousada, Luzia Bueno, Ana Maria Mattos Guimarães (Orgs.) Tradução de Luzia Bueno, Ana Maria Mattos Guimarães, Eliane Gouvêa Lousada *et. al*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021.

BRONCKART, J-P. LEURQUIN, E. V. L. F. Prefácio. In: **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Tradução: Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, Lana Lúcia Espínola Rodrigues Figueirêdo. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 9-22.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Tradução: Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, Lana Lúcia Espínola Rodrigues Figueirêdo. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

BULEA-BRONCKART, E.; BRONCKART, J-P. As representações do agir educacional no quadro do gênero entrevista. In: BRONCKART, J-P. **As unidades semióticas em ação:** estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. Eliane Gouvêa Lousada, Luzia Bueno, Ana Maria de Mattos Guimarães (Orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017, p. 161-188.

BULEA, E.; LEURQUIN, E. V. L. F.; CARNEIRO, F. D. V. O agir do professor e as figuras de ação: por uma análise interacionista. In: **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio**. Luzia Bueno, Maria Angela Paulino Teixeira Lopes, Vera Lúcia Cristovão (Orgs.). 1. Ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p. 109-132.

CAETANO, C. Reflexões sobre agência na linguagem: as leis de inclusão de pessoas com deficiências no ensino regular. Um letramento possível? In: JESUS, D. M. de.; FURLANETO, L. da S. (Org.). **Educação Inclusiva, ensino e formação de professores de língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

CAPES. Catálogo de teses e dissertações. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 22 de mar. de 2021.

CAROLY, S.; CLOT, Y. Du travail collectif au collectif de travail : développer des stratégies d'expérience. Autour de l'expérience et de sa validation. Formation Emploi. **Revue française de sciences sociales**, 2004, 88, p. 43-55.

CARVALHO, P. S. S. **Formação continuada e necessidades formativas dos professores das salas de recursos multifuncionais de escolas municipais de uma cidade do interior paulista**' 27/01/2020 202 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente Biblioteca Depositária: Rede de Bibliotecas da Unoeste - Campus II. 2020.

CNE. Resolução do Conselho nacional de educação. CNE/CP 1/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf. Acesso em 06 de jun. de 2023.

COLETIVA CIBORGA. **Etnografia digital : um guia para iniciantes nos estudos da linguagem em ambientes digitais** [Ebook]. / Coletiva Ciborga. – Dados eletrônicos (1 arquivo: PDF). Goiânia : Cegraf UFG, 2022. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/26/o/Etnografia_digital_um_guia_para_iniciantes_nos_estudos_da_linguagem_em_ambientes_digitais_-Ebook__2022.pdf. Acesso em: 02 de jan. de 2024.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

DECLARAÇÃO DE MADRI, 2002. Congresso europeu sobre deficiência. Disponível em: https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_de_madri_de_23_3_2002.pdf. Acesso em 20 de jul. de 2023.

DIOLINA, K. **Quem ensina, aprende a vencer os desafios da profissão:** o papel do coletivo. 2016. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo: pp. 238. 2016.

DOLZ, J. Prefácio. In: In: BARROS, E. M. D. de.; GONÇALVES, A. V.;CORDEIRO, G. S. (Orgs.). **Gestos didáticos para ensinar a língua: Agir docente e gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 7-12.

DOLZ, J. **Multilinguismo e diversidade cultural: as identidades em diálogo**. Instituto Humanitas Unisinos, 2015. Disponível em : http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/543503-multilinguismo-ediversidade-cultural-as-identidades-em-dialogo-entrevista-especial-com-joaquim-dolz . Acesso em: 08 de jan. de 2024.

DOLZ, J. Postaface: L'obstacle dns l'enseignement des langues: conceptualisation et opérationnalisation didactique. In: Balslev, K.; Bronckart-Bulea, E.; Laurens, V.; Nicolas, L. (Org.). **Les obstacles dans l'enseignement des langues et dans la formation des**

enseignants: discussions théoriques et applications didactiques. Limoges: Éditions Lambert-Lucas, 2022. p. 299-310.

DOLZ-MESTRE, J; SILVA-HARDMEYER, C; TOBOLA-COUCHEPIN, C. Os obstáculos de aprendizagens e as intervenções do professor em uma sequência didática sobre o gênero resposta a carta do leitor. In: **Revista NUPEM**, vol. 9, n. 16, 2017. p. 71-86.

DOLZ, J. SILVA-HARDMEYER, C. PELGRIMS, G. Pratiques de l'enseignement de l'oral en classes ordinaires et spécialisées : objets d'enseignement et régulations des obstacles. In: **L'enseignement de l'oral en contexte francophone :** pratiques et outils de formation. Toulouse : Presses universitaires du Midi, 2020. p. 103–117. Disponível em: https://archive-ouverte.unige.ch//unige:156863. Acesso em 16 de junho de 2023.

DOLZ, J.; LIMA, G.; ZANI, J. B. Plurilinguismo e multimodalidade no ensino de poesia visual: análise de uma videoaula em libras**. Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 22, n. 1, p. 147- 162, jan./abr. 2022.

DUCROT, O. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In:_____. **O dizer e o dito**. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas-SP: Pontes, 1987. p. 161-222.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: Anna Rachel MACHADO (org.). **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 55-80.

FIOROTO, J. **O debate regrado**: uma análise das capacidades linguageiras em atividades de produção textual oral de um material didático para o ensino médio. 2022. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas. São José do Rio, 2022.

FOGAÇA. F. C. **Reuniões pedagógicas e autoconfrontações:** possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública. 2010. 226f. Dissertação (Mestrado Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2010.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica**. Tradução de Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

GABATHULER, C.; VUILLET, Y. Les concepts d'obstacle et d'empechêment comme outils dans la formation des futurs enseignants de langues. In: BALSLEV, K.; BRONCKART-BULEA, E.; LAURENS, V.; NICOLAS, L. (org.). **Les obstacles dans l'enseignement des langues et dans la formation des enseignants: discussions théoriques et applications didactiques**. Limoges: Éditions Lambert-Lucas, 2022. p. 37-54.

GRAÇA, L. PEREIRA, L. A. DOLZ, J. Resistências e obstáculos na formação contínua de professores: um estudo de caso sobre o ensino da escrita em diferentes disciplinas. **Estudos Linguísticos/Linguistic Studies**, 10, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 2015, p. 263-282. Disponível em: https://clunl.fcsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2017/09/263_282.pdf. Acesso de 15 de junho de 2023.

GHIDINI, S. S. G.. **O Atendimento Educacional Especializado como ação pedagógica em Educação Especial**. 24/08/2020 274 f. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Ufes e Biblioteca Setorial do Centro de Educação. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GUIMARÃES, D. R. **O efeito das ações mediadoras e o papel das práticas de leitura e escrita no processo de alfabetização acadêmica do aluno com deficiência da UFPB**. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, 2021.

GUIMARÃES, A. M de M.; MACHADO, A. R. Apresentação. In: GUIMARÃES, A.M de M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A**. O interacionismo sociodiscursivo:** questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 9-16.

HENRIQUE, M. A. B. **Sequências Didáticas para o argumentar em curso de Pedagogia: a produção escrita da crônica argumentativa e da resenha crítica**. 2019. 389 f. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto. 2019.

HERNANDES-LIMA, A. **A influência do outrem no trabalho do professor: conflitos e poder de (não)agir**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. 2020.

LARCHERT, J. M. O estudo de caso do tipo etnográfico na pesquisa em educação. In: MORORÓ, L. P., COUTO, M. E. S., and ASSIS, R. A. M., orgs. **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias** [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, p. 123-141. Disponível em: https://books.scielo.org/id/yjxdq/pdf/mororo-9788574554938-06.pdf. Acesso em: 23 de jul. de 2023.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada:** O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf. Acesso em: 20 de jul. de 2023.

LEURQUIN, E. V. L. F.; PEIXOTO, C. M. M. A construção de um agir reflexivo do professor no espaço de formação docente. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 83-102, 1º sem. 2011, p. 83-102.

LIMA, M. E. A. Prefácio. In: CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010. p. viii-xvii.

LIMA, M. E. A.; BATISTA, M. A. O papel do expert/especialista versus clínico/intervenant em clínica da atividade – afinal quem analisa a atividade de trabalho? In: Luci Banks-Leite, Ana Luiza B. Smolka, Daniela Dias dos Anjos (Orgs.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, p. 131-152.

LOUSADA, E. G.; FAZION F. O papel do comentário escrito no método da instrução ao

sósia e seu uso na formação de professores. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 23, n. 47, p. 109-123, 2º quadrimestre de 2019. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/19768/15883. Acesso em: 24 de dez. de 2023.

LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S.; MAZZILLO, T. O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. In: GUIMARÃES, A.M de M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. **O interacionismo sociodiscursivo:** questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 237-256.

MACHADO, A. R. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. In: **D.E.L.T.A**., Vol. 16, N. 1, 2000, p. 1-26. Disponível em: https://www.scielo.br/j/delta/a/6tskTCVsLFdXCSxYXVZ6spv/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 23 de dez. de 2023.

MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planificado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 39-53, 2º sem. 2002. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12448/9763. Acesso em: 30 de nov. de 2023.

MACHADO, A. R. Apresentação. In: Anna Rachel Machado (org.). **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p.vii-xx.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho de professor. In: Ana Maria Mattos Guimarães, Anna Rachel Machado, Antónia Coutinho (Org.). **O Interacionismo Sociodiscursivo**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

MACHADO, A. R. Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho. In: Silvana Serrani (Org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Silvana Serrani (Org.) Vinhedo: Editora Horizonte, 2010.

MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. de L. M. Prefácio. In: BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio (Org.); Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio [et al.] – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

MACHADO, A. R; ABREU-TARDELLI, L. S. Textos prescritivos da educação presencial e a distância: fonte primeia do estresse do professor?. In: Vera Lúcia Lopes Cristóvão, Lilia Santos Abreu-Tardelli (Org.): posfácio Jean-Paul Bronckart . **Linguagem e educação:** o trabalho do professor em uma nova perspectiva**.** Campinas, SP : Mercado de Letras, 2009. p. 101-116.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J-P. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. In**: D.E.L.T.A.**, 21:2, 2005, p. 183-214.

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: Vera Lúcia Lopes Cristóvão, Lilia Santos Abreu-Tardelli (Org.): posfácio Jean-Paul Bronckart .

Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**.**– Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MACHADO, A. R. et al. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In: Vera Lúcia Lopes Cristóvão, Lilia Santos Abreu-Tardelli (Org.): posfácio Jean-Paul Bronckart. **Linguagem e educação:** o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 15-29.

MACHADO, A. R.; FERREIRA, A. O.; LOUSADA, E. G. Breve definição dos fundamentos e procedimentos dos estudos do trabalho do professor. In: MACHADO, A. R; LOUSADA, E. G; FERREIRA, A. O. (Org.). **O professor e seu trabalho:** a linguagem revelando práticas docentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 15-28.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: Angela B. Kleiman e Marilda C. Cavalcanti (Orgs.). **Linguística aplicada:** suas faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-271.

Manual Técnico de Aplicação Do Procedimento de "Instrução Ao Sósia" Para Facilitadores de EPS. Universidade Federal De Alagoas. 2019. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/585749/2/Manual%20T%C3%A9cnico%20de%20Aplica%C3%A7%C3%A3o%20do%20Procedimento%20de%20Instru%C3%A7%C3%A3o%20ao%20S%C3%B3sia%20para%20Facilitadores%20de%20EPS.pdf. Acesso em: 30 de dez. de 2023.

