

O TRABALHO DO PROFESSOR E A INCLUSÃO ESCOLAR: AS FRAGILIDADES DO RECONHECIMENTO NO OFÍCIO

Betânia Passos Medrado[·]
Liane Velloso Leitão^{**}
Gerthruedes Araújo^{***}
Rosycléa Dantas^{****}

Resumo: As mudanças e rupturas provocadas pela implantação das políticas de inclusão escolar têm provocado estudos (SKLIAR, 2010; DANTAS, 2014) sobre o trabalho do professor, nessa nova configuração educacional. Desse modo, levando em consideração o fato de que, quando o ofício é *maltratado* (CLOT, 2010, 2013), os trabalhadores correm o risco de deixarem de se reconhecer naquilo que fazem, isto é, de estarem seguros tanto da utilidade social de seu trabalho, como da sua qualidade (CLOT, 2010), objetivamos refletir acerca dos processos de reconhecimento no trabalho, os quais são explicitados por uma professora de inglês, diante do trabalho com alunos com deficiência na escola regular. Assim, analisamos qualitativamente a voz da professora colaboradora da pesquisa, a partir de uma entrevista pré-tarefa e uma autoconfrontação simples. Nossas interpretações dos dados – ancoradas nas Ciências do Trabalho (CLOT, 2006, 2010, 2013; AMIGUES, 2004) e no aporte teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 1998) – revelam que a falta de cuidado com o ofício faz com que a professora tenha seu poder de agir fragilizado, não se reconhecendo na sua prática. Além disso, a análise evidenciou a influência dos afetos e do coletivo de trabalho na potência de agir e no sentido da atividade.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Ofício. Interacionismo Sociodiscursivo.

Abstract: The changes and disruptions caused by the implementation of policies on inclusion in education have impelled studies (SKLIAR, 2010; DANTAS, 2014) on the teacher's work in this new educational setting. Thus, taking into consideration the fact that when the *métier is mistreated* (CLOT, 2010, 2013), workers run the risk of failing to recognize what they do, that is, of being ensured of both the social utility of their work and its quality (CLOT, 2010). The aim of this article is to reflect on the recognition processes at work which are explained by an English teacher when working with students with disabilities in a regular school. A qualitative analysis was carried out with a pre-task interview and a simple self-confrontation with the collaborating professional. Data interpretation was anchored in Labour Sciences (CLOT, 2006, 2010, 2013; AMIGUES, 2004) and the theories and methodologies from the Socio-discursive Interactionism (BRONCKART, 1999, 1998). It revealed that the lack of care for the *métier* leads the teacher to have a weakened power to act, not recognizing herself in her own practice. In addition, the analysis showed the influence of affections and the collective of teachers in the power of acting and in the sense of the activity.

Keywords: Inclusion in education; *Métier*; Socio-discursive Interactionism.

[·] Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Mestre em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Associada da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), atuando no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da UFPB, João Pessoa, Paraíba, Brasil. betamedrado@gmail.com

^{**} Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB/PROLING). Mestre em Linguística pela UFPB (PROLING). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), Cajazeiras, Paraíba, Brasil. lianev10@hotmail.com

^{***} Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB/PROLING). Mestre em Linguística pela UFPB (PROLING). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), Itabaiana, Paraíba, Brasil. teacherget@yahoo.co.uk

^{****} Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB/PROLING). Mestre em Linguística pela UFPB (PROLING). Bolsista PROLING/CAPES, João Pessoa, Paraíba, Brasil. rosycleads@hotmail.com

Quanta dor, quanto sofrimento, quantas fragilidades subjetivas, quanta morte psíquica pela ausência ou pela recusa de reconhecimento! (FARACO, 2005)

Introdução

Considerando a perspectiva de que o trabalho é constituído e se desenvolve por meio das interações, a citação de Faraco, que trazemos como epígrafe para este texto, evidencia a amargura que pode afetar o trabalhador, caso este não seja, por algum motivo, reconhecido no seu ofício. Pautado na dialética do reconhecimento do ofício, este artigo examina como, em contexto de inclusão escolar, uma professora se diz afetada profissionalmente por não obter o reconhecimento almejado.

