



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

LAVÍNIA NEVES DOS SANTOS MATTOS

**IDENTIDADE E INCLUSÃO EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO INICIAL DO
FUTURO PROFESSOR DE LÍNGUAS**

**SALVADOR
2012**

LAVINIA NEVES DOS SANTOS MATTOS

**IDENTIDADE E INCLUSÃO EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO INICIAL DO
FUTURO PROFESSOR DE LÍNGUAS**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito de avaliação para obtenção do título de Mestre em Língua e Cultura.

Orientadora: Dra. Denise Maria Oliveira Zoghbi

SALVADOR
2012

Sistema de Bibliotecas da UFBA

Mattos, Lavínia Neves dos Santos.

Identidade e inclusão em contexto de formação inicial do futuro professor de línguas / Lavínia
Neves dos Santos Mattos. - 2012.
229 f.: il.

Inclui anexos e apêndices.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Denise Maria Oliveira Zoghbi.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador,
2012.

1. Identidade. 2. Professores - Formação. 3. Educação inclusiva. I. Zoghbi, Denise Maria
Oliveira. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título.

CDD - 370.711
CDU - 377.8

LAVÍNIA NEVES DOS SANTOS MATTOS

**IDENTIDADE E INCLUSÃO EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO
INICIAL DO FUTURO PROFESSOR DE LÍNGUAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Língua e Cultura.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Denise Maria Oliveira Zoghbi _____
Doutora em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia - UFBA
Universidade Federal da Bahia (Orientadora)

Iracema Luiza de Souza _____
Doutora em Science du Langage, Université Paris VIII (Vincennes – Saint-Denis), U.P. VIII,
França.
Universidade Federal da Bahia – UFBA (Examinadora Interna)

Gilberto Nazareno Telles Sobral _____
Doutor em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia - UFBA
Universidade do Estado da Bahia – UNEB (Examinador Externo)

Dedico essa conquista:

Aos meus pais, pelo amor incondicional e pelo exemplo de dignidade, honestidade e perseverança. Meus guias, meu porto seguro.

A André, pela paciência, incentivo e cumplicidade (mais do que necessários)

A professora Denise zoghbi, pela dedicação, inestimáveis contribuições e amizade.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, meu Guia, minha fortaleza espiritual, que tem me dado inúmeras provas de sua presença onipotente.

Aos meus pais, por me darem a vida, em todos os seus sentidos. O que sou hoje é, sem dúvidas, fruto da união de duas pessoas que se dedicaram de corpo e alma aos filhos e que fizeram de tudo para que eles se firmassem como pessoas dignas.

A toda a minha família, sobretudo aos meus irmãos, pelo apoio incondicional, apesar das demonstrações de ciúmes diante dos dengos e chamegos que nossa mãe tivera comigo nos poucos momentos em que pudemos estar todos juntos nesse período, já que precisei me ausentar em muitas ocasiões para poder me dedicar à pesquisa.

A André, pela paciência, companheirismo, incentivo e por não me fazer esquecer o quanto esse caminho da Educação pode ser árduo, sofrível, mas, indubitavelmente, gratificante, sobretudo, quando temos ao nosso lado uma pessoa em quem podemos confiar e contar, para qualquer coisa.

À professora Dra Denise Zoghbi, por ter acreditado no meu potencial, desde a iniciação científica, e por me acompanhar nessa jornada com dedicação, esmero, profissionalismo, sensibilidade e competência.

A Cris, pela amizade e cumplicidade em momentos difíceis. Pela motivação para que eu fizesse a seleção do Mestrado, acreditando na minha capacidade, além das inestimáveis contribuições, atendendo aos meus “pedidos de socorro”, desde a graduação. A quem devoto um carinho muito especial.

A Mailson, que esteve comigo em muitos momentos nessa caminhada. A quem presto a minha admiração, tanto pela educação, senso de responsabilidade e vocabulário inigualáveis quanto por ser uma pessoa, excepcionalmente, maravilhosa e inteligente.

A Adielson, pelas orientações e sugestões, inestimáveis, durante a mudança de nível de Mestrado para o Doutorado, pela ajuda com a tradução do resumo e pela amizade e apoio que foram significativas em momentos difíceis.

Às minhas queridas amigas Wal, Sandra e Edi, que comigo compartilharam de momentos importantes nessa jornada e aos demais colegas do TemPós e da Inventário, cujas interações também contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Às minhas eternas amigas, Lú, Pri e Peta que, desde o primário, acreditam no meu potencial e vibram com as minhas vitórias, até mais do que eu mesma.

Aos colegas do curso de mestrado, em especial a Sol, Bel, Mai, Dani, Juan, Eduardo e Wallace, pelo companheirismo, pelos bons momentos e conhecimentos partilhados.

A Daniel Bohana, pela motivação e amizade tão estimáveis.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, com os quais tive o prazer de interagir durante o curso, em especial às professoras Doutoras Edleise Mendes, Serafina Pondé e Alícia Duhá Lose.

Ao professor Dr. Antônio Marcos Pereira, pelas conversas e conselhos inestimáveis.

À professora Dr. Lícia Heine, pelo incentivo e contribuições.

À professora Tatiana Sena, por me fazer acreditar que, apesar das dificuldades e obstáculos, era possível alcançar os objetivos almejados, com dedicação e perseverança.

Aos funcionários da Pós-Graduação Ricardo, Thiago e Wilson, pela atenção e dedicação na resolução dos problemas que me apareceram durante o curso.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para o meu sucesso, pois cada um teve um papel significativo nessa jornada.

O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual a sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida.
(BONDÍA, 2001, p.6)

Não é no anseio de coisas já prontas, completas e finalizadas que o amor encontra seu significado, mas no impulso a participar da transformação das coisas, e contribuir para elas. O amor é semelhante à transcendência. É apenas outro nome para o impulso criativo [...].
(BAUMAN, 2005, p.70)

RESUMO

Este trabalho visa explicitar e problematizar o processo de (re)construção da identidade profissional, a partir das representações de professores em formação inicial em cotejo com as demandas atuais do seu contexto de atuação, centrando-se, especificamente, no paradigma da Educação Inclusiva. Para tanto, buscamos ancoragem no paradigma qualitativo-interpretativista e empreendemos a revisão da literatura de referência, focando nos estudos relacionados à questão da identidade, da formação de professores e da Educação Inclusiva, tendo por base a Linguística Aplicada Crítica, área de concentração desta investigação, e a contribuição dos Estudos Culturais, da Pedagogia Crítica e da Análise do Discurso Crítica. A pesquisa de campo, de natureza etnográfica, foi realizada junto a discentes de cursos de licenciaturas em Letras, de uma dada Instituição de Ensino Superior Federal do Estado da Bahia, que se encontravam no último ano da graduação, sendo este núcleo axial do trabalho. De modo complementar, tratamos, ainda, de uma pesquisa documental acerca de Programas de disciplinas das licenciaturas em Letras. Foram constituídos e organizados dois *corpora* – o *corpus* discursivo e o *corpus* documental – a partir dos quais procedemos a nossa análise e discussão dos dados, focalizando o campo das representações profissionais e, quando pertinente, as representações dos atores sociais. Através desse trabalho, pudemos conferir que uma formação inicial pouco consistente em relação à preparação docente para contextos educacionais inclusivos pode contribuir, significativamente, para uma falta de identificação desse sujeito em relação a essa realidade e, por conseguinte, para uma identidade profissional fragilizada no tocante à inclusão.

Palavras-chave: identidade profissional; formação do professor de línguas; educação inclusiva.

ABSTRACT

This research aims to clarify and problematize the process of (re)construction of professional identity, starting from the representations of teachers in initial training in comparison with the current demands of working context, centering specifically on the paradigm of Inclusive Education. Therefore, we search anchorage in the qualitative-interpretative paradigm and undertake a review of the reference literature, focusing on studies related to the issue of identity, teacher's training and Inclusive Education, based on Critical Applied Linguistics (area of concentration of this research) and the contribution of Cultural Studies, Critical Pedagogy and Critical Discourse Analysis. The fieldwork, that is an ethnographic work, was carried out with language undergraduates of a federal institution of higher education located in Bahia, who were in the final year of graduation, and that is the axial core of this research. As a complement, we also treat about a documental research concerning programs of undergraduate language courses. Two *corpora* were constituted an organized – the discursive *corpus* and the documental *corpus* – from which we proceed to our analysis and discussion of the data, laying emphasis on the field of professional representation and, when it is relevant, the social actor's representations. Through this research, we could check out that a little consistent initial training in relation to preparing teachers for inclusive educational contexts can contribute significantly to a lack of subjective identification in relation to this reality and therefore to a weakened professional identity regarding inclusion.

Keywords: professional identity; language teacher training; inclusive education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Dimensões das representações profissionais (Adaptado de Silva, A.M., 2003)	53
FIGURA 2 - DCN dos cursos de Letras – perfil, competências/habilidades e conteúdo. Adaptado de Paiva (2005)	67
FIGURA 3 – Demonstrativo dos Cursos de Letras da IES e suas modalidades	95
FIGURA 4 – Descrição da amostragem dos discentes colaboradores da pesquisa	98
FIGURA 5 – Campo das categorias, dimensões e eixos-norteadores das representações de análise do <i>corpus</i> discursivo	110
FIGURA 6 Elementos constitutivos do Programa de disciplina com ênfase nos elementos considerados na análise	158
FIGURA 7: Dimensões inter-relacionadas aos pressupostos da Educação Inclusiva	160

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Disciplinas constitutivas do <i>corpus</i> documental	104
TABELA 2: Formas de representação dos atores sociais acionados na análise (com base em Van Leeuwen, 1997)	111
TABELA 3: Posicionamentos de alguns discentes a respeito de uma possível atuação em contextos educacionais inclusivos	147
TABELA 4: Exemplos de respostas dos discentes à P6	156
TABELA 5: Disciplinas selecionadas e descrição de suas ementas	162
TABELA 6: Disciplinas selecionadas e descrição dos objetivos presentes nos Programas	163

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO1: Nível de conhecimento dos discentes colaboradores sobre a Educação Inclusiva	127
GRÁFICO 2: Representações dos discentes sobre a definição de professor inclusivo	139
GRÁFICO 3: Posicionamento dos discentes em relação à atuação em contextos educacionais inclusivos	146

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

IES – Instituição de Ensino Superior

LAC – Linguística Aplicada Crítica

ADC – Análise do Discurso Crítica

cf. – Conforme

v. – Ver

D (n) – Discente (número pela ordem da gravação das entrevistas)

P (n) – Pergunta da entrevista (número pela ordenação das perguntas durante a entrevista)

Q (n) – Pergunta do questionário (ordenação pela ordem das perguntas no questionário)

EX (n) – Excertos referentes às respostas do questionário (ordenação sequencial)

LISTA DE CONVENÇÕES DAS TRANSCRIÇÕES

[]	Ponto de sobreposição de vozes, com marcação nos segmentos sobrepostos, sobreposições localizadas.
(+)	Pausas e silêncios.
()	Hipótese sobre o que se ouviu.
(())	Comentários do analista.
(incompreensível)	Quando não é possível compreender uma fala.
MAIÚSCULAS	Ênfase em uma sílaba ou em uma palavra.
/.../	Transcrição parcial ou eliminação.
Ah, eh	Pausa preenchida, sinal de hesitação ou de atenção.
?	Entonação ascendente ou pergunta.
!	Forte ênfase ao que está sendo dito.
:	Alongamento de sílaba.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 JUSTIFICATIVA	19
1.2 QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA	20
1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA	21
1.4 METODOLOGIA	22
1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	25
2 IDENTIDADES: SITUANDO E RELACIONANDO A QUESTÃO	27
2.1 NO FLUXO DA LÍNGUISTICA APLICADA CRÍTICA	30
2.2 REVISITANDO CONCEPÇÕES: SUJEITO, CULTURA E PAPEL SOCIAL	38
2.2.1 O Sujeito	39
2.2.2 Cultura: Cenário e Prática	44
2.2.3 Papel Social e Prática Social: Uma Interface	48
2.3 AS FACES DA DIFERENCIAÇÃO: IDENTIDADE E DIFERENÇA	51
2.4 IDENTIDADE PROFISSIONAL E O CAMPO DAS REPRESENTAÇÕES	54
2.5 IDENTIDADE E INCLUSÃO	59
3 O PROFESSOR DE LÍNGUAS EM FORMAÇÃO: DO CAMPO FORMACIONAL À REALIDADE EDUCACIONAL INCLUSIVA	62
3.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS	62
3.1.1 Do Currículo Mínimo às Orientações Atuais	65
3.1.2 O Papel do Professor de Línguas na Contemporaneidade	72
3.2 NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	75
3.2.1 Os Passos da Inclusão à Educação	75
3.3 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	82
3.3.1 Os Sujeitos da Inclusão	87
3.4 A INCLUSÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS	90
4 ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	94
4.1 O PARADIGMA QUALITATIVO	94
4.2 O MÉTODO ADOTADO: A ETNOGRAFIA	97
4.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO E COLETA DOS DADOS	98
4.3.1 O Contexto e o Sujeito Colaborador da Pesquisa	98
4.3.2 A constituição dos <i>corpora</i>	100
4.3.3 Gerando os dados: procedimentos	102
4.3.4. A entrevista	103
4.3.5 O questionário	105
4.3.6 O Levantamento dos Dados Documentais	106

4.3.7 A Observação Participativa	108
4.4 ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE ANÁLISE	108
4.4.1 A Abordagem Crítica das Identidades – a LAC e a ADC	110
4.4.2 A análise textual aplicada: critérios e categorias adotados	111
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	115
5.1 O <i>CORPUS</i> DISCURSIVO	116
5.1.1 A Formação Docente: Dimensão Funcional das Representações	117
5.1.1.1 Proposições quanto ao papel social do professor de línguas	117
5.1.1.2 O perfil profissional do professor de línguas em formação	124
5.1.2 (Re)Construção de Identidade Profissional: no Campo da Atuação e das Identificações	128
5.1.2.1 O professor de línguas em formação e as demandas da Educação Inclusiva.	129
5.1.2.2 A formação inclusiva do professor de línguas: lacunas e perspectivas	134
5.1.2.3 O Profissional Inclusivo: o Pessoal e o Relacional	140
5.1.2.4 Marcas da identificação em vistas ao profissional inclusivo: (não) pertencimento, conformidade e confrontação.	148
5.2 O <i>CORPUS</i> DOCUMENTAL	160
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
REFERÊNCIAS	176
APÊNDICES	187
APÊNDICE A Questionário	188
APÊNDICE B Roteiro-guia para a entrevista	189
APÊNDICE C Termos de Consentimento Livre e Esclarecido	190
ANEXOS	192
ANEXO A Transcrição das entrevistas	193
ANEXO B Programas das disciplinas selecionadas	211
ANEXO C Termo de Aprovação do CEP	229

1 INTRODUÇÃO

Saber o que o outro faz; procurar entender suas razões, suas motivações; concordar ou discordar dele; e, principalmente, dizer o que se pensa de seu trabalho é um componente importante nesse grande diálogo que constitui a ciência (BORGES NETO, 2004, p.82)

A sociedade contemporânea, à luz de um contexto sócio-histórico marcado pelo avanço tecnológico, pela globalização e pelas intersecções e inter-relações culturais, tem experienciado outras maneiras de entender e lidar com o cotidiano, com a própria vida social. Consoante a isso, diferentes áreas do conhecimento humano têm acenado para a (re)significação de paradigmas e de concepções, que na modernidade estavam fundamentadas em um quadro de referenciais de ordem cartesiana e positivista, conforme sinaliza Moita Lopes (2008).

Tais transformações, segundo Hall (2006), resultaram em um processo de descentramento das identidades modernas, o que, por conseguinte, contribuiu para o entendimento da natureza heterogênea e fragmentada do sujeito social. Por conta disso, corroborando com a argumentação do autor, podemos figurar que as identidades passaram a ser consideradas deslocadas de uma centralidade e de um vínculo local, gerando outra ordem na qual se confere a singularidade e a situacionalidade desse sujeito em múltiplos campos de interação sociocultural.

Isso, por sua vez, implica considerarmos que a construção das identidades se dá em um contínuo, enquanto um processo fluido que é atravessado pelas relações e interações sociais (Hall, 2006; Moita Lopes, 2008; Rajagopalan, 2003). Nesse sentido, o sujeito diante do papel social que ocupa é, cada vez mais, solicitado a ter uma postura transformadora, ser mais sensível ao que lhe é diferente, ao outro, como defende Duarte Júnior (2004), não apenas pela aceitação dessa diferença, mas, sobretudo, por sua compreensão e pelo engajamento com essa alteridade (PENNYCOOK, 1998).

À luz dessas considerações, conferimos que as políticas educacionais vigentes no país têm apontado para transformações favoráveis às práticas inclusivas. Embora essa mudança tenha gerado novas proposições, suscitados alguns dilemas e discussões, e aprofundado outras problemáticas já existentes no cenário educacional, acreditamos na sua

relevância, sobretudo, diante de uma realidade, tanto social quanto educacional, que desvela, ainda, práticas segregadoras fomentadas pela intolerância às diferenças.

Mediante os efeitos da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997), a Educação Inclusiva traduziu, a nível mundial, uma concepção de inclusão social cujo entendimento precípuo atende pela noção de que todos os sujeitos devem gozar das mesmas oportunidades de inserção e participação na esfera socioeducacional. Trata-se, pois, de um paradigma educacional que busca favorecer a (re)significação do sujeito, o (re)conhecimento e a valorização da diversidade social e cultural, conforme orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1998). Ademais, atenta-se para práticas que busquem respeitar às singularidades das pessoas, sobretudo, daquelas que, por tradições impostas ao longo da nossa história, foram colocadas à margem da sociedade. É o momento de se repensar as posições sociais impostas a esses sujeitos, o que, não por acaso, favoreceu a ilegitimidade de suas vozes (MOITA LOPES, 2003, 2008).

Observamos que o erigir desse sistema educacional inclusivo demanda tanto a elaboração de estratégias e ações que possibilitem a efetivação plena de suas prerrogativas quanto uma revisão na formação dos sujeitos que atuam diretamente nessa realidade. Afinal, esse é um cenário cuja faceta evidencia também os entraves de uma sociedade que precisa aprender como e o que fazer para incluir. Por isso, ao situarmos o professor no professor de línguas nessa realidade, compreendemos o quão é importante uma formação inicial que permita a esse profissional atuar com autonomia e de maneira crítica e reflexiva frente às demandas desse novo paradigma educacional.

No entanto, pesquisas recentes, no âmbito da Linguística Aplicada Crítica (doravante LAC), que tratam da formação dos professores de línguas, seja língua materna e/ou estrangeira, acenam para uma estreita relação entre os problemas aferidos na prática docente e a formação inicial desses profissionais, como aponta Alvarez (2010). Dentre as problemáticas aferidas, destaca-se o despreparo dos professores para lidarem com a complexidade e a diversidade atuais no seu campo de atuação, conforme situa a autora.

Essas considerações evidenciam, por sua vez, lacunas no processo de formação do professor de línguas, o que, inevitavelmente, deixa marcas significativas na identidade profissional e no modo como esse profissional irá (re)conhecer a identidade do outro. Isso porque, corroborando com os argumentos de Moita Lopes (2003), o sujeito social reflete a vida sociocultural, histórica e política que vivencia.

Por conta disso, concordamos que a formação acadêmica do professor de língua(s) precisa estar imbuída por uma preparação crítico-reflexiva da prática docente, como defende

Alvarez (2010), assim como, atenta às questões atuais que se situam no campo de atuação desse profissional, a exemplo do paradigma da Educação Inclusiva, o que será favorável tanto para uma postura autônoma (CONTRERAS, 2002), quanto para a (re)construção da identidade profissional desse sujeito, em favor de práticas inclusivas. No nosso entender, tais articulações são também deveras importantes para o fomento de práticas favoráveis para as transformações que refreiam as iniquidades sociais, conforme advoga Pennycook, 2006.

Atentamos, ainda, para o fato de que a viabilidade da proposta de uma Educação Inclusiva implica na assunção de responsabilidades e pela interação e diálogo entre o Estado, as esferas educacionais e os sujeitos envolvidos diretamente nessa proposta. Com base nisso, entendemos que os recursos acadêmicos disponibilizados pela Instituição de Ensino Superior (doravante IES) precisam ser (re)pensados dentro da esfera de suas competências e em consonâncias às políticas educacionais que lhes são específicas, atentando para as demandas da vida contemporânea. Cabe ao discente assumir as responsabilidades inerentes às posturas e atitudes firmadas durante a sua preparação profissional, visando a acolher e a refletir essa formação em consonância às demandas do contexto sócio-histórico, educacional e cultural que vivencia.

Para tanto, centramos-nos nas representações que os professores de línguas em formação tecem sobre tais questões refletindo no seu campo de formação profissional. Partimos, então, do pressuposto de que as representações que são (re)significadas nesse processo de formação inicial possibilitam ao sujeito (re)conhecer e/ou se identificar com questões que envolvem o exercício de sua atividade e, por conseguinte, refletir sobre a (re)construção da sua identidade profissional, já que elas são, ao mesmo tempo, adquiridas e construídas, conforme acena Moscovici (2001).

Sendo assim, baseando-nos nos pressupostos da LAC, que confere à linguagem uma função essencial no processo de construção e de instituição das identidades, concebidas como construções sociais, culturais, políticas e historicamente situadas (Moita Lopes, 2008; Rajagopalan, 2003; Rojo, 1998), e da contribuição dos Estudos Culturais, da Pedagogia Crítica e da Análise Crítica do Discurso, buscamos aprofundar o nosso entendimento sobre a (re)construção das identidades, especificamente no aspecto profissional, situando essa questão no contexto de formação inicial do professor de línguas e atentando para o papel que a Educação Inclusiva tem figurado nesse processo formacional, que é, indubitavelmente, atravessado pela linguagem.

Ademais, diante da complexidade que envolve tais questões, pesquisas no âmbito da LAC têm se mostrado profícuas, principalmente, por sua natureza transdisciplinar (MOITA

LOPES, 2003), que possibilita ao seu pesquisador atuar como um *bricoleur* (KINCHELOE, 2007), um sujeito que transita por diferentes campos do saber e em realidades sociais distintas, buscando compreender melhor o seu objeto de estudo sem dissociá-la da dinamicidade e da situacionalidade sócio-histórica do contexto investigado. Trabalhos como os de Pennycook (1998, 2003, 2008, 2010), Rajagopalan (2003, 2006), Moita Lopes (2003, 2008) e Alvarez (2010), ilustram com esmero essa preocupação. É nesta intencionalidade e considerações que nos debruçamos sobre o nosso objeto de investigação.

1.1 JUSTIFICATIVA

Conforme acenamos na seção anterior, a formação inicial do professor de línguas constitui-se enquanto um processo de aprendizagens, de interações e de (re)significações assaz significativo para a (re)construção da sua identidade profissional. Consoante a isso, entendemos que essa formação precisa dialogar com as questões atuais que estão presentes no contexto de atuação desse profissional, de modo que ele se sinta capacitado para lidar com as demandas e complexidades desse cenário. Dentre os desafios que se apresentam para o professor de línguas na contemporaneidade está a Educação Inclusiva.

Sabemos que o movimento mundial de inclusão, que comunga quanto ao entendimento de que a igualdade e a diferença são valores indissociáveis, acompanha as mudanças na forma como o sujeito contemporâneo lida com a vida cotidiana, com o outro. São transformações que atravessam o próprio comportamento humano e que repercutem diretamente nas formas de produção e recepção do conhecimento. No entanto, a inserção de tais prerrogativas na lei federal, por si só, não é garantia de sua realização plena. Torna-se imprescindível a busca de mecanismos de controle e acompanhamento de sua efetivação, especialmente, no que diz respeito à capacitação dos sujeitos envolvidos no processo.

A esse respeito, trabalhos que tratam da formação do professor de línguas, sobretudo no âmbito da LAC, têm evidenciado que esses profissionais se mostram inseguros e despreparados para lidarem com essas questões, principalmente, diante da diversidade social e cultural que caracterizam os contextos educacionais (ALVAREZ, 2010). Corroborando com essa percepção, dados gerados a partir de uma pesquisa piloto, vinculada ao projeto “(Re)construção de identidades no discurso inclusivo da educação”¹, sob a orientação da

¹ O projeto foi iniciado em 2009 e contou, também, com a contribuição de alunos dos cursos de Letras Vernáculas de uma IES Federal, situada no Estado da Bahia.

professora Doutora Denise Zoghbi, sugeriram um distanciamento entre a formação inicial dos professores de línguas e uma preparação frente às demandas do paradigma educacional inclusivo.

Em face de tais constatações, notamos a necessidade de uma verificação mais aprofundada dessa realidade, sendo relevante investigarmos as representações de discentes das licenciaturas em Letras, no último ano de curso, de uma dada IES Federal, situada no Estado da Bahia, acerca dessa formação inicial em consonância ao paradigma da Educação Inclusiva, de modo que possamos refletir sobre o processo de (re)construção da identidade profissional diante das novas demandas do contexto atual de atuação do professor de línguas.

Atentamos, ainda, para o fato de que, apesar de ser uma realidade, cada vez mais evidente, no campo de atuação do professor de línguas, grande parte dos trabalhos que tratam da formação do professor em consonância à Educação Inclusiva encontra-se concentrada na área de Educação, o que, no nosso entender, carece de uma devida atenção, já que esses trabalhos, embora sejam significativos e contribuam para uma compreensão dessa realidade, não dão conta de questões que são específicas à atividade do professor de línguas.

Por conta disso, buscamos nesta investigação desdobrar essa temática considerando a realidade dos cursos de Letras em consonância ao papel do professor de línguas na contemporaneidade. Procedendo, desse modo, com uma pesquisa que, na perspectiva LAC, busca manter uma interface entre a realidade sócio-histórica na qual se situa e atender aos interesses e às necessidades daqueles que atuam no contexto de aplicação da investigação, tal como defende Moita Lopes (2008).

1.2 QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA

Tomando como base as considerações supraexpostas e com o intuito de contribuir para a compreensão das questões suscitadas, levantamos algumas perguntas que nortearam a investigação. Essa opção metodológica fundamenta-se no fato de que o trabalho está ancorado no paradigma qualitativo-interpretativista, no qual “a pesquisa tem sempre caráter interpretativo e se inicia com algumas perguntas exploratórias, postuladas com base na leitura da literatura especializada, na experiência de vida e no senso comum do pesquisador” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.237).

Tais perguntas são:

- i. O que leva os professores de línguas, seja de língua materna e/ou estrangeira, a se considerarem despreparados para atuarem em contextos educacionais inclusivos?
- ii. Quais as representações dos discentes colaboradores em relação à sua formação inicial em vistas a uma preparação para a realidade educacional inclusiva;
- iii. Quais as implicações dessas representações para o processo de (re)construção da identidade profissional desse sujeito.

1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo geral deste trabalho foi investigar o processo de (re)construção de identidade profissional do futuro professor de língua(s), analisando as representações do professor de línguas acerca da sua formação inicial em relação a uma preparação frente às demandas do modelo educacional inclusivo.

A partir desse objetivo geral, encontram-se os seguintes objetivos específicos:

- 1) Identificar as motivações que justificam um (des)preparo dos professores em formação para lidarem com as demandas da Educação Inclusiva;
- 2) Verificar nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, considerados por esta investigação, indícios de pressupostos da Educação Inclusiva,
- 3) Levantar as representações dos discentes colaboradores em relação à sua formação e o paradigma da Educação Inclusiva;
- 4) Analisar a relação dessas representações para a identificação profissional desses sujeitos com uma prática inclusiva.

1.4 METODOLOGIA

Adotamos para esta investigação a abordagem qualitativa-interpretativista de cunho etnográfico, uma vez que buscamos a descrição e o estudo de situações singulares e concretas, em contexto específico, que é o campo de formação inicial do professor de línguas, considerando as perspectivas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, mediante as suas representações, conforme orienta Moita Lopes (1996).

Os sujeitos colaboradores da pesquisa foram os discentes das licenciaturas em Letras de uma IES Federal, situada no Estado da Bahia, no último ano de curso. No total, contamos com a colaboração de 18 discentes, que representaram os cursos diurnos – Letras Vernáculas, Letras Vernáculas com Língua Estrangeira Moderna ou Clássica, Letras - Língua Estrangeira² (Inglês e Espanhol), e que contribuiram para a constituição do *corpus* discursivo³, foco central de nossa análise.

Os instrumentos utilizados para a geração dos dados junto aos discentes colaboradores foram: o questionário (v. APÊNDICE A), diante da possibilidade de controle do conhecimento que necessitávamos; e a entrevista, tanto pelo caráter de interatividade como por um alcance mais expressivo da subjetividade dos relatos, como enfatiza Vieira-Abrahão (2006), para a qual elaboramos um roteiro-guia (v. APÊNDICE B). Para a captação dos dados gerados pela entrevista, utilizamos o recurso de gravação em aparelho eletrônico – MP4, e, posteriormente, eles foram transcritos⁴ com base nas convenções apresentadas por Marcuschi (1991), conforme a Lista de Convenções das Transcrições, disposta nos elementos pré-textuais desta Dissertação.

Procedemos, ainda, com uma pesquisa documental, o que nos possibilitou gerar um *corpus* composto por Programas de oito disciplinas, ofertadas pelos cursos sob prospecção. Buscamos com esse *corpus* documental, cuja natureza fora a de complementar o *corpus* principal, levantar indícios que pudessem ratificar determinadas representações dos discentes em relação a esse componente curricular⁵.

² Embora esse curso contemple outras línguas estrangeira (cf. subseção 4.3.1), tivemos colaboradores apenas dos dois cursos sinalizados.

³ Chamamos de *corpus* discursivo os dados que foram gerados junto aos discentes colaboradores da pesquisa, seja na produção oral ou escrita. Atentamos para isso, uma vez que entendemos a natureza multi conceitual que a palavra discursivo carrega, sobretudo no âmbito dos estudos da linguagem.

⁴ Ver Anexo A

⁵ Segundo Regimento Interno da IES onde desenvolvemos a pesquisa, Resolução nº02/2008, Art.2º/§1º - Os componentes Curriculares compreendem: disciplina, atividade, estágio e atividade complementar. (UFBA, 2008)

Para a análise e discussão do *corpus* discursivo, centramos-nos nos estudos críticos das identidades e elaboramos duas categorias analíticas tendo em vistas as representações dos discentes – A formação docente: dimensão funcional das representações (i), e a (Re)construção de identidade profissional: no campo da atuação e das identificações (ii), com base nas dimensões das representações profissionais presentes em Silva, A. M., (2003). Para o aprofundamento dessas relações, empreendemos também, quando pertinente, uma análise dos processos de inclusão/exclusão dos atores sociais, conforme pressupostos de Van Leeuwen (1997), no âmbito da Análise do Discurso Crítica (doravante ADC).

Em vista de um melhor detalhamento da metodologia utilizada por esta investigação, dedicamos um capítulo da Dissertação para essa discussão (v. capítulo 4).

1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Organizamos este estudo em quatro capítulos, além da Introdução, das Considerações Finais, das referências consultadas, apêndices e anexos.

No primeiro capítulo, *Identidades: situando e relacionando a questão*, visamos refletir sobre o tema central da investigação, situá-lo na área de inserção da pesquisa, a LAC, bem como estabelecer os interfaceamentos necessários com outros campos do conhecimento, como os Estudos Culturais e a Antropologia. Além disso, buscamos relacionar a questão da identidade ao contexto social e cultural, no qual os papéis e práticas sociais são instituídos e (re)significados, e ao campo profissional, inclusivo e das representações, situando-a na realidade mensurada pela investigação.

No segundo capítulo, *O professor de línguas em formação: do campo formacional à realidade educacional inclusiva*, tratamos de algumas considerações que atravessam a formação inicial do professor de línguas, pontuando a questão do currículo e do papel social desse profissional, o que consideramos ser significativo para compreendermos determinadas representações acerca da formação e da identificação profissional desse sujeito. Imbricado a essas ponderações, tratamos de questões concernentes ao paradigma da Educação Inclusiva e suas implicações ao constituir o campo de atuação desse profissional.

No terceiro capítulo, *Orientações teórico-metodológicas*, exploramos o aparato teórico-metodológico da pesquisa, acentuando o paradigma qualitativo-interpretativista, o método etnográfico, os procedimentos de geração e de coleta dos dados, os sujeitos e o

contexto da pesquisa, a constituição dos *corpora*, e da análise dos dados, centrando no campo das representações, com base nos estudos críticos das identidades e na ADC.

No quarto capítulo, *Análise e discussão dos dados*, apresentamos os resultados alcançados com a pesquisa, analisando e interpretando os dados, com base nas considerações teóricas defendidas nesse estudo.

Nas Considerações Finais apresentamos as nossas conclusões com a investigação, a partir da retomada das questões norteadoras consideradas na pesquisa, e sinalizamos algumas reflexões que possam contribuir com essa linha de investigação, bem como, para trabalhos futuros.

2 IDENTIDADES: SITUANDO E RELACIONANDO A QUESTÃO

Outro é o caminho que se percorre agora. Busca-se o contrário do mesmo, a convivência com o estranho. Diz-se não ao idêntico, ao espelho. Sim à singularidade, à diferença, à complexidade da vida. (EIZIRIK, 2001, p. 35).

O mote da identidade tem despertado grande interesse por parte das ciências humanas e da linguagem, como, por exemplo, da Antropologia, da Sociologia, da Educação, da Filosofia, das Ciências Sociais, Educação e Letras. Uma atenção que se fundamenta não só pelo diálogo que o tema permite com as transformações sociais, com a diversidade e com as práticas culturais, como também, por sua estreita relação com a linguagem, seus usos e mobilidade social.

Devemos ressaltar, porém, que tal profusão de interesses, apesar de ter possibilitado um constructo considerável de significados e de postulações apresentados em vasta e diversificada literatura, nos parece também que, na multiplicidade de percepções que são apresentadas, conduziu à opacidade de alguns desses entendimentos, gerando certa confusão de natureza teórico-metodológica e analítica, o que nos faz considerar ser esse um debate que transita por um terreno em estado movediço.

Não queremos dizer com isso que tratar da questão da identidade seja algo impossível, demasiadamente abstrato ou, ainda, pouco contundente e esclarecedor. Entendemos que esse debate se infinda devido à sua complexidade, como um grande mosaico de ideias que devem, na medida do possível, confluir para percepções não generalizantes. Isso, pois, aludimos para o fato, do qual corrobora Rojo (2006), de que é preciso atentar para as facetas das realidades que constituem o mundo real, suas histórias, seus contextos e suas singularidades, uma vez que as produções de conhecimento serão referentes a essas percepções.

Notamos, ainda, que o conjunto de considerações sobre a questão da identidade apresenta um enfoque nos seus processos constitutivos e de (re)construção. Trata-se de observações que se assentam na discussão de dois paradigmas, conforme sugere Cuche (2002): o essencialista, cujas bases estão fincadas no racionalismo iluminista, no qual se

defende uma concepção individualista do sujeito, concebido como centrado, dotado de consciência e de razão; e o não-essencialista, forjado nos trames da pós-modernidade, cuja angulação conceptual conduz a uma diluição da noção de permanência e rigidez das identidades e viabiliza um estreitamento das relações sociocultural, histórica, política e interacional na constituição das identidades, tal como, analogamente, nos apresenta Hall (2000).

Pelo viés não-essencialista, as discussões fomentadas pela matriz cultural têm apresentado reflexões importantes para pensarmos a questão da identidade diante de um contexto de profundas e constantes transformações que dão corporeidade à sociedade atual. Na segunda metade do século XX, as referências de sustentação do sujeito social começaram a se esfacelar, sobretudo, em face da contestação de paradigmas cujas bases estavam fincadas na perspectiva cartesiana e positivista. Desde então, passaram a ser compreendidas pelo caráter múltiplo e instável (HALL, 2000; MOITA LOPES, 2003; BAUMAN, 2001)

Por conseguinte, as questões de ordem cultural e social começaram a constituir, de maneira mais contundente, uma zona que ambicionava um saber científico, um entendimento sobre aspectos, sujeitos e situações que, até então, estavam sob olhares e representações niilistas e hegemônicos, que são um dos diversos pilares nos quais se sustentam a manutenção das iniquidades. Tendo em vista tais questões, revelou-se imprescindível compreender a sociedade como um constructo que se perfaz pela/na alteridade, uma vez que lidamos constantemente com as diferenças e atuamos em distintas situações de interação. (PENNYCOOK, 2006)

Dessarte, ao se discutir a questão da identidade tornou-se importante contextualizar a investigação nos âmbitos social, histórico e cultural, como entendem Moita Lopes (2008), Grigoletto (2006) e Coracini (2006, 2011). A isso, devemos acrescentar uma inevitável atenção às esferas ideológica e política, tendo em vista que as identidades “são formadas na relação inescapável e necessária com as alteridades” (GRIGOLETTO, 2006, p.15), o que implica considerarmos as relações de poder e as intencionalidades que atravessam o processo de constituição das mesmas. Segundo Rajagopalan (2003, 2006), essas relações refletem a maneira como o sujeito se (re)conhece, enquanto múltiplo e heterogêneo, e no modo como lida com outros sujeitos que compartilham do mesmo caráter de singularidade em suas interações e relações sociais.

Atentamos, ainda, para a importância de uma clareza quanto às lógicas que embasam as concepções teóricas sobre a questão da identidade, haja vista a sua relevância para a compreensão da análise que propomos. Nas palavras de Grigoletto (2006), teríamos duas

lógicas possíveis para esse debate. O primeiro seria a lógica da resolução que “pressupõe um caminhar para um fim único” (GRIGOLETTO, 2006, p.16), o que podemos ler, por outras palavras, como a imutabilidade da identidade; e a segunda lógica seria a agnóstica, através da qual os processos identitários seriam como:

[...] processos de construção de subjetividades em que há sempre situações de ambivalência e indeterminação, de contingência e de identificação com algo que não se fecha [...] já que se trata do espaço em que o sujeito se identifica com o outro naquilo em que este último é inimitável” (GRIGOLETTO, 2006, 16)

De modo análogo, Bhabha (2003) aponta que as identidades, na perspectiva pós-colonial, são postas em uma relação de ambiguidade, na qual os aparatos de poder repudiam a diferença e legitimam os estereótipos para a sua manutenção, sendo que a lógica agnóstica, enquanto contra-estratégia, nos conduziria a uma compreensão de identidade como uma construção marcada pela diferença e pelo (re)conhecimento dessa singularidade nas relações sociais. A esse entendimento, podemos aludir ao fato de que a noção de fragmentação da identidade corresponderia à própria instabilidade experienciada pelo sujeito na contemporaneidade e por sua relação com o outro, ou seja, com a alteridade.

A esse respeito, Hall (2006) acrescenta que as práticas discursivas são importantes para pensarmos a natureza multifacetada, social e culturalmente localizada das identidades. Para o autor susodito, a questão das identidades se articula por essa interação “entre o sujeito e as práticas discursivas” (HALL, 2006. p. 105), uma vez que essas relações representam formas de prospectarmos e de percebermos o mundo. Por isso, compreendemos que as práticas discursivas e sociais do sujeito apresentam uma lógica própria, que não se limitam às representações, pois elas (re)significam o mundo, permitem o reconhecimento das identidades sociais.

Em face dessas considerações, reiteramos a complexidade que absorva a questão da identidade e compreendemos que para uma interpretação sobre este tema, focalizando um sujeito que ocupa um papel social de relevância, que é o professor de línguas, em consonância a uma discussão que é, relativamente, recente nos estudos da linguagem, referindo-nos à Educação Inclusiva, será imprescindível que façamos considerações acerca de aspectos que, no nosso entender, lhes são indissociáveis: o sujeito, o contexto cultural e o papel social. Antes, porém, faremos uma breve explanação sobre o campo teórico no qual balizamos nossa investigação, a Linguística Aplicada Crítica.

2.1 NO FLUXO DA LÍNGUISTICA APLICADA CRÍTICA

“Tu não podes descer duas vezes no mesmo rio, porque novas águas correm sempre sobre ti”, já dizia o mote atribuído a Heráclito de Éfeso, filósofo grego nascido por volta do início do século VI a.C. Tal pensamento nos coloca diante de uma certeza que atravessa o tempo e nos é, praticamente, inegável: as mudanças são inevitáveis, pois elas fazem parte do curso da existência humana. E esse devir entre o homem e o seu tempo influencia não só o sujeito, mas a vida social e a maneira como compreendemos e enfrentamos os desafios que o nosso tempo nos apresenta.

Inegavelmente, experienciamos um momento histórico de acontecimentos de natureza complexa e dinâmica, o que nos leva a considerar que as práticas, concepções e interesses da sociedade contemporânea também compartilham desse estado de mutabilidade. Por conseguinte, o modo de entendermos e de lidarmos com a vida social e com a produção de conhecimentos está enviesada pela instabilidade, bem como, pelas intersecções de fatores que atendem às mais diferentes ordens, sejam elas sociais, econômicas, ideológicas, políticas e/ou culturais.

Por esse entendimento, a Linguística Aplicada (doravante LA), enquanto uma disciplina das ciências humanas, no curso do seu desenvolvimento, tem passado por processos de mudanças, reavaliações de sua base epistemológica e, hodiernamente, experiencia transformações no ceio da sua natureza enquanto uma disciplina que se quer inter/trans/multidisciplinar. Isso se deve, sobretudo, à sua ampliação de interesses acerca das práticas de interação da linguagem no seio dos mais variados contextos sociais, como entendem alguns de seus estudiosos, a exemplo de Moita Lopes (2003, 2008), Rajagopalan (2003, 2006) e Pennycook (2006).

Na Segunda Guerra Mundial, a questão do ensino de línguas, mais especificamente da língua estrangeira, ganhou notoriedade, sobretudo nos Estados Unidos e na Europa, em face das campanhas nos territórios inimigos. Até então, o modelo de ensino dessas línguas estava pautado em uma abordagem que privilegiava a gramática e a tradução, cujo foco centrava-se na habilidade de leitura, conforme sinaliza Silva (2000). Esse tipo de abordagem, no entanto, mostrou-se frágil e os métodos de cunho estruturalista, de base behaviorista, e de descrição audiovisuais começaram a se estabelecer e ganhar força rapidamente. Essas transformações no ensino de línguas estrangeiras, primeiramente, nos

Estados Unidos e, posteriormente, na Europa, por volta das décadas de 1940 e 1950, respectivamente, contribuíram para os primeiros passos da LA.

No início dos anos de 1940, os linguistas norte-americanos Robert Lado e Charles Fries apresentaram formalmente a LA no meio acadêmico em cursos independentes na Universidade de Michigan (MOITA LOPES, 2003; RAJAGOPALAN, 2006). A disciplina nasceu como uma abordagem científica de ensino voltada para as línguas estrangeiras. Tal concepção pode ser atestada em verbetes da época, como ilustra o referente ao *Concise Oxford Companion to the English Language* que define a LA como sendo:

Aplicação da lingüística ao estudo e melhoria do ensino de línguas, aprendizagem de línguas, planejamento lingüístico, comunicação entre grupos, terapia de fala e gerenciamento de problemas de fala, sistemas de comunicação, tradução e interpretação, e lexicologia. A maior parte dos trabalhos em lingüística aplicada até agora se concentra em ensino e aprendizagem de língua, especialmente Inglês como língua estrangeira ou segunda língua. A origem do termo deve sua origem nos programas americanos de ensino de línguas durante e após a segunda guerra mundial, amplamente baseados no *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages* (1942), de Leonard Bloomfield. Esse trabalho foi influenciado pelos iniciadores do Método Direto, em particular Henry Sweet⁶

Autores, como Moita Lopes (2008) e Cavalcanti (1986), compreendem que nessa fase a LA atendia como a contrapartida aplicada da Linguística, seja por meio dos princípios referentes ao estruturalismo lingüístico ou pela descrição de línguas. Essa abordagem viria a influenciar também trabalhos na Inglaterra, no final da década de 1950, e embasar estudos que foram publicados, sobretudo, nos anos de 1970, a exemplo da obra *Introducing Applied Linguistic* (1973), de Pit Corder, citado em Menezes, Silva e Gomes (2009).

Na década de 1960, fatos importantes contribuíram para a promoção da LA e para o seu desenvolvimento enquanto disciplina independente. Primeiramente, tivemos a constituição da Associação Internacional de Lingüística Aplicada – AILA⁷, cujo objetivo precípuo foi o de estabelecer novos rumos, bem como, pela ampliação dos contextos de estudo para a disciplina. Anos mais tarde, observa-se a fundação da Associação Britânica de Lingüística Aplicada e o TESOL Quartely, em 1966 e 1967, respectivamente, com objetivos

⁶ Tradução de Vera Lúcia Menezes de Oliveira Paiva. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, 2009, p. 26.

⁷ O ano de 1964 corresponde ao primeiro congresso da AILA, realizado na França. O evento seguinte ocorreu na Inglaterra no ano de 1969. Desde então, os eventos da associação ocorrem a cada três anos, sendo que o processo de seleção para a escolha do país sede tem início cerca de oito anos antes da realização do congresso. O próximo evento da AILA ocorrerá em Brisbane, na Austrália, em agosto de 2014.

comuns aos da AILA. Nesse período, questões referentes à tradução somaram-se ao quadro de interesses da LA (MOITA LOPES, 2008).

No Brasil, nesse período, os cursos de Letras passavam por mudanças, como a implementação da linguística em seus currículos, em caráter obrigatório, atendendo à resolução do Conselho Federal de Educação. Até então, os cursos estavam centrados exclusivamente na tradição filológica e na perspectiva histórica e normativa, conforme aponta Kleiman (1992). Com a inserção da disciplina, criou-se uma nova vertente de estudos centrada no caráter descritivo das línguas, em uma perspectiva sincrônica. De certo modo, a inclusão dessa nova área de conhecimento, a princípio, representou um problema para esses cursos, haja vista a escassez de docentes com a titulação e formação necessários para ministrar os seus conteúdos.

Em face dessas circunstâncias, muitos professores buscaram uma formação que atendesse a essa nova demanda de ensino no exterior e, à medida que retornavam ao país, traziam para os seus contextos de atuação suas experiências e motivações para a ampliação dessa área. O que gerou um progresso expressivo para o desenvolvimento dos cursos de Letras no país, a curto e médio prazo, a respeito do qual, a título de ilustração, podemos destacar os cursos de pós-graduação, dos periódicos especializados, como a Revista DELTA, e das associações científicas, a exemplo da Associação Brasileira de Linguística – ABRALIN (1969).

Esse avanço da ciência linguística no país foi de suma importância para o desenvolvimento de outras disciplinas da área no seio das Instituições de Ensino Superior (doravante IES). Entretanto, no que condiz a LA, os seus primeiros passos se sucederam no Centro de Lingüística Aplicada do Instituto de Idiomas Yázigi, na cidade de São Paulo, no ano de 1966. O objetivo do centro era o de incentivar a preparação de materiais didáticos e de cursos voltados para o ensino de língua estrangeira. Foi somente na década de 1970 que a LA se inseriu formalmente nos centros de pesquisa do país, com a criação do curso de Pós-graduação em LA pela PUC-SP (1970) e do Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua – LAEL (1971), este reconhecido pela CAPES dois anos após a sua criação.

Em meio a essas conquistas da LA no país, na Europa, um fato importante incorria para a sua autonomia em relação à Linguística. Trata-se da publicação do trabalho de Widdowson, no ano de 1979, cuja discussão centrava-se na distinção entre a LA, entendida como uma disciplina voltada para a interpretação dos problemas da linguagem considerando os contextos de uso, e a Linguística, que se ocuparia da linguagem dentro de suas fronteiras

científicas. Mediante tais ponderações do autor acima citado, podemos considerar que tanto a LA quanto a Linguística se ocuparia de teorizações sobre a linguagem, no entanto, sob perspectivas diferentes.

Ao apresentar um trabalho científico que dissociava a LA da perspectiva aplicacionista que lhe era atribuída, Widdowson proporcionou uma (re)significação da disciplina e contribuiu para o seu entendimento enquanto uma área imbuída de natureza híbrida e interdisciplinar, algo que deveria ser, relativamente, tomado como comum nas ciências sociais e humanas, como defende Brumfit (1980), em face da complexidade que envolve os fenômenos tratados por esses campos do conhecimento. Esse pensamento constituiu uma base teórico-metodológica significativa para a LA em consonância a ampliação e diversificação dos contextos de atuação do linguista aplicado.

No Brasil, no final dos anos de 1980, trabalhos como os de Almeida Filho (2005) e Cavalcanti (1986), já apontavam para uma tentativa de conceituação da LA, dos seus métodos, campos de atuação e teorias, enquanto uma disciplina autônoma. Um processo que ganharia forças na década de 1990, com o avanço da área no país, a priori nos centros universitários do sudeste, através dos trabalhos de Moita Lopes (1996, 2003, 2008), Rajagopalan (2006, 2003, 2002), Cavalcanti (1986, 1999, 2003), Coracini (2011, 2006), Rojo (2001, 2006), dentre outros. Soma-se a isso, a importante criação da Associação de Linguística Aplicada do Brasil – ALAB, formalmente instituída no início dos anos de 1990.

Notadamente, a LA se expandiu e, em face das transformações sociais, seja pela globalização e/ou as questões pertinentes ao avanço tecnológico, do alargamento das desigualdades, da emergência de debates e movimentos sociais e culturais em favor de grupos considerados minoritários, algumas críticas têm aflorado no seio da disciplina quanto ao seu desempenho nesse cenário.

Pennycook (2006, p. 22), ao discutir Phillipson e Skutnabb-Kangas (1986), questiona se a disciplina não estaria contribuindo para a “reprodução das condições materiais que viabilizam a exploração”, em outras palavras, se, no âmbito das suas transformações e ampliações, as pesquisas em LA não estariam canalizando seus esforços para o levantamento de questões, situações e sujeitos, sem, contudo, considerar como basilares os contextos e as relações que atravessam essas instâncias, sejam elas de natureza ideológicas, interacionais, socioculturais e, sobretudo, de poder. Isso, pois, vivemos mudanças sociais cujas formas de manutenção das iniquidades estão, muitas vezes, camufladas em discursos de autoridade. Podemos cogitar, por exemplo, que o pesquisador, em face do papel social que ocupa, poderia reproduzir/(re)alimentar esse tipo de discurso à medida que acredita na

falácia de que constrói um conhecimento disjunto da ação/interação com o outro, com a realidade que experencia.

O pesquisador não é um mero espectador, do mesmo modo que o sujeito da pesquisa não pode ser concebido como um produto. Penetrar em outras culturas, realidades, é mais complexo que a produção teórica sobre isso, uma vez que estamos lidando com opiniões, desejos, comportamentos que podem ou não fazer parte da nossa própria cultura e conjunto de representações, haja vista que essas relações nem sempre são harmônicas. Cabe, nesse momento, refletirmos que qualquer produção teórica representa uma interpretação, um olhar sobre um determinado aspecto. Buscar essa interpretação do outro é um exercício que nos coloca no centro da zona de alteridade, em um processo de negociação, de interação, acolhimento e valorização. Por isso, a importância de se estabelecer um *rapport*⁸ no seio da pesquisa e pela realização de um trabalho que tenha um (re)conhecimento e validade para os sujeitos envolvidos e suas realidades, bem como sugere Moita Lopes (2008).

Pennycook (2006) nos chama a atenção, ainda, para o fato de a LA ter um quadro incipiente de referenciais teóricos que lhe permita “explorar o caráter político da educação de línguas” (PENNYCOOK, 2006, p.26). Para o referido autor, essa situação se deve ao fato de que algumas correntes da disciplina estariam presas a um pensamento dualista das relações que envolvem a linguagem, seja por influência do iluminismo e/ou pela natureza dicotômica que subjaz a teoria saussuriana, que estiveram presentes em suas bases fundamentadoras. Isso alimentou a noção de validade dos estudos por meio da objetividade e provocou uma polarização entre as questões culturais e de linguagem e as relações de poder.

O resultado dessa concepção é que as implicações políticas no ensino de línguas foram colocadas à margem, o que comprometeu o entendimento mais contundente dessa realidade. Para Pennycook (2006), precisamos repensar as relações de poder que enviesam a educação e, outrossim, explorarmos os aspectos políticos e culturais no ensino de línguas, de modo, que tenhamos a possibilidade de criar estratégias que desestabilizem a hegemonia existente nessas relações, o que, no nosso entender, resultaria também em um empoderamento linguístico e social a outros sujeitos, sobretudo, aqueles que são preteridos por essas relações.

Segundo Paulo Freire (2003), esse empoderamento, enquanto um processo que se dá em condições sociais, consiste em uma prática também social, que atravessa o sujeito e

⁸ Nas palavras de Minayo (1994), *rapport* consiste em um processo de confiança mútua entre o pesquisador e o pesquisado.

reflete no âmbito coletivo, enquanto processo e resultado. Em consonância a esse pensamento freireano, Baqueiro (2005) entende empoderamento como:

[...] emergindo de um processo de ação social, no qual indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos, gerando pensamento crítico em relação à realidade, favorecendo a construção da capacidade pessoal e social e possibilitando a transformação de relações sociais de poder, sobretudo, mediante a linguagem [...] (BAQUEIRO, 2005, p.142).

Nesse sentido, atentamos para o fato de que todo esse processo é atravessado pela linguagem e pelos usos que fazemos dela. A linguagem, concebida enquanto uma prática, não está despida de intencionalidades, ideologias e de ensejos políticos, pois ela pode representar o fio condutor entre as relações de poder, os processos de interação e as possíveis transformações em um sistema social que é explicitamente intersemiótico⁹. Para Fairclough (1989), entender e analisar criticamente a linguagem pode revelar os processos do seu funcionamento para a manutenção e/ou mudanças das relações de poder na sociedade, sobretudo, aquelas que reforçam as iniquidades.

Diante dos fatos até aqui trazidos à consideração, aferimos que Pennycook (2006, 2003), assim como outros linguistas aplicados (MOITA LOPES, 2006; CORACINI, 2006; RAJAGOPALAN, 2006; ÁLVAREZ, 2010; ROJO 2006; MENDES, 2010; dentre outros) advoga por uma abordagem crítica¹⁰ para a disciplina, em outras palavras, uma *LA transgressiva*¹¹, imbuída de uma natureza política e questionadora. Nesse sentido, o engajamento político entendido como inerente à produção do conhecimento, uma vez que essa prática se desvela como uma forma de “politizar a vida social” (SANTOS, B., 2003, 416). Não se trata, porém, de estabelecer verdades absolutas e/ou teorias conclusivas, mas de perspectivas, modos de ação e de atuação para a promoção de transformações. É o reconhecimento da singularidade do outro, das diferenças, e de como produzir conhecimentos que respeitem e que busquem apresentar uma compreensão acerca dessa diversidade que nos constitui e que nos movimenta sem, contudo, estabelecer generalizações.

⁹ Adotamos a noção de intersemiótico como sendo processos que se constituem da interação entre linguagens distintas em que os sistemas sígnicos de cada uma delas exercem influência sobre a outra (GREINER, 2005).

¹⁰ Diferentemente de uma concepção racionalista que procura determinar os limites da razão humana. O termo é defendido por Pennycook e consiste na assunção de uma postura política e transformadora por parte do linguista aplicado. É assumir o seu papel social e adotar “posturas morais e críticas a fim de tentar melhorar e mudar um mundo estruturado em desigualdades. (PENNYCOOK, 2006. p. 39)

¹¹ Termo utilizado por Pennycook (2006) para definir um novo arcabouço para a Linguística Aplicada, focando na criticidade da/na pesquisa e atentando para as relações de poder que atravessam os usos da linguagem, os contextos e os sujeitos nessas relações.

Nesse sentido, ressaltamos a presença, inegavelmente importante, do pensamento de Paulo Freire na elaboração de Pennycook no que condiz à sua noção de politizar a prática docente. Para Freire (1979), é preciso que entendamos a educação como um ato político e que, como tal, está atravessada por relações de poder. Quando não atentamos para a natureza dessa interface, estamos, de certo modo, licenciando a reprodução de ações e práticas favoráveis a uma classe detentora de poder, que goza de prestígio social e econômico e contribuindo para a manutenção das iniquidades na sociedade e na educação. À medida que assumimos essa compreensão, contribuimos para um processo importante em vistas à formação de sujeitos capacitados para transformar, agir e interagir com/nas realidades de suas vivências.

Para Rajagopalan (2003), esse diálogo com a pedagogia crítica, defendida por Paulo Freire (1979), é de grande importância para as mudanças pretendidas no seio da LA, sobretudo, no que diz respeito a uma prática crítico-reflexiva do fazer científico, da validade e da aplicabilidade de suas teorizações para os sujeitos e o mundo real. Trata-se, antes de tudo, de questionarmos se na condição de pesquisadores estamos sendo responsáveis¹² não apenas com a nossa pesquisa, mas com os sujeitos que estão, direta e/ou indiretamente, ligados a ela. Isso inclui considerarmos que, para uma prática que se pretende crítica, as dimensões da ética e da política tornam-se alicerces indispensáveis (MOITA LOPES, 2003).

Nesse caso, chamamos a atenção para a questão de que, enquanto sujeito/pesquisador/professor, assumimos responsabilidades não só sociais, mas intelectuais, pois lidamos com questões de ordem educacional e sociocultural que são atravessadas e marcadas pelos usos da linguagem e, por conseguinte, precisamos repensar tais questões sob a ótica das intervenções transformadoras. Destarte, não podemos ser neutros tampouco ingênuos ao tratarmos de tais questões e desconsiderarmos as relações de poder que as atravessam, bem como as exclusões que delas podem ser originadas. Isso, pois, não se trata simplesmente de refletir sobre um determinado aspecto, mas de atuar nele, com respeito e responsabilidades. Nas palavras de Giroux:

[...] O intelectual é mais do que uma pessoa das letras, ou um produtor e transmissor de idéias. Os intelectuais são também mediadores, legitimadores e produtores de idéias e práticas sociais; eles cumprem uma função de natureza eminentemente política [...]. (GIROUX, 1997. p.186)

¹² Adotamos a concepção de responsividade, tratada por Micarello, que condiz “ao modo como o sujeito assume, em seus atos, um compromisso ético com o seu agir” (MICARELLO, 2006, p. 157)

O fato é que ao nos entendermos na posição de intelectuais e ao assumirmos uma postura crítico-reflexiva e política diante de nossa prática visamos o cotejo entre uma atuação transformadora e uma prática atenta a “examinar a base ideológica do conhecimento que produzimos” (PENNYCOOK, 1998, 24). Assim, o ato de (re)pensar conhecimentos de maneira problematizadora e de assumir um comprometimento ético e político em face do papel social que ocupamos é fundamental para uma relação salutar entre uma disciplina que se pretende crítica e o seu campo de atuação. Em outras palavras, o linguista aplicado que envereda por esse viés não apenas crítico, mas autocrítico, visa não só a confrontar as iniquidades e práticas excludentes nos contextos sociais e educacionais, como busca apresentar estratégias de transformação dessas realidades mediante o desenvolvimento de suas pesquisas.

Na seara dessas ponderações, nos parece relevante destacar alguns caminhos metodológicos¹³ que estão sendo considerados por essa perspectiva crítica da LA, conforme apresentado por Fabrício (2006, p.59):

- Interrogar-nos acerca da relevância social da temática e do objetivo gerais de nosso estudo, tendo em vista os atores sociais que vivenciam as práticas envolvidas no fenômeno a ser focalizado;
- Inserir o objeto de estudo em amplo campo de problematizações, contextualizando-o local e globalmente no momento contemporâneo;
- Historicizar o objeto, compreendendo como foi produzido, dentro de qual regime de verdade, respondendo às quais conjunturas históricas e socioculturais e com quais pressupostos;
- Ser cauteloso quanto a generalizações possíveis, circunscrevendo os sentidos produzidos aos discursos e às práticas dos atores sociais que os fabricam e vivenciam (o que inclui o próprio pesquisador). Para isso, é necessário certificar-se de quais são os jogos de linguagem vigentes;
- Pensar operando em uma dimensão ética, nos possíveis efeitos e consequências do caminho percorrido pelo pesquisador, interrogando-nos a quem eles podem atingir/beneficiar/prejudicar e de que forma.

Desse modo, a proposta da LAC não se resume a uma ampliação da base epistemológica da LA agregando à sua abordagem uma concepção crítica. Trata-se de

¹³ A partir da proposta apresentada pela autora, destacamos os pontos que julgamos mais producentes em relação à discussão proposta. Contudo, sinalizamos que a lista apresentada por Fabrício (2006) é mais ampla e carece de devida atenção para aqueles que, porventura, se interessarem pela questão.

“trazer à tona outras formas de politização” (PENNYCOOK, 2006. p. 68), outras maneiras de nos compreendermos enquanto sujeitos sociais, que desempenham papéis e que precisam assumir as responsabilidades que lhes são inerentes. E isso, inevitavelmente, nos faz repensar as concepções de linguagem, o sujeito social e os aspectos socioculturais que apontam para as desigualdades e para as coerções oriundas das relações de poder que as atravessam.

Tal perspectiva contribuiu para que a LA viesse a investigar outros fenômenos circunscritos na relação entre a linguagem/sujeito/social, como as questões de política e planejamento educacional, uso da linguagem em contextos profissionais, do multilinguísmos, gênero, ética, identidade, linguagem e tecnologia e corpus lingüístico, dentre outros (DAMIANOVIC, 2005). Por conseguinte, tal expansão evidenciou que o foco da disciplina seria o processo e não o produto, perspectiva essa que vem reforçando a sua interface com outras áreas das ciências humanas e sociais, como a Psicolingüística, a Sociologia, a Antropologia, a Etnografia, a Estilística, a Teoria da Literatura, a Análise do discurso, sobretudo da linha crítica, em favor de conhecimentos que venham a possibilitar as transformações almejadas, conforme aponta Celani (2000).

Outrossim, os campos de atuação do linguista aplicado crítico extrapolaram os muros da escola, dos contextos de sala de aulas e das relações no processo de ensino e de aprendizagem. Entraram em cena os espaços midiáticos, as empresas, as clínicas, as delegacias, as instituições públicas e/ou privadas. Ao direcionar sua atenção para esses campos múltiplos, a LAC invoca uma concepção de linguagem enquanto “instrumento de construção do conhecimento e da vida social” (MOITA LOPES, 2008, 25), e que o sujeito que faz uso dela, marcado pela heterogeneidade, está situado sócio-historicamente (ROJO, 2006) e, por isso, precisa ser compreendido nos mais diversos contextos de sua mobilidade social. Imbuído por essas noções, fulgura-se que a atuação do linguista aplicado crítico condiga a uma prática que “seja mais sensível às preocupações sociais, culturais e políticas”, (PENNYCOOK, 1998, p.26).

2.2 REVISITANDO CONCEPÇÕES: SUJEITO, CULTURA E PAPEL SOCIAL

Como apresentamos na seção anterior, a LAC busca compreender como a linguagem se engendra na teia das relações sociais e as suas projeções nas práticas discursivas, interacionais, na constituição do sujeito, das identidades dentre outros aspectos. Desse

modo, ao intentarmos trazer nesse trabalho uma interpretação acerca do processo de (re)construção de identidade do professor de línguas, notamos a necessidade de pontuar a triangulação de algumas concepções, deveras importantes, que atravessam esse processo, como as noções de sujeito, cultura e papel social. Sobretudo, pela compreensão de que a questão da identidade envolve um conjunto de práticas e atende a uma série de interesses, seja da ordem política, histórica, ideológica, social e/ou cultural, como sugere Hall (2006).

Notamos, ainda, que o exercício de deslocamento e de (re)conhecimento das identidades é, indiscutivelmente, difícil e complexo. Na condição de observadores desses fenômenos sociais, precisamos, portanto, atentar para fatores e/ou circunstâncias que nos permitam estabelecer uma interpretação de seus traços. Mediante essas circunstâncias, acreditamos que o contexto e as relações e interações sociais dos sujeitos não só podem nos auxiliar nessa investida, bem como, nos parecem ser elementos basilares na constituição e (re)construção das identidades e, por isso, fundamentais para o seu entendimento.

Destarte, na sessão seguinte, trataremos das perspectivas que se desdobram na pós-modernidade¹⁴ acerca desses conceitos, que entendemos ser mister para a discussão central do nosso trabalho. Em vistas a uma melhor exposição acerca dessas noções, buscamos apresentá-las em subseções, contudo, sem desprezar a interconexão que as coloca, no nosso entender, em uma zona de entrecruzamentos.

2.2.1 O Sujeito

A noção de sujeito na modernidade¹⁵, circunscrita em uma tradição ocidental, esteve representada no limiar entre a filosofia e a psicanálise. Sem querermos, aqui, apresentar uma discussão aprofundada acerca dos paradigmas em questão, haja vista ser essa uma

¹⁴ O conceito de Pós-modernidade é bastante discutível. Notamos que não há um consenso terminológico entre os estudiosos quanto ao estado de mudanças e transformações que acometem as sociedades, no período mais atual da história. Entretanto, adotaremos a noção de Bauman (1998), que assume o termo pós-moderno e defende que “A nossa sociedade “moderna tardia” (Guiddens), “moderna reflexiva” (Beck), “surmoderne” (Balandier), ou - como prefiro denominá-la - pós-moderna é marcada pelo descrédito, escárnio ou justa desistência de muitas ambições (atualmente denegridas como utópicas ou condenadas como totalitárias) características da era moderna” (BAUMAN, 1998, p.195) Para o referido autor, esse momento se define pela liquidez, em outras palavras, pelo caráter fluido e de incertezas oriundo da crise em que se encontram os paradigmas produzidos na modernidade. Em seus trabalhos mais recentes, Bauman tem feito menção a uma *Modernidade Líquida* (2001), para referir-se à sua noção de pós-modernidade. Ao adotarmos o termo pós-modernidade, confluímos também com o pensamento do filósofo francês Lyotard (2000) a respeito da pós-pós-modernidade colocar em cheque as grandes narrativas, uma vez que evidencia a crise e os embates gerados pela perda de legitimidade das metanarrativas.