MEDRADO, B. P; DANTAS, R. O Plano Nacional de educação e a formação docente inclusiva: entre diálogos e dialéticas. In: JESUS, D. M. de; FURLANETO, L. da S. (org.). **Educação inclusiva, ensino e formação de professores de língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 39-58.

MELO, J. S. de. **Sala de recursos multifuncionais tipo i na perspectiva do trabalho colaborativo: vozes dos professores e alunos**' 23/02/2022 156 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica Do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUCPR. 2022.

MELLO, R. F. de. **A experiência como fonte de normas: o trabalho de professores da EJA com alunos surdos**. 2013. Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/190440/MELLO%20Roberta%20Fraga%20de%202013%20%28Disserta%c3%a7%c3%a3o%29%20UERJ.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 07 de jan. de 2020.

MILANESI. J. B**. Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. São Carlos : UFSCar, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3101/4342.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 23 de mar. de 2019.

MESSIAS, C.; DOLZ, J. As noções de gesto e de agir didático para a formação de professores de línguas: interfaces do trabalho docente. **Cadernos CENPEC**, V. 5, n. 1, 2015.

MOITA LOPES, L. P. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: _____. **Oficina da linguística: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 17-25.

OEA. **Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala)**. Guatemala, 1999. Disponível em: http://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/a-65.htm. Acesso em 20 de jul. de 2023.

OLIVEIRA, T. M. P. L. de. **Representações sociais de trabalho pedagógico nas salas de recursos multifuncionais do 3º distrito do município de Duque de Caxias pelo professor do atendimento educacional especializado**. 31/03/2021 89 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Centro I. 2021.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, França, 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em 20 de jul. de 2023.

ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança. Nova Iorque, Estados Unidos, 1989**. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/convdir_crianca.pdf. Acesso em 20 de jul. de 2023.

PEIXOTO, C. M. M. **Representações do agir docente: análises de reconfigurações do agir no discurso do professor**. 2011. 217 f. Tese(doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/6098/1/2011_tese_cmmpeixoto.pdf>. Acesso em 10 de abril de 2019.

ROGER, J-L. Metodologia e métodos de análise em clínica da atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 2013, vol. 16, n. especial 1, p. 111-120. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/77869/81844. Acesso em: 23 mar. 2016.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: Anna Rachel MACHADO (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 3-34.

SÃO PAULO (Estado). **CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1989**. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/constituicao/1989/compilacao-constituicao-0-05.10.1989.html. Acesso de 06 de jun. de 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Deliberação CEE nº 05 de 2000**. Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na educação básica do sistema estadual de ensino. São Paulo, 2000. http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0920-0931_c.pdf. Acesso em 06 de jun. de 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 11, de 31 de janeiro de 2008**. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede

estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo, 2008. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/11_08.htm. Acesso em jan. de 2023.

SÃO PAULO (Estado)**. Resolução, de 8-12-2016. Deliberação CEE 149/2016.**Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20DE%208-12-2016.HTM?Time=11/05/2021%2014:32:16. Acesso em 07 de jun. de 2023.

SÃO PAULO (Estado)**. Resolução SE 68, de 12-12-2017.** Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_17.HTM?Time=26/03/2023%2019:38:32. Acesso em: 26 de mar. de 2023.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo Paulista – Etapas Educação infantil e ensino fundamental**. São Paulo: SEDUC, 2019. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/Curriculo_Paulista-etapas-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-e-Ensino-Fundamental-ISBN.pdf. Acesso em 02 de mar. de 2023.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo Paulista – Etapa do Ensino Médio**. São Paulo: SEDUC, 2020. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/CURR%C3%8DCULO-PAULISTA-etapa-Ensino-M%C3%A9dio_ISBN.pdf. Acesso em 02 de mar. de 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução Seduc-83**, de 10-11-2020. Dispõe sobre a elaboração do calendário escolar para o ano letivo de 2021. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2021/01/resuluo-83-10_11_2020.pdf. Acesso em: 20 de jan. de 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Política de educação especial do estado de São Paulo**. SEESP/2021. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/PEE-SP-DOCUMENTO-OFICIAL.pdf. Acesso em: 02 de jan. de 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução Seduc-36**, **de 12-3-2021** Altera a Resolução Seduc 83, de 10- 11-2020, que dispõe sobre a elaboração do calendário escolar para o ano letivo de 2021. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEDUC-36%20DE%2012-3-2021.PDF?Time=21/01/2024%2005:28:58. Acesso em: 25 de maio de 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto Nº 65.563, de 11 de Março de 2021**. Institui medidas emergenciais, de caráter temporário e excepcional, destinadas ao enfrentamento da pandemia de COVID-19. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2021/decreto-65563-11.03.2021.html. Acesso em: 22 de março de 2022.

SANTOS, L. de J. B. S. dos. **Formação continuada do professor do Atendimento Educacional Especializado: (re) significação no trabalho com o aluno com Deficiência**

Intelectual' 19/10/2020 214 f. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Maranhão, São Luís. 2020.

SCHERBA. L. V. Sobre a noção de mistura das línguas. Tradução de Beatriz Rossetto e Maria Angélica Deângeli. In: ABREU-TARDELLI, Lília Santos; RIESTRA, Dora. (org.). **As contribuições dos linguistas russos dos anos 1920-1930 ao ensino atual de línguas**. Araraquara: Letraria, 2021, p. 24-36. Disponível em: https://www.letraria.net/wp-content/uploads/2021/05/As-contribuicoes-dos-linguistas-russos-dos-anos-1920-1930-ao-ensino-atual-de-linguas.pdf. Acesso em: 03 de jan. de 2024.

SCHNEUWLY, B. L'objet enseigné. In: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ. (Org.). **Des objets enseignés en classe de français**: le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la surbordonnée relative. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009. p. 17-28.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français**: le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la surbordonnée relative. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

SÉRIOT, P. Apresentação de Scherba. Tradução de Adriana Pastorello Buim Arena e revisão técnica de Dagoberto Buim Arena. In: ABREU-TARDELLI, Lília Santos; RIESTRA, Dora. (org.). **As contribuições dos linguistas russos dos anos 1920-1930 ao ensino atual de línguas**. Araraquara: Letraria, 2021, p. 22-23. Disponível em: https://www.letraria.net/wp-content/uploads/2021/05/As-contribuicoes-dos-linguistas-russos-dos-anos-1920-1930-ao-ensino-atual-de-linguas.pdf. Acesso em: 03 de jan. de 2024.

SILVA, R. S. da. **Sala de recursos como apoio especializado a alunos com necessidades educacionais especiais: estudo em escolas estaduais**. 2009. Dissertação (Mestrado em Distúrbio do desenvolvimento).Universidade Presbiteriana Mackenzie. 2009. Disponível em: http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1747. Acesso em: 30 de mar. de 2019.

SILVA, C. M. R. da. **O agir didático do professor de Língua Portuguesa e sua reconfiguração pelos professores**. São Paulo, pp. 384, 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, A. K. L. da. Et al. Apropriações da Instrução ao Sósia na análise da atividade de trabalho. **Estudos de Psicologia**, 21(4), outubro a dezembro de 2016, 446-455. Disponível em: https://www.scielo.br/j/epsic/a/KPHWmdqb5TcjHhRfXcHdTVB/?lang=pt#. Acesso em: 04 de jan. de 2014.

SILVA, O. O. N. da. **Trabalho docente do Atendimento Educacional Especializado - AEE: uma análise nos municípios de uma região do estado da Bahia**. 19/08/2020 331 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Reitor Macedo Costa -UFBA e Biblioteca Anísio Teixeira-FACED-UFBA, 2020.

SILVA-HARDMEYER, C. M. R. O agir e os gestos didáticos do professor de língua portuguesa: entre os gêneros de textos e a leitura. In: BARROS, E. M. D. de.; GONÇALVES,

A. V.;CORDEIRO, G. S. (Orgs.). **Gestos didáticos para ensinar a língua: Agir docente e gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 83-118.

SILVA, A. A. P.D.; SILVA, C. M. R. D. Joaquim Dolz: a pesquisa, uma necessidade para os professores de língua: **Revista Nupem**, v. 4, n. 7, p. 11-12, 2012.

SILVA-HARDMEYER, C. M. R; ABREU-TARDELLI, L. S. O gesto didático de planejamento como objeto da formação docente. In: Luciana Graça, Matilde Gonçalves, Luzia Bueno e Eliane Lousada (Orgs.). **Da didática de língua(s) ao seu ensino: Estudos de homenagem ao professor doutor Joaquim Dolz** Prefácio de Bernard Schneuwly e Jean-Paul Bronckart. 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2023, p. 315-333.

SANTO, S. C. **Adaptação curricular e trabalho colaborativo na rede estadual paulista: a perspectiva docente**' 27/02/2020 149 f. Mestrado em EDUCAÇÃO ESCOLAR Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara), Araraquara Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. 2020.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P de. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org.) O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina, PR: Eduel, 2004, p.81- 104.

STUTZ, L.; QUEROZ, J. C. S.; SOUZA, E. G. G. de.; Gestos didáticos para a educação infantil de Língua Alemã. In: BARROS, E. M. D. de.; GONÇALVES, A. V.;CORDEIRO, G. S. (Orgs.). **Gestos didáticos para ensinar a língua: Agir docente e gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 119-150.

PEIXOTO, C. M. M. **Representações do agir docente: análises de reconfigurações do agir no discurso do professor**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2011.

TEIXEIRA, A. **O trabalho colaborativo entre o professor de educação especial que atua na sala de recursos multifuncionais e o do ensino comum em escolas públicas**. 30/04/2021 147 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Oeste Do Parana, Cascavel Biblioteca Depositária: http://tede.unioeste.br/. 2021.

TOBOLA-COUCHEPIN, C. Franchir les obstacles : la force des régulations interactives. In: BALSLEV, K.; BRONCKART-BULEA, E.; LAURENS, V.; NICOLAS, L. (Org.). **Les obstacles dans l'enseignement des langues et dans la formation des enseignants: discussions théoriques et applications didactiques**. Limoges: Éditions Lambert-Lucas, 2022. p. 149-168

TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. **A (re)construçãoo do trabalho do professor de inglês pela linguagem**. São Paulo, 2009. Disponível em: https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/14071/1/Maria%20Izabel%20Rodrigues%20Tognato.pdf. Acesso em: 04 de jan. de 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 23 de mar. de 2023.

VIANI, R. B. **Os conflitos do professor em relação à gramática e à sua transposição didática**: análises de um material didático, uma aula e uma entrevista. 2022. Dissertação (Mestrado em Estudos linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2022.

VOLTERO, K. M. **Os conflitos de uma professora de língua portuguesa em início de carreira pública reconfigurados em duas entrevistas**. 2018. 195 f. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto. 2018.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa intitulado "**O trabalho docente e a educação inclusiva: reflexões sobre o planejamento de atividades de língua portuguesa em contexto remoto",** sob a responsabilidade da pesquisadora Kelli Mileni Voltero, do curso de doutorado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras, e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), câmpus de São José do Rio Preto, sob a orientação da Profa. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli.

O objetivo deste projeto é compreender agir docente no processo de planejamento de atividades de língua portuguesa em modo remoto para alunos com deficiência auditiva.