Este trabalho se coaduna com as concepções de sujeito e de pesquisa preconizadas por uma Linguística Aplicada crítica e *indisciplinar* (PENNYCOOK, 2006; MOITA LOPES, 2006, 2011, 2013; FABRÍCIO, 2006) que visa compreender, não apenas as múltiplas dimensões humanas em seus vários contextos, mas também como tais dimensões influenciam as ações humanas. Além disso, tomamos como pressuposto o fato de que os processos humanos de desenvolvimento se efetivam com base “nas construções sociais já existentes em uma determinada sociedade” (CRISTOVÃO, 2011, p. 4). Da mesma forma, não podemos negligenciar a relevância da linguagem no desenvolvimento e seu papel ao *planificar, organizar e comentar* o agir em um determinado quadro social (BRONCKART, 1999). Nesse sentido, também compreendemos a linguagem como reveladora da complexidade do trabalho (NOUROUDINE, 2002), sendo, por meio dela, possível acessar os processos de reconhecimento no trabalho, os quais são explicitados por uma professora de inglês diante das mudanças provocadas pela inclusão.

Na direção dessas reflexões, organizamos este texto em três seções: em uma primeira, discutimos a noção de reconhecimento do ofício à luz da Clínica da Atividade (CLOT, 2006, 2010, 2013), salientando a relevância das atitudes afetivas nesse processo; em seguida, abordamos o percurso metodológico de geração dos dados para, finalmente, em uma última seção, analisamos e discutimos os resultados da pesquisa.

O reconhecimento no ofício: um jogo de afetos

Ao investir em discussões sobre trabalho e poder de agir no âmbito da Clínica da Atividade - uma vertente da Psicologia do Trabalho -, Clot (2010) tem fornecido a vários pesquisadores uma perspectiva de compreensão do trabalho para além daquele que é realizado ou observável. Nessa perspectiva, um grupo de linguistas aplicados (MACHADO, 2007; CRISTOVÃO, 2008, 2011; LOUSADA, 2006, 2011, entre outros) têm desenvolvido investigações a partir de uma compreensão de trabalho que concebe o ofício como sendo: *impessoal*, isto é, movido por tarefas prescritas por outrem, mas ao mesmo tempo *pessoal*, pois está presente em um indivíduo singular que o renova com seu estilo. Além disso, o ofício ganha vida entre profissionais e nos diálogos com seus diversos autores, por isso é *interpessoal* e, simultaneamente, *transpessoal*, pois é orientado por uma memória coletiva, não pertencendo a ninguém.

Diante desse caráter multifacetado, Clot (op. cit.) evidencia que o ofício é estruturalmente conflituoso e suas fronteiras são fluidas, portanto, sujeitas a mudanças diante do contexto em que estão inseridas. De tal modo, entendemos que o ofício do professor também está, a todo o tempo, determinado por políticas públicas e, dentre elas, as de inclusão escolar, que têm se configurado como uma nova organização sócio-histórico-cultural (MAGALHÃES, 2009).

Tais transformações demandam do professor o domínio de gestos específicos (AMIGUES, 2004) que, por se apresentarem novos na *palheta dos gestos* disponível pelo coletivo (CLOT, 2013), ainda são totalmente reconhecíveis pelos trabalhadores. Além da influência direta sobre a atuação do professor, as políticas públicas, entendidas aqui como prescrições (AMIGUES, op.cit), também afetam os demais atores do contexto de trabalho, ou seja, a escola e a comunidade de forma geral.

Entretanto, compreendemos que as políticas de inclusão se configuram como algo favorável à práxis do professor, uma vez que a flexibilidade do ofício - de estar aberto a novos desenhos na sua arquitetura -, é uma característica que, ao mesmo tempo, o mantém vivo e renovado. Paradoxalmente, o novo também provoca conflitos (condição necessária para que as mudanças ocorram), e, portanto, demanda cuidados, a fim de que esses embates sejam efetivamente fonte de desenvolvimento profissional e não de impedimento ao exercício da docência (MACHADO, 2007).