¹⁵ Análoga à divergência de uma conceituação contundente sobre a pós-modernidade, a noção de modernidade não é ponto pacífico. Trazemos, portanto, uma definição filosófica, que entendemos ser primordial para a sua compreensão, de Touraine (1994, p. 18) que consiste na: “[...] idéia de que a modernidade substitui Deus no centro da sociedade pela ciência, deixando as crenças religiosas para a vida privada”.

abordagem complexa e cuja exploração mais adensada dos temas não seria cabível para as nossas considerações, nos parece, contudo, pertinente tocar na superfície do ponto nodal entre essas perspectivas no que diz respeito ao sujeito, a fim de situarmos, de modo mais eloquente, a proposta defendida por essa investigação.

Dessarte, conferimos que para a filosofia cartesiana, a consciência seria o elemento constitutivo do sujeito, marcado pela centralidade e fixidez. Esse escrutínio intelectual de Descartes atendia a uma lógica, de ordem sócio-histórica, condizente a uma ruptura com a superficialidade e fragilidade subjacente ao sujeito da idade média, compreendido à luz de uma projeção divina. Essa teoria seria fundamental para configuração de valores morais e sociais desenvolvidos na Modernidade, a exemplo dos direitos universais do homem, cuja noção de sujeito estaria indissociável de uma natureza individual, conforme situa Bornheim (1997).

Com o advento da psicanálise, a noção de um sujeito essencialmente racional, autônomo e ciente dos seus atos seria tomada como frágil, resultando no seu descentramento e na compreensão de uma pluralidade de sujeitos, os quais seriam constituídos a partir das percepções e das representações de uma realidade factual. Segundo Cabas (2009), por esse viés, a psicanálise freudiana estabeleceu a interface entre o inconsciente e a natureza psíquica e os seus mecanismos, instituindo uma relação basilar para a formação da personalidade. Nessa perspectiva, seríamos capazes de constituir vários *eus*¹⁶ mediante as relações com o outro, com as experiências/vivências que seriam internalizadas e o modo como identificamos a nós mesmos e ao outro a partir das experiências do mundo.

Para Cabas (2009), essa perspectiva, de certo modo, produziria uma relação na qual esses *eus* não se confundiriam com o próprio sujeito, pois essas representações não seriam mais especulares, como na perspectiva cartesiana, elas (re)significariam o próprio sujeito mediante os sentidos conferidos ao mundo e às relações estabelecidas entre ele e o outro, em um processo contínuo. Por esse entendimento, a racionalidade não poderia instituir o sujeito, uma vez que o ato de pensar não implicaria, necessariamente, em um estado de ser, sendo esse o epicentro da dissimetria entre a teoria freudiana e a noção de sujeito estável, equilibrado e essencialmente pensante concebido por Descartes.

A partir do esfacelamento do sujeito uno cartesiano e da desestabilização de sua centralidade na teoria freudiana, outros olhares foram lançados sobre a questão na pós-modernidade, levando em consideração as transformações socioculturais, políticas e

¹⁶ Segundo Mezan (2002), o *eu* na psicanálise freudiana representa a instância que permite a distinção entre o nosso inconsciente e a realidade que nos cerca.

ideológicas. Para Hall (2006), em face das tensões que marcaram a “modernidade tardia”¹⁷, sobretudo mediante os efeitos da globalização, ficamos diante de novas configurações de identificação social o que, por sua vez, nos conduziu a uma crise das identidades e à fragmentação do sujeito. Além disso, essas transformações colocaram em discussão o papel das práticas culturais, sociais e discursivas na constituição desse sujeito, em vistas de ser essa uma relação de significação, identificação e representações de mundo.

Ao tratar dessa discussão, Hall (2006) estabeleceu uma distinção entre três tipos de sujeito: o sujeito do Iluminismo, defendido no pensamento de Descartes, dotado de centralidade, razão e detentor de uma essência imanente; o sujeito sociológico, cujo núcleo do sujeito se constituiria a partir das relações com o mundo, desconstruindo a sua autonomia, o que, segundo ele, colocaria o sujeito em uma relação intrínseca com a estrutura, responsável não só por sua instituição, bem como, por sua modificação, noção esta que atravessa a teoria freudiana; e o sujeito pós-moderno, que seria o resultado das transformações socioculturais e das reformulações das instâncias constitutivas da sociedade pós-moderna. Nesse caso, a relação entre o sujeito e o contexto social seria mais contundente, uma vez que a realidade atual seria compreendida como múltipla, o que, conseqüentemente, implicaria na assunção de um sujeito socioculturalmente situado e contextualizado.

Para o autor acima citado, em consonância ao ponto de vista defendido em larga escala nos estudos culturais¹⁸, a constituição do sujeito se daria mediante as práticas de significação, uma vez que elas refletiriam um conjunto de valores e de relações que seriam tomados pelo mesmo como representativos de sua realidade. Ao assumi-las, o sujeito se posicionaria nas tramas das práticas discursivas, sociais e identitárias, sendo que esse processo atenderia por uma situacionalidade sócio-histórica, tendo em vista o caráter fluido das transformações e das experiências.

Nesse sentido, no âmbito das significações, a sucessão de experiências possuiria uma estreita relação com a constituição do que somos/fazemos e, conseqüentemente, contribuiria

¹⁷ Termo utilizado por Hall (2006) para se referir ao período pós anos de 1960, marcado por profundas transformações sociais e culturais, a exemplo da virada linguística e a cultural, importantes para o desenvolvimento dos estudos culturais.

¹⁸ Os estudos culturais afloraram a partir de dois movimentos importantes que ocorreram na segunda metade do século XX: a virada linguística, em defesa de um estudo da linguagem centrado no contexto e não na estrutura da língua, e a virada cultural, no tocante às (re)significações na concepção de cultura e os seus reflexos na produção do conhecimento, no modo de repensar a subjetivação, além das formas de poder que atravessam essas relações (Hall, 2000). Desse modo, compartilhamos do entendimento de que o cerne dos estudos culturais consiste na noção de que é por e através da linguagem que a cultura se significa, como defendem Bernardes e Guareschi (2004).

para as projeções que são feitas por/sobre nós. E isso seria ainda mais contundente à medida que o sujeito pudesse transitar pelos múltiplos campos de vivências, (re)significando, desse modo, as representações que assume no corpo das entidades sociais.

A esse respeito, consideramos relevante pontuar que, em face da desestabilização que caracteriza as sociedades atuais, seja pelos insumos oriundos do avanço tecnológico, pelas estratificações sociais e/ou acentuação das desigualdades mediante o processo de globalização, conferimos que essa possibilidade de deslocamento do sujeito estaria condicionada a assunção de um conjunto de habilidades e de competências que atendem a ordens diversas, sejam elas culturais, econômicas, educacionais etc, além de outros fatores condicionadores – de gênero, étnicos, etários, de sexualidade, dentre outros, o que, inegavelmente, promoveria uma série de restrições quanto à interação de alguns sujeitos em determinados espaços sociais. Em outras palavras, quanto menor for o acesso do sujeito aos benefícios oriundos do devir contemporâneo na mesma proporção será a sua possibilidade de transitar pelas zonas sociais.

Cabe ainda comentarmos que as representações incorporam os sentidos que são produzidos dentro e a partir de determinados contextos socioculturais, cuja circulação e aceitação se dão mediante processos e práticas de identificação, nos quais a linguagem desempenha papel crucial. Por meio e através da linguagem, seja ela verbal, imagética, de sinais, dentre outras acepções, construímos um conjunto de representações através do qual:

[...] os atores sociais usam os sistemas conceituais de sua cultura e a linguagem, e também outros sistemas de representação, para construir significados, para fazer o mundo significativo e para falar com os outros sobre esse mundo de forma significativa [...]. (HALL, 2000, p.25).

Assim, segundo aponta Hall (2000), através das práticas sociais e de linguagem construímos nossas representações de mundo e, por conseguinte, nos situamos tanto na coletividade quanto na singularidade. Seria, portanto, mediante essas representações que podemos nos afirmar enquanto sujeitos e nos identificarmos como membro de uma nação e/ou culturas. Devemos observar ainda que, embora estejamos em um estado de suspeição das tradições e que novas necessidades e inquietações passaram a compor a vida cotidiana contribuindo para um ciclo de incertezas, continuamos a significar e a representar esse mundo instável, o que, por conseguinte, seria uma condição basilar para o processo de (re)construção das identidades.

Em diálogo com essas considerações, notamos em debates na LAC uma convergência quanto à necessidade de se pensar o sujeito a partir da sua relação intrínseca com o social. Como nos chama a atenção Moita Lopes (2008), devemos entendê-lo como um agente social, que ocupa determinados papéis na sociedade, tem uma história de vida, se insere em relações socioculturais distintas, está situado no tempo/espço e que precisa ser compreendido por sua natureza multifacetada. Ademais, apenso a essa noção, esse sujeito responde também por um caráter heterogêneo, uma vez que interpreta, age e interage no e com o mundo de maneiras diferentes, apesar de compartilhar de aspectos, circunstâncias e fenômenos comuns dentro de um nicho social. E isso tem um impacto significativo no processo de (re)construção das identidades.

De forma análoga, Pennycook (2006) ressalta a importância de notarmos que esse sujeito, que é também contraditório e performático, se (re)constrói mediante processos contínuos de interação que são marcados pela linguagem e pelas relações de poder que atuam sobre essas instâncias. Na construção dessa nova ordem social, o autor em questão nos convida a repensar outros elementos que, antes colocados como periféricos, não foram considerados para a sua constituição, a exemplo da questão do corpo, do espaço, das instituições e dos conflitos, sejam eles étnicos, de gênero, de religião dentre outros. A esse processo de (re)significações sociais acrescentamos as marcas que nos singularizam enquanto sujeitos, sejam elas de natureza física e/ou cognitiva.

Do ponto de vista da LAC, trazer para o centro da discussão um sujeito concebido como multifacetado e sócio-historicamente situado é, também, ter a possibilidade de colaborar para que outras vozes possam fazer parte do discurso social (SANTOS, M., 2000; SANTOS, B., 2004). É projetar para além das zonas periféricas aqueles sujeitos que foram, historicamente, silenciados e/ou colocados à margem de uma projeção nas instâncias sociais, em vista de uma tradição histórica de constituição das estruturas sociais mediante mecanismos reguladores e forjadores de desigualdades, o que contribuiu para a noção de homogeneização do sujeito como forma de controle e manutenção dessas forças coercitivas, como acena Coracini (2011).

Em última análise, ressaltando o fato de estarmos em concordância com estas postulações, preocupa-nos que essa nova projeção destinada ao sujeito na pós-modernidade que atende pela natureza multifacetada, apesar de sua inegável pertinência, seja tomada pela generalização. Precisamos considerar que nem todos os sujeitos têm acesso aos repertórios sociais, econômicos, culturais e/ou linguísticos que, porventura, nos licenciam a transitar pelos múltiplos campos de vivências.

A esse respeito, consoante às considerações de Bauman (2001) e Rajagopalan (2006), entendemos que a globalização e os seus efeitos sobre as sociedades têm nos colocado diante de identidades locais e globais, sendo estas últimas aquelas que conseguem se beneficiar dos avanços de nosso tempo e, por conseguinte, ter fluidez pelos diversos campos de convivências. Nesse sentido, Canclini (2007) pontua que essa mobilidade seria alimentada não só mediante o acesso aos insumos tecnológicos, mas, sobretudo, pela interculturalidade¹⁹, que além de nos conectar as transformações dessa sociedade cada vez mais complexa nos colocam diante do outro, de como nos entendemos e somos entendidos. Acreditamos que essas ponderações, com as quais concordamos plenamente, são mais do que pertinentes, elas são necessárias quando tratamos desse sujeito que está sob rasura na contemporaneidade.

2.2.2 Cultura: Cenário e Prática

A estreita ligação entre cultura e identidade tem sido motivo de debates no cenário atual nas ciências humanas e sociais. Isso se deve, sobretudo, pela verificação de que a cultura desempenha um importante papel na forma de entendermos e de lidarmos com a vida social e no (re)conhecimento das identidades e dos sujeitos, em outras palavras, “cultura diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedade e grupos humanos” (SANTOS, J. 1996. p.6). E isso gera uma multiplicidade de interpretações sobre a sua natureza e o modo de entendê-la. Por conseguinte, acreditamos ser uma tarefa inexequível ter uma definição que dê conta da complexidade que constitui a questão, o que nos leva a assumir uma interpretação que ora nos seja pertinente.

Embora notemos pontos de inter cruzamento entre as disciplinas que discutem a questão da cultura, a exemplo dos estudos culturais, da antropologia e da própria LAC, conferimos também diferenças quanto ao enfoque que é dado ao tema por esses estudos. Desse modo, apresentaremos algumas interpretações que julgamos relevantes sobre o ponto em discussão, destacando as proposições que nos parecem confluir na direção de nosso posicionamento sobre a identidade enquanto processo, em fluxo.

Nas palavras de Bosi (1992), a origem da palavra cultura remonta à antiguidade clássica, mais precisamente ao verbo latino *colo*, cujo significado condiz à relação do homem com o cultivo da terra. Após conquistarem os gregos, que possuíam uma palavra que

¹⁹ Para Canclini (2007) a noção de interculturalidade reflete a formação de sujeitos e identidades a partir da interface de fragmentos de diversas culturas e, desse modo, não podem ser definidos pela generalização.

fazia referência ao desenvolvimento humano – *paideia*, os romanos, no período helenístico, optaram, em face de questões políticas, por fazer uma tradução dessa concepção utilizando um derivado do verbo *colo* – *culto*, originando, assim, a palavra cultura. Segundo o autor em questão, esse processo permitiu que a natureza material do significado da palavra passasse a uma ordem intelectual. Entretanto, a sua acepção primeira, ligada ao cuidado com a terra, estaria durante séculos presente nos dicionários de origem latina.

Para o autor acima citado, a noção de cultura carrega um valor histórico, cuja transmissão de valores, bens materiais e simbólicos seriam compartilháveis, de modo relativamente coeso, entre um determinado grupo de sujeitos. Bosi (1992) reitera, no entanto, que não é possível falar de cultura no sentido generalizante, uma vez que essa visão de uniformidade, que notadamente é agregada à sua natureza basilar em algumas acepções, se esfacela à medida que notamos as frações que ocorrem no seio dos próprios grupos sociais. Nesse sentido, poderíamos falar de uma cultura nacional, por exemplo, mas, certamente, não poderíamos deixar de considerar nesse trato as demais culturas e suas instâncias de circulação, como a cultura popular/erudita, a cultura das classes sociais, a cultura de gêneros, etc.

Em vistas ao caráter polissêmico que a palavra cultura carrega, Cuche (2002) endossa que o termo circulava na França do século XIII ainda com o sentido material, sendo somente no século XVI que sua acepção passaria a ter uma natureza semântica, condizente à noção de se ter cultura. Cuche (2002) assinala, ainda, que a palavra foi dicionarizada no século XVIII, pelos franceses, cujo sentido estava atrelado ao conhecimento das artes e das ciências.

A esse respeito, o referido autor assevera que a assunção desse referencial histórico e restrito às classes artísticas e intelectuais, de certo modo, contribuiu para a construção de um sentido excludente da palavra com relação a outros sujeitos que também interagem, interpretam e representam nas comunidades discursivas que compartilham determinada cultura. Sendo assim, seria importante compreender que a “cultura está dentro das culturas” (CUCHE, 2002, 243), portanto, todos os sujeitos seriam difusores de culturas. Isso nos leva a considerar que diante de realidades sociais cada vez mais hibridizadas temos o compartilhamento e entrecruzamento de diferentes culturas, cujo resultado dessa interação seria outra cultura. Desse modo, mediante os apontamentos de Cuche (2002), entender uma determinada cultura implicaria considerarmos um conjunto de elementos que são localizados socialmente.

À guisa de contribuição para tal discussão, Laraia (2002), apresenta que a definição do termo *culture*²⁰ (cultura) data do século XIX e foi cunhado por Edward Tylor para designar “todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (TYLOR *apud* LARAIA, 2002, p. 25). Essa seria a primeira definição de cultura em uma perspectiva etnológica, que segundo o autor, estava dissociada da perspectiva biológica e atravessada pela interface entre cultura e aprendizado. Por esse viés, a cultura seria passível de sistematização, segundo uma lógica de transmissão e de origem. Taylor experienciava um momento histórico influenciado pelo evolucionismo darwiniano, o que teve reflexos na sua teoria, sobretudo, na tentativa de compreender a diversidade cultural mediante uma tentativa de estratificação, cuja representação teria no extremo modelador a cultura européia e, no outro, aquelas consideradas periféricas. Tal perspectiva, segundo Laraia (2002), contribuiu para uma visão etnocêntrica da questão na antropologia.

Com o trabalho desenvolvido por Frans Boas, no final do século XIX e início do século XX, mais especificamente com o artigo “The Limitation of the Comparative Method of Anthropology (1986), tem-se início não só a uma resignificação do papel do antropólogo diante do seu objeto de estudo quanto do seu método de pesquisa. Segundo Laraia (2002), tal pensamento possibilitou o desenvolvimento do particularismo histórico que implicava no entendimento de que cada cultura reflete os processos históricos de constituição de um povo e, desse modo, precisaria ser compreendida à luz dessa trajetória sócio-histórica e particularizada. A esse respeito, o autor considera que:

[...] O homem é resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções. Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado de toda uma comunidade. (LARAIA, 2002, p. 45)

Em outras palavras, o referido autor nos coloca diante do entendimento de que cultura implicaria na soma de saberes que seriam acumulados e transmitidos ao longo da história do homem.

²⁰ Segundo Laraia (2002), o termo *culture*, do vocábulo do inglês, foi apresentado por Tylor na obra *Primitivi Culture* (Londres, 1871), a partir da junção do termo “*Kultur*”, de origem germânica, que referenciava os aspectos espirituais de uma cultura e da palavra francesa “*Civilization*”, condizente às realizações de natureza material por parte de um povo.

Geertz (1989), em defesa de uma prática etnográfica, compreende que a cultura seria constituída por símbolos e significados compartilháveis por grupos sociais e que atende por uma contextualização social. Por esse entendimento, a cultura teria uma natureza semiótica, entrelaçada por significados atribuídos pelos sujeitos que compartilham dela, cujas interpretações seriam possíveis mediante processos de interação. Em inferência a esse ponto de vista, podemos acenar para a uma relação intrínseca entre cultura e linguagem. E isso nos parece confluir para uma percepção de cultura, da qual pactuamos, enquanto prática social e/ou discursiva.

Por esse entendimento, Santos J. (1996) nos apresenta uma definição de cultura que leva em consideração a interface entre a realidade social e os valores, representações e crenças que co-existem na vida social de um grupo. Assim, poderíamos compreender que a cultura designaria um conjunto de práticas sociais e de linguagem, concepções e expectativas que correspondem a características de identificação compartilhadas por sujeitos em uma determinada realidade. Uma interpretação que coteja em muitos aspectos com a visão apresentada por Geertz sobre o tema.

De modo análogo, Mendes (2002) aponta que a interpretação que é dada aos significados está intrinsecamente atrelada ao detalhamento da cultura pertencente aos sujeitos, uma vez que a linguagem é socialmente situada e determinada e, dessa maneira, precisa ser compreendida. Nesse sentido, para Mendes “não se pode desvincular a língua dos aspectos socioculturais que subjazem ao seu uso, visto que usar uma língua é, também, ser e agir socialmente através dela” (MENDES, E.2010, p.68). Do mesmo modo que cultura atende pela “dimensão do humano que se alimenta e se renova constantemente, e que absorve, em maior ou menor grau, as marcas de um viver e um fazer social particulares” (MENDES, E. 2010, p. 68)

Tais considerações nos levam a ponderar que a cultura não pode ser interpretada dissociada do aspecto social, da linguagem e das relações e interações humanas que movem a sociedade. Em outras palavras, devemos compreender que a cultura não só é atravessada por diferentes práticas como também se configura por elas. Nas palavras de Guareschi, Medeiros e Bruschi (2003) as práticas culturais possibilitam não só um olhar sobre nós mesmos, nossa vivências e experiências, como também em relação ao outro, suas singularidades e os campos de múltiplas inserções do sujeito.

Pelo exposto, notamos a impossibilidade de se postular um conceito monolítico de cultura, tendo em vista ser essa uma questão que envolve aspectos deveras complexos. Dessarte, não podemos desconsiderar que para sua interpretação em face das questões

outras, ao sujeito, à diversidade, aos aspectos sócio-históricos, às práticas interacionais e discursivas que se configuram no contexto de sua produção. Para tanto, precisamos nos despir de nossas crenças e padrões para não incorremos no equívoco de tentar compreender o outro a partir dos nossos valores e, dessa maneira, contribuir para a miopia sociocultural.

Em face disso, tomaremos para esse trabalho a noção de cultura enquanto prática, sobretudo, por entendermos que diante do contexto contemporâneo essa questão não pode ser entendida dissociada da realidade sócio-histórica, tampouco das apropriações e (re)significações que o sujeito faz desse conhecimento/experiências. Soma-se a isso, o fato de que entender cultura, enquanto prática dinâmica e fluida, nos permite compreender o sujeito nos múltiplos contextos sociais, culturais e discursivos pelas quais transita.

2.2.3 Papel Social e Prática Social: Uma Interface

Ao trazermos para a nossa argumentação teórica a relevância de refletirmos sobre o papel social na conjuntura atual, ademais por sua estreita ligação com o mote da identidade, o fazemos diante do entendimento de que essa discussão não se restringe a situar meramente o sujeito em uma determinada função/ocupação na sociedade, mas para compreendermos as relações que estão imbricadas na constituição e assunção desses papéis.

Soma-se a isso, o fato de notarmos uma incongruência no tocante à conceituação de papel social, comumente confundido e/ou cambiante com a noção de prática social, o que, para nossa discussão, seria comprometedor, haja vista compreendermos tais questões como possuidoras de singularidades e pela possibilidade de circunscrevê-las em uma relação dialógica, o que implica, de nossa parte, apresentarmos nessa subseção um assentamento dessas percepções que julgamos produtoras para as nossas ponderações.

Conferimos que todo sistema social possui uma estrutura na qual estão circunscritos movimentos/fenômenos de variação das relações humanas e que atendem a uma organização específica (COSTA, 2005). Nesse sentido, qualquer instância social, considerando a conjectura ocidental, que compõe uma estrutura maior e invariável, conferente ao Estado, apresenta no seu seio mudanças que atendem pela natureza sócio-histórica, política, ideológica e/ou cultural. Em outras palavras, isso significa considerarmos que a estrutura social, constituída por instâncias, apresenta uma composição estática, mas passível de variações dentro das suas camadas constitutivas (COSTA, 2005), como podemos conferir, por exemplo, com as transformações que atravessam o sistema educacional.

Por esse entendimento, na estruturação da sociedade, teríamos posições sociais cuja ocupação pelos sujeitos atenderia a uma série de condições que são propaladas socioculturalmente e que, muitas vezes, podem evidenciar as estratificações sociais e/ou culturais (COSTA, 2005). Nesse sentido, o referencial de uma ocupação ou status social corresponderia, conforme Costa (2005), às diferentes funções que o sujeito venha a ocupar nas instâncias sociais. Essa mobilidade de atuação social, por sua vez, evidenciaria a colocação do sujeito dentro da pirâmide social, que hierarquiza os níveis de condição socioeconômica e culturais entre os sujeitos na sociedade. Ainda nas palavras do autor susodito, poderíamos delegar duas naturezas à posição social: atribuída, que independe de uma escolha, a exemplo da figura da mãe em um contexto familiar, ou adquirida, quando optamos por assumir determinada posição, como ser um professor, por exemplo.

Ao assumirmos determinada atividade social, seja mediante uma atribuição ou aquisição, nos confrontamos com certas normas, deveres, direitos, paradigmas que correspondem a uma perspectiva individual e/ou coletiva. Dessarte, ser mãe implica em direitos e responsabilidades, tanto no seio familiar quanto no contexto social, do mesmo modo que um professor precisa atender a um conjunto de responsabilidades e, em contrapartida, gozar de direitos que correspondam tanto à esfera do seu trabalho quanto ao nível pessoal. A esse conjunto de normas, valores, crenças e de percepções que estão imbricados à posição que ocupamos na sociedade podemos atribuir a significação de papel social (COSTA, 2005).

Entretanto, apesar de termos de corresponder a um esquema de comportamento e de ações dada a uma atividade específica, conferimos que o desempenho de um papel social atende por uma natureza heterogênea o que, por sua vez, comunga com a perspectiva de diversidade social, cultural, ideológica e política que atravessa o sujeito (MOITA LOPES, 2008). Desse modo, seria impraticável que todos os sujeitos que ocupassem uma determinada atividade na sociedade correspondessem de maneira idêntica às prerrogativas inerente a esse papel social. No entanto, espera-se, obviamente, que o desempenho do sujeito em uma determinada ocupação social condiga aos valores e concepções preconizados pela sociedade da qual ele faz parte.

Nesse sentido, partindo de uma dedução genérica, esperamos de um professor, mesmo considerando as suas singularidades, que ele seja um facilitar no contato, na construção e na (re)significação de conhecimentos, da mesma maneira que ao contratarmos um advogado o avalizamos como o nosso defensor e/ou representante no âmbito jurídico,

embora estejamos cientes de que o seu desempenho poderá ser um diferencial para o que buscamos naquela esfera social.

Tais considerações nos permitem compreender, portanto, a fragilidade que caracteriza um possível entendimento acerca da relação entre papel social e a sua correspondência pelo sujeito como sendo algo especular ou, ainda, o fato de que a ocupação de determinada atividade social implica, compulsoriamente, em um reconhecimento e assunção do papel que lhe é inerente. Nesse sentido, podemos esperar que o sujeito apresente certos comportamentos ao assumir determinada atividade social, no entanto, não podemos controlar as estratégias que o mesmo utilizará para corresponder a esse papel.

Por conseguinte, devemos atentar para o fato de que a relação entre uma determinada posição social e papel que lhe é atribuído nos coloca diante do outro, do social, em diferentes contextos e processos de interação e é nesse sentido que as práticas sociais são constituídas. Segundo Guareschi (1997) compartilhamos de um diversificado processo de interação e de atuação com e sobre o outro. Mesmo em situação de aparente passividade e/ou de omissão estamos produzindo uma prática social tendo em vista serem estas situações propagadoras também de um determinado efeito sobre o outro. Ainda, segundo o autor, nenhuma de nossas ações, por mais que os seus efeitos não sejam calculados, está isenta de parcialidade, pois “não há neutralidade na ação” (GUARESCHI, 1997, p.13).

De modo análogo, Garcia-Montrone et al (2004) entendem as práticas sociais no sentido de efetivação das relações interpessoais nas mais variadas dimensões das facetas socioculturais. Essa concepção endossa que as práticas atendem por uma situacionalidade sócio-histórica, através das quais é possível estabelecer a (re)significação de conhecimentos, a troca de experiências, a manutenção de crenças e de valores culturais e sociais. Isso contribui sobremaneira para a constituição do sujeito social e para suas produções de significação e de identificação. Destarte, à medida que compreendemos que o sujeito reflete a vida sociocultural, histórica e política que vivencia, tal como defende Moita Lopes (2008), podemos notar a estreita relação que há entre o desenvolvimento do papel social e as práticas sociais, sendo que essa interface acentua as dinâmicas de (re)construção e de (re)conhecimento das identidades.

Cabe-nos, em uma última reflexão, salientar que o estreitamento entre essas questões nos coloca diante da relevância que a linguagem figura sobre e nas malhas sociais. Tal perspectiva nos convida a pensar a linguagem como um modo de ação, atuação e de interações humanas que não só representa como viabiliza a (re)construção de identidades multifacetadas e híbridas, as quais, segundo Rajagopalan (2002, p. 42) “*estão sempre num*

estado de fluxo”. Em suma, a linguagem, enquanto prática discursiva e social, interatua com as dimensões e instâncias que nos permitem constituir e construir facetas da realidade mediante significações (FAIRCLOUGH, 1994). Por conseguinte, esses fios das interações socioculturais nos permitem interpretar os processos constitutivos e de (re)construção das identidades.

2.3 AS FACES DA DIFERENCIAÇÃO: IDENTIDADE E DIFERENÇA

Traçamos até essa seção reflexões sobre determinados aspectos que julgamos relevantes para balizar a nossa postura diante da questão da identidade. Sabemos, ainda, que ao tratarmos de tais ponderações, levando em consideração um contexto complexo e delineado por múltiplas relações e práticas sociais e culturais, como entendemos ser o âmbito de formação inicial do professor de línguas, precisamos revestir nossas considerações pela égide da relativização, em favor de uma abordagem profícua sobre a temática, sem, contudo, desconsiderar as possíveis estridências presentes nas relações em jogo. Sob essa perspectiva, pontuaremos algumas noções cuja relevância na episteme²¹ das identidades nos parecem produtoras para uma filiação.

Em concordância às considerações de Oliveira (2006), acreditamos que o (re)conhecimento e o respeito à singularidade do sujeito implicam em uma compreensão acerca das relações sociais, culturais, discursivas, ideológicas e políticas na constituição e (re)construção das identidades que, por sua vez, podem ser pensadas a partir das representações tecidas e significadas por nós e sobre nós em contraponto a um outro. Em outras palavras, a identificação alude a um reconhecimento da diferença, sendo na relação com esse outro que podemos aferir a nossa heterogeneidade e singularidade (GIDDENS, 1999; HALL, 2000; SILVA, 2000; PARDO, 2000). Assim posto, as identidades se constituem mediante processos em um contínuo sócio-histórico, sendo deslocadas pelas experiências e pela interação e significação de conhecimentos.

Sob essa ótica, tanto a identidade quanto a diferença se (re)significam sociocultural e historicamente. Elas não só compartilham deste ideal como ganham representatividade no seu interfaceamento. A identidade opera a partir daquilo que está externo, fora do construto da sua auto-referenciação, ou seja, na e pela diferença. Ao nos situarmos como brasileiros,

²¹ Consideramos relevante esclarecer que a noção de episteme adotada para essa discussão comunga da percepção foucaultiana de ser essa um conjunto de relações e de percepções condizentes a um dado momento sócio-histórico que podem emergir entre as ciências sob o julgo analítico das práticas e regularidades discursivas. (FOUCAULT, 2000)

por exemplo, assumimos representações, das mais diversas ordens, que nos permitem marcar essa identificação pela diferença aferida ao referencial do outro. Assim, ser brasileiro consiste, dentre outros aspectos, falar a língua portuguesa, que não é a mesma do nosso colonizador europeu, tampouco dos outros países lusófonos. Desse modo, identidade e diferença se significam uma pela outra (SILVA, 2000).

Devemos, contudo, atentar para o fato de que essas significações atendem por uma economia cultural e social que toma forma nas malhas da linguagem, cuja natureza heteróclita alinha, dialeticamente, a sua mutabilidade, o que nos revela ser essa uma relação trincada por conflitos. A identidade e a diferença são, pois, marcadas pelo embate no jogo das relações sociais, pela necessidade de autonomia, de valorações e definições de status, de situacionalidade perante o que nos é externo, e isso, geralmente, implica no estabelecimento de justaposições. Para Silva (2000):

Elas não só são definidas como também impostas, elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. A identidade e diferença estão, pois, em estreita conexão com a relação de poder: o poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes” (SILVA, 2000, p.81).

As identidades são, portanto, constituídas nas práticas sociais e, desse modo, estão também sob o véu das relações de poder que, geralmente, atuam no sentido de prover, engessar e manter certas iniquidades. Devemos entendê-las como construções que não estão destituídas de intencionalidades, sendo através dos processos de diferenciação, ou seja, a relação entre a identidade e diferença, que se assentam os mecanismos pelos quais esse poder opera (HALL, 1995; SILVA, 2000). A diferenciação constitui modelos de valoração social e/ou cultural, seja pelo estabelecimento de repertórios ambivalentes - bom/mau, feio/bonito, letrado/iletrado, honesto/desonesto, homossexual/heterossexual, anormal/normal, dentre tantos outros, ou, ainda, pela definição do que é permissível ou valorável nos extremos dessa referenciação (BHABHA, 2005).

Parece-nos oportuno, nesse ponto da discussão, tratarmos de algumas considerações mensuradas a partir da análise preliminar dos dados de nossa pesquisa, em vistas à sua aproximação com essas reflexões. Mediante as concepções desveladas pelos discursos²² dos

²² Tomaremos o conceito de discurso nesse trabalho como uma prática social que envolve a linguagem e que, portanto, está imbuído por relações ideológicas e de poder capazes de instituírem e de (re)significarem as dimensões sociais e/ou culturais do conhecimento, das interações e das identidades (FAIRCLOUGH, 1994)

discentes participantes²³ de nossa investigação, verificamos alguns indicadores da estreita relação entre os processos/mecanismos de diferenciação e a constituição das identidades, conforme ilustram os excertos²⁴ abaixo.

SIM, (+) quer dizer, em parte, porque, é:....., eu acho assim, que não deveriam acabar com as escolas especializadas, A::: é, porque (+) eu acho que nelas estão profissionais da área, educadores formados já para essa realidade. **Em letras não somos formados para isso/.../ Essa questão é mais comum em educação eh:::: não aqui (+) em Letras.** (D3) (Grifo nosso)

Sim! Desde quando eu me veja como um profissional inclusivo. **Em Letras não somos formados para atender a inclusão /.../ e a disciplina, aquela lá, Ah , Educação Especial.** Isso! tem poucas vagas para alunos de Letras e, por isso (+) penso que essas vagas poderiam ser aumentadas neh pra que, pelo menos, **A GENTE, estudan::::tes de Letras, tivesse uma ideia do que é educação especial.** (D18) (Grifo nosso)

Conferimos nos exemplos acima, atentando, sobretudo, para os trechos em negrito, que a questão da Educação Inclusiva é tomada como uma discussão que, praticamente, não faz parte da realidade de Letras, sendo que ao referenciá-la, nessa contextualização, os discentes colaboradores estabeleceram uma relação direta com o curso de Educação. Ademais, o fato de estudar os pressupostos da Educação Inclusiva, mas especificamente aludindo à Educação Especial, como aferimos no excerto do discurso de D18, é percebido por esses sujeitos como algo externo a Letras, portanto, como um adendo na sua formação, já que a disciplina “Introdução à Educação Especial” é ofertada aos discentes de Letras pela Faculdade de Educação, como disciplina optativa.

A esse respeito, vale ressaltar que são disponibilizadas ao discente de Letras entre cinco ou seis vagas, por semestre, no curso em menção, sendo que apenas aqueles que apresentarem os melhores coeficientes de rendimentos no ato da solicitação de matrícula é que terão a possibilidade de cursá-la, caso, assim, tenham requerido. Em outras palavras, mesmo que o discente de Letras tente suprir uma necessidade de conhecimentos acerca de questões e/ou discussões que se insiram sobre o paradigma da Educação Inclusiva através de uma interface entre o seu curso e a Faculdade de Educação, ele, ainda, encontrará certa

²³ Em vistas à preservação da identidade dos informantes e objetivando a organização dos dados apresentados, indicaremos a distinção entre os excertos selecionados dos discursos dos informantes mediante indicação da letra D – discente, seguida de numeração arábica, equivalente ao número do inquérito, sendo no total 18. Para a transcrição, utilizamos a convenção apresentada por Marcuschi (1991) vide anexo.

²⁴ Esses excertos fazem parte dos dados gerados com a pergunta de nº2 do roteiro-guia da entrevista: O paradigma da inclusão educacional faz parte do processo de sua identidade profissional?

dificuldade para acessar essa possibilidade, haja vista a limitação de vagas para cursar a disciplina em questão.

Diante do exposto, podemos considerar que no processo de (re)construção das identidades dos discentes de Letras, tal como evidenciam os excertos dos dados de pesquisa anteriormente apresentados, a Educação Inclusiva tem ocupado um estado de pertencimento a um outro papel social que não o desses sujeitos, pois, embora notemos o reconhecimento de sua relevância nos discursos destacados, aferimos, em outro extremo, uma falta de identificação quanto da sua representatividade no processo de formação e/ou atividade profissional. E isso é sintomático, à medida que desvela a necessidade de um tratamento mais apurado dessa discussão no contexto de formação do professor de línguas.

Certamente que essas considerações estão no limiar de uma prospecção que se deseja mais aprofundada, mas elas já são assaz indicativas quanto ao fato de que determinadas diferenciações que são tomadas com certa neutralidade no contexto de formação dos professores de línguas podem contribuir para a constituição e (re)construção de identidades profissionais e/ou sociais que contribuem para a manutenção de problemáticas nas realidades em que esses sujeitos atuam.

No caso do professor de línguas podemos atentar para o fato de que à medida que o seu profissional em processo de formação não se insere em práticas discursivas, de interação e de (re)significações de conhecimentos sobre a questão da inclusão ou, ainda, quando isso é feito de maneira incipiente, como algo cuja relevância é dada pelo interesse pessoal, desvinculada do seu papel social, provavelmente, perceberemos profissionais da área cada vez mais inseguros para atuarem com a diversidade e com os novos atores que estão ingressando no ensino regular, conforme sugere Alvarez (2010).

Diante dessas considerações, reiteramos a importância da linguagem nos processos de (re)significação e de (re)construção das identidades, tal como salienta Moita Lopes (2003). Isso porque ela não só articula as interações e práticas sociais, o que nos permite tomá-la como uma atividade humana que assume formas e significações múltiplas, como as situa, como "pacotes de atividades que são organizados em uma forma coerente de fazer as coisas" (PENNYCOOK, 2010, p. 25).

Por conta disso, consideramos que entender a linguagem por meio das práticas e dos papéis sociais, nos permite acessar as estratégias de usos que são feitas pelo sujeito social, assim como as relações de poder que as atravessam e as consequências sociais e políticas desses usos. E é mediante esse constructo interacional e relacional enviesado pela linguagem que a constituição e a (re)construção das identidades são processadas.

2.4 IDENTIDADE PROFISSIONAL E O CAMPO DAS REPRESENTAÇÕES

O tema das identidades e os perfis que lhes são denotados têm sido frequentemente abordados em estudos relativos aos fenômenos sociais contemporâneos. Tanto do ponto de vista pessoal, quanto social, a questão das identidades configura-se como um caminho produtor para uma melhor compreensão de práticas singulares e/ou coletivas, desencadeadas no seio dos múltiplos campos de vivências, como defende Moreira (2005).

A identidade pessoal, aquela que comporta o conceito que o sujeito tem de si mesmo, que o distingue de todos os demais, apresenta uma paradoxal dualidade, conforme sugere Dubar (2005): uma faceta que singulariza, mas que precisa ser reconhecida pelo outro. Essa relação intrínseca e indissociável engendra-se por um processo fluído e dinâmico, uma vez que a identificação pode ser refutada, como conferimos em determinadas situações nas quais uma perspectiva social maior influi na identificação individual, ou redefinida, haja vista serem as identidades (re)construídas social e culturalmente, o que as coloca em um contínuo de (re)significações e caracterizada por uma natureza multifragmentada (MOITA LOPES, 2002; BAUMAN, 2003; HALL, 1996).

A interação social, portanto, tem papel significativo no modo como nos entendemos e lidamos com o outro. Isso significa que as identidades sociais atravessam o indivíduo à medida que ele se percebe dentro do contexto social do qual faz parte e percebe também os outros em relação a eles próprios (MOUFEE, 2001). Isso se traduz pela compreensão de pertencimento a uma instância maior e, ao mesmo, tempo uma definição de si mesmo, pois é a identidade que define “o que você tem em comum com algumas pessoas e o que o torna diferente de outras”, conforme entende Weeks (1990, p. 88). Portanto, as identidades sociais se instituem em um processo de constante negociação entre os sujeitos, mediante representações construídas em vistas a uma coletividade que, por sua vez, reflete a unicidade que se engendra pela diferenciação entre uma sociedade ou grupo dos demais (DUBAR, 2005; HALL, 1996).

Por conseguinte, notamos que a relação entre a identidade pessoal e a social nos coloca diante das práticas e dos papéis sociais que desempenhamos e assumimos. Desse modo, ser professor, por exemplo, tem uma significação tanto pessoal quanto social e, de modo análogo, implica a assunção de determinadas responsabilidades e atividades. Quando assumimos um determinado papel social, estamos mobilizando não só essas facetas identitárias como outras que nos situam em diferentes campos de vivências, dentre os quais se encontra o campo profissional.

A identidade profissional tem como um de seus pilares constitutivos o conjunto de referenciais compartilhados que não só orienta uma determinada atividade como permite um reconhecimento entre aqueles que a exercem (BLIN, 1997; DUBAR, 2005). Segundo Silva, A. M. (2003), as representações que atravessam as identidades profissionais se assentam em três dimensões, as quais apresentamos na figura abaixo:

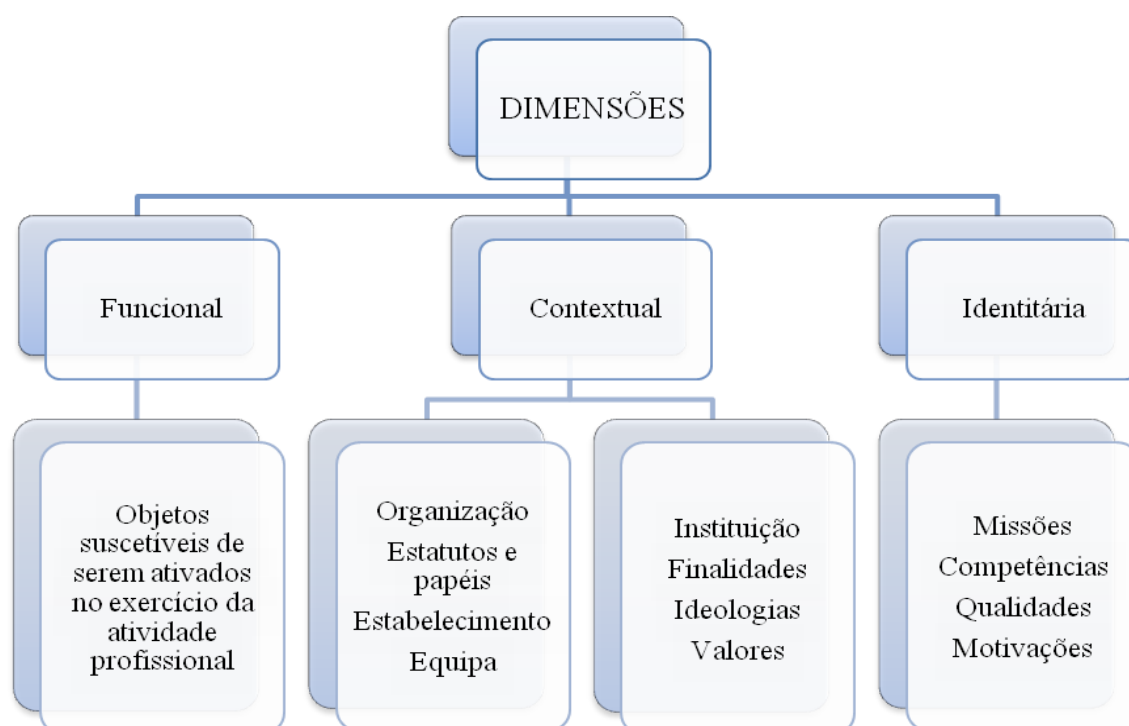


FIGURA 1 – Dimensões das representações profissionais (Adaptado de Silva, A. M. 2003)

A dimensão funcional nos permite um aprofundamento sobre as representações acerca do papel social de uma atividade profissional, nesse sentido, é possível tratar de aspectos que envolvem a percepção que o sujeito tem de si mesmo e de outros sujeitos ao compartilharem de uma mesma realidade profissional. Além disso, essa dimensão nos permite verificar a manutenção de modelos e/ou de referenciais que reforçam essa ideia de pertença social e profissional. A dimensão contextual estreita a relação esse o campo formacional e o campo de atuação, através da qual podemos cogitar os níveis de aproximação de uma formação profissional com as demandas do contexto de atuação desse profissional, desvelando representações referentes ao âmbito pessoal, físico, técnico, dentre outros. Essa dimensão nos dá as bases para uma compreensão dos processos de pertencimento do sujeito a uma realidade social, o que se configura mediante a dimensão identitária, que diz respeito às motivações, identificações, que “colaboram para a construção de um saber profissional e para a orientação das condutas e das práticas profissionais”

(SILVA, A. M., 2003, p. 9), construindo não só uma imagem de nós mesmos diante das representações que assumimos, como projetando outras em função dos nossos anseios e desejos.

A interface entre essas dimensões permite que tenhamos uma percepção acerca das representações que o sujeito faz tanto sobre a sua prática profissional quanto em relação a sua interação com outros sujeitos que estão diretamente envolvidos na mesma atividade, compartilhando de um mesmo papel social, e indiretamente, em relação àqueles que essa atividade atinge. Processo esse importante para a (re)construção da identidade profissional, como acena o autor citado.

Consoante a essas ponderações, Dubar (2005) acrescenta que ao explorarmos essas três dimensões, as quais definiu como o mundo vivido do trabalho, a trajetória sócio-profissional e a formação, temos a possibilidade de compreender melhor a intersecção que há entre as identidades pessoais, sociais e profissionais, o que, do ponto de vista de uma análise dimensional e crítica das identidades, conforme intencionamos com essa investigação, é deveras produtora.

Para Moscovici (2003) as representações atuam como “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (p.26). Desse modo, elas seriam como operadoras de significação na sociedade, o que, por sua vez, contribuiria significativamente para a percepção das identidades nos contextos onde estas se engendram.

Desse modo, essas representações, em se tratando do âmbito profissional, se caracterizam como “conjuntos de cognições descritivas, prescritivas e avaliativas relativas aos objetos significativos e úteis à atividade profissional e organizados num campo estruturado apresentando uma significação global” (BLIN, 1997, p. 89). Sendo assim, através das representações conferimos que o agir, que dialoga com a identidade pessoal e as práticas, e o interagir, confluyente com as identidades e os papéis sociais, contornam as identidades profissionais. Na sequência trataremos dessas ponderações refletindo sobre o professor de línguas em formação.

Segundo Blin (1997), o processo de construção da identidade profissional permeia dois processos: um que atenta para as características individuais, cuja relação com o perfil profissional é significativa, haja vista ser esse o nível que se processa durante a formação inicial, e outro que dá vazão às características coletivas, comumente, relacionado ao período das experiências concretas, da atuação junto a contextos reais e em interação com outros profissionais da área. Segundo o autor, esses processos permitem uma identificação com o

campo profissional, seja no estágio virtual ou efetivo, e com o grupo que integra essa realidade. Eles confluem, portanto, para “a maneira de elaborar um sentido para si na multiplicidade de papéis sociais, e de fazê-la ser reconhecida por seus companheiros de trabalho” (MIRANDA, 1998, p.217).

Como já sinalizamos em oportunidades anteriores neste capítulo, o nosso objetivo na pesquisa centrou-se na investigação da construção de identidades do professor de língua em formação, atentando para o aspecto profissional. Com base nos pressupostos já apresentados, entendemos que a identidade se constitui pela fluidez (RAJAGOPALAN, 2006), como um espaço de (re)construções e (re)significações dinâmicas, por isso, cremos na pertinência de concebermos o processo de formação inicial, período em que o professor desenha o seu perfil profissional mediante as competências e habilidades acessadas e apreendidas, como parte constitutiva da identidade profissional.

A docência é uma atividade social de significações múltiplas, que solicita do seu profissional um intenso envolvimento, uma vez que esse trabalho “não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores (TARDIF E LESSARD, 2005, p. 35). Nesse sentido, a identidade profissional do professor configura-se como sendo:

[...] um processo de construção e desconstrução, formação e deformação, um movimento em que o docente assume formas identitárias, via processo de identificação e não-identificação com as atribuições que lhe são dadas por si mesmo e pelos outros com quem se relaciona. Nesse movimento, há constantes atos e sentimentos de pertença e não-pertença, estreitamente relacionados à subjetividade, à memória, a processos metacognitivos, aos saberes e experiências de pessoas singulares e do grupo (PLACCO, 2006, p. 21).

Um processo que, segundo Rajagopalan (2001), se estabelece pelas (re)negociações de identidades, o que tem início nos primeiros anos de formação acadêmica do professor. É durante esse processo que deve haver um estímulo e a promoção de reflexões e de debates que visem a uma postura crítica desses profissionais a respeito de questões que atravessaram a sua prática profissional.

Sendo assim, ao considerarmos que toda forma de estar e/ou se ser na sociedade afirma um tipo de identidade e que os contextos sociais são histórico e culturalmente situados, concebemos que a identidade profissional do professor de línguas deve

compartilhar das atualizações nos contextos de sua atuação. Com base nisso, trataremos, na sequência, de um aspecto que tem nos preocupado e que, por isso, adotamos como o eixo nodal para tratarmos da questão da identidade e da formação inicial do professor de línguas em nossa investigação, trata-se do paradigma inclusivo no contexto de atuação desse profissional.

2.5 IDENTIDADE E INCLUSÃO

Os debates sobre a Educação Inclusiva e as políticas atuais que versam sobre esse paradigma têm revelado uma divisão de opiniões entre educadores, profissionais da área, de pessoas que são, direta ou indiretamente, atingidas por suas ações, bem como da sociedade, de modo geral. Apesar das críticas, favoráveis ou não, que são atribuídas à proposta, é possível aferir que um ponto crucial da questão condiz à percepção e recepção que é dada à normalidade e à anormalidade.

Segundo Neto (2001), a relação entre o normal e o anormal esteve na base constitutiva das sociedades ao longo dos séculos como forma de norma em vista à ordem social, de modo que para se evitar a desordem buscava-se “de um lado, norma como regra de conduta, como oposição à irregularidade e à desordem; de outro lado, norma como regularidade funcional, como oposição ao patológico e à doença” (NETO, 2001, p.24). Desse modo, tem-se um conjunto de valores, posturas e práticas que identificam a norma e aquilo que foge aos padrões estipulados por uma sociedade é compreendido como uma ameaça, como uma anormalidade.

O que está em desacordo com as regras normativas sociais é, portanto, um desvio que precisa ser combatido. Para tanto, é denotado um aspecto negativo e/ou pejorativo a essa diferença. Nas palavras de Omote (2004):

[...] o desvio é criado e sobreposto ao atributo ou ao comportamento quando a não conformidade destes às expectativas não podem ser tolerados, sob a pena de se criarem situações que podem pôr em risco aspectos da vida coletiva. Um atributo ou comportamento deixa de ser apenas uma diferença ofensiva, eventualmente limita o funcionamento do indivíduo para tornar-se uma diferença até ameaçadora, que leva a pessoa a ser tratada de modo diferente pela sociedade. Essa diferença passa a receber interpretações especiais, sugerindo que se trata de algo a ser evitado por pessoas comuns da coletividade. (OMOTE, 2004, p. 291).

Com base nisso, podemos concluir que a concepção de anormalidade conduziu e, infelizmente, ainda conduz algumas pessoas a adotarem práticas segregadoras e estigmatizadoras no seio social. E isso, de certo modo, também influenciou determinadas práticas e abordagens no contexto educacional do país.

O estigma de inferioridade e de incapacidade que foi, durante séculos, atribuído às pessoas com deficiência, aos negros, às mulheres, aos homossexuais, dentre outros grupos sociais, contribuiu para práticas segregadoras, através das quais mecanismos de adequação e de disciplina agiam em vistas à normalidade, conforme aponta Rodrigues (2006).

No cenário educacional essa percepção nos parece ser redimensionada, haja vista que em um ambiente concebido como sendo de múltiplas aprendizagens já estariam enfatizadas as dificuldades e/ou incapacidades atribuídas a esses sujeitos. Isso, portanto, acena para a estreita relação que há entre inclusão e identidade, à medida que as circunstâncias e os aspectos que singularizam os sujeitos, seja social, cultural e/ou fisicamente, são atribuídos à sua identificação social de maneira negativa.

Atualmente, pode parecer óbvio, natural ou, até mesmo, comum falar de inclusão, ou, ainda, considerar a questão como sendo da moda, mas de certo é que a sociedade brasileira, como podemos conferir também em outras realidades no mundo, está em um processo mútuo de aprendizagens e desaprendizagens em relação ao saber lidar com as diferenças e singularidades humana. E isso, sem dúvidas, implica a revisão de certas práticas que estariam em discordância desse ideal, o que, no nosso entender, não só valida a necessidade de políticas visando orientações a esse respeito, como também dos debates a respeito, que são enriquecedores à medida que expõem não só os seus benefícios, mas as deficiências e a pertinência de tais orientações nos contextos reais de sua aplicação. Sabemos que toda mudança requer ações e envolvimento, sendo que os resultados almejados a partir disso podem ser notados a médio e longo prazo, sobretudo, quando se trata de (re)significações na ordem social, como é o caso em questão.

De certo modo, tais ponderações confluem para o entendimento de que o paradigma da inclusão se desvela nos dias atuais como uma abordagem nova, mesmo que estejamos cientes de que o cenário educacional comporta toda uma diversidade social, cultural e, portanto, humana, à medida que assumimos que precisamos, enquanto parte da sociedade, respeitar as diferenças e aprender a lidar com elas. Somado a isso, a historicidade da educação no país nos dá evidências de que essa instância social sustentou abordagens de ensino, de aprendizagem, e da própria concepção de escola, na homogeneização, na normatização e, por conseguinte, contribuindo para práticas excludentes.

No capítulo seguinte, tematizamos o campo social, a partir do qual buscamos situar as considerações apresentadas neste capítulo, que se refere à formação inicial do professor de línguas e o paradigma da Educação Inclusiva nessa realidade.

3 O PROFESSOR DE LÍNGUAS EM FORMAÇÃO: DO CAMPO FORMACIONAL À REALIDADE EDUCACIONAL INCLUSIVA

Nas ponderações precedentes a este capítulo, apresentamos algumas reflexões acerca da questão das identidades, amarrando-a a discussões importantes para o desenrolar de nossa pesquisa. Do modo análogo, buscamos neste capítulo situar essas considerações no campo social que constitui o cenário formacional do professor de línguas, centrando-nos em algumas perspectivas e dilemas que atravessam a questão do currículo e o papel social do docente nesse processo mantendo uma interface com os desafios e a complexização acrescidos ao seu campo de atuação, em virtude do paradigma educacional inclusivo.

3.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS

A formação de professores deve ser concebida como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia para a mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo (NÓVOA, 1992, p.53)

Os anos 1930 marcaram a criação dos primeiros cursos de Letras no país. Primeiramente, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Sedes Sapientiae, que nos anos de 1940 integrou-se à Pontifícia Universidade Católica – PUCSP, tornando-se Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo – (doravante FFCL); em seguida, o curso foi implementado também na Universidade Federal do Distrito Federal, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e na Universidade de Minas Gerais (RODRIGUES, 2007).

O contexto sócio-histórico e político dos anos de 1930²⁵ contribuíram, significativamente, para o desenvolvimento do ensino superior no país, como acena Alvarez

²⁵ Em 1931, foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras, vigente no período entre 1931 a 1961, instituindo as orientações para o funcionamento das universidades no país, bem como para o perfil que se

(2010). Por conseguinte, buscou-se criar uma identidade educacional e corresponder aos anseios sociais que clamavam por profissionais qualificados. Nesse cenário, os primeiros passos dos cursos de Letras estiveram orientados por abordagens que pairavam sobre a filosofia e a estilística (FIORIN, 2006; ALVAREZ, 2010), o que, de certo modo, declinava de um conhecimento pragmático das línguas.

No início do século XX, as universidades no país estavam orientadas a dar uma maior ênfase à questão do ensino. Nesse momento, segundo Santos, B. (2006), o distanciamento entre educação e trabalho era abissal. Eram duas realidades, praticamente, distintas sendo que “quem pertencia ao primeiro estava dispensado do segundo; quem pertencia ao segundo estava excluído do primeiro” (SANTOS, B. 2006, p. 195).

Sob tais perspectivas, os primeiros anos dos cursos de Letras incorporaram a lógica de um fazer científico, de base estilística e filosófica (FIORIN, 2006; ALVAREZ, 2010) não deveria estar atrelada à perspectiva prática, ao ensino, papel este que coube ao curso de Pedagogia. Na confluência dessas orientações, com a fundação da FFCL (1934) e da Faculdade Nacional de Filosofia integrante da Universidade do Brasil (1939), no Rio de Janeiro, instituiu-se duas modalidades de formação dos professores secundários - bacharelado e licenciatura.

Consoante a isso, segundo Santos, B. (2006, p. 199): “A busca desinteressada da verdade, a escolha autônoma de métodos e temas de investigação, a paixão pelo avanço da ciência constituem a marca ideológica da universidade moderna”, o que contribuiria, de sobremaneira, para uma dissociação entre teoria e prática, comumente praticada não só nos cursos de Letras, mas, em quase todos os cursos de licenciatura nas universidades públicas no país.

Essa cisão que se formalizou a partir das modalidades de licenciatura e de bacharelado contribuiu para uma formação do professor de línguas que se engendra a partir de dicotomias - campo teórico/campo da prática, pesquisador/professor, gerando, por conseguinte, uma tensão entre a formação profissional e o campo de atuação, conforme sugere Alvarez (2010). Segundo a autora, essa lógica, cujos resquícios ainda ecoam em cursos de Letras no país, pauta-se na predominância do contato teórico do formando em relação à prática, ao saber construído com e pela experiência.

Por força disso, é possível verificar que os aprendizados pedagógicos são pontuados em momentos específicos da formação, geralmente, a serem realizados na Faculdade de

desenhava acerca do seu profissional (ALVAREZ, 2010b). Nesse período, segundo a autora, a demanda social era pelo professor em relação ao pesquisador e/ou cientista.

Educação, sem que haja, contudo, o estabelecimento de diálogos e conexões importantes, em face não só das especificidades de cada área, mas, sobretudo, pela fragilidade que essa dicotomia proporciona à formação docente. E essa problemática foi reforçada com a criação do currículo mínimo, na década de 1960 (ALVAREZ, 2010; ALMEIDA FILHO, 2001).

Nas palavras de Santos, B. (2006), as mudanças no cenário de formação do professor que afloraram nos anos de 1960, foram decorrentes das transformações sociais e culturais ocorridas em, praticamente, todo o mundo ocidental. A escola passou a ter novos atores, oriundos de classes socioeconômicas diferenciadas; o mercado de trabalho tendeu a incorporar novos contingentes, em outras palavras, uma força social impulsionou mobilizações, até então, pouco prováveis em suas mais diferentes instâncias, o que, segundo o autor, é essencialmente característico da pós-modernidade. Diante disso, impulsionou-se uma relação, até então, diferenciada entre a educação e o trabalho, de modo que fosse possível dar conta dessas transformações:

[...] a educação, que fora inicialmente transmissão da alta cultura, formação do carácter, modo de aculturação e de socialização adequado ao desempenho da direcção da sociedade, passou a ser também educação para o trabalho, ensino de conhecimentos utilitários, de aptidões técnicas especializadas capazes de responder aos desafios do desenvolvimento tecnológico no espaço da produção. Por seu lado, o trabalho, que fora inicialmente desempenho de força física no manuseio dos meios de produção, passou a ser também trabalho intelectual, qualificado, produto de uma formação profissional mais ou menos prolongada. A educação cindiu-se entre a cultura geral e a formação profissional e o trabalho, entre o trabalho não qualificado e o trabalho qualificado. (SANTOS, B. 2006, p. 196).

Segundo o autor, esse é um período no qual as crises dos cursos de formação do professor de línguas começam a ganhar suas formas, sobretudo, por que neles prevalecia uma lógica que, em muitos aspectos, não privilegiava a interconexão entre o campo formacional e o campo de atuação, o que, por sua vez, corresponderia, justamente, à falta de sinergia entre a prática teórica e a prática pedagógica atrelada ao perfil desses cursos (SANTOS, B. 2006).

Nesse sentido, Ghedin (2008) pontua que vivenciamos um momento sócio-histórico favorável para que os cursos de Letras possam romper, definitivamente, com essa racionalidade técnico-burocrática e promover, mais consistentemente, uma base reflexiva durante o processo de formação do seu profissional. Segundo o autor, embora essa

percepção seja preconizada, de certo modo, nas políticas e diretrizes atuais para o ensino superior, a realidade nos dá conta do quanto isso está distante da prática desses profissionais.

Por conta disso, entendemos que não basta teorizar sobre a questão, torna-se imprescindível criar estratégias em favor dessas mudanças, o que implica na valorização do profissional, com melhores condições de trabalho e de salário, assim como em intervenções na sua formação profissional, de modo que sejam ofertados os aportes teórico-metodológico e prático necessários para que ele assuma uma postura crítica e reflexiva diante do exercício de sua atividade.

Posto isso, atentamos para outro aspecto importante para tais mudanças que consiste na autonomia do professor no processo de sua formação profissional. Para Maláter (2002), esse seria um aspecto fundamental para se trabalhar com a perspectiva crítica na formação docente, pois essa postura autônoma possibilita a esse sujeito (re)conhecer a necessidade de uma reflexão contínua sobre o seu papel e a sua prática, postura esta que deve ser trabalhada e incentivada antes mesmo do exercício da profissão, ou seja, durante a sua formação inicial, como acena Leffa, 2002.

A esse respeito, segundo Alvarez (2010), a formação acadêmica que tem sido disponibilizada aos professores de línguas configura-se pouco consistente frente às atribuições e demandas que, principalmente, a diversidade social e cultural vem solicitando desse profissional. Isso se deve, sobretudo, a uma formação que se projeta, essencialmente, sob a perspectiva técnica. A autora ratifica que os cursos de formação do professor de línguas precisam ser (re)pensados de modo que favoreçam a formação de um profissional crítico, reflexivo e atuante nas ações transformadoras frente às iniquidades que se fazem presentes no seu campo profissional (PENNYCOOK, 2006; MOITA LOPES, 2008).

3.1.1 Do Currículo Mínimo às Orientações Atuais

A questão do currículo e o seu papel no contexto educacional no país têm sido discutidos por diferentes perspectivas²⁶ pelas ciências da linguagem. Notamos, contudo, uma consonância entre os estudos mais atuais quanto do imbricamento da noção de currículo ao contexto sócio-histórico e político de sua aplicação, conforme atenta Zotti (2004), seja mantendo uma relação com os conteúdos, as disciplinas e um conjunto de conhecimentos organizados ou, ainda, restringindo-se a uma perspectiva técnico-linear (SILVA, 2005).

²⁶ VER Silva, B. (2001, 2006); Zotti (2004); Moreira e Silva (1995), dentre outros.

Em relação aos cursos de Letras, o Conselho Federal de Educação apresentou, no ano de 1962, a primeira proposta de currículo mínimo federal. Segundo Paiva (2005), havia, até então:

[...] currículos densos, abrangendo conjuntos de línguas e o grupo das Línguas Neolatinas, por exemplo, incluía a aprendizagem de cinco línguas com suas respectivas literaturas o que, na prática, apresentava resultados duvidosos. O novo currículo previa apenas uma língua estrangeira na modalidade de licenciatura dupla, pois o formato de licenciatura única só era permitido para a língua portuguesa. [...] (PAIVA, 2005, p.1)

No currículo mínimo federal proposto para a habilitação em Letras, na modalidade licenciatura, oito matérias deveriam ser escolhidas, dentre as quais cinco seriam fixas – Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira, Língua Latina e Linguística, e as três restantes escolhidas entre: Cultura Brasileira, Teoria da Literatura, uma língua estrangeira moderna, Literatura correspondente à língua escolhida na forma da letra anterior, Literatura Latina, Filologia Românica, Língua Grega e Literatura Grega (PAIVA, 2005).

A formação pedagógica não foi contemplada nesse currículo, o que só aconteceu em 1969, mediante a Resolução Especial nº 9-10/10/69. Diante disso, foram agregadas ao currículo mínimo as matérias: Psicologia da Educação (focalizando pelo menos os aspectos da Adolescência e Aprendizagem), Didática e Estrutura e Funcionamento de Ensino de 2º Grau. Somado a isso, dois artigos do texto trataram de aspectos a serem considerados a partir das matérias fixadas, o primeiro ressaltando a natureza obrigatória e contextual do Estágio Supervisionado e, o segundo, estipulando o período mínimo (1/8 da carga horária total do curso) para essa formação pedagógica.

Segundo Paiva (2005), apesar dessa inserção da formação pedagógica no currículo mínimo federal, os cursos de Letras articularam essa abordagem de forma incipiente e pontuada, o que resultou em uma formação prática pouco consistente e muitas vezes, mecânica, já que os profissionais formados sob essa lógica visualizavam a atividade profissional como o campo de aplicação das teorias. Para a autora, isso se justificaria também em virtude dos objetivos traçados com a implementação desses currículos pelas IES, sobretudo em se tratando das instituições federais, diante de possíveis embates entre as competências cabíveis aos departamentos de Letras e os de Educação que, embora tenham as suas especificidades, se inserem em um campo social que lhe é comum: a educação.

Por conta desses e de outros problemas que se apresentavam no cenário de formação de professores no país, o Ministério da Educação e Cultura – MEC, na década de 1990, instituiu comissões e grupos de debates para buscar melhorias na área (PAIVA, 2005).

Como resultado, em 1996, o currículo mínimo federal foi extinguido e instituída a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, nº 9394/96, a partir da qual estabeleceu-se as diretrizes curriculares. Consoante a isso, noção de currículo também sofreu mudanças, uma vez que passou a refletir “todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integram um curso” (PAIVA, 2005, p. 352).