Por motivos do contexto de Pandemia que estamos vivenciando, nossa pesquisa será realizada em contexto virtual, entretanto, não descartamos a possibilidade de dar continuidade no contexto físico (unidade escolar) se houver o retorno das aulas presenciais.

Os dados analisados serão provenientes de gravações de uma entrevista inicial, dos métodos de instrução ao sósia, autoconfrontações simples e dos diários escritos pela professora colaboradores e pela pesquisadora e propostas de atividades didáticas.

Caso aceite participar deste projeto, será necessário que subscreva a este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Seu nome será omitido dos textos transcritos, toda vez que ele for mencionado será colocado um nome fictício. Acredita-se que a proposta de execução da pesquisa envolva riscos mínimos, dado que não há periculosidade nas ações a serem desenvolvidas com os integrantes, não serão divulgados seus nomes ou imagens que possam os identificar. Em relação ao constrangimento de gravações por ambiente virtual ou ambiente presencial, este pode ser superado pelos benefícios do projeto, pois o principal beneficiário terá acesso aos resultados desta pesquisa.

Você poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente, por telefone ou por e-mail para esclarecimento de qualquer dúvida. Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa.

Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa.

Este estudo é importante porque seus resultados contribuirão para a discussão sobre o trabalho docente, o contexto da sala de recursos, contexto remoto, o processo deplanejamento de atividades, para a formação inicial e continuada dos docentes.

Todas as informações pessoais fornecidas por você serão mantidas em sigilo e os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para fins pedagógicos, didáticos ou científicos.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados, assine e devolva este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido à pesquisadora do projeto.

Nome:_____R.G._____

Endereço:_____ Telefone:_____.E-mail:_____

((Nome da cidade)), _____de____de 20_____.

Voluntário _____ Kelli Mileni Voltero _____

OBS.: Este termo apresenta duas vias, uma destinada ao voluntário e outra à pesquisadora responsável pelo projeto.

Nome: Kelli Mileni Voltero

ANEXO A – Modelo de transcrição

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	do nível de renda...( ) nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo truncamento o restante da palavra será transcrita em itálico)	/	E rea*liza*/e reinicia
Entonação enfática	MAIÚSCULA	porque as pessoas retêm moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: ou mais	ao emprestarem os... éh:::... o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-as-ção
Pausas	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma retenção...
Comentários descritivos do pesquisador	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	----	... a demanda de moeda -- vamos dar essa notação -- demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	{ligando {as linhas	A. na {casa da sua irmã B. {sexta-feira? A. fizeram {lá... B. {cozinharam lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação.	“ ”	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma barreira entre nós”...
Interrogação	?	e o Banco...Central... certo?
Fáticos	ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá	Pedro Lima... ah escreve na ocasião...
Iniciais maiúscula só para nomes próprios ou para siglas		USP, João
Números	Por extenso	um, dois

Adaptado do modelo do Projeto NURC. PRETI, D. (2009)

Observações:

1) Não utilizar a pontuação típica do sistema escrito;
2) Não anotar o cadenciamento da frase;
3) Usar a seguinte nomenclatura para os documentos: SIGLA DA FONTE DO DADO - dd.mm.aa.

AL – aula
IAS – instrução ao sósia
ACS – autoconfrontação simples
ACC – autoconfrontação cruzada
Exemplo: IAS/Sueli/22.09.16

ANEXO B – Transcrição: Entrevista Inicial

ENTREVISTA INICIAL- 29/12/2020

P: BOM primeiro eu quero te agradecer tá por aceitar a participar do Projeto éh:: vai me ajudar muito entender né esse
contexto que você trabalha e hoje assim mais para te conhecer... conhecer você um pouquinho com Como que você trabalha Tá bom?
Ester: Tá
P: então assim:: o que você éh:: espera do projeto qual é a sua formação?
Ester: bom eu sou pedagoga éh:: formada pela UNESP de ((cidade)) então lá eu fiz a pedagogia e fiz a habilitação para trabalhar com deficientes auditivos aí depois eu fiz pós em educação em Ensino Superior fiz pós em Educação Especial... que mais eu não sei ((risadas)) um monte de curso mas nada muito... mais para especializar mesmo eh::: ai eu não sei menina eu não entendi muito ainda como é que eu projeto Então eu não sei como te falar
P: tá depois eu vou/eu vou te explicar tá no finalzinho éh::: Ester assim você trabalha com que alunos?
Ester: alunos surdos e deficientes auditivos
P: surdos e
Ester: é com vários tipos de perdas
P: uhun:: E você/você ensina o que?
Ester: ai eu trabalho com as dificuldades que geralmente eles apresentam então normalmente a maior dificuldade deles éh:: a alfabetização é a língua portuguesa de forma geral né? muitas vezes chegam né não está alfabetizado né? ou só teve um início de alfabetização às vezes lê mas não compreende então eu procuro focar mais nisso né? na leitura interpretação de texto né?
P: uhun e a escrita? você foca na escrita também ou não?
Ester: também e quando é necessária a gente coloca Língua de Sinais {se não for necessário se/às vezes a família não aceita aí a gente só foca na língua portuguesa
P: {uhun... ah tem/tem esse contexto da família não aceitar libras?
Ester: tem muito ((sorriso))
P: não acredito
Ester: é infelizmente né?
P: gente...
Ester: às vezes a família fala que quer às vezes a família pergunta às vezes eles nem conhecem ou já fala que não que não quer porque quer que aprende a ler e escrever a falar porque tem um mito assim se aprender Língua de Sinais não vai aprender a falar não vai aprender né? a escrever
P: interessante e assim Ester você trabalha na sala de recursos ou você já trabalhou assim salas regulares?
Ester: óh eu trabalhei em sala regular muitos anos atrás ((sorriso)) éh:: quando eu estava me formando sei lá faz muitos anos aí depois

eu trabalhei em sala de recursos e depois eu fui para a classe especial fiquei muitos anos na Sala Especial e aí como classes especiais não existem mais né agora só existem Salas de Recursos então voltei para Salas de Recursos
P: e você fez concurso do Estado?
Ester: óh no estado eu sou categoria F que é/eu/como se eu fosse -- como que fala -- como se eu tivesse passado no concurso lá – né? mas eu não sei te explicar direito como se eu fosse efetivada por uma legislação... eu passei em dois concursos um para professor de primeira a quarta né só que aí eu não fui porque não tinha vaga para nem para ((nome da cidade)) e nem Região era só fora aí eu não tive interesse porque sempre teve a sala né e os problemas então eu não quis ir e depois eu passei em um de Educação Especial mas assim não tinha vaga então acabou que caducou e eu não consegui pegar efetiva então fiquei com F mesmo e depois nem fiz mais concurso para te falar a verdade ((risos))
P: éh porque F querendo ou não é meio estabilizado né?
Ester: é então eu falei ah não vejo muita diferença para ter uma necessiDADe de passar – então achei melhor ficar morando aqui mesmo
P: ah entendi eh:: quantos alunos você tem Ester hoje?
Ester: hoje eu tenho quatro
P: quatro?
Ester: quatro alunos
P: e você trabalha assim com diálogo entre o professor da/das outras disciplinas? Como que é?
Ester: eu procuro sempre entrar em contato com eles né? está sempre conversando éh:: tentando uma abertura né para estar auxiliando na aprendizagem em sala de aula regular... não é com muita frequência mas eu procuro sempre me comunicar com eles... às vezes por intermédio da família às vezes pela escola mesmo
P: uhun e nesse contexto de pandêmico que nós estamos vivendo como que foi o seu trabalho?
Ester: ah... ((sorriso)) foi bem difícil bem frustrante porque assim a gente tem/eu tenho alunos que não tem muito acesso à internet né? família ficou desempregada então precisou cortar a internet cancelou éh:: então não tinha muito contato com eles de vez em quando eles iam na case casa de alguém que tinha internet no local éh:: a mãe às vezes ela manteve a internet do telefone dela então de vez em quando ela falava comigo né então eu conseguia saber algumas informações mas eu não conseguia éh:: mandar atividade assim ter um retorno né deles – então alguns alunos o que aconteceu isso eu imprimi algumas atividades pedi para buscar na escola então... deu mais ou menos certos ((risos)) e algumas é assim não tem celular só tem o celular da mãe e a mãe trabalha então não fica em casa aí quando a mãe chega à noite às vezes esquece então:: ficou meio complicado assim/assim vamos supor de 10 atividades que eu enviei eles fizeram uma ou duas né foi bem/bem complicado assim e assim não tinha muito contato com eles né então ficou muito difícil né
P: uhun eh:: a parte assim tirando as atividades dos alunos e a outra parte burocrática você teve muita coisa?
Ester: ah assim não vou falar que é muito né talvez seja o necessário eu tive que fazer relatórios né eu tive que fazer relatórios do que eu estava fazendo nas minhas atividades nas minhas aulas né? éh:: tive que fazer o plano/os planos das aulas eh:: que mais... a caderneta que a gente faz né? eu fiquei assim perdida né? porque você fala assim como você vai fazer tudo isso se na realidade você se sente assim como você não tivesse fazendo nada né? Por mais que você/eu ficava na internet buscando coisa vídeos textos e ficava horas e horas éh:: planejando que dá para eles que fosse uma coisa legal que não fosse uma coisa chata e que também auxiliasse né? você se sente meio que parece que você não tá fazendo nada né? porque você não tem um retorno disso né? você planeja você faz mas você não tem um

retorno então na hora de você preencher os formulários tudo que você tem que preencher que a escola e o governou pediu você fica meio sem saber o que fazer né? então foi meio complicado – e assim por exemplo depois me pediram um relatório final do aluno -- que a gente faz todo ano um relatório final dizendo que/que melhorou o que precisa dar continuidade porque se esse aluno não tiver comigo no próximo ano o professor que pega ele pega o relatório tem uma noção né? onde ele inicia o trabalho -- então não teve como você fazer um relatório ((risos)) de um ano tão complicado né? então foi bem/BEM difícil ((risos))
P: foi Ester
Ester: essa papelada aí é... complicado
P: tá éh:: é assim eu vou explicar um pouquinho o projeto e qualquer dúvida você vai perguntando tá não tem e vou deixar CLARO eu não estou aqui para julgar para falar se você tá fazendo errado tá fazendo certo eu quero conhecer esse trabalho com crianças com deficiência como trabalhar tá bom?
Ester: tá
P: tá então assim a minha perspectiva sabe é se o trabalho docente a educação inclusiva Então quero fazer reflexões com você sobre o planejamento de atividades de língua portuguesa em contexto remoto tá? Então ( ) então não sei se no próximo ano né 2021 a gente vai continuar Nesse contexto a gente não sabe o que que vai acontecer ((sorriso)) mas de princípio é isso tá então ahan:: como objetivo então de compreender o planejamento de suas atividades com alunos com deficiência auditiva E é claro de língua portuguesa tá?
Ester: uhun
P: de língua portuguesa para isso tem alguns métodos tá? os métodos são um diário reflexivo que você vai escrever Quando você quiser tá? Escreveu o que, ((nome da pesquisadora))? escrever sobre o seu planejamento escrever sobre os seus alunos e escrever sobre você tá? não tem ahan::: escrever sobre o projeto o que você está achando o que/que você está deixando de achar tá? é um diário reflexivo mesmo...
Elaine: entendi
P: e tem alguns métodos que chama instrução ao sósia e a autoconfrontação simples – a instrução ao sósia depois a gente vai marcar uma data mas nada mais é de você contar para por exemplo eu vou eu vou estar no seu lugar eu vou ser a Ester então você vai contar para mim todos os passos que eu tenho que fazer para dar uma aula sua tá? simples assim nada ( ) mas quando quando a gente for fazer o método eu explico certinho tá? não tem -- e tem a instrução/autoconfrontação simples que depois da gente fazer uma atividade tão gente vai coletivamente fazer uma atividade de língua portuguesa para os seus alunos tá? E depois disso aí a gente faz uma autoconfrontação simples que você fazer uma reflexão do seu próprio trabalho o que/que poderia ser mudado o que/que você acertou o que que poderia ser modificado -- é isso tá? então é mais uma reflexão sobre o trabalho docente com alunos que tenha deficiência auditiva tá? alguma dúvida?
Ester: não
P: não... como a gente está em contexto remoto nossas reuniões vão ter que se em contexto remoto tá bom? Se vamos supor lá em março voltarmos presencialmente aí a gente notifica a gente se encontra presencialmente não tem problema algum tá bom?
Ester: tá
P: Ester mais alguma coisa que você queira falar sobre você?
Elaine: não acho que não
P: não... então eu vou fazer outras perguntinhas tá? Éh:: onde você mora? Você mora aqui em ((nome da cidade))? você trabalha aqui em ((nome da cidade))?
Ester: é eu moro aqui em ((nome da cidade)) na ((avenida)) perto do ((nome de um shopping)) eh:: trabalho aqui na escola/ a escola fica na ((nome do bairro)) então