De acordo com esse ponto de vista, Clot (2010, 2013) ressalta a necessidade de se *cuidar* do ofício, para que seus agentes (os trabalhadores) não deixem de se reconhecer nele, desestabilizando-o. Essa falta de estabilidade indica a importância do papel do outro na consolidação do reconhecimento do trabalhador em seu ofício. Ademais, o autor assevera que

a saúde pode ser perdida no meio profissional quando o ofício deixa de ser objeto dos cuidados necessários. Não sendo ‘cuidado’ pela organização do trabalho e por aqueles que o exercem, ele pode deixar de ser um recurso (*resource*) para a saúde e se transformar em fonte (*source*) de doença (CLOT, 2013, p. 06).

Clot (op.cit.) ressalta que, quando o ofício é *maltratado*, ou seja, deixa de receber os cuidados dos seus agentes – como no caso da atividade docente, os alunos e os seus responsáveis, os coordenadores, os diretores das escolas, as instâncias prescritoras superiores –, os profissionais correm o risco de deixar de se reconhecer naquilo que fazem, ou seja, de estarem seguros tanto da utilidade social de seu trabalho, como da sua qualidade e eficácia (CLOT, 2010). É nesse momento, segundo o psicólogo, que, paralelamente, o desejo de serem reconhecidos se torna mais evidente.

É nesse sentido que podemos dizer que a relação entre o homem e seu trabalho se configura como uma espécie de gatilho propulsor para o desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 2007 [1984], 2008 [1987]), na medida em que o trabalho promove o enfrentamento de diferentes agentes que se influenciam, aprimorando e/ou *maltratando o ofício* (CLOT, 2010, 2013). Por conseguinte, ao olharmos o trabalho do professor diante das políticas de inclusão, acreditamos que seu ofício é maltratado, isto é, deixa de receber os cuidados necessários, uma vez que os professores não recebem formação que contemple as novas linhas do design educacional que lhe dão vida. As escolas não são equipadas com recursos físicos ou humanos adequados a esse design e, além disso, os alunos – veteranos da escola regular e novatos – não são conscientizados dos papéis que lhes são atribuídos nessa nova arquitetura.

Portanto, quando o ofício não recebe os devidos cuidados por parte dos sujeitos que influenciam no agir docente, o *poder de agir* do profissional é afetado, haja vista que “o sentido da atividade diz respeito [...], diretamente, ao poder de agir” (CLOT, 2010, p. 17), e o trabalho com um todo é afetado em um jogo constante e dialético dos processos afetivos. O afeto, por se constituir como um conceito-chave para o desenvolvimento do nosso trabalho, é aqui compreendido a partir de duas áreas do conhecimento: a Psicologia e a Filosofia.

Para Vygotsky (2008 [1987]), “cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada” (p.09), sendo nosso agir, desse modo, permeado por afetos. Entendemos que o pensamento de Vygotsky alinha-se à posição filosófica de Spinoza (2014 [1677], p. 98) que reconhece afeto como “as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada”. Esse entendimento se coaduna com a *vontade de potência* descrita

por Nietzsche (2001), que nos apresenta a vontade de potência como “toda energia, seja qual for” (p. 49) que move o mundo, estabelecendo que só há vida onde há vontade de potência. A partir dessas concepções, entendemos o afeto como as emoções ou ações que nos dão vida, que nos (re)constroem, que nos movem no mundo, afetando-nos de maneira positiva, ou não.

O ofício, portanto, é uma rede de relações que, para se manter em constante movimento, necessita de todos os agentes para manter-se *vivo*, podendo ser entendido no âmbito de uma relação dialógica responsiva (BAHKTIN, 2011). Para o autor, a palavra “por sua natureza quer ser ouvida e respondida” (p. 356), assim, indicamos que o ofício – também por sua natureza dialógica – quer ser ouvido e respondido, quer um interlocutor, sem o qual, segundo Clot (2010, p. 292, grifo do autor), “pode *degenerar* em um face a face devastador”. Desse modo, defendemos, em analogia ao pensamento vygotskiniano – em um contexto diferente – que, se nos desenvolvemos a partir do outro, o ofício, também, só se desenvolve a partir dos seus agentes e, por isso, a necessidade de nos fazermos presentes e de cuidarmos dele. Ele é, portanto, responsabilidade de cada um dos envolvidos no trabalho.