Em 2002, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, para os cursos de Letras no país, o que segundo Paiva (2005), focalizou na flexibilidade da estrutura curricular de modo a:

[...] facultar ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho; criar oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional; dar prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno; promover articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação; propiciar o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio. (PAIVA, 2005, p.5)

Frente a isso, assevera a autora, o currículo precisa comportar saberes favoráveis para uma prática potencialmente transformadora, tanto para o professor em formação quanto para a realidade na qual ele irá atuar.

Segundo as novas diretrizes, a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura em Letras também sofreram alterações. A duração mínima passou a ser de três anos e sete a máxima, contemplando 2800 horas, distribuídas em: 400 horas práticas; 400 horas de estágio curricular supervisionado; 1800 horas de aula para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, e 200 horas para as diversas formas de atividades acadêmico-científico culturais (PAIVA, 2005).

A autora aponta, ainda, que no Artigo 12, Resolução CNE/CP nº 1/02/2002, alguns incisos acenam para o imbricamento que deve haver entre a prática e a teoria permeando todo o processo de formação do professor, de modo que isso não seja considerado de forma e/ou restritivo a determinadas disciplinas ou carga horária:

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. § 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. § 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas

disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (PAIVA, 2005, p. 337).

Para efeito dessas considerações, espera-se que o professor apresente múltiplas competências e habilidades, que se engaje com a pesquisa, seja também responsável pelo aperfeiçoamento e atualização dos seus conhecimentos (ALVAREZ, 2010b). Esse processo dialógico entre habilidades e competências implica, portanto, o desenvolvimento de atividades de natureza prática que devem ser exploradas em todo o período de formação, seja inicial ou continuada (PAIVA, 2005).

É preciso, contudo, compreender que o currículo é uma construção social e histórica, que atende a orientações políticas sujeitas à dinâmica das relações de poder, sob as quais estas operam:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada as formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA E SILVA, 1995, p. 8)

Desse modo, o currículo, enquanto discurso político-educacional balizador de propostas a serem adotadas pelas diferentes instâncias educacionais, articula determinadas relações de poder que operam, direta e/ou indiretamente, sobre os contextos de sua aplicação.

A esse respeito, Apple (2005) acrescenta que em face da possibilidade de interpretação que é atribuída a esse tipo de discurso político, as pessoas, por vezes, acreditam ser possível modificar a estrutura que o sustenta. Conforme o autor, devemos compreender que essa flexibilidade e possibilidade de reinterpretação possui um limite, já que o objetivo central desse discurso é o de organizar e estruturar nossa forma de ver, entender e de lidar com um determinado aspecto e/ou circunstância no contexto social, e não o contrário. Por isso que devemos compreendê-lo enquanto um operador, não só de gestão, mas de intervenções institucionais, assegura o autor.

Contribuindo para essas considerações, Silva (2005) entende que o currículo comporta um conceito, une perspectivas que refletem questões que estão no seio do contexto social vigente. Esses conceitos, por sua vez, sustentam uma teoria que serve como parâmetro para diferentes práticas nos diversos níveis educacionais. Segundo ele, existe um vínculo entre currículo e sociedade que tende a reproduzir aspectos que se aproximam de

determinadas realidades socioculturais e se distanciam de outras, o que implica em um conjunto de atividades que são intencionalmente desenvolvidas para o processo formativo.

Assim, o currículo se constitui enquanto um instrumento político que inter-relaciona ideologias, perspectivas sociais, culturais e relações de poder, somatizando um conjunto de ações e práticas pedagógicas que atendem à rede de significações que articula os conhecimentos a serem trabalhados por um curso. Ele, portanto, comporta uma teoria²⁷, que direciona o curso, sejam nas atividades, nos estágios e/ou na matriz curricular, na qual se articulam os conteúdos e as disciplinas a serem trabalhados, o que o define como uma construção social (SILVA, 2005).

Diante do exposto, conferimos que o documento que trata das DCN para os cursos de Letras aponta algumas questões importantes a serem consideradas por esses cursos, dentre as quais destacamos o perfil do profissional que se deseja formar, atentando para a postura crítica e autônoma; as competências e habilidades que ele precisa desenvolver em favor de uma prática reflexiva e o diálogo com as questões que envolvem o seu campo de atuação, a ser considerado nos conteúdos trabalhados durante a sua formação, conforme apresentamos na figura abaixo:

²⁷ Em vistas à proposta de discussão deste trabalho, não entraremos na discussão feita pelo autor sobre as passagens das teorias tradicionais para as teorias críticas e destas para as teorias pós-críticas do currículo, sem negar a sua importância. Com base nisso, indicamos Silva (2005) para um aprofundamento dessas questões..

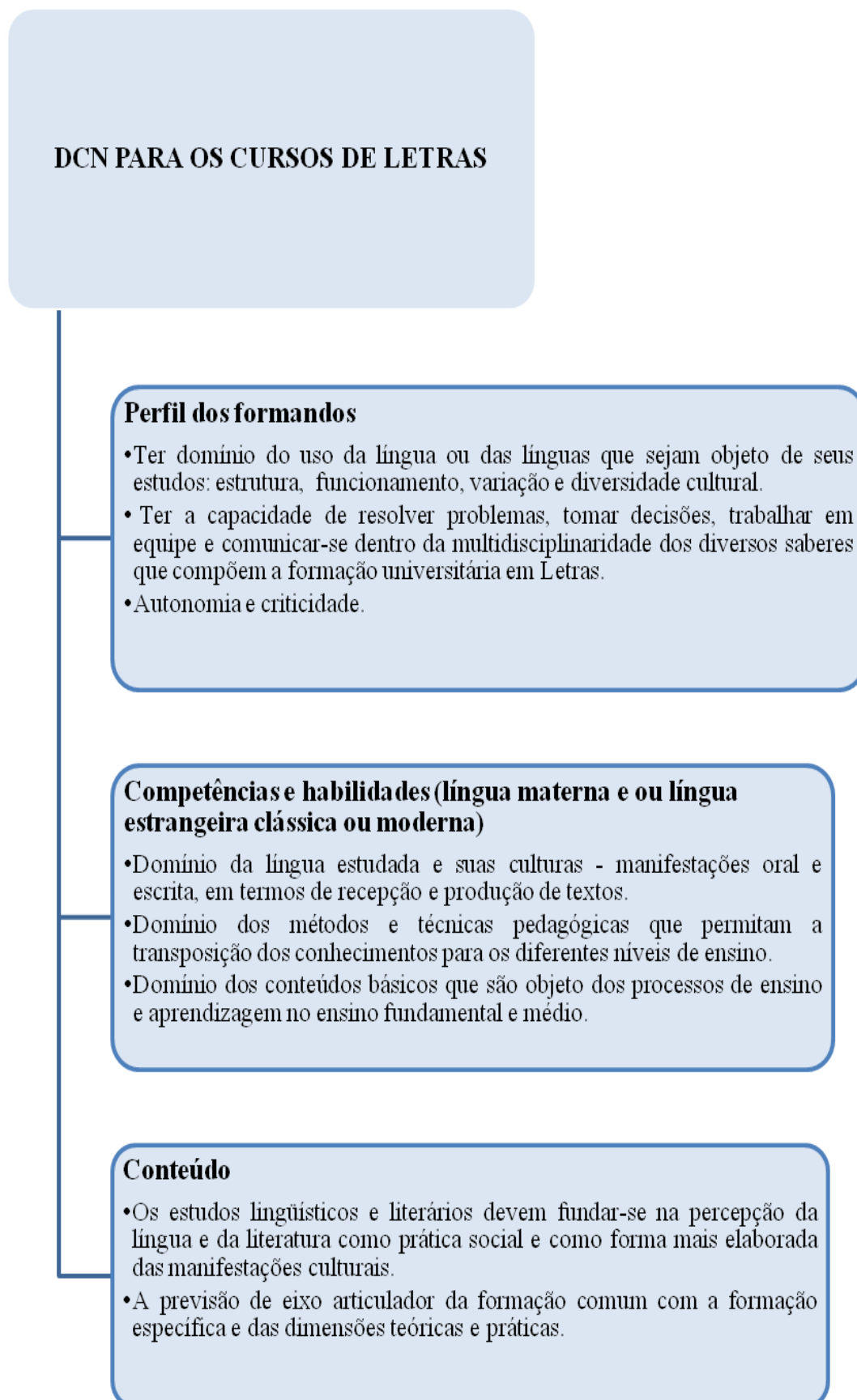


FIGURA 2 - DCN dos cursos de Letras – perfil, competências/habilidades e conteúdo. Adaptado de Paiva (2005).

Segundo Rodrigues (2007), as diretrizes, pautadas nas constantes transformações que ocorrem no campo das Ciências da Linguagem e da Literatura, orientam que o licenciado em Letras precisa ser um profissional com autonomia, compreender que o aprendizado é um processo contínuo, de modo que possa estar atualizado frente às demandas sociais atuais relativas ao exercício docente.

Torna-se necessário, ainda, que esse profissional seja capaz de demonstrar articulações e expressões linguística, literária, pedagógica e cultural com os sistemas de referência, em vistas à construção da cidadania em uma sociedade caracterizada pela complexidade e diversidade. Para tanto, é imprescindível que ele tenha a percepção das diferentes formas, meios e modos de linguagem que circulam socialmente (RODRIGUES, 2007).

Para Moraes e Amarante (1989), o mercado de trabalho tem solicitado um professor cujo perfil interfaceia o desempenho linguístico, acerca do domínio sobre conceitos e abordagem que atravessem a língua a ser trabalhada; o desempenho didático-pedagógico, que se relaciona com a capacidade de tomada de decisões e criação de estratégias de natureza programática e metodológica; e, por fim, o desempenho interpessoal, que envolve a dinâmica, a capacidade de interação, de trabalho em grupo, dentre outros aspectos. Para os autores, apesar de ser esse um perfil que dialoga com as necessidades atuais, ele ainda está muito distante de contemplar as demandas que compõem a realidade social e educacional e que se apresentam como um desafio para esse profissional, como podemos destacar a questão da Educação Inclusiva.

Para tanto, é necessário que durante essa formação seja “voltada para a otimização dos processos de ensinar e de aprender línguas” (Alvarez, 2010, p. 245), associados à realidade social que vivenciamos e, por conseguinte, para a diversidade que a constitui. No entanto, assevera a autora, os cursos de formação não conseguem oferecer esse tipo de preparação por estarem, ainda, muitos presos à competência linguística em detrimento de outras, como a profissional.

Tal consideração mantém uma estreita relação com o conteúdo que é promovido nos currículos de alguns cursos de Letras. Para Paiva (2005), apesar das orientações tratadas nas diretrizes a esse respeito, a organização dos currículos pauta-se, ainda, na distribuição de disciplinas e apresenta uma dissonância entre a teoria e a prática. Nesse sentido, de acordo com Silva (2005), o currículo sob a perspectiva tradicional tende a reforçar uma naturalização de determinadas práticas e/ou acontecimentos enquanto que, pautado em uma

lógica reflexiva, incentivaria o discente a questionar e se posicionar, justamente, em relação aos fatos assentados como naturais, como verdades irrefutáveis.

Para o autor, o currículo, à medida que possibilita uma interpretação da realidade, deve contribuir para a formação de agentes transformadores dos contextos de sua atuação. Através dele deve ser possível (re)significar a realidade social, compreendê-la enquanto construção sócio-histórica e, por conseguinte, passível de mudanças, mediante as ações e atuações dos sujeitos (PENNYCOOK, 2006; MOITA LOPES, 2008). Em suma, o currículo deve ser concebido e adotado como uma “questão de saber, de identidade e poder” (SILVA, 2005, p. 147).

3.1.2 O Papel do Professor de Línguas na Contemporaneidade

Os profissionais da área de Letras são comumente identificados como aqueles que devem conhecer todos os aspectos que envolvem a linguagem, sobretudo, questões formais concernentes às regras gramáticas e sua aplicação. Esse tipo de crença restringe não só o papel social desse profissional como tem contribuído para alguns mitos que recaem sobre a sua própria formação.

Desde a Grécia clássica, a figura do professor tem passado por constantes transformações no seio social. No entanto, um aspecto que, segundo Gauthier (1999), se faz presente até os dias atuais consiste no poder de sedução que esse profissional precisa desenvolver. Segundo o autor, a maneira como a educação é, muitas vezes, conduzida, torna o seu contexto enfadonho, pouco atrativo para os alunos, o que implica ao professor criar estratégias que possam seduzir esses alunos de maneira que eles (re)conheçam naquele ambiente a possibilidade de acessar e (re)significar conhecimentos.

Para Gauthier (1999), existe um equívoco ao se devotar para esse profissional a responsabilidade, quase que total, do sucesso ou fracasso educacional, ou, ainda, de ser ele o principal motivador para que o aluno tenha interesse por sua própria formação. É preciso considerar, aponta o autor, que o cenário educacional é assaz complexo, sendo que vários elementos, sujeitos e circunstâncias devem ser ponderados ao se refletir sobre esse contexto.

A esse respeito, Contreras (2002) defende que devemos compreender que, embora os professores desempenhem um papel ativo na sociedade, pouco tem cabido a eles no que condiz à formação de propósitos e de objetivos sobre o seu próprio trabalho. É preciso reconhecer que “não se pode esperar que os professores se transformem em meros

aplicadores de decisões que eles não tomam” (CONTRERAS 2002, p.128). Isso significa que as decisões que orientam a prática docente devem também falar a esse sujeito.

Posto isso, o autor considera oportuno destacar que o papel do professor deve ser revestido de uma autonomia, em favor de uma prática transformadora e reflexiva, conforme preconizam os discursos atuais. A autonomia consiste em um exercício de condução autônoma que se insere em situações e contextos sociais específicos, é uma “forma de intervenção nos contextos concretos da prática onde as decisões são produtos de consideração da complexidade, ambiguidade e conflituosidade das situações” (CONTRERAS, 2002, p. 197). Através dela acessamos o sujeito, entendemos melhor o seu papel social enquanto uma “construção que fala tanto da forma pela qual se atua profissionalmente como dos modos desejáveis de relação social” (CONTRERAS, 2002, p. 197).

Não obstante, compreendemos que a esse papel estão atrelados ideais, valores e crenças que são construídos sócio-histórico e culturalmente (ARROYO, 2004). Se em um dado momento da história o professor era visto como o detentor do conhecimento e, por conseguinte, seria também o seu transmissor, atualmente, apesar da rejeição a esse tipo de postura, nota-se que não há uma concepção fechada para defini-lo, pontua-se o que é necessário frente à complexidade e realidade que experienciamos, acena o autor.

Segundo Tardif e Lessard (2005), o papel docente ganha forma nas e pelas interações sociais. Existe uma necessidade de identificação, de reconhecimento, de ambas as partes, tanto de quem exerce quanto de quem se beneficia, mas isso nem sempre acontece de modo que dê conta da sua real representatividade social. Credita-se ao professor o papel de preparar, de orientar, segundo os anseios atuais, assim como se espera que ele dê conta da complexidade que envolve a educação, mas esquece-se que ele também faz parte dessa sociedade conflituosa, instável, sobre a qual estamos aprendendo a lidar, pontuam os autores.

Sendo assim, Alvarez (2010) defende que o papel do professor na contemporaneidade consiste em articular estratégias que contribuam para a ampliação das capacidades discursivas dos educandos, de modo que seja possível ampliar as práticas de letramentos desses sujeitos, pois “não há inclusão social sem letramento, e nesse sentido o papel do professor de línguas é fundamental” (ALVAREZ, 2010, p. 247). Somado a isso, ela considera que uma postura reflexiva é central na visão que se desenha contemporaneamente desse profissional.

Refletir é uma capacidade que distingue o homem dos demais animais (BESSA, 2009) e, sob essa lógica, Dewey (1979) postulou que a prática reflexiva atua como um elemento propulsor para melhorias na atuação docente. A assunção dessa postura, segundo o autor, possibilita um estado de inquietação, de dúvidas e de anseios que, por sua vez, fomenta a prática da pesquisa, da busca por soluções frente às dúvidas e questionamentos que correspondem à realidade.

Consoante a essa perspectiva, tem-se, ainda, a figura do professor como um mediador, cuja prática é enviesada pela criticidade e reflexão (GADOTTI, 2009). Esse profissional é compreendido como um articulador das experiências que permitam ao educando refletir sobre suas relações com o mundo e com os conhecimentos, de modo que possa não só interagir, como também agir nos múltiplos campos de sua vivência (PIMENTA, 1999).

Tais perspectivas mantêm estreita relação com a definição de professor enquanto intelectual transformador, aquele que age criticamente, em vistas a uma prática transformadora, e que atua em favor de uma educação cidadã, favorecendo o desenvolvimento de uma postura crítica e comprometida do educando para a promoção de mudanças e dissolução de iniquidades na realidade educacional e, por conseguinte, no âmbito social (CONTRERAS, 1997).

Sob essas considerações, o autor citado pontua que refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e tomar postura ante os problemas aferidos, é, portanto, assumir também um papel político. É tentar compreender como se engendram em nossas relações e interações nas práticas institucionalizadas da educação a natureza social e histórica, de modo que se tenha conhecimento das origens e dos efeitos de valores e práticas sociais dominantes para que se possa atuar de maneira, realmente, transformadora.

A esse respeito, Pennycook (1994) acredita que o papel do professor deve manter uma interface entre o intelectual transformador²⁸, defendido por Giroux (1993), e o agente transformador, de maneira que ele se veja:

[...] pessoalmente e politicamente engajado, que entende a si mesmo como intelectual específico em lugar de universal, que é engajado tanto com o contexto local quanto com o domínio universal, que não trabalha em

²⁸ Para Giroux (1993), o professor intelectual transformador, diferentemente do professor crítico, assume uma posição que lhe permite assumir nenhum tipo de compromisso de natureza ideológica com qualquer grupo social em vistas à propagação de uma verdade, mas busca fornecer várias facetas da realidade social e, por conseguinte, diversas formas de verdade, sob pontos de vista diferenciados.

isolamento, mas com outros trabalhadores culturais e políticos e que escuta, ao mesmo tempo que sempre reconhece, as dificuldades e parcialidades dessas escutas [...] (PENNYCOOK, 1994, p. 309)

Uma percepção que atenta para as dinâmicas, limitações e possibilidades que constituem não só o contexto educacional, mas a própria vida social. O autor nos direciona, por conseguinte, para um aspecto relevante que diz respeito à responsabilidade do discente no processo de sua formação, haja vista que “nenhum conhecimento, nenhuma língua e nenhuma pedagogia é neutra ou apolítica” (PENNYCOOK, 1994, p. 301). Isso significa considerarmos que o professor em formação assume posicionamentos, abordagens e perspectivas com as quais possui algum tipo de identificação.

Segundo Moita Lopes (2003), o professor, ao considerar a relevância dessas ponderações para a sua prática profissional, entende também o seu papel diante de uma educação que possibilite ao sujeito agir e interagir política e socioculturalmente, de modo que (re)signifique e transforme a realidade da qual participa. Desse modo, as concepções que recobrem o papel do professor de línguas na contemporaneidade buscam valorizar a prática profissional como momento de construção e de (re)significação de conhecimentos e que se realiza por meio de um processo contínuo de reflexão, análise e problematização (ALARÇÃO, 1996; CONTRERAS, 2002), processo esse atravessado pelo (re)conhecimento e identificações pessoais e profissionais.

3.2 NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Delineamos até aqui algumas reflexões sobre o contexto de formação do professor de línguas acenando para complexidade que envolve não só a sua prática como o seu campo de atuação. Por conta disso, focaremos nessa seção no paradigma que tem apresentando desafios para a atuação desse profissional na atualidade e sobre o qual buscamos refletir nessa pesquisa: a Educação Inclusiva.

3.2.1 Os Passos da Inclusão à Educação

Nas duas últimas décadas, a questão da inclusão, em suas mais diferentes contextualizações, tem conquistado significativa projeção na sociedade contemporânea e, outrossim, contribuído para resignificações no modo como lidamos e entendemos a

diversidade humana. Tal pensamento comunga de uma conjuntura de ordem mundial, cujo desenvolvimento se inicia nos anos de 1990, com a Conferência Mundial de Educação para Todos, promovida pela Organização das Nações Unidas para a educação, Ciência e Cultura – UNESCO²⁹, cujos objetivos precípuos visavam à oferta de uma educação para todos, sobretudo no nível básico, a equidade de oportunidades entre os sujeitos e o enfoque na diversidade e nas ditas “minorias”³⁰.

As propostas defendidas e apresentadas na conferência em questão serviram como orientações para pretendidas reformas educacionais em escala mundial visando práticas de inclusão e de atendimento àqueles sujeitos que, porventura, estivessem em condições de desvantagem educacional. Sob as ressonâncias da Declaração de Jomtien, a “Declaração de Salamanca”, que resultou da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade”, promovida também pela UNESCO, em 1994, na Espanha, conferimos uma série de orientações em favor da constituição de sistemas educacionais inclusivos. Outrossim, a Convenção da Guatemala, em 1999, sob a responsabilidade da Organização dos Estados Americanos – OEA, aprovou a “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiências”, viria a fortalecer essa prerrogativa. De forma análoga, outros documentos – como a “Declaração de Washington” (1999), a “Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão” (2001) e a “Declaração de Caracas” (2002), acenando para questões mais específicas em relação às pessoas com deficiência, também contribuíram para a composição de significativa literatura a respeito do paradigma da Educação Inclusiva.

O Brasil adotou alguns desses decretos, a exemplo da Declaração de Salamanca e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiências, o que, desde o início dos anos de 1990, vem contribuindo para a construção da política educacional inclusiva defendida no país, como podemos constatar através de alguns documentos formais, dos quais destacamos o “Estatuto da Criança e do Adolescente” (1990), que visou assegurar a todos o direito à educação, sem

²⁹ Esse evento ocorreu na Tailândia, teve como resultado a Declaração de Jomtien, e contou com a participação de aproximadamente 155 governos de diferentes países e com o patrocínio e financiamento de quatro organismos internacionais: a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e o Banco Mundial (BID). Fonte: INEP (2000).

³⁰ Utilizamos o termo minorias dissociado de um aspecto quantitativo, mas condizente às representações sociais que, segundo Moscovici (1991), em uma relação dialógica com a sua oposição – maioria, se constituem como segmentos da sociedade que em face de traços e/ou propriedades culturais, ideológicas, econômicas etc, são desvalorizados e pensados sob uma ótica de inferiorização em relação ao outro extremo que dela si diferencia.

discriminações, o que, aliás, reitera o que já estava previsto desde 1988 pela Constituição Federal; a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” - LDB (1996); as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” (2001), que afirmava a necessidade de que toda a sociedade precisaria se envolver com o processo de inclusão, assim como reforçava o papel da escola em possibilitar ao aluno um espaço que fosse, de fato, inclusivo.

Para Garcia (2008), a década de 1990 intensificou o desejo de uma reforma educacional em países em desenvolvimento, a exemplo do Brasil, cujas orientações educacionais atendiam a um “consenso em torno da universalização como política que organiza a educação básica e que passou a ser difundida como estratégia de inclusão social” (GARCIA, 2008, p.19). Segundo a autora em questão, esses discursos de amplitude internacional ao tratarem da inclusão educacional, e que postulam orientações e diretrizes dessa ordem, teriam, de certo modo, negligenciado o sistema social dos países em desenvolvimento que seriam afetados por essas diretrizes:

[...] os documentos são estruturados de maneira a permitir que países em diferentes condições de oferta educacional possam aderir às mesmas premissas, ainda que suas políticas educacionais contemplem condições diferenciadas entre si. Mas, principalmente, que as condições concretas, que serão certamente diferentes, não inviabilizam uma adesão dos diferentes países às mesmas ideias, numa perspectiva de formulação de consensos na presença das desigualdades. **Se não é possível (ou interessante) a igualdade de condições, é possível igualar os países na perspectiva ideológica**³¹. [...] (GARCIA, 2008, p.14).

Para a autora, esses discursos, à medida que propuseram mudanças em favor daqueles que eram atingidos pelas iniquidades no contexto educacional, teriam, no mínimo, descuidado da necessidade de uma revisão das diferentes realidades sociais que seriam afetadas por essas orientações. Tal constatação nos parece pertinente na tentativa de possíveis explicações acerca de algumas das dificuldades aferidas nos contextos educacionais inclusivos no país, sobretudo, no que condiz à concretização das normas legais que estão pautadas nesse discurso global ou, ainda, em relação a uma identificação social diante dessa realidade.

Embora a questão levantada por Garcia (2008) seja pertinente e merecedora de minuciosa atenção, não podemos deixar de reconhecer que esses discursos globais sobre a inclusão contribuíram, no nosso entender, para uma reafirmação e/ou reavivamento de

³¹ Grifo nosso.

algumas prerrogativas previstas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)³², sobretudo, em países cujas realidades sociais e educacionais desvelavam uma série de problemáticas que infringiam, no mínimo, a dignidade humana, e que nos parece distantes dessas realidades sociais. Por conta disso, vemos a necessidade de essas questões, por mais que nos pareçam óbvias, serem retomadas/atualizadas, mesmo que em forma de leis e/ou de orientações sociopolíticas.

Nesse ponto, nos parece pertinente ressaltar que a noção de inclusão educacional, da qual assentimos e que se institui mediante a confluência desses discursos globais, se projeta sobre todos os sujeitos que, por alguma circunstância social, física, cognitiva, cultural e/ou ideológica, estariam excluídos e/ou impossibilitados de acessar os sistemas educacionais, sendo que este espaço precisa se transformar para isso, corroborando com o posicionamento defendido por Mittler (2003):

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças, diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização (MITTLER, 2003, p. 16)

Desse modo, a inclusão na educação tem como princípio basilar:

[...] O respeito à diversidade, efetivado no respeito às diferenças, o que impulsiona ações de cidadania voltadas ao reconhecimento de sujeitos de direitos, simplesmente por serem seres humanos. Suas especificidades não devem ser elemento para a construção de desigualdades, discriminações ou exclusões; mas sim, devem ser norteadoras de políticas afirmativas de respeito à diversidade, voltadas para a construção de contextos sociais inclusivos. [...] (BRASIL, 2004)

Dessarte, essa perspectiva educacional reconhece valores essenciais para a constituição de uma sociedade que se pretende, de fato, democrática, sendo que a projeção dessas discussões tem alcançado, indiscutivelmente, diferentes esferas sociais. No entanto, é possível verificar, ainda, certa intolerância por parte de alguns sujeitos e/ou segmentos da sociedade quanto da necessidade de criação de estratégias específicas visando à equidade de

³² Alguns artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos preveem que todos os homens são livres e iguais em direitos, independentemente, de sua cor, gênero, religião ou qualquer tipo de situação, sendo que a todos deve ser dado o direito à educação. Fonte: Portal do Ministério da Justiça do Brasil.

oportunidades entre os sujeitos, o que pode vir a contribuir para a ineficiência e inoperância de ações que incorram nesse sentido.

Essa intolerância, geralmente velada, se alimenta da estigmatização do que representa a diferença, em outras palavras, o que foge a uma pretensa noção de normalidade seria passível de subjugação, de ajustes visando uma aproximação do que é valorado como aceitável ou, ainda, de exclusão, prática essa que, historicamente, se revelou a mais acessada, conforme salienta Goffman (1993). Outro aspecto a ser considerado nesse sentido é que muitas vezes o desconhecimento também contribui para essa intolerância. Diante disso, longe de quisermos delegar toda e qualquer parcela de culpa aos sujeitos que não comungam e/ou desconhecem as práticas atuais de inclusão na educação, até porque vivenciamos uma geração que mesmo ciente da diversidade pouco sabe lidar com suas implicações, o que nos foi possível verificar mediante a resposta de alguns discentes colaboradores em relação à seguinte pergunta feita durante a entrevista:

P1³³: Refletindo sobre a sua formação inicial, você se considera preparado para lidar com as demandas atuais no seu campo de atuação, como a questão da diversidade e da inclusão?

Saber da diversidade, isso eu sei é:::: mas não saberia dizer se eu sei trabalhar com essa diversidade onde eu vá ensinar (+) É, é::::muito complicado explicar. (D11)

OLHA, a gente sabe que hoje tem que trabalhar nessa perspectiva, é:::mas, isso a gente não vê na faculdade (+) a não ser que pegue um professor que trabalhe com isso e, é:::tipo (+) é:::: muito difícil pensar isso na prática, pensando numa sala com 40 alunos, tipo assim” (D7)

Eu::é:::: eu poderia lhe dizer que sei, mas quando a gente VAI né::: pra a realidade, quer dizer, quero dizer, prá prática, mesmo! É que a gente vê que não sabe nada disso!” (D1)

Diante desses excertos, notamos que a falta de conhecimento sobre determinada questão pode contribuir para o exercício e/ou manutenção de práticas, se não estigmatizadoras, desfavoráveis para ações inclusivas. E esse é um problema que precisa ser combatido, sobretudo, se considerarmos a sua projeção dentro do cenário educacional, que concentra toda uma diversidade. Torna-se necessário, portanto, atingir a base desse problema que perpassa, sem dúvidas, pela formação do professor, tanto no sentido social, pessoal, quanto no profissional, de modo que esse sujeito tenha contato com as questões que envolvem essa realidade.

³³ P1 se refere à pergunta (P) mais a sequência (1) dela durante a entrevista (cf. subseção 4.4.1)

Nesse sentido, segundo Werneck (2002), muito dos argumentos que podem ser conferidos nos contextos educacionais, no que tange a uma rejeição da proposta de inclusão no cenário escolar regular, sobretudo em relação ao aluno com deficiência, seja por parte de professores, de colaboradores da escola e até dos outros alunos, desvelam que as mudanças necessárias para uma efetivação de práticas inclusivas esbarram, principalmente, nas crenças das limitações atribuídas a esses sujeitos e a falta de preparo para lidar com isso.

Tal dificuldade sintomatiza o que Pardo (2000) atribui ser resultado do incomodo causado pela desestabilização da fronteira ficcional, que delimita o espaço entre o eu e o outro, que nos situa em relação a outrem, sendo que no jogo da inclusão o outro deixa de ocupar um espaço de desvantagem em relação àquele que goza de uma pretensa normalidade. É por conta disso que o referido autor defende que:

Respeitar a diferença não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” ou “deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)”, mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outridade que não é outra “relativamente a mim” ou “relativamente ao mesmo”, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade (PARDO, 2000, p.154)

Tais postulações podem, ainda, ser plausivelmente cogitadas em relação ao negro, ao pobre, ao homossexual ou qualquer sujeito marcado pela estigmatização, sendo necessário tecer, obviamente, as devidas circunstâncias que atravessam e que, de certo modo, denotam singularidades quanto das modalidades e dos processos de exclusão e/ou de discriminação desses grupos, mesmo que eles compartilhem de uma mesma condição de não gozar de prestígio social, cultural e/ou econômico.

Isso nos coloca diante de circunstâncias através das quais a estigmatização válida e/ou reforça os estereótipos que, segundo Pereira (2002), consistem em representações físicas, gestuais, comportamentais etc, que são compartilhadas por um grupo e que, geralmente, atendem por uma natureza pejorativa. De modo análogo, Lima (1997), acrescenta que os estereótipos são naturalmente abusivos, generalizantes e tendenciosos. Eles são gerados a partir de relações de poder; constituídos e disseminados por e através das práticas de interação social e cujo papel consiste em “[...] legitimar formas de dominação social de um grupo sobre outro e daí assumirem um caráter mais frequentemente depreciativo face aos outros, muito diferente de ‘nós’” (LIMA, 1997, p. 172).

Na baila dessas questões, conferimos que as dinâmicas das práticas inclusivas precisam atentar para a situacionalidade e contextualização das realidades, em favor de transformações específicas e que visem demandas também específicas, sobretudo, visando combater o preconceito mediante as práticas de estigmatização (NOLASCO, 2009). Isso, pois, devemos considerar que a construção de um cenário educacional inclusivo se equilibra na linha tênue, e não menos perigosa, entre a diferença e a igualdade. Cogitar uma pretensa igualdade de oportunidades implica ponderar a extensão e circunstância dessa economia, sobretudo, diante de uma sociedade que na sua aguerrida construção de um sujeito universal na modernidade (ARENDDT, 1978) instituiu e alimentou relações binárias, que contribuíram para determinadas segregações. Portanto, “a igualdade não é um objetivo a atingir, mas um ponto de partida, uma suposição a ser mantida em qualquer circunstância [...]” (RANCIÈRE, 2002, p. 25), em desvio a uma normalização. Em outras palavras:

O universalismo que queremos hoje é aquele que tenha como ponto em comum a dignidade humana. A partir daí, surgem muitas diferenças que devem ser respeitadas. Temos direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. (SANTOS, B., 2003, p. 44).

Outrossim, precisamos atentar para o fato de que a diferença, em sua estreita relação com a singularidade do sujeito, confronta as identidades naturalizadas e homogêneas que asseguravam a estabilidade na modernidade (HALL, 2000; SILVA, 2000). À medida que as diferenças sobressaltaram a opacidade e neutralidade que os discursos hegemônicos delegaram às suas representações, que os sujeitos das ditas minorias buscaram dar vazão às suas necessidades, aos seus anseios e se declararam agentes e atores de suas histórias, mais difíceis e complexas se tornaram as relações humanas, pois lugares, posições e representações, até então, preenchidas através de práticas segregadoras, agora, são reclamadas e/ou disputadas e isso, por si só, já provoca instabilidades sociais e/ou culturais. Isso para Schnitman evidencia que:

[...] a cultura contemporânea, na qual se sobrepõem linguagens, tempos e projetos, tem um trama plural, com múltiplos eixos problemáticos. Talvez possamos falar do término de uma visão da história determinista, linear, homogênea, e do surgimento de uma consciência crescente da descontinuidade, da não linearidade, da diferença e da necessidade do diálogo como dimensões operativas da construção das realidades em que vivemos [...] (SCHNITMAN, 1996, p. 69)

Desse modo, notamos que a eficácia do paradigma da Educação implica desde a resignificação e/ou elaboração de ações inclusivas que são plausíveis, de práticas favoráveis às interações humanas, criação de estratégias, abordagens e planejamentos visando à diversidade no seio escolar e em diálogo com comunidade que compõe a realidade educacional, até práticas intervencionistas nos processos de desenvolvimento dos sujeitos e das realidades sociais, na qual se encontra a formação do professor de línguas.

A confluência dessas perspectivas deve estar embasada por diretrizes que sejam praticáveis e flexíveis às múltiplas realidades educacionais do país, uma vez que “[...] o sistema educativo não está conseguindo se transformar para cumprir os objetivos da inclusão” (MITJÁNS MARTINES, 2006, p. 4), o que desvela problemas não só de uma ordem prática e de efetivação, mas de um plano conceitual pertinente a essa realidade. Diante do exposto, conferimos que o paradigma da inclusão representa um desafio, uma necessidade e uma busca que condiz não só ao cenário educacional, mas, sobretudo, a cada um de nós que, enquanto sujeitos sociais, contribuimos para a manutenção e/ou resignificação de práticas que conferem à sociedade a sua identidade.

3.3 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Confluímos do entendimento de que a educação inclusiva demanda uma reestruturação do sistema educacional, bem como de práticas que possibilitem resignificações no modo de agir, pensar e interagir da sociedade em relação à inclusão e aos sujeitos que dela se beneficiam. Sob tal enfoque, a inclusão escolar enquanto um paradigma reflete um conjunto “[...] de conceitos, valores, percepções e práticas compartilhadas por uma comunidade científica que apresenta uma determinada concepção da realidade, estruturada a partir de um determinado tipo de pensamento”. (KUHN, 1978, p. 218).

Desse modo, apesar de manter uma interface com a realidade, um paradigma, por sua relação precípua como o manto da ciência, precisa falar à sociedade, ter o seu aval e aceitação. É a relação entre o racional e o sensorial que impulsiona a mobilidade de novos conhecimentos, como entende Goffman (1993). Nesse sentido:

Presencia-se a emergência de uma postura científica não mais limitada a situações simplificadoras, idealizadas, mas que coloca o indivíduo diante da complexidade do mundo real, o advento de uma ciência que permita a criatividade humana manifestar-se como expressão singular de um traço

fundamental de todos os níveis da natureza”. (FERREIRA E GUIMARÃES, 2003, p. 121)

O que nos coloca diante do papel fundamental que a educação tem sobre essas mudanças e para a superação dos desafios impostos por uma realidade social que prática a exclusão e ao mesmo tempo é solicitada a refreá-la.

O paradigma da Educação Inclusiva busca, portanto, promover a interação entre os sujeitos, conferindo às suas singularidades relevante papel nos processos de aprendizagens, o que irrompe com a noção de que o sujeito da inclusão tenha de se moldar às expectativas da escola e que esta, por sua vez, seja mera observadora e condutora desse processo, como acena a Declaração de Salamanca:

As escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito devem incluir-se crianças com deficiência ou superdotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais." (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: UNESCO, 1994).

Nesse sentido, o contexto escolar, à medida que reavalia sua postura diante da deficiência, da diferença e das desigualdades, torna-se um campo mais propenso para o respeito à diversidade. Entretanto, conferimos que há muito a ser feito nesse sentido, já que a recepção desse paradigma no contexto educacional tem sido feita, geralmente, pelo discurso da falta de preparo, conforme já acenamos.

A esse respeito, concordamos quanto da necessidade de uma formação dos profissionais da educação que esteja mais atenta e comprometida com as demandas da Educação Inclusiva. Contudo, não podemos deixar de mensurar que imbricado a esse discurso nos parece que reside uma lógica de normalização, pois a questão da diversidade não se restringe à proposta educacional inclusiva. Segundo Anísio Teixeira, a diversidade e suas demandas no cenário educacional sempre foram alvo de neutralização, através de estratégias e de métodos buscou-se criar as condições necessárias para igualar a todos, como se isso fosse possível:

[...] Se é verdade que o homem na sociedade tem direito ao desenvolvimento da inteligência em sua plenitude, daí não sugere que a organização de um instrumento único, idêntico para todos e a todos acessível, a escola única, venha abrir para todos os homens a possibilidade de um processo pleno de desenvolvimento de suas faculdades[...] (TEIXEIRA, 1968, p.8).

Ao se considerar a educação inclusiva como a responsável pela inserção da diversidade e da diferença na realidade educacional reafirma-se a equivocada noção de homogeneidade desse cenário. O fato é que as práticas educacionais precisam ser operadas em vistas à realidade na qual se inserem o que, para tanto, implicaria estratégias diferenciadas. O que está em jogo, portanto, não se resume às estratégias diferenciadas que serão necessárias para atender as demandas da Educação Inclusiva, mas o fato de não estarmos preparados para lidar com a diversidade humana no contexto educacional, como ratificam os discursos dos discentes participantes de nossa investigação, ao se posicionarem em relação à seguinte pergunta disposta no questionário:

Q3: Para você o que seria, ou é, trabalhar com a Educação Inclusiva?

Eu acho que para trabalhar com educação especial você tem de ter preparo, conhecimentos e eu não tenho isso. Tenho interesse, mas não estou preparada para **trabalhar com a inclusão numa sala com outros tipos de alunos** (Grifo nosso)

Eu gostaria de saber mais sobre isso porque eu tenho vontade, mas não tenho como trabalhar com inclusão, pois **não fui preparada para trabalhar com esse público** (Grifo nosso).

É lidar com as diferenças e por isso o professor precisa ter uma formação **que permita o trabalho com essas pessoas**, algo que aqui [...] não tivemos acesso. (Grifo nosso)

Notamos, a partir desses excertos, que além do sentimento de despreparo, a noção de normalização versus diferença é, ainda, assaz contundente a maneira como alguns profissionais, mesmo em processo de formação, concebem uma sala de aula regular como sendo um espaço de homogeneização. Ademais, ratifica-se a percepção de que a Educação Inclusiva seria a responsável por imprimir nesse cenário a marca da diversidade e/ou da diferença. Até porque, embora esse paradigma educacional tenha como foco mais aparente o atendimento às pessoas com deficiências, ele visa também a outros sujeitos que padecem da segregação educacional e que, portanto, precisam ser incluídas nessas realidades, mas por motivações diferentes e solicitando estratégias diferenciadas.

A esse respeito, entendemos como produtora esclarecer que a Educação Especial, cujas orientações visam assistir especificamente a pessoa com deficiência, se insere no

paradigma da Educação Inclusiva. Compartilhando de uma mesma noção defendida pela Educação Inclusiva, a respeito de que incluir é dar oportunidade, transformar e possibilitar, a Educação Especial defende essa percepção, especificamente para a pessoa com deficiência, em oposição à perspectiva da integração, que se desenvolveu na década de 1970, na qual o aluno com deficiência era inserido no contexto regular de ensino sem que, contudo, houvesse qualquer tipo de preparação e/ou alteração nas propostas ou na estrutura da escola.

Por tratarem de questões que se agregam e compartilham de uma mesma dimensão, uma de maneira mais específica e a outra como uma orientação mais geral, é compreensível, até certa medida, que ao se falar de inclusão haja uma confusão terminológica. No entanto, a falta de conhecimento que origina essa alternância deve ser tomada, no mínimo, como problemática se consideramos que ela parte do professor, o qual está, ou estará, diretamente envolvido com essas questões no exercício de sua atividade.

Sabemos que o tratamento dispensado à pessoa deficiente, no devir da nossa história, revela diferentes práticas segregadoras sob o manto da institucionalização. Desde o século XVII, é possível conferir a criação de estratégias que objetivavam o enclausuramento dessas pessoas em instituições formais, como conventos, internatos e escolas especiais, a exemplo do “Imperial Instituto dos Meninos Cegos” criado em 1854, atual “Instituto Benjamin Constant”, e, desse modo, as retirava de qualquer prática de interação social. Sob o discurso assistencialista, essas instituições, de modo geral, pouco ou quase nada favoreceram a preparação das pessoas deficientes em vistas a sua ressocialização. Em meados do século XX, a Educação Especial passou a ser de responsabilidade do Estado e restringia-se à deficiência mental (BRASIL, 2000), o que começaria a ser ampliado a outras deficiências por volta dos anos de 1980 e que teria na década seguinte avanços mais promissores, sobretudo no tocante ao ensino regular, em face dos discursos mundiais sobre a inclusão social e educacional.

Diante disso, conferimos que a relação da sociedade com as pessoas com deficiência esteve pautada em alguns paradigmas que, de certo modo, contribuíram para uma visão distorcida e segregada que paira na sociedade atual, principalmente no que se refere à educação. Primeiramente, ao postular o tratamento dessas pessoas em instituições isoladas de um convívio social, favorecendo a criação de escolas e centros especiais, o que, para muitos, seria a melhor forma de lidar com a inclusão, ainda, nos dias atuais; e, posteriormente, a noção de normalização, cujo desenvolvimento se dá nos anos de 1960, valendo-se de uma perspectiva favorável à ideologia do capitalismo financeiro, de aumento da produção em detrimento do custo e da oneração populacional; e que tinha como objetivo

a integração dessas pessoas. Segundo esse modelo, as pessoas deficientes deveriam se ajustar ao padrão educacional, sem que houvesse qualquer tipo de modificação no cenário educacional.

É possível verificar que essas concepções equivocadas que estiveram presentes no trato à pessoa com deficiência no cenário educacional e social ainda persistem em muitas práticas atuais em nossa sociedade. Vislumbramos velhas práticas sob novas lentes e isso é problemático, pois o fato de experiencarmos outras formas de entender uma questão não significa, necessariamente, que a maneira como iremos lidar com isso se dê pela mesma natureza. Até porque se despir de velhos hábitos é custoso, demanda mudanças, estratégias que devem ser acompanhados pela convicção da necessidade de mudar. Por isso, que entendemos o quão necessário é resignificar valores, concepções e crenças, no seio de formação do professor de línguas, em favor de mudanças na forma como esse sujeito, porventura, entenda e se posicione em relação à Educação Inclusiva.

Quanto a isso, os discursos globais têm contribuído para o acesso a novas reflexões sobre a questão da diversidade humana, das relações pessoais e interpessoais e, conseqüentemente, sobre o paradigma da inclusão. Em uma perspectiva filosófica, prega-se a noção da valorização do sujeito, sua identidade e de respeito à diversidade, conforme o discurso ético pregado pelos Direitos Humanos. Pelo viés ideológico, entende-se que toda a sociedade também é responsável pelo processo de efetivação das práticas inclusivas de modo que essa perspectiva venha a fazer parte de sua realidade cotidiana, o que, por sua vez, se projeta nas práticas culturais. No tocante ao âmbito político e econômico, a questão passa pela baila não só do discurso, mas das possibilidades plenas de sua efetivação. Conforme atenta Mitjans Martínes, o paradigma da inclusão se opera pelo viés discursivo e prático, cuja relação é indissociável, sendo que o reconhecimento da necessidade de transformações parece claro, mas é necessário capitalizar, sob as mais diferentes acepções, “ações significativas que contribuam para essas mudanças” (MITJANS MARTÍNES, 2006, p. 4).

3.3.1 Os Sujeitos da Inclusão

Uma questão que nos parece incomoda, senão desconfortável, é termos de nomear sujeitos em uma perspectiva que intenta escapar à classificação e sua, possível, estereotipação. As expressões e/ou termos utilizados para designar os sujeitos da inclusão

são deveras questionáveis e, certamente, passíveis de críticas, sobretudo, pela natureza ideológica que subjaz a determinados usos.

A partir das novas formas de interação humana, mediante o advento da tecnologia, como a internet e suas ferramentas de relacionamentos sociais³⁴ – *Orkut, Facebook, Twitter*, podemos verificar uma dimensão mais factual do quanto essa questão está assentada sob um terreno assaz instável, em especial, para aqueles que são atingidos diretamente por esses usos.

São inúmeras as comunidades virtuais³⁵ que se dedicam a discutir, questionar e refletir sobre a condição das pessoas com deficiência e como os não deficientes as entende e define, sendo que a grande maioria desses *sites e blogs* é idealizada e mantida por pessoas com deficiência e/ou sujeitos do seu ciclo de convívio privado. Mediante essas questões, nos parece pertinente esclarecer algumas noções que são questionadas em relação a determinadas expressões/termos condizente aos sujeitos da inclusão e diante disso, pontuarmos aquela que nos parece menos problemática para essa discussão.

Segundo Sasaki (2003), a variação de termos e/ou expressões utilizadas pela literatura em referência à pessoa com deficiência atende por questões sociais e históricas, o que implica considerarmos também aspectos contextuais e locais. Mediante essa consideração, conferimos uma impossibilidade em delegarmos a um único termo a capacidade de corresponder a todos os aspectos possíveis e plausíveis da realidade do sujeito da inclusão. Cabe-nos, na tentativa de sua compreensão, assumir os termos que nos parece produtores ao fazermos relações pertinentes a esse grupo constitutivo da sociedade.

Traçando uma relação entre história, uso e ideologia, Sasaki (2003) apresenta considerações acerca de alguns desses termos. O termo *inválido*, por exemplo, teria sido recorrente ao longo de toda a história, sobretudo entre os séculos XVII e XIX, mas sendo possível verificar o seu uso também no século passado, como nota-se em leis, a exemplo do Decreto Federal nº 60.501 de 14/03/1967, e de alguns usos na mídia, como “O Servidor inválido pode voltar” e “Os cegos e o inválido”, discursos presentes em publicações da Folha de São Paulo (20/07/1982) e da IstoÉ (7/07/1999), respectivamente. Entretanto, para Sasaki, até meados dos anos de 1960, o termo “incapacitado” foi o mais recorrente,

³⁴ Segundo pesquisa realizada pela revista norte americana Billboard, os sites de relacionamentos Orkut, rede social filiada ao Google; o Facebook, site social e de serviços de propriedade da Facebook; e o Twitter, rede social e servidor para microblogging, também filiada ao Google, estão no topo da lista de sites mais acessados pelos usuários da internet.

³⁵ São inúmeras as comunidades virtuais que têm como temática a questão da deficiência e as discussões pertinentes à inclusão. Podemos citar alguns como: os sites “Deficiente Ciente”, “Sentidos”, e os blogs “O Blog das pessoas com deficiência”, “Movimento Livre”.

referindo-se ao fato de os “deficientes” terem uma capacidade residual e, desse modo, a capacidade dessas pessoas seria limitada em relação aos não deficientes.

No início dos anos de 1980, emerge a palavra “excepcional”, em uma alternância com os termos “defeituoso” e “deficiente”, ambos focalizando a deficiência como uma impossibilidade. Na década de 1980, a expressão “pessoas deficientes” passa a ser usada com mais frequência, sendo a palavra “deficiente” utilizada como adjetivo, o que, segundo o autor, causou certo impacto e possibilitou discussões mais adensadas sobre a questão. Nessa mesma década, a Organização Mundial de Saúde – OMS lançou uma classificação internacional das dimensões imbricadas à deficiência³⁶ - Impedimento, Deficiências e Incapacidades:

[...] impedimento – alguma perda ou anormalidade das funções ou da estrutura anatômica, fisiológica ou psicológica do corpo humano; deficiência – alguma restrição ou perda, resultante do impedimento, para desenvolver habilidades consideradas normais para o ser humano; incapacidade – uma desvantagem individual, resultante do impedimento ou da deficiência, que limita ou impede o cumprimento ou desempenho de um papel social, dependendo da idade, sexo e fatores sociais e culturais [...] (SENAC, 2003).

A expressão em questão seria contestada no início dos anos de 1990, sob a alegação, por parte de alguns líderes de organizações de pessoas com deficiência, de que ao pontuarmos “pessoas deficientes” estaríamos, erroneamente, totalizando a deficiência do sujeito, o que permitiu agregar à expressão o termo “portador”. Essa expressão “portador de deficiência” passou a ser utilizado largamente em leis, decretos e debates sobre a questão. Ainda no início dos anos de 1990, surge a expressão “Pessoas com necessidades especiais”, por força do art. 5º da Resolução CNE/CEB/1990, primeiramente, em vistas a substituir o termo “deficiente” e, na sua segunda resolução, adquirindo uma noção própria sem se sobrepor à expressão “pessoas com deficiência”, mais incluindo a elas outros sujeitos que também necessitariam de atenção especializada no contexto educacional.

Diante disso, a expressão pessoa com deficiência tende a ser o termo mais adequado e aceito, tanto por quem discute a questão como por aqueles que ela designa, por ela agregar uma condição factual sem, contudo, desprezar a capacidade dessas pessoas diante de suas escolhas, decisões e assunções de comportamento. Essa expressão, em face de sua aceitação

³⁶ Concomitante às considerações da OMS, precisamos entender que a deficiência tem outros desdobramentos que merecem conhecimento. Nesse sentido, ver art. 3º do Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

quase que unânime ao se tratar da deficiência, passou a fazer parte do texto da Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, aprovada em Assembleia Geral da ONU, em 2004, conforme pontua Sasaki (2003), ratificado pelo Brasil em 2007. O termo “portador”, em face de não corresponder a uma condição inata e/ou adquirida, é rejeitado, sobretudo, pelo fato de que o deficiente não porta a sua deficiência, ele a tem (SASSAKI, 2003).

Nesse sentido, ao tratarmos do sujeito da inclusão com deficiência o faremos mediante a expressão *pessoa com deficiência*, enquanto ao nos reportarmos às pessoas com necessidades educacionais especiais estaremos referenciando não só a esse sujeito, bem como a outros que por uma determinada condição, social, de gênero, cultural, étnica, dentre outras, precisam acessar práticas de inclusão no contexto educacional. De acordo com o documento “Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais”, lançado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, em 2003, a expressão NEE busca evitar que:

[...] os efeitos negativos de expressões utilizadas no contexto educacional: deficientes, excepcionais, subnormais [...], para referir-se aos alunos com altas habilidades/superdotação, aos portadores de deficiências cognitivas, físicas, psíquicas e sensoriais. Tem o propósito de deslocar o foco do aluno e direcioná-lo para as respostas educacionais que eles requerem, evitando enfatizar os seus atributos ou condições pessoais que podem inferir na sua aprendizagem e escolarização. **É uma forma de reconhecer que muitos alunos, sejam ou não portadores de deficiências ou de superdotações, apresentam necessidades educacionais especiais que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas** (Grifo nosso) [...] (BRASIL, 2004, p.27).

Desse modo, ressaltamos que o uso do termo “especial” não agrega nenhum valor diferenciador ao considerarmos as potencialidades desses sujeitos, ele notadamente lança sobre a questão o fato de que, por questões ideológicas, sócio-históricas, políticas e/ou culturais, bem como de reconhecimento da diversidade, precisamos articular estratégias diferenciadas visando interações entre sujeitos diferenciados que em vistas à circunstância de que “os diferentes ritmos, comportamentos, experiências imprimem ao cotidiano escolar possibilidade de troca de repertórios, de visões de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais.” (SAMPAIO, B e SAMPAIO, C., 2009, p. 44). São, pois, comportamentos que se apresentam diante da constatação de que a sociedade precisa lidar com as diferenças e criar alternativas e estratégias que venham a superá-las.

3.4 A INCLUSÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS

Reiteramos que o paradigma da Educação Inclusiva consiste em um modelo educacional pautado em princípios de valorização da pessoa humana e pelo respeito à diversidade. A realização dessa proposta imprescinde do envolvimento de todos os segmentos que atravessam o contexto educacional - profissionais da escola, alunos, familiares, e comunidade, o que nos coloca diante de uma série de questionamentos e/ou considerações, sobretudo, no que se refere a uma capacitação/preparação desses sujeitos frente às demandas de uma concepção que, no mínimo, coloca sob rasura crenças, modelos e comportamentos, até então, estáveis.

Notamos, ainda, uma emergência quanto da necessidade de repensarmos determinados papéis sociais frente às novas responsabilidades que despertam meio à inserção de novos atores/agentes no cenário educacional regular. Sujeitos cujas representações sociais, culturais, políticas e/ou ideológicas deixaram sob suspeição a ideia de democratização, haja vista o cerceamento de suas vozes, corpos, opiniões, necessidades e identidades opacizados em virtude do estigma, da segregação subjacente à idealização de normalidade presente na sociedade.

Por conta disso, o desafio que a Educação Inclusiva nos apresenta não consiste apenas no reconhecimento da diversidade, mas pela sua compreensão e real possibilidade de sua existência. Isso, pois, aferimos no cotidiano diversas práticas que omitem, contradizem e/ou buscam frear a diversidade, suas possibilidades e possíveis transformações para com o social. Por isso, assintamos que inclusão na educação deve estar articulada de modo que favoreça a (re)significação do sujeito, o (re)conhecimento e a valorização de sua identidade e da diversidade, sendo as relações humanas imprescindíveis nesse processo. (MOITA LOPES, 2003, 2008).

Sob tais considerações, cabe-nos nesse momento refletir sobre o papel do professor de línguas face às mudanças apregoadas por esse paradigma, sobretudo, focando na geração mais recente desses profissionais, cujo processo de formação inicial concorre com essas novas prerrogativas educacionais. Desde a assunção do país à Declaração de Salamanca, em 1994, foram incorporados às políticas educacionais os pressupostos acerca do paradigma da Educação Inclusiva a fim de possibilitar ações e estratégias para a participação, (re)ação,

(re)significação e interação daqueles sujeitos que, porventura, foram segregados dos espaços educacionais.

Na confluência desse discurso, o artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394/96 define que a educação dos alunos com NEE deve ser, preferencialmente, em classes regulares de ensino, o que mantém estreita ligação com o artigo 59, inciso III, do referido documento, que preconiza a necessidade de: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. No imbricamento desses pressupostos, nota-se a orientação quanto da necessidade de uma formação inicial que permita ao professor atuar criticamente na perspectiva dos desafios que se apresentam em sua profissão no cenário atual (ALVAREZ, 2010).

Uma preocupação justificável, principalmente, pelas evidências trazidas por pesquisas recentes, sobretudo no campo da Linguística Aplicada, que têm evidenciado um “certo despreparo desses profissionais frente à diversidade e complexidade, características de contextos atuais de atuação” (ALVAREZ, 2010, p. 244). Uma constatação que pode ser ratificada a partir de alguns excertos³⁷ extraídos dos dados de nossa pesquisa, conforme os exemplos abaixo:

Não me sinto preparado pra atuar em contextos educacionais inclusivos (D6)

Sei que::::: hoje temos diferentes pessoas frequentando o ensino regular, mas não estão nos preparando pra isso ((você se refere à universidade?)) Isso mesmo! A nossa faculdade /.../ não é::::prepara pra entendermos essa realidade, sabermos como, co::::mo fazermos (D1)

Diante desse posicionamento como os apresentados, concordamos com Alvarez (2010) e Almeida Filho (2000), quanto da necessidade de se repensar os cursos de Letras, de se (re)significar o papel do professor de línguas e de se atentar para o sujeito que se quer formar e das responsabilidades inerentes ao seu papel social diante dos referenciais atuais na educação, sobretudo, considerando a diversidade.

Desde a Declaração de Salamanca, uma série de questões concernentes às habilidades e competências dos professores foi aviltada visando perspectivas a serem consideradas em uma formação docente em vistas à Educação Inclusiva. Por esse viés, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), Art.59º apresentou algumas perspectivas a serem

³⁷ Excertos extraídos das entrevistas (v. ANEXO A)

consideradas no tocante à formação docente. Sob essas orientações, segundo Bruno (2007), o professor de classe comum deveria ser formado mediante disciplinas e/ou conteúdos sobre a Educação Inclusiva que lhe permitisse desenvolver uma série de habilidades, dentre as quais destacamos: perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos, flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento, avaliar continuamente a eficácia do processo educativo, atuar em equipe e em conjunto com o professor especializado.

Nesse sentido, em nossa pesquisa, constatamos, por exemplo, um número pouco expressivo de disciplinas que tocam, direta/indiretamente, em questões relacionáveis à Educação Inclusiva (cf. seção 5.2). Conferimos, a título de ilustração, que a disciplina LET E46 – LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, incluída recentemente nos cursos de Letras da IES na qual procedemos a nossa investigação, mais precisamente no ano de 2011, em vistas ao cumprimento da lei 10.436 (24/04/2002). Art. 9º e do Art. 18 da lei 10.098 (19/12/2000), por sua natureza específica, não possibilitaria ao discente em formação ter acesso a um conhecimento mais adensado sobre esse paradigma, conforme ratificam os exemplos³⁸ abaixo:

Fiz LIBRAS, mas é algo mais específico i:::::eu acho que inclusão é algo é:::::mais amplo” (D13)

LIBRAS tem haver com uma questão específica da língua. É:::::Eu acho, né:::, que por isso é que ela foi colocada na grade de Letras. Só que:::::que é algo específico da língua (+) não trata de outras coisas que:::::que deve ser importante nessa discussão”(D18)

Diante dessas considerações preliminares, podemos vislumbrar lacunas na formação desses discentes no que concerne a uma discussão mais específica, mediante disciplina curricular, sobre a questão da Educação Inclusiva, como ressaltaram muitos dos entrevistados:

“Não temos é:::::em Letras disciplinas específicas que tratem de inclusão” (D9)

“Sou a favor de termos em Letras é::::: disciplinas que falem de inclusão” (D2)

“Acho que::::: em Letras tá faltando tratar mais disso. Às vezes a gente ouve falar disso, mas isso é por causa do professor. ENTÃO, deveria ter, SIM, uma disciplina e:::::mais discussão sobre esse tema em Letras. (D11)

Na confluência dessas ponderações, Bueno (1999) infere que a formação do professor no cenário da Educação Inclusiva se confronta com a necessidade de

³⁸ Excertos extraídos das entrevistas (v. ANEXO A)

conhecimentos teóricos específicos e habilidades que lhe permita criar estratégias diante das demandas na realidade educacional. Problemas esses que, segundo a autora citada, já faziam parte da nossa realidade educacional, mas foram redimensionados, à medida que esse cenário se tornou ainda mais complexo em virtude da conjuntura atual. Por esse entendimento, Martins (2004) e Padilha (2001), reiteram a necessidade de uma formação inicial que capacite o professor de modo que ele possa lidar com a diversidade, com a inclusão e com outras demandas que atravessam o contexto social e educacional contemporâneo.

Essas questões são cruciais para uma formação que permita ao professor de línguas atuar como um agente transformador, em outras palavras, um profissional que compreende que as responsabilidades inerentes ao seu papel social vão além das técnicas, dos métodos, dos conhecimentos, pois suas ações estão comprometidas com uma questão maior, que condizem a uma transformação social (GIROUX, 1997). O professor precisa ser autônomo, assumir uma postura crítico-reflexiva não só de sua formação, bem como diante da realidade que experiencia (TARDIF, 2002; CONTRERAS, 2002).

Isso, pois, na educação lidamos com sujeitos heterogêneos, multifacetados, com seus sentimentos, suas vivências, experiências e desejos, o que nos coloca diante de outras formas de entender e lidar com o cotidiano, com a própria vida social. Diante disso, reiteramos que a formação acadêmica do professor de deve estar imbuída por uma preparação crítico-reflexiva e autônoma da prática, como defendem Alvarez (2010) e Contreras (2002), de modo que favoreça não só o (re)conhecimento do professor em relação ao papel que precisa assumir diante de uma realidade educacional inclusiva, como ele possa se identificar com essa realidade.

4 ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Neste capítulo, buscamos descrever o aparato teórico-metodológico utilizado para a realização da pesquisa e para a análise e discussão dos dados. Para tanto, o organizamos em seções e subseções, nas quais discorreremos acerca do tipo de pesquisa, da seleção do método adotado para a pesquisa, em virtude dos objetivos e das questões norteadoras apresentados no primeiro capítulo, o contexto e os sujeitos participantes da pesquisa, a descrição dos procedimentos utilizados para a geração dos dados, e, por fim, a abordagem teórico-metodológica utilizada para a análise e discussão dos mesmos.

4.1 O PARADIGMA QUALITATIVO

Como é que a pesquisa que fazemos pode mudar a prática social? Acho que muitos de nós têm se defrontado com esta questão [...] (MOITA LOPES, 1996, p. 125)

A pesquisa qualitativa tem-se revelado uma aliada nas investigações empreendidas pelos campos das ciências sociais e humanas, principalmente, por possibilitar ao pesquisador interpretar e expressar os sentidos dados aos fenômenos do mundo social, como aponta Chizzotti (2006). Em outras palavras, a pesquisa imbuída por essa natureza metodológica visa a identificar e traduzir os significados que os sujeitos participantes da investigação atribuem à sua realidade, a fim de que se possa melhor compreendê-la. Por conseguinte, compreende-se que os resultados de trabalhos inseridos nessa perspectiva atendem pelo caráter único e relativizado, como “um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (DENZIN E LINCOLN, 2006, p. 17).

Tal perspectiva possibilita, ainda, o estreitamento entre a teoria e o objeto de pesquisa, entre o contexto observado e a prática e/ou entre o pesquisador e o sujeito colaborador da pesquisa, o que denota a análise dos dados uma natureza processual, em discordância à perspectiva de ser esse o produto final de uma pesquisa, prática comumente atribuída à pesquisa de natureza quantitativa. Consoante a essas considerações, Oliveira (2010) entende que a pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador:

[...] possuir uma partilha densa com as pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados

visíveis e latentes. Após esse momento, o pesquisador interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científica, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (OLIVEIRA, 2010, p.88).

Sendo assim, o paradigma qualitativo dispõe às diferentes perspectivas de pesquisa pressupostos de descrição, contextualização, interação, interpretação e representações em instâncias e relações diferenciadas. Segundo Vieira-Abrahão (2006), apesar de existirem diferentes abordagens³⁹, elas reúnem aspectos comuns, pois:

são naturalistas, ou seja, são realizadas dentro de contextos naturais; são descritivas, ou melhor, os dados coletados tomam a forma de palavras ou figuras e não números; são processuais não se preocupando com resultados ou produtos; são indutivas, ou seja, os dados são analisados indutivamente, sem buscar evidências que comprovem ou não hipóteses previamente estabelecidas; buscam significados, ou melhor, são voltadas para as maneiras como os participantes envolvidos constroem significados de suas ações e de suas vidas. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 220).

Desse modo, o pesquisador que se utiliza dessa abordagem parte de questões mais gerais que uma realidade comporta para se deter sobre os aspectos mais específicos, de modo que se tenha uma melhor visão e compreensão dos mesmos sem, contudo, desprezar aspectos outros que atravessam essas especificidades, conforme salientam Denzin e Lincoln (2006).

Isso se deve, sobretudo, à concepção fenomenológica que está na base da origem do paradigma qualitativo, o que permite ressaltar os aspectos subjetivos do comportamento humano atentando para fatores que envolvem a complexidade das realidades que são socioculturalmente construídas, uma vez que essa concepção preconiza:

[...] que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária. (ANDRÉ, 1995, p. 17)

Sendo assim, notamos que esse modelo de investigação se apresenta como deveras produtora quando o entendimento do contexto social e cultural é um elemento importante para a pesquisa, sobretudo, por ser ela guiada por “um conjunto de crenças e de sentimentos

³⁹ Ver Vieira-Abrahão (2006). O autor em questão trata de algumas dessas abordagens - pesquisa etnográfica, pesquisa-ação, pesquisa documental, dentre outras, de maneira mais pormenorizada. Como trataremos apenas do método utilizado em nossa pesquisa, condizente à etnografia, indicamos a leitura da referência supracitada em caso de interesse por outras abordagens na pesquisa qualitativa.

em relação ao mundo e ao modo como este deveria ser compreendido e estudado” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 34).

Conferimos, ainda, que os comportamentos representativos, os interesses particulares e o modo de agir e de pensar dos sujeitos e de cada cultura são específicos. Portanto, cada realidade social e/ou cultural, cada sujeito e/ou grupos socioculturais, possui suas especificidades e comporta um repertório cultural que lhe é singular. Assim, a abordagem qualitativa viabiliza procedimentos e instrumentos que permitem estudar esses grupos culturais específicos, descrevendo e interpretando comportamentos e representações que ocorram no seu meio sociocultural.