P: é vou te falar um negócio em relação a nomes não se preocupa na hora da transcrição eu vou mudar tudo vou mudar nome de escola vai ser escola X escola a Y lugar X
Ester: ah eu ia te perguntar também éh:: se você conversou lá na escola com alguém da direção
P: conversei... conversei/conversei com a com a diretora né? eu esqueci o nome dela agora
Ester: Vivian agora
P: isso eu conversei os papéis estão todos certinhos já foi tudo para o comitê de ética por isso que eu demorei porque o comitê de ética demora um pouquinho Demora um mês para responder né? mas os papéis estão todos certinhos Tá? então não se preocupe em relação à escola está tudo certinho -- mas assim em relação a nomes pode ficar tranquila vai mudar tudo na hora da transcrição tá?
Ester: tá bom tá joia
P: quanto tempo você tem de carreira Ester?
Ester: eu tenho vinte... vinte seis vinte sete por aí ((risos))
P: e você sempre trabalho com alunos com deficiência ou não? Você já trabalhou:: com
Ester: eu já trabalhei no ensino regular mas foi um pouco assim posso falar que foi um ano dois anos no máximo éh:: porque assim eu fiz magistério então quando eu estava na faculdade eu já pega algumas aulas né? aí depois que eu me formei aí eu só trabalhei na educação especial
P: e tem algum motivo algum/alguma coisa assim que te chama para a educação especial?
Ester: então na verdade eu fui fazer faculdade por acaso ((risos)) eu fiz magistério porque eu não gosto de matemática então eu queria fugir da matemática ((risos de ambas)) e aí eu fiz vestibular só para ver como era e eu passei eu falei era não para eu ter passado mas passei ((risos de ambas)) ai minha mãe falou "não... você vai fazer" ai eu fui sabe? ela falou "você faz se você não gostar você vem embora" eu comecei fazer no primeiro ano eu realmente não gostei da faculdade queria ir embora só chorava ((risos)) e aí no segundo ano eu comecei a conhecer melhor assim entender como funcionava a faculdade né? Você tá na cidade você não conhece né? fica complicado Mas você começa a conhecer melhor os lugares a faculdade entender então eu andava muito pela faculdade então tinha curiosidade de conhecer as coisas e comecei a conhecer saber como era e aí fui fazendo o curso mas eu falava que eu nunca ia dar eu já tinha trabalhado não nessa época eu não tinha dado aula ainda e aí mas eu falava que eu não ia que eu não tinha interesse de dar aula que eu não tinha perfil nada para ser professora ((risos)) mas eu fui fazendo aí eu falei vou fazer depois eu vejo o que que eu faço né? e aí assim:: você começa a precisar de dinheiro né? ((risos de ambas)) então eu tenho magistério então eu vou pegar aula e eu comecei trabalhar então assim eu comecei achar interessante porque eu comecei eu pegava muitos alunos de primeira série segunda série na época né e aí peguei aluno de educação infantil... então é uma fase que é gostoso de trabalhar assim que eu gosto apesar de ser mais trabalhoso Mas você vê o resultado rápido né? nesses alunos e aí comecei a gostar e depois na Unesp você chega – não sei se ainda é assim -- mas na época você chegava acho que no terceiro ano você tinha que escolher uma habilitação para fazer e aí eu não sabia nada porque entendia como é que funcionava assim habilitação e aí fui perguntar daí eles falaram "Olha você éh:: você pode fazer Educação Infantil você pode fazer para ser diretor supervisor" né? começaram a me explicar e as áreas de Educação Especial que tinha as quatro áreas lá eu poderia fazer aí eles me falaram "você pode fazer uma depois quando você terminar você faz outra né?" E aí eu comecei por eliminação comecei assim
tipo a educação especial não vou porque educação não vou fazer porque eu tenho magistério e não preciso...para trabalhar como diretor superviSOr aí eu fiquei meio assim aí Me falaram que tinha que ter não sei quantos anos de Magistério aí não preciso fazer agora porque não vai me ajudar em nada... e aí fui eliminando é isso daqui eu não gosto fui conhecendo um pouquinho de cada área da educação especial e fiquei entre deficiente visual e auditivo e no

final das contas e aí eu tinha duas amigas que faziam o éh:: para deficiente visual e elas falavam para mim "olha faz você vai gostar é super tranquilo não sei o quê" e aí conversando com elas descobrir que a maior dificuldade de deficiente visual e matemática ((risos)) E aí eu falei "não:: dá" ((risos)) tô fugindo da matemática e vou cair nela e falei "não" deficiência auditiva me colocaram medo "aquele monte de surdos você já viu surdos? eles ficam gritando não que o quê" aí eu falei "não eu não vou dar aula mesmo" ((risos)) "vou fazer essa" e fiquei ainda brinquei com elas fiz uni duni tê para saber qual que eu fazia caía em deficiência auditiva sempre né – aí eu falei "não... vou fazer deficiência auditiva" e comecei fazer e aí eu tive alguns professores que assim foram muito bons que me ajudaram muito né?... a entender como que é que funcionava como que era trabalhar com deficientes auditivos – nessa época eu/eu era estagiária da prefeitura de Marília e aí eu fui parar numa escola que tinha um menino com deficiência auditiva... e assim deu super certo assim que a sala dele eu era estagiária Então eu só auxiliava na verdade né? mas a sala que ele estudava não parava professor na sala então o professor ficava quinze dias vinte dias e mudava então a diretora começou como eu era a única estagiária que já tinha formação ela começou a me colocar nessa sala porque os alunos estavam ficando perdidos né? que eram alunos de três/quatro anos e aí eu comecei a trabalhar com eles e começou/começou dar super certo com esse aluno com deficiência auditiva e ainda ela me chamou falou assim "nossa você tá fazendo um trabalho tão bom com ele tá melhorando tanto né? ano passado a gente não viu nada dele esse ano a gente já tá vendo a comunicação dele a gente tá vendo a socialização né?" tanto que ela pediu eu fiquei ela pediu para secretaria municipal não mandar professor e me deixou com a sala E aí eu falei "eu acho que eu vou gostar de trabalhar com esses alunos" ((risos))

Ester: e eu peguei uma professora muito boa ((nome da professora)) e ela falava que eu era muito quieta que eu era... ela falava assim para mim "eu acho que você não tem perfil para trabalhar com surdo" ela falava e ela foi me desafiando ( ) sabe? E aí quando a gente começou a fazer os estágios -- porque lá tinha os estágios no Centro de Orientação então ela dava um aluno para para cada/para cada estudante né? ((risos)) a gente tinha que trabalhar como se como se fosse sala de recurso individual como/então ela dava

Um aluno para cada aluno e aí quando chegou minha vez ela falou assim "você vai ter dois" eu falei "por quê? por que eu vou ter dois?" "não porque você não sei você precisa aprender... eu vou te acompanhar de perto" ela falou -- eu tinha muitas dificuldades de muitas coisas éh: para leitura para interpretação de algumas coisas apresar que eu era boa mas eu não estava pronta para faculdade né? para aqueles textos para aqueles relatórios que a faculdade PEde então ela começou a pegar no meu pé por conta dessas coisas e aí começou acompanha de perto e aí passou uns quatro meses ela falou "assim nossa você me surpreender"... tanto que quando aparecia um aluno problema lá Ela olhava e falava "Ester vai lá" ela falava "você tem condições" eu falava "por que né?" depois ela me falou que ela percebeu que eu tinha muita paciência eu era muito calma e que ela queria/estava me testando para ver como que eu agia numa situação problema né? de repente aconteceu alguma coisa como seria minha reação? Né? porque ela falou assim "nossa você é super paciente você é calma você tem um jeito de conversar com eles com a família assim que cativa mas você parece que não acredita em você né?" então ela começou a colocar em situações assim e aí eu comecei a gostar trabalhar com surdo na verdade – tanto que antes de eu me formar ela me indicou para eu pegar umas aulas Assis aí ela conversou lá para dar uma apressada para sair minha documentação porque eu não podia pegar as aulas né? porque o curso ainda não tinha terminado... ela pediu para dar uma apressada lá porque eu já tinha passado de ano já tinha tudo mas não tinha terminado o curso aí eu consegui pegar as aulas em Assis e fui ((risos)) fui indo trabalhando sempre com classe especial que na verdade é o que eu mais gosto é em trabalhar em classe especial e foi indo continuei até hoje eu achava que eu nunca ia dar aula ((risos de ambas)) e no fim acabei me apaixonando pelos surdos