Ampliando essa discussão, Clot (op.cit.) ressalta que, quando o trabalhador deixa de se reconhecer naquilo que faz, “a demanda de ser reconhecido se torna mais insistente” (p. 288), o que se configura, a nosso ver, como uma tentativa do trabalhador de superar o conflito, pois entendemos que o desejo do trabalhador pelo reconhecimento é um esforço para afastar de si a ideia de que sua prática não tem mais utilidade. Assim, ele se esforça para afastar aquilo que diminui/refreia o seu poder de agir. O desejo do reconhecimento é, nesse sentido, uma energia que move o trabalhador para que se mantenha forte (com potência de agir) e não se perca diante dos conflitos emergentes.

Caminhos da metodologia

Para tentar compreender o trabalho docente, pesquisadores que têm desenvolvido investigações no âmbito da Linguística Aplicada (ROMERO, 2010; LOUSADA, 2011; CRISTÓVÃO, 2011; BUENO et. al, 2013, dentre outros) têm utilizado métodos diversos de geração de dados – sessões reflexivas, diários, entrevistas, instruções ao sócia, autoconfrontação – que possibilitam a textualização, por parte dos professores, do seu fazer. Ao promoverem um espaço discursivo para a textualização, esses métodos permitem um acesso às representações do ofício sobre vários aspectos, o que contribui, por conseguinte, para a compreensão do trabalho realizado por esses profissionais.

Nessa perspectiva, Bronckart (1998, p.6), ao discutir as representações individuais e coletivas, ressalta que, em uma primeira análise, tais representações podem ser qualificadas como individuais, disponíveis em cada ser humano singular. Entretanto,

os conhecimentos humanos se desenvolvem e se transmitem de geração em geração. As representações de mundo permanecem, então, além da duração da vida de um indivíduo, e eles devem, portanto, se conservar 'em outro lugar' que no organismo em si.

Para compreendermos como essas representações apontam para a subjetividade e/ou coletividade do agir docente é que buscamos, por meio dos textos/discursos, tal acesso.

Desse modo, a interpretação que fazemos do trabalho de Érica¹, professora de língua inglesa da rede pública de ensino de João Pessoa (PB) e colaboradora desta pesquisa, se dá a partir de dois métodos indiretos de geração de dados: a entrevista semi-estruturada e a autoconfrontação simples. A entrevista e as etapas da autoconfrontação (filmagem da aula e confrontação da filmagem) foram realizadas, por uma das autoras deste artigo, no segundo semestre do ano letivo de 2012, em locais e datas escolhidos por Érica. A entrevista e as reflexões da professora durante a autoconfrontação, dados do nosso *corpus*, foram gravadas e transcritas a partir da notação da Análise da Conversação (DIONÍSIO, 2001).

Érica, na época da geração dos dados, tinha 21 anos de tempo de exercício da profissão e, naquele ano letivo, especificamente, estava lecionando em uma sala de aula (na qual as gravações ocorreram) com 40 alunos do 3º ano do Ensino Médio, dentre os quais havia 02 alunos com deficiência visual, 05 com deficiência auditiva e 02 com deficiência intelectual. Justamente devido à complexidade da turma de Érica, é que entendemos a relevância de examinar a forma como a professora administrou e entendeu o seu papel naquele contexto específico.

Reconhecer-se no ofício: a questão da formação para a inclusão efetiva

A partir dessa discussão, passamos à interpretação da fala da professora, levando em consideração os processos que ficaram evidenciados em suas produções, especialmente na relação de Érica com o seu trabalho. Ela explicita que a sua prática em sala de aula não está

¹ O nome da professora-colaboradora, por motivos éticos, foi alterado.

sendo devidamente cuidada frente às mudanças advindas das políticas de inclusão, fazendo com que, segundo ela, seu poder de agir sofra um refreamento e, por essa razão, seu reconhecimento no ofício seja afetado.