Diante dessas considerações, entendemos que pela necessidade de investigarmos a construção da identidade profissional do professor de línguas, o que nos remete tanto às questões subjetivas e representativas de um grupo social específico como a um contexto socioculturalmente marcado, a assunção desse modelo de investigação se desvelou produtora, sobretudo, por compreendermos que a pesquisa se configura pelas possíveis interpretações dadas aos fragmentos constitutivos da realidade que compartilhamos e, desse modo, não denota uma verdade absoluta, mas o reconhecimento tanto das diferenças e da diversidade quanto da fragilidade que há na totalização do conhecimento. Nas palavras de Denzin e Lincoln (2003, p 4-5), os “pesquisadores qualitativos estudam coisas em seu estado natural, tentando trazer sentido para, ou interpretar, fenômenos nos termos de significados que as pessoas trazem para eles”.

Ao adotarmos esse guia metodológico, buscamos selecionar, dentre os métodos⁴⁰ que comumente lhes são atribuídos, aquele que melhor se comportaria diante do nosso objetivo por descrever e inferir sobre determinadas representações em um dado contexto, conforme já mencionamos no parágrafo anterior. Adotamos, para tanto, a etnografia, pautando-nos, sobretudo, no princípio êmico e holísticos⁴¹ mensurados por Van Lier (1998). Isso nos permitiu o desenvolvimento da pesquisa em um ambiente natural, no qual um grupo de pessoas compartilha de relações e interações socioculturais e linguísticas comuns, criando, assim, um meio social específico e profícuo para a nossa pesquisa. A seguir, descreveremos o método em questão.

4.2 O MÉTODO ADOTADO: A ETNOGRAFIA

⁴⁰ Segundo Wielewiski (2001), os métodos mais utilizados na pesquisa qualitativa são a etnografia, o estudo de caso, a pesquisa documental, histórias de vida, dentre outros.

⁴¹ Para Van Lier (1989), o princípio êmico refere-se às regras, aos conceitos, às crenças e aos significados que são dados pelos sujeitos a partir e no seu próprio grupo social, sendo que o princípio holístico pressupõe que um evento deve ser analisado considerando, justamente, o seio desse grupo social e sua conexão com outros aspectos que o rodeia e que sejam pertinentes à investigação.

Nas palavras de Chizzotti (2006), a pesquisa científica, através de critérios claros e estruturados, de um método conciso e de uma linguagem adequada e objetiva, se caracteriza pelo esforço sistemático de explicar e/ou compreender dados ou, ainda, de orientar as atividades humanas. Com base nisso, julgamos que a escolha de um método de pesquisa deve ser guiada por interesses que convirjam com os objetivos da investigação e suas questões norteadoras, de modo que tenhamos o suporte necessário para nos posicionar diante do problema investigado.

Amparada, sobretudo, pela abordagem qualitativa, aferimos na literatura contemporânea uma gama de possibilidades de se conduzir a investigação de uma questão em LAC, sendo que para o desenvolvimento de nossa pesquisa buscamos o suporte do método etnográfico, uma vez que essa perspectiva de pesquisa finca suas bases no estudo da relação entre a sociedade e a cultura. Para Atkinson (1995), a etnografia tem por objetivo precípua a interpretação e a observação de como o sujeito atribui significados às suas próprias ações e às de outros sujeitos com os quais interage, direta ou indiretamente, nos múltiplos campos de sua vivência.

Nas palavras de André (1995), esse método, que se centra na descrição cultural, consiste na utilização de instrumentos de geração de dados visando às informações sobre práticas cotidianas e de representações no contexto de pesquisa (diários, entrevistas, questionários, gravação de vídeo e áudio etc.). Por conseguinte, os procedimentos de análise dessas informações devem ser revestidos pela perspectiva interpretativista, cuja observação, identificação e descrição se configuram como o aporte basilar para o seu desenvolvimento.

Em concordância a essas considerações, Erickson (1989) acrescenta que a ênfase dada ao significado local é essencial para a definição de etnografia, que procura caracterizar o sentido do ponto de vista daqueles que estão em atividade colaborativa com a pesquisa. Devemos, contudo, compreender que não é tarefa simples esse ato de descrever, explicar e/ou interpretar as crenças e as representações de um grupo social sem que haja, por parte do pesquisador, uma postura ética, responsiva e respeitosa, tanto no processo de interação com o contexto e sujeitos sobre os quais se deseja tirar conclusões, quanto nas interpretações que serão feitas dos mesmos, como assevera Wielewicki (2001)

Com base nessas ponderações, a utilização da abordagem qualitativa-interpretativista de cunho etnográfico desvelou-se, indiscutivelmente, eficiente para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Na sequência, exporemos, mais detalhadamente, quais foram os

procedimentos que adotamos para a geração e o tratamento dos dados, bem como os instrumentos de coleta adotados.

4.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO E COLETA DOS DADOS

Nesta seção, exporemos, mais detalhadamente, quais foram os passos metodológicos adotados em relação à descrição do sujeito colaborador da pesquisa, da constituição dos corpora, do contexto de desenvolvimento da pesquisa, dos instrumentos de geração dos dados discursivos e documentais, assim como o tratamento que demos aos mesmos visando à análise.

4.3.1 O Contexto e o Sujeito Colaborador da Pesquisa

A presente investigação foi realizada no *campus* que agrega os cursos de Letras de uma IES Federal, situada no estado da Bahia. Com base nas informações disponíveis no site⁴² da instituição, conferimos que os cursos de Letras são oferecidos nos turnos diurnos e noturno, este último implementado há pouco mais de três anos, com as modalidades de licenciatura e/ou bacharelado. A seguir, apresentamos um diagrama resumitivo dos cursos ofertados e suas, respectivas, modalidades:

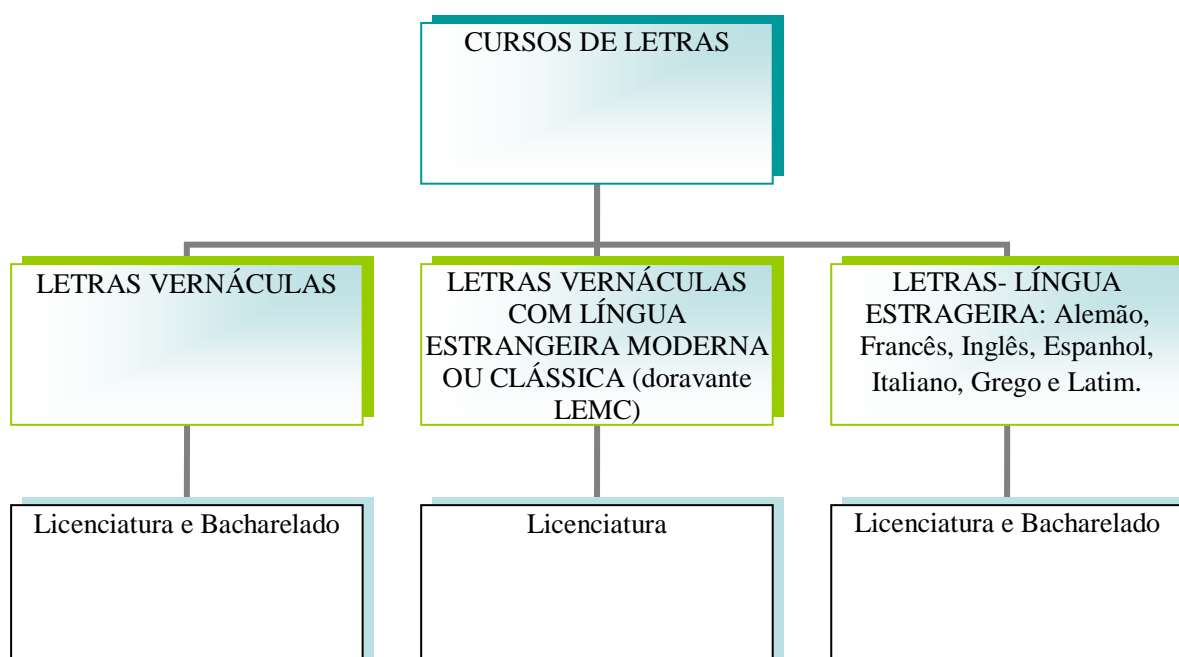


FIGURA 3 – Demonstrativo dos Cursos de Letras da IES e suas modalidades.

⁴² O endereço do site é: www.lettras.ufba.br/col_ccgl401/graduacao.html

De acordo com informações disponibilizadas no site da IES, a modalidade de licenciatura busca formar professores de língua e literatura vernácula e/ou estrangeira para o Ensino Fundamental e Médio, enquanto que ao bacharel cabe atender demandas profissionais, como as de tradutores, intérpretes, secretários bilíngues, redatores, revisores e críticos literários. Para ambas as modalidades, entende-se que o egresso deve apresentar uma postura reflexiva, crítica e de pesquisa sobre as questões e os temas relativos aos conhecimentos linguísticos e literários, conforme sua área de atuação. Com base nisso, justificamos o nosso interesse pela modalidade licenciatura, uma vez que buscamos com esta investigação refletir sobre uma relação, a formação docente e o contexto de atuação inclusivo, que está intimamente ligada ao contexto educacional, à atuação docente na sala aula.

Mediante isso, selecionamos para esta pesquisa dezoito discentes dos cursos de licenciaturas em Letras da IES onde desenvolvemos a pesquisa, em processo de conclusão de curso, mais especificamente, no último ano de graduação, haja vista o nosso interesse em observar e identificar as representações que esses sujeitos tecem acerca de sua formação inicial, tendo em vista questões atuais que incidem sobre o seu campo de atuação e, conseqüentemente, sobre a construção da identidade profissional dos mesmos.

Entendemos que, na etapa do processo de formação acadêmica que fora selecionada, os discentes já estão mais interados da realidade que configura o seu curso. Ademais, nesse período, verifica-se uma parcela significativa de discentes atuando profissionalmente, quer seja no âmbito público, mediante estágio, remunerado ou não, ou privado, o que, de certo modo, possibilita a esse sujeito ter uma visão diferenciada em relação ao exercício docente, bem como constatar mais claramente as possíveis fragilidades que a sua formação inicial apresenta frente às demandas do contexto de sua atuação.

Outrossim, o discente que já está em processo de conclusão de curso dispõe, no nosso entender, de um repertório de conhecimentos que, mesmo que ele ainda não tenha atuado profissionalmente e que os seus conhecimentos sobre o seu campo de atuação se deem mediante representações de terceiros, lhe permite ter um posicionamento mais consistente em relação a um processo formacional que está em vias de conclusão. Isso porque, estamos cientes de que a troca de experiências e os relatos profissionais são comumente compartilhados entre os discentes no contexto de sua formação, o que acaba contribuindo, de alguma maneira, para a construção discursiva sobre o seu campo de atuação e, conseqüentemente, para o seu processo de capacitação profissional, o que é mais incipiente nos semestres iniciais do curso.

Ressaltamos, ainda, que a não escolha por um curso especificamente (cf. FIGURA 3) se deve, não só pelo fato de que todos os cursos de Letras ofertados pela IES comportam a modalidade licenciatura, mas, sobretudo, pelo entendimento de que em virtude do nosso recorte de investigação, o diagnóstico a ser considerado condiz a uma preparação acadêmica mais genérica, ou seja, comum a todos os licenciandos de Letras.

Por fim, a partir da definição do sujeito e do contexto que foram considerados em nossa pesquisa, coube-nos pensar na constituição dos *corpora*, em vistas à geração de dados que nos permitisse arrolá-los às questões teóricas, que estão na base da investigação, a fim de que pudéssemos apresentar reflexões producentes sobre o tema tratado. Sendo assim, apresentaremos, a seguir, a constituição dos *corpora* da pesquisa.

4.3.2 A constituição dos *corpora*

Diante dos objetivos levantados por esta pesquisa, conforme apresentamos no primeiro capítulo dessa Dissertação, nos foi possível constituir dois *corpora*: o principal, formado pelos dados gerados com a aplicação da entrevista e do questionário junto aos discentes colaboradores, definindo o *corpus* discursivo, e outro de natureza complementar, procedente de uma pesquisa documental, sendo que foi a partir de uma análise preliminar dos dados do *corpus* discursivo que pudemos estabelecer um recorte dessa pesquisa definindo o *corpus* documental composto por 8 Programas de disciplinas, conforme detalhamos na subseção 4.4.3.

O *corpus* discursivo corresponde a uma amostragem de dezoito discentes, conforme dispomos na figura a seguir:

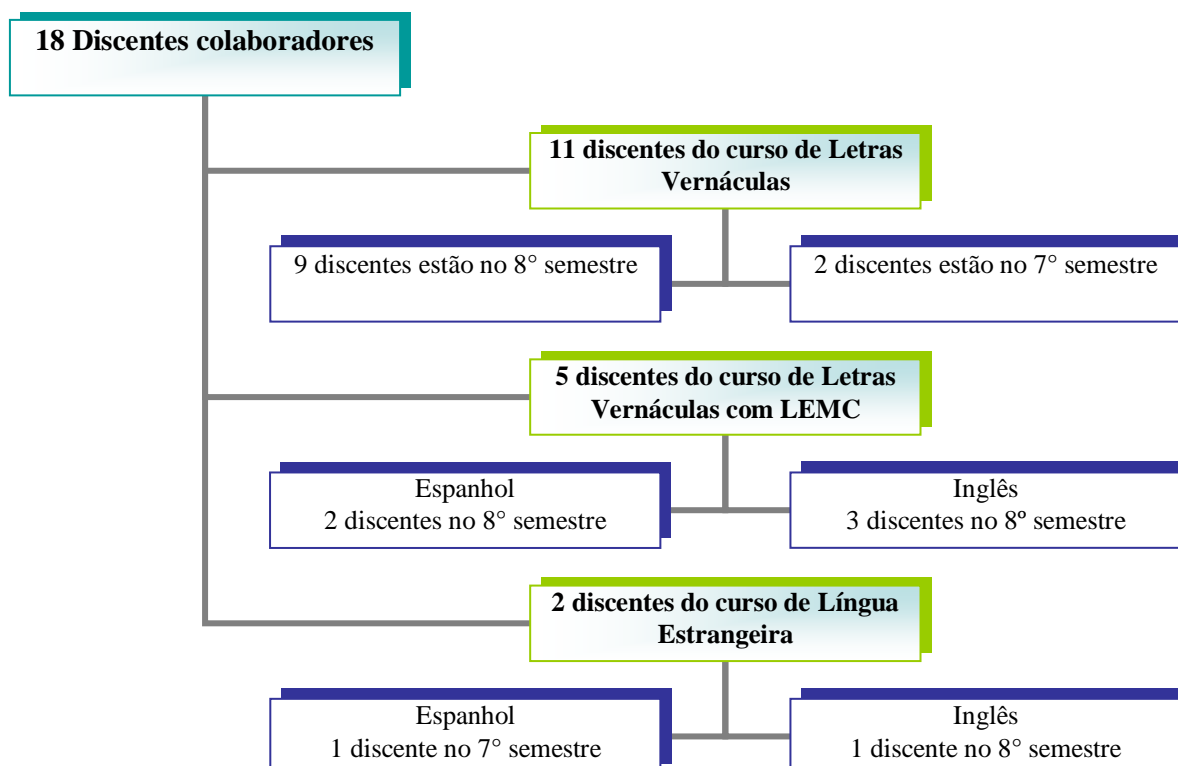


FIGURA 4 – Descrição da amostragem dos discentes colaboradores da pesquisa

Asseveremos que nessa amostragem constam apenas discentes dos cursos diurnos de licenciatura em Letras, uma vez que os cursos noturnos⁴³ ofertados pela IES ainda estão em processo de formação das primeiras turmas e devido aos ajustes e adequações que estão sendo feitos, outras questões e/ou problemáticas poderiam ser mais evidenciadas em relação ao nosso objeto de investigação, caso esse turno fosse considerado em nossa pesquisa. Ressaltamos também, que dos dezoito discentes quatro já atuam como professores, todos com o ensino de língua materna. Pontuamos essa questão porque, embora não tenhamos a pretensão de fazer um estudo comparativo, durante as análises e discussões dos dados faremos algumas relações que tocarão na questão do discente que estuda e trabalha em relação àquele que apenas estuda.

Ainda no tocante a essa amostragem, entendemos que a sua composição reflete uma base representativa da população da pesquisa, como entende Minayo (2001), sem que haja a necessidade de uma preocupação com a generalização. Segundo a referida autora, nesse sentido deve-se atentar para uma compreensão mais concisa do objeto de estudo, o que repercute em uma identificação e análise mais profundas de dados não-mensuráveis, a exemplo das percepções, das concepções, dos comportamentos, dos sentimentos, das

⁴³ A opção de curso noturno é ofertada apenas para os cursos de Letras Vernáculas e Letras Língua Estrangeira – Moderna ou Clássica.

sensações, dentre outros, os quais são compartilhados por um determinado grupo social acerca de questões que lhes são específicas.

Em relação ao *corpus* documental, a princípio, tínhamos a intenção de verificar indícios que nos permitisse compreender como a IES estaria lidando com a questão da Educação Inclusiva, centrando-nos na matriz curricular. Após a constituição do *corpus* discursivo, verificamos a relevância de fazermos um recorte dessa pesquisa documental acerca de alguns elementos presentes no Programa de disciplinas – título da disciplina e os objetivos - que nos permitisse estabelecer um cruzamento de dados que ratificassem alguns posicionamentos que foram levantados pelos discentes em relação à disciplina, enquanto componente curricular. Por conta disso, esse *corpus* apresenta-se apenas para efeito de complementarização de dados simples.

4.3.3 Gerando os dados: procedimentos

Ao esboçarmos uma pesquisa os seus instrumentos de geração de dados devem ser cuidadosamente selecionados, para que, desse modo, seja possível levantar informações suficientes que nos permitam proceder a uma análise produtiva em relação aos objetivos da investigação, tal como sugere Abrahão (2006). Por conseguinte, sabemos que uma investigação que atende pela natureza qualitativa e que envolve pessoas sob tais postulações, atentando para as suas percepções, representações, anseios e experiências, deve ser responsiva, tanto ética quanto academicamente.

Assim, a ética na pesquisa implica, dentre outras questões, a garantia de preservação da dignidade humana, como aponta Celani (2005). Ademais, devemos considerar que qualquer produção teórica representa uma interpretação, um olhar sobre um determinado aspecto e esse exercício é, no mínimo, um processo de negociação, de interação, acolhimento e valorização. Por isso, a importância dessa percepção ética na pesquisa, tendo em vistas a produção de um trabalho que tenha um (re)conhecimento e validade para os sujeitos envolvidos e suas realidades, como sugere Moita Lopes (2008).

Por conta dessas considerações, submetemos o nosso projeto a um Comitê de Ética em Pesquisas – CEP⁴⁴ e esclarecemos os sujeitos colaboradores sobre a pesquisa, oralmente

⁴⁴ Os trâmites para a submissão e, posterior, apreciação do projeto tiveram início em setembro de 2011. No final de novembro do mesmo ano, recebemos o parecer de aprovação do projeto (v. ANEXO C) e, a partir disso, demos início à nossa pesquisa de campo junto aos discentes das licenciaturas em Letras da IES, mediante a aplicação do questionário e empreendendo as entrevistas. As orientações para submissão ao CEP da UNIFACS podem ser acessadas através do endereço: www.unifacs.br/main/pesquisa/cep

e por escrito, sendo que os mesmos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (v. APÊNDICE C) consentindo a realização da entrevista e a utilização das informações dadas.

Levando-se em consideração a vantagem da utilização de vários instrumentos no método etnográfico, adotamos três instrumentos para a geração de dados de nossa investigação, dos quais dois são concernentes ao levantamento dos dados junto aos discentes colaboradores - o questionário e a entrevista e o terceiro se refere à observação participativa. Por fim, empreendemos o levantamento de dados documentais, centrando-nos em oito Programas de disciplinas. Trataremos de cada um desses instrumentos e procedimentos nas subseções que se seguem.

4.4.1. A entrevista

Conforme sinaliza Abrahão (2006), a entrevista configura-se como um instrumento de pesquisa que possibilita uma interação social, na qual se busca a obtenção de informações junto ao sujeito da pesquisa. Consoante a essa percepção, Minayo (1994), acrescenta que a entrevista prioriza a obtenção de dados através da fala individual, que é capaz de revelar condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e transmite, através de um porta-voz, representações de determinados grupos. Com base nisso, adotamos a entrevista como instrumento de geração de dados para nossa pesquisa, tanto por seu caráter de interatividade quanto por permitir um alcance mais expressivo da subjetividade dos relatos dos sujeitos envolvidos.

Para a realização deste estudo, optamos pela entrevista do tipo semi-estruturada, haja vista o nosso interesse por relatos nos quais os sujeitos colaboradores da pesquisa pudessem expor, de maneira natural e o menos monitorado possível, suas experiências, perspectivas e/ou percepções, dando-nos a possibilidade de traduzir essas representações. A formulação do roteiro-guia da entrevista⁴⁵ esteve orientado pela perspectiva do Tópico-guia e dos eixos temáticos, conforme apresentam Ramalho e Resende (2011). Segundo as autoras, esse tipo de abordagem permite a confluência de perguntas de natureza descritivas, focando no conhecimento empírico e na compreensão do sujeito colaborador da pesquisa acerca do tema

⁴⁵ Ver APÊNDICE B

em questão, e perguntas estruturais, que permitem uma focalização mais específica sobre tal tema.

Com base no exposto, os dois eixos temáticos orientadores da entrevista atenderam tanto ao embasamento teórico da investigação quanto às perguntas norteadoras da pesquisa, sinalizadas no primeiro capítulo do trabalho. Um eixo foi referente às representações dos discentes acerca de sua formação inicial e o papel que a Educação Inclusiva teria nesse processo e o outro em relação às perspectivas desses sujeitos no tocante à construção de sua identidade profissional. Por conseguinte, produzimos seis perguntas que interfacearam esses dois eixos temáticos. Ao nos referirmos a essas perguntas neste trabalho utilizamos a convenção P (pergunta) + numeração arábica (de 1 a 6), condizente à ordenação das perguntas durante a entrevista.

Para elaboração dessas perguntas consideramos também a perspectiva focalizada na entrevista, tal como sugerem Ramalho e Resende (2011). Esse tipo de perspectiva, segundo as autoras, permite uma condução menos rígida da entrevista, mesmo que as perguntas atendam às especificidades dos eixos temáticos, que, aliás, devem ser consideradas como questões flexíveis. A entrevista focalizada permite ao entrevistado ser mais espontâneo sem que, contudo, o entrevistador deixe de acessar as possíveis informações que deseja com aquela atividade investigativa. Para as autoras citadas, esse instrumento de geração de dados junto ao sujeito colaborador da pesquisa “pode ser relevante para a construção discursiva de suas identidades” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 87).

Como ocorre em todo tipo de pesquisa, os dados da investigação qualitativa necessitam de interpretações, haja vista que uma análise profícua dependerá, de sobremaneira, de como os dados levantados na investigação foram selecionados e tratados. Diante disso, as entrevistas realizadas foram gravadas em áudio, cuja captação se deu mediante aparelho de MP4. A escolha por esse tipo de registro consistiu no fato de entendermos que o modelo de entrevista que adotamos permitiria uma espontaneidade que, em consonância ao objetivo da pesquisa, poderia apresentar muitos detalhes, o que, talvez, não fosse devidamente captado caso selecionássemos outro tipo de registro.

Em relação à transcrição das entrevistas, adotamos a convenção de transcrição apresentada por Marcuschi (1991). Para a identificação dos entrevistados, optamos pela utilização da convenção composto por letra mais algarismo arábico. Desse modo, utilizamos D, para discente, e a numeração de 1 a 18, para identificação numérica dos inquiridos.

Após a transcrição dos dados gerados pela entrevista, empreendemos uma primeira leitura dos mesmos e buscamos estabelecer uma confluência entre os dados presentes nos 18

inquéritos, de maneira que pudéssemos sistematizá-los, e, desse modo, melhor explorá-los nas categorias de análise que adotamos para os dados discursivos.

Tal procedimento corrobora com a perspectiva defendida por Ramalho e Resende (2011) quanto ao fato de que o primeiro contato com os dados transcritos não está isento de pressuposições por parte do pesquisador, uma vez que na condição de pesquisador conhecemos, mais do que qualquer outro, o que potencialmente terá relevância para a investigação que propomos.

Para as autoras acima citadas, esse tipo de procedimento de sistematização dos dados, apesar de demandar tempo e trabalho, é assaz produtor para a pesquisa, pois permite que o pesquisador extraia de um material que, geralmente é extenso, apenas os dados que de fato serão pertinentes para a sua análise. Isso não significa que os dados não utilizados durante a análise sejam desprezados, pelo contrário, eles podem ser retomados em trabalhos futuros, mas essa seleção é deveras importante para o próprio desenvolvimento da pesquisa.

4.3.5 O questionário

Para Nunan (1992), o pesquisador ao utilizar o questionário, sobretudo constituído por questões fechadas, pode gerar dados que serão mais apropriados a uma quantificação em comparação a dados discursivos coletados por meio de notas de campo, diários dos participantes ou das transcrições da linguagem oral. No entanto, como assegura Ramalho e Resende (2011), o questionário pode ser assaz produtivo na pesquisa qualitativa, uma vez que tanto as questões fechadas quanto as abertas podem gerar dados passíveis de categorizações não só quantificadoras, mas também discursivas, importantes para uma análise.

Desse modo, conferimos que o questionário pode comportar questões fechadas e/ou abertas, sendo que estas últimas permitem ao informante uma maior liberdade para se expressar e denotar mais claramente a sua subjetividade, enquanto que as fechadas são mais fáceis de serem analisadas e comparadas, em vista à triangulação de dados obtidos mediante outros instrumentos utilizados (NUNAN, 1992; DENZIN E LINCOLN, 2006).

Com base nessas questões e em diálogo com os objetivos específicos dessa pesquisa, elaboramos um questionário⁴⁶ composto por nove questões, das quais, oito se caracterizam como do tipo aberta e uma do tipo fechada. O questionário aplicado teve como objetivo gerar dados relacionados às representações que os discentes têm acerca de sua formação, sobretudo, em relação à questão da Educação inclusiva, mais precisamente o seu conhecimento sobre o tema, e a percepção dos mesmos acerca de suas responsabilidades durante o processo de preparação profissional e aquelas que seriam da parte da IES. Ao nos referirmos a essas questões no trabalho, utilizamos a convenção letra (Q – Questionário) mais algarismo arábico (1 a 8).

Visamos com os dados gerados, mediante esse instrumento, arrolá-los aos outros constitutivos dos nossos *corpora*, em vistas a diferentes fontes de informação, cuja interconexão entre as mesmas possibilitaram dimensões diferenciadas do objeto de estudo, tal como sugerem Ramalho e Resende (2011). Após a aplicação desse questionário, categorizamos e quantificamos os dados gerados, de modo que pudéssemos sistematizar padrões de respostas. Isso nos deu suporte para determinadas interpretações, bem como quantificações que nos foram de significativa valia no estágio de análise dos dados, como por exemplo, sabermos quantos discentes consideravam sua formação inicial com lacunas em relação a uma preparação inclusiva e quais seriam as motivações dessa postura discursiva ou, ainda, qual o nível de conhecimento que esses discentes assumiram em relação à Educação Inclusiva.

4.3.6 O Levantamento dos Dados Documentais

A pesquisa documental que empreendemos em nossa investigação, em caráter complementar, visou aferir um discurso institucional específico mediante a prospecção de documentos que tivessem uma representatividade direta, não apenas, no processo de formação do discente das licenciaturas de Letras, mas, principalmente, sobre esse discente. Por se tratar de documentos oficiais, obtidos junto aos Departamentos do Instituto de Letras, esse material se caracteriza por uma natureza formal.

Consoante a isso, após uma análise preliminar dos dados do *corpus* discursivo, vimos-nos diante da necessidade de fazermos um recorte dessa pesquisa focalizando no

⁴⁶ v. APÊNDICE A

Programa de disciplina. Com base na matriz curricular⁴⁷, referente ao currículo de 2009, adotamos como o procedimento para a seleção do *corpus* documental o título da disciplina, pois, conforme pudemos aferir junto aos discursos dos discentes, esse elemento, muitas vezes, configurava-se como um fator motivador para que o discente tivesse interesse em cursar uma disciplina. Aliado a isso, partindo de uma experiência empírica, notamos que o nome dado a uma disciplina mantém estreita relação com o tema central que normalmente é trabalhado no curso.

Por conta disso, buscamos selecionar disciplinas cujos títulos mantivessem alguma relação com os pressupostos da Educação Inclusiva – Diversidade, Diferença e Identidade, já que em nenhuma conferimos uma relação direta com essa questão, com exceção de LIBRAS I. Diante disso, chegamos a um conjunto composto por oito disciplinas, a saber:

Nº	DISCIPLINAS
1	Relações de Gênero e Literatura Brasileira
2	Literatura e Representações de regionalidade.
3	Variação Diatópica no Português
4	Tradução Audiovisual
5	Literatura Cibernética: da Ficção Científica aos weblogs de língua inglesa.
6	Oralidade
7	LIBRAS I – Língua brasileira de sinais nível I
8	Introdução à Linguística aplicada

Tabela 1: Disciplinas constitutivas do *corpus* documental

Para a análise do *corpus* documental, levamos em consideração dois elementos constitutivos do Programa de disciplinas: o título da disciplina e os objetivos, uma vez que objetivamos proceder a uma análise formal, sem nos atermos à aplicabilidade desse documento, tampouco, na atuação do docente que, por ventura, ministra a disciplina. Por conta disso, não consideramos outros elementos importantes na elaboração do programa, como o conteúdo e a bibliografia.

A partir dos elementos observados no *corpus* documental, levantamos indícios que nos permitiram cruzar dados com o corpus discursivo, de maneira que pudéssemos ratificar e/ou ponderar algumas representações tecidas pelos discentes colaboradores à respeito de sua formação inicial.

⁴⁷ v. ANEXO B

4.3.7 A Observação Participativa

Segundo Ramalho e Resende (2011), a observação participante tem suas bases na perspectiva dos métodos etnográficos, originários da antropologia cultural e social. Sua natureza se define por uma interação entre o pesquisador e o pesquisado no que diz respeito às atividades observadas. Nesse sentido, esse instrumento foi de significativa valia por nos possibilitar interatuar com o contexto de nossa investigação, assumindo outro papel além de aluna da Pós-Graduação e ex-aluna da graduação.

Segundo as autoras acima citadas, à medida que o pesquisador compartilha de determinadas experiências que são comuns àquela realidade, melhor a sua compreensão e percepção acerca das representações que são feitas dela. Desse modo, torna-se expressiva a consideração de Gertz (1989) de que, na observação participativa, não basta estarmos presente no contexto que é observado, torna-se imprescindível fazermos parte dele, nos entranharmos em sua realidade.

Segundo Ramalho e Resende (2011), esse modelo de observação auxilia na construção do planejamento da pesquisa de campo, haja vista que ao conhecer determinadas circunstâncias e características do contexto a ser observado, o pesquisador percebe quais são as melhores estratégias que pode utilizar para a sua investigação *in lócus*. Com base nisso, salientamos que esse tipo de observação serviu-nos substancialmente, uma vez que pudemos traçar determinadas estratégias para a aplicação do questionário e da entrevista meio a um período complicado que foi o final do semestre, bem como obter informações valiosas que nos auxiliaram em todo o desenvolvimento da pesquisa.

Desse modo, compreendemos que ao procedermos com a observação participativa durante a pesquisa, principalmente em relação à pesquisa de campo junto aos discentes e da pesquisa documental, como já mencionamos, em diálogo aos outros instrumentos de geração de dados adotados, tivemos a possibilidade de ter acesso a informações adicionais para a triangulação e estudo dos dados da pesquisa.

4.5 ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE ANÁLISE

A etapa da análise de dados e informações constitui-se um dos momentos mais significativos da pesquisa, sobretudo, em se tratando de uma investigação voltada para as representações que os sujeitos fazem de si mesmos e/ou de circunstâncias às quais estão

envolvidos em um dado contexto sociocultural. Isso nos coloca diante de outro aspecto tão importante quanto que é o papel da linguagem e o uso que fazemos dela na instituição e (re)significação das práticas culturais, interacionais e identitárias (MOREIRA, 2005).

Conforme já ressaltamos em momentos anteriores nessa Dissertação, o nosso interesse por estudar as identidades, focando em um grupo social em particular, reflete uma perspectiva teórico-discursiva que colocou sob rasura algumas das concepções universalistas que eram tão caras à Modernidade, como o sujeito, o estatuto de verdade e as metanarrativas, tal como sinalizam Artfuch (2002) e Hall (1996).

Essa nova postura diante do mundo, o que para muitos autores define os contornos da pós-modernidade (BAUMAN, 2003), à medida que desestabilizou a vida social possibilitou uma sucessão de debates nas ciências humanas, sociais e da linguagem buscando-se “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2008).

A linguagem, portanto, passa a ser um elo central nas projeções e discussões sobre a vida sociocultural contemporânea. É na confluência dessas percepções que a ela, seja na materialidade escrita ou oral, traduz as relações e as representações humanas, que, por sua vez, refletem facetas da realidade. Nesse sentido, na confluência dessas perspectivas, concebemos que os discursos se materializam em textos, que, por sua vez, são tecidos por sujeitos sociais em múltiplos campos de vivências.

Por conseguinte, estudar a linguagem enquanto prática social e no seio do contexto de sua realização torna-se uma noção basal e um ponto convergente entre áreas de estudo interdisciplinares, como a LAC e a ADC. A esse respeito, ressaltamos que em face da natureza do nosso objeto de estudo, por envolver representações e perspectivas que se configuram nas práticas sociais e da linguagem, notamos a pertinência de estabelecer uma interface entre essas duas disciplinas, uma vez que “fenômenos complexos são melhor compreendidos ao abordá-los a partir de várias direções metodológicas – basicamente quanto mais melhor” (MOTTA-ROTH, 2005, p. 67)

Com base no exposto, adotamos para a nossa análise o cotejo entre duas abordagens teórico-metodológicas, convergindo-as no campo de estudo das representações, em vistas a uma análise textual aplicada: a abordagem crítica das identidades, a partir de orientações de autores como Silva, A. M. (2003); Blin (1997), Hall (2000), Moita Lopes (2003, 2008), Pennycook (2006), Machado (2003), focando nas seguintes dimensões representacionais: Funcional, Contextual e Identitária; e a abordagem proposta pela ADC – no tocante à Representação dos atores sociais, proposta por Van Leeuwen (1997)

Em face dessas orientações, enfocamos aspectos linguísticos, sócio-semânticos e discursivos que, no nosso entender, foram relevantes para tecermos interpretações acerca das representações dos sujeitos da pesquisa em relação à construção da identidade profissional no cenário em discussão. É sobre esse aparato teórico-metodológico de análise que discorreremos nas subseções a seguir.

4.4.1 A Abordagem Crítica das Identidades – a LAC e a ADC

Um dos aspectos centrais de um estudo crítico das identidades consiste na abordagem das relações entre sujeito/linguagem e identificação/diferença. Ambas as relações, por sua vez, devem ser lidas como indissociáveis do seu contexto sócio-histórico, conforme discutimos no capítulo dois dessa Dissertação. A natureza interna dessas relações significa que ao usarmos a linguagem, seja verbal ou não-verbal, estamos não só nos comunicando como também representando e interpretando nossas experiências, estabelecendo diferentes relações e interações sociais e culturais, sendo que todos esses processos incidem significativamente na construção das identidades e identificações, como acena Magalhães (2010).

A questão da construção dos perfis identitários como processo social apresenta um ponto axial nas discussões que são propostas pelas perspectivas críticas que compõem uma significativa literatura sobre o tema: as identidades são formadas em relação à diferença, ao outro, àquilo que não comporto, apresento e/ou reconheço, em um campo de tensões, uma vez que “é possível afirmar que os conflitos são inerentes à constituição das identidades, já que as identidades se constituem no espaço da diferença” (GRIGOLETTO, 2006, p. 16). Isso nos leva a considerar que a construção das identidades estão apoiadas também nas relações de poder e nos mecanismos pelos quais essas relações podem, à medida que instituem identidades, estabelecer estereotipações, como alerta Bhabha (2003).

Mediante o exposto, A LAC e a ADC, enquanto disciplinas interdisciplinares, ao tratarem da questão da identidade e dos aspectos que envolvem o processo de sua construção e/ou significação, acenam para os efeitos constitutivos do discurso, seja pela representação, identificação e/ou diferença, mantendo uma estreita relação com as práticas sociais (PENNYCOOK, 2006; MOITA LOPES, 2008; FAIRCLOUGH, 2001). Nesse sentido, esses estudos buscam desvelar, sob perspectivas diferenciadas, mas não excludentes, as relações

de poder e de natureza ideológica que atravessam a construção das identidades em diferentes instâncias - social, pessoal, profissional, etc.

Desse modo, torna-se imprescindível reconhecer a interconexão que há entre discurso e identidade, pois a construção de identidades implica o reconhecimento da influência de questões múltiplas e externas que afetam os “aspectos da intimidade dos sujeitos, modificando vidas e o modo de ser de cada um deles” (Vieira, 2005, p. 209). Isso significa que à medida que compreendemos que as identidades são construídas socioculturalmente, por e através da linguagem, devemos atentar não só para o contexto no qual elas se instituem, mas também para as relações de poder que atravessam esses contextos e, por conseguinte, afetam a própria construção dessas identidades, conforme assevera Vieira (2005).

Consoante a essas ponderações, Fairclough (2001) acrescenta que os discursos não apenas refletem ou representam identidades e relações sociais como eles as constroem. Sendo assim, através do discurso é possível analisar como os sujeitos agem no mundo e constroem sua realidade social, bem como a si mesmos e aos outros. Desse modo, segundo o referido autor, "qualquer evento discursivo é considerado simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social" (Fairclough, 2001, p.22). É, portanto, através do texto que buscamos as conexões entre discurso e representações sociais.

Diante do exposto, retomamos o nosso intento nessa investigação que fora o de apresentar uma interpretação sobre as representações dos professores de Línguas em formação acerca de questões atuais que se assentam no seu contexto de atuação, referente ao paradigma da Educação Inclusiva, refletindo diretamente no processo dessa formação, e os reflexos de tais questões na maneira como eles se posicionam a respeito e são posicionados em meio a essas mudanças e, conseqüentemente, na construção de suas identidades profissionais. Para tanto, adotamos alguns critérios de análise dos dados gerados pela pesquisa, que apresentaremos na sequência.

4.4.2 A análise textual aplicada: critérios e categorias adotados

A análise de texto aplicada tem por base as abordagens críticas para o estudo da linguagem. Desse modo, tanto a LAC quanto a ADC se inserem nessa perspectiva e confluem de posicionamento análogo quanto à noção de linguagem como prática social (FAIRCLOUGH, 2001; PENNYCOOK, 2006; MOITA LOPES, 2003, 2008). Sob tal lógica,

a linguagem não é concebida como reflexo das estruturas sociais, mas parte integrante delas, enquanto um fenômeno complexo que constitui a vida social e os sujeitos.

Com base nisso, diante do *corpus* discursivo, adotamos duas categorias analíticas - A formação docente: dimensão funcional das representações (i), e a (Re)construção de identidade profissional: no campo da atuação e das identificações (ii) – através das quais exploramos as dimensões Funcional, Contextual e Identitária, das representações profissionais das identidades, segundo Silva, A. M. (2003), e os eixos-norteadores, que foram embasados nas questões norteadoras e nos objetivos da pesquisa. Para uma melhor visualização desse campo de articulação das categorias, dimensões e eixos-norteadores das representações, elaboramos a figura abaixo:

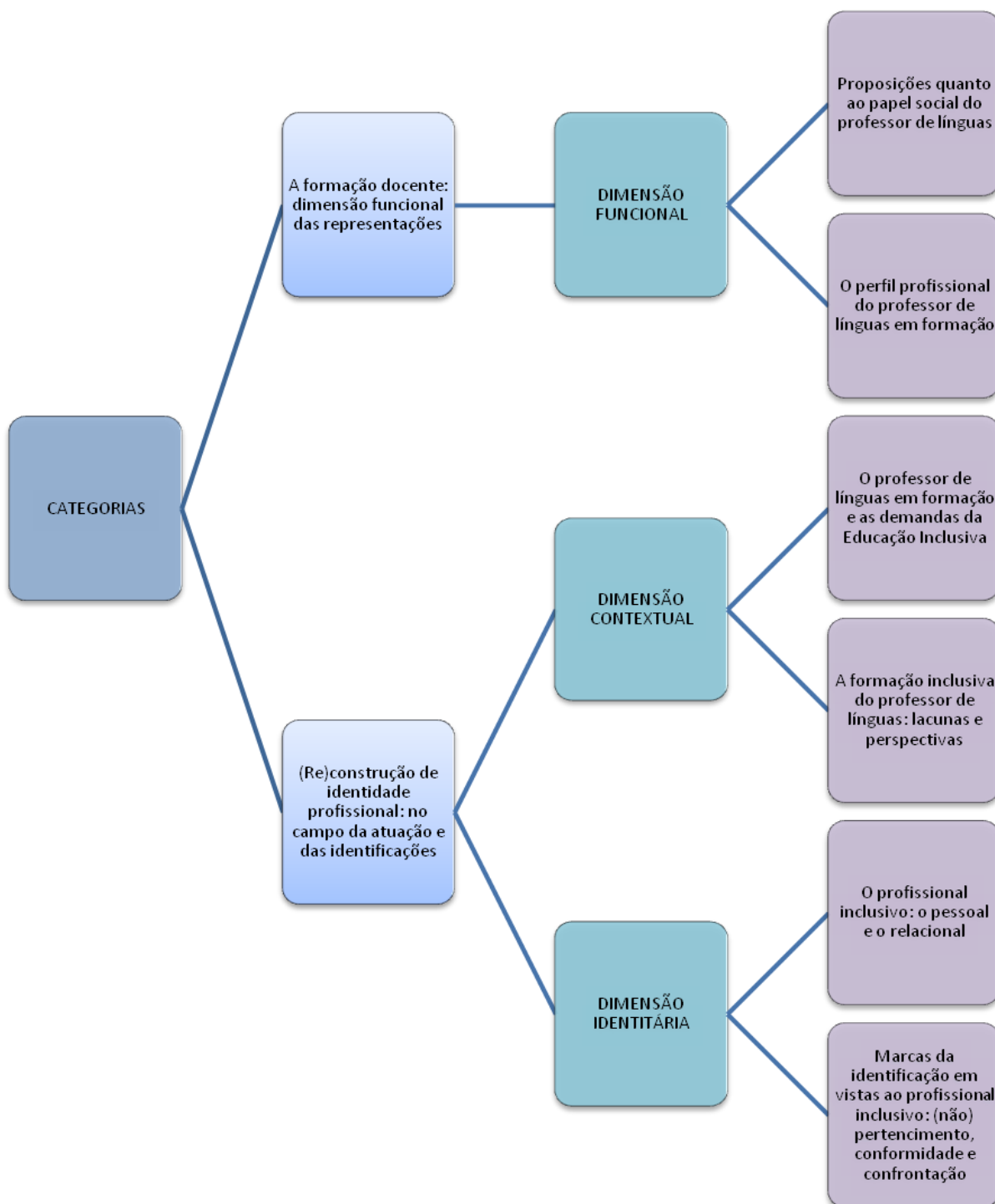


FIGURA 5 – Campo das categorias, dimensões e eixos-norteadores das representações de análise do *corpus* discursivo.

De forma complementar, buscamos verificar, quando pertinente, os processos de inclusão/exclusão dos sujeitos nos discursos mediante o procedimento de Representação dos atores sociais, categoria analítica da ADC, proposta por Van Leeuwen (1997). Na figura abaixo apresentamos um resumo das formas de representação consideradas na análise:

	Categoria sociológica	Tipo e/ou definição
Exclusão	Supressão	Exclusão total do ator social.
	Encobrimento (segundo plano)	Exclusão parcial do ator social.
Inclusão	Ativação	Ator social representado como força ativa numa atividade.
	Assimilação	Especificação dos atores sociais
	Genericização	Atores sociais representados como Classes.
	Especificação (por individualização)	Especificando as singularidades.

TABELA 2: Formas de representação dos atores sociais acionados na análise (com base em Van Leeuwen, 1997).

Segundo Van Leeuwen (1997) as representações podem incluir ou excluir os atores sociais, ou ainda, sua atividade. O processo de Exclusão pode se dar por duas vias: Supressão, quando há a exclusão total daquele que representa ou daquele que é representado, seja porque se supõe que o leitor/ouvinte saiba quem é o ator social representado ou para bloquear o acesso detalhado a uma prática que poderia despertar algum tipo de reação; e por Encobrimento, quando a exclusão é parcial, deixando o ator social representado em segundo plano, sem, contudo, deixar de mencioná-lo em algum momento do texto.

Em relação ao processo de Inclusão, o ator social é representado de muitas maneiras, podendo receber diferentes papéis, dentre as quais destacamos: a Ativação, quando o ator é representado como uma força ativa e dinâmica na representação considerada; a Assimilação, quando o sujeito não marca tão veemente a sua ativação e se posiciona através da pluralidade de um substantivo que denote coletividade; por Especificação, marcando a individualização, ou, seja as singularidades atribuídas ao ator social representado, ainda, por Genericização, quando os atores sociais são representados como classes constituídas em um contexto real e os sujeitos são definidos como integrantes dessas classes específicas; essa categoria pode se realizar através de pluralizações sem a presença de artigo ou através de artigos definidos.

No tocante ao *corpus* documental, procedemos a uma análise dos aspectos sócio-semânticos acerca de dois elementos constitutivos do Programa de disciplina – título da disciplina e objetivos, buscando o cotejo desses dados com dados do corpus discursivo, visando ratificar algumas representações no tocante à formação do professor de línguas.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta é a etapa do trabalho que, indubitavelmente, se revela como a mais desafiadora, fascinante e, de certo modo, complexa, pois, é o momento de anunciarmos os achados incitados pela investigação. Para tanto, não é possível se desvencilhar do fato de que estamos tratando de sentimentos, percepções e posições que situam sujeitos na sua pessoalidade e nos permite projetar dimensões que condizem a uma coletividade. Torna-se, ainda, fascinante porque é o momento em que imprimimos as marcas de nossas percepções e interpretações, expondo traços da nossa identidade, enquanto pesquisadora, pessoa e parte da realidade que suscitou essas discussões.

Neste capítulo, portanto, apresentamos a análise dos dados da pesquisa, discutindo e interpretando os resultados alcançados mediante a contribuição dos postulados teóricos e metodológicos tratados nos segundo, terceiro e quarto capítulos desta dissertação. O mesmo está estruturado em duas partes. Inicialmente, exporemos o tratamento analítico e as interpretações que foram dispensados ao *corpus* discursivo, constituído por dados gerados mediante dois instrumentos - o questionário e a entrevista (cf. 4.4), que foram aplicados junto a discentes colaboradores da pesquisa.

Mediante o tratamento desses dados nos foi possível diagnosticar: (i) as representações dos participantes em relação ao preparo acadêmico em vistas à atuação docente em contextos educacionais inclusivos; (ii) as representações que são feitas sobre a identidade profissional diante dessas considerações; (iii) lacunas na formação do professor de línguas sob uma perspectiva inclusiva e suas implicações para o processo de (re)construção da identidade profissional do professor de línguas.

Na sequência, apresentamos a discussão em relação ao *corpus* documental. Para tanto, procedemos a uma análise de dados formais, centrando-nos em oito Programas de disciplinas que compõem a matriz curricular dos cursos de licenciaturas em Letras da IES onde desenvolvemos a pesquisa, de maneira complementar a análise do *corpus* discursivo. Com isso, levantamos indícios que ratificaram algumas representações aferidas junto aos discentes colaboradores em relação a uma fragilidade na formação inicial quanto de uma preparação para contextos educacionais inclusivos. Expomos essas discussões nas seções e subseções distribuídas a seguir.

5.1 O *CORPUS* DISCURSIVO

Retomando o entendimento de que a linguagem, enquanto prática discursiva, é um fio condutor para as relações e interações sociais e culturais, bem como para a (re)construção e fortalecimento das identidades e representações dadas ao mundo (FAIRCLOUGH, 2001), adotamos a materialidade textual como ponto de concentração para procedermos a nossa análise acerca do *corpus* discursivo. Contudo, entendemos que:

Não se pode nem reconstruir o processo de produção nem explicar o processo de interpretação simplesmente por referência aos textos; eles são respectivamente traços e pistas desse processo e não podem ser produzidos nem interpretados sem o recurso dos membros (FAIRCLOUGH, 2001).

Isso significa que ao atentarmos para a materialidade textual devemos considerar os papéis que os sujeitos do discurso e o seu contexto de produção ocupam em todo o processo da análise discursiva, já que, para o autor citado, não é possível desconsiderar a teia de sentidos que se articula no seio dessa relação.

Com base em tais ponderações, buscamos explorar, através dos discursos, os sentidos denotados pelos discentes colaboradores acerca de aspectos que envolvem a sua formação e que estão imbricados no processo de (re)construção da identidade profissional. Os dados analisados, a seguir, provêm do exame das respostas apresentadas no questionário e nas entrevistas, que foram aplicados aos 18 discentes colaboradores da pesquisa.

De acordo com o Campo das categorias, dimensões e eixos-norteadores das representações de análise do *corpus* discursivo (v. FIGURA 5), as análises foram gerenciadas a partir da definição de duas categorias analíticas das representações das identidades profissionais, a saber – A formação docente: dimensão funcional das representações (i), e a (Re)construção de identidade profissional: no campo da atuação e das identificações (ii). Nessas categorias, por sua vez, enfatizamos, respectivamente, as dimensões: Funcional, e o cotejo entre a Contextual e Identitária, conforme Silva, M.A., (2003), sendo que, em cada uma destas, apresentamos eixos temáticos, em consonância às questões norteadoras e os objetivos levantadas por esta investigação (cf. seções 1.3 e 1.4).

Para o aprofundamento da discussão dessa rede de significações, em alguns momentos da análise, levamos também em considerações as representações dos atores sociais, proposta por Van Leeuwen (1997), observando os traços linguísticos e, sobretudo, os sócio-semânticos, em vistas aos processos de inclusão ou exclusão dos discentes

colaboradores nas representações aferidas. Para darmos início a essas discussões, tratamos, na sequência, das representações que envolvem o papel docente nas teias da formação profissional.

5.1.1 A Formação Docente: Dimensão Funcional das Representações

Para tratarmos dessa categoria, que se insere na dimensão Funcional, buscamos explorar as representações dos colaboradores da pesquisa acerca da função docente, focalizando o papel do discente na formação inicial, bem como as suas necessidades e expectativas nesse processo. Para tanto, definimos dois eixos-norteadores através dos quais apresentaremos essas considerações: Proposições quanto ao papel social do professor de línguas (i); O perfil profissional do professor de línguas em formação (ii)

5.1.1.1 Proposições quanto ao papel social do professor de línguas

Em primeira instância, devemos considerar que o grupo de colaboradores da pesquisa ocupa um papel social, relativamente, definido: estudantes de um curso de licenciatura em Letras. Isso é relativo porque, embora essa posição esteja circunscrita a uma lógica de que esse sujeito não estaria habilitado para o exercício pleno da atividade docente enquanto não for diplomado, conferimos que muitos licenciandos dos cursos de Letras começam a ter contato com o campo profissional durante o processo de formação, seja mediante a prática de estágio remunerado, ou não, ou atuando com atividades informais comuns à sua área de capacitação, a exemplo de monitorias, de aulas particulares, de revisões de trabalhos acadêmicos etc.

Isso nos leva a refletir sobre possíveis implicações que a articulação de um duplo papel por parte do aluno que se situa nessa condição - discente-professor, teria sobre a identidade profissional. Então, trazer essa questão para esse momento da discussão nos parece deveras significativo, à medida que pudemos notar, junto aos colaboradores da pesquisa, que a experiência da docência, durante a formação inicial, teria sido um fator diferencial nesse processo, o que, por sua vez, no nosso entender, contribuiu para determinadas representações profissionais conferidas junto a esses colaboradores, sobretudo, no que condiz ao papel social do professor na atualidade.

Com base nisso, vamos explorar melhor essa questão, a partir do posicionamento dos discentes em relação às primeiras perguntas dispostas no questionário. Foram feitos os seguintes questionamentos:

- Q1: Você já atua como professor(a)? Há quanto tempo e o que te motivou a trabalhar nesse momento?

Das 18 respostas obtidas junto aos colaboradores, 12 declararam não atuar profissionalmente, enquanto que os demais discentes confirmaram já trabalhar na área. Em relação ao tempo de exercício da atividade, os discentes-professores informaram que já atuavam, em média, há pelo menos dois anos. Isso nos leva a considerar, de maneira relativa, já que muitos alunos não conseguem a formação no tempo mínimo⁴⁸ previsto pelo currículo dos cursos, que esses discentes começaram a trabalhar durante os primeiros semestres de seus cursos.

A esse respeito, acreditamos ser prudente acenar para a natureza questionável que alguns autores⁴⁹ têm lançado sobre a relação trabalho/estudo no cenário acadêmico, sobretudo, no que condiz aos possíveis prejuízos de aprendizado e quanto ao grau de envolvimento do discente com esse ambiente, conforme trata Rabello (1973). Entretanto, concordamos com Cardoso e Sampaio (2006), que na atualidade essa relação se apresenta cada vez menos tensa, já que o número de sujeitos que mantém, concomitantemente, trabalho e estudo tem se tornado cada vez mais expressivo, independentemente de sua posição social e econômica.

Isso nos conduz a uma revisão das motivações que levam o discente a exercer uma atividade remunerada durante a sua formação, sobretudo, em face das transformações que configuram as sociedades na atualidade. Para Cardoso e Sampaio (2006), os fatores condicionadores para o estabelecimento dessa relação têm-se apresentado não mais restritivos às circunstâncias de ordem socioeconômica, como tratou Rabello (1973), o que, no nosso entender, se deve ao contexto sócio-histórico no qual a sua pesquisa se desenvolveu, mas por outras motivações, muitas vezes, relacionadas a uma projeção mais emergente na carreira.

⁴⁸ Na IES que empreendemos a pesquisa, o tempo mínimo previsto para os cursos de habilitação única é de quatro anos, o mínimo, e sete anos, o máximo. Com relação à dupla habilitação, é acrescido um ano a esses períodos. Estas informações podem ser conferidas no endereço: www.ilufba.ufba.br.

⁴⁹ Ver Rabello (1973), Sampaio e Cardoso (2006); Carvalhal (2003).

Nesse sentido, pudemos conferir, junto às respostas dos discentes-professores colaboradores, que, além do fator de subsistência econômica, em vistas ao custeio das despesas geradas durante a formação, outros fatores estariam contribuindo para o estabelecimento da relação estudo/trabalho, conforme apontaram as autoras citadas, como, por exemplo, a necessidade de experiência ou, ainda, o que definimos como oportunidade indicada.

A necessidade de experiência, pode se aplicar, no nosso entender, àquelas situações em que o discente busca ter uma melhor compreensão sobre a dimensão da prática em relação aos conhecimentos teóricos, com o intuito de se situar identitariamente nessa condição, até mesmo para se certificar de que esse seria o seu caminho profissional, conforme nos permitiram refletir os seguintes excertos, extraídos das respostas obtidas a partir de Q1:

EX1: [...] comecei a trabalhar porque queria saber como era ser realmente professor, já que no curso isso não estava bem claro pra mim.

EX2: Sempre quis ser professora, mas tinha receio se era isso mesmo que eu queria. Por isso, quis trabalhar antes de me formar.

Verificamos também que a oportunidade indicada surgiu como outro fator para que o discente trabalhasse durante a sua formação, como nos indica o excerto abaixo:

EX3: Trabalho como professor há quase três anos, quando uma amiga me indicou para uma escola privada e estou lá até hoje. Aconteceu naturalmente.

Notamos que esse fator decorre de situações nas quais o discente não está em busca desse tipo de experiência, mas ela acaba aparecendo em virtude da indicação de terceiros. Em confluência a essas considerações, fizemos uma pergunta, presente no questionário, visando a refletir as representações acerca do papel do professor, na realidade observada, que fora:

Q6: Como você concebe a sua identidade profissional, considerando-a em processo de (re)construção, em face da realidade social que envolve o seu contexto de sua atuação?

Em relação a essa indagação, chamou-nos a atenção o fato de que as respostas dos discentes-professores, em relação às dos demais colaboradores, apresentaram um teor sócio-

semântico mais contundente em relação à representação do papel do docente enquanto um profissional crítico e reflexivo, conforme ilustram os excertos a seguir:

EX4 – [...] acredito que nós professores temos que ser mais *reflexivos* quanto ao que fazemos em uma sala de aula e nisso a universidade tem investido muito pouco em nossa *formação*.

EX5 - Precisamos ser mais *reflexivos* em relação aos anseios da sociedade e do papel que temos com a educação e *formação* do cidadão. Tento pensar a minha identidade profissional nesse sentido, mas sei que preciso de mais para isso. Por isso, busco me *capacitar* além do que a universidade dispõe.

EX6 – Ser professor é ter o papel de *orientador*. É necessário assumir esse papel, já que a sociedade deposita muito nesse profissional, apesar de não lhe dar o respeito que merece. [...] Entendo que ser *crítico* é uma atividade constante do exercício de qualquer professor, ainda mais quando lidamos com ensino de outras línguas e culturas diferentes da nossa.

Em relação aos colaboradores que não atuavam profissionalmente, destacamos as seguintes respostas:

EX7 - O professor deve *se adaptar* aos contextos socioculturais de ensino. A minha identidade está fragmentada, busco respostas para muitas perguntas.

EX8 - Infelizmente, me vejo como uma profissional despreparada para a realidade atual. Tenho muitas *dúvidas de como agir* com as dificuldades que nós sabemos que estão ocorrendo no cenário educacional, como violência, desrespeito, salários baixos e outros problemas.

EX9 - Gostaria de ser um professor mais preparado, mas cada realidade é diferente e nem sempre estaremos preparados para tudo. Então, *não tem como definir* o que esperam de mim enquanto professor. Só saberei disso quando estiver ensinando.

É possível conferir nos excertos de EX4 a EX6, que existe um posicionamento mais claro dos discentes sobre qual seria a postura a ser adotada pelo professor de línguas frente às demandas da contemporaneidade, consistente com as reflexões levantadas em vasta literatura que trata do assunto⁵⁰. Os termos que grifamos nesse grupo de excertos acenam para a necessidade de um profissional que assuma uma postura crítico-reflexiva da prática e atenta para a (re)significação de conhecimentos no seu campo de atuação, em oposição ao profissional meramente técnico, como defendem Moita Lopes (2008), Alvarez (2010) e Contreras (2002).

⁵⁰ Ver a subseção 3.1.2

Em contrapartida, notamos que entre os discentes que, ainda, não atuavam profissionalmente, essa percepção sobre o papel do professor de línguas foi expressa de maneira evasiva, conforme acentuam os termos grifados nos excertos selecionados no grupo EX7 a EX9. Se eles não compreendem o que constitui, por ventura, o seu campo de atuação, terão mais dificuldades para assumir um posicionamento claro sobre a questão. E isso pode, ainda, sintomatizar uma formação em descompasso com as demandas atuais no contexto de atuação desse profissional, ratificando as considerações de ALVAREZ (2010).

Segundo a autora, formação do professor de línguas deve ser capaz de instrumentalizar o seu profissional com conhecimentos, específicos e mais amplos, bem como possibilitar ao discente que reconheça e desenvolva uma postura autônoma e crítica, de modo que conflua as suas habilidades e competências tanto para a sua prática quanto para a superação de desafios que as transformações sociais, culturais e tecnológicas têm apresentado, não só para o campo da educação, mas para todas as instâncias constitutivas da sociedade.

Cabe-nos ainda nessa discussão, tratarmos da representação dos discentes ao se situarem em seus discursos, destacando para tanto, algumas considerações sobre os excertos já apresentados nos parágrafos anteriores a este. De EX4 a EX6, alguns elementos linguísticos nos permitem verificar que os seus autores se posicionam, explicitamente, no discurso, mediante o processo de inclusão. Em EX4, o discente flexiona os verbos na primeira pessoa do plural, marcando a sua colocação junto às ações que são consideradas – *nós temos e fazemos*, em vistas à necessidade de assumir, assim como os demais profissionais da área, uma postura reflexiva diante da própria prática. O mesmo pode ser conferido em EX5 e EX6, mediante as colocações verbais – *precisamos/temos, e lidamos*, respectivamente.

O tipo de inclusão que se faz presente em ambos os discursos não se dá de maneira despropositada, pois ao se incluírem em um grupo específico, mediante processo de generificação, compartilhando perspectivas e dilemas comuns a uma classe social específica, esses sujeitos buscam evidenciar não somente que têm a percepção sobre a importância de se ter uma postura crítico-reflexiva da prática, como explicitam que essa percepção, por si só, não é o suficiente, haja vista que o desenvolvimento da mesma dependerá também da formação que é dada pela IES, como podemos aferir através das sentenças: *nisso* [remissão à noção crítica e reflexiva da prática] *a universidade tem investido muito pouco em nossa formação* (EX4); [...] *Por isso* [remissão à fragilidade na formação para uma postura reflexiva] *busco me capacitar além do que a universidade dispõe* (EX5).

Diante disso, podemos compreender que esses discentes, ao se posicionarem na coletividade, compartilham de ideias que são, de certo modo, comuns e/ou atribuídas a um grupo social que se identificam, assim como indicam que a assunção da postura sinalizada implica uma responsabilidade compartilhada, na qual a IES deve assumir a sua parcela, colocando em evidência as relações de poder que operam sobre determinados grupos sociais (RAJAGOPALAN, 2001; PENNYCOOK, 2006).

Outra característica do processo de inclusão por genericização pode ser notada em EX6, a partir do uso da terceira pessoa do singular - *O Professor; um orientador; Ele precisa; nesse profissional*. Neste excerto, verificamos, também, o uso da primeira pessoa do plural em vistas à singularização de um determinado grupo em relação aos demais que estão imbricadas na sentença principal - *Ser professor é ter o papel de orientador. É necessário assumir esse papel, já que a sociedade deposita muito nesse profissional, apesar de não lhe dar o respeito que merece. [...] Entendo que ser crítico é uma atividade constante do exercício de qualquer professor, ainda mais quando lidamos com ensino de outras línguas e culturas diferentes da nossa (EX6)*, cujo processo de inclusão por assimilação distingue um grupo específico dentro de um grupo maior- *ainda mais quando lidamos com ensino de outras línguas e culturas diferentes da nossa*. Com isso, o discente postula que uma prática reflexiva deve ser adotada, sobretudo, pelo professor de língua estrangeira, pois esse profissional lida, sobretudo, com a diversidade cultural, realidade na qual ele se inclui ativamente ao marcar a terceira pessoa do plural.

Em relação ao grupo de EX7 a EX9, conferimos alguns elementos linguísticos e sócio-semânticos que nos permitem postular um distanciamento desses sujeitos das representações que são feitas. Em EX7, notamos que o discente se exclui da representação que tece sobre o papel do professor - *O professor deve se adaptar aos contextos socioculturais de ensino*. Essa exclusão se realiza por encobrimento, pois ao se distanciar da representação apresentada, o discente tenta justificar esse distanciamento informando que sua identidade está fragmentada, pois se considera cheio de dúvidas, colocando-o no discurso, mas em um plano pouco comprometedor.

Nos excertos EX8 e EX9, os discentes se incluem no discurso mediante processo de especificação por individualização - *me vejo, tenho (EX8), gostaria, mim, saberei, quando estiver (EX9)*, uma vez que salientam suas singularidades ao atribuírem para si as representações apresentadas sem, contudo, estabelecerem filiações específicas, tampouco, explicitarem os seus posicionamentos acerca do papel social do professor - *infelizmente,*

despreparada, dúvidas, dificuldades (EX8); gostaria de ser um professor mais preparado (EX9).

Parece-nos que ao ocuparem esse papel, confluindo com todas essas representações forjadas ao longo da vida educacional, mesmo considerando uma circunstância futura, esses discentes se aperceberam em um campo conflitante, entre o que se deseja ser - *Gostaria de ser um professor mais preparado (EX9)*, e aquilo que se entende como factual - *mas cada realidade é diferente e nem sempre estaremos preparados para tudo (EX9)*. O problema desse tipo de relação não está no fato de que se almeja uma determinada postura e/ou comportamento, até porque isso faz parte da natureza dinâmica que configura a docência, mas de uma aparente passividade e/ou conformidade em relação a uma condição estagnada, na qual não se atua e/ou reage, mas apenas se adapta - *Então, não tem como definir o que esperam de mim enquanto professor. Só saberei disso quando estiver ensinando (EX9); O professor deve se adaptar aos contextos socioculturais de ensino (EX7)*.

A docência, concebida sob essa lógica, engendra-se como uma atividade orientadora para a resolução de problemas no contexto educacional mediante a aplicação de técnicas e de teorias, competindo ao docente a função de integrar esses saberes aos contextos de sua atuação. É, justamente, essa posição estática diante da própria capacidade de ação, resquício de uma visão tecnicista do professor, que ainda se faz presente não só em contextos de sua formação como também de sua atuação, que deve ser combatida, em favor de uma postura reflexiva desse profissional, como advoga Contreras (2002). E essa mudança de postura “opera-se através do assumir da palavra” (NÓVOA, 1988, p116), ou seja, quando o discente marca no seu discurso, na sua prática, essa concepção, mas isso só ocorrerá quando o mesmo estiver seguro quanto a isso, quando ele se apropriar, de fato, desse conhecimento, de modo que possa não só compreendê-lo, mas resignificá-lo.