P: ai que bom -- você tinha me contado assim uma conversa bem/bem breve no WhatsApp que você já trabalhou com música né? teve essa experiência de trabalhar com música com surdos como é que foi?
Ester: então éh:: eu Tinha alguns alunos adolescentes e assim muitos deles não/mal sabem escrever o nome e eu fiquei procurando formas de trabalhar com eles que tivesse interesse para eles né? então uma das formas que eu encontrei foi a música porque eu percebi que alguns e tinha um o resíduo auditivo bom até sabia algumas letras sabe? tentava cantar tentava dançar e alguns tentavam sentir a vibração que aí eu comecei a perceber essa/essa curiosidade deles pela música e comecei levar músicas para eles então levar uma caixa de som eu explicava para eles a música explica o que e a letra falava né? e ligava a música pedia para eles sentirem a vibração da música para eles entenderem o ritmo né? E aí depois disso eu dava a letra da música para eles... procurando assim que eles procurassem palavras conhecidas né? então eu fui fazendo assim palavras que eles conheciam e aí depois as palavras que eles não conheciam eu passava/ia passando aquilo para língua de sinais que eles também estavam acompanhando a Língua de Sinas então era bem devagar assim né? mas aí depois que a gente conseguia passar toda música para Língua de Sinais eles entendiam o significado daquela música né? a gente fazia tipo um coral língua de sinais e aí nisso eu ia trabalhando com eles para as palavras como juntar as palavras como escrever as palavras né procurar significados éh:: então interpretaÇÃO trabalhando com a língua portuguesa utilizando essa música e a gente também fazia a música com línguas de sinais então fazia como um coral aí chegou um dia que a gente tem umas quatro/cinco músicas E aí eu comecei a buscar por exemplo ah vai ter o Dia das Mães então vamos fazer uma música para as mães então eu comecei a pegar as músicas para o Dia das Mães para trabalhar éh:: sobre o dia dos pais o Natal né? então Sempre buscava um tema que a escola ia fazer alguma comemoração alguma coisa... para também ter mais interesse e aí eles começaram a apresentar para a escola nesses dias porque eles eram meio que excluídos assim das apresentações né? porque os alunos iam lá cantavam um música fazia uma dança ou falava uma poesia Ou não sei que lá e eles que que eles iam fazer né? Aí eu falei "não ele tem condições de fazer alguma coisa né?" E comecei primeiro eu comecei com a facilidade deles que é desenho né? e depois me veio essa ideia da música Então aproveitei a música totalmente assim com a integração dos outros alunos os outros alunos começaram a se interessar a perguntar o que é aquele sinal depois eu comecei a juntar outras turmas do ensino regular com eles os alunos com deficiência intelectual também com eles então todo o mundo tinha algum tipo de participação ou dançava ou cantava ou fazia línguas de sinais então quem queria fazer língua de sinais aprendia língua de sinais para fazer e comecei a fazer isso depois a gente começou até fazer apresentações fora da escola né? e foi indo assim...bastante tempo e foi muito legal porque eles aprenderam muitas coisas e assim eles lembram disso de vez em quando eu recebo mensagem no outro dia mesmo eu recebi uma foto de um que me mandou "lembra né? de quando a
gente cantava no coral?"então uma coisa que marcou né?
P: sim
Ester: realmente serviu mesmo eles aprenderam
P: foi importante para eles
P: oh: Ester como que trabalha esse Como/que você trabalha esse diálogo com o professor da sala regular? você fala alguma coisa para eles ou não? só vem deles falar a dificuldade está nisso e nisso
Ester: éh:: assim é professor você tem que ir com jeito porque cada pessoa é de uma forma então você não sabe o que aquela pessoa pensa e quando você fala do deficiente é bem complicado – por exemplo já aconteceu de eu chegar em escola para conversar e aí eles falam "ah fulano imagina não tem problema nenhum fica quietinho na sala de aula não dá trabalho não briga" tipo assim um aluno que não é problema aí você pergunta "ah mas como você faz

para trabalhar com ele?" "não eu trabalho normal na sala com os alunos aí fulano senta com um amigo e aí ele vai fazendo as coisas"-- então eu vou fazendo assim éh:: procurando saber como é esse aluno para aquele professor né? porque nesse caso por exemplo ela falou assim que não era um aluno problema e não tinha necessidade nenhuma que não sabia nem por que ia comigo Éh:: mas ela estava avisando por exemplo que o aluno não dava trabalho ela não estava observando que o aluno não estava aprendendo né? então ela achava que o aluno fazendo com um amigo es atendendo Na verdade ele tava copiando então quando O aluno entregava o caderno entregar o trabalho né? a prova qualquer coisa para ela ela achava que o aluno estava sabendo e aí quando o aluno ia comigo eu vi que o aluno não sabia praticamente nada então é uma coisa assim que você tem que ir conversando sabendo o que a pessoa pensa que a pessoa já sabe que a pessoa já percebeu para poder ir colocando o que você tem de conhecimento sobre esse aluno... né? E aí você vai falando e aí você vai sentindo esse professor e vai dando dicas né e vai fazendo um trabalho assim mais junto né?
P: uhun
Ester: mas tem professor que às vezes não aceita tem professor que às vezes fala "não um ótimo aluno não precisa de nada"... então assim é meio trabalho de formiguinha assim meio com jeito né?
P: E sempre é contra turno ou não?
Ester: sempre
P: sempre?
Ester: sempre a gente procura atender o aluno no horário oposto no horário que ele estuda para não atrapalhar o ensino regular se não ele perde aula lá e muitas vezes/e depois ele não repõem essa aula né?
P: é... muito bem... uhun:: ahan:: sobre o diário reflexivo Qual que é a forma que você acha assim que você vai ficar mais à vontade para fazer? é você escrever no caderno depois você me entrega um dia ou eu te mando um link do Word a gente guarda nas pastas no Drive O que que você acha? o que você sentir mais à vontade tá? Não se preocupa
Ester: ai não sei e eu gosto de escrever no papel ((risos))eu prefiro escrever no papel porque eu acho mais fácil para colocar o meu pensamento mas dá para passar para o computador também não tem problema
P: não qualquer coisa também você pode escrever e depois tira uma foto e a gente coloca no Drive para não perder né? porque professor tem muito papel
Ester: é ((risos)) é verdade a gente junta muito papel
P: muito... estava falando com meu marido Nossa um tanto de papel tem que fazer um limpa neste final de ano... éh: agora em relação as suas datas o que que você me fala a sua disponibilidade... porque eu não quero que ficar algo maçante para
você pesado sabe
Ester: uhun
P: eu sei que você tá de férias agora né? já entregou tudo em
((risos de ambas))
Ester: já ( ) acabou a angústia... ah eu não sei ((nome da pesquisadora)) assim o ano que vem pelo que a diretora me falou ela ainda tá verificando porque assim meus alunos vão passar a estudar de manhã porque eles estudavam à tarde né? e eu atendia eles de manhã agora eles vão estudar de manhã então eu vou atender eles à tarde mas eu tenho uma aluna que não vai estudar de manhã ela vai continuar a tarde então o que eu conversei lá com a direção da possibilidade de não perder essa aluna e continuar atendendo ela então ela vai ver se pode colocar essa aluna de manhã então eu teria que fazer dois turnos né? pelo menos um ou duas vezes na semana de manhã e depois continuar à tarde – então assim assim não sei te falar como é que vai ser porque ainda ( ) {isso
P: {a atribuição não foi

Ester: é assim teve atribuição ela/ela atribuiu a sala para mim à tarde porque tem três alunos ela falou "como tem três alunos vamos atribuir à tarde" mas ficou essa a possibilidade de atender essa aluna no período da manhã né? então ela falou que ia esperar agora passar as atribuições porque a diretoria de ensino também tá uma loucura né? e depois ela ia ver como ia funcionar isso – então assim eu não consegui te falar dia e hora eu vou ter que esperar para ver como é que vai ficar meus horários né?
P: sim
Ester: dependendo vai ficar um pouco complicado alguns dias de manhã alguns dias à tarde eu não sei como ela vai fazer tem o ATPC né? o ATPC geralmente é de quarta-feira não sei se vai mudar mas normalmente é na quarta-feira então aí eu vou ter que fazer o ATPC de manhã também então eu vou ter que ver para eu me organizar com esses horários
P: uhun e quando você fala você atende os três ao mesmo tempo? Ester: {não
P: {ou não? cada dia é um?
Ester: cada dia é um é tudo individual éh:: às vezes eu tento atender junto porque eu gosto eu acho que um acaba auxiliando o outro e para eles é uma coisa legal principalmente quando tem língua de sinais né? éh:: mas essas alunas que eu tô atendendo só uma que a mãe pediu para eu trabalhar línguas de sinais com ela as outras não então eu procuro deixar mais individual mesmo porque acho mais fácil para ler com ela interpretar fazer um trabalho né?
P: Ester essa aluna que tem que tem o conhecimento da língua de sinais libras ela só aprendi com você ou ela faz outros projetos para aprender? ou é só com você?
Ester: então ela não fez nada ela não tá fazendo nada nenhum curso eu até pedi para mãe falei para mãe/falei para mãe buscar para ela na verdade falei assim "porque tua filha na hora que ela começar a aprender vai ser muito rápido né? para você/para você acompanhar ela é complicado" então falei para mãe "busca um curso para você que você já vai treinando com ela né? se você puder levar ela no curso ótimo né?" porque eu sei que a mãe se ela tiver que pagar ela não vai ter condições de pagar dois cursos né? então eu conv/conversei isso com ela e aí eu falo para ela hoje em dia a gente tem muita coisa na internet né? então eu falo para ela busca na internet de vez em quando eu mando alguma coisa algum vídeo alguma coisa para ela né? para já ir treinando
P: e você acha que facilita quando o aluno já sabe libras para aprender a Língua Portuguesa?
Ester: ah muito facilita muito... porque eles tem uma facilidade muito grande com a Língua de sinais e aí quando você pega a língua de sinais e passa para o português eles começam a entender mais fácil o significado daquilo e tudo e aí eles tem muita dificuldade na escrita da língua portuguesa né? porque na verdade mesmo eu percebo assim mesmo os que não sabem língua de sinais eles têm uma estrutura própria de escrita né porque antes eles falam assim porque como sabem/usam a língua de sinais eles usam a estrutura da língua de sinais é/é isso mas quem não sabe a língua de sinais também usa essa estrutura... de trocar os verbos de lugar sabe? de não colocar preposição né? ter dificuldade com pontuação com letra maiúscula e minúscula por exemplo – então a língua de sinais ajuda muito porque você conversa com ele na língua de sinais e aí você pergunta para ele "se fosse em português o que você faria?" aí ele coloca aí depois você explica para ele "então você escreveu na estrutura que você fala na língua de sinais vamos trocar de lugar e passar para o português?" então eles começam a entender essa diferença é aí fica muito mais fácil
P: entendi muito interessante muito interessante MESMO aí:: o que que eu ia te falar... você tá de férias vai viajar?
Ester: não tô pretendendo não ( )
P: que dia/que dia que tá programado para vocês voltarem?
Ester: se eu não me engano no final de janeiro uhun:: não se te falar a data no finalzinho de janeiro não sei se é vinte e cinco
e eu amo adoro final de janeiro não Ah

P: ah tá é o dia que eu volto também a gente poderia se encontrar no dia 12... de janeiro?
Ester: janeiro?
P: é
Ester: pode ser
P: pode ser pode ser/ o que você prefere na parte da manhã no período da tarde?
Ester: já que de manhã é melhor
P: uhum tá aí eu te mando um aviso pode ser essa hora mais cedo o que que você acha?
Ester: pode ser dez horas
P: dez horas
Ester: que escola você está trabalhando ((nome da pesquisadora))?
P: eu tô trabalhando na ((nome da escola)) aqui do shopping sabe? essa escola nova
Ester: sei
P: e eu tô trabalhando no colégio cognitivo
Ester: uhun que legal
P: e o meu interesse é assim o meu projeto de doutorado foi mais porque vou te explicar acho que eu nunca te falei isso éh:: porque sempre o professor de sala regular tem alguns alunos com deficiência a gente vou falar sério a gente não sabe como trabalhar com esse aluno né? quais são os passos? Na faculdade não tem esse E a faculdade assim de especialista letras matemática enfim não tem esse viés que nem a pedagogia tem
Ester: sim
P: é eu vou estudar porque eu eu quero me aperfeiçoar porque quando eu tiver um aluno com deficiência eu quero desenvolver né o aprendizado com ele foi por isso que eu me interessei ((risadas))
Ester: éh: então infelizmente né
((a conexão da internet foi interrompida))