O posicionamento da professora indicia uma compreensão de que, com as políticas de inclusão, embora os alunos com deficiência estejam nas salas de aula regulares, os professores ainda carecem de uma formação necessária para que possam lidar com a diversidade de maneira mais efetiva. Assim, podemos dizer que o cuidado com a preparação dos trabalhadores, essencial para o ofício, está – a partir da fala de Érica – negligenciado. Isso é evidenciado na resposta da professora, a seguir, quando questionada se havia recebido algum tipo de formação/preparação para lidar com a inclusão de alunos com deficiência:

Segmento 01²

em nenhuma das deficiências nós tivemos... e às vezes a **gente se queixa muito** sobre isso... **eles emPUrram pra gente...** e a **gente** fica lá às vezes **sem saber lidar...** os visuais são mais fáceis no sentido de que eles escutam num é... eles podem/ escutam E falam... eles podem não ver... mas eles escutam... então::: mais fácil nesse sentido... porque os outros não escutam... **língua de sinais a gente gostaria de aprender...** mas es-pe-CI-fi-ca-men-te... “ah agora vai ter essa semana”... “vamos ver como é que é”...não

É importante observar que Érica fala a partir da voz do coletivo profissional, que não é apenas o *eu* que *se queixa* da falta de formação, mas ela se inclui em um coletivo (“a gente”). Isso reforça, a nosso ver, a ideia de que a coletividade do ofício fica *sem saber lidar*, uma vez que *gostaria de aprender*. Contudo, esse coletivo – representado aqui por Érica - parece não encontrar respaldo em ações formativas, haja vista ter sido a inclusão, nas palavras de Érica, *empurrada* para os professores sem *nenhuma formação específica* que contemplasse as nuances de uma nova arquitetura educacional. Nos termos de Clot (2010), o ofício está, a nosso ver, sendo *maltratado*.

A representação de Érica acerca do fazer na inclusão remete-nos ao pensamento de Vygostky (1993[1934]) que adverte que, na educação de pessoas com deficiência, os caminhos e os meios para se chegar ao conhecimento são diferentes dos habituais. Isso requer dos profissionais do ensino uma nova aprendizagem acerca de uma acessibilidade pedagógica, o que, segundo Érica, ainda não está acontecendo. A ausência desse conhecimento pelos

² Para nossa interpretação dos dados utilizaremos trechos da transcrição da fala da professora, destacando (em negrito) elementos representativos das reflexões levantadas.

professores, a nosso ver, gera um conflito instaurado no interior do gênero, o que desencadeia outras preocupações, como percebemos nos segmentos 2 e 3 a seguir:

Segmento 02

é pra incluir [...] **jogam pra gente sem preparação**... é:: eu vejo mais no jogar... no dizer... “toma”... “agora é:” ...“toma de conta”... “é teu”... agora e a gente?... como é que a gente fica?... como é que:: fica o nosso trabalho?... **você sendo sufocado**...

Segmento 03

de **você ficar naquela tensão** se/se o outro tá com dificuldade... com/como você fica **às vezes sufocado** querendo que o outro: “como é que posso fazer pra suprir aquilo ali” né?... **aparece esse medo** na gente sim... como é que a gente vai fazer

A professora evidencia sentimentos que estão associados ao domínio de *gestos específicos* (AMIGUES, 2004) da profissão, uma vez que – apesar dos 21 anos de exercício da docência – encontra-se diante de uma nova configuração educacional, isto é, ainda não existe uma memória coletiva das formas de fazer para o ofício do professor da escola regular e inserido em um contexto de inclusão. Essas representações emergem, portanto, diante da ausência dos modelos de agir do ofício – os quais, reforçamos, não foram disponibilizados na formação.

Ademais, o *sufoco*, a *tensão* e o *medo* (cf. segmentos 02 e 03) que, como percebido anteriormente, não podem ser atribuídos tão-somente à Érica, mas ao coletivo que é representado por “você” e “a gente”, se configuram – a partir da nossa discussão acerca dos afetos na perspectiva spinoziana – como emoções que refreiam o poder de agir dos professores, uma vez que são representativas de um conflito gerado pelo fato de não saber lidar com o novo. Nessa linha, os conflitos, muitas vezes, se configuram como impedimentos para o agir (MACHADO, 2007).

Esse fato corrobora, mais uma vez, nosso argumento, respaldado pelo dizer de Érica, de que ainda não há um cuidado com os impactos emocionais causados nos trabalhadores pela ausência de uma formação que os ajude a trilhar os novos caminhos da educação. Além disso, as representações da professora nos possibilita afirmar que a observação aos aspectos afetivos, tão importantes para o desenvolvimento do ser humano e do ofício, está negligenciada.