Diante do exposto, reiteramos a nossa compreensão de que o discente que já está atuando profissionalmente apresentou uma percepção mais concisa acerca do papel social que envolve a sua profissão. Ao estar inserido nas práticas cotidianas da docência, esse sujeito acaba vislumbrando mais nitidamente, não só o que esperam dele enquanto profissional como também o que é necessário para o exercício de sua atividade, captando as contradições que se fazem presentes na realidade que o cerca. Em contrapartida, os discentes que ainda não atuavam se mostraram pouco seguros ao se posicionarem sobre a questão e

buscaram acentuar as suas inquietudes, fragilidades e anseios, conforme notamos nos enunciados⁵¹ presentes no grupo EX7 a EX9.

Frente a isso, acenamos para o fato de que não basta modificar a estrutura da formação do professor de línguas sem que haja, contudo, uma postura diferenciada em relação ao profissional que se deseja formar, consoante à realidade social e cultural que ele se situa. Torna-se imprescindível auxiliar esse profissional na construção dessa postura crítica e reflexiva em favor de uma prática transformadora, conforme acenam Contreras (2002), Alvarez (2010) e Pennycook (2006), sem perder de vista uma preparação que lhe permita sentir-se seguro para se posicionar sobre e na profissão que escolheu.

Com isso, cremos que o estreitamento da relação entre o campo social – realidade de atuação; e o campo profissional – os conhecimentos e as habilidades em ação, em outras palavras, a prática docente, possibilita uma melhor compreensão sobre a complexidade que envolve a preparação acadêmica para a atividade docente, o que, por sua vez, implica, dentre outras perspectivas, para a atuação discente no seio de sua formação. As posturas firmadas pelo discente nesse processo podem ser significativas para as suas representações sobre a profissão e como se vê nesse papel. É sobre essa ação docente no campo de formação que abordaremos a seguir.

5.1.1.2 O perfil profissional do professor de línguas em formação

Ao tratarmos das representações dos professores de línguas em formação acerca do papel social que envolve a sua profissão, notamos a relevância de nos atermos também sobre o perfil acadêmico assumido por esses discentes no interior desse processo de capacitação. Para Pimenta (1999), a formação do perfil profissional decorre das práticas e conhecimentos acessados e desenvolvidos pelo discente durante a sua formação docente, bem como pelas posturas firmadas por esse sujeito em relação ao que busca com essa capacitação. Diante disso, entendemos que esse perfil profissional terá reflexos tanto para as representações que esse discente tecerá sobre o ofício como para a (re)construção de sua identidade profissional. Em vistas a essa discussão, expusemos, no questionário, a seguinte indagação:

Q7: Você se considera responsável por sua formação inicial? Explique.

⁵¹ Adotamos o entendimento de enunciado, na perspectiva bakhtiniana (1997), enquanto uma unidade de comunicação verbal que possibilita tratar a linguagem como movimento de interlocução real, essencialmente social e que não apaga a intencionalidade do sujeito, através da qual é possível depreendermos uma apreciação valorativa em relação àquilo que é dito ou escrito.

Apesar de o questionamento sugerir, à priori, um posicionamento favorável ou não por parte do discente colaborador quanto à sua participação na formação docente, em face de uma convergência entre as explicações apresentadas, independentemente, dessa resposta inicial, ponderamos como produtora tratarmos da análise e discussão desses dados a partir de duas categorias que foram recorrentes: o papel atribuído à matriz curricular e a questão da autonomia discente. Com base nisso, discutimos, primeiramente, como a responsabilidade discente está atrelada ao currículo do curso. Para tanto, vejamos os enunciados que seguem:

EX10: Não, porque há critérios que impedem escolhas de disciplinas mais avançadas.

EX11: Não, o currículo, na maioria das vezes, impede algumas escolhas.

EX12: Sim, pois optei por algumas disciplinas e ao fazer isso abdiquei de outras.

EX13: Em parte, pois no que se refere à oferta de disciplinas na graduação, cabe à instituição, porém é também de responsabilidade do estudante.

Em EX10 e EX11, os discentes não se consideraram responsáveis por sua formação em virtude de problemas aferidos na formação, sobretudo, em relação às disciplinas. Notamos em EX12 que, apesar de um posicionamento favorável quanto à assunção de responsabilidade por parte do discente sobre a sua formação, isso se resume às escolhas que foram feitas por ele a partir da matriz curricular disponibilizada pelo curso, o que também é reforçado no enunciado de EX13. Conferimos, a partir desse grupo de excertos, que a responsabilidade discente se concentra na possibilidade, ou não, que se tem sobre as escolhas de componentes curriculares, o que conflui para uma noção de centralização da matriz curricular na formação docente.

A esse respeito, Gómez (1992) considera que um dos pontos a ser revisto nos cursos de Letras na atualidade consiste, justamente, no entendimento de que através das disciplinas, é possível concentrar todas as práticas, diretrizes e ações necessárias a uma formação docente eficiente, priorizando, desse modo, a teoria. Para o autor, é possível observar que até em certos currículos, que propagam uma formação crítica e voltada para a capacitação do professor para lidar com as problemáticas atuais, comportam uma matriz curricular que não garante, com clareza, um espaço para a prática docente. O investimento que é feito nesse sentido ocorre, ainda, de maneira pontuada e pouco contextualizada, mediante disciplinas sob a responsabilidade dos cursos de Educação.

Os enunciados dos discentes, ao relacionarem a sua responsabilidade na formação com as escolhas e/ou relações que mantêm com a matriz curricular de curso, sintomatizam o quanto essa visão ainda se faz presente na formação do professor de línguas, mesmo que de maneira diluída. Acreditamos que isso pode contribuir para a percepção que esses discentes têm sobre a sua formação e o papel que ocupam nesse processo de capacitação profissional, uma vez que esse entendimento está restrito a um elemento que é importante, como compreendemos ser a matriz curricular, mas que não pode ser definido como o currículo de um curso, conforme distinguimos na subseção 4.1.1, no capítulo 4. Ademais, essa visão distorcida pode contribuir, significativamente, para uma compreensão a respeito do papel do professor de línguas como sendo a de um profissional técnico, que precisa deter um conjunto específico de conhecimentos para estar habilitado a transmiti-los.

Outro aspecto recorrente nas respostas dadas a Q7 se refere à percepção de autonomia dos discentes no processo de formação, como podemos conferir nos excertos abaixo:

EX14: Sim, em quase todo eu me responsabilizo, pois a *dedicação e o empenho* são dos alunos, em se *aprofundar e estudar*.

EX15: Sim. A universidade nos oferece vários caminhos e a boa formação dos professores do curso nos mostra o quanto é importante que a gente continue a *buscar* conhecimentos. Pra isso, o aluno tem que ir atrás, tem que *querer mais e fazer também mais*.

EX16: Sim. No *comprometimento com o meu aprendizado*, o que busco para a minha formação e como me *dedico aos estudos* para ser um professor melhor.

EX17: Sim, a universidade é uma ponte no processo de formação, mas a construção do profissional se dá com o mesmo *esforço de nós alunos*.

Nesse grupo de enunciados, destacamos, primeiramente, a percepção que alguns discentes compartilham – EX15 e EX17, em relação à co-responsabilidade que há no processo formativo entre a universidade e o estudante. Essa visão é assaz significativa, pois desloca a noção de passividade aferida em uma formação que privilegia uma perspectiva tecnicista do profissional, como acena Alvarez (2010). Consonante a isso, nos trechos grifados em EX14 a EX17, notamos que esses sujeitos compreendem que essa postura ativa é inerente à condição de estudante.

Eles se incluem nessa representação tanto de maneira ativa, conforme expressam os usos da primeira pessoa do singular - *eu me responsabilizo* (EX14); *busco para a minha*

formação (EX16), quanto por processos de genericização, ao se colocarem como parte de uma coletividade que compartilha de objetivos comuns - *a gente continue a buscar conhecimentos* (EX15), *esforço de nós alunos* (EX17).

Precisamos destacar também que três dos quatro enunciados apresentados nesse grupo - EX14 a EX16, são de discentes-professores. Referente a isso, notamos que há uma estreita relação entre as representações que esses discentes fizeram sobre perfil profissional, no qual se incluíram, e o papel social do professor, sobre o qual tratamos na subseção anterior a esta. Ao se colocarem na condição de estudantes, eles sinalizaram que é preciso investir e se comprometer com a formação docente, buscando se aprofundar e se dedicar aos estudos, uma postura que se espera de um profissional que se quer crítico e que concebe a sua formação como um processo contínuo, dinâmico e flexível, como pontua Pimenta (1999).

Consonante a essas representações, o enunciado disposto abaixo, também em resposta à Q7 foi significativo ao acrescentar a essa postura autônoma, conferida nos excertos tratados nos parágrafos acima, alguns aspectos que devem estar presente no currículo de um curso voltado para a perspectiva crítica e reflexiva e que ultrapassam os limites da própria universidade:

EX17: Sim, fui além do que o curso podia me oferecer e investi em uma formação que entendo como continuada, que vai além do que vejo nas salas de aula. Estive e estou envolvido com as questões políticas da minha formação, busquei a iniciação científica, participo de projetos e de eventos fora da universidade e isso só contribuiu para uma visão diferenciada que tenho sobre a minha formação e que muitos colegas, infelizmente, não têm. Eles acham que é vir, assistir aula e acabou e eu não penso assim.

Esse discente-professor explicita como conduz a sua formação, partindo do entendimento que é preciso ir além do que é ofertado pela IES em vistas a uma formação consistente e dialógica com a realidade social. Diante disso, suas estratégias de intervenção nessa formação se processaram mediante a inserção em pesquisa acadêmica, em projetos visando um aprofundamento de conhecimentos diversificados e pela interação com outras perspectivas e realidades de formação fora do seu campo formacional.

O discente, sob essa perspectiva, se apropria da sua formação, das escolhas que são feitas e para que elas sirvam em favor de sua autonomia, não só nesse processo inicial formativo, mas na própria prática docente. E a assunção dessa postura acaba, muitas vezes, destoando da própria realidade que esse sujeito compartilha, conforme aferimos no seu enunciado ao considerar que a sua visão diferenciada sobre a sua formação - *muitos colegas*,

infelizmente, não têm. Eles acham que é vir, assistir aula e acabou e eu não penso assim (EX17). Com isso, entendemos que não basta o conhecimento teórico, a prática e o próprio exercício profissional se o sujeito também não se comprometer com essa formação.

O discente precisa não só se sentir responsável pela sua formação, como deve agir responsabilmente por ela, buscando aprender mais, ir além do que é trabalhado em sala de aula acerca de um determinado conteúdo, ciente de que o professor acadêmico precisa estabelecer certos recortes sobre as interpretações dadas a um conhecimento, mas que ele, enquanto discente em formação, pode e deve se aprofundar a respeito, sendo necessário, para tanto, que estabeleça uma interação com esse professor, assim como busque ampliar suas leituras. Ele deve compreender também que, além de notas e conceitos, o mais importante a ser apurado é a apropriação que faz sobre determinado assunto, não de maneira mecânica que lhe permita responder uma avaliação, mas através do qual ele seja capaz de (re)significar e de relacionar outros conhecimentos, de maneira crítica, ratificando a visão de Pimenta (1999).

A assunção de uma postura autônoma implica, ainda, no reconhecimento de que temos limitações, sejam elas de natureza pessoal ou por imposição, e que precisamos buscar ou criar estratégias em vistas a superá-las ou, se isso não for possível, não torná-las as nossas justificativas para práticas e/ou posturas engessadas. Sabemos que são atribuídos ideais, valores e crenças ao papel do professor, o qual concebemos como uma construção sócio-histórica e cultural (ARROYO, 2004). Por isso, se em um dado momento da história ele era visto como o detentor do conhecimento e, por conseguinte, seria também o seu transmissor, atualmente, nota-se que não há uma concepção pronta e acabada para defini-lo. Existe, sim, uma confluência de estudos⁵², que atentam para a necessidade de que esse profissional seja preparado e orientado, de modo que possa assumir uma postura crítica, autônoma e refletiva para lidar com a complexidade presente no seu campo de atuação, se sentido capaz, seguro e ciente dos seus atos e escolhas.

5.1.2 (Re)Construção de Identidade Profissional: no Campo da Atuação e das Identificações

Conforme acenamos nos parágrafos finais da subseção que antecede a esta, é importante que os discentes das licenciaturas em Letras se envolvam com a sua formação,

⁵² Ver Alvarez, 2010; Contreras, 2002; Pimenta, 2000, dentre outros.

sejam ativos e atuantes nesse processo, o que, inegavelmente, contribuirá para a sua prática, sobretudo, diante das demandas atuais no contexto de sua atuação. Outrossim, tal postura favorecerá um entendimento mais apurado sobre a sua atividade profissional, como nos foi possível constatar a partir das representações dos discentes que se aproximavam, nitidamente, dessa perspectiva, em comparação àqueles que dela se distanciavam.

Partindo dessas considerações, buscamos, agora, discutir mediante o imbricamento das dimensões contextual e identitária das representações como a formação do professor de línguas tem lidado com as demandas atuais que solicitam, indiscutivelmente, a assunção de uma postura crítico-reflexiva e autônoma desse profissional, focando no paradigma da Educação Inclusiva, e como esse sujeito se identifica nesse processo. Para tanto, trataremos, de quatro eixos norteadores relacionado ao campo de atuação desse profissional em cotejo com a proposta educacional inclusiva em vistas à identificação com essa realidade: O professor de línguas em formação e as demandas da Educação Inclusiva (i) e A formação inclusiva do professor de línguas: lacunas e perspectivas (ii). O profissional inclusivo: o pessoal e o relacional (iii) e as Marcas da identificação em vistas ao profissional inclusivo: (não)pertencimento, conformidade e confrontação.

5.1.2.1 O professor de línguas em formação e as demandas da Educação Inclusiva.

Conforme tratamos na seção 3.2 desta Dissertação, o paradigma da Educação Inclusiva não só tem dividindo opiniões, no que concerne, sobretudo, à forma como tem sido disposto nas políticas e ações educacionais, como tem contribuído, sobremaneira, para complexização que envolve o cenário educacional. No quadro desses debates, a formação do professor de línguas é colocada sob rasura, principalmente, em função de que se tem conferido “um certo despreparo desses profissionais frente a diversidade e complexidade, características de contextos atuais de atuação” (ALVAREZ, 2010, p. 21).

Em face disso, junto aos colaboradores da pesquisa, verificamos como essa questão tem alcançado a preparação do professor de línguas. Nesse sentido, levantamos a seguinte questão, a ser respondida pelos discentes no questionário:

Q2: O seu conhecimento sobre a Educação Inclusiva é: bom; satisfatório, muito, insatisfatório ou nenhum?

Mediante as respostas dadas, produzimos o gráfico que segue abaixo, considerando os níveis que foram recorrentes nas respostas e diferenciando nessa frequência os discentes-professores dos demais discentes, em vistas a mais uma interpretação que nos parece produtiva sobre essa relação quanto ao que está em discussão:

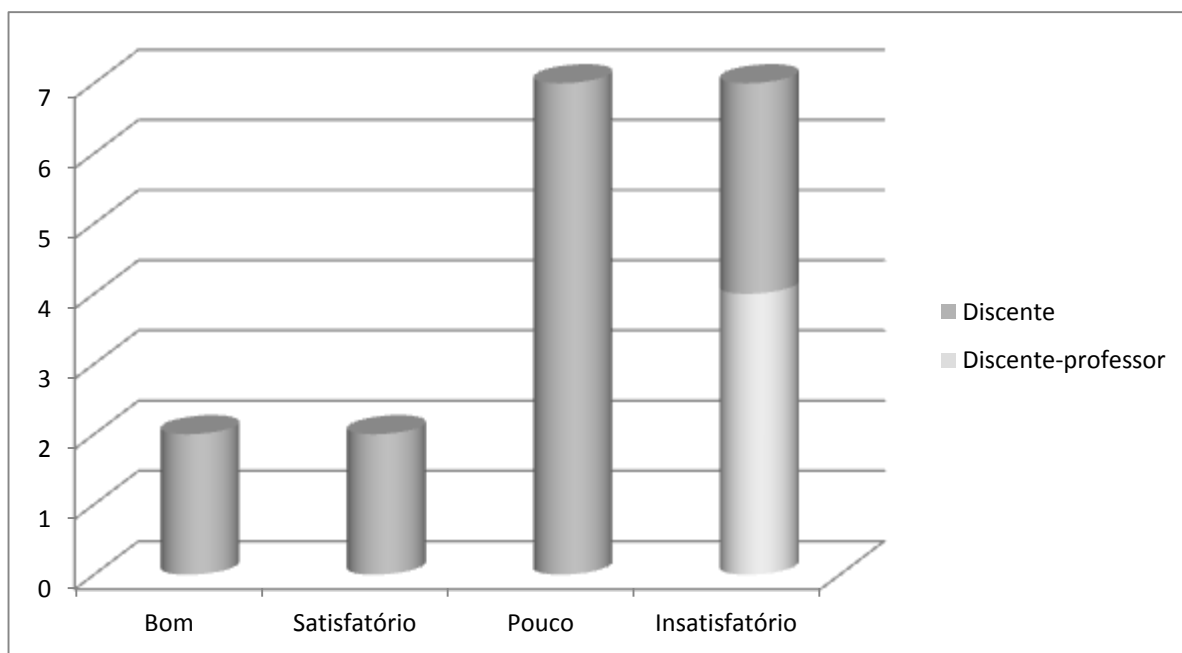


GRÁFICO1: Nível de conhecimento dos discentes colaboradores sobre a Educação Inclusiva

Essa questão, apesar de nos permitir, à priori, um levantamento de dados quantitativos, acerca de como os discentes aferem o nível de conhecimento que possuem sobre a Educação Inclusiva, reforçou o papel que a experiência docente pode ter sobre as representações desses sujeitos em relação à sua identidade profissional, enquanto profissionais em formação. A esse respeito, constatamos que todos os discentes-professores se posicionaram de forma negativa em relação ao nível de conhecimento que detêm sobre o assunto em questão.

Não queremos dizer com isso que a experiência profissional tenha sido decisiva para o posicionamento defendido pelos discentes que trazem essa característica ao seu perfil, mas entendemos que ao assumirem isso, de maneira uníssona, existe uma indicação de que esses sujeitos compreendem que o fato de os seus conhecimentos serem insatisfatórios não significa, necessariamente, que se tenha pouco ou nenhum conhecimento, que são os outros dois níveis negativos abordados nessa questão, mas, sim, a percepção de que eles não são

suficientes frente às demandas que esse paradigma tem colocado ao professor de línguas, corroborando com os argumentos defendidos por Pimenta (1999).

A esse respeito, buscamos aprofundar a teia de significados que se assentam sobre esses posicionamentos estabelecendo um cotejo desses resultados com as representações aferidas a partir de uma pergunta⁵³ realizada durante a entrevista junto aos discentes, que fora a seguinte:

P3: O modelo de Educação Inclusiva defendido pela política educacional vigente no país tem dividido opiniões tanto de profissionais da área quanto de pessoas que são favorecidas, direta ou indiretamente, ou não, pelas diretrizes de inclusão educacional. Qual o seu posicionamento quanto a esse paradigma?

A partir disso, vejamos as seguintes respostas dadas pelos discentes-professores:

[...] Eu não acho o problema de pensar em educação inclusiva, mas o problema é pensar na Educação inclusiva [...] eu vim alertando atinando a mente às coisas, e:::::, o que é diversidade?? O que é diversidade cultural? O que é diversidade sociocultural? E o que é inclusão? Acho que a gente tem que se parar para questionar isso. O::::: que se quer com a inclusão? Eu acho que a gente ainda não tem a dimensão do que se propõe esse currículo (D2).

[...] A proposta é boa, mas a prática é muito deficiente. Então, assim, é meio que um projeto tapa-buraco, você diz qu::::: que você ta fazendo algo em prol dessas pessoas, mas isso não se aplica na realidade. O professor normalmente não tem mecanismos pra lidar com isso, às vezes não tem nem preparo. (D8)

Acredito que seria interessante se em diversos momentos do meu curso, da minha preparação, eu tivesse::::: o contato com essas questões e não em alguns momentos específicos ou algo mais próximo do final do período de conclusão do curso. (D13)

Em D2, conferimos que o discente-professor acena para o fato de que a Educação Inclusiva implica alguns conhecimentos que são pouco articulados no currículo do seu curso, como a questão da diversidade social e cultural, até mesmo, indagando o que viria a ser a Educação Inclusiva. Essa percepção também permeia o posicionamento presente em

⁵³ Esclarecemos que em nenhum momento atentamos para as diferenciações entre o paradigma da Educação Inclusiva e a Educação Especial. Uma postura proposital, já que tivemos também como objetivos aferir as representações dos discentes em relação a esse conhecimento.

D8, quando o discente pontua que, mesmo que se tenha algum conhecimento sobre a questão, falta ao professor saber articular determinadas estratégias para poder lidar com essa proposta educacional - *O professor normalmente não tem mecanismos pra lidar com isso* (D8). Tais considerações coadunam para o entendimento de que essas questões, ao serem trabalhadas pontualmente durante o curso de formação, se revelam, no mínimo, como uma situação problemática que, certamente, terá consequências nessa capacitação docente, como indica o enunciado de D13.

Alguns discentes sinalizaram que os conhecimentos que possuem sobre Educação Inclusiva foram adquiridos fora da realidade dos cursos de formação, como demonstram os seguintes excertos:

Na verdade, o que eu sei sobre essa questão da inclusão, é:::;, talvez seja aquela coisa do censo comum, mesmo, assim, porque:::dentro da universidade eu não tive um aprofundamento sobre isso. (D1).

Eu sei pouco de Educação Inclusiva. É::: o que eu sei, na verdade, vem muito de coisas que leio e assisto e que não tem muito é::: a ver com a::: faculdade. Na verdade, não tive contato com nada disso na faculdade, não como é:::, como digo, é::: como um::: assunto de aula, sabe. (D18).

Aqui na universidade não. Eu tenho uma irmã e uma mãe que são pedagogas, então, de alguma forma a gente acaba aprendendo isso em casa. (D6)

Verificamos também que alguns discentes demonstram insegurança para assumir um posicionamento sobre o entendimento que possuem em relação ao assunto:

Posicionamento eu não tenho, porque eu ainda não (pausa) li ainda nem sobre um lado nem sobre o outro pra poder se posicionar, né:::. Então, eu ainda não tenho, assim, uma opinião formado sobre a educação inclusiva. (D7)

Complicado, na verdade, não tomei um posicionamento. Eu me considero a favor, mas sem capacidade de argumentação pra defender esse ponto de vista. (D10)

Seja em face da justificativa de um conhecimento empírico, fora do contexto acadêmico, ou pela insegurança para se posicionar sobre a questão, em ambos os casos notamos que os discentes não apresentam nenhuma concepção e/ou característica que possa ser atribuída a esse paradigma. Acreditamos que isso seja sintomático de uma formação que tem lidado pouco com uma questão que se revela tão presente, atualmente, no campo de atuação do seu profissional, conforme acentua Mantoan (2001)

Por conta disso, acreditamos que alguns posicionamentos assumidos pelos discentes apresentam certos equívocos em relação ao paradigma da Educação Inclusiva, sobretudo, no que é proposto por esse modelo educacional. Vejamos os excertos abaixo:

[...] eu acho que tem que preparar o professor, mas também tem que ter um profissional que acompanhe o professor porque o professor não pode tá falando e fazendo gesto ao mesmo tempo. Se você vai fazer, vai dar aula falando e depois vai ter que voltar só pra aquele aluno pra fazer gesto e os outros alunos já vão se dispersar. Ia, ia tá a maior confusão na aula, quando você voltar pra aula. (D4)

[...]É::::, sobre a educação inclusiva no sentido de educação inclusiva pra deficientes, eu não tenho conhecimento. (D5)

Em D4, após relatar uma situação que vivenciou sobre as dificuldades enfrentadas pela escola e pelos professores com um aluno com deficiência auditiva, notamos que o discente colaborador acredita ser necessário que o professor tenha um apoio de um profissional que o auxilie no processo de comunicação com o aluno surdo. Isso evidencia uma falta de conhecimento a respeito de alguns dispositivos legais⁵⁴, que tratam, justamente, de orientações para esse tipo de situação, na qual o professor regente deve contar com o apoio de um Intérprete da LIBRAS, como esclarece Strobel (2008).

Se o discente não tem ciência da existência dessas orientações, que possibilitam uma compreensão mais clara sobre os deveres e direitos atribuídos aos sujeitos que estão diretamente envolvidos nesse processo, como é a figura do professor, ele se posicionará sobre o assunto mediante suposições, algumas vezes infundadas e, em outros casos, como o mencionado no parágrafo anterior a este, plausíveis com a realidade, mas colocada de maneira que demonstra um desconhecimento da sua existência no plano das diretrizes educacionais vigentes.

Outro aspecto que reforça esse conhecimento impreciso a respeito da Educação Inclusiva por parte de alguns discentes se refere à confusão que é feita entre esse paradigma

⁵⁴ Quanto a isso, sem nos determos de maneira adensada sobre a questão, nos parece relevante pontuar que mediante a Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto 5.626/2005, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS passou a ser considerada, oficialmente, uma língua natural. Por conseguinte, a profissão de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais da LIBRAS foi regulamentada, mediante a Lei nº 12.319, de 1º/09/2010, que prevê, dentre outras atribuições que esse profissional possa: I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares. As questões que condizem à relação entre professor regente e o Intérprete da LIBRAS são assaz complexas, por isso, indicamos a leitura de Strobel (2008)

e a Educação Especial. Reiterando as noções apresentadas na seção 3.2, a Educação Especial trata, especificamente, de alunos com deficiências, enquanto que Educação Inclusiva abrange a todos os sujeitos que necessitem de estratégias inclusivas para sua inserção e/ou permanência no contexto educacional, seja em virtude de questões sociais, econômicas, culturais, étnicas, físico-motoras, cognitivas, como acena Sasaki (2003). Como podemos notar em D5, essa confusão de conceitos fica bem marcada - *educação inclusiva no sentido de educação inclusiva pra deficientes, eu não tenho conhecimento.*

Conferimos, nesse sentido, que há um distanciamento da realidade que configura a Educação Inclusiva, bem como de suas demandas, da formação dos professores de línguas. Apesar de alguns discentes perceberem a fragilidade dessa situação, eles reforçam, por outro lado, a descrença de que seja impraticável ter uma postura inclusiva - *A proposta é boa, mas a prática é muito deficiente. Então, assim, é meio que um projeto tapa-buraco, você diz qu::::: que você ta fazendo algo em prol dessas pessoas, mas isso não se aplica na realidade* (D8), o que denota não só uma crítica a essa realidade, mas desvela um comportamento passivo diante de uma crença que não corresponde à todas as realidades e que é prejudicial para a assunção dessa postura.

A noção de ideal teórico versus a incontinência da prática, da qual compartilham alguns discentes colaboradores, sintomatiza a imprescindibilidade de uma revisão na maneira como o assunto em questão têm circulado no contexto de sua formação (ALVAREZ, 2010, NÓVOA, 2005). Entendemos que as leis, por si só, não garantem as mudanças e orientações que elas comportam, mas são as ações humanas que podem resignificá-las em favor das realidades sociais, sobretudo, quando se trata de uma temática tão polêmica, quanto é a Educação Inclusiva, como situa Mantoan (2001). Diante disso, somos conduzidos a aprofundar essa reflexão: podemos falar de uma formação inclusiva desses professores em formação? Vejamos, na subseção seguinte, como os discentes colaboradores se posicionam a esse respeito.

5.1.2.2 A formação inclusiva do professor de línguas: lacunas e perspectivas

Conferimos que as discussões atuais que tratam da formação do professor de línguas, seja língua materna e/ou estrangeira, têm, cada vez mais, atentando para o tipo de abordagem que embasa esse processo, conforme sinalizam Mendes (2004) e Alvarez (2010). Notamos, ainda, que os resultados desses trabalhos evidenciam a necessidade de uma formação que possibilite ao professor assumir uma postura crítica e reflexiva, não só da

prática como também de sua própria formação, que deve ser entendida como um processo contínuo (CONTRERAS, 2002). Essas solicitações emergem, sobretudo, em virtude do fato de que vivenciamos tempos de profundas e intensas transformações sociais, econômicas, políticas, educacionais e culturais, em face dos avanços científicos e tecnológicos, o que, por sua vez, tem solicitado mudanças no agir do sujeito social.

Por conta disso, a proposta de uma educação inclusiva se apresenta não só como um desafio para o docente no campo de sua atuação, bem como para todos os sujeitos que estão direta ou indiretamente envolvidos por essa perspectiva, como imprescindível de uma formação profissional que esteja mais atenta às demandas que se configuram sob esse novo paradigma educacional. A esse respeito, pedimos que os discentes respondessem à seguinte questão, presente no questionário:

Q4 – Você considera que o curso de Letras prepara o licenciando para atuar em contextos educacionais inclusivos?

Em relação a esta questão, notamos uma recorrência nas respostas dos discentes, primeiramente, ao se posicionarem de maneira negativa à indagação, e, em uma segunda instância, por apresentarem justificativas que confluíram para duas considerações: a matriz curricular e a relação entre Letras e a Faculdade de Educação. Na sequência, apresentamos os enunciados que tocam na questão da matriz curricular:

EX18: Acredito que há algumas disciplinas que garantem tal preparação, ao menos no sentido de nos tornar mais sensíveis às diferenças, mas não sei quais são essas disciplinas, pois não busquei conhecer melhor todas as disciplinas do curso.

EX19: Não. Só tive acesso dentro do curso a essas informações em duas disciplinas LETB 74 [...] e a disciplina de fundamentos, em Educação. Nos dois casos, acho que isso só foi possível porque as professoras trabalhavam com isso e não pelo curso.

EX20: Não. Não existem disciplinas que tenham esse objetivo, especificamente. Eu vejo que o curso de Letras é muito voltado para a área da pesquisa e dá pouca atenção para a questão do ensino, principalmente em relação a assuntos que são da área de educação.

Em EX18, o discente sugere que a formação inclusiva seria uma questão de opção, já que acredita na existência de disciplinas que tratem da questão e que estariam à disposição do corpo discente. Ao mencionar que essas supostas disciplinas garantiriam essa preparação,

ele delega não só à matriz curricular a responsabilidade por uma formação inclusiva como acena para a preponderância da teoria sobre essa formação, ratificando uma situação criticada por Silva (2005).

Em relação a essas considerações, chamamos a atenção para o fato de que a noção que alguns discentes das licenciaturas em Letras compartilham em relação à opcionalidade da atuação profissional em contextos educacionais inclusivos pode ser lido como resultado de duas perspectivas possíveis: falta de conhecimento a respeito de diretrizes político-educacionais⁵⁵ que envolvem a sua área de atuação e/ou a concepção de que professor de línguas não lida com esse tipo de questão por ser algo, sócio-históricamente, delegado ao pedagogo, em função do papel que esse profissional desempenhou no contexto das Escolas Especiais⁵⁶.

Em EX19, o discente atenta para o fato de que teve acesso a algumas discussões a respeito da Educação Inclusiva, mas que isso só ocorreu em virtude da prática adotada pelos docentes regentes que ministraram as disciplinas mencionadas⁵⁷. Dentre elas está a disciplina Introdução à Linguística Aplicada, sobre a qual teceremos algumas considerações ao tratarmos do corpus documental, na seção 5.2. Soma-se a isso o fato de que ao perceber o seu curso como uma preparação para a pesquisa e não para a docência, o discente se distancia de questões que envolvem o seu campo de atuação profissional - *Não existem disciplinas que tenham esse objetivo, especificamente. Eu vejo que o curso de Letras é muito voltado para a área da pesquisa e dá pouca atenção para a questão do ensino, principalmente em relação a assuntos que são da área de educação* (EX20).

Ao considerarmos a representação que esse discente faz de si mesmo nesse discurso, verificamos que mesmo criticando a formação do professor de línguas centrada na pesquisa, ele julga que certos assuntos são compatíveis à área de educação, em comparação à sua área, conforme conferimos no trecho destacado no enunciado - *o curso de Letras é muito voltado para a área da pesquisa e dá pouca atenção para a questão do ensino, principalmente em relação a assuntos **que são da área de educação*** (EX20). Desse modo, ele aponta para o fato de que por não haver essa noção de pertencimento, haveria uma isenção, por parte do

⁵⁵ A esse respeito, fazemos menção especificamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394/96, pontuando os artigos 58, que sinaliza a inclusão de alunos com NEE em classes regulares de ensino; e 59, inciso III, quanto ao entendimento da necessidade de: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996).

⁵⁶ Ver Mazzotta (2005).

⁵⁷ Das duas disciplinas mencionadas uma é ofertada pela Faculdade de Educação, como o foco deste trabalho está nas disciplinas de Letras, não faremos apreciações sobre a mesma ou qualquer outra que seja condizente a essa realidade.

curso de Letras, em ter de tratar do assunto, sobretudo, em face da pouca atenção que é dada à questão do ensino nesse processo de formação.

A esse respeito, notamos que os discentes acenam para uma formação inicial que apresenta lacunas quando a questão é a preparação profissional em vistas às demandas da Educação Inclusiva. Uma percepção que é reiterada pelas respostas que foram dadas à seguinte questão durante as entrevistas:

P5: Você considera que a sua formação inicial apresenta lacunas quanto a uma preparação profissional em vistas a contextos educacionais inclusivos?

Essa pergunta tocava nas rerepresentações que cada discente teria sobre a sua própria formação, considerando a singularidade das suas experiências e escolhas até aquele estágio que se encontrava dessa preparação acadêmica. Com base nisso, selecionamos algumas respostas, dispostas abaixo, que tocam no distanciamento que há entre a formação e o contexto inclusivo de atuação:

Gostaria de ter sido preparada para lidar com, para lidar com essas demandas, porque na sociedade em que vivemos hoje é cada vez mais comum é::: (+) estudantes que:::, que necessitem de:::se (+), que necessitem desse atendimento por parte do professor. Então eu gostaria de quando eu me deparasse com, com esse contexto eu saber como agir (+) pra, pra formação, na né:::, porque enquanto professor eu acho que agente tem que ta preparado para poder lidar com todas as situações [...] (D3).

Sim. Se o papel do curso de Letras é formar profissionais preparados para lidar com as situações em sala de aula, no mínimo, deveriam ter discussões sobre as situação de sala de aula. [...] Então, isso ta faltando mais em qualquer curso de Letras, em qualquer licenciatura do Brasil. (D5)

Tem muitas lacunas, né. Como disse anteriormente, essa falta de acesso, né::: a esse assunto, a esse tema. (D7)

Eu acho que assim, existe uma deficiência no curso, em relação a isso. [...] eu acredito que muitas pessoas entram e saem de Letras sem ter acesso a essas discussões. Não que elas não possam buscar em outras fontes, mas eu acho que seria interessante que a instituição fomentasse isso de alguma maneira. (D8)

Com certeza. É uma lacuna imensa! Como eu já disse com relação a todas as disciplinas que eu já peguei, eu NUNCA mantive contato com a educação inclusiva e até se a gente for focar pras matérias optativas, a gente tem muito de pouco aporte com relação a isso. Tem imensas lacunas! (D9)

Sim! Acho que sim. No curso não vemos nada disso, como eu disse. Não somos capacitados pra lidar com a educação inclusiva e com questões né::: sobre as diferenças. Então, seria um passo importante se tivéssemos mais disciplinas que tratassem disso, além de LIBRAS que é muito pouca coisa e fica mais na questão do surdo. Deve ampliar isso. (D10)

A partir desses enunciados, aferimos que os discentes se consideram despreparados para uma provável atuação em contexto educacionais inclusivos, em virtude da formação que tiveram acesso. Somado a isso, evidencia-se que, apesar de haver algumas ações que confluam para uma formação inclusiva, elas são vistas como sendo ainda incipientes, se considerarmos a dimensão que esse tipo de proposta coloca em questão, conforme explicita o enunciado de D10 ao sinalizar que, apesar de o curso disponibilizar a disciplina Libras, a discussão nesse componente curricular acaba sendo restritivo e específico, mesmo que isso seja necessário para atender à sua proposta. Isso, por conseguinte, não dá conta de questões maiores às quais essas especificidades se agregam, o que, por sua vez, nos leva a considerar que não basta pontuar algumas discussões que se inserem no paradigma da Educação Inclusiva se não houver discussões sobre esse modelo educacional. Até mesmo para que os discentes tenham acesso às contradições, qualificações e/ou críticas que são atribuídas a essa proposta de modo que eles possam se posicionar crítico-reflexivamente sobre o assunto, do mesmo modo que se intenciona que o façam em relação, por exemplo, à abordagem de ensino que assumirão.

Embora tenhamos que atentar para o fato de não ser possível desconsiderar que as representações dos discentes colaboradores a respeito do que se concebe como Educação Inclusiva, conforme tratamos na subseção que antecede a esta, sugeriram algumas incongruências, observamos que uma questão central para essa compreensão é, nitidamente, evidenciada por esses discentes e que consiste no tema da diferença, conforme representa o enunciado D10: *Não somos capacitados pra lidar com a educação inclusiva e com questões né::: sobre as diferenças*. Desse modo, apesar de um conhecimento ainda superficial ou limitado sobre a questão da Educação Inclusiva, esses discentes compreendem que alguns dos pilares desse paradigma não são disponibilizados, pelo menos não o necessário, para que tenham uma percepção mais adensada sobre o assunto.

Consoante a isso, e ainda em resposta a P5, alguns discentes indicaram que mudanças na matriz curricular seriam importantes para uma formação inicial mais propensa à realidade educacional inclusiva, como podemos conferir nos enunciados selecionados abaixo:

Eu acho que a inserção de disciplinas específicas é um dos pontos que falta em nosso currículo. Eu acho importante, sim. Se nos estamos formando profissionais de educação, nos estamos formando educadores, porque que a gente não pode se formar profissionais preparados pra lidar com tudo que for aparecer em sala de aula? (D15)

Disciplinas que discutam diretamente a questão seria algo muito importante a ser considerado porque seria nessas discussões que saberíamos, né:::, ao certo, como tratar essa questão, até mesmo é::: pensando na prática, já que vemos tão pouco disso no curso. (D18)

Observamos também que apenas um discente sinalizou que, apesar de entender que mudanças na matriz curricular sejam necessárias, isso não pode ser considerado como a única ação a ser adotada em vistas a uma formação inclusiva do professor de línguas:

Bem! Um:::, eu acho que o problema não é só a questão de disciplina. Acho que falta, ainda, muita coisa na nossa formação. Nesse caso, né:::, da da educação inclusiva, ter uma disciplina que trata, de forma mais apurada, essa discussão seria importante, sim, mas eu eu acho que::: isso não seria suficiente pra pra mudar as coisas, entende? Pra que as pessoas durante a sua formação possam refletir sobre o que fazem e como fazem em sala de aula. Então, é:::, é importante, sim, acho até de devemos começar por isso, mas deveriam ter outras coisas também no curso, mais pesquisa, coisas assim. (D9).

Nesse sentido, o discente alerta para a necessidade de que as mudanças, em favor de uma postura diferenciada no que aferimos em relação ao professor de línguas em formação e contextos educacionais inclusivos, devem ocorrer nas estruturas mais profundas do curso, em outras palavras, no próprio currículo dos cursos, haja vista que as alterações promovidas na matriz curricular podem não ser tão produtoras para as mudanças almejadas, ratificando o posicionamento defendido por Silva (2005). Diante disso, compartilhamos do entendimento que a postura de um professor inclusivo implica não só conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas específicas, mas, acima de tudo, uma postura profissional que respeite e busque compreender as diferenças que particularizam os sujeitos e que, certamente, demandará estratégias e atitudes assistivas.

Entendemos que nas políticas educacionais inclusivas, apesar de todo e qualquer questionamento que pode lhe ser atribuído, o foco não está, meramente, em colocar novos atores no contexto de ensino regular, mas propiciar ao sujeito ser igual quando suas diferenças são usadas como uma motivação para excluí-lo, como defende Santos, B (2006). Sabemos que as marcas da diferença, sejam elas físicas, motoras ou cognitivas, estão mais aparentes, no entanto, existem tantas outras, a exemplo das étnicas, das sociais, das culturais,

das econômicas, que também são utilizadas como justificativa para segregações, das mais diferentes ordens.

É por isso, que devemos entender que o contexto da Educação Inclusiva solicita uma revisão tanto da formação profissional como das representações sobre a diferença. A educação inclusiva evidencia a diversidade que sempre esteve presente na sala de aula, mas que por questões de padronização, adequação e ou resquícios de uma orientação educacional ultrapassada foi redimensionada à unicidade, seja por práticas de uniformização e/ou homogeneização dessa realidade. Talvez, esse também seja um dos fatores que condicionem as pessoas a acharem que esse modelo educacional seja favorável, exclusivamente, a um grupo social, pois ao neutralizar a diversidade apagam-se as marcas da diferença e silenciam as identidades.

Com base no exposto, trataremos na seção seguinte a respeito de como as representações que transitam entre as dimensões conceitual e contextual, aferidas juntos aos discentes colaboradores, estão interconectadas à dimensão identitária, em favor de significações que nos possibilitam tecer interpretações sobre a (re)construção da identidade profissional do professor de línguas em contexto em processo de formação .

5.1.2.3 O Profissional Inclusivo: o Pessoal e o Relacional

Conforme nos foi possível aferir, até o presente momento dessa etapa da análise e discussão dos dados, as representações do professor em formação são assaz significativas para depreendermos algumas significações que a função docente, enquanto constituição de papéis e perfis sociais e profissionais; e a contextualização sócio-histórica dessa docência, em vistas à integração dessa função ao campo de atuação e suas possíveis demandas, têm sobre a (re)construção da identidade profissional. O adensamento dessa relação se dá mediante o sujeito, suas escolhas e atitudes.

Nesse sentido, a identidade profissional transita entre o sujeito e as instâncias institucionais e sociais que, respectivamente, o capacita e o permite (re)conhecer a realidade que constitui a sua profissão, em outras palavras, “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (NIAS, apud NÓVOA, 1995, p. 13). Ao (re)construirmos a nossa auto-imagem adentramos, por vezes, em um campo conflituoso entre o que somos e o que desejamos ser. Essa relação tensa é, sem dúvidas, motivada pelas

relações e interações sociais que situam o sujeito em uma dada condição e/ou papel na sociedade, como ratificam Moita Lopes (2008) e Pennycook (2006).

Às vezes, torna-se necessário projetar no outro aquilo que buscamos compreender sobre nós mesmos, de modo que seja possível compartilhar uma identificação ou assumir um posicionamento relacional. Sob essa lógica, buscamos compreender como o discente colaborador se aproxima ou se distancia da imagem que constrói sobre o que é ser um profissional inclusivo. Para tanto, dispusemos ao discente colaborador a seguinte questão:

Q11: Para você, o que vem a ser um professor inclusivo? Você se percebe no papel de um profissional inclusivo?

Em face da variação aferida nas representações dos discentes colaboradores acerca da definição atribuída ao professor inclusivo, entendemos ser relevante pontuá-las enquanto categorias, conforme dispomos no gráfico a seguir:

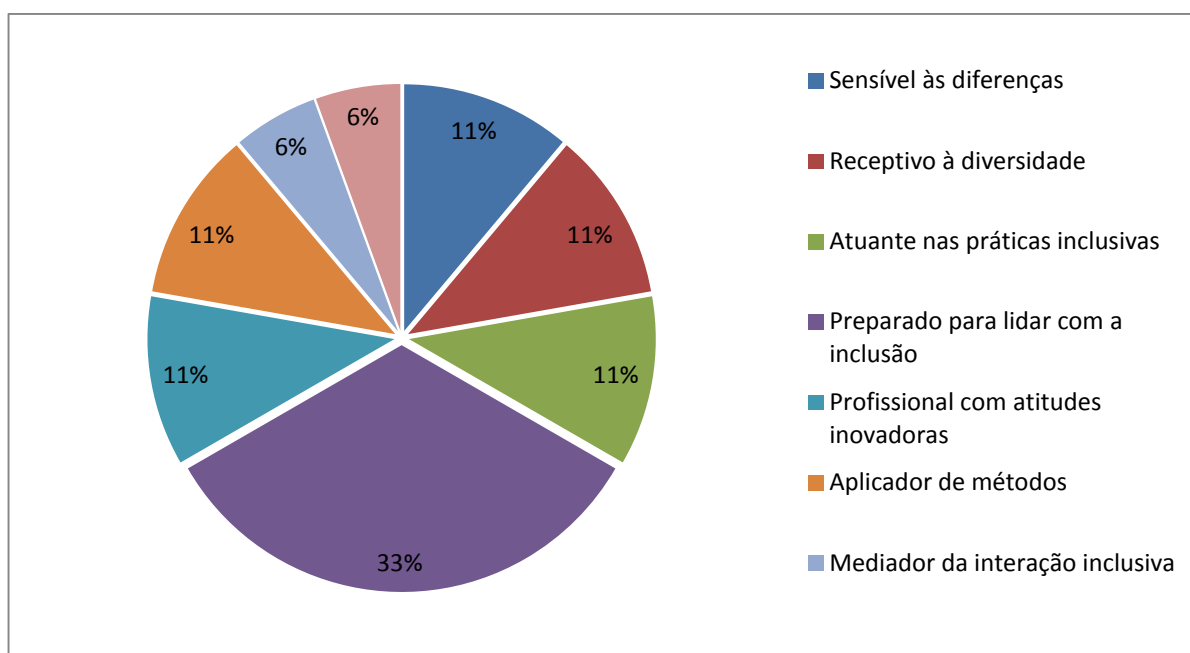


GRÁFICO 2: Representações dos discentes sobre a definição de professor inclusivo.

Conforme podemos constatar no gráfico acima, 11% dos discentes entendem que o professor inclusivo é aquele que está sensível às diferenças de modo que não só ao compreender essa realidade é capaz de lidar com ela, mais adequadamente, conforme notamos nos enunciados a seguir:

EX21: Entendo que ser um professor inclusivo deve ser aquele que é sensível às especificidades apresentadas pelos seus alunos, reconhecendo-as e considerando-as no processo de ensino-aprendizagem.

EX22: É aquele que consegue ser mais sensível às necessidades dos alunos e com isso pode auxiliá-los melhor nas suas necessidades especiais.

Nesse sentido, compartilhamos do entendimento de que o professor inclusivo precisa ser, sim, mais sensível às questões que estão imbricadas a uma educação que se propõe inclusiva. Como acena Duarte Júnior (2000), os sujeitos que lidam diretamente com a educação precisam ser tomados pela sensibilidade, em favor de práticas mais criativas e responsivas com os estudantes e o cotidiano que operam sobre a realidade, na qual exerce a sua atividade. Isso, de certo modo, é algo que deve ser tomado como inerente a todos os profissionais que lidam com a educação, independentemente, de estarem eles em confluência, ou não, com uma proposta inclusiva de educação.

Entendemos, ainda, que a percepção de um professor inclusivo apenas pelo viés da atuação sensível pode se configurar como frágil, à medida que além dessa atitude, indiscutivelmente, necessária, acreditamos ser importante também que ele compreenda quais as questões e perspectivas envolvem o cenário educacional inclusivo, haja vista que ele não está isento das relações de poder e que, portanto, é preciso ter essa dimensão até mesmo para que se possa assumir uma postura transformadora e sensível diante da mesma, como ratifica Pennycook (2006).

Somado a isso, atentar para a diversidade, seja ela social e/ou cultural, é inegavelmente relevante para ações favoráveis às práticas inclusivas. Por esse entendimento, alguns discentes defendem que o professor inclusivo é aquele que sabe lidar com a diversidade, como acenam os enunciados abaixo:

EX23: É aquele que sabe como lidar com a diversidade, entender como deve ser o processo de ensino-aprendizagem para quem tem algum tipo de deficiência.

EX24: Aquele que possa trabalhar com a diversidade (seja linguística, seja de outra área) de forma competente e comprometida.

A esse respeito, atentamos para o fato de que lidar com a diversidade não significa, necessariamente, que se conhece e entende essa diversidade. Consideramos que, além de um aparente saber lidar, o professor inclusivo precisa compreender essa diversidade, já que essa questão também implica aprendizagens e conhecimentos, os quais devem estar presentes no

processo de formação docente. No entanto, conferimos que esses conhecimentos podem não ser tão presentes na formação do professor de línguas, como nos sugere os enunciados dos próprios discentes colaboradores de nossa pesquisa, ao tecerem considerações como: [...] *vim alertando, atinando a mente às coisas, é:::, o que é diversidade? O que é diversidade cultural? O que é diversidade sociocultural? [...] Acho que a gente tem que se parar para questionar isso (cf. D2); Acredito que são poucas as disciplinas que nos ajudam a entender a diversidade, a maioria são de literatura ou de educação, então, no curso isso é::: acaba sendo complicado né::: porque::: isso é importante para a inclusão de alunos com deficiência (cf. D18).*

Tais considerações confluem para o que Marques (2001) entende ser uma problemática que se faz presente nos cursos de formação docente, pois o contato do discente com a questão da diversidade deveria ser ao longo de todo o curso e não ser tratado de formada pontuada e, muitas vezes, descontextualizada, para que, desse modo, se possa promover ressignificações na maneira como esse sujeito entende e lida com as singularidades humanas e, também, contribuir para a desmistificação da crença de que a Educação Inclusiva está voltada apenas para a pessoa com deficiência.

Quanto à representação de professor inclusivo como sendo o profissional atuante nas práticas inclusivas, entendemos que essa visão dialoga com a perspectiva de que o engajamento docente deve atender a uma economia não só social e educacional, mas, sobretudo, política, em vistas à desconstrução de um modelo de ensino que enfatiza as questões metodológicas.

Sob essa lógica, o professor deve ser capaz de mostrar ao aluno que as diferenças e a forma como a sociedade lidou, e ainda lida, com essa questão é atravessada por fatores políticos, culturais, sociais e/ou ideológicos. Com base nisso, a prática docente deve ser capaz de orientar e de capacitar esses estudantes para que possam lidar com as suas singularidades, assim como entenderem e agirem, producentemente, frente às práticas de segregação e manutenção das iniquidades, conforme ratificam Pennycook (2006), Moita Lopes (2008) e Rajagopalan (2001).

Isso, certamente, mantém uma estreita relação com a representação de profissional inclusivo com atitudes inovadoras, tal como é defendido por 11% dos discentes, dos quais destacamos os enunciados a seguir:

EX25: É aquele que inova nas suas atitudes, que sai dos métodos convencionais de ensino e busca o melhor do aluno.

EX26: O professor inclusivo cria sua aula em favor dos alunos e não do conteúdo pra ser trabalhado. Esse tipo de profissional tenta fazer com que o aluno com deficiência se sinta incluído nas aulas e atividades e por isso precisa ir além do material didático.

Entretanto, para que seja possível assumir essas atitudes e/ou práticas inovadoras, esse docente precisa ter uma capacitação profissional que lhe permita resignificar as abordagens concebidas como tradicionais e/ou pouco produtivas diante do cenário educacional atual. Uma situação que, apesar das inegáveis mudanças e melhorias empreendidas nas últimas duas décadas, é ainda complicada, à medida que se pode constatar uma formação docente na qual a prática é preterida em relação à teoria, conforme argumentam Alvarez (2010) e Tardif (2002).

Os resultados alcançados com a primeira indagação de Q11 sinalizaram, ainda, a figura do professor inclusiva como sendo um aplicador de métodos ou como um mediador. Em relação à primeira representação, o discente considerou que:

EX27: o professor inclusivo tem que conseguir compreender e aplicar os métodos para uma educação realmente inclusiva.

A partir desse enunciado, notamos que o discente sugere uma relação duplamente passiva no processo de ensino e de aprendizagem em um contexto inclusivo. Primeiro, por delegar ao professor o papel de um mero aplicador de regras, corroborando com uma visão ultrapassada de entender esse profissional como um técnico, justamente, um aplicador de regras e métodos, o que é refutado por diversos autores, a exemplo de Alvarez (2010) (cf. subseção 3.1.1). E, em segundo, porque esse conhecimento ao ser aplicado caberá ao estudante apenas recepcioná-lo, constituindo, assim, uma educação depositária⁵⁸, tão rebatida por Paulo Freire.

Embora esse tipo de representação possa ser relativizado se considerarmos o contingente de professores em formação que não compartilham dessa percepção, mas ela é sintomática no que diz respeito ao fato de que alguns desses futuros docentes contribuem para a manutenção desse tipo de concepção, seja no âmbito da teoria e/ou da prática. O mesmo pode ser atribuído à segunda representação, já que a mediação sinalizada consiste,

⁵⁸ Paulo Freire (1987) discute a educação bancária a partir da relação daquele que detém o conhecimento – professor - e aquele que não o têm- o estudante. Nesse caso o processo de ensino e de aprendizagem está pautado na transferência de conhecimentos e valores.

em outras palavras, nessa transmissão de conhecimentos, conforme deduzimos do enunciado abaixo:

EX28: É o professor que sabe passar os seus conhecimentos para alunos com ou sem deficiência. Ele não discriminará o aluno por ser surdo ou cego, pois todos têm o direito de aprender igual.

Ademais, podemos conferir nos enunciados de EX25 a EX28, que os discentes colaboradores tecem suas representações sobre o professor inclusivo de maneira que se excluem dessas concepções. Essa exclusão se realiza por supressão, já que os discentes não pormenorizam suas representações e indicam um distanciamento em relação a esse papel que atribuem a outro sujeito. Linguisticamente, podemos depreender essa exclusão mediante a utilização de pronome na segunda pessoa do singular – *Ele não discriminará* (EX28) e pela determinação do sujeito precedido de marcação do artigo definido – *o professor*, *Esse tipo de profissional* (EX26), ou demonstrativo – *É aquele* (EX25).

Somado a isso, conferimos também a noção de uma educação modeladora presente na representação discente – *todos tem o direito de aprender igual* (EX28). Isso sugere que a perspectiva de igualdade na educação, ainda, pode carregar resquícios de uma visão homogeneizante de que todos os estudantes precisam aprender da mesma maneira e não com a possibilidade de que todos devem gozar das mesmas oportunidades de aprendizado, independentemente, de suas singularidades, conforme ratifica a noção defendida por Santos, B. (2006).

A última representação delegada ao professor inclusivo consiste na ideia de um profissional preparado para lidar com a inclusão. Nesse caso, duas questões nos chamaram a atenção durante a análise dos dados. A primeira condiz ao fato de que 33% dos discentes compartilharam dessa concepção, um percentual elevado se compararmos às demais representações já apresentadas (cf. Gráfico 2), e, a segundo, foi a argumentação pouco explicativa das representações, o que dificultou uma depreensão sobre o tipo de preparação que os discentes estavam se referindo. Em face disso, buscamos estabelecer uma relação entre essas representações e as que foram geradas a partir da segunda questão contida em Q11 – *Você se percebe no papel de um profissional inclusivo?* A partir disso, nos foi possível tecer algumas interpretações sobre essa concepção de professor inclusivo defendida pela maioria dos discentes. Para tratarmos dessa relação, vejamos os enunciados a seguir:

EX29: Ser um professor inclusivo é estar pronto para atender os alunos com necessidades especiais. Não me sinto preparada para ser esse profissional.

EX30: Um professor que saiba lidar com a inclusão e com o que esse tipo de educação necessita. Acho que ainda tenho muito o que conhecer para arriscar uma atuação com esse tipo de educação, mesmo tendo interesse, mas acho que com a formação que tenho hoje, não poderia ser uma professora inclusiva.

EX31: Ser um professor inclusivo significa estar preparado para lidar com a inclusão e com a diversidade nas escolas. Com a minha formação não dá para ser esse modelo de profissional, já que não tive acesso a esse tipo de discussão. Então, se eu não me sinto preparada não posso assumir uma coisa que sei que tenho limitações para saber como agir.

Como já mencionamos, a questão da preparação surge como um elemento fundamental na concepção de professor inclusivo defendido nos enunciados de EX29 a EX31, conforme os trechos grifados. Sabemos que a capacitação profissional é inerente a qualquer atividade que seja exercida na sociedade, no entanto, nos parece que a formação referida nos excertos selecionados mantém uma proximidade com a realidade acadêmica. Para uma melhor explanação dessa interpretação, vejamos no gráfico abaixo, as respostas dadas pelos discentes em relação à segunda indagação de Q11:

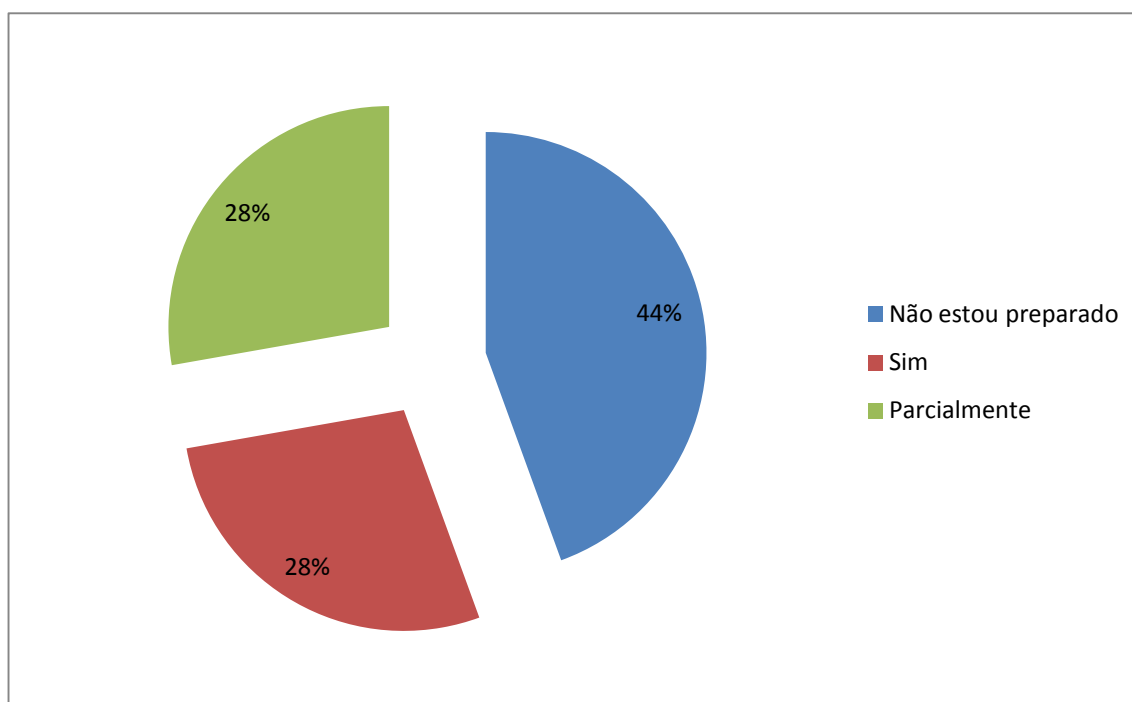


GRÁFICO 3: Demonstrativo da assunção discente quanto a um perfil inclusivo

Conferimos, a partir da disposição dos dados gerados com a questão, que 44% dos discentes colaboradores declararam não se considerarem preparados para assumir o papel de profissional inclusivo. Dentre esses discentes estão, justamente, aqueles que compartilham do entendimento de ser o professor inclusivo um profissional que precisa estar preparado para lidar com a inclusão, conforme aludimos anteriormente. Diante disso, podemos perceber que esses discentes atrelam essa representação primeira à percepção que têm sobre si mesmos, de maneira relacional - *Não me sinto preparada para ser esse profissional (EX29); Acho que ainda tenho muito o que conhecer para arriscar uma atuação com esse tipo de educação, mesmo tendo interesse, mas acho que com a formação que tenho hoje, não poderia ser uma professora inclusiva (EX30); Com a minha formação não dá para ser esse modelo de profissional, já que não tive acesso a esse tipo de discussão. Então, se eu não me sinto preparada não posso assumir uma coisa que sei que tenho limitações para saber como agir (EX31).*

Isso significa que as projeções que são feitas sobre o papel de professor inclusivo, mediante esses dados, estão intrinsecamente atreladas às percepções pessoais que os discentes têm sobre a sua própria formação, o que, por sua vez, aciona o contexto dessa formação, já que eles compartilham de uma mesma realidade formacional, apesar das especificidades dos cursos, e, ainda, os objetivos dessa formação, já que ao acenarem para o despreparo evidenciam que o tipo de formação que está em discussão tem uma projeção incipiente na realidade que vivenciam. Desse modo, esses dados corroboram com o processo, que segundo Dubar (2005), parte de uma constituição pessoal, atravessa as escolhas relativas à área de aprimoramento e o campo de atuação em direção à (re)construção da identidade profissional.

À guisa de considerações finais sobre o gráfico 2, notamos um equilíbrio entre os dados que acenam para a assunção, parcial ou positiva, de um perfil inclusivo por parte do professor de línguas em formação. Conferimos, ainda, que esses discentes atribuem essa condição a dois fatores possíveis: pela conscientização de sua importância ou pela vontade de ser um profissional melhor, conforme ilustram os enunciados abaixo:

EX32: Parcialmente, porque me sinto insegura, mas já tenho uma importante qualidade que é a consciência da importância que é ser um profissional inclusivo.

EX33: Sim, mesmo não me sentindo preparada academicamente tenho uma predisposição para esse trabalho e sei que a prática vai me ajudar a ser uma profissional inclusiva cada vez melhor, já que a sociedade precisa disso.

EX34: Sim, em partes, porque a minha formação tem muitas lacunas, principalmente em relação a esse tema, mas tenho muita vontade de aprender mais e de crescer na minha profissão.

Apesar de acenar para um reconhecimento de certas limitações, em virtude de uma formação inconsistente em relação à questão da Educação Inclusiva, os enunciados em questão evidenciam tanto um interesse quanto a necessidade que alguns discentes sentem de se aproximar de suas representações sobre o professor inclusivo. Isso endossa o nosso entendimento de que as representações tecidas e significadas por nós e sobre nós se dão em contraponto a um outro, ganham representatividade no seu interfaceamento e, por conseguinte, contribuem para a (re)construção das identidades, tal como acena Silva (2000).

Embora esse reconhecimento e a busca de uma identificação nos pareçam assaz significativos para ressignificações na formação docente em favor de práticas inclusivas, acenamos para o fato de que a (re)construção das identidades se situam em campos nem sempre harmoniosos, nos quais operam as relações de poder e de valorações, conforme ratificam Hall (2000) e Silva (2000). Em face disso, na segunda subseção da dimensão identitária, exploramos alguns níveis de identificação em favor de uma compreensão mais adensada sobre a projeção dessas relações na (re)construção da identidade profissional do professor de línguas em formação.

5.1.2.4 Marcas da identificação em vistas ao profissional inclusivo: (não) pertencimento, conformidade e confrontação.

Conforme acenamos até o presente momento de nossa análise e discussão dos dados de pesquisa, as ações do professor de línguas em formação são reguladas e (re)orientadas pelas interações e relações que ele mantém na e com a realidade sociocultural, política e ideológica que vivencia no seio da IES. Diante disso, podemos cogitar que algumas exclusões e filiações são assumidas por esse sujeito em virtude de (re)conhecimentos e identificações acessadas, assumidas e compartilhadas, com certa autonomia, durante esse processo de formação profissional.

É mediante a estrutura que sustenta o seu campo de aprendizagens e (re)significações, que esse sujeito produz as suas marcas, que o permitirá se (re)conhecer e ser (re)conhecido enquanto um profissional. Com base nisso, buscamos compreender como

os discentes colaboradores se identificam ao fazerem projeções sobre o exercício docente, mais especificamente em relação a uma prática inclusiva, mediante processo de exclusão ou pertencimento. Para tanto, fizemos a seguinte pergunta aos discentes colaboradores, durante a entrevista.

P4: Se fosse uma questão de escolha, você optaria por trabalhar em contextos educacionais inclusivos?

No gráfico abaixo, apresentamos, em termos percentuais, as respostas que foram afirmativas ou negativas em relação à P4:

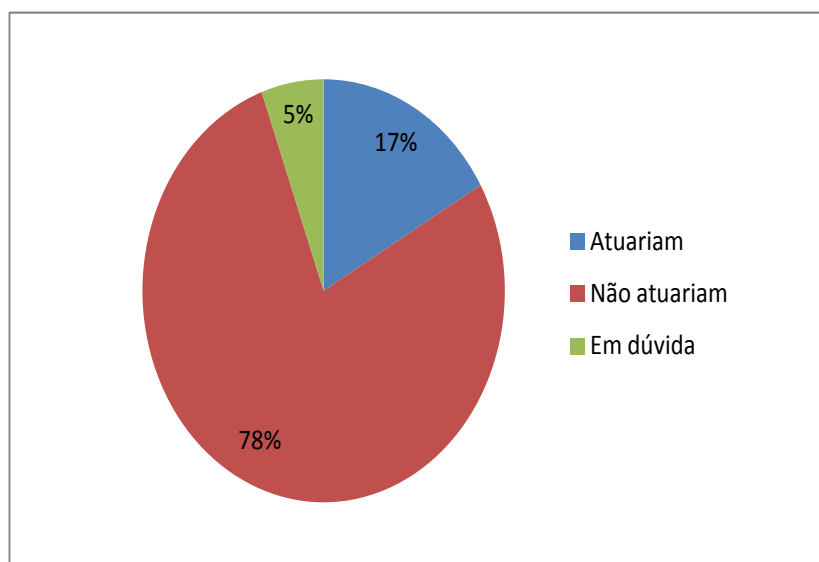


GRÁFICO 3: Posicionamento dos discentes em relação à atuação em contextos educacionais inclusivos.

Em relação a esses dados, conferimos que 78% dos discentes declararam não querer atuar em contextos educacionais inclusivos, caso lhes fosse dada essa opção. Isso ratifica o que Mantoan (2001) entende ser uma postura individual, que reporta à categoria que ela, de certo modo, representa, em relação a uma desobrigação com a uma realidade sobre a qual, sócio-histórico e culturalmente, fomos condicionados a ignorar.