ANEXO C – Transcrição da entrevista de Instrução ao sósia

INSTRUÇÃO AO SÓSIA – 13/05/2021

P: óh ó Então vamos lá... éh hoje nós:: vamos participar né? porque eu estou junto também... no método que chama instrução ao sósia Tá eu vou dar algumas instruções para você e você vai me falar tá bom? então vamos começar... então óh Suponha que eu sou o seu sósia que eu sou a sua sósia tá? e eu vou te substituir amanhã no seu trabalho {tá? E essa substituição ninguém pode perceber que eu {tô substituindo tá? Quais são as instruções que você ahn deveria me transmitir a fim de que ninguém se dê conta dessa substituição?... sempre você ahn vai me falar com o pronome pode ser você - tá bom? você vai fazer isso isso isso tá?
Ester: {certo {vixi
Ester: como que é? então espera aí {o que que eu tenho
P: tá {eu sou a sua sósia então amanhã eu vou te substituir... QUAis SÃO as suas instru::ções para mim? para ninguém perceber que a gente/que eu estou no seu
lugar que eu estou substituindo
((silêncio))
Ester: vixi
P: pode ir com calma pode pensar não tem problema você vai me falar como que você faz o seu dia a dia de trabalho
Ester: aí meu Deus duro que agora on-line tá difícil né? ((risos))
P: não você vai escrever isso mesmo por exemplo ((nome da pesquisadora)) eu saio de casa tá hora para isso isso isso eu chego na escola tá hora isso -- sempre vai ser você né porque eu

vou estar no seu lugar - óh você vai sair de casa tal hora eu vou/você vai chegar na escola tal hora você vai fazer isso isso isso... tá? DEScreva a sua como seria a sua rotina mas eu estando no seu lugar
Ester: tá então assim por exemplo vou te falar mais ou menos o que é o que eu penso... que teria que chegar bom a aula começa/tem que estar na escola à uma né?
P: então eu tenho que estar na escola às treze horas?
Ester: é... e aí... depende do dia tem/tem alguma coisa para fazer por exemplo tem dia que eu:: mando atividade para as alunas então eu já estou/já estou com a atividade pronta e aí pode ser/eu mando pelo WhatsApp por exemplo
P: tá então tá então eu chego na escola às treze ahn e horas eu já preparei as atividades então?
Ester: é normalmente eu já preparo ou eu já tenho u::ma/ é uma ideia assim e por exemplo – igual eu te falei da atividade que eu ia que eu tava pensando essa semana eu já tinha mandado o texto então eu mais ou menos eu já sabia que eu ia pedir para elas então mesmo que eu não estou com tudo pronto eu sei que por exemplo se eu vou falar para ela assim "Reescreva o texto" eu sei que eu vou chegar aqui e vou mandar uma mensagem para ela "Oi tudo bem? Não sei o que" né? vou conversar um pouquinho e aí vou falar "olha eu vou mandar a atividade da/que é para você fazer hoje então você vai pegar o texto tal que eu te mandei que você já leu né? E aí você vai reescrever o texto" vamos supor entendeu? uma suposição
P: Tá tá então vamos supor que AMAnhã eu estarei no seu lugar então eu chego às treze horas e que/que eu faço/ eu/eu venho de carro/ eu vou de ônibus? eu estou a pé?
Ester: tá no meu caso eu venho de carro porque eu moro longe ((risadas))
P: é então suponha que eu sou você tá Ester amanhã – então eu vou de carro porque moro longe... tá eu chego treze horas em ponto? ou eu chego um pouco mais cedo? ou acontece/eu posso chegar atrasa::da?
Ester: é normalmente eu chego faltando uns cinco minutos né? normalmente assim
P: tá então você vai falar assim para mim então "amanhã ((nome da pesquisadora)) você vai chegar Faltando quinze minu::tos" – Sempre coloca como eu vou estar no seu lugar Tá bom?
Ester: ah tá
P: tá (eu falo) amanhã eu vou chegar eu vou então você vai falar "você vai fazer isso ((nome da pesquisadora)) você vai fazer aquilo tá? Então tá amanhã eu chego faltando uns faltando cinco/cinco para uma cinco para uma de tarde
Ester: é
P: tá e aí? o que eu faço?
Ester: e aí eu:: então né? como a gente não pode ir na sala dos professores Tá ((risadas)) eu já venho direto para sala
P: não tem sala dos professores? eu não posso entrar lá?
Ester: não é:: pode né mas éh:: a gente tá evitando:: com na mesma forma está evitando número de pessoas na escola tá evitando ficar muito todo mundo junto né? então normalmente que eu tenho percebido que o pessoal já entra e já vai cada um para sua sala...
P: tá
Ester: então eu já chego aí eu vou pegar:: a minha chave que fica na cozinha... E aí eu vou lá pegar éh:: demoro um pouquinho lá normalmente
P: por quê? eu comprimento alguém? eu converso com alguém lá?
Ester: Não porque tem as funcionárias que ficam lá na hora do almoço né Sempre tem uma duas ou três lá então você cumprimenta às vezes elas conversam tem/tem as que limpam a sala e às vezes elas conversam alguma coisa às vezes elas perguntam alguma coisa dos alunos tá e a chave fica no molho dentro de um pote e esse pote tem várias Chaves vários molhos de Chaves Então eu tenho que procurar ((risada))
P: Então eu tenho que procurar esse molho de chave?

Ester: é que é um pote bem grandinho vamos supor é pote de sorvete mais ou menos assim mais da metade tem chave lá dentro tem que procurar a chave lá dentro
P:esse pote sempre vai estar lá? amanhã eu vou chegar vai tá lá?
Elaine: sempre tá lá em cima da geladeira normalmente ((risadas))
P: tá
Ester: aí eu vou éh:: e pego a chave aí venho para sala aí eu abro a sala abro as cortinas éh:: ligo o ventilador – ah:: hoje eu esqueci ((risadas))
P: é está mais fresquinho
Ester: é acendo a luz tal aí eu vejo como que tá a sala se está organizada se tenho que organizar né Éh:: aí se eu tenho que pegar alguma coisa no armário já abre o armário já pego éh:: organizo onde que eu vou sentar éh::
P: uhn: eu onde eu vou sentar amanhã?
Ester: bom então normalmente eu sento na última mesa perto do armário
P: uhn tá
Ester: éh:: aí depois que eu fiz tudo isso eu vejo se está tudo limpo se precisa higienizar alguma coisa tá... E aí eu sento e vou pegar atividade que eu/que eu pensei em dar então por exemplo
P: então amanhã eu vou chegar vou sentar Então vou pegar atividade ahn
Ester: é aí vamos supor no caso da atividade dessa semana que eu mandei o texto semana passada e mandei um áudio de um dos textos quer dizer mandei dois poemas e mandei um áudio de um dos poemas
P: tá
Ester: então eu falei para ela/para ela ler o dois poemas e escutar/ouvir o áudio mandei/dei só isso
P: uhn
Ester: só para ler e ouvir E aí nessa semana que que eu fiz que que eu fiz para pensar para amanhã por exemplo/ no caso então eu chego aqui eu já mandei ela já tem o texto Então eu vou sentar como eu já já esquematizei o que eu quero eu pego o celular e escrevo né começo a escrever mensagem para ela de – "Oi tudo bem? Boa tarde tal e aí eu falo vou mandar o seu só atividade de hoje então no caso a atividade vai ser éh:: eu vou escrever assim óh "atividade de hoje Primeira por exemplo né primeiro éh:: o que você/Você já leu o texto os dois poemas que eu mandei já ouviu o áudio e tal então quero saber o que que você entendeu Éh sobre os dois poemas né O que que os dois poemas estão falando né? que que você entendeu deles? tanto do primeiro poema e do segundo poema por exemplo... qual o poema que você mais gostou? E por que que você que você gostou dele? Por que que você gostou disso? Né? que você tá me falando" e aí a terceira/terceira atividade seria "escolhe o poema que você mais gostou ou o poema que você quiser para gravar um áudio para mim ou áudio ou vídeo
P: sempre eu vou pedir a atividade - estão gravadas né gravar voz ou vídeo? escrito não?
Ester: escrito as outras perguntas
P: Ah tá uhn:: entendi
Ester: entendeu? a primeira e a Segunda ela escreve e a terceira ela manda um áudio ou vídeo para eu poder ver se ela tá conseguindo ler né? e aí eu sempre coloco no final assim "se você tiver alguma dúvida se você não entendeu alguma coisa você pode me perguntar eu tô disponível né
P: uhn.
Ester: pode me ligar Pode me mandar mensagem
P: tá em algum momento essas/essas alunas vão talvez encaminhar mensagem para mim ou não?
((a conexão da internet oscilou))
Ester: algumas vezes.

P: algumas vezes tá aí uhn aí eu encaminhei/vou encaminhar
Ester: é mas nem sempre...
P: pode falar
Ester: deixa eu só mexer na internet aqui que...
P: tá
Ester: éh:: mas éh:: assim dificilmente eu recebo por exemplo eu mando a mensagem para ela vamos supor 1:30 dificilmente elas vão me responder éh:: no mesmo dia às vezes elas me respondem assim vou super daqui uns sei lá quinze vinte minutos elas falam "ah professora tudo bem Tá bom Eu vou eu vou fazer" mas elas não/isso não quer dizer que elas vão fazer naquela hora entendeu?
P: entendi... entendi... tá então eu chego né sento no/na perto do armário encaminho as mensagens para as alunas sobre a atividade e depois que que eu faço?
Ester: ah Eu normalmente eu escrevo para mim né O que eu o que eu coloquei na mensagem dela
P: Ah tá então eu vou registrar em algum lugar?
Ester: é eu registro no meu caderno
P: Tá
Ester: eh:: e eu tenho que fazer uma planilha para escola né então sempre que dá que sobra esse tempo eu já eu já faço a planilha da escola então eu ligo o computador tenho no pendrive aí eu ligo o computador ponho na planilha e aí lá eu já coloco o dia que atividade que eu dei né o nome da aLuna o que que eu utilizei para dar essa atividade para ela
P: entendi e essa planilha eu tenho que preencher para as duas escolas?
Ester: não é só para essa escola aqui
P: só para essa escola mas aí Eu preencho das três alunas?
Ester: é a aluna que eu enviei a atividade entendeu?
P: ahn:: tá bom... a mãe
((conexão da internet oscilando))
Ester: caiu ((pesquisadora))
P: eu tô te ouvindo normal Pode ficar tranquila
Ester: agora agora voltou mas te cortou eu não escutei que você falou
P: tá éh:: eu perguntei assim se amanhã eu vou encaminhar as atividades as mesmas atividades para as três alunas?
Ester: éh: é assim a gente/eu separo por dia por exemplo na segunda-feira é uma aluna na terça-feira é outra – deixa eu olhar aqui que eu já te falo -- por exemplo eh é de segunda é uma aluna na terça é outra e na quarta e na quinta éh:: - vou te falar melhor não falar o nome né – ((risadas))
P: você pode até falar porque se eu fizer depois a transcrição Eu invento outro nome eu coloco aluna A aluna B sem problema pode ficar tranquila
Ester: aí por exemplo segunda-feira é a aluna A na terça Aluna B na quarta e na quinta Aluna C na sexta é a Aluna A e a Aluna B
P: e por que que por que que eu tenho que fazer essa divisão de alunos? de dias assim
Ester: então porque na verdade eu atendo mais individual né então como eu já atendia individual antes então eu mantive essa divisão
P: entendi
Ester: então mas assim como no on-line acaba que você não/não faz muito essa divisão porque acaba que eu mando atividade e os outros dias eu vou eu vou conversando com elas -- entendeu? Vou mandando mensagem tipo "e aí tudo bem? conseguiu fazer? conseguiu ler? Conseguiu?" -- entendeu?
P: entendi