O posicionamento compartilhado por esses discentes sintomatiza, ainda, o que o autor considera ser uma acomodação dessa isenção que, concomitante com uma formação acadêmica favorável, precisa ser abalada na sua estrutura mais importante que é, justamente, o sujeito social. São poucos os que conseguem perceber, desde o começo, já que as discussões e solicitações de uma revisão social e educacional no que tange à inclusão na

educação é, relativamente, recente, se compararmos com o fato de o problema ser assaz antigo, a importância de manter uma interação, aprofundar determinado conhecimento e buscar transpor as barreiras que dificultam essa mudança. Observação esta corroborada pelos nossos dados, já que apenas 17% dos discentes colaboradores se posicionaram de maneira favorável a uma atuação em contextos educacionais inclusivos, apesar de sua formação apresentar espaços em branco sobre essa questão, conforme acenaremos na sequência.

A título de complementação desses dados, apresentamos, na sequência, uma tabela com exemplos das justificativas dadas pelos discentes a esse respeito, sendo que nos foi possível agrupar essas justificativas, devido à similaridade entre elas, em três categorias conforme demonstra a tabela a seguir:

Categoria	Enunciados Selecionados para análise
Falta de preparo profissional	<p>É uma questão difícil (+) Eu optaria por não trabalhar, mas eu justificaria. Eu não, como é que eu, pensando na responsabilidade de um docente para com os alunos em sua totalidade não preparado (+). Em sua totalidade, eu me sinto, assim, preparado pra trabalhar com questões de gênero, questões de raça, eu me sinto preparado para questões das diversidades culturais, linguísticas, mas não me sinto preparado para trabalhar com questões físico-motoras ou mentais, Então, EU (+), pensando na responsabilidade da docência, eu NÃO assumiria uma turma dessa forma. (D2)</p> <p>Se fosse uma questão de escolha (+), sinceramente, não. Porque, justamente, isso, porque eu não, como eu disse, eu não me considero uma profissional preparada, eu não tive, até agora, eu não tive uma formação preparada pra isso, pra:::: atender a essa demanda. (D3)</p> <p>Não, por não senti:::: preparada. Não tenho preparação e eu não sei se eu seria um bom profissional com esses alunos, ai, é:::: eu acredito que a pessoa que sairia prejudicada seria o própria aluno, né::::?. Se o professor não tiver uma boa formação, o maior prejudicado é o aluno (D7)</p>
Desafio/Experiência	<p>Só se fosse um desafio MUITO grande, bem consciente disso e de que teria orientação e, como diria, suporte de alguém que fosse me ajudar, mas não capacitada. Capacitada pra isso eu não me considero. (D10)</p> <p>Claro, até porque seria um momento curioso, um grande desafio de ver quais são esses limites que socialmente a gente acaba impondo pra inclusão e para trabalhar com isso também e poder superá-los, é:::: já que não tivemos essa oportunidade durante a graduação (D15)</p>
Inclusão indissociada da prática docente	<p>Toda turma ela tem algum problema de de:::: educação inclusiva, não existe turma que não tenha diferenças. Então, a gente tem que saber trabalhar com as diferenças e saber fazer com que as diferenças não sejam é:::: fatores que impossibilitem o processo de educação. Então, se a gente não tiver preparado pra trabalhar com uma turma que tenha diferença a gente não tá preparado, não vai achar turmas homogêneas, não existem turmas homogêneas. É:::: e ai, a pergunta foi se eu, como é?Se eu optaria? [repito a pergunta] Se fosse uma questão de escolha? Eu acho que não ta em escolha isso, porque TODA turma que você pegar você vai ter diferenças sociais. E, ai, você tem que saber lidar com essas diferenças sociais. Então, isso não é uma questão de escolha. Existem pobres, existem ricos dentro de uma mesma turma. Que é que você vai fazer? Existem negros, existem brancos, existem índios, existem pessoas, é::::, não índios. Então você tem que saber lidar com todas as situações. E, ai, se você não souber fazer isso, você não tá, é::::, de fato, preparado(D5)</p>

TABELA 3: Posicionamentos de alguns discentes a respeito de uma possível atuação em contextos educacionais inclusivos.

No que condiz às justificativas que embasaram os posicionamentos dos discentes colaboradores em relação a uma possível aproximação com a prática inclusiva, conferimos três categorias, sobre as quais nos deteremos: a experiência ou o desafio, a falta de preparo e a inclusão indissociada da prática docente. Mediante essas categorias pudemos aferir as representações de um pertencimento, ou não, desses sujeitos a essa realidade, de modo que também nos foi possível mensurar marcas de identificação.

Dois enunciados expuseram que o trabalho docente em contextos educacionais inclusivos seria um desafio profissional. Embora essa percepção esteja marcada em ambos os enunciados - *Só se fosse um **desafio** MUITO grande, bem consciente disso e de que teria orientação e, como diria, suporte de alguém que fosse me ajudar, mas não capacitada. Capacitada pra isso eu não me considero (D10); Claro, até porque seria um momento curioso, um grande **desafio** de ver quais são esses limites que socialmente a gente acaba impondo pra inclusão e para trabalhar com isso também e poder superá-los, é::: já que não tivemos essa oportunidade durante a graduação (D15)*, percebemos que as teias de significações que os permeiam nos colocam diante de posicionamentos distintos.

Em D10, notamos que ao se referir a desafio, o discente sugere que isso seria uma situação de desconforto que, em virtude do despreparado e da insegurança acenados, imprescindiria do apoio de outrem. Essa postura pode ser lida como sintomática de uma formação, tanto acadêmica quanto pessoal, na qual a autonomia docente é pouco articulada, haja vista o nosso entendimento de que professor precisa ser idealizador das práticas que assume e desenvolve em sua atividade profissional, corroborando com Contreras (2002).

Isso evidencia, ainda, resquícios de uma racionalidade técnica, na qual, o conhecimento científico é validado como o controle do professor sobre sua atividade, quando isso é tomado por esse sujeito como frágil ou insuficiente - *Capacitada pra isso eu não me considero (D10)*. Frente a isso, torna-se necessário recorrer à orientação e/ou técnicas de ensino e metodologia, conforme o enunciado em questão nos indica - *suporte de alguém que fosse me ajudar, mas não capacitada (D10)*, uma vez que a atividade profissional precisa ser respaldada por uma supervisão orientadora dessa prática, conforme acena Contreras (2002). A partir daí compreendemos que, as amarras de um perfil profissional técnico contribuem negativamente, para o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo e o conceito que cada um terá de si mesmo no exercício da profissão.

E isso contribui para uma postura de não pertencimento a uma determinada realidade profissional, de modo que o sujeito não se reconhece nela. Ao expressar a natureza condicional (a ação somente – *Só (D10)*, se dará em virtude de certas circunstâncias: *estar*

bem consciente disso e de que teria orientação (D10), e incerta da situação (ao ter essa ação como incerta e/ou duvidosa, marcada pelo modo verbal no subjuntivo - *se fosse* (D10) e, ainda, acentuar a sua intensidade – *MUITO* (D10), o discente colaborador evidencia que não se (re)conhece nessa realidade como mantém um distanciamento dela, de maneira, que outrem precise conectá-lo.

Diferentemente, em D15 o desafio está, justamente, em poder fazer jus a essa autonomia profissional - *um grande desafio de ver quais são esses limites que socialmente a gente acaba impondo pra inclusão e para trabalhar com isso também e poder superá-los* (D15), convergindo com os pressupostos defendidos por Contreras (2002) de que é preciso caminhar em direção oposta ao modelo tecnicista, problematizando crítica e reflexivamente a prática, as intenções, as crenças e os valores que se assentam no campo de atuação profissional e com os quais nos identificamos, em vistas à superação das dificuldades e de nossas limitações.

Nesse caso, a intensidade denota ao desafio – *grande desafio* (D15), consiste na compreensão de que não é fácil assumir essa prática autônoma - *já que não tivemos essa oportunidade* [de ter um contato com contextos educacionais inclusivos] *durante a graduação* (D15), mas ela se torna imprescindível para superar o desconhecido, ter acesso a um conhecimento que se julga não ter e que fomenta não só curiosidade, mas acresce um novo saber à experiência docente - *Claro, até porque seria um momento curioso[...]* *ver quais são esses limites[...]* *e poder superá-los* (D15).

Apesar de notarmos no enunciado de D15 um anseio quanto a um pertencimento e (re)conhecimento de uma prática inclusiva, ainda, assim, não podemos falar de uma identificação, já que o discente colaborador marca não se reconhecer nessa realidade ao se incluir por processo de ativação em um grupo social que é representado como o autor de práticas excludentes em relação a outro grupo – *a gente* (D15)- cujos sujeitos compõem a realidade inclusiva em discussão, o que podemos mensurar - - *um grande desafio de ver quais são esses limites que socialmente a gente acaba impondo pra inclusão e para trabalhar com isso também* (D15).

Os discentes que se posicionaram negativamente em relação a uma possível atuação inclusiva alegaram falta de preparo, não só por questões de ordem teórico-metodológica, como sugerem as passagens destacadas nos enunciados, referindo-se à formação acadêmica- *eu não me considero uma profissional preparada* (D3); *não me sinto preparado para trabalhar com questões físico-motoras ou mentais* (D2); *Não tenho preparação e eu não sei se eu seria um bom profissional com esses alunos* (D7), como também de uma representação

peçoal negativa, de incapacidade e impotência frente a essa realidade - *Eu optaria por não trabalhar, mas eu justificaria* (D2); *não sei se eu seria um bom profissional com esses alunos, ai, é::: eu acredito que a pessoa que sairia prejudicada seria o própria aluno, né:::?(D7)*, um processo de inclusão por especificação, já que são levantadas as singularidades desses sujeitos. Um comportamento que reforça o entendimento de Tardif (2004) quanto ao fato de que o professor, sobretudo o iniciante na carreira, será constantemente afetado pelas incertezas, sendo necessário entendê-las como parte do processo formacional e não como um impedimento para que tenhamos contato com outras necessidades e/ou realidades que atravessam a profissão.

No entanto, são essas experiências que possibilitam a esse profissional pensar na sua prática, ousar nas suas atitudes e amadurecer, tanto profissional como pessoalmente. Diante disso, ponderamos que se o discente idealizar seu campo de atuação, mesmo coberto pelas problemáticas comumente atreladas à profissão, como os baixos salários, a falta de estrutura, a carga de trabalho excessiva, dentre tantas outras, isolado da complexidade que o caracteriza e das demandas que acompanham o fluxo das mudanças sócio-históricas, ele pode se aprisionar nas teias do tradicionalismo, inserindo-se na conjuntura de que existem fórmulas prontas e acabadas em favor de uma prática menos problemática, como atesta Pimenta (1999).

Não podemos negligenciar o fato de que esses discentes, diante da sua condição de profissionais em formação, projetam as suas percepções em face do pessoal como incorpora o sentido do jogo de ser professor, abraçando uma coletividade, à qual é atribuída certo poder sob uma realidade específica ou, ainda, corroborando com o pensamento de Bourdieu (1997), refletindo o sentido desse jogo, as relações que atravessam esse grupo de modo que o sujeito se incorpora a ele para não se sentir excluído dele.

Nesse sentido, em face dos níveis de distanciamento entre teoria e prática aferidos nos cursos de formação do professor de línguas (cf. seção 4.1), constatamos uma atribuição à área de Educação quanto da responsabilidade em ter de articular os conhecimentos sobre o paradigma inclusivo educacional e, por conseguinte, atribui-se ao seu profissional o papel de lidar, de maneira mais direta, com essa realidade. A esse respeito, a título de ilustração, destacamos alguns discursos⁵⁹ dos discentes colaboradores que são significativos quanto a essa consideração:

Não fui preparado para atuar com estudantes que possuem algumas dificuldades de aprendizagem, como é questão das necessidades especiais.

⁵⁹ Extraídos de das respostas de discentes à perguntas distintas no questionário: Q4 e Q7, respectivamente.

Ainda não fiz Libras, mas acho que essas disciplinas são mais em Educação (EX35)

A questão da inclusão é mais discutida em Educação. [...] acho que deviam disponibilizar mais disciplinas lá [referência à Faculdade de Educação] para que a gente tivesse mais contato com isso, pois acho importante. (EX36)

Por conta disso, muitos discentes acabam não se identificando com uma atuação inclusiva por não identificar essa questão como sendo compartilhada pela coletividade, à qual está profissionalmente interligado. Isso endossa o posicionamento do qual compartilhamos de que a identificação se dá em função do outro (cf. seção 1.3), diante do que (re)conhecemos e das representações de (não)pertencimento, o que, por sua vez, nos permite, aferir a nossa heterogeneidade e singularidade (GIDDENS, 1995; HALL, 1995; SILVA, 2000; PARDO, 2000). Ratificando, desse modo, a concepção defendida por Bhabha (2005) quanto ao fato de que é mediante essa identificação que se constituem modelos de valorização social e/ou cultural que, geralmente, atendem aos anseios daqueles que articulam essas relações de poder.

Sob essa lógica, percebemos que a falta de identificação por parte de alguns discentes colaboradores, ao atribuírem suas justificativas de não querer atuar em contextos educacionais inclusivos em virtude de uma carência na sua formação profissional, apesar de sua pertinência, não deve ser fomentada como um fator que estimule um distanciamento desses profissionais dessa realidade. Até porque, conforme já sinalizamos em na seção 2.2, não se trata de uma questão de escolha, seja em virtude da legislação ou pela defesa de uma postura profissional e social, mas é pela interação com esse outro, com uma outra realidade, cuja interfaceamento nos permite agregar, compartilhar e (re)significar conhecimentos e valores, trocar experiências e (re)construirmos nossas identidades, reiterando o pensamento de Moita Lopes (2008).

Para tanto, entendemos ser necessário que esse sujeito saia das zonas de conforto que essa identificação também institui e reconheça essa realidade que lhe é diferente, compreendendo que ela é mais uma das muitas que podem constituir o seu campo de atuação, conforme ratifica o enunciado presente em D5 - *Toda turma ela tem algum problema de de::: educação inclusiva, não existe turma que não tenha diferenças [...]*Eu acho que não ta em escolha isso, porque TODA turma que você pegar você vai ter diferenças sociais.

O enunciado de D5, em relação à Q9, reforça, ainda, o fato de que a atuação do professor de línguas em contextos educacionais inclusivos é inerente à sua profissão, independente de uma escolha, já que a própria diversidade implica considerarmos as diferenças - *Toda turma ela tem algum problema de de::: educação inclusiva, não existe turma que não tenha diferenças. Então, a gente tem que saber trabalhar com as diferenças e saber fazer com que as diferenças não sejam é::: fatores que impossibilitem o processo de educação.*

Nesse discurso, podemos concluir que há tanto o (re)conhecimento da diversidade humana e das perspectivas que são peculiares à proposta de inclusão educacional – [...] *não existe turma que não tenha diferenças. Então, a gente tem que saber trabalhar com as diferenças e saber fazer com que as diferenças não sejam é::: fatores que impossibilitem o processo de educação (D5), a identificação desse sujeito em relação às representações que tece sobre essa realidade - Então, se a gente não tiver preparado pra trabalhar com uma turma que tenha diferença a gente não ta preparado, não vai achar turmas homogêneas, não existem turmas homogêneas [...]Eu acho que não ta em escolha isso, porque TODA turma que você pegar você vai ter diferenças sociais. E, ai, você tem que saber lidar com essas diferenças sociais. Então, isso não é uma questão de escolha. Existem pobres, existem ricos dentro de uma mesma turma. Que é que você vai fazer? Existem negros, existem brancos, existem índios, existem pessoas, é:::, não índios. Então você tem que saber lidar com todas as situações. E, ai, se você não souber fazer isso, você não ta, é::: de fato, preparado.*

Outra pergunta feita aos discentes colaboradores, e que mantém uma estreita relação de significações com P5, foi proposta no questionário e consistiu na seguinte questão:

Q10: Você está satisfeito com a sua formação inicial? Quais as suas considerações a esse respeito?

Onze dos dezoito discentes colaboradores se posicionaram de forma negativa à indagação, mantendo, desse modo, uma interface com os posicionamentos assumidos por eles em outros questionamentos, já tratados anteriormente, no tocante aos problemas concernentes à sua formação, alegando, principalmente, o fato de que essa formação apresentaria lacunas, em muitos aspectos, não só em relação ao paradigma da educação Inclusiva. Contudo, algumas das considerações apresentadas por esses discentes são

significativas para que possamos nos adentrar na questão da conformidade ou confrontação em relação a essa realidade formacional.

A dissociação entre teoria e prática ficou marcada em todos os discursos, como sendo um dos fatores, se não o principal, que favorecem a insatisfação dos discentes com a sua formação inicial, como podemos constatar em alguns excertos que foram selecionados a esse respeito:

EX37: Faltou o convívio com a prática.

EX38: Acho que o curso não prepara professores, mas pesquisadores já que só vemos teoria

EX39: O problema maior do curso é que temos pouca prática e as questões teóricas ficam muito presas à perspectiva formal

EX40: Queria ter mais contato com a sala de aula. Ter esse contato só no estágio é muito problemático.

Conferimos, ainda, que quatro discentes marcaram em suas considerações as reações que tiveram frente a essa insatisfação. Quanto a isso, vejamos as passagens selecionadas nos enunciados abaixo:

(EX41): O curso tem lacunas principalmente em relação à prática e *foi por isso que continuei trabalhando*, mesmo atrasando o curso, para preencher essa deficiência.

(EX42): Sei que a faculdade não vai te preparar para tudo, mas tenho muito o que me queixar do meu curso, que diz formar professor, mas sabemos que a pesquisa é o foco daqui. Então, se eu depositar nessa formação a minha capacidade de professora sei que terei problemas, por isso que *estou terminando meu curso de especialização* [...] e vou me dedicar à minha área, que é de tradução.

(EX43): Infelizmente, não. Porque no curso tive pouco contato com a sala de aula, com questões da prática, mas *não tem o que fazer. Sei que a experiência é que vai me ajudar mais.*

(EX44): Todo curso superior, hoje, é problemático. Não tenho dúvidas. Só que o curso de Letras passa por um sério problema que é não formar professor e infelizmente *ficamos de mão atadas porque não temos muito o que fazer, já que aluno, aqui, não tem voz nem vez.*

Em EX41 e EX42, embora os discentes ratifiquem o fato de que a formação inicial apresenta problemas, sobretudo em relação à prática, conforme mencionamos no parágrafo anterior a este, eles confrontam essa realidade, buscando preencher os espaços que comprometeriam a atuação deles em relação a aspectos que julgam importantes, seja em

relação a um contato mais significativo com a prática - O curso tem lacunas principalmente em relação à prática e *foi por isso que continuei trabalhando (EX41)*; ou aprofundando determinados conhecimentos em favor de uma atuação mais eficiente *na área que almejamos atuar - Então, se eu depositar nessa formação a minha capacidade de professora sei que terei problemas, por isso que estou terminando meu curso de especialização (EX42)*.

Isso demonstra não só uma autonomia do discente em relação à sua formação como também ratifica ser essa autonomia instituída nas relações sociais, cujas práticas emancipadoras favorecem as transformações nas condições institucionais e sociais do ensino, conforme situa Contreras (2002). Uma consideração que não podemos relacionar aos enunciados presentes em EX43 e EX44, que acenam para uma reação contrária, de conformação diante das problemáticas referidas à formação inicial - *Porque no curso tive pouco contato com a sala de aula, com questões da prática, mas não tem o que fazer. Sei que a experiência é que vai me ajudar mais (EX43)*; *Só que o curso de Letras passa por um sério problema que é não formar professor e infelizmente ficamos de mão atadas porque não temos muito o que fazer, já que aluno, aqui, não tem voz nem vez (EX44)*.

Tais considerações podem ser atribuídas, ainda, às representações que os discentes colaboradores fizeram ao responder à seguinte pergunta durante a entrevista:

P6: Você gostaria de ser um profissional inclusivo? Justifique.

Apesar de quatro discentes se posicionarem negativamente à proposição, o que, de certo modo, ratifica representações já discutidas que acentuam um posicionamento negativo por parte de alguns discentes em relação a uma prática inclusiva, conferimos que quatorze discentes declaram o desejo de ser um profissional inclusivo. Vejamos a organização de algumas dessas respostas na tabela abaixo:

Posicionamento	Resposta
Sim	<p>Gostaria, porque pra mim o profissional inclusivo é aquele que consegue lidar com as diferenças em sala de aula e que consegue fazer com que todos os alunos aprendam da mesma forma ou ou entendessem as diferenças que os alunos têm e fazer com que cada, que todos aprendam um contudo, que desenvolvam uma aprendizagem do mesmo modo ou de um modo muito parecido. É::: não possibilitando que haja diferença em sala de aula. Então, pra mim esse é modelo de profissional de educação que deveria estar sendo colocado, mas (+), não é esse, eu acho que é o momento que a gente tem que pautar isso, é::: não, a parti de uma mudança de sociedade também (D5)</p> <p>Gostaria. Não é a toa que eu, hoje, estou me preparando pra isso. Hoje, eu até,</p>

	não sou interprete, mas, assim, eu entendo um pouco de Libras. Eu aprendi, mas, ainda, sou muito devagar porque é preciso de prática, né:::, a fazer a leitura, e::: aquela, uma maquininha, esqueci o nome agora, que a gente faz a prova, os furinhos que saem, eu aprendi. É:::, então, eu to buscando, eu participo de oficinas, é:::,,, de cursos, justamente, pra poder é:::,: consegui assumir um mercado alternativo, porque querendo ou não eu não fico só limitada, né:::, a uma coisa só (D14)
Não	<p>É como eu te falei, é assim, não é o meu foco. Aqui nesse momento não, talvez, não. Talvez::: mais pra frente quando eu me deparasse. Porque eu eu não gostaria de ser aquele professor qui::: vai se deparar com um turma nessas questões de educação inclusiva e não ta preparado pra isso, assim, entendeu (D1)</p> <p>Não, porque sei que terei inúmeras dificuldades nessa realidade e quem pagará por essa deficiência que é minha, não nego, será o aluno é:::,: mais ninguém. Porque todo mundo pode até dizer que quer ser, né:::,,, mas muitos falam isso da boca pra fora. O resultado disso é justamente as atrocidades que a gente tem visto com relação à pseudo inclusão desses alunos. Então, sendo muito, mas muito sincero, MESMO, eu não gostaria nas circunstâncias que me encontro (D18)</p>

TABELA 4: Exemplos de respostas dos discentes à P6

Entre os enunciados que desvelam um posicionamento favorável quanto a ser um profissional inclusivo, destacamos a importância que foi atribuída ao profissional que está atento à diversidade e trabalha com as diferenças em favor do desenvolvimento do sujeito - *o profissional inclusivo é aquele que consegue lidar com as diferenças em sala de aula e que consegue fazer com que todos os alunos aprendam da mesma forma ou ou ou entendessem as diferenças que os alunos têm e fazer com que cada, que todos aprendam um contudo, que desenvolvam uma aprendizagem do mesmo modo ou de um modo muito parecido (D5)*; ou, ainda, que busca manter uma formação continuada e/ou especializada, que lhe permita preencher as ausências no processo de formação inicial, o que possibilitará, por sua vez, uma percepção mais aprofundada sobre determinada questão - *Não é a toa que eu, hoje, estou me preparando pra isso. Hoje, eu até, não sou interprete, mas, assim, eu entendo um pouco de Libras [...]então, eu to buscando, eu participo de oficinas, é:::,,, de cursos (D14)*, posturas essas que são fundamentais para o desenvolvimento de uma prática inclusiva, como endossa Mantoan (2001).

Em contrapartida, alguns discentes declararam não querer ser um profissional inclusivo, seja em virtude de questões de cunho pessoal - *É como eu te falei, é assim, não é o meu foco (D1)*, ou por não se considerarem preparados e, por conta disso, prejudicarem os alunos ou terem uma prática questionável - *Não, porque sei que terei inúmeras dificuldades nessa realidade e quem pagará por essa deficiência que é minha, não nego, será o aluno*

(D18). Nesses casos, ratificamos a nossa percepção de que o professor precisa compreender que é nas relações e interações sociais que as práticas profissionais se (re)significam, como atenta Moita Lopes (2008).

Conforme pudemos constatar, mediante a análise e discussão dos dados referentes ao *corpus* discursivo, as representações apresentadas pelos discentes colaboradores acenaram para uma preparação acadêmica pouco favorável à atuação do professor de línguas em contextos educacionais inclusivos. Por conseguinte, a identificação dos discentes em relação aos pressupostos desse modelo educacional se desvelou assaz frágil e relativa, projetando uma identidade profissional que se encontra em descompasso com as demandas da Educação Inclusiva. A seguir, trataremos do corpus documental, em vistas ao aprofundamento dessa teia de significações.

5.2 O *CORPUS* DOCUMENTAL

Conforme pudemos constatar nas discussões e análises pontuadas na subseção antecedente, os professores em formação depositam muitas expectativas dessa capacitação nas disciplinas que são ofertadas, ou não, por seus cursos, o que nos levou a uma análise simplificada dos Programas de oito disciplinas (cf. Tabela 3, na subseção 4.3.2), em vistas a uma ratificação das representações que foram suscitadas pelos discentes colaboradores a esse respeito.

Com base nessas considerações, pudemos, de maneira complementar, amarrar a nossas considerações a respeito de uma formação favorável, ou não, à identificação desse profissional com a realidade educacional inclusiva. Para tanto, procedemos a uma análise de aspectos sócio-semânticos presentes nos elementos que estruturam esse documento, especificamente, os que apresentamos na figura abaixo:

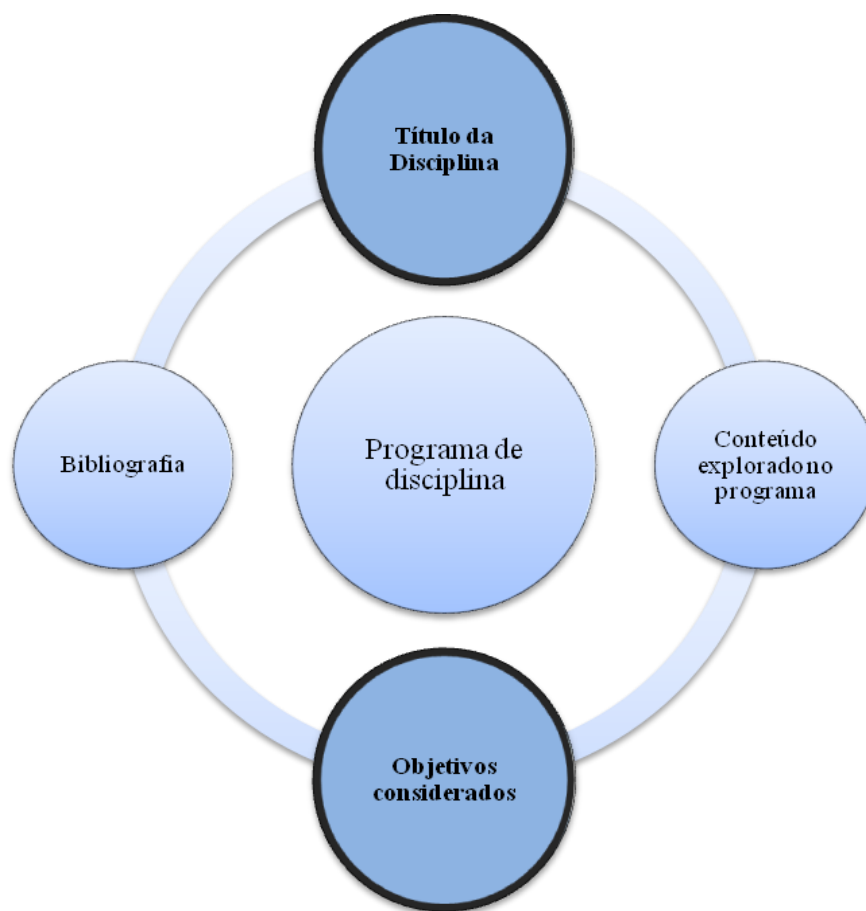


FIGURA 6: Elementos constitutivos do Programa de disciplina com ênfase nos elementos considerados na análise

Primeiramente, ressaltamos que, apesar de considerarmos os elementos Bibliografia e Conteúdo na figura acima, por reconhecermos a importância dos mesmos na elaboração desse documento, entendemos que, para a análise pretendida com esse *corpus* documental, abordá-los implicaria um aprofundamento dessa discussão que, por ora, seria pouco necessário, haja vista que o nosso intento com a discussão desses dados consiste em levantar indícios que ratifiquem as considerações dos discentes colaboradores quanto às disciplinas dos seus cursos. Desse modo, focaremos apenas no Título da disciplina e nos Objetivos considerados nos Programas de disciplinas selecionados⁶⁰.

Ao considerarmos o título da disciplina, buscamos verificar a existência de uma relação entre esse nome e os pressupostos da Educação Inclusiva, ou pelo menos que levem a uma possível discussão sobre diversidade, diferença ou inclusão. Entendemos que o título de uma disciplina pode comportar em si uma teia de significações correspondentes à realidade cultural e social, o que, por sua vez, mantém uma estreita relação com os processos

⁶⁰ v. ANEXO D.

de identificação, corroborando com o posicionamento defendido por Silva (2005). Para explorarmos melhor a questão, discutiremos as respostas dadas pelos discentes colaboradores à Q5, cujo questionamento fora o seguinte:

Q5: Até o presente momento de sua formação, você cursou alguma(s) disciplina(s) que, no seu entender, favorecesse uma formação profissional atenta à questão da Educação Inclusiva?

Primeiramente, acenamos para o fato de que o título de uma disciplina, sobretudo quando esta tem uma natureza optativa, pode agir como um elemento propulsor para que o discente tenha interesse por cursá-la, como ilustra o excerto abaixo:

EX45: [...] tive interesse por uma disciplina optativa de literatura que tinha no nome *diversidade e cultura*, mas já na primeira semana vi que não era o que esperava, era mais questão teórica e decidi não fazer mais.

Em EX45 notamos que o discente foi motivado a cursar uma determinada disciplina a partir de alguns termos que constituíam o seu título, conforme destacamos. Somado a isso, a sua primeira impressão era de que nessa disciplina fossem trabalhadas questões mais práticas a respeito dos termos destacados. Ao perceber que não se tratava do que esperava, decidiu não fazê-la, acenando para o fato de que o foco da discussão seria condizente a aspectos teóricos. Nesse sentido, podemos considerar que esse discente almejava ter acesso a um conhecimento que lhe permitisse ter uma melhor compreensão da prática, de questões que estão mais próximas da realidade do seu contexto de atuação, um desejo que é sintomático de uma formação que corresponde, de maneira pouco significativa, a essa necessidade, ratificando o posicionamento defendido por Alvarez (2010), quanto da fragilidade na formação dos professores de línguas para lidarem com as questões práticas de sua atividade profissional, principalmente, em relação à diversidade.

Ainda em referência à questão do título da disciplina, conferimos que nenhuma daquelas que constam no ementário das licenciaturas em Letras, trazia em seu nome uma referência direta ao termo inclusão, o que ratifica algumas considerações levantadas pelos discentes, também em referência à Q5:

EX46: Nunca vi nenhuma disciplina que se chamasse educação inclusiva, inclusão social ou coisa do gênero em Letras, não posso afirmar, mas acredito que não exista [...]

EX47: Bem, nenhuma disciplina que trate diretamente disso, pelo menos, fale diretamente de inclusão. Temos LIBRAS, mas a discussão foi muito mais linguística do que inclusiva [...]

Diante dessa constatação, buscamos identificar nos títulos das disciplinas selecionadas alguma relação, mesmo que indireta, com pressupostos da Educação Inclusiva. Para tanto, elencamos três dimensões, que por sua estreita relação com paradigma educacional em menção, contribuíram para o direcionamento dessa discussão, conforme expomos na figura abaixo:

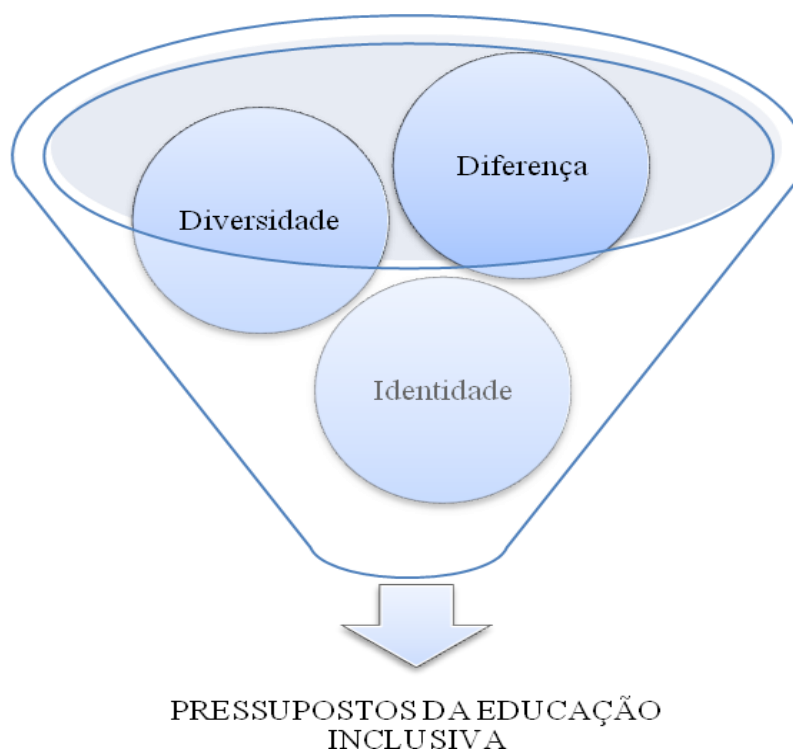


FIGURA 7: Dimensões inter-relacionadas aos pressupostos da Educação Inclusiva.

Entendemos que as dimensões da diversidade, da diferença e da identidade entrecruzam-se no campo das múltiplas realidades sociais e culturais e possibilitam uma melhor compreensão do sujeito social e das relações e interações humanas, que são atravessadas pela linguagem, como defende Moita Lopes (2003). Somado a isso, essa tríade conceptual está na base de qualquer proposta de inclusão que se almeje no seio social, como

podemos verificar junto a diversos autores que têm tratado da questão, a exemplo de Mantoan (2002).

Por conseguinte, no nosso entender, alguns termos presentes no título dado às disciplinas referidas abaixo - podem sugerir uma aproximação com as dimensões da inclusão. Alertamos, contudo, para o fato de que essas considerações tocam na camada superficial da questão, já que não conversamos com os docentes que, porventura, ministraram tais disciplinas; não assistimos nenhuma aula referente às mesmas, e, na maioria dos casos, nenhum dos discentes colaboradores fez menção a elas, com exceção de LIBRAS I e Introdução à Linguística Aplicada. Em remissão à tabela 3 (cf. subseção 4.3.2), destacamos os termos que acreditamos manter essa interface:

- Relações de Gênero e Literatura Brasileira - *gênero*, o que sugere um trabalho com a dualidade homem/mulher, e, se considerarmos questões mais atuais a esse respeito, essa relação pode, ainda, comportar o mote da homossexualidade;
- Literatura e Representações de regionalidade - *representações regionais*, que nos permite considerar como determinadas culturas e identidades são apresentadas em um determinado campo da linguagem;
- Variação Diatópica no Português – *variação*, que implica pensarmos a questão da diversidade, seja social e/ou cultural;
- Tradução Audiovisual – *audiovisual*, o que pode sugerir um trabalho voltado para determinadas deficiências;
- Literatura Cibernética⁶¹- da Ficção Científica aos weblogs de língua inglesa – *cibernético*, acena para as novas tecnologias e, conforme já tratamos em nosso segundo capítulo, esse é um tema que têm contribuído, de sobremaneira, para o descentramento das identidades sociais, como sugerem diversos autores, dentre eles, Hall (1995);
- Oralidade – *oralidade*, pensar essa questão, nos parece indissociada do sujeito social, da sua identidade em interação com a realidade que ele vivencia;
- LIBRAS I – Língua brasileira de sinais nível I – *LIBRAS*, especificamente, aponta para uma questão que se insere no paradigma da Educação Inclusiva, que consiste nos estudos que envolve a língua natural de pessoas com algum tipo de deficiência auditiva;

⁶¹ Esclarecemos que a escolha dessa disciplina se deve por sua possível relação com a inclusão digital.

- Introdução à Linguística Aplicada – apesar de não haver nenhum termo que nos reporte às dimensões em questão, por ter sido uma das poucas disciplinas aferida nos discursos dos discentes colaboradores, com certa recorrência, consideramos a sua pertinência nessa relação.

Posto isso, verificamos que o interfaceamento desse elemento com a ementa do Programa das disciplinas nos possibilitaria compreender melhor a contribuição dessas disciplinas para uma formação inclusiva, ou não, do professor de línguas e, por conseguinte, para que esse profissional venha a se identificar com essa realidade. Por conta disso, apresentamos as ementas das disciplinas selecionadas na tabela a seguir:

Disciplina	Ementa
Relações de Gênero e Literatura Brasileira	Estudo de representações de gênero em textos literários
Literatura e Representações de regionalidade.	Estudo da produção literária de autores brasileiros, enfocando as inter-relações entre o local e o nacional.
Variação Diatópica no Português	Análise e sistematização de variantes diatópicas do português do Brasil e/ou de Portugal
Tradução Audiovisual	Panorama teórico sobre a tradução audiovisual do inglês para o português e seus principais modos de transferência: a legenda aberta/fechada.
Literatura Cibernética: da Ficção Científica aos weblogs de língua inglesa.	Estudos panorâmicos das principais tendências da literatura cibernética de língua inglesa, da ficção científica aos fanzines eletrônicos e weblogs
Oralidade	Características e funcionamento de textos orais
LIBRAS I – Língua brasileira de sinais nível I	Estudo das características biológicas, socioculturais e linguísticas do surdo através do exame de seu desenvolvimento linguístico e sua inserção na sociedade e dos aspectos educacionais envolvidos em sua formação. Prática das estruturas básicas da LIBRAS.
Introdução à Linguística aplicada	Estudo do desenvolvimento da Linguística Aplicada, discutindo seus conceitos, principais teorias, métodos e abordagens de ensino de línguas, explorando resultados de pesquisa na área.

Tabela 5: Disciplinas selecionadas e descrição de suas ementas

Com exceção da disciplina Introdução à Linguística Aplicada, as demais disciplinas comportam em seus nomes termos que nos permitiram estabelecer uma relação com as dimensões inclusivas (cf. Figura 7). Aferimos, no entanto, que em algumas ementas esses termos acabam ganhando outra corporeidade significativa, comumente, atrelada à questão teórica, conforme podemos aferir nas disciplinas Tradução Audiovisual, cuja ementa pontua o panorama teórico sobre o tema, e Oralidade, cujo foco está nas características e funcionamento dos textos.

Isso reforça, de certo modo, as representações que os discentes fizeram em relação aos seus cursos quanto a uma centralização da teoria em detrimento da prática, o que, eles sugerem ser prejudicial para a sua atuação profissional, já que não se sentem preparados para estarem em sala de aula, para lidarem com as demandas do seu contexto de atuação, em virtude do pouco contato que tiveram com questões práticas ou, ainda, em estabelecer uma interface com essas questões teóricas com o exercício da atividade profissional.

Tais considerações se aprofundam à medida que expandimos a nossa análise para os objetivos considerados nos Programas.

Disciplina	Objetivos
Relações de Gênero e Literatura Brasileira	Fazer com que o discente: compreenda as relações homens e mulheres como construção e o conceito de gênero como construção e situá-lo em relação aos movimentos feministas; que estude a literatura produzida por mulheres e sua relação com o cânone; leia textos literários produzidos por mulheres pensando nas perspectivas de relação de gênero; entenda a violência simbólica contra as mulheres nas representações literárias dos gêneros.
Literatura e Representações de regionalidade.	Destina-se à leitura e análise de textos literários de autores baianos, buscando compreender a forma de inscrição de produções locais no cânone literário nacional e investigar a forma como historicamente vêm se transformando as representações de identidade regional na textualidade literária brasileira.
Variação Diatópica no Português	Analisar o desenvolvimento dos estudos dialetais de língua portuguesa, mais especificamente os realizados sobre o português do Brasil; Levantar e sistematizar algumas das variantes diatópicas documentadas no Brasil; confrontar essas variantes, na medida do possível, com as que se documentam no português de Portugal.
Tradução Audiovisual	Não apresenta objetivos
Literatura Cibernética: da Ficção Científica aos weblogs de língua inglesa.	Não apresenta objetivos
Oralidade	Que o discente seja capaz de: identificar as características fundamentais do paradigma formal e do paradigma funcional da ciência da linguagem; reconhecer as características da modalidade oral do sistema linguístico; discutir a relação entre fala-escrita e suas características a partir de um <i>contínuum</i> de gêneros textuais.
LIBRAS I – Língua brasileira de sinais nível I	Situar o discente a respeito da língua brasileira de sinais, explorar a história língua brasileira de sinais no Brasil e os aspectos básicos da estrutura da língua brasileira de sinais e possibilitar que o discente possa iniciar uma conversação através da língua de sinais com pessoas surdas.
Introdução à Linguística aplicada	Que o discente seja capaz de: identificar os principais conceitos em Linguística Aplicada; discuta as principais teorias, métodos e abordagens de ensino de língua materna, estrangeira e segunda língua; explore resultados de pesquisas na área da Linguística Aplicada.

TABELA 6: Disciplinas selecionadas e descrição dos objetivos presentes nos Programas

A partir desses objetivos apresentados, excetuando as disciplinas Tradução Audiovisual e Literatura Cibernética: da Ficção Científica aos weblogs de língua inglesa, que não apresentam esse elementos em seus programas, notamos, em primeira instância, a predominância de um teor estritamente teórico na maioria das disciplinas, já que, segundo Vasquez (1977), caberia à perspectiva teórica que o discente assuma atitudes mais racionais e sistematizadas, como podem sugerir verbos como: analisar, investigar, levantar, reconhecer e identificar, enquanto que na perspectiva prática são consideradas atitudes que consentiriam uma interação, como podemos considerar a partir dos verbos: compreender, discutir, relacionar, situar, explorar, conforme extraímos nos objetivos elencados acima.

Entretanto, concordamos com o autor quanto ao fato de que essas atitudes sugeridas para uma abordagem teórica ou prática devem ser relativizadas, já que o problema, ao ponderá-las sob tais circunstâncias está na forma como elas se apresentam em uma dada disciplina, em outras palavras, se isso é feito de forma disjunta. É, justamente, nesse ponto que, praticamente todos os discentes colaboradores, focam ao criticarem alguns aspectos de sua formação, conforme ilustram as seguintes respostas dadas à Q5:

EX48: [...] com raras exceções, as disciplinas que fiz até hoje foram teóricas, sem nenhuma relação com a prática.

EX49: [...] acho que o curso de Letras é muito voltado para a teoria, as disciplinas [...]. Tudo isso contribui para uma formação precária, ainda mais em relação a essa questão da inclusão.

Nesse sentido, acreditamos que o aporte teórico precisa extrapolar o campo da constatação e servir como uma base orientadora, mais do que necessária, para a prática docente. Entretanto, para que isso seja produtor, concordamos com Santos (1992) que essa formação teórica deve estar em consonância com as demandas atuais que permeiam o campo de atuação do seu profissional.

Quando esse imbricamento entre teoria e prática é frágil afere-se uma formação docente problemática e os profissionais sob essa formação muitos próximos de uma racionalidade técnica, apegados à ideia de fórmulas prontas e aplicação de técnicas e teorias para a resolução de problemas frente às demandas do seu contexto de atuação. E isso pode ser constatado à medida que os discentes alegam que sua formação prioriza a teoria, conforme os excertos EX48 e EX49, e que eles se sentem inseguros para lidarem com os

pressupostos da Educação Inclusiva, já que não se sentem preparados, sob a lógica que opera essa formação, como ilustram, por exemplo, os enunciados EX29 a EX31, os quais retomamos:

EX29: Ser um professor inclusivo é estar pronto para atender os alunos com necessidades especiais. Não me sinto preparada para ser esse profissional.

EX30: Um professor que saiba lidar com a inclusão e com o que esse tipo de educação necessita. Acho que ainda tenho muito o que conhecer para arriscar uma atuação com esse tipo de educação, mesmo tendo interesse, mas acho que com a formação que tenho hoje, não poderia ser uma professora inclusiva.

EX31: Ser um professor inclusivo significa estar preparado para lidar com a inclusão e com a diversidade nas escolas. Com a minha formação não dá para ser esse modelo de profissional, já que não tive acesso a esse tipo de discussão. Então, se eu não me sinto preparada não posso assumir uma coisa que sei que tenho limitações para saber como agir.

Outra questão a ser considerada na análise desses objetivos consiste no fato de que é possível notar a aproximação/distanciamento dessas disciplinas em relação às dimensões inclusivas mensuradas. Acreditamos que as disciplinas Relações de Gênero e Literatura Brasileira e LIBRAS I – Língua brasileira de sinais nível I, dentre todas as sinalizadas, podem manter essa interface de maneira mais significativa, já que acenam, especificamente, para questões identitárias e da Educação Especial, respectivamente. Entretanto, sabemos que isso dependerá de outros fatores como, por exemplo, a execução dessas disciplinas, situação esta que não adentraremos nessa discussão, mas que pode contribuir para um distanciamento dessa relação antevista, como podemos exemplificar com os excertos abaixo⁶²:

Eu acho que LIBRAS está aqui por uma coisa básica, o deficiente de surdez está lidando com uma concepção linguística. Então, é uma coisa meio paradoxal [...] LIBRAS entra na instituição de Letras justamente porque envolve com uma outra perspectiva de língua e, aí, se cria uma outra perspectiva de pesquisa, mas esse foco linguístico não seria, especificamente, tratar de inclusão. É::: pelo menos eu acho isso. (D2)

[...] dentro da universidade as disciplinas, assim, a disciplina que eu fiz foi somente no que se refere a LIBRAS, mas abordando somente o contexto do deficiente surdo, e na questão da língua, essa::: questão da educação inclusiva, é:::, não é só isso, entendi, não vi nada sobre esse tema, é::: pelo pouco conhecimento que eu tenho não se refere somente a esse aspecto é::: da língua. (D3)

⁶² Esses excertos foram extraídos das entrevistas cedidas pelos discentes colaboradores.

Em relação à disciplina Introdução à Linguística Aplicada, em virtude das questões epistemológicas que a orientam na atualidade, é possível que determinadas discussões, que se encerram nas dimensões inclusivas consideradas, sejam trabalhadas. No entanto, isso pode estar atrelado às posturas firmadas pelos professores regentes, conforme indicam alguns discentes ao citarem a disciplina, em momentos da entrevista, como ilustram os seguintes excertos:

Eu é:::, por exemplo, fiz Linguística Aplicada e::: vi discussões como identidade e diversidade, é:::, mas outros colegas fizeram depois, foi com outro professor, e não viram nada disso. Foi só teoria sobre a área. Então, é::: essa coisa, de de::: inclusão nas disciplinas pode depender do professor e não deveria ser assim, não é, mesmo? (D18)

É::: peguei Linguística Aplicada também e não vi nada de identidade, como alguns colegas haviam dito [...] Só que professor que deu a disciplina seguiu outra linha teórica, eu acho, então, fiquei frustrada (D6).

Isso é deveras complicado, primeiramente, porque nem todos os discentes farão as mesmas disciplinas durante o curso, já que estamos nos referindo a uma disciplina de natureza optativa, e, em segundo, devido ao fato de que existe uma rotatividade de professores para ministrar as disciplinas, diante disso não é possível mensurar quais as orientações que embasarão as atividades desses profissionais, até mesmo porque cada um teve uma formação específica e tem práticas também específicas.

Isso desvela o quanto é frágil delegar exclusivamente ao professor regente o papel de articular os conhecimentos propalados por um componente curricular em relação às questões que envolvem o cenário de atuação do profissional em formação. Entendemos que essa noção deve, sim, estar presente nas práticas desses professores, que também são responsáveis pela formação desses discentes, mas o currículo do curso precisa estruturar melhor essas relações, se não mais claramente, a fim de que sejam promovidas ações efetivas para que tais questões façam parte da formação do discente e não esperar que o docente regente assuma esse direcionamento.

Consoante a isso, alguns discentes acenam para o fato de que as disciplinas que são ofertadas pelos cursos de licenciatura em Letras não favorecem uma formação inclusiva porque essa seria uma responsabilidade da Faculdade de Educação, como exemplificam os excertos abaixo:

Não porque, as disciplinas que eu peguei em Educação não contemplou essa questão (+) da educação inclusiva. (D7)

Eu acho que deveria ser uma coisa é::::: mais problematizada, mais contemplada, mais teorizada não só aqui em Letras, mas também nas disciplinas de Educação, que é lá onde a gente reflete sobre a prática, né:::, sobre a docência, porque aqui em Letras não prepara a gente pra ser professor, prepara pra ser pesquisador. (D17)

Notamos, claramente, que os discentes demarcam em seus discursos que questões que envolvem o aspecto prático da formação, na qual situam a questão da inclusão educacional, seria inerente à Faculdade de Educação, o que contribui para a visão dicotômica entre teoria e prática aferida tanto nas disciplinas quanto do que seria pertinente à formação em Letras e em Educação, o que, por sua vez, acaba contribuindo para a falta de identificação desses profissionais em relação a essas considerações, já que essas relações, que atravessam o discente durante o processo de sua formação, que estão na base da (re)construção de sua identidade profissional, conforme acena Silva, A. M.(2003) e Dubar (2005)

Com base nessas considerações sobre o Programa de algumas disciplinas, tratadas aqui de maneira simplificada, pudemos ratificar representações significativas tecidas pelos discentes colaboradores quanto a uma formação inicial pouco consistente em relação aos pressupostos da Educação Inclusiva. Ademais, pudemos reiterar que a formação de professores voltada para essa perspectiva implica não somente na inserção de algumas disciplinas que acenem para a discussão, mas, sim, em uma formação voltada efetivamente para os princípios da inclusão, os quais poderão garantir uma maior qualidade dessa formação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo [...] pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças [...] mantendo-as e não as dissolvendo [...] e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações [...] (LARROSA, 2003, p. 212-3).

Nesta etapa final do trabalho, é chegada a hora de tecermos nossas considerações e reflexões acerca da pesquisa que desenvolvemos. Tivemos como objetivo precípuo com esta investigação lançar um olhar sobre o processo de (re)construção da identidade profissional do professor de línguas em formação, considerando, contudo, uma preparação desse profissional que favorecesse a sua atuação diante da complexidade que envolve o campo de sua atividade, sobretudo, no que diz respeito à realidade educacional inclusiva, que se apresenta como mais um desafio para a sua prática. Por conta disso, nos foi imprescindível considerar essa formação sob a perspectiva dos sujeitos que dela se favorece.

Para a consecução desse intento de investigação, tivemos como ponto de partida algumas questões norteadoras, as quais retomaremos para fins de algumas considerações:

1. O que leva os professores de línguas, seja de língua materna e/ou estrangeira, a se considerarem despreparados para atuarem em contextos educacionais inclusivos?
2. Quais as representações dos discentes colaboradores em relação à sua formação inicial em vistas a uma preparação para a realidade educacional inclusiva?

3. Quais as implicações dessas representações para o processo de (re)construção da identidade profissional desse sujeito?

Motivados pela primeira pergunta, *O que leva os professores de línguas, seja de língua materna e/ou estrangeira, a se considerarem despreparados para atuarem em contextos educacionais inclusivos?*, pudemos perceber que os discentes colaboradores representam a sua formação inicial apenas a uma capacitação científica, pouco articulada com a prática e, conseqüentemente, inconsistente considerando algumas demandas arroladas ao seu campo de atuação profissional, sobretudo, em relação à Educação Inclusiva e à diversidade.

Com base nisso, nos foi possível aferir que os discentes colaboradores apresentaram indícios de uma formação influenciada pela racionalidade técnica, na qual a atividade profissional acaba sendo dirigida para a solução de problemas, mediante a aplicação de teorias e técnicas científicas, conforme acena Silva (2005). E isso, certamente, provoca um desconforto, uma sensação de despreparo diante da convicção de que na prática a teoria pode ser realmente outra, sobretudo, quando nos falta até mesmo esse suporte teórico, como é o caso da Educação Inclusiva, como pudemos conferir nas representações discutidas por esta pesquisa.

Para além de um processo constitutivo das identidades, pudemos compreender que a formação inicial opera como um espaço de interações que mobilizam as (des)construções e (re)significações das representações dos sujeitos, através das quais eles vão se identificando com as relações instituídas, situando-se de acordo com as diretrizes dessa realidade e adaptando as suas motivações e os seus anseios. Por conta disso, ao se sentirem despreparados para lidarem com uma questão que para nós é intrínseca ao seu campo de atuação, como é o caso da diversidade, podemos inferir que essas interações que se desenrolam no seu campo formacional estão em descompasso com essa referência. Até porque é mediante essas representações que podemos acessar os modelos e as referências que são valorados, aprovados e/ou apreendidos pelo sujeito dando o suporte necessário para a sua identidade profissional, como defende Dubar (2005).

Essas relações estão imbricadas às considerações alcançadas a partir da segunda questão considerada em nossa pesquisa - *Quais as representações dos discentes colaboradores em relação à sua formação inicial em vistas a uma preparação para a realidade educacional inclusiva?*. Nesse sentido, os discentes evidenciam que a sua formação inicial apresenta problemas em relação a uma formação inclusiva, sobretudo, em virtude de uma matriz curricular que pouco favorece a questão. Ao cruzarmos os dados do

corpus discursivo e do *corpus* documental, pudemos ratificar essas considerações, aprofundando, ainda, a questão de uma formação que favorece uma capacitação profissional mais técnica.

Conferimos, no entanto, que essa é uma realidade que se situa no interior de muitos cursos de Letras no país, e que diz respeito à cisão entre teoria e prática, uma dicotomia que se fortaleceu na origem desses cursos, nos anos de 1930 (ALVAREZ, 2010; FIORIN, 2006). Com as mudanças socioculturais e econômicas que marcaram as décadas de 1960 e 1970, houve uma expansão do ensino básico, forçando os cursos de formação de professores a atender às suas demandas. Diante disso, os cursos de Letras começaram a evidenciar suas dificuldades em ter de preparar o seu profissional, não mais para o trabalho prescrito, mas para a atividade real, principalmente, por terem assumido na sua origem a teoria como relevante na formação acadêmica, conforme entende Santos, B. (2006).

Ressaltamos que ao tratarmos de uma pesquisa documental, que resultou em uma análise simplificada acerca de alguns elementos constitutivos do Programa de disciplinas, não tivemos nenhuma intenção de propor alternativas e/ou mudanças na matriz curricular dos cursos observados, buscamos apenas explorar alguns indícios, levantados pelos discentes colaboradores, a respeito de uma formação pouco significativa em relação à inclusão. Partindo, justamente, da constatação de que esses discentes, em sua grande maioria, concebem as disciplinas ofertadas em seus cursos como o ponto central de sua formação.

Frente a isso, concordamos com Silva (2005), quanto ao fato de que uma formação inclusiva demanda transformações muito mais profundas do que uma reestruturação da matriz curricular. Se precisamos lidar profissionalmente com as diferenças torna-se necessário explicar como elas são produzidas, impostas e naturalizadas e isso, certamente, envolve toda a estrutura do curso. Ademais, a percepção de centralidade das disciplinas na formação profissional reintera uma postura que prioriza a teoria em detrimento da prática.

Por conseguinte, inferimos que é imprescindível que haja uma relação estreita entre os recursos acadêmicos disponibilizados pela IES, que precisam ser (re)pensados dentro da esfera de suas competências em consonância às políticas educacionais que lhes são específicas, e o discente, que durante o processo de formação inicial precisa compreender as responsabilidades inerentes à sua preparação profissional, visando a acolher e a refletir as habilidades exigidas pela carreira mediante o contexto sócio-histórico, educacional e cultural que vivencia, até mesmo para que possa solicitar as mudanças que entende ser necessárias nesse processo formacional.

Para tanto, entendemos o quão é importante uma formação que possibilite, da parte da IES, e que se busque, por parte do discente, uma postura crítica, reflexiva e autônoma do profissional a ser formado. De modo que, a partir disso, possamos contrariar o prognóstico de Matheus em relação ao fato de que:

[...]o novo paradigma [referência à inclusão] que vem sendo apresentado para os cursos de formação de professores ainda levará anos até que compreendido e aceito por um sistema educacionalmente voltado para o racionalismo técnico, no qual a aquisição do conhecimento teórico deve servir ao aprimoramento da prática (MATHEUS, 2002, p. 11).

A esse respeito, vale elucidar que não visamos, com esse trabalho, discutir os meandros do processo inclusivo – ainda que, em alguns momentos, possamos tê-lo feito, a fim de que pudéssemos estabelecer as relações necessárias em vistas ao objetivo do trabalho. Antes de tudo, buscamos uma aproximação das representações de profissionais que estão se preparando para lidarem, possivelmente, com essa realidade, de modo que pudéssemos compreender melhor a sua percepção sobre a questão e sua identificação para com ela. À medida que pudemos verificar o quão essa realidade pode estar distante desse sujeito, como conferimos a partir de algumas representações dos discentes colaboradores a esse respeito, acreditamos na imprescindibilidade de que essas questões estejam mais presentes no cotidiano de sua formação.

Verificamos, ainda, que a questão da inclusão educacional mobiliza crenças, valores e conhecimentos, não representando, portanto, um consenso entre os professores em formação quanto ao seu papel diante dessa realidade, seja pelas incertezas e inseguranças em virtude de uma formação incipiente ou pela convicção de que é possível declinar-se do contato com essa prática. Por conta disso, nos pareceu que lidar com a inclusão, mesmo que no âmbito da suposição, representou uma dificuldade, senão, um desafio para muitos dos discentes colaboradores, sobretudo, pelo fato de não possuir o que, geralmente, se credita como imprescindível que é o saber especializado. E é nesse processo conflituoso que as concepções afloram.

Isso nos leva a refletir sobre o fato de que, muito embora a legislação vigente trate de salvaguardar um direito comum a todo e qualquer sujeito, independentemente de suas singularidades, a formação do professor de línguas deve atender tanto por um investimento formacional quanto pessoal, pois as transformações almejadas em vistas a uma prática inclusiva não serão alteradas pelo simples fato da inclusão ter um amparo legal. Torna-se indispensável a elaboração e implementação de ações mobilizadoras no campo formacional

e que o professor em formação seja receptivo às inovações solicitadas pelo paradigma inclusivo, conforme acena Mantoan (2001).

Consoante a essas considerações nos colocamos diante da terceira questão norteadora da pesquisa: *Quais as implicações dessas representações para o processo de (re)construção da identidade profissional desse sujeito?*. A esse respeito, pudemos aferir, primeiramente, que as condições do contexto formacional são significativas para a (re)construção das identidades, principalmente, quando nos referimos à perspectiva profissional. No entanto, percebemos que esse contexto, apesar de pontos que se aproximam e outros que se distanciam nas representações que foram tecidas pelos discentes colaboradores, deixa diferentes marcas na identidade desses sujeitos. Embora essas representações desenhem uma realidade formacional fragilizada em relação a uma formação inclusiva, podemos notar que a assunção de algumas atitudes/posturas podem favorecer à (re)significação das problemáticas aferidas nesse processo. A assunção de uma postura autônoma, crítica e reflexiva acerca da e nessa realidade são condições basilares para uma prática profissional transformadora, como acenam Pennycook (2007), Contreras (2001), Moita Lopes (2003) e Alvarez (2010). É se compreender não como o resultado do processo, mas como parte dele, assumindo as responsabilidades que lhes são inerentes.

Nesse sentido, cada sujeito constrói sua identidade profissional a partir da identificação que mantém em relação a determinado grupo social e pelo (re)conhecimento e sentimento de pertencimento a ele e ao que se atribui a ele. Por sua vez, isso permite demarcar o espaço do outro, de modo que é possível se justificar a negação a uma suposta invasão desse espaço ao qual não pertence, o que nos leva a compreender porque muitos discentes creditam o trabalho com a inclusão educacional mais próximo da realidade de Educação em relação ao profissional formado em Letras.

Esse processo de comparação e de atribuições profissionais implica mecanismos de categorização, quer dizer, a atribuição de determinadas características aos outros, em função da própria classificação dentro da sua categoria. Por conta disso, a identificação com a realidade inclusiva é essencial para uma prática que se deseja também inclusiva. Ademais, a forma de estabelecer relações com a diferença também define, sobremaneira, o agir profissional de cada docente diante das demandas da educação Inclusiva.

E isso, certamente, não se encerra no campo de formação inicial desse sujeito, o que indica novos caminhos e perspectivas para que possamos refletir sobre essas questões e contribuirmos para mudanças em favor dessa realidade. Diante disso, sugerimos estudos que avaliem mais adensadamente que caminhos podem ser tomados em favor de uma formação

mais próxima à realidade educacional inclusivo ou, ainda um estudo contrastivo entre IES diferentes, apontando ações favoráveis para essa formação. Ademais, pode-se aprofundar na questão do currículo e/ou da matriz curricular buscando apontar/sugerir mudanças que estimulem uma formação inclusiva do professor de línguas.

Para essas linhas finais, esboçamos o nosso desejo de que este trabalho possa vir a contribuir para reflexões sobre o processo de (re)construção das identidades, da formação do professor de línguas e do papel da Educação Inclusiva na realidade desse profissional, mediante dados e considerações que estiveram centrados nas específicas de contextos de cursos de licenciaturas em Letras.

REFERÊNCIAS

AILA. Disponível em < <http://www.aila.info/about/index.htm>>. Acesso em 12 de março de 2012.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Crise, Transição e Mudança no Currículo de Formação de Professores de Línguas. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Org.) *Aspectos da Lingüística Aplicada – Estudos em Homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 33-50.

_____. Lingüística Aplicada, Aplicação de Lingüística e Ensino de Línguas. In: _____. *Lingüística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas: Pontes Editores; ArteLíngua, 2005.

ALVAREZ, M. L. O. O papel dos cursos de Letras na formação dos professores de línguas: ontem, hoje e sempre. In: SILVA, K. A. S. (Org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes, 2010. p. 257-296

ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.

AMARAL, L. *Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)*. São Paulo: Robe, 1995.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília: Líber Livro, 2005.

APPLE, M. W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, A.F. *Currículo e Mudança*. São Paulo: Ática, 2005. p. 32-51

ARENDDT, H. *O sistema totalitário*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1978. p. 74-93.

ARFUCH, Problemáticas de la identidad. In: _____. (org.). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2002. p. 19-41

ARROYO, M. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BAQUERO, R. V. A. *Empoderamento: questões conceituais e metodológicas*. Revista Debates. Núcleo de Pesquisas sobre a América Latina/UFRGS. Porto Alegre: Vol. 1, nº 1, dez. 2005.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

_____. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores. 1998.

BERNARDES, A. G.; GUARESCHI, N. A cultura como constituinte do sujeito do conhecimento. In: STREY, M. N.; CABEDA, S.; PREHN, D. (Orgs.). *Gênero e cultura: questões contemporâneas*. Porto Alegre: Edipucros, 2004. p. 199-222.

BESSA, D. D. *Homem, pensamento e cultura: abordagem filosófica e antropológica*. Brasília, 2005. Disponível em: < <http://moodle.inhumas.cefetgo.br/course/index.php>>. Acesso em 20 de outubro de 2011.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila; Eliana L. L. Reis e Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BONDÍA, J. L. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe19/03-bondia.pdf>>. Acesso em 06/04/2012.

BORGES NETO, José. *Ensaio de Filosofia da Linguística*. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI- RICARDO, S. M. *Nós chegamos na escola e agora, e agora?* Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BOURDIEU, P. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996

BORNHEIM, G. O sujeito e a norma. In: NOVAES, A. *Ética*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 247-260.

BOSI, A. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p.308-345. (Coleção Cultura brasileira e culturas brasileira)

BRUNO, M. M. G. *Escola inclusiva: problemas e perspectivas*. In: Anais do II Encontro de Educação do Oeste Paulista. Presidente Prudente: UNESP, 2000.

_____. *Educação Inclusiva: componente da formação de educadores*. Revista Benjamin Constant, Edição 38, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Educação Inclusiva: a fundamentação filosófica v.1. Coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. Brasília, 2004.

_____. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC, 2001.

_____. *Educação para todos: a avaliação da década*. Brasília: MEC/INEP, 2000.

_____. Ministério da Educação. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9394. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Declaração de Salamanca. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf

_____. Ministério da Justiça. *Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1997.

BRUSCHI, M. (Org.). *Psicologia social nos estudos culturais: perspectivas e desafios para uma nova psicologia social*. Petrópolis: Vozes.

BRUMFIT, C. J. *Being interdisciplinary: some problems facing applied linguistics*. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 2, 1980. p. 158-164.

BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A.; SILVA Jr., C. A. (Orgs.) *Formação de educadores e avaliação educacional*. São Paulo: UNESP, 1999.

CABAS, A. G. *O sujeito na psicanálise de Freud a Lacan: da questão do sujeito ao sujeito em questão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009. p. 26-54.

CANCLINI, N. G. *A globalização imaginada*. Tradução Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2007.

CAVALCANTI, M. C. *A propósito da lingüística aplicada*. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. n. 7, p.5-12, 1986.

_____. *Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil*. DELTA, vol.15, no.spe, 1999, p.385-417.

_____. Um evento de letramento como cenário de construção de identidades sociais. In: COX, M. I.; ASSIS-PETERSON, A. *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 105-124

CELANI, M. A. A. A Relevância da Lingüística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: Fortkamp, M.B.M. *Aspectos da Lingüística Aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000. p.17-29.

_____. Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTE, M. C. (Orgs.) *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras: 1998. p.129-142.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 154 - 263.

COSTA, M. C. C. *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

CORACINI, M. J. (Org.). *Identidades silenciadas e (in)visíveis: entre a inclusão e a exclusão (identidade, mídia, pobreza, situação de rua, mudança social e formação de professores)*. Campinas: Pontes, 2011.

_____. Identidades múltiplas e sociedade do espetáculo: impacto das novas tecnologias. In: MAGALHÃES, I.; GRICOLETTO, M.; CORACINI, M.J.; Práticas identitárias: língua e discurso. São Carlos: Claraluz, 2006. p.133-156.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

DAMIANOVIC, M.C. O lingüista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. In: LEFFA, V.J. *Linguagem e Ensino*. Pelotas: EDUCAT, 2005.

DECLARAÇÃO DE JOMTIEN. Disponível em www.faders.rs.gov.br/.../1192468471Declaracao_de_Jomtien.doc

DECLARAÇÃO DE WASHINGTON. Disponível em: www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/share/.../Decl_Washington.doc

DECLARAÇÃO DE CARACAS. Disponível em: pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de.../declaracao_caracas

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/>
Acesso em 18/07/2012

DUARTE JÚNIOR, J. F. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar, 2004. p.161-209.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 2005.

EIZIRIK, M. F. *Educação e escola: a aventura institucional*. Porto Alegre: AGE, 2001. P.24-43.

FABRÍCIO, B. F. Lingüística Aplicada como espaço de desaprendizagem. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.

FAIRCLOGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

FREIRE, P. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. São Paulo: Vozes, 2003.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FERREIRA J. R.; MENDES E. G.; NUNES, L. R. O. P. Integração e inclusão: o que revelam as teses e dissertações em educação e psicologia. In: NUNES, F. P. S. *Inclusão educacional: pesquisa e interfaces*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.

FERREIRA, M. E. C e GUIMARÃES, M. *Educação inclusiva*. Editora: DP &A, 2008.

FIORIN, J. L. *A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária*. Revista Línguas & Letras, v. 7, n. 12, 1º sem. 2006.

GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. São Paulo, 2000. Disponível em: Acesso em: 08 de Maio de 2012.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomás T. da Silva e Guacira L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Unesc, 2003.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 103-133.

GARCIA-MONTRONE, A. V., JOLY, I. Z., GONÇALVES JÚNIOR, L., OLIVEIRA, M. W., SILVA, P. B. G. *Práticas sócias, o que são?* São Carlos: PPGE/UFSCar, 2004.

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao focal. In: BAPTISTA, C. (Orgs.). *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

GHEDIN, D; ALMEIDA, A. S; LEITE, S. B. *Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília. Líber Livro, 2008.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: _____. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

GIDDENS, A. *A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1999.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOFFMAN, E. *Estigma: la identidad deteriorada*. 5. ed. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1993.

GLAT, R. *Somos iguais à você : depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

GRIGOLETTO, M. Dimensões da alteridade. In: MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M.; CORACINI, M.J.; *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 15-26.

GREINER, C. *O corpo: pistas para estudos indisciplinados*. São Paulo: Annablume, 2005. p. 15-31.

GUARESCHI, N. M. F.; MEDEIROS, P. F.; BRUSCHI, M. Psicologia social e estudos culturais: rompendo fronteiras na produção de conhecimento. In: GUARESCHI, N.; HALL, S. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo*. Revista Educação e Realidade, v. 22, n. 2, 2003. p.15-46.

GUARESCHI, N. M. F. Políticas de Identidade: uma breve concepção. Educação, Porto Alegre, v. 39, 1997. p. 7-26.

KINCHELOE, J. L. Questões de disciplinaridade/interdisciplinaridade em um mundo em transformações. In: _____. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 67-99.

KLEIMAN, A. O ensino de línguas no Brasil. In PASCHOAL, M. S. Z. de; CELANI, M. A. (Org.). *Linguística aplicada: da aplicação da linguística à transdisciplinaridade*. São Paulo, Educ.1992.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

KUHN, T.S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo, Perspectiva, 1978.

LARAIA, R. de B. *Cultura: um conceito antropológico*. 15 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

LARROSA, J. A arte da conversa. In: SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LEFFA, V. J. *Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas*. Trabalho apresentado no II Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras (II FILE). Pelotas: UCPel, 2002. Disponível em <http://www.leffa.pro.br/autonomia.htm>.

LEIBNIZ, G. W. *Novos ensaios sobre o entendimento humano*. Tradução Luiz João Baraúna. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores)

LIMA, M. M. *Considerações em Torno do Conceito de Estereótipo: Uma dupla abordagem*. Revista da Universidade de Aveiro, 1997. p. 169-181.

LYOTARD, J. *A condição pós-moderna*. Tradução Ricardo Corrêa Barbosa; posfácio: Silvano Santiago. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

MALÁTER, L. S. de O. Questões de autonomia na formação de professores de língua estrangeira: Afinal, quem somos? Submetido para publicação referente ao FILE II. Pelotas: UCPel, 2002.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). *Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras*. São Paulo: Memnon, 2001.

_____. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPES (UNICAMP) In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. de (Org.) *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professore*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002, p. 79-94.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1991.

MARQUES, L. P. O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2001. P. 31 – 62.

MARTINS, L. A. Formação professores numa perspectiva inclusiva: algumas constatações. In: MANZINI, E. J. *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006.

MAZZOTTA, Marcos J.S. *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. 5ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MENDES, E. Aprender a Língua aprendendo a Cultura: Uma Proposta para o Ensino de Português Língua Estrangeira (PLE). In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. *Tópicos em Português Língua Estrangeira*. Brasília: Editora UNB, 2002.

_____. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O.; *Língua e Cultura: no contexto de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 53-78.

MENDES, E. G. Perspectivas atuais da educação inclusiva no Brasil. In: Anais do III Encontro de Educação Especial da UEM. Maringá: Editora UEM, p.15-37. 2002.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 25-50.

MEZAN, R. *Interfaces da psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____ (Org). Pesquisa social, teoria método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001, p.9-29.

MICARELLO, H. A. L. S. *Professores da pré-escola: Trabalho, saberes e processos de construção de identidade*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2006. p.154-172.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. *Educação Inclusiva: desafios para a escola*. Anais do VIII EPECO, Cuiabá, 2006.

MITTLER, P. *Educação Inclusiva: Contextos Sociais*. Editora: Artmed, São Paulo, 2003.

MOITA LOPES, L. P. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs.). *Multiculturalismo, Diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. (Org.). *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002. (Letramento, Educação e Sociedade.).

_____. Afinal, o Que é Linguística Aplicada? In: _____. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOREIRA, A. F. Currículo e Estudos Culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: SILVEIRA, R. M. H (Org.). *Cultura, Poder e Educação*. Um debate sobre Estudos Culturais em Educação. Canoas: Editora Ulbra, 2005. p. 123-143

MOSCOVICI, S. Das Representações Coletivas às Representações Sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p.45- 66.

_____. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOTTA-ROTH, D. Abordagens investigativas no estudo de práticas discursivas: uma questão de metodologia ou de bom senso? In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo: ALAB/Pontes; 2005. p. 65-83.

NETO, A. V. *Incluir para saber. Saber para excluir*. Revista Pró-Posições, Campinas/SP, v. 12, p.20-36, 2001.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Publicações Don Quixote, Ltda., 1992
NOLASCO, E. C. *Bugres subalternos*. Cadernos de Estudos Culturais. Campo Grande, MS, v.1, n.1, p.9-16, jan/jun. 2009.

OLIVEIRA, I. Espaço Docente, Representações e Trajetórias. In: _____. (Org.). *Cor e Magistério*. Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2006. p. 93 – 150.

OMOTE, S. *Perspectivas para a conceituação de deficiência*. Revista Brasileira de Educação Especial. Piracicaba, v.2, n.4, p.127-135, 1996.

_____. *Estigma no tempo da inclusão*. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.10, n.3, p.287-308, 2004

PADILHA, A. M. L. *Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. Campinas: Autores Associados, 2001.

PAIVA, V.L.M.O. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005. p.345-363 (Advanced Research English Series)

PARDO, J. L. El sujeto inevitable. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 133-154.

PENNYCOOK, A. *Language as a Local Practice*. New York: Routledge, 2010.

_____. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

_____. Linguística Aplicada Pós-Occidental. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 21-59.

PEREIRA, M. E. *Psicologia social dos estereótipos*. São Paulo: EPU, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortes, 1999. P.15-34.

PLACCO, V.M.N. (Org.). *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Loyola, 2006.

RAJAOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 149-168.

_____. *Por uma linguística crítica*. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. A construção de identidades e a política de representação. In: FERREIRA, L. M. A.; ORRICO, E. G. D. (Org.). *Linguagem, identidade e memória social*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 77-87.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RESENDE, V. M. & RAMALHO, V. *Análise de Discurso Crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas: Pontes, 2011.

RODRIGUES, B. G. *Formação de professores de Língua Inglesa em um curso de Letras com habilitação única em Inglês*. Tese de doutorado. PUCSP. 2007

ROJO, R. H. R. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 253-276.

SANTOS, B.S. Para ampliar o cânone democrático. In: _____ (Org.) *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Porto: Afrontamento, 2003. p.377-453.

_____. *Do Pós-moderno ao Pós-colonial: e para além de um e de outro*. Centro de Estudos Sociais. Universidade de Coimbra, mimeo, 2004.

SANTOS, J. L. dos. *O que é cultura?* ed 16. São Paulo: Brasiliense, 1996.

SANTOS, M. *Por uma outra Globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, P. S. N. dos. *Fronteiras do local*. Campo Grande: Ed.UFMS, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência. In: _____. *Vida independente; História, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos*. São Paulo: RNR, 2003. p.12-16.

SCHNITMAN, D. F. (Org). *Novos paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SENAC. Deficiência e competência, conceitos. Disponível em:
<http://www.senac.br/conheca/DCconceito.pdf>. Acesso em 24 de novembro de 2011.

SHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SILVA, T. T. da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

SILVA, A.M. *Formação, percursos e identidades*. Coimbra: Quarteto, 2003.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Ed. daUFSC, 2008.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF M. & LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, A. *Pequena introdução à filosofia da educação: escola progressiva ou a transformação da escola*. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

VAN LEEUWEN, T. A representação dos atores sociais. In: PEDRO, E.R. (Org.) *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional* Lisboa: Caminho, 1997, p. 169-222.

VAN LIER, L. *The Classroom and the Language Learner: ethnography and second language classroom research*. Longman Group UK Limited, 1998.

Weeks, J. *The Value of Difference*. In J. Rutherford (ed.). *Identity, Community, Cultural Difference*, London: Lawrence and Wishart, 1990, p. 13-15

WERNECK, C. *Sociedade inclusiva: quem cabe no seu TODOS? 2ª. ed.* Rio de Janeiro: WVA, 2002.

WIELEWICK, V.H.G. *A pesquisa etnográfica como construção discursiva*. Acta Scientiarum: São Paulo, 2001. P. 27-32.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. da (Org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Vozes, 2000.

ZOTTI, S. A. *Sociedade, educação e Currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. São Paulo: autores associados; Editora Plano: Brasília, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO

Nome:
Curso/Semestre:
Idade:

1 – Você já atua como professor(a)? Há quanto tempo e o que te motivou a trabalhar nesse momento?

2 – O seu conhecimento sobre a Educação Inclusiva é:
Bom (); Satisfatório(); Muito(); Pouco(); Insatisfatório().

3 – Para você o que seria, ou é, trabalhar com a Educação Inclusiva?

4 – Você considera que o curso de Letras prepara o licenciando para atuar em contextos educacionais inclusivos?

5 – Até o presente momento de sua formação, você cursou alguma(s) disciplina(s) que, no seu entender, favorecesse uma formação profissional atenta à questão da Educação Inclusiva?

6 – Como você concebe a sua identidade profissional, considerando-a em processo de (re)construção, em face da realidade social que envolve o seu contexto de sua atuação?

7 – Você se considera responsável por sua formação inicial? Explique?

8 – Você está satisfeito com a sua formação inicial? Quais as suas considerações a esse respeito?

9 – Para você, o que vem a ser um professor inclusivo? Você se percebe no papel de um profissional inclusivo?

APÊNDICE B

ROTEIRO-GUIA PARA A ENTREVISTA

Entrevistado(a):

Data:

Ordenação de gravação:

P1: Refletindo sobre a sua formação inicial, você se considera preparado para lidar com as demandas atuais no seu campo de atuação, como a questão da diversidade e da inclusão?

P2 O paradigma da inclusão educacional faz parte do processo de construção de sua identidade profissional?

P3: O modelo de Educação Inclusiva defendido pela política educacional vigente no país tem dividido opiniões tanto de profissionais da área quanto de pessoas que são favorecidas, direta ou indiretamente, ou não, pelas diretrizes de inclusão educacional. Qual o seu posicionamento quanto a esse paradigma?

P4: Se fosse uma questão de escolha, você optaria por trabalhar em contextos educacionais inclusivos?

P5: Você considera que a sua formação inicial apresenta lacunas quanto a uma preparação profissional em vistas a contextos educacionais inclusivos?

P6: Você gostaria de ser um profissional inclusivo? Justifique.

OBSERVAÇÕES:

APÊNDICE C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do estudo: Diversidade e inclusão em contexto de formação inicial: a (re)construção da identidade profissional do futuro professor de línguas.

Pesquisadora responsável: Lavínia Neves dos Santos Mattos

Instituição / Departamento: Universidade Federal da Bahia

E-mail da pesquisadora responsável para contato: laviniansmattos@yahoo.com.br

Contato com a CEP (UNIFACS): e-mail: cep@unifacs.br / Tel/Fax: 71 3271-2740

Prezado(a) Senhor(a):

- Você está sendo convidado(a) a responder às perguntas deste questionário de forma totalmente **voluntária**;
- Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder ao questionário e da entrevista, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento;
- A pesquisadora deverá responder a todas as suas dúvidas antes que você se decidir a participar;

- Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum tipo de penalidade.
- Despesas e compensações: Não há despesas pessoais para o participante da pesquisa em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Objetivo do estudo: Investigar a (re)construção de identidade profissional do futuro professor de língua(s), considerando um processo de formação inicial com possíveis lacunas no tocante aos pressupostos da Educação Inclusiva.

Procedimentos. Sua participação nessa pesquisa se dará de duas maneiras: no preenchimento de um questionário e na concessão de uma entrevista. Os instrumentos de coleta de dados em questão envolverão questões acerca da relação entre a sua formação acadêmica e a atuação profissional, considerando os pressupostos da Educação Inclusiva.

Benefícios. Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você, considerando o seu estágio de conclusão de curso, uma vez que consistirá na busca de estratégias que venham a ser aplicadas, a médio e longo prazo, durante todo o processo de formação inicial do discente das licenciaturas dos cursos de Letras da Universidade Federal da Bahia, visando uma formação que atente para os pressupostos da Educação Inclusiva.

Riscos. O preenchimento deste questionário não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

Sigilo. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciência e acordo do sujeito da pesquisa:

Ciente e de acordo com o que foi, anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas. Acrescento que dirimi possíveis dúvidas com a pesquisadora responsável, Lavínia Mattos, em relação aos propósitos desse estudo, os procedimentos metodológicos a serem aplicados, assim como, das garantias quanto à confidencialidade.

Salvador, _____ de _____ de _____.

Assinatura do sujeito de pesquisa/ representante legal

Ciência do(a) pesquisador(a) responsável pelo projeto:

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Assinatura do responsável pelo projeto

Salvador, _____ de _____.

ANEXOS

ANEXO A
TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Ordenação	RESPOSTA A P1
D1	<p>Na verdade eu:::: acho que não. Porque::::: como eu::::: ta:::va falando antes com você, eu acho que o curso de Letras é muito voltado para a área do bacharelado, pra área de pesquisa, não muito pra área de licenciatura, nem pra essa área de licenciatura voltado pra educação inclusiva, entendeu. Existe pouquíssimas matérias pra gente pegar, essa matérias são optativas, não são matérias obrigatórias, eu nunca peguei nenhuma dessas matérias aqui no curso de Letras. Apesar de o meu curso ser de literatura, né:::. Meu foco dentro do curso é a literatura. Eu:::é::: eu poderia lhe dizer que sei, mas quando a gente VAI né::::: pra a realidade, quer dizer, quero dizer, prá prática, mesmo! É que a gente vê que não sabe nada disso!Então:::::, eu acredito que não, as matérias todas que eu peguei na área de licenciatura são as matérias que não acrescentaram mui;;;;ta coisa (riso), porque não davam foco a essa questão inclusiva. Então, eu acho que o curso de letras te prepara muito pra ce ter uma posição crítica a respeito da da;;;;; desse contexto educacional, anh::::: uma posição crítica a respeito do sistema educacional, mas, assim, não te dá uma base pra você mudar isso, pra você em sala de aula ta preparado pra isso. Eu acho MUITO, muito importante ter disciplinas. Se eu não me engano, esse, nesse semestre, agora, esse novo currículo, Libras, e obrigatório, aqui na faculdade, né, se eu não me engano. Acho que ate demorou pra que isso acontecesse, né, porque (+) quando eu entrei não era, né, eu, tava ate pensando em</p>

	pegar essa matéria semestre que vem, mas como optativa porque como obrigatória não tem. Então, eu acho que é um passo importante, né, pra os alunos que tão entrando agora já tivessem que entrar em contato com essas questões.
D2	R: Não. Depois, é::::. Eu vou ter que ser sincero. Eu vou falar tudo o que aconteceu. Então, depois do questionário que você compreende primeiramente, ah, dois pólos separados. O primeiro pólo que seria a diversidade sociocultural, que você tem uma perspectiva de de pressuposta de que seria dentro dessas coisas a perspectiva de gênero, perspectiva de raça e perspectivas outras e a educação inclusiva de outro pólo. Depois que você faz o questionário e depois que você para pra refletir sobre a questão, você se sente até frustrado porque você não, é:::, você acaba compreendo que você não está preparado porque justamente quando se fala em educação Inclusiva não só se fala de educação inclusiva para deficientes fisicomotores ou mentais, mas educação inclusiva de toda diversidade sociocultural, que sociocultural engloba sociedade e várias problemáticas e diversidades e as respectivas manifestações de culturas. Então, vindo desse lado eu não estou preparado.
D3	Não (+). É:::, devido à falta de preparo dentro da universidade com disciplinas qui abordem essa temática, tanto da educação inclusiva quanto da diversidade sociocultural. É:::, essas questões não são muito discutidas ou quando discutidas de maneira insuficiente. Então, por esse motivo, não me considero preparada para atuar nesse contexto. Eu acho qui::::: para trabalhar com educação especial você tem de ter preparo, conhecimentos e eu (+) eu não tenho isso. Tenho interesse (+) mas não estou preparada para trabalhar com a inclusão numa sala com outros tipos de alunos
D4	Não. (risos) É só não. Porque:::::::::: eu não peguei disciplinas (+) que me possibilitem isso, como::::: LIBRAS ou outras coisas, Braille, a gente não tem noção de Braille, e também prá ter uma formação sociocultural tem que partir pra gênero, né:::, e sexo, sei lá, esqueci o nome da disciplina agora, e o povo daqui é muito radical (risos).
D5	Se eu me considero preparado? É::::, eu acho que, de certa forma, a gente nunca ta preparado pra tudo. A realidade é muito dinâmica e várias coisas que agente estuda ou que agente trabalha a agente não vai lidar nem sempre com a realidade, então, vai ter muita coisa que vai surgir que vai ser nova. Ao mesmo tempo, eu acho que a formação que que é dada na universidade ela não contempla a possibilidade de você trabalhar, de ter o mínimo de formação pra lidar com a sala de aula e pra lidar com as as diversas problemas de realidades que são colocados dentro da::::: realidade concreta. É::::::::::, e ai, eu:::: me sinto preparado (pausa) a partir do momento que eu, eu rompi com as barreias da da universidade e que eu não fiquei preso às disciplinas que são colocadas de forma imposta e busquei outras formas de estudar o que é educação, o que é um processo inclusivo e ter uma prática que seja (inaudível) , sempre uma fundamentação teórica, mas que nem sempre eu vou ta conseguindo ter essa fundamentação teórica, mas nos momentos que são possíveis eu já vou saber recorrer a alguma outra formação, a algum outro conhecimento pra dar resposta às às coisas e situações que são impostas no cotidiano.
D6	Não, não. A universidade não fomenta esse tipo de de prática. Existe uma cisma muito grande aqui no instituto de Letras, na verdade, nos institutos de licenciatura e os cursos de licenciatura que são adquiridos lá na FACED. É metaforizado inclusive pela distancia entre os campi e a FACED. Quando a gente chega lá, a gente encontra uma estrutura precária, professores desmotivados, professores que faltam, falo isso por experiencia de inúmeras disciplinas que eu já fiz lá. E, ainda assim, falta uma prática. A gente aprende muita teoria e a aplicação é quase nula. Não existe escola de aplicação. A UFBA não ta preocupada se o aluno sai e vai para o mercado de trabalho.
D7	Não. Não porque, as disciplinas que eu peguei em Educação não contemplou essa questão (+) da educação inclusiva. Ai, então, eu acho bem complicado. É uma coisa

	que eu tenho medo, aí, na disciplina de Estágio I, eu questionei com a professora, ela mostrou direcionamentos, mas você sente que não tem uma preparação para atuar nessa área de educação inclusiva. Fiz uma matéria de Libras, agora, mas, infelizmente, o professor também não trabalhou, assim, essa questão de inclusão. Eu esperava que isso seria, né:::, trabalhado. Não trabalhou. Trabalhou mais a questão da língua LIBRAS, mesmo, mas eu pensei que ia contemplar as duas questões, né:::, até porque foi assinado um novo decreto recentemente, mas, infelizmente, a disciplina não contemplou. E em Educação, as disciplinas oferecem, porém só quatro vagas, três vagas pro curso de Letras. OLHA, a gente sabe que hoje tem que trabalhar nessa perspectiva, é:::mas, isso a gente não vê na faculdade (+) a não ser que pegue um professor que trabalhe com isso e, é:::tipo (+) é::: muito difícil pensar isso na prática, pensando numa sala com 40 alunos, tipo assim (+) a gente não consegue, aí, só contempla mesmo quem, eu conheço pessoas que fazem o curso de Pedagogia, aí, se tem acesso a essas disciplinas, mas outros cursos de educação eu não consegui, não.
D8	Olha, que acredito que sim, mas é muito mais cômodo você ter uma ideia a partir do momento que você tem um monte de postulação teórica, que você reflete a questão, mas, ainda, eu não tive nenhum contato com a prática docente nesse sentido. Então, é:::,,, eu não sei até que ponto, realmente, eu to preparada. No que tange à teoria, eu acredito que sim, mas, eu:::,,, ainda não tive esse contato
D9	Não, nem um pouco preparada, primeiro porque eu nunca mantive contato com a educação inclusiva e segundo porque a minha universidade não me prepara, pelo menos com relação a matérias obrigatórias. A gente não tem nada incluído em nosso currículo com relação a isso e, aí, se você não tem um foco voltado, o seu foco de pesquisa, o seu foco de análise voltado pra isso, você não tem:::,,, você não tem esse contato, nem aporte teórico, nem a questão da:::,,, prática. E também acho que no que tange a disciplinas optativas a gente deve ter muito pouco com relação a isso.
D10	Não. Eu acho que deixa muito a desejar, principalmente, porque a gente vai tomando consciência dentro do curso de que é importante, sim, ter uma capacidade de se relacionar com:::,,, pessoas que:::,,, é:::,,, grupos de minorias e, aí, a gente considera também os, de algumas deficiências, mas não tem na verdade um curso de preparação pra isso. O que a gente tem até, então, tem disciplinas optativas, tem é:::,,, o curso de LIBRAS, é:::,,, que é pra entender mais o contexto dos surdos, mas que a carga horária é pequeníssima e ao corresponde de maneira nenhuma o que a gente precisa.
D11	Não, é:::,,, pois é:::,,, a universidade, né:::,,, hum, principalmente o curso de Letras não prepara o graduando, né:::,,, pra:::,,, é:::,,, pra trabalhando com esses aspectos, com a questão da educação inclusiva, é:::,,, aí, gente eu to nervosa (risos). Saber da diversidade, isso eu sei é:::,,, mas não saberia dizer se eu sei trabalhar com essa diversidade onde eu vá ensinar (+) É, é:::,,, muito complicado explica
D12	Não, totalmente, porque:::,,, eu acho que:::,,, falta um pouco de vivências das práticas, realmente, e do contato com:::,,, essas questões de educação inclusiva de forma mais efetiva e de modo que eu possa me preparar mais, mas pelo menos eu tenho a consciência de que a gente tem que reconhecer as diferenças, as especificidades dos alunos levando sempre em consideração no processo de ensino aprendizagem.
D13	Não me considero preparada, pois acho que faltam alguns pressupostos teóricos e também práticos pra:::,,, conseguir desenvolver um trabalho eficiente nesse campo, pois eu considero ele muito importante. Necessita, realmente, de um preparo.
D14	Não, ainda, não. É:::,,, complicado você, assim, no decorrer do curso que você vai fazendo as necessidades vão surgindo e você tem que dar conta do seu curso e tentar se adaptar a essas necessidades, sendo que muitos dos nossos colegas não tem, não estão trabalhando na área e muitas vezes eles não visam isso. Então, fica

	<p>muito complicado você se adaptar. Eu mesma, eu fiz LIBRAS, né:::,, aprendi um pouco onde eu trabalhei, né:::, a língua, é::: o Braille, tentei, mas, assim, é complicado você se prepara, mas se você não tem a prática você também não consegue. Fora a estrutura que você não tem, é muito deficiente ainda. Até pra você ter uma relação com os pais dessa criança, pra que você possa, porque não é só o professor, é a escola, é a direção, são os pais, pra que você consiga, porque até então, você não consegue se preparar porque é uma junção de elementos que proporciona isso.</p>
D15	<p>CONSIDERANDO A MINHA FORMAÇÃO INICIAL, não! Eu acho que há uma grande deficiência no ensino, principalmente, o acadêmico nessa área, e essas universidades estão mais focadas, nesse::, eu não sei se posso falar em estilo, MAS nessa forma de compreender a educação. Infelizmente, nossa universidade se fecha num academicismo muito forte, ainda. É o que eu vejo na maioria das matérias e eu acredito que::: lidar com a diversidade e com todos os seus elementos só podem ser feitos em sala de aula. Então, a gente fica muito no::: na especulação no momento, enquanto não ocorre esse contato.</p>
D16	<p>Não, porque a faculdade peca, ela não dá a formação necessária pra isso. Ela tem deficiências na formação.</p>
D17	<p>Não, porque é::: a universidade não nos prepara porque as disciplinas que tem são optativas, não são obrigatórias, e quando a agente se interessar por esse tema no início da faculdade existem pré-requisitos que a gente não pode pegar, só pode pegar depois, né:::, depois com a graduação já avançada.</p>
D18	<p>Não, MESMO! Até porque aqui em Letras a gente não tem é::: esse tipo de formação, entende.</p>

Ordenação	RESPOSTA A P2
D1	<p>Não. Porque:::, pelo que eu te falei, acho que não, né:::. Porque. como eu te falei, meu foco é literatura, né, e eu acho que dentro da universidade tem muito essa essa divisão literatura/ linguística. A área de licenciatura fica meio de lado, assim, né. Então, eu acho que não. Sei que::: hoje temos diferentes pessoas frequentando o ensino regular, mas não estão nos preparando pra isso ((você se refere à universidade?)) Isso mesmo! A nossa faculdade /.../ não eh:::prepara pra entendermos essa realidade, sabermos como, co:::mo fazermos”</p>
D2	<p>Eu não tive nenhum caso, a não ser na sétima série, é essa a pergunta, né:::?? É::: quando eu fui aluno da sétima série do ensino fundamental, hoje, conhecido como oitavo ano, eu tive um caso de::: uma colega que tinha deficiência mental, mas ela sofria várias (incompreensível), nem sei se eu falei certo. É:::, e:::, Eu eu me comovia, assim, mas de lá pra cá, ou seja, meus anos iniciais fundamental até ensino médio, eu não tive nenhum caso a não ser uma, uma uma menina, uma uma colega que tive no segundo ano que tinha uma deficiência fisicomotora, que é muito mais é:::, (+) vamos dizer assim, (+) é::: muito mais, é muito menos problemático do que você lidar com a concepção de linguagem com a criatura, com a pessoa, do que você lidar com a concepção de fisicomotora. É muito mais fácil você lidar com a deficiência fisicomotora do que com a deficiência mental que requer uma outra perspectiva de ideias. Sou a favor de termos em Letras é::: disciplinas que falem de inclusão</p>
D3	<p>Assim (+) se eu considero que eu tenho um::: conhecimento sobre essa diversidade. (eu repito) é::: (+), assim, em parte, porque no que se refere a essa identidade, dentro da universidade as disciplinas, assim, a disciplina que eu fiz foi</p>

	somente no que se refere a LIBRAS, mas abordando somente o contexto do deficiente surdo, e na questão da língua, essa::: questão da educação inclusiva, é:::, não é só isso, entendi, não vi nada sobre esse tema, é:::pele pouco conhecimento que eu tenho não se refere somente a esse aspecto é:::da língua. Envolve outras questões que, por não terem sido abordadas, é:::, não fazem parte da minha identidade profissional. Se, se eu me deparasse com essa situação, com essa situação dentro da sala de aula, com essa formação que eu tenho hoje eu não saberia como agir, como agir, assim, de forma coerente.
D4	Se eu me considero preparado? É:::, eu acho que, de certa forma, a gente nunca ta preparado pra tudo. A realidade é muito dinâmica e várias coisas que agente estuda ou que agente trabalha a agente não vai lidar nem sempre com a realidade, então, vai ter muita coisa que vai surgir que vai ser nova. Ao mesmo tempo, eu acho que a formação que que é dada na universidade ela não contempla a possibilidade de você trabalhar, de ter o mínimo de formação pra lidar com a sala de aula e pra lidar com as as diversas problemas de realidades que são colocados dentro da::: realidade concreta. É:::, e ai, eu::: me sinto preparado (pausa) a partir do momento que eu, eu rompi com as barreiras da da universidade e que eu não fiquei preso às disciplinas que são colocadas de forma imposta e busquei outras formas de estudar o que é educação, o que é um processo inclusivo e ter uma prática que seja (inaudível) , sempre uma fundamentação teórica, mas que nem sempre eu vou ta conseguindo ter essa fundamentação teórica, mas nos momentos que são possíveis eu já vou saber recorrer a alguma outra formação, a algum outro conhecimento pra dar resposta às às coisas e situações que são impostas no cotidiano.
D5	A educação inclusiva fazendo parte da minha identidade profissional? Faz (+) a partir do momento em que eu não não me baseio só na universidade pra me tornar um educador, mas se eu me baseasse apenas na universidade eu acharia que não faria parte, mas (+)é::: faz e não faz de forma perfeita, é claro né:::, que a gente nem sempre ta preparado pra tudo. E, ai, é:::, mais ainda falta muita formação sobre educação inclusiva e sobre os processos de educação dentro da universidade, principalmente.
D6	Não, não. É:::, as disciplinas que eu fiz em educação fazem parte do currículo formal, acredito que existam sim algumas, são muito poucas, né:::, a gente tem agora LIBRAS, mas que não faz parte do meu currículo, é de um currículo mais recente. É:::, a gente pegou a disciplina de::: fundamentos psicológicos da educação, mas a a diferença e a diversidade era apenas exemplos ilustrativos. Eram apenas estudos teóricos. É::: peguei Linguística Aplicada também e não vi nada de identidade, como alguns colegas haviam dito. Com a professora é::: ((cita nome de professor)) essa questão foi tratada e os colegas é::: gostaram muito, por isso, decidi fazer. Só que professor que deu a disciplina seguiu outra linha teórica, eu acho, então, fiquei frustrada.
D7	Não. Não porque, as disciplinas que eu peguei em Educação não contemplou essa questão (+) da educação inclusiva. Ai, então, eu acho bem complicado. É uma coisa que eu tenho medo, ai, na disciplina de Estágio I, eu questionei com a professora, ela mostrou direcionamentos, mas você sente que não tem uma preparação para atuar nessa área de educação inclusiva. Fiz uma matéria de Libras, agora, mas, infelizmente, o professor também não trabalhou, assim, essa questão de inclusão. Eu esperava que isso seria, né:::, trabalhado. Não trabalhou. Trabalhou mais a questão da língua Libras, mesmo, mas eu pensei que ia contemplar as duas questões, né:::, até porque foi assinado um novo decreto recentemente, mas, infelizmente, a disciplina não contemplou. E em Educação, as disciplinas oferecem, porem só quatro vagas, três vagas pro curso de Letras. A gente não consegue, ai, só contempla mesmo quem, eu conheço pessoas que fazem o curso de Pedagogia, ai, se tem acesso a essas disciplinas, mas outros cursos de educação eu não consegui, não.
D8	Sim, eu acredito que sim, até porque é uma coisa que se renova, não é estanque e

	<p>você vai adaptando a depender do contexto. Só que há áreas que você ta lecionando não é uma coisa fixa, então, eu acredito que isso acrescente, sim. Eu tive, em dois momentos. Quando eu fiz fundamentos psicológicos da educação, lá na FAGED, com: a professora ((cita nome de professor) e quando eu fiz Linguística Aplicada, com a professora ((cita nome de professor)). Mas, foram os dois únicos momentos que a gente discutiu a questão. Em outras disciplinas a discussão foi pontuada, por exemplo, no Estágio I, com a professora ((cita nome de professor)), mas ou: em outras disciplinas, mas foi mencionada, a discussão foi estabelecida mesmo nesses dois momentos ao longo do curso.</p>
D9	<p>Não na prática. Eu gostaria muito que fizesse, gostaria muito quiiiiii de ter contato, de entender, não só no âmbito da universidade, mas também na na na minha questão profissional mesmo, de ta atuando com isso, mas eu não não tenho contato nenhum.</p>
D10	<p>Um pouco, sim, porque a gente toma conhecimento do quanto é importante, mas fica nisso, ainda fica no ideal porque a gente percebe que na prática não funciona.</p>
D11	<p>Faz parte, embora, é:::, né:::, isso faça parte da minha identidade eu não me sinto preparada pra atuar em salas com com: pessoas com necessidades especiais e também com pessoas que também não estão inclusas nesse processo educacional, no contexto escolar</p>
D12	<p>Sim, porque foi uma questão que perpassou algumas disciplinas que eu fiz na graduação, tanto no curso de Letras, embora tenham sido poucas disciplinas, quanto na Faculdade de Educação, algumas também, e também porque tinha contatos outros que não eram necessariamente do currículo, mas com relação a conversas com colegas, com amigos, a leitura de outras coisas que não diziam respeito::: às disciplinas, em si, então, isso, meio que::: ajuda muito, na no, em lidar com essas questões. As disciplinas foram Introdução à Linguística Aplicada e Aquisição da Linguagem, foram as únicas. Em Educação, Fundamentos Psicológicos da Educação foi uma disciplina que a gente teve oportunidade de ver algumas questões, sobretudo porque a professora era especialista na área. Então, ela trazia sempre algo com relação à educação inclusiva.</p>
D13	<p>sim, algo que::: é::: bastante importante pra um profissional capacitado em Letras. Deveria, inclusive, estar mais presente. (+) Faz parte já que estou consciente do que é necessário. Acredito, tenho interesse em buscar mais conhecimento nessa área, porem, ainda não estou capacitada. Ainda, ainda necessito de um estudo a mais (+) Fiz LIBRAS, mas é algo mais específico e:::eu acho que inclusão é algo é::: mais amplo</p>
D14	<p>Sim, faz parte, sim. (pausa) Eu não sei agora o que dizer. Eu penso muito quando falam assim::: de educação inclusiva, que o seguinte: tudo fala assim que o professor ele tem que se adequar, mas será realmente que a gente realmente precisa porque, às vezes, a gente não quer. Porque, por exemplo, eu tenho muito carinho com os cegos, não sei se foi porque foi o meu primeiro trabalho a escola trabalhava com os cegos, mas::: eu tenho, mas, ai, já tinha a minha colega de trabalho que ela não simpatizava, por exemplo, com os surdos. Então, essa questão de você se preparar pra essa necessidade que existe agora, será que a agente quer isso realmente? Porque não é tudo que me agrada, por exemplo. Então, é complicado você também tentar se adequar, se você, de certa forma, não não tem um::: prazer, não tem interesse em lidar com isso.</p>
D15	<p>Eu acredito que sim, talvez, por uma questão pessoal. Eu acredito que questões como justiça social, inclusão, multiplicidade, pluralismo, são coisas extremamente contemporâneas e se você deixa de olhar pra elas, de analisar, de refletir sobre, você ta sendo extremamente incompetente como ser humano, como cidadão e como profissional também.</p>
D16	<p>Sim, acho que no::: mundo atual, principalmente, acho que sim, em que a educação inclusiva já não é mais vista como uma uma::: coisa do vir a ser, né::: Já</p>

	é uma coisa que é, realmente, que todo mundo já sabe da importância. É importante também.
D17	Faz parte porque, assim por pesquisas que: eu faço, assim, quando eu tava estagiando eu procurava ficar atenta a: as diversas culturas presentes ali na sala de aula, né: Procurava contemplar o: cada um, as vontades de cada um, contemplar a cultura de cada um. Isso nem sempre é possível, né:, mas eu procurava. Agora, é:, falar de de: formação, que a universidade prepara pra isso, é de forma muito precária.
D18	Sim! Desde quando eu me veja como um profissional inclusivo. Em Letras não somos formados para atender a inclusão /.../ e a disciplina, aquela lá, Ah , Educação Especial. Isso! tem poucas vagas para alunos de Letras e, por isso (+) penso que essas vagas poderiam ser aumentadas né: pra que, pelo menos, A GENTE, estudan::tes de Letras, tivesse uma ideia do que é educação especial.

Ordenação	RESPOSTA A P3
D1	Na verdade, o que eu sei sobre essa questão da inclusão, é:, talvez seja aquela coisa do censo comum, mesmo, assim, porque: dentro da universidade eu não tive um aprofundamento sobre isso. Mas, assim, que o professor precisa ta atento a como lidar com a diversidade em sala de aula porque independente de de qualquer coisa em algum momento da sua, da sua carreira profissional ele vai se deparar, né:, em algum colégio. em alguma instituição com essa diversidade, algum aluno que precise dessa atenção especial do professor. E, ai, eu acho que o professor precisa ta preparado pra pelo menos saber lidar, saber como é que ele vai lidar com isso, assim, como que ele vai (+) diferenciar, né:, o seu olhar pra um aluno que precise dessa atenção.
D2	eu: tive a oportunidade quando fiz uma disciplina chamada Introdução à Educação Especial, da Faculdade de educação, de visitar quatro instituições que são direcionadas ao público de educação inclusiva, vamos chamar assim, o público que tem problemas fisicomotores ou problemas mentais, e que eram instituições que, na realidade, estavam direcionadas a outras perspectivas não com a perspectiva inclusiva, mas na perspectiva de aglomerar essas pessoas em determinadas instituições, no caso da Pestalozzi, no caso da Instituto de Cegos, no caso da, da que tem aqui, que tem o nome, esqueci o nome, agora, a Wilson Lins, exatamente (EU FALEI), e conversei com a coordenadora, até a Wilson Lins é bem, foi bastante enfático nisso, que apesar de que ela ela ta falando de educação fundamental, ensino fundamental e o ensino médio, é a questão inclusiva que eles retornam, ela diz que eles sempre retornam, e que ela discorda, mas ela discordou dessa Educação Inclusiva que se tem, enfatizando assim: Eu discordo como ESTA! Entendeu! Então, é: o como está é que eu acho talvez seja o problema. Eu não acho o problema de pensar em educação inclusiva, mas o problema é pensar na Educação inclusiva, primeiro, depois da pesquisa que eu vim alertando atinando a mente às coisas, é:, o que é diversidade?? O que é diversidade cultural? O que é diversidade sociocultural? E o que é inclusão? Acho que a gente tem que se parar para questionar isso. O: que se quer com a inclusão. Eu acho que a gente ainda não tem a dimensão do que se propõe esse currículo. Geralmente, as estruturas governamentais é:, impõem os currículos e os profissionais que já estão na casa, tirando os mais novos que querendo ou não quando você tem a política vai pros campos de formação do professor e aquele professor depois de três quatro anos tem essa perspectiva nova, mas esse que já estão em docência, concursados ou não, eles recebem, usar um jargão, nas caixas do peito, a nova proposta e, ai, acaba tendo uma dissonância entre a proposta do governo governamental e o que se tem

	com a estrutura administrativa, estrutura docente, física mesmo da escola. Então, as coisas ainda precisam ser ::::pesadas, Você tem pouca instituições, publicas, é:::,,, vou chamar até de escola modelo, que apresentam a:::,,, pelo menos, como eu tinha falado da coisa aparente, chamam de aparente os problemas fisicomotores. Então, têm alguns colégios como colégio Estadual Tales de Azevedo, colégio Estadual Serravalle, Colégio Estadual Senhor do Bomfim, dentre outros, que apresenta estrutura física (pausa), aproximadamente, consonante com o que se pede, mas em relação a deficientes mentais, eh, e fisicomotores, no sentido de audição e visão há um problema muito sério ainda.
D3	Um:::,,, bem, é::: (+) [refaço a pergunta] Assim, é::: eu:::,,, eu sou a favor da educação inclusiva, mas, assim, eu fico, assim, me perguntando, como, sendo a favor, como é que os estudantes qui passem a fazer parte do contexto educacional, assim, diverso como que eles vão ser tratados. Então, assim, por questão de que:::,,, deve-se ter uma educação inclusiva, de que todos temos o direito, acesso ao mesmo tipo de educação, mas assim, mas eu fico me perguntando se a sala de aula, como ela está hoje, ela ta preparada para receber esse estudante com essa necessidade e se o, é:::,,, se profissional vai saber como lidar com isso, porque eu acho que não adianta só promover uma educação inclusiva tem que saber como que, como que:::,,, vai ser, como que o profissional e também a escola, porque não basta só o profissional ele ta preparado e ele ter conhecimento disso, a escola também ela precisa ser preparada para receber esse estudante. Então, eu sou a favor, mas me preocupo com isso, como que vai, como que vai ser.
D4	Sim, mas a partir do momento em que há profissionais preparados para tal. Porque, por exemplo, eu dou aula num colégio e tem um aluno que é surdo (+) e ele é da tarde, então, tipo, quando foi agora no fim do ano ele mudou pra noite, no último mês, e o menino não ficava na sala, não fazia nada, só quer paquerar, e também não tem professores porque assim, eu acho que tem que preparar o professor, mas também tem que ter um profissional que acompanhe o professor porque o professor não pode ta falando e fazendo gesto ao mesmo tempo. Se você vai fazer, vai dar aula falando e depois vai ter voltar só pra aquele aluno pra fazer gesto e os outros alunos já vão se dispersar. Ia, ia ta a maior confusão na aula, quando você voltar pra aula.
D5	É:::,,, sobre a educação inclusiva no sentido de educação inclusiva pra deficientes, eu não não tenho conhecimento, na verdade, né:::,,, se é pra deficiente ou não. Porque, é:::,,, pra mim a educação inclusiva ultrapassa a questão do do:::,,, deficiente ou não. A educação inclusiva ta ligada a uma questão de classe, questão de raça, ta ligada a diversos problemas sociais e se a educação não conseguir da conta disso, quer dizer a educação não vai dar conta nisso num na na forma de sistema social que a gente vive, na a menos que a gente mude a nossa forma de sociedade e porque a sociedade vive de opressões e:::,,, sempre vai existir os oprimidos e os opressores. Então, a:::,,, opressão faz parte da constituição da sociedade capitalista e:::,,, eu digo isso enquanto uma pessoa que defende um posicionamento marxista (risos). É:::,,, mas, é:::,,, eu não sei como como se dá essa discussão dentro das dos aspectos de deficiência, porque eu acho que é mais voltado pra isso pra pesquisa, mas pra mim não há como você mudar isso, uma perspectiva educacional, se você também não mudar a forma como a educação se constitui.
D6	Aqui na universidade não. Eu tenho uma irmã e uma mãe que são pedagogas, então, de alguma forma a gente acaba aprendendo isso em casa. Aqui na universidade eu fui direcionado, acredito que boa parte dos alunos, direcionados para a pesquisa. A:::,,, docência, ao meu ver, ainda é tida como alguma coisa de um patamar inferior
D7	Posicionamento eu não tenho, porque eu ainda não (+) li ainda nem sobre um lado nem sobre o outro pra poder se posicionar, né:::,,, Então, eu ainda não tenho, assim, uma opinião formado sobre a educação inclusiva. Porque, alguns, assim, eu sei que

	em Libras que eu já li tem alguns teóricos da área que são contra os novos, é::::, decretos. Eles consideram que ainda não, essa inclusão ainda não ta preparada, tal. Mas assim, pra ter uma opinião formada, não, porque eu não li, não estudei, pra emitir uma opinião. Eu gostaria de saber mais sobre isso por::::que eu tenho vontade de saber mais, mas não tenho como, como trabalhar com inclusão (+) ia, ia me senti perdida porque não fui preparada para trabalhar com esse público
D8	Olha, eu acho que::::: é um pouco arbitrário essa coisa de você dizer que o::::: colégios devem absorver alunos que têm é::::: algumas limitações. Limitações não, mas que, assim, que dispõem de problemas físicos e biológicos pra dentro da sala de aula com outros alunos. Não por conta dos meninos, mas porque na maioria dos casos os colégios não oferecem infra-estrutura pra isso e isso compromete os meninos de certo modo. A proposta é boa, mas a prática é muito deficiente. Então, assim, é meio que um projeto “tapa-buraco”, você diz que::::: que você ta fazendo algo em prol dessas pessoas, mas isso não se aplica na realidade. O professor normalmente não tem mecanismos pra lidar com isso, às vezes não tem nem preparo. Então, eu acho que isso compromete muito o ensino dos meninos, até porque dependendo do:::: do perfil dos outros alunos, dos outros alunos daquele colégios, eles podem ser vistos enquanto um problema e não enquanto um momento de conhecer, de de somar e de diversificar. Então, eu acho que é::::: problemático nesse sentido
D9	A ideia é interessante, a proposta é bonita, mas na prática, pra mim, não funciona, principalmente, pela ausência de preparo de alguns profissionais. É:::::, a gente parte de um contexto de de:::: de universidade mesmo que não prepara a gente. A gente não tem um preparo de vida pra isso, a gente parte pra uma diversidade muito grande com relação a::::: crianças, eu ponho mil aspas ai, ditas normais, e já parte desse contexto de diversidade, já é questão complicada, e, ai, quando a gente parte pra educação inclusiva é mais complicado ainda porque são outros contatos e a gente não tem preparo. A proposta é bonita, mas, pra mim, na prática não funciona.
D10	Complicado, na verdade, não tomei um posicionamento. Eu me considero a favor, mas sem capacidade de argumentação pra defender esse ponto de vista.
D11	é::::, se, é::::, fomos falar de educação inclusiva, né::::, voltada para os portadores de necessidades especiais, eu acredito numa, é::::, não é simplesmente incluir o aluno, colocar o aluno numa sala, mas não dar suporte, é::::. Eu acho que::::, ah::::, não adianta uma lei, né::::, criar uma lei que:::: venha a determinar que que tem que colocar os alunos, né::::, incluir esse alunos na:::: na rede de ensino regular, sendo que o poder publico não:::: não dá condições pra:::: que esses alunos sejam inclusos, né::::, como, por exemplo, é::::, adaptação da sala de aula, preparação dos professores, né::::. Então, eu creio que se fosse, simplesmente, só por incluir eu acredito que é melhor deixar esses alunos em instituições, né:::: é::::, que cuidam, que tratam mesmo que trabalham com essas crianças, como APAE, entendeu, Instituto dos cegos. E se tratando também, é::::, dos alunos que estão fora do contexto escolar, que estão excluídos, é::::, eu creio que a escola deveria, é:::: um:::: proporcionar, é::::, um atendimento melhor ou, então, assim, incluir esses alunos, é::::, no sentido de procura perceber quais são as dificuldades, quais são as necessidades desses alunos e não excluí-los, como acontece em algumas escolas, a gente, é::::, já aconteceu isso comigo, no meu estágio, é:::: que tem um aluno, ele, é::::, não é disciplinado e:::: ele também tem dificuldade de aprender, e o que a escola faz? O professor coloca o aluno no fundo da sala e não dá nenhum suporte a ele. Acaba sendo, né::::, excluído, né::::, do dos grupos que se dizem normais, né!
D12	Depende de como a gente vá compreender esse termo inclusão, entendeu. Porque pra mim não se trata necessariamente de você, digamos, pegar uma criança, um adolescente, que não tem:::: um contato com seu, com o contexto da comunidade que pertence aquele aquela mesma identidade, aquele mesmo discurso em torno daquela necessidade especifica e colocar aquela criança, aquele adolescente, numa

	<p>escola, digamos, regular sem que haja nenhum preparo, nem da parte dos professores nem da parte daquela criança, como é que que:::, como é a situação ali, nem da parte dos colegas, então, isso não é inclusão, de fato. Isso é você pegar uma criança de um contexto botar em outro e, em geral, ela vai ficar lá, barrada num conto. Então, pra mim, tem que ter um preparo muito grande das escolas, da sociedade, dos pais, das::: própria instituições de ensino pra que disseminem isso pros alunos que estão lá, que são os ditos normais ou sem necessidade especial, digamos assim, e que no caso, por exemplo, das crianças que forem crianças são surdas, digamos assim, que tenha uma educação bilíngue, alguma coisa assim, que seja alfabetizado primeiro em Libras, que conheça a língua em que ele possa se comunicar e tal, pra que depois vá pra escola, que haja todo um contexto preparado pra receber esse indivíduo.</p>
D13	<p>Acredito que, por exemplo, em escolas públicas isso deveria ser ser tratado com mais delicadeza já que::: conheço um pouco e acredito que tem muitos erros com relação a estrutura e preparação dos professores e na universidade isso deveria ser tratado com mais importância também para que os profissionais já saiam daqui mais capacitados e conscientes do trabalho que precisa ser feito.</p>
D14	<p>O::! A inclusão pra mim, ela é boa, porque, assim, hoje você vê, o cego hoje, você não tem, tanto o cego, como o surdo, o deficiente físico, você, o olhar que você tem consegue ver mais como ser humano, como qualquer outro, mas a forma como é feita é que é ruim. Você julgar esse aluno, pronto, na escola e acabou, sem dar nenhum tipo de estrutura, como é que fica? Porque, assim, a criança sofre, o professor sofre, porque tu:::do é culpa do professor, incrível isso, eu já to sofrendo com isso. E a escola? E o governo? Não é simplesmente você inserir, mas você dar condições pra isso. Então, até então, eu acho que a inclusão já é um grande avanço na educação. Então, a partir do momento em que a gente começa a aprender a lidar com a dificuldade, eu acho que já é uma forma da gente melhorar, pra criar condições pra que todos consigam conviver melhor, como pessoas ditas normais, né::!</p>
D15	<p>um:::, eu acredito que é uma boa ideia, até::: onde o meu conhecimento alcance, mas existem alguns processos que a educação acaba caindo, como a vitimização dos alunos em detrimento da situação dos professores. Tudo isso é uma grande questão e uma grande problemática porque ambos, alunos e professores ou docentes e discentes, precisam estar numa dinâmica de respeito mútuo e::: acho que é um dos pontos mais importantes dentro desse tipo de educação.</p>
D16	<p>Eu não sei. Sinceramente, eu não conheço, assim, os posicionamentos.</p>
D17	<p>Eu acho, eu sou a favor da da educação inclusiva. Eu sou a favor. Eu acho que deveria ser uma coisa é::: mais problematizada, mais contemplada, mais teorizada não só aqui em Letras, mas também nas disciplinas de Educação, que é lá onde a gente reflete sobre a prática, né:::, sobre a docência, porque aqui em Letras não prepara a gente pra ser professor, prepara pra ser pesquisador. Lá em Educação, lá na FACED, eu acho que essas práticas deveriam ser ser constante, entendeu, essas teorias deveriam ser mais atuante, eu acho que a FACED deveria ser mais atuante nesse sentido e não é.</p>
D18	<p>Eu sei pouco de Educação Inclusiva. É::: o que eu sei, na verdade, vem muito de coisas que leio e assisto e que não tem muito é::: haver com a::: faculdade. Na verdade, não tive contato com nada disso na faculdade, não como é:::, como digo, é::: como um::: assunto de aula, sabe. Por isso, não acho que possa ter um posicionamento certo sobre isso, não, é::: agora, entende. Eu sei que LIBRAS tem haver com uma questão específica da língua. Eh:::Eu acho, neh, que por isso é que ela foi colocada na grade de Letras. Só que:::que é algo específico da língua (+) não trata de outras coisas que:::que deve ser importante nessa discussão</p>

Ordenação	RESPOSTA A P4
D1	Escolha minha, não (risos), não. Apesar de (+) que eu, eu realmente acho que é um::::: uma área bem legar, assim, eu acho que é muito importante, mas não é o meu foco, particularmente.
D2	É uma questão difícil (+) Eu optaria por não trabalhar, mas eu justificaria. Eu não, como é que eu, pensando na responsabilidade de um docente para com os alunos em sua totalidade não preparado (+). Em sua totalidade, eu me sinto, assim, preparado pra trabalhar com questões de gênero, questões de raça, eu me sinto preparado para questões diversidades culturais, lingüísticas, mas não me sinto preparado para trabalhar com questões fisicomotoras ou mentais, Então, EU (+) pensando na responsabilidade da docência, eu não assumiria uma turma dessa forma.
D3	Se fosse uma questão de escolha (+), sinceramente, não. Porque, justamente, isso, porque eu não, como eu disse, eu não me considero um profissional preparada, eu não tive, até agora, eu não tive uma formação preparada pra isso, pra::::: atender a essa demanda. Então, é::::, se eu tivesse que escolher eu optaria por não trabalhar
D4	Optaria, se tivesse preparo. Tendo um preparo, uma formação, sim.
D5	Toda turma ela tem algum problema de de::::: educação inclusiva, não existe turma que não tenha diferenças. Então, a gente tem que saber trabalhar com as diferenças e saber fazer com que as diferenças não sejam é::::: fatores que impossibilitem o processo de educação. Então, se a gente não tiver preparado pra trabalhar com uma turma que tenha diferença a gente não ta preparado, não vai achar turmas homogêneas, não existem turmas homogêneas. É::::, e ai, a pergunta foi se eu, como é??Se eu optaria?? (repito a pergunta) Se fosse uma questão de escolha? Eu acho que não ta em escolha isso, porque TODA (ênfase) turma que você pegar você vai ter diferenças sociais. E, ai, você tem que saber lidar com essas diferenças sociais. Então, isso não é uma questão de escolha. Existem pobres, existem ricos dentro de uma mesma turma. Que é que você vai fazer? Existem negros, existem brancos, existem índios, existem pessoas, é::::, não índios. Então você tem que saber lidar com todas as situações. E, ai, se você não souber fazer isso, você não ta preparado.
D6	Meu posicionamento é que existe uma::::: necessidade emergencial de se incluir esses estudantes com algum tipo de necessidade, mas, em contra partida, não existe um fomento pra que os professores sejam capacitados pra isso. Eu falo por experiencia própria, no estágio eu peguei uma turma que, junto com os alunos regulares existiam alunos com Síndrome de Down, alunos com deficiência auditiva, alunos cegos, e que eu não tinha a menor condição de lidar com eles. A gente tinha uma interprete de Libras, que faltava muito, e eles ficam à mercê, alguns faziam relatos outros não, os deficientes visuais, não sei como é que eles prosseguiam. A::::, me parecia, inclusive, que eles tavam ali só pra constar na caderneta que eles frequentavam porque a aprendizagem era quase nenhuma. Essa disciplina foi estágio (pergunto). Foi estágio I. E, ai, a gente vai pra sala de aula pra observar, na verdade, a gente não toma o::::: (pausa) Na verdade, foi um estágio de observação. A gente tinha que fazer um trabalho sobre o comportamento dos adolescentes nas salas de aulas de português e, ai, ficou observando o colégio, durante três aulas, e a gente percebeu esse descompasso. Uma desorganização, na verdade, né::::! Não me sinto preparado pra atuar em contextos educacionais inclusivos
D7	Eu concordo. Assim, numa leitura mais leiga, mais sem conhecimento. Eu acho que é necessário, porque, eu vejo assim, a educação inclusiva de um lado e o ensino regular de outro na sociedade não tem essa separação, né. Você convive o tempo todo com as pessoas e eu acho que essas separações entre educação inclusiva e ensino regular acaba se tornando uma coisa, assim, tão distante que o aluno quando encontra com o outro na rua, em algum lugar, sente como aquele fosse

	diferente, né. E eu acho que educação inclusiva ia ser mais.
D8	Sim, é uma experiência que eu ainda não tive. Eu acho que seria muito interessante muito válida, sim. Assim, sabendo que seria custoso, no sentido de não ter normalmente de a gente não ter apoio das instituições. É como eu disse (risos), eu acredito que sim, mas certeza mesmo eu só terei quando eu tive oportunidade, de fato.
D9	Hoje, não. Hoje, eu não escolheria porque eu não sou preparada. Então, assim, eu manter contato com uma turma que eu não tenho preparo suficiente pra mim ia ser muito complicado. É:::, se eu ainda tivesse um todo um aporte não só teórico, mas a questão prática mesmo, porque para além da gente entender, da gente achar que a gente:::: sabe muita coisa sobre a educação inclusiva, você não tem contato prático, prático mesmo, de ta lidando com essa situação fica complicado. Eu não escolheria, hoje, não. Não temos é:::em Letras disciplinas específicas que tratem de inclusão, então, não.
D10	Só se fosse um desafio MUITO grande, bem consciente disso e de que teria orientação e, como diria, suporte de alguém que fosse me ajudar, mas não capacitada. Capacitada pra isso eu não me considero.
D11	Um:::, não optaria porque eu não estou preparada, tanto psicologicamente quanto pra trabalhar com esses alunos, né.
D12	Não porque eu não me sinto:::::, eu acredito que eu, que há sensibilidade pra reconhecer, sim, mas eu não tenho instrumentais, digamos assim, até metodológicos pra lidar com determinadas situações. Por exemplo, se eu entrar numa turma que tenha alunos surdos apenas, como é que eu vou, digamos, desenvolver a competência comunicativa desses alunos com base na escrita se eu não conheço a língua deles? Como é que eu posso ensinar português a um aluno que é:::::, digamos, é:::::, ele tem em LIBRAS como língua materna e eu com língua portuguesa, como é que::::: vai se dar isso, esse bilinguismo na sala de aula, sendo que um não compreende o outro? Então, eu não optaria porque eu não tenho esse tipo de preparo.
D13	Não porque não mim sinto capacitada pra isso.
D14	Não. Sinceramente, não. Porque, assim, ´é:::::, você precisa, eu sei da minha capacidade, sei e assim, eu vejo o duro, como é complicado eu me adaptar. Por exemplo, eu dei aula numa escola onde toda vez que eu chegava, quatro horas da tarde, tinha tiroteio. Pense, onde eu não podia usar slide porque a TV tinha que ficar trancafiada e se colocasse a TV, os ladrões iam levar a mim, meus alunos, todo mundo junto, porque fizeram isso, fizeram a limpa na escola no período, na época que ela foi inaugurada. Então, imagine eu ter que entrar numa sala de aula, com uma diversidade, porque é isso o que acontece, eu vou ter aluno né:::::, você tem cegos, você tem surdo, você tem de todo tipo. Como é que eu vou lidar com isso? Principalmente, eu que, ainda, tenho pouco tempo. Você ainda tem que aprender a ensinar, porque é um aprendizado, pra que o aluno se interesse pelo seu conteúdo, imagine um aluno que certa forma não consegue ouvir, não entende, tem dificuldade de leitura, de compreensão, como é? Sinceramente, eu, no momento, eu, ainda, do jeito que as coisas estão, não gostaria de atuar, não, infelizmente. É duro eu dizer isso, mas eu não estou preparada.
D15	Claro, até porque seria um momento curioso, um grande desafio de ver quais são esses limites que socialmente a gente acaba impondo pra inclusão e para trabalhar com isso também e poder superá-los, é::: já que não tivemos essa oportunidade durante a graduação
D16	Não, porque eu não to preparada. Atualmente, hoje, sinceramente, não.
D17	Sim e não. Sim, porque eu gostaria, né:::, de de::: contemplar, de conhecer, de conhecer as diversas realidades ali presentes e não diante da minha formação, da minha precária formação diante desse aspecto.
D18	Acredito que são poucas as disciplinas que nos ajudam a entender a diversidade, a

	maioria são de literatura ou de educação, então, isso é:::: acaba sendo complicado né:::: porque isso é importante para a inclusão de alunos com deficiência
--	--

RESPOSTA A P5	
Ordenação	
D1	Sim, Absolutamente. Eu:::: in quatro anos de universidade praticamente, eu nunca (+) li ou (+) tive alguma disciplina obrigatória que fosse que tratasse dessas questões, assim. Então, é:::: há lacunas MESMO!
D2	Totalmente, totalmente. A graduação em Letras a gente sabe que é uma graduação relativamente boa, muito boa, comparada a outras universidades do país, mas como as outras universidades do país é uma graduação de licenciatura que deixa a desejar em relação às concepções inclusivas. Uns dizem que é porque é uma ideia nova, pós integracionista, é::::, eu to até lembrando de uma disciplina que fiz, assim, uma ideia nova, e penso que a universidade ainda não assumiu a coisa, mas em contrapartida temos no currículo Libras. Então, a gente não entende. Eu não consigo entender. Eu acho que LIBRAS está aqui por uma coisa básica, o deficiente de surdez está lidando com uma concepção linguística. Então, é uma coisa meio paradoxal, sabe uma coisa que me deixa, será que a LIBRAS entra na instituição de Letras justamente porque envolve com uma outra perspectiva de língua e, aí, se cria uma outra perspectiva de pesquisa, mas esse foco linguístico não seria, especificamente, tratar de inclusão. É::::: pelo menos eu acho isso e aí entra não entra nesse universo porque a cegueira, a deficiência físico-motora, ainda, apesar de termos uma docente que é deficiente físico-motora e que enfrenta algumas dificuldades em relação à locomoção, por exemplo, aqui na instituição e que a instituição, justamente por ser ela uma deficiente físico-motora fez algumas adaptações. Então, há alguma coisa a se pensar.
D3	Sim. Considero que sim, porque como eu disse, só::::: foi abordado no que se refere à disciplina de Libras e mesmo ainda não tá sendo trabalhada, assim::::, de uma maneira que contemple, que contemple, os aspectos disso, porque é u:::::ma uma abordagem, assim, que começou agora, então ainda há, ainda há muito o que melhorar. Então, eu acho que a::::: minha formação inicial não contempla.
D4	Com certeza! Na ((cita nome da IES)) tem lacunas pras todas educações.
D5	Claro que sim, é:::(risos). A universidade não consegue preparar um profissional para entender o que é uma educação não inclusiva ou inclusiva, no caso. Ela só prepara o profissional pra lidar com uma turma homogênea, como se aluno fosse uma coisa igual, como se fosse um modelo, é::::, não consegue lidar com as, com os problemas da realidade. Então, é um profissional que sabe aplicar técnicas, sabe colocar técnicas dentro da da escola, mas ele não sabe nem o porque que ele tá usando essas técnicas e não sabe nem a que público se destinam essas técnicas. Então, a universidade não consegue dar o passo de fazer com que o profissional esteja preparado para lidar com sala real, mas que ele saiba técnicas de como ensinar.
D6	Sem a estrutura que eu tenho pra fazer isso, não. Ia ser, extremamente, difícil para mim. É::::, não sei, não saberia como proceder. Não tenho capacidade nem preparação
D7	Não, por não sentir::::: preparada. Não tenho preparação e eu não sei se eu seria um bom profissional com esses alunos, aí, eu acredito que a pessoa que sairia prejudicada seria o próprio aluno, né. Se o professor não tiver uma boa formação, o maior prejudicado é o aluno.
D8	Hoje em dia, eu acho que nem tanto. Eu acho que assim, existe uma deficiência no curso, em relação a isso. Porque como eu disse, eu só tive essa essa, esse acesso a essa discussão, propriamente dito, em dois momentos. E uma dessas disciplinas é

	<p>optativa e a outra, normalmente, é ministrada por professor substituto e, normalmente, não que o problema seja o professor substituto, mas é um programa que, normalmente, costuma não ser seguido quando não é um professor que é responsável pela aquela disciplina. Então, foi um acesso que eu tive, mas que não é garantido pra outros alunos que têm a mesma grade curricular que eu. Então, eu acho que isso deveria ser pontuado em outras disciplinas, mesmo que a título de esclarecimento, mas e que, posteriormente, fosse mais difundida, mas é::: eu acredito que muitas pessoas entram e saem de Letras sem ter acesso a essas discussões. Não que elas não possam buscar em outras fontes, mas eu acho que seria interessante que a instituição fomentasse isso de alguma maneira.</p>
D9	<p>com certeza. É uma lacuna imensa. Como eu já disse com relação a todas as disciplinas que eu já peguei, eu nunca mantive contato com a educação inclusiva e até se a gente for focar pras matérias optativas, a gente tem muito de pouco aporte com relação a isso. Tem imensas lacunas.</p>
D10	<p>Com certeza. Pelas, é:::, as questões bem concretas, objetivas, a gente percebe. Falta disciplinas que direcionem pra isso.</p>
D11	<p>Apresentam bastantes lacunas, com certeza. É:::, por exemplo, o curso de Libras já deveria ter sido::: oferecido há muitos anos, né:::, ou seja, eu sou de 2007, essa disciplina foi oferecida em 2011, ou seja, como é que existe educação inclusiva, né::: é::: h ta vendo, ai, a língua de sinais, né:::, existe uma língua de sinais, as escolas estão recebendo cada vez mais esse publico, e::: a ((cita a IES)), o curso de Letras aqui da ((cita a IES)), é:::, implanta a disciplina, é:::, há pouco, é:::, há alguns anos, há dois anos atrás, não sei, ou seja, esta sendo oferecida agora, né, em 2011. Então, eu acredito que ainda precisa ser bem:::, o currículo de Letras precisa ser analisado</p>
D12	<p>Sim, apresenta.</p>
D13	<p>Acredito que seria interessante se em diversos momentos do meu curso, da minha preparação, eu tivesse::: o contato com essas questões e não em alguns momentos específicos ou algo mais próximo do final do período de conclusão do curso.</p>
D14	<p>É:::, sim, oh!! É:::, pode falar a verdade? (risos). Oh, desde quando eu entrei aqui na ((cita IES)), assim, as matérias de educação são exemplos de não educação. Eu acho que seria a forma mais breve de falar. Então, dizer, assim, o que eu aprendi realmente, é triste porque eu aprendi trabalhando ou buscando por mim. Porque a formação eu faço Letras licenciatura, mas, até então, a minha formação foi de bacharelado. Sempre voltado pra pesquisa. Até hoje, só teve duas professoras na minha vida, eu já estou aqui há seis anos, praticamente, quatro, não, é cinco (risos) e eu, ainda, não vi um professor, ainda, que::: despertasse essa questão na gente que está formando futuros professores. A gente só ouve isso quando ((cita professor))) chega na::: na graduação, que ela é uma das poucas professoras que expõem a questão, né, que quando você ta na colação de grau que ela sempre levanta essa questão, mas a formação ela não atende, os textos trabalhados, as discussões, gente, a gente fica muito na discussão, falta a prática. Discutir só teoria, teoria vai levar você aonde? Se você não tem a prática, imagine um médico? Ele fica só só, ele precisa da prática, se não ele pode matar alguém. Então, a formação que se tem aqui na universidade, ainda, não sei isso pela sobrecarga de trabalho ou até o próprio comprometimento do professor, ainda, né, cheio de brechas. Os alunos estão saindo, eu estou saindo, não só eu, e::: tem vários professores daqui que já levantaram essa questão, que os alunos estão saindo daqui totalmente despreparados pra tudo Até um simples entrar na sala de aula. A matéria como estágio I e estágio II tem professores que sabem, até os próprios professores que dão essa matéria nunca entraram numa sala de aula. Só, assim, entrar não, minto. É Só deram aula no ensino superior. Alguns nem chegaram a dar aula em escola publica, que a ((cita IES)) pede, no máximo, a particular, mas não foi tanto tempo assim. Então, como é que se muitos desses professores não tiveram esse contato</p>

	com a educação inclusiva ainda, até porque isso é algo de pouco tempo e ainda ta no processo de formulação, ainda. Como é que eu vou me sentir preparada se nem os meus professores estão?
D15	Lacunas teóricas eu acredito que não porque diversos autores são propostos. Agora, lacunas práticas em que você vê::::: o exercício do que é teoricamente debatido, sim. Indiretamente, eu fiz algumas disciplinas que trataram dessas questões, nada voltado, dito como sendo ferramenta para a educação ou ferramenta para ser utilizada em sala de aula ou mesmo num debate. Geralmente, são matérias que você faz análises psicanalíticas, sobre poética e sobre literatura, que trata demais sobre a questão da diversidade contemporaneidade, mas não sobre a inclusão
D16	Sim.
D17	Totalmente lacunar a minha formação. Totalmente precária a minha formação, nesse sentido.
D18	Nem precisa comentar é::::: diante de tudo que já disse né? Temos muitos problemas com essa formação.