Ester: então eu vou fazendo assim porque quando elas vêm no atendimento presencial Elas têm cada dia um cada uma tem um dia e um horário né? on-line acaba que eu posso enviar atividade depois só e cobrando delas e às vezes ela se elas quiserem vamos supor éh:: já fazer junto comigo – Entendeu? já aconteceu por exemplo da aluna me manda éh:: "aí eu não tô conseguindo fazer tal coisa" "você está fazendo agora?" "tô fazendo" "onde você tá?" "tô em tal exercício" "óh faz assim assim assim" -- então eu explico como é que faz como é que né?... então acaba aqui você dá um atendimento diferenciado no on-line né
P: uhn entendi tá
Ester: {que no presencial não é possível
P: ahn:: então amanhã eu preencho as planilhas e depois que que eu tenho que fazer?
Ester: ahn:: depois eu acho que não tem mais
P: aí eu fico aí fazendo horário
Ester: é você faz o horário que que eu faço normalmente eu vou procurando atividades novas ((risadas))
P: tá então eu passo esse tempo eu vou procurando atividades
Ester: é Eu sempre faço isso vou olhando para ver o que que eu posso que eu posso fazer se eu dou continuidade naquele texto eu tô dando né? porque se elas me dão um retorno naquela semana eu consigo ter mais ideia do que eu faço mas ela não me dão um retorno então fica complicado né? então às vezes eu planejo dar um continuidade com aquele texto mas elas não me deram retorno
P: uhn::
Ester: aí eu fico pensando falo e agora né? que que eu vou fazer? ((risadas))
P: entendi
Ester: então às vezes programo uma outra atividade porque aí se depois que elas me deram retorno às vezes eu volto naquele mesmo texto -- entendeu?
P: entendi ((bate o sinal da escola)) E essa busca de atividades é na internet? eu faço algum livro didático? Eu procuro onde?
Ester: então eu procuro muito pela internet mas eu também pego o livro pego
o material que tem aqui por exemplo esse o poema que eu mandei para ela eu peguei no material que eu tenho aqui que é "Ensinar e aprender"
P: uhn::
Ester: entendeu? eu peguei eu vi que ele tinha bastante texto tal aí eu falei "vou dar uma olhada nesses/nesses textos que tem aqui para aproveitar
P: tá aí amanhã então vou preencher as planilhas Estou fazendo horário procurando algumas atividades e depois? que horas que que eu saio?
Ester: eu entro eu entro a uma e saio duas e meia
P: Nossa está quase na hora
((risadas))
Ester: não tenho muito tempo
P: não tem e E eu saio ad 14 e 30 eu sempre saio? eu vou sair às catorze e trinta?ou eu posso me atrasar? Ou eu posso sair adiantado?
Ester: adiantado nunca saio ((risadas))
P: nunca tá
Ester: mas atrasada muitas vezes ((risadas))
P: pode acontecer... tá E alguém vem conversar comigo amanhã se eu tiver aí? ou não?
Ester: não muito difícil porque/quem eu tenho mais contato aqui na escola são os coordenadores que às vezes né pode acontecer de vir perguntar alguma coisa me falar um falar alguma coisa ou pedir um relatório sei lá
P: entendi tá/tá aí Bateu o sinal... Bate o Sinal?
Ester: bate o sinal

P: bate o sinal para entrada e para saída?
Ester: é... nem sei que hora que é... porque bateu
P: é bateu
Ester: mas eu não sei qual que é
P: tá e aí... e depois vou embora quais são/o que que é tenho que fazer?
Ester: ahn você vai embora não sei
P: por exemplo Eu tranco a sala {deixo ela aberta
Ester: {ah tá... não aí vamos supor eu fecho o armário guardo tudo
P: então eu tenho que fechar o armário guardar -- sempre fala você tá pode me dar as orientações sou eu não é você ((risadas))
Ester: se o computador estiver ligado aí desliga fecha desliga o ventilador né apaga a luz fecha a cortina éh:: Normalmente quando eu saio eu organizo as cadeiras né que às vezes senta puxa a cadeira tira a mesa do lugar então eu sempre arrumo tudo fecho tudo
P: uhn
Ester: fecho a porta vou lá entrega/devolver a chave ((risadas))
P: Eu tranco Eu tranco a/a sala?
Ester: tranca a sala vai lá e guarda a chave no potinho ((risadas))
P: lá na cozinha?
Ester: lá na cozinha guarda a chave aí e vou lá para/para a entrada lá da escola na secretaria lá assino o ponto
P: uhn::
Ester: e aí vou embora
P: e tem alguém que você topa nesse caminho na cozinha na secretaria?
Ester: sim Sempre tem alguém às vezes pode acontecer de não encontrar ninguém mas na secretaria sempre ((risadas)) tem sempre tem algumas alguém na secretaria mas pode acontecer
P: e eu cumprimento? Eu falo Tchau ou não?
Ester: sim né eu sou educada ((risadas))
P: sou bem educada ((risadas)) tá bom
Ester: cumprimenta as pessoas
P: tá eu posso esquecer de assinar o ponto?
Ester: ah:: normalmente tem que assinar no dia né
P: uhn::
Ester: senão você pode ficar com falta
P: tá aí eu vou embora e eu chego em casa mais ou menos que horário? Eu saio às catorze e trinta
Ester: bom eu que moro longe eu demora vinte minutos meia hora para chegar em casa
P: tá E meu dia de trabalho termina aí? ou não? eu tenho que senta/eu chego em casa eu sento vou preparar alguma coisa referente a escola ou não? meu dia termina
Ester: então aí depende por exemplo tem dia que eu começo a fazer alguma atividade montar alguma coisa ou eu tô lendo procurando né pesquisando alguma coisa aí não dá tempo de eu terminar aqui porque acabou meu tempo eh:: aí eu pego e vou chego em casa eu termino em casa por exemplo
P: entendi eu não posso ficar? eu tenho que manter às 14 e 30 eu não posso ficar mais na escola?
Ester: éh:: não você pode ficar mais um pouco mas às -- eu acho que -- às três e meia vem outra professora Então ela/ela ocupa a mesma sala
P: ah então eu tenho que sair mesmo
Ester: é
P: e você conversa com essa outra professora você topa ela?

Ester: não... eu raramente encontro com ela muito difícil encontrar
P: entendi... tá... mais alguma coisa assim que eu preciso saber algum
detalhe
Ester: acho que não... tem que por presença também para os alunos no Sede
P: ah tá que é o diário digital é isso?
Ester: é o diário o diário de classe tem que entrar lá e colocar a presença né
P: eu faço isso no meu horário que eu estou na escola?
Ester: é éh::..não não precisa necessariamente ser no horário que está na escola mas tem que colocar a presença para os alunos e registrar a aula
P: Ah Ah tá então tem que registrar o conteúdo dado também?
Ester: isso
P: tá bom tá bom então posso finalizar o meu dia?
Ester: sim eu acho que sim
P: então tá bom -- Ester obrigada já agora cortou acabou tá vou fazer algumas perguntas que que você achou difícil tipo explicar as instruções para outra pessoa para te substituir
Ester: Eu acho assim por exemplo no caso se fosse assim normal assim de aula não seria tão difícil por quê? porque normalmente eu preparo as aulas eu já deixo mais ou menos esquematizado que eu vou dar eu já tiro cópia ou eu já deixo no computador pronto para o aluno fazer né eu já deixo o meu caderno do aluno... então se eu não tiver aqui por exemplo vier uma pessoa substituir aí eu vou falar e você pega o caderno o aluno que
vai vir é fulana hoje/hoje é o dia da fulana ela vai vir o caderno dela tá no
armário você vai pegar o caderno lá tem a atividade ou você vai entrar no computador tem uma pasta assim assim você já pega atividade ou já tá impresso então tá lá lugar no armário então quando é um mais fácil
P: o presencial?
Ester: no presencial é...agora no on-line Eu acho que fica um pouco complicado é por que o que acontece eu vou fazendo as coisas de acordo com
que os alunos me dão de retorno... então fica um pouco difícil até para mim me organizar ((risadas)) porque às vezes eu fico esperando retorno deles e eles não me dão E aí eu tenho que mandar outra atividade...por que
P: entendi você tem::
Ester: tenho que cumprir ((risadas)) então né é muito difícil isso eu acho porque assim quando ele vem presencial ele faz atividades eu tô vendo eu vi que ele fez eu ajudo eu vejo dificuldades né e aí em cima daquilo que eu vi nas dificuldades dele eu já penso em alguma outra atividade para próxima aula... agora no on-line fica difícil porque vamos supor às vezes eu mando atividade na segunda-feira na sexta-feira eles não me retornaram ainda atividade só que na segunda eu já preciso mandar uma outra porque eu não posso ficar eu preciso mandar a escola me cobra que eu mande atividade né então
P: uhn
Ester: eu não sei se ele vai fazer se ele não vai fazer esse né e eu vou conversando para ver se tá difícil se consegue fazer tal mas às vezes eles não fazem né Eu às vezes faz mas não me manda e quando por exemplo às vezes eu mando atividade impressa eu imprimo e eles vem buscar então vamos para supor aí eu fico assim óh eu deixei na sexta-feira vamos supor Como já aconteceu na sexta-feira eu deixo atividade na escola então na hora que eu deixo já mando na mensagem "óh deixei uma atividade na escola segunda-feira vai buscar se quiser buscar agora dá tempo até tá horas na busca segunda-feira tal" aí na terça ou na quarta eu já falo "e aí buscou atividade? né que que você achou? Você leu o texto?" "Aí eu não fui buscar" ((risadas)) então espero a terça não foi buscar na quarta – sabe – "amanhã eu vou buscar" aí na quinta aí eu falo "e aí foi buscar Atividade?" "Ai eu busquei Mas eu ainda não fiz"... sabe então aí é difícil por isso ((risadas)) por isso é complicado aí vamos supor se ele vem buscar a

atividade na sexta eu deixei na sexta ele vem buscar na outra sexta como é que eu vou dar outra atividade na segunda
P: é verdade... Vai acumulando né
Ester: entendeu Aí eu fico Então eu fico assim é super complicado porque aí eu às vezes vamos supor tem semana que eu dou uma atividade eu demoro 15 dias para dar outra... porque eu sei que eles não fizeram né E aí eu falo assim "se em 15 dias não fizeram não vai fazer mais" então aí eu do outro
P: entendi
Ester: entendeu então nessas duas semanas que que eu faço eu vou conversando vou mandando mensagem converso com a família né...
P: uhn
Ester: E às vezes eles me mandam dúvida de atividade da SAla regular né
P: uhn
Ester: então às vezes eles me mandam dúvida da de atividade que eles fazem lá então aí eu ajudo na atividade que eles fazem lá às vezes é alguma coisa
que eu também não sei que não tenho conhecimento Então eu tenho que pesquisar eu tenho que pedir ajuda para algum professor... então assim acaba aqui a semana não é não é tão é tão planejada
P: entendi
Ester: como se fosse presencial – entendeu?
P: uhn
Ester: porque já aconteceu vamos supor da aluna me mandar mais uma atividade que ela pegou na escola e eu falei assim "nossa mais ou menos eu sei aquilo mas não sei direito que eu vou ter que pesquisar" Então fala para ela "óh espera um pouquinho daqui a pouco eu te falo daqui a pouco a gente conversa -- você tá fazendo agora?" "tô" "você vai fazer agora?" "vou" "então espera um pouquinho daqui a pouco a gente conversa" -- então que que eu faço eu pesquiso assisto algum vídeo leio alguma coisa sobre aquilo para eu ter certeza que eu consigo explicar para ela que eu não vou explicar errado né
P: uhn
((risadas))
Ester: Aí então eu tenho que pesquisar né Se eu não souber vamos supor como já aconteceu muitas vezes mesmo no presencial da ALuna chegar com uma atividade de matemática por exemplo de física de química e eu não sei não é minha área eu não sei lógico
P: ahn
Ester: só que quando ela está aqui vamos supor eu pego o caderno dela o material que ela trouxe e levo para o professor então Professor aqui
P: entendi
Ester: então "você pode me explicar isso" aí o professor me explica E aí eu explico para ela ou então se é uma coisa que eu falo assim ah eu não vou conseguir explicar Aí eu peço para o professor explicar para ela – entendeu?
P: entendi
Ester: Aí eu/eu dou uma explicada mais ou menos do jeito que eu entendo e falo para ela o professor vai te explicar... aí o professor depois se o professor não puder explicar na hora porque às vezes ele tá em aula né
P: sim
Ester: às vezes não pode não dá não tem como mas em outro horário Ele explica na hora que tiver na aula né... Ele explica Então... no on-line fica meio que difícil né porque aí as vezes vamos supor já aconteceu uma vez da aluna me perguntar não eu não me lembro o assunto é mas eu falei assim "não... é uma coisa difícil dela entender" né mas eu tinha/eu achei um vídeo super interessante na internet explicando sobre o assunto que ela me perguntou aí eu

pergunto/eu expliquei para ela aí eu falei “você entendeu?” ela falou “entendi” “eu vou te mandar um vídeo que eu achei super legal então assistir o vídeo” aí eu mandei o vídeo aí depois ela falou assim “ah professora eu entendi é assim assim assim” aí eu falo “é isso mesmo” Aí ela discuti comigo mais ou menos “Ah então tá bom”... entendeu?
P: entendi
Ester: então fica ao mesmo tempo que a internet ajuda né mas no on-line fica um pouco complicado ((risadas))
P: sim ((risadas)) falta interação né Ester?
Ester: é entendeu e às vezes quando eu mando atividade Pode ser que por exemplo ela que ela que ela tá assistindo aula da outra escola Ou que ela tá fazendo atividade de outra escola então... dificilmente ela vai fazer na hora que eu envio
P: sim... entendi tá bom deixa eu te falar é depois eu vou encaminhar essa atividade que você falou na hora que a gente estava conversando a atividade dos textos acho que é do poema
Ester: ahn
P: você pode me caminhar? Você pode me encaminhar a atividade que você planejou semana passada que você já encaminhou e dessa semana se você já planejou também tá bom
Ester: ahn
P: tá bom... e aí o próximo passo o nosso depois eu vou encaminhar esse vídeo para você né semana que vem tá eu vou te encaminhar esse vídeo Você vai assistir eu também vou assistir né esse nosso bate-papo E aí você vai escrevendo comentários você vai falar o que você achou que que você mudaria você vai fazer comentário sobre esse nosso vídeo Tá bom mas aí depois eu te passo certinho as instruções Não se preocupa tá bom
Ester: tá
P: tudo bem?
Ester: tudo bem
P: Então tá bom Quero agradecê-la imensamente tá... você tem alguma dúvida?
Ester: não
P: não
Ester: tranquilo
P: aí a gente pode se encontrar nesses horários né Das três às 14 e 30 é só a gente é programar
Ester: uhn
P:tá tá bom então... é outra pergunta ele se tem contato com os
outros professores desses alunos? agora na on-line ou não?
Ester: com uma aluna eu tenho um pouco mais não é muito não mais no ATPC né
P: no ATPC você faz ATPC?
Ester: faço
P: é on-line ou Você tem que ir na escola Ester?
Ester: está/está sendo on-line
P: está sendo on-line
Ester: é
P: E aí você assistir em casa?
Ester: é eu assisto em casa
P: entendi... tá éh:: aí então -- eu já é que eu escrevi aqui para eu não esquecer que é muita coisa -- então aí depois é só fica de me encaminhar tá bom? Aí segunda-feira eu te encaminho o vídeo e você tira um tempinho por favor né nessa semana que vem para você assistir ao vídeo e escrever alguns comentários
Ester: Tá bom
P: Tá bom obrigada bom final de semana boa sexta tá bom
Ester: para você também
P: tá bom Obrigada beijo

Ester: tchau
P: tchau- tchau

ANEXO D – Transcrição do comentário da IS

Transcrição do diálogo via Whatsapp.

01/06/2021	13:55 - Pesquisadora: (ÁUDIO 00’39) oi Ester tudo bem? como que você passou de final de semana? Aquele dia eu conversei com você mas logo eu entrei em aula – éh deixa eu te falar um negócio quando você for assistir o vídeo você tem que pensar sobre você sobre ahn:: fazer reflexão sobre o SEU trabalho você não tem que pensar se você vai me ajudar ou não não é esse o objetivo – sabe? então por exemplo na hora que você for assistir o vídeo... pensa ahn:: na reflexão sobre o seu trabalho que que a pandemia mudou no seu trabalho essas coisas – sabe? 13:55 - Pesquisadora: (ÁUDIO 00’23) se aquele método que a gente fez que chama instrução ao sósia éh te ajudou a refletir sobre seu trabalho se sim por quê? se não por quê? se você teve dificuldade em expor:: - sabe? essas coisas - então não pensa que você tá me ajudando não não é isso objetivo tá? esquece disso ((risos)) 13:56 - Pesquisadora: (ÁUDIO 00’16) então assim se possível eu vou pedir para você assistir o ví::deo com esse pensamento de fazer uma reflexão sobre o seu trabalho... aí a gente pode se encontrar na terça-feira? que que você me fala 14:45 - Ester: (ÁUDIO 08’41) oi ((nome da pesquisadora))... óh então pensando assim dessa forma o que/o que eu posso te falar é assim éh:: eu não estou contente com meu trabalho... na verdade não é por causa da pandemia só não eu já não tô contente faz muitos anos por quê? porque a inclusão é fictícia... a gente não vê a real inclusão né? então os alunos chegam para mim com uma defasagem muito GRANde eu não consigo suprir essa defasagem dele e isso me frustra muito... né éh:: outra coisa que me frustra é que a gente não tem assim... o apoio o treinamento necessário né? então eu fico muitas vezes perdida porque eu não sei... éh:: como trabalhar o que trabalhar com o meu aluno - entendeu? porque por exemplo a diretoria de ensino fala que eu não posso trabalhar éh:: o que a o que a sala do ensino regular trabalha eu não posso eu tenho que trabalhar o que eu percebo de dificuldade do meu aluno ou eu tenho que:: colaborar com o que ele tem de facilidade para que ele fique cada vez melhor... então assim é bem complexo isso então assim desde quando as classes mudaram para a sala de recurso não foi dado éh claramente para gente o que é que a gente tem que fazer - entendeu? então meio que a sala de recursos estão assim meio que jogadas cada um tentando fazer de uma forma fazendo o que entende o que acha melhor né? então tá bem complicado isso então por exemplo que eu tenho que fazer éh eu vou avaliando os alunos e vou vendo a dificuldade que eles tem - como eu dou aula muitos anos eu sei que a maioria a dificuldade na leitura e escrita eu acabo focando nisso né? pensando da seguinte forma se melhorar a leitura escrita vai melhorar nas outras disciplinas também:: nas

	outras coisas né? só que dependendo do aluno e da idade que eu pego e... como eu conheço acabo conhecendo um pouco desse aluno né? da família de como é a vida dele às vezes eu acabo éh:: volTANdo essa atividade de leitura e escrita para a vida dele no dia a dia né? então eu foco às vezes éh:: no que ele pode fazer o que ele pode trabalhar então eu vou buscando as coisas que ele gosta de fazer éh o que/que ele tem faciliDAde eu vou buscando coisas assim pra:: incentivar e também para pensar no futuro dele quando uma profissão né? no trabalho alguma coisa assim então por exemplo por que que eu pensei em poema? porque eu tenho uma aluna que o ano passado começou assim começou a se interessar por ler poemas né? e como ela ela tem a irmã que também vem comigo... eu falei para ela e ai lê muito bom não sei o quê né se ele começa a ler para sua irmã começa ajudar sua irmã - porque a irmã dela tem muito mais dificuldade que ela a irmã dela praticamente não está alfabetizada - então que eu falei para ela pega os poemas que você gosta mais e começa a ler para sua irmã... né? para sua irmã conhecer começar a entender melhor e aí o ano passado até comprei um livro para ela que ela me pediu ela queria muito ler um livro e aí eu comprei e dei para ela de presente no final do ano e para irmã eu dei um gibi da turma da Mônica jovem - então pensando nisso eu falei bom como ela ela está estimulada na leitura ele tá com sede né? de leitura eu vou procurar poema então eu voltei minhas atividades éh:: em busca de atividades sobre poema em coisas assim para melhorar porque eu podia melhorar a vida dela porque ela tá afim disso ela tava concentrada nisso e também daqui porque dessa forma ela também ajuda irmã que tem muita dificuldade de ler né então éh muito complicado porque assim na verdade eu não sei se eu tô fazendo certo não sei se é isso mesmo que é para eu fazer entendeu então assim eu tô SUPER desestimulada... e depois que com essa pandemia ficou muito mais difícil porque::... eles falaram para gente mandar a atividade pelo whatsapp que a gente poderia mandar algum vídeo alguma coisa né? então eu tô tentando mandar mas assim... elas não têm muito interesse de fazer os pais não cobram né? então eu tenho que ficar cobrando toda sema::na eu acho muito desagradável né você ficar:: nessa fica pelo amor de Deus né? faz atividade aí né? vê isso lê aqui ele faz aquilo é muito desagradável então tem semanas por exemplo que elas não fazem nada ficam três semana sem fazer nada bom eu tô faz um tempão esperando alguma atividade elas não tem me retornado né? eh aí eu começo assim conversar com elas e tentar:: na conversa com ela saber que que elas estão se interessando né? "aí agora eu não quero mais poema agora eu quero estar em quadrinhos então eu vou em busca de coisas de história em quadrinhos" né? eu tenho um aluno que ela desenha super bem então às vezes eu busco coisas éh que possa ter interesse para ela né sobre desenho sobre o que ela gosta de desenhar coisas assim para ver se estimula – entendeu? então assim... éh:: não é de hoje que tá ruim só que a pandemia piorou muito muito muito porque agora eu não consigo éh ter contato com elas porque elas vindo ao atendimento querendo ou não elas fazem a atividade né? e você dando atividade você conversa mais você busca mais informações você consegue mais resultados mas o que eu vejo assim alguns anos e que o resultado é MUITO pequeno né? que a sala de recurso não é uma coisa que... se eu tivesse um filho não colocaria tá? eu colocaria ele numa escola especial porque na escola especial você tem mais resultado - então é bem complicado – sabe? ((risos)) então assim eu quando eu sobre o

	vídeo assim eu percebi/ é nítido que eu não sei o que te falar porque... não tem que falar entendeu tá tudo perdido tá tudo confuso então fica difícil de/de colocar as coisas né das pessoas para você assim como que tá que a gente que foi que que você fez então é muito confuso é muito complicado éh tá bem difícil – sabe? e assim eu tô muito desestimulada muito muito muito muito mesmo 14:55 - Ester: (ÁUDIO 00’12) ah eh se você quiser encontrar na terça que vem a gente pode se encontrar sim