RESPOSTA A P6	
Ordenação	
D1	(+) É como eu te falei, é assim, não é o meu foco. Aqui nesse momento não, talvez, não. Talvez::::: mais pra frente quando eu me deparasse. Porque eu eu não gostaria de ser aquele professor que:::: vai se deparar com um turma nessas questões de educação inclusiva e não ta preparado pra isso, assim, entendeu. Acho que se eu me deparasse com isso, eu realmente iria querer, é::::, se:::r diferente, um professor diferente, que realmente tivesse gabarito pra ta lidando com isso, né. Mas talvez eu tentasse, né, se eu me deparasse (riso), algum dia em me aprofundar nisso, mas no momento, n'ao, não e o meu forte.
D2	É uma pergunta que eu (+) não saberia responder. Eu tive, eu tive, como eu tinha falado eu fiz essa disciplina Introdução à Educação especial com a professora ((cita professora)) e ela sempre foi uma profissional muito sincera, ela nunca foi de maquiar a realidade e ela também nunca foi de propagar um discurso, é::::, utópico. Ela sempre foi na perspectiva da realidade, de como se encontra, como está, do que se pode fazer e o que não se pode fazer ainda. Eu acho que (+) se eu gostaria de atuar, eu vou dizer que, às vezes, pode parecer uma resposta grosseira, mas vai ser uma resposta consequente da outra, se eu tenha a capacidade, se eu tenha a habilidade, se eu tenho a vontade devido a:::::, eu acho que eu não tenho a vontade porque acho que vontade está muito atrelado à capacidade. São poucas as pessoas que se interessam a fazer isso. Geralmente, as pessoas que se interessam a trabalhar com a educação inclusiva são as pessoas que tem em sua questão familiar problemas de educação inclusiva. Então, é::::, a questão da inclusão, retomo, né, sociocultural, só se inclui quando a realidade ta aparente. E como, é o que eu achei agora que veio na cabeça, como esses deficientes fisicomotores e mentais estão em redutos como a Pestalozzi, a Wilson Lins e outros, e não estão lá a olhos nus de nossa perspectiva de vida a gente acha que não existe e quando é algo pontual e incomodo pra sala de aula. Mas eu to sendo super sincero no que eu to falando, justamente, porque o que eu quero falar é que eu não quero, assim, uma turma onde eu não possa dar conta daquele menino ou daquela menina ou daquela criança porque eu estaria sendo injusto, estaria indo contra, pelo menos o que eu acho, pelo menos eu acho que sou uma pessoa ético, contra o que seria mesmo essa inclusão educacional, que é englobar todas essas diversidades, que, agora, eu penso que agora não só a diversidade de gênero, de raça e de estratos sociais, mas também diferenças fenotípicas do ser humano. Eu acho que depois dessa entrevista, eu to sempre enfatizando pra mostrar que isso mexe mesmo com a gente, é que na

	<p>realidade há uma necessidade não é nos componentes, em si, mas acho que é repensar o que é diversidade. Porque essa entrevista me fez pensar que concepção de diversidade a gente tem? A gente pensa no nosso aglomerado, a grande massa que não tem deficiência fisicomotora, então, como nos estamos pensando no nosso aglomerado o que é que é diverso entre nós: gênero, raça (+) e estrato social. Os outros têm outros diferentes, mas não faz parte da nossa realidade. Então, é:::, a gente fica meio, eu acho que o problema não ta só nos componentes, mas acho que é:::, o que se pensa enquanto diversidade. Eu acho que não é no componente, mas é na concepção teórico metodológico que se tem. Então, eu acho que isso pode mudar, não no que se trata, por exemplo, em Literatura contemporânea e sua diversidades ou a Língua Portuguesa no ensino fundamental, Gêneros Textuais, uma disciplina que ultimamente tem tido muito publico, mas o que é que os gênero textuais, o gênero textual é nada mais do que a materialização de uma prática discursiva. Certo, e como ele pode se encaixar em processos de inclusão, falar de textos em Braille, o que é:::, Textos oralizados, se textos oralizados é viável ou não, a gente já sabe que não, a partir dos estudos, mas o que cada um acha. Então, falta questionamento, mas também falta essa questão metodológica, entendeu?</p>
D3	<p>Sim. Gostaria de ter sido preparada para para lidar com, para lidar com essas demandas, porque na sociedade em que vivemos hoje é cada vez mais comum é::: (+) estudantes que:::, que necessitem de:::sse (+), que necessitem desse atendimento por parte do professor. Então eu gostaria de quando eu me deparasse com, com esse contexto eu saber como agir (+) pra, pra formação, na né:::, porque enquanto professor eu acho que agente tem que ta preparado para poder lidar com todas as situações, né.</p>
D4	<p>Gostaria. Eu, talvez, participe de um projeto que vai ter agora (+) com::: portadores de necessidades especiais. Ai, vai ter um curso, uma preparação e me chamaram né:::, não sei. É legal.</p>
D5	<p>Gostaria, porque pra mim o profissional inclusivo é aquele que consegue lidar com as diferenças em sala de aula e que consegue fazer com que todos os alunos aprendam da mesma forma ou ou ou entendessem as diferenças que os alunos têm e fazer com que cada, que todos aprendam um contudo, que desenvolvam uma aprendizagem do mesmo modo ou de um modo muito parecido. Ehhhh, não possibilitando que haja diferença em sala de aula. Então, pra mim esse é modelo de profissional de educação que deveria estar sendo colocado, mas (pausa), não é esse, eu acho que é o momento que a gente tem que pautar isso, ehnh não, a parti de uma mudança de sociedade também. Sim. Se o papel do curso de Letras é formar profissionais preparados para lidar com as situações em sala de aula, no mínimo, deveriam ter discussões sobre as situação de sala de aula. E, a gente apenas discute questões que que são conteúdos importantes para lidar com a sala de aula, mas que a gente não tem uma discussão sobre o que é uma sala de aula, sobre qual é o papel da educação. Então, isso ta faltando mais em qualquer curso de Letras, em qualquer licenciatura do Brasil.</p>
D6	<p>Sem dúvida alguma. Se:::, acho que, hoje em dia, trabalhar com com portadores de necessidades especiais não é uma escolha, né:::. As escolas estão ai cheias de pessoas que estão nesse processo de inclusão, muita vezes irresponsáveis, e a gente tem que ta capacitado com vontade ou sem, não existe uma turma, acredito que hoje em dia as turmas sejam cada vez mais diluídas, não existe uma turma (+), eles estão cada vez mais misturados e a gente tem que ta preparado pra lidar com todo tipo de diferença. Sim, sim. Eu queria ser um professor inclusivo. A:::, na queria ter essa capacidade pra lidar com isso, queria ter essa formação, na verdade, eu acho que é sempre válido porque é:::, você se sente muito, é:::, incapaz quando você não consegue passar o conhecimento a todos. É::: a mesma sensação de quando você encontra um aluno que não quer aprender ou não gosta do que você faz, né, é uma sensação de impotência. Então, pra se ter uma uma aula satisfatória a gente tem que ter atender a todos, conseguir, pelo menos, atender a todos.</p>

D7	Tem muitas lacunas, né. Como disse anteriormente, essa falta de acesso, né:::, a esse assunto, a esse tema. Apesar, também, de ser um tema que começou a ter uma maior ênfase de uno ano pra cá, pelo menos na mídia, que passou a ter, um:::, mais aberto, assim, em revista, de uma não pra cá. Então, tenho muitas lacunas.
D8	<p>Ah, eu gostaria. Gostaria, mesmo. Porque (+) você trabalhar com coisas novas, você ajudar uma pessoa a se inserir naquele meio, né. Você ser um intermediador, né:::, porque eu vejo o professor hoje, não como aquele que transmite um conhecimento, mas você vai ser um, vai intermediar, você vai proporcionar, vai trabalhar junto com o aluno pra que aquele conhecimento, né, produzir aquele conhecimento junto com o aluno. Levar aquele aluno a questionar, a ser um sujeito questionador, critico, entendeu. Trabalhar com as suas funções comunicativas. Então, eu acho que:::, eu gostaria de trabalhar com educação inclusiva, com certeza. Porque quando a gente pensa assim no aluno, eu vejo que a gente pensa no aluno sem nenhuma atendimento especial, então, você pensa no aluno falante, no aluno ouvinte, no aluno que tem todo, a sociedade em si, né. Eu acho que::: nos como professores, trabalhando com as questões como educação inclusiva, prepara o aluno pra ele cobrar os seus direitos na sociedade, né, o poder da linguagem, da comunicação, então, né , ai, eu acho bem interessante.</p> <p>Primeiro porque se tem discutido muito é::: disciplinas como práticas de ensino porque no fórum de avaliação curricular, é::: do fórum de avaliação curricular até todo o trabalho que a comissão acadêmica veio desempenhando, uma das questões que vem sendo focadas são as adequações do que o MEC realmente espera de um curso de licenciatura e qual é o tipo de professor que a gente ta formando. Então, ultimamente, tem se discutindo muito o ensino de línguas, seja língua materna seja língua estrangeira, mas em contra partida, é::: eu acho que falta a questão da educação inclusiva como falta a questão do ensino de literatura, que são duas questões que vem sendo colocadas enquanto importantes, mas não ao ponto de serem disciplinas obrigatórias, por exemplo. Ah, se o aluno quiser ele pega como optativa, mas quando você vai pra sala de aula você ta propenso a se deparar com situações como essas, até porque o seu propósito é de difundir você não vai excluir esse alunos e::: e você não vai ficar só dando aula de língua. Em algum momento você vai ter de trabalhar com literatura e porque essa questão irrelevante é::: ao ponto de acabar se tornando uma optativa. Sabe, na verdade não irrelevante, mas uma opcionalidade. Acho que::: tem essa questão, também.</p>
D9	Eu não sei, eu não sei (risos). Talvez, eu nunca tinha pensado sobre isso. Eu acredito que sim, que, eu acho que é um a proposta interessante, mas eu nunca pensei a respeito disso, é::: eu enquanto sujeito, não. (risos) Eu sempre pensei assim: o que poderia vir a acrescentar em sala de aula, mas é:::, de uma forma mais genérica, digamos assim ou de repente o que meus alunos poderiam esperar de mim enquanto professor, mas o que eu espero de mim mesma, eu nunca pensei sobre isso, não. Também porque não tive um preparo, não fiz disciplinas. Bem, um:::, eu acho que o problema não é só questão de disciplina. Acho que falta, ainda, muita coisa na nossa formação. Nesse caso, né:::, da da educação inclusiva, ter uma disciplina que trata, de forma mais apurada, essa discussão seria importante, sim, mas eu eu acho que::: isso não seria suficiente pra pra mudar as coisas, entende. Pra que as pessoas durante a sua formação possam refletir sobre o que fazem e como fazem em sala de aula. Então, é:::, é importante, sim, mas deveriam ter outras coisas também no curso, mais pesquisa, coisas assim.
D10	Com certeza, com certeza. Porque é importante, é::: se a gente for visar o contexto educacional hoje, a diversidade que a gente tem, se o profissional não tiver, não tiver todo todo uma::: conhecimento fica difícil hoje dar aula , fica difícil por em prática a sua atividade profissional. Sim. Acho que sim. No curso não vemos nada disso, como eu disse. Não somos capacitados pra lidar com a educação inclusiva e com questões né::: neh sobra

	diferenças. Então, seria um passo importante se tivéssemos mais disciplinas que tratassem disso, além de Libras que é muito pouca coisa e fica mais na questão do surdo. Deve ampliar isso.
D11	Gostaria. (+) Porque é o ideal. É o que::: todo mundo compreende como o necessário para a sociedade hoje. Então, acho que é o objetivo, de objetivo de um profissional da área de educação, depois que se entende a necessidade disso, é ser isso, mas (+) ainda tem muito o que andar, pra chegar lá. Acho que::: em Letras tá faltando tratar mais disso. Às vezes a gente ouve falar disso, mas isso é por causa do professor. ENTÃO, deveria ter, SIM, uma disciplina e:::mais discussão sobre esse tema em Letras
D12	Sim, é:::, acho que isso é importantíssimo e a universidade precisa é:::, dar ao professor que ta se formando a oportunidade de::: ter acesso, né:::, é::: a essas questões.
D13	Sim. Eu acho que a inserção de disciplinas específicas é um dos pontos que falte talvez em nosso currículo. Eu acho importante, sim. Se nos estamos formando profissionais de educação, nos estamos formando educadores, porque que a gente não pode formar profissionais preparados pra lidar com tudo que for aparecer em sala de aula.
D14	Gostaria. Não é a toa que eu, hoje, estou me preparando pra isso. Hoje, eu até, não sou interprete, mas, assim, eu entendo um pouco de Libras. Eu aprendi, mas, ainda, sou muito devagar porque é preciso de prática, né:::, a fazer a leitura, e::: aquela, uma maquininha, esqueci o nome agora, que a gente faz a prova, os furinhos que saem, eu aprendi. É:::, então, eu to buscando, eu participo de oficinas, é:::, de cursos, justamente, pra poder é:::consegui assumir um mercado alternativo, porque querendo ou não eu não fico só limitada, né, a uma coisa só. Eu posso abranger, de certa forma, eu posso até trabalhar em ONGs, fazer um projeto, mas assim, e que faça valer até a minha profissão, simples educar. Até de cidadania, se você pensar melhor. É bonito, mas o curso tem muitas lacunas, sem dúvidas.
D15	Oh (+), na teoria, sim, mas, assim, se a teoria e a prática não vou dizer. A agente sempre pede, houve uma discussão aqui pra ter uma matéria especifica pra gramática, né, e não foi à frente. Então, a gente vai ter uma matéria especifica pra deficiência, mas, assim o profissional que vai ministrar, que vai fazer essa aula, se ele não nãooooo trabalha ativamente, os que trabalham. Eu tive uma professora de Libras que ela como professora eu deixaria ela em casa. Porque mais que ela soubesse passar isso fica, tipo, realmente, difícil. Então, essa disciplina eu acho interessante que não fosse nem na própria faculdade, talvez, a gente houvesse algumas uma aulas e depois fosse até interagir, talvez a faculdade, é::: não sei como, mas se tivesse uma espécie de convenio. É que nem o estágio, que eu até é::: acho errado, que deveria ter um local pra é::: levar a gente, sem a gente precisar ficar correndo atrás. Então, a partir do momento que é::: fosse necessário a introdução dessas matérias que o profissional escolhido trabalhasse, conhecesse. Que a gente pudesse ta se relacionando com essas pessoas, até pra compreender, porque nada como a vivencia. É que nem um trabalho de campo quando você faz. Quando você chega perto, ta a (incompreensível), quando você vai sentir a realidade nua e crua e eu fui dois dias, o aprendizado é muito maior do que a simples teoria. A teoria ajuda, ajuda sim a você a compreender, mas a prática é totalmente diferente, o convívio é necessário e o profissional que vai ministrar precisa ter total conhecimento se não vai ser muito difícil passar, principalmente a gente que não tem contato.
D16	Claro que sim. É:::, mesmo que seja pra fomentar uma discussão nem sempre pacífica sobre o tema, acho que sim. É extremamente importante.
D17	Acho que deve haver, sim. Até porque o curso deixa muito é::: a desejar com relação as práticas.
D18	Não, porque sei que terei inúmeras dificuldades nessa realidade e quem pagará por

	<p>essa deficiência que é minha, não nego, será o aluno é::::: mais ninguém. Porque todo mundo pode até dizer que quer ser, né:::::, mas muitos falam isso da boca pra fora. O resultado disso é justamente as atrocidades que a gente tem visto com relação à pseudo inclusão desses alunos. Então, sendo muito, mas muito sincero, MESMO, eu não gostaria nas circunstâncias que me encontro. Disciplinas que discutam diretamente a questão seria algo muito importante a ser considerado porque seria nessas discussões que saberíamos, né:::::, ao certo, como tratar essa questão, até mesmo é::::: pensando na prática, já que vemos tão pouco disso no curso.</p>
--	---

ANEXO B

PROGRAMAS DE DISCIPLINAS SELECIONADOS



Órgão
SUPERINTENDÊNCIA ACADÊMICA
SECRETARIA GERAL DOS CURSOS

PROGRAMA DE DISCIPLINA

ANO	SEM
2011	II

CÓDIGO			NOME			
LET B74			INTRODUÇÃO À LINGÜÍSTICA APLICADA			
CARGA HORÁRIA		CRÉDITOS	UNIDADE	NATUREZA		
TEÓRICA	34	2	INSTITUTO DE LETRAS	<input checked="" type="checkbox"/> X	<input type="checkbox"/> CO	<input type="checkbox"/> EL
PRÁTICA	34	1	DEPARTAMENTO	<input type="checkbox"/> CM <input type="checkbox"/> OP		
TRABALHO			FUNDAMENTOS PARA O ESTUDO DAS	CURSOS ATENDIDOS		
TOTAL	68	3	LETRAS	PRÉ-REQUISITOS		

EMENTA

Estudo do desenvolvimento da Lingüística Aplicada, discutindo seus conceitos, principais teorias, métodos e abordagens de ensino de línguas, explorando resultados de pesquisas na área.

OBJETIVOS

A disciplina objetiva que o aluno seja capaz de:

- identificar os principais conceitos em Lingüística Aplicada;
- discutir as principais teorias, métodos e abordagens de ensino de línguas materna, estrangeira e segunda língua;
- explorar resultados de pesquisas na área da Lingüística Aplicada.

METODOLOGIA

Aulas expositivas.
Discussão sobre assuntos abordados
Utilização de conceitos teóricos em exercícios

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- A Lingüística Aplicada e seus conceitos;
- Principais Teorias sobre aquisição de línguas materna, estrangeira e segunda língua;
- Visão geral sobre métodos e abordagens do ensino de segunda língua (SL) e de língua estrangeira (LE);
- Perspectivas atuais em pesquisas em Lingüística Aplicada;
- Resultados de pesquisas em Lingüística Aplicada;

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1998. (Linguagem - Ensino).

ALMEIDA FILHO, J.C. P. Lingüística aplicada, aplicação de lingüística e ensino de línguas. In: *Anais do 3º Encontro de Letras e Lingüística*. Porto Alegre: PUC/Yazigi, 1987.

BOHN, H.; VANDRESEN, P. (Orgs.). *Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. (Série didática).


CARLOS ALBERTO DO PATROCÍNIO JÚNIOR
ASSIST EM ADMINISTRAÇÃO - LETRAS UFBA
Mat: 1097678 carro@ufba.br 32836238

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC e SEF, 1998.

BROWN, Douglas. Learning a second culture. In: VALDES, Joyce Merrill (Ed.). *Culture Bound*. 6.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

BROWN, Douglas. *Principles of language, learning and teaching*. 2. ed. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1987.

BRUMFIT, C. J. ; JOHNSON K. (Ed.). *The communicative approach to language teaching*. 8. ed. Hong Kong: Oxford University Press, 1994.

CANALE, Michael De la competência comunicativa a la pedagogia comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, M. *et al. Competência comunicativa: documentos básicos em la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: EDELSA, 1995.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

LARSEN-FREEMAN, D; LONG, M. H. *An introduction to second language acquisition research*. Trad. Vicente Pereira de Souza. 7. ed. New York, 1994.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and principles in language teaching: teaching techniques in English as a second language*. 10. ed. Hong Kong: Oxford University Press, 1986.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos procesos ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

RICHARDS, Jack C. *et al. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. 3. ed. Singapore: Longman, 1993.

SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. (Letramento, Educação e Sociedade).

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. *Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Maceió: Edições Catavento, 1999.

ZOGHBI, Denise Maria Oliveira. *Língua e cultura no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira*. 2003. 2 v. Tese (Doutorado em Letras e Lingüística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia – Salvador.

APROVAÇÃO PELO DEPARTAMENTO

DATA: 06 / 12 /2004

Salvador, 1 de novembro de 2011. CHEFE DO DEPARTAMENTO:

UFBA - INSTITUTO DE LETRAS
Dep. de Fundamentos para o Estudo das Letras

Chefe

ESTE DOCUMENTO SÓ TERÁ EFEITO LEGAL SE ASSINADO E CARIMBADO PELO CHEFE DO DEPARTAMENTO

CARLOS ALBERTO DO PATROCÍNIO JUNIOR
ASSIST. EM ADMINISTRAÇÃO - LETRAS UFBA
M+1 1197678 carlo@ufba.br 32836238

Orgão		ANO	SEM
SUPERINTENDÊNCIA ACADÊMICA SECRETARIA GERAL DOS CURSOS	PROGRAMA DE DISCIPLINA	2011	01

CÓDIGO LET C33		NOME LITERATURA E REPRESENTAÇÕES DE REGIONALIDADE	
CARGA HORÁRIA		UNIDADE	NATUREZA
TEÓRICA	34	INSTITUTO DE LETRAS	<input type="checkbox"/> CO <input type="checkbox"/> EL <input type="checkbox"/> CM <input checked="" type="checkbox"/> OP
PRÁTICA	34	DEPARTAMENTO Letras Vernáculas	CURSOS ATENDIDOS PRÉ-REQUISITOS
TRABALH O			
TOTAL			

EMENTA: LITERATURA E REPRESENTAÇÕES DE REGIONALIDADE : estudo da produção literária de autores brasileiros, enfocando as inter-relações entre o local e o nacional.

OBJETIVOS

Objetivos: O curso destina-se à leitura e análise de textos literários de autores baianos, buscando compreender a forma de inscrição de produções locais no cânone literário nacional. Pretende, ainda, investigar a forma como historicamente vêm se transformando as representações de identidade regional na textualidade literária brasileira.

UFBA - INST. DE LETRAS
CONFERE COM O ORIGINAL
Salvador, 08/12/11
Verônica C. dos Santos
Responsável
Verônica C. dos Santos
Mat/SIAPG 0287972
Departamento de Letras Vernáculas

METODOLOGIA

O curso estará centrado na leitura e discussão dos textos literários e teóricos e a metodologia envolverá aulas expositivas com a participação dos alunos nas discussões, seminários e atividades a serem desenvolvidas em individualmente e em grupo.

BIBLIOGRAFIA PRINCIPAL

- Albuquerque Jr, Durval Muniz de *A invenção do nordeste e outras artes*. 3ª ed. Recife: FJN, Massagana; São Paulo: Cortez, 2006
- Alencar, José de. *Ficção completa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1965, v.1
- Anderson, Benedict. *Nação e consciência nacional*. São Paulo; Ática, 1989
- Candido, Antonio. *A educação pela noite & outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1987
- Castello, José Aderaldo. *José Lins do Rego: modernismo e regionalismo*. São Paulo: EDART, 1961.
- Chiapinni, Lígia. Do Beco ao belo: dez teses sobre o regionalismo na literatura In: *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, vol. 8, n.15.j 1995, p.153-159
- Coutinho, Afrânio. (dir.) *A literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio & EDUFF, 1986. v.4
- Lafetá, João Luis. *1930: a crítica e o modernismo*. São Paulo: Duas Cidades, 1974.
- Leite, Dante Moreira. *O caráter nacional brasileiro*. São Paulo: Pioneira, 1978.
- Romero, Sílvio. *História da literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: José Olympio, Brasília: INL, 1980.
- Sussekind, Flora. *Tal Brasil, qual romance?* Rio de Janeiro: Achiamé, 1984
- Veríssimo, Jose. *História da literatura Brasileira* Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.
- Telles, Gilberto Mendonça(org.) *Vanguardas européias e modernismo brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 19

Cronograma 2009.1

Dia

- Aula 01 Leitura e discussão do programa – Introdução geral – Os regionalismos na literatura brasileira ficção de Coutinho
- Aula 02 - Texto “O regionalismo na ficção - In: Afrânio Coutinho
- Aula 03 Texto “Benção Paterna de José de Alencar
- Aula 04 A busca de uma identidade nacional” Flora Sussekind e romance Luziz-Homem x regionalismo do século XIX
- Aula 05 “ Do beco ao belo; dez teses sobre o regionalismo na literatura” Lígia Chiappini e “ antecedentes do Manifesto Regionalista do Nordeste – Aderaldo Castello.
- Aula 06 Idem
- Aula 07 Idem
- Aula 08 Texto de Durval de Albuquerque Jr “Geografia em ruínas” p. 39 a 62
- Aula 09 Idem
- Aula 10 Idem
- Aula 11 Idem
- Aula 12 Avaliação I
- Aula 13 Levantamento e análise de imagens do Ne e de nordestin@s na literatura brasileira
- Aula 14 idem nos manuais de história da literatura
- Aula 15 Nordeste, A Bahia e baianidade – texto “ Bahia, colonização e culturas” e leitura de Os pareceres do tempo do autor Herberto Sales
- Aula 16 Idem
- Aula 17 Idem
- Aula 18 Idem
- Aula 19 Apresentação de Pesquisa sobre os autores baianos que contribuem para a constituição da baianidade
- Aula 20 Idem
- Aula 22 Literatura Regional? Literatura Nacional? Literatura Baiana? Debate
- Aula 23 Literatura regional? Literatura Baiana? Por quê?
- Aula 24 Discussão de contos de “ Largo da Palma” de Adonias Filho
- Aula 25 Seleção de contos sobre partes da cidade do Salvador
- Aula 26 apresentação da seleção
- Aula 27 idem
- Aulas 28 a 32 Pesquisa e organização do trabalho final da disciplina

JFBA - INST. DE LETRAS
CONFERE COM O ORIGINAL
Salvador, 06/12/10
Responsável
Verônica C. dos Santos
Mestranda em Letras
Departamento de Letras Vernáculas



**Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras**

Departamento de Letras Germânicas

Rua Barão de Geremoabo, nº147 CEP: 40170-290 Campus Universitário - Ondina, Salvador-Ba
Tel.: (071) 3283-6225 /3283-6206 Fax: (071) 3283-6208 E-mail: letgerm@ufba.br

Programa de disciplina

Componente curricular:	LETD11 - A Literatura Cibernética: da Ficção Científica aos Weblogs de Língua Inglesa
Departamento:	Letras Germânicas
Carga Horária:	68h
Pré-requisito:	Língua Inglesa em Nível Avançado e Introdução aos Estudos Literários
Módulo:	20 alunos
Natureza:	Optativo
Curso (s):	403 - Língua Inglesa (Licenciatura e Bacharelado) 402 - Letras Vernáculas e Língua Inglesa (Licenciatura)
Equivalência:	LET247 ou LET250
Ementa:	Estudo panorâmico das principais tendências da literatura cibernética de língua inglesa, da ficção científica aos fanzines eletrônicos e weblogs
Conteúdo programático	As transformações das literaturas de língua inglesa no século XX: a ficção científica e a literatura cyberpunk; a ficção científica: Arthur Clarke, H. G. Wells, Aldous Huxley, Isaac Asimov, Ray Bradbury, Kurt Vonnegut, George Orwell, Anthony Burgess, Frank Hebert; a literatura cibernética e o movimento cyberpunk: J. G. Ballard, William Gibson, Philip K. Dick; as literaturas de língua inglesa contemporâneas sob a perspectiva dos novos meios e das novas formas de escrita, edição e divulgação; os fanzines e revistas literárias eletrônicas; as novas formas de produção sob a influência das novas tecnologias.
Bibliografia	ANDERSON, Benedict. <u>Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism</u> . London & New York: Verso, 1991. ANDERSON, Laurie. <u>Stories from the Nerve Bible: A Retrospective 1972-1992</u> . New York: Harper Perennial, 1994. APPIGNANESI, Richard e Chris Garratt. <u>Introducing Postmodernism</u> . New York: Totem Books, 1995. BALLARD, J. G. <u>Crash</u> . New York: The Noonday Press, 1994. BAUDRILLARD, Jean. <u>Selected Writings</u> . Stanford: Stanford UP, 1988. BAUDRILLARD, Jean. <u>Fatal Strategies</u> . Trad. Philip Beitchman e W.G.J. Niesluchowski. New York and London: Semiotext(e) Books, 1990. BAUDRILLARD, Jean. <u>The Illusions of the End</u> . Trad. Chris Turner. Stanford: Stanford UP, 1994.

José Newton de Seixas Pereira Filho
Chefe de Departamento
Letras Germânicas

- BAUDRILLARD, Jean. Revenge of the Crystal: Selected Writings on the Modern Object and Its Destiny, 1968-1983. Ed e Trad. Paul Floss e Julian Pefanis. London e Concord, Mass: Pluto Press, 1990.
- BAUDRILLARD, Jean. America. London & New York: Verso, 1989.
- BRADBURY, Ray. Dandelion Wine. London: Panther Books, 1957.
- BRADBURY, Ray. The Illustrated Man. London: Grafton Books, 1986..
- BROCK, Patrick. "K": publicando na Internet. Monografia de conclusão do curso de Comunicação Social da UFBA. Salvador: Novembro de 2002. Endereço eletrônico: kzine.ejb.net
- BURROUGHES, William S. Blade Runner, a Movie. Berkeley: Blue Wind Press, 1994.
- CLARKE, Arthur C. 2010: Odyssey Two. New York: Ballantine Books, 1982.
- CLARKE, Arthur C. 3001: The Final Odyssey. New York: Ballantine Books, 1997.*
- CRUZ, Décio Torres.. O pop: Literatura, mídia e outras artes. Salvador: Quarteto, 2003.
- CRUZ, Décio Torres. Postmodern Metanarratives: Literature in the Age of Image. Scott's Blade Runner and Puig's Novels. Tese de Doutorado. State University of New York at Buffalo, E.U.A., 1998.
- DEBORD, Guy. Society of the Spectacle. Detroit: Black & Red, 1983.
- DICK, Philip K. Ubik. New York: Vintage Books, 1991.
- DICK, Philip K. We Can Build You. New York: Vintage Books, 1994.
- DICK, Philip K. Do Androids Dream of Electric Sheep? New York: Ballantine Books, 1996.
- DICK, Philip K. The Philip K. Reader. Secaucus, NJ: Citadel Twilight Book, 1997.
- EAGLETON, Terry. The Illusions of Postmodernism. Cambridge, Mass: Blackwell Publishers, 1996.
- GIBSON, William. Neuromancer. New York: Ace Books, 1984.
- HALL, Stuart. Critical Dialogues in Cultural Studies. London and New York: Routledge, 1996.
- HALL, Stuart et al (eds.). Modernity: An Introduction to Modern Societies. Oxford: Blackwell, 1996.
- HORROCKS, Chris e Zoran Jevtic. Introducing Braudillard. New York: Totem Books, 1996.
- HUTCHEON, Linda. A Poetics of Postmodernism: History, Theory, Fiction. London and New York: Routledge, 1988.
- JAMESON, Fredric. Postmodernism or the Cultural Logic of Late Capitalism. Durham: Duke University Press, 1995.
- JETER, K. W. Blade Runner: The Edge of Human. New York: bantam Books, 1996.
- JETER, K. W. Blade Runner: Replicant Night. New York: Bantam Books, 1996.
- KELLNER, Douglas. Media Culture: Cultural studies, identity and politics between the modern and the postmodern. London and New York: Routledge, 1995.
- MAKARYK, Irena R (ed.). Encyclopedia of Contemporary Literary Theory:

Approaches. Scholars. Terms. Toronto, Buffalo, New York: University of Toronto Press, 1994.

McLUHAN, Marshall. Understanding Media: The Extensions of Man. London: The MIT Press, 1995.

McLUHAN, Marshall e Quentin Fiore. The Medium is the Message: An Inventory of Effects. San Francisco: Hardwired, 1996.

McLUHAN, Marshall. The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man. Toronto: University of Toronto Press, 1995.

McLUHAN, Marshall. The mechanical Bride: Folklore of Industrial man Illustrated. Boston: Beacon Press, 1967.

NATOLI, Joseph & Linda Hutcheon (eds.). A Postmodern Reader. Albany: State University of New York, 1993.

SILVA, Jan Alyne Barbosa e. Mãos na mídia: weblogs, apropriação social e liberação no pólo da emissão. Dissertação de Mestrado. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Culturas Contemporâneas da UFBA, 2003.

TURNER, Graeme. British Cultural Studies: An Introduction. London and New York: Routledge, 1992.

WEBSTER, Roger. Studying Literary Theory: an Introduction. London and New York: Arnold, 1996.

Além destas obras de caráter geral e teórico, os alunos deverão assistir aos filmes e ler as obras dos autores selecionados pelo professor para ilustrar cada vertente literária.

Jose Newton de Seixas Pereira Filho
Chefe de Departamento
Letras Germanicas



Órgão

SUPERINTENDÊNCIA ACADÊMICA
SECRETARIA GERAL DOS CURSOS

PROGRAMA DE DISCIPLINA

ANO SEM

2011 II

CÓDIGO LET B83		NOME ORALIDADE	
CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	UNIDADE	NATUREZA
TEÓRICA	64	4	<input type="checkbox"/> CO <input type="checkbox"/> EL <input type="checkbox"/> CM <input type="checkbox"/> OP
PRÁTICA		INSTITUTO DE LETRAS	CURSOS ATENDIDOS
TRABALHO		DEPARTAMENTO	
TOTAL	64	4	FUNDAMENTOS PARA O ESTUDO DAS LETRAS
Equivalência: Nenhuma		PRÉ-REQUISITOS	
		Introdução aos Estudos Lin-güísticos	

EMENTA

Características e funcionamentos de textos orais.

OBJETIVOS

O curso objetiva que o aluno seja capaz de:

- identificar as características fundamentais do paradigma formal e do paradigma funcional da ciência da linguagem;
- reconhecer as características da modalidade oral do sistema lingüístico;
- discutir a relação fala-escrita e suas características a partir de um *contínuum* de gêneros textuais.

METODOLOGIA

Aula expositiva; Seminários; Estudo dirigido; Atividades práticas de análise.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros textuais. In: _____. *Estética da criação textual*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália no ensino do português*. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- BASTOS, L. K. *Coesão e coerência em narrativas escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- BATHIA, V. K. Análise de gêneros hoje. *Revue Belque de Philologie et d'Histoire*. Bruxelles. 75:629-652.
- Tradução Benedito Gomes Bezerra. mimeo.
- BENTES, Anna Christina. *Lingüística Textual*. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. v.1. São Paulo: Cortez, 2001. p. 101-142.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de Lingüística geral II*. Tradução Eduardo Guimarães. Campinas/ São Paulo: Pontes, 1989.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BIGONJAL-BRAGGIO, Sílvia Lúcia. *Contribuições da Lingüística para o ensino de línguas*. Goiânia: Editora, 1999.
- BRAIT, B. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas/ São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997.
- BUIN, Edilaine. *Aquisição da escrita: coerência e coesão*. São Paulo: Contexto, 2002.
- CAGIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e lingüística*. 2. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1990.
- CHAROLLES, M. *Introdução aos problemas da coerência dos textos: uma abordagem das práticas pedagógicas*. In: GALVES, C. (Org.). *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 1987.

LET B83 ORALIDADE Página 1 de 4


CARLOS ALBERTO DO PATROCÍNIO JÚNIOR
ASSIST EN ADMINISTRAÇÃO LETRAS UFBA
Mat. 1097678 patro@ufba.br 32836238

- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.
- FARACO, Carlos Alberto. *Escrita e alfabetização*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997.
- FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Linguística textual: uma introdução*. São Paulo: Cortez, 1983.
- FÁVERO, Leonor Lopes; PACHOAL, Mara S. F. (Orgs.). *Linguística textual: texto e literatura*. São Paulo: EDUC, 1985. (Série Cadernos PUC, 22).
- FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V.; AQUINO, Zilda G. O. *Oralidade e Escrita*. São Paulo: Cortez, 1999.
- FIORIN, José Luiz. A linguagem em uso. In: FIORIN, Luiz (Org.). *Introdução à linguística*. São Paulo: Contexto, 2002.
- GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- GERALDI, João Wanderley. *Concepções de linguagem e ensino de português*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- GRICE, H. P. Lógica e conversação. In: DASCAL, Marcelo (Org.). *Fundamentos metodológicos da linguística*. Pragmática: Problemas, críticas, perspectivas da linguística. Campinas-S.P. UNICAMP, 1982. v. 4, p. 81-103.
- HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
- HEINE, Lícia Maria Bahia. *Aspectos do Uso da Anáfora no Português Oral*. Tese de Doutorado. Pós-Graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2000. mimeo.
- HEINE, Lícia Maria Bahia. *Aspectos da língua falada*. Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, 2000. mimeo.
- HEINE, Lícia Maria Bahia. *Da Antiguidade Clássica ao gerativismo linguístico*. Revista *Vide verso*. PUB/Sind., 1, p. 31-34, 1996.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1993.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Expressões referenciais definidas e sua função textual*. Campinas: IEL-UNICAMP, 1997. mimeo.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Coesão e Coerência: verso e reverso*. Campinas-São Paulo. mimeo. s.d.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Contexto, 2002.
- MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de textos e a escola*: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1994.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de texto: o que é e como se faz*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Mestrado em Letras e Linguística, 1983.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *O texto no ensino da língua*: sugestões teóricas e práticas. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1986. mimeo.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Relações entre texto falado e texto escrito*: semelhanças e diferenças. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. 1994. mimeo.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *A dêixis discursiva como estratégia de monitoração cognitiva*. Recife: UFPE, 1996. mimeo.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Estratégias de progressão referencial sem antecedente explícito na fala e escrita*. Recife: UFPE, 1997. mimeo.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Fala e escrita*: dois modos enunciativos de práticas sociais. Recife: UFPE, 2000. mimeo.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras*. Trabalho apresentado na

- IV Jornada do CelSul, Universidade Federal do Paraná, 2000a.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARTINET, André. *Função e dinâmica das línguas*. Tradução portuguesa Jorge de Moraes Barbosa. Coimbra: Almedina, 1995.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Tradução Cecília P. de Souza e Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Contradições no ensino de português: a fala que se fala X a língua que se ensina*. São Paulo: Contexto/Salvador, 1955.
- MUSSALIM, Fernanda. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Uma visão geral da gramática funcional*. ALFA. São Paulo. v. 38, 1994. p.103-127.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- PINTO, Joana Plaza. Pragmática. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001.
- PRETI, Dino (Org.). *Fala e Escrita em Questão*. v. 4. São Paulo, Humanitas, 2000.
- PRETI, Dino (Org.). *Análise de Textos Oraís*. V. 2. São Paulo, FFLCH/USP, 1993.
- PRETI, Dino (Org.). *O Discurso Oral Culto*. São Paulo, FFLCH/USP, 1997.
- PRETI, Dino. (Org.). *Estudos de Língua Falada 3: Variações e Confrontos*. São Paulo, Humanitas, 1998.
- RAMOS, Jânia. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- ROJO, R. H. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campins/São Paulo: Mercado de Letras. 2000.
- ROJO, R. H. *Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas*. mimeo.
- SCHIMIDT, Siegfried. *Lingüística e teoria do texto*. Tradução Ernest F. Schurmann. São Paulo: Pioneira, 1978.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1977.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SILVA, J. Q. *Gênero discursivo e tipo textual*. SCRIPTA. Belo Horizonte, v. 2, p. 87-106.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- 1 Concepções de linguagem
- 2 Considerações sobre o paradigma formal *versus* paradigma funcional
- 3 Considerações dos estudos sobre a língua falada
- 4 O tópico discursivo
- 5 O turno conversacional
- 6 Marcadores conversacionais
- 7 Procedimentos de reformulação: a paráfrase
- 8 Procedimentos de reformulação: a correção

APROVAÇÃO PELO DEPARTAMENTO

DATA: 20 / 10 / 2004.

UFBA - INSTITUTO DE LETRAS
Dep. de Fundamentos para o Estudo das Letras


Salvador, 1 de novembro de 2011. CHEFE DO DEPARTAMENTO:

Luciano F. de A. ...

ESTE DOCUMENTO SÓ TERÁ EFEITO LEGAL SE ASSINADO E CARIMBADO PELO CHEFE DO DEPARTAMENTO.

LET B83 ORALIDADE Página 4 de 4


CARLOS ALBERTO DO PATROCÍNIO JÚNIOR
ASSIST. EM ADMINISTRAÇÃO LETRAS UFBA
Mat. 1.097.678 patro@ufba.br 32836238

		INSTITUTO DE LETRAS		ANO	SEM
		SUPERINTENDÊNCIA ACADÊMICA SECRETARIA GERAL DOS CURSOS		2011	1
				PROGRAMA DE DISCIPLINA	
CÓDIGO		Relações de Gênero e Literatura Brasileira			
LET C31					
CARGA HORÁRIA		CRÉDITOS		UNIDADE	
TEÓRICA	68			INSTITUTO DE LETRAS	
PRÁTICA				DEPARTAMENTO LETRAS VERNÁCULAS	

EMENTA

Estudo de representação de gênero em textos literários.

OBJETIVOS

1. Compreender as relações sociais entre homens e mulheres como construção.
2. Compreender o conceito de gênero como construção e situá-lo em relação aos movimentos feministas.
3. Estudar a literatura produzida por mulheres e sua relação com o cânone.
4. Ler textos literários produzidos por mulheres pensando nas perspectivas de relações de gênero.
5. Entender a violência simbólica contra as mulheres nas representações literárias dos gêneros.

METODOLOGIA

O curso deverá ser desenvolvido a partir da exposição participada, guiada pela leitura de textos teóricos e de textos representativos da literatura brasileira, bem como de seminários sobre os temas propostos e a discussão acerca das relações de gênero. Serão utilizados recursos como filmes, textos publicidades etc., com o fim de observar os modelos propostos para as mulheres.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. Gênero e sexo: entre a essencialização e a relativização dos conceitos.
2. A violência simbólica nas representações literárias dos gêneros.
3. O processo de revisão do cânone a partir do advento do feminismo.
4. Leitura de Obras da literatura brasileira a partir da perspectiva dos estudos de gênero.

AVALIAÇÃO:

A avaliação é entendida como processual e contínua. Desta forma, serão utilizados diferentes instrumentos para verificar o desenvolvimento do estudante, quais sejam: produção de textos escritos (artigos, resenhas etc.); exercícios avaliativos; seminários.

UFBA - INST. DE LETRAS
CONFERE COM O ORIGINAL
Salvador, 06/12/11

Responsável
Verônica C. dos Santos
Mat. SIAPE 0007972
Departamento de Letras Vernáculas

UFBA - INST. DE LETRAS
CONFERE COM O ORIGINAL

Salvador, 06/12/11

Assinatura
Responsável: Arônica C. dos Santos
M.A./SIAP nº 0267972
Departamento de Letras Vernáculas

2

BIBLIOGRAFIA:

- ALVES, Ivia. Vênus ou Maria? Os paradigmas da mulher disseminados nos romances citadinos de José de Alencar. In: VI SEMINÁRIO NACIONAL MULHER E LITERATURA, 11/12 E 13/09/1995 – NIELM/Faculdade de Letras. Rio de Janeiro: NIELM, 1996. p. 252-259.
- BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*: 2. a experiência vivida. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. 500 p.
- BENHABIB, Seyla & CORNELL, Drucilla. (coord.) *Feminismo como crítica da modernidade* (trad. Nathaniel da Costa Caixeiro). Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987.
- BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da Modernidade*. (tradução de Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti). 18. reimp. São Paulo: Cia. das Letras, 1986. 360 p.
- BORDO, Susan R. O corpo e a reprodução da feminidade: uma apropriação feminista de Foucault. In: JAGGAR, Alison M. & BORDO, Susan. *Gênero, corpo, conhecimento*. (Tradução de Britta Lemos de Freitas) Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997. p. 19-41
- CAMPOS, Maria Consuelo Cunha. Gênero. In: JOBIM, José Luís (org.) *Palavras da Crítica: Tendências e Conceitos no Estudo da Literatura*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da Modernidade*. 3. ed. São Paulo: ECUSP, 2000
- CHAUÍ, Marilena. O discurso competente. In: _____. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Moderna, 1981. p. 3-13
- CHAUÍ, Marilena. *Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida*. 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CONFORTIN, Helena. (2003) Discurso e gênero: a mulher em foco. In: GHILARDI-LUCENA, Maria Inês (org.). *Representações do feminino*. Campinas/SP: Atomo.
- COSTA, Ana Alice Alcântara. Trajetória e perspectivas do feminismo para o próximo milênio. In: PASSOS, Elizete; ALVES, Ivia & MACÉDO, Márcia. (orgs.) *Metamorfoses: gênero na perspectiva interdisciplinar*. Salvador: UFBA, NEIM, 1998. p. 25-35.
- COSTA, A. O. & BRUSCHINI, C. (orgs.) *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos,
- CULLER, Jonathan. Reading as a woman. In: _____. *On deconstruction: Theory and Criticism after Structuralism*. London: Routledge & Kegan Paul, 1985. p. 43-74
- DUARTE, Constância Lima. Feminismo e literatura no Brasil. In: *Estud. av.*, São Paulo, v. 17, n. 49, Dec. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300010&lng=en&nrm=iso>. acesso em 28 fev. 2010.
- DUBY, George & PERROT, Michelle. (dir.) *História das mulheres no ocidente: o século XIX*. Porto: Afrontamento; São Paulo: EBRADIL, 1991. (5 v.)
- Fazendo Gênero: Seminário de estudos sobre a mulher*. Ponta Grossa: CPUEPG, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2002.
- FUNCK, Susana. (org.) *Trocando idéias sobre a mulher e a literatura*. Florianópolis: Ed. UFSC, 1994.
- HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- JOBIM, José Luiz. (org.) *Palavras da Crítica: Tendências e Conceitos no Estudo da Literatura*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.
- KLAPISCH-ZUBER, Christiane. Introdução. In: DUBY, George & PERROT, Michelle. (dir.) *História das mulheres no ocidente: a Idade Média*. Porto: Afrontamento, 1990.
- LEMAIRE, Ria (1990). As cantigas que a gente canta, os amores que a gente quer: o papel da mulher na passagem da tradição oral à escrita. In: *GT - A mulher na literatura no IV Encontro Nacional da ANPOLL*. em São Paulo: julho, 1989. Belo Horizonte: UFMG, 1990. Anais (v. 3).
- LEMAIRE, Ria. Expressões femininas na literatura oral. In: BERND, Zilá & MIGOZZI, Jacques (orgs.). *Fronteiras do literário: literatura oral e popular Brasil/França*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1995. p. 93-125
- NARAYAN, Uma. O projeto da epistemologia feminista: perspectiva de uma feminista não ocidental. In: JAGGAR, Alison M. & BORDO, Susan R. (orgs.) *Gênero, corpo, conhecimento* Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997. p. 276-290.
- NYE, Andréa. *Teoria Feminista e as Filosofias do Homem*. Trad. de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1995. 284 p.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2002. 189 p.
- PASSOS, Elizete; ALVES, Ivia & MACÉDO, Márcia. (orgs.) *Metamorfoses: gênero na perspectiva interdisciplinar*. Salvador: NEIM, FFCH/UFBA, 1998.
- REIS, Roberto. "Cânon". In: JOBIM, José Luis. *Palavras da crítica: tendências e conceitos no estudo da literatura*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.
- ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. *Tecendo por trás dos panos: a mulher brasileira nas relações familiares*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- SAFFIOTI, Heleieth. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. In: *Labrys, estudos feministas*. Brasília, n.1-2, jul/dez. 2002. Disponível em: <http://vsites.unb.br/ih/gefem/labrys1_2/heleieth1.html> Acesso em: 28 fev. 2010.
- SAFFIOTI, Heleieth. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2007.
- SAID, Edward. *Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente*. (Trad. de Tomás Rosa Bueno). São Paulo: Cia. das Letras, 1996.
- SCHMIDT Rita Terezinha. Reescrevendo gênero, reescrevendo a nação: da teoria, da resistência, da brasilidade. *GT- A mulher na literatura*: ANPOLL. Disponível em: <<http://www.amulhermaliteratura.ufsc.br/11ritabh.htm>> Acesso em: 28 fev. 2010.
- STREY, Marlene Neves; MATTOS, Flora B.; FENSTERSEIFER, Gilda & WERBA, Graziela C.. (orgs.) *Construções e perspectivas em gênero*. São Leopoldo/RS: UNISINOS, 2000.
- VENTURI, Gustavo; RECAMAN, Marisol & OLIVEIRA, Suely de. (orgs.) *A mulher brasileira nos espaços público e privado*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.
- XAVIER, Elódia et alii. *Anais do V Seminário Nacional A mulher na literatura*. Rio de Janeiro: NIELM, 1996.



**Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Departamento de Letras Germânicas**

Rua Barão de Geremoabo, nº147 CEP: 40170-290 Campus Universitário - Ondina, Salvador-Ba
Tel.: (071) 3283-6225 /3283-6206 Fax: (071) 3283-6208 E-mail: letgerm@ufba.br

Programa de disciplina

Componente curricular:	LETC89 - Tradução Audiovisual
Departamento:	Letras Germânicas
Carga Horária:	68h
Pré-requisito:	Língua Inglesa em Nível Avançado
Módulo:	20 alunos
Natureza:	Optativo
Curso (s):	403 - Língua Inglesa (Licenciatura e Bacharelado) 402 - Letras Vernáculas e Língua Inglesa (Licenciatura)
Equivalência:	Sem equivalência
Ementa:	Panorama teórico sobre a tradução audiovisual do inglês para o português e seus principais modos de transferência: a legenda aberta/fechada
Conteúdo Programático	História da tradução audiovisual: definição e terminologia, a tradução audiovisual de ficção e não-ficção, a função ideológica da tradução audiovisual, estudo dos diferentes modos de tradução audiovisual: terminologia, características básicas, limitações, semelhanças e diferenças, observação e prática da tradução de diferentes gêneros audiovisuais: estratégias tradutórias, prática da tradução audiovisual até o produto final: gravação de dublagem e voice-over, inserção de legendas abertas e fechadas.
Bibliografia	AGOST, Rosa. <u>Traducción y doblaje: palabras, voces e imágenes</u> . Barcelona: Ariel, 1999 CINTAS, Jorge Díaz. <u>Teoría y práctica de la subtitulación</u> . Barcelona: Ariel, 2003 DRIES, Josephine. <u>Dubbing and Subtitling. Guidelines for Production and Distribution</u> , Düsseldorf: The European Institute for the Media, 1995 FRANCO, Eliana P. C. <u>Revoicing the Alien in Documentaries. Cultural agency, norms and the translation of audiovisual reality</u> , tese de doutoramento não-publicada, Universidade Católica de Leuven, Bélgica, fevereiro de 2000. GAMBIER, Yves. <u>Audiovisual Communication and Language Transfers</u> . Special issue of <u>Translatio</u> , Strasbourg, 1995 GAMBIER, Yves. <u>Language Transfer and Audiovisual Communication. A Bibliography</u> , Turku: Unipaps, 1997 GOTTLIEB, Henrik. <u>Screen Translation 2000</u> . Denmark: University of


 José Newton de Seixas Pereira Filho
 Chefe de Departamento
 Letras Germânicas

Copenhagen, 2000

IVARSSON, Jan. Subtitling of the Media. Stockholm: Transedit, 1992


José Newton de Seixas Pereira Filho
Chefe de Departamento
Letras Germânicas

UFBA - INST. DE LETRAS
CONFERE COM O ORIGINAL
Salvador, 06/12/11

Responsável
Verônica C. de S. ...
Mat. SIAPG 0287972
Departamento de Letras Vernáculas

Orgão
SUPERINTENDÊNCIA ACADÊMICA
SECRETARIA GERAL DOS CURSOS

Varição Diatópica no Português

ANO	SEM
2011	II

CÓDIGO LET C - 16

CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	UNIDADE
TEÓRICA 34 h	2	INSTITUTO DE LETRAS
PRÁTICA 34 h	1	DEPARTAMENTO LETRAS VERNÁCULAS

EMENTA

Análise e sistematização de variantes diatópicas do português do Brasil e/ou do português de Portugal

OBJETIVOS

1. Analisar o desenvolvimento dos estudos dialetais de língua portuguesa, mais especificamente os realizados sobre o português do Brasil.
2. Levantar e sistematizar algumas das variantes diatópicas documentadas no Brasil.
3. Confrontar essas variantes, na medida do possível, com as que se documentam para o português de Portugal.

AVALIAÇÃO:

A avaliação será feita através de prova; de elaboração de trabalho, a partir de análise de dados empíricos, e de apresentações orais sobre temas previamente selecionados.

BIBLIOGRAFIA:

- AGUILERA, Vanderci de Andrade (Org.). *A geolinguística no Brasil. Trilhas seguras, caminhos a perseguir*. Londrina: EDUEL, 2005.
- AGUILERA, Vanderci (Org.) (1999). *Português no Brasil: Estudos fonéticos e fonológicos*. Londrina: Editora UEL.
- CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne; MORAES, João. Variação dialetal no português do Brasil: aspectos fonéticos e morfossintáticos. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, Lisboa: Associação das Universidades de Língua Portuguesa, n. 14, p. 106-118, 1995.
- CARDOSO, Suzana. Tinha Nascentes razão? (Considerações sobre a divisão dialetal do Brasil). *Estudos linguísticos e literários*, n. 5. Salvador - UFBA, IL, 1986.
- CARDOSO, Suzana. 'Arco-íris', 'Estrela cadente' e 'Via Láctea': que traçados fazem do português do Brasil? *Revista Portuguesa de Filologia*, v. XXIV, p. 77-100, Coimbra, 2002.
- CARDOSO, Suzana, FERREIRA, Carlota. *A dialectologia no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1994.
- CARDOSO, Suzana; MOTA, Jacyra. Um passo da geolinguística brasileira: o Projeto ALiB. In: RONCARATI, Cláudia; ABRAÇADO, Jussara (Orgs.). *Português Brasileiro. Contato linguístico, heterogeneidade e história*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003. p.39-49.
- CARDOSO, Suzana; MOTA, Jacyra. Para uma nova divisão dos estudos dialetais brasileiros. In: CARDOSO, Suzana; MOTA, Jacyra (Orgs.). *Documentos 2 - Projeto Atlas Linguístico do Brasil*. Salvador: Quarteto, 2006. p. 15-26.
- CHAMBERS, J. K. e TRUDGILL, Peter. *La dialectologia*. Trad. de GONZÁLEZ, Carmen Morán. Madrid: Visor Libros, 1994.
- COMITÊ NACIONAL. *Atlas Linguístico do Brasil. Questionários*. Londrina: Ed. UEL, 2001.

UFBA - INST. DE LETRAS
CONFERE COM O ORIGINAL
Salvador, 06/12/11

Responsável

Verônica C. dos Santos
Mat. SIAPE: 0267972
Departamento de Letras Vernáculas

2

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Editorial Ariel, 1998.

FERREIRA, Carlota; MOTA, Jacyra; ROLLEMBERG, Vera. Sergipe e Bahia: algumas diferenças lexicais. In: FERREIRA, Carlota et al. (Orgs.). *Diversidade do Português do Brasil. Estudos de dialectologia rural e outros*. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1994. p. 111-123.

FERREIRA, Manuela Barros et al. Variação lingüística: perspectiva dialectológica. In: FARIA, Isabel Hub et al. (Orgs.). *Introdução à Lingüística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 1996. p. 479-502.

KOCH, Walter. O povoamento do território e a formação de áreas lingüísticas. In: GÄRTNER, Eberhardt; Hundt, Christine; Schönberger, Axel (Eds.) *Estudos de geolingüística do português americano*. Frankfurt am Main: TFM, 2000. p. 55-69.

MARROQUIM, Mário. *A língua do Nordeste: Alagoas e Pernambuco*. São Paulo: Nacional, 1934.

MOTA, Jacyra. Áreas Dialectais Brasileiras. In: CARDOSO, Suzana; MOTA, Jacyra; SILVA, Rosa Virginia Mattos e (Orgs.). *Quinhentos anos de história lingüística do Brasil*. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo do Estado da Bahia, 2006. p. 319-357.

NASCENTES, Antenor. *Bases para a elaboração do Atlas Lingüístico do Brasil*. Rio de Janeiro: MEC, Casa de Rui Barbosa, v. I, 1958, v. II, 1961.

NASCENTES, Antenor. *O linguajar carioca*. Rio de Janeiro: Org. Simões, 1953.

RADTKE, Edgar; THUN, Harald. Novos caminhos da geolingüística românica: um balanço. Tradução de Cléo Wilson Altenhofen. In: *Cadernos de Tradução*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no. 5, p. 31-51, jan. 1999.

RAZKY, A. (Org.) *Estudos geo-sociolingüísticos no estado do Pará*. Belém: Gráfica e Editora Grafia, 2003, p.173-183.

SILVA NETO, Serafim da. *Guia para estudos dialectológicos*. 2a.ed., Belém, Conselho Nacional de Pesquisa, Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, 1957, p. 15-42

VANDRESEN, Paulino (Org.). *Variação e mudança no português falado da região sul*. Pelotas: EDUCAT, 2002.

ZÁGARI, Mário Roberto. Os falares mineiros. Esboço de um Atlas Lingüístico de Minas Gerais. In: AGUILERA, Vanderci de Andrade (Org.). *A geolingüística no Brasil*. Trilhas seguidas, caminhos a perseguir. Londrina: EDUEL, 2005 p. 45-72.

Atlas Lingüísticos Regionais Brasileiros

AGUILERA, Vanderci de Andrade. *Atlas Lingüístico do Paraná*. V.I Curitiba: Imprensa Oficial, 1994.

AGUILERA, Vanderci de Andrade. *Atlas Lingüístico do Paraná: apresentação*. Londrina: Editora UEL, 1996.

ARAGÃO, Maria do Socorro; MENEZES, Cleuza. *Atlas Lingüístico da Paraíba*. I-II. Brasília: Universidade Federal da Paraíba: CNPq, 1984.

CARDOSO, Suzana. *Atlas Lingüístico de Sergipe II*. Salvador: EDUFBA, 2005.

CRUZ, Maria Luíza de Carvalho. *Atlas Lingüístico do Amazonas*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004. Vol. I e II. Tese de Doutorado.

FERREIRA Carlota; MOTA Jacyra; FREITAS, Judith; ANDRADE, Nadja; CARDOSO, Suzana; ROLLEMBERG, Vera; ROSSI, Nelson. *Atlas lingüístico de Sergipe*. Salvador: UFBA-FUNDESC, 1987.

KOCH, Walter; KLASSMANN, Mário S.; ALTENHOFEN, Cléo V. *Atlas Lingüístico Etnográfico da Região Sul do Brasil (ALERS)*, v. I - Introdução, v. II - Cartas fonético-fonológicas. Porto Alegre/Florianópolis/Curitiba: UFRGS/ UFSC/UFPR, 2002.

- RAZKY, Abdelhak. (Org.). *Atlas Lingüístico Sonoro do Pará*. Belém: UFPA/CAPES/UTM, 2004. CDRoom.
- RIBEIRO, José; ZÁGARI, Mario; PASSINI, José; GAIO, Antônio. *Esboço de um Atlas Lingüístico de Minas Gerais*, I. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa: Universidade Federal de Juiz de Fora, 1977.
- ROSSI, Nelson; FERREIRA, Carlota; ISENSEE, Dinah. *Atlas prévio dos falares baianos*. Rio de Janeiro: INL-MEC, 1963.
- ROSSI, Nelson. *Atlas prévio dos falares baianos. Introdução. Questionário comentado. Elenco das respostas transcritas*. Rio de Janeiro: MEC-INL, 1965.

Atlas Lingüístico da Península Ibérica e do Litoral Português

Atlas Lingüístico de la Península Ibérica, I, Fonética. Madrid: CSIC, 1962.

VITORINO, Gabriela. *Atlas Lingüístico do litoral português. Fauna e Flora*. I-II. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, Centro de Lingüística da Universidade de Lisboa, 1987.

METODOLOGIA

1. Aulas expositivas.
2. Seminários sobre textos e/ou temas previamente selecionados
3. Aulas práticas.
4. Apresentação de trabalhos previamente elaborados.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. Conceito de variação diatópica.
2. Dialectologia monodimensional e dialectologia pluridimensional.
3. A variação diatópica no português do Brasil: dados históricos e descrição geolingüística atual.
4. Áreas dialetais do português brasileiro: análise de fenômenos definidores de regiões.
5. Confronto entre variantes registradas no português do Brasil e no português de Portugal.

APROVAÇÃO PELO DEPARTAMENTO

DATA: 07 / 04 / 2008 .

Salvador, de de CHEFE DO DEPARTAMENTO:

ESTE DOCUMENTO SÓ TERÁ EFEITO LEGAL SE ASSINADO E CARIMBADO PELO CHEFE DO DEPARTAMENTO

UFBA - INST. DE LETRAS
CONFERE COM O ORIGINAL
Salvador, 06/12/11
Vasquez

Verônica C. dos Santos
M.A.S.I.A. 026712
Departamento de Letras Vernáculas

TERMO DE APROVAÇÃO DO CEP

UNIFACS
UNIVERSIDADE SALVADOR
LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES

Rua Doutor José Pereira n. 291
STICP CEP 41770-215 Salvador - BA
www.unifacs.br

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Salvador, 07 de novembro de 2011

Denise Maria Oliveira Zoghbi
Lavinia Neves dos Santos Mattos

REF: Submissão de Projeto
Projeto: "Diversidade e Inclusão em contexto de formação inicial: a (re) construção da identidade profissional do futuro professor de línguas."
FR: 466580
Protocolo nº: 04.11.55

Prezadas Pesquisadoras,

Apraz-nos comunicar que o seu projeto intitulado "Diversidade e Inclusão em contexto de formação inicial: a (re) construção da identidade profissional do futuro professor de línguas.", foi APROVADO pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Salvador em Reunião Ordinária realizada em 07 de novembro de 2011.

Lembramos a V.S^ã. da necessidade de enviar relatórios periódicos trimestrais acerca do progresso do referido projeto para este CEP, bem como o envio do relatório final consubstanciado e documentado conforme apresentado no cronograma de seu projeto. Informamos ainda, que em se tratando de projetos de conclusão de curso, monografias, dissertações ou teses, uma cópia do manuscrito final deverá ser encaminhada para nossos registros, bem como cópias dos artigos publicados decorrentes da pesquisa realizada sob nossa aprovação.

Na certeza do cumprimento ético de suas atividades de pesquisa, desejamos a realização de um ótimo trabalho e colocamo-nos à sua disposição para esclarecer quaisquer dúvidas ou questionamentos que se façam pertinentes durante a duração do estudo aprovado.

Cordialmente,

Prof. Me. Adelmo Fernando Ribeiro Schindler Júnior
Vice Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Salvador