Além da ausência de formação adequada, ressaltamos que a falta de envolvimento dos alunos com o processo de ensino-aprendizagem também se configura, a nosso ver, como algo

que maltrata o ofício. Vejamos como tal fato é evidenciado nos próximos segmentos em que a professora fala acerca dos alunos com deficiência visual:

Segmento 04

“ah eu vou enviar um e-mail pra lá **cobrando a nota deles**”... eu já era pra ter/ eu disse que ia enviar naquele dia [...] infelizmente eles/eles não estavam na/na/na apresentação dos trabalhos [...] tá sendo mais/um pouco **mais ausência do que presença na sala**... nesse momento né?... os trabalhos escritos ainda tivemos umas duas oportunidades... se você olhar o diário... você vai observar lá que tem uma nota no primeiro... uma nota no segundo... tá faltando no primeiro e no segundo... e **essa luta pra que eles me::/me deem alguma coisa né**

Segmento 05

cadê a troca?...cadê o::?... você tá lá... se implica... se implica naquele processo com eles... **mas eles num tão se im/importando** nem com eles... tá não sei /.../ **talvez porque as coisas sejam mais fáceis pra eles**... não sei

Ao refletir acerca do fazer diário com os alunos, Érica destaca o quanto os alunos com deficiência visual não demonstram se envolver no processo de aprendizagem. Esse posicionamento traz à tona outro aspecto da inclusão que, muitas vezes, não é considerado em uma análise mais *real* da relação entre os professores e os alunos. A exclusão em sala de aula promove uma falta de compromisso dos alunos com suas atividades escolares. A prática de deixá-los à parte, não cobrando as obrigações como aos demais alunos da turma, reforça um comportamento bastante reconhecido por muitos professores que trabalham com alunos com deficiência visual: eles não entregam as atividades dentro dos prazos, faltam muitas aulas, ou seja, parece não haver uma obrigação com as atividades e a frequência escolar.

Esses fatos são analisados pela professora como decorrentes de um processo de facilitação no qual os alunos com deficiência estão imersos – *talvez porque as coisas sejam mais fáceis para eles*. Nesse ponto, retomamos a discussão de Dantas (2014) de que aceitar a falta de compromisso dos alunos é eximi-los dos seus deveres, e a inclusão, por ser um direito de todos os alunos, envolve, necessariamente, o dever de cada um para que essa se concretize.

Chamamos a atenção para o fato de que essa facilitação, muitas vezes oferecida aos alunos com deficiência, os exime, portanto, da responsabilidade de também zelar pelo ofício, afetando todos os envolvidos e, conseqüentemente, os próprios alunos, pois, no ensino, todas as ações e energias estão conectadas, não há como afetar sem ser afetado. Nessa perspectiva, é preciso aqui retomar Skliar (2010) que afirma, em sua discussão sobre escola e inclusão escolar, que a crise na educação é uma crise de convivência, porque conviver pressupõe afetar e ser afetado. Nesses termos, a convivência é um jogo de afetos.

Tal constatação, aparentemente óbvia, é reveladora de inúmeros problemas educacionais que poderiam ser minimamente superados. Dentre esses problemas, destacamos a diminuição do poder de agir da professora, conforme observamos nos excertos seguintes:

Segmento 06

eu tô falando mais da minha ausência de num saber como::/como é isso... o procedimento com eles... **como tratar com ele?** ... que na questão dele da visão... então:: é:: ... como é que isso? **pra trabalhar com eles língua inglesa? o vocabulário? como fazer?**

Segmento 07

como o processo de inclusão é:: colocado nas escolas/ escolas... ou o **governo...** ou a **sociedade....** (...) os **estudos...** ou (...) **outros órgãos...** “vamos incluir”... aí colocam lá... e a gente aCOLhe... no sentido de que a gente não vai dificultar a vida... “ah precisa fazer isso”... “o procedimento”... “enviar as cópias”... MAS... saber é:: individual... “olha como é que ele tá?” ... “como é que ele::?”... **“ele tá aprendendo?”**... **“como é que tá o nível?”**... **se você me perguntar eu não sei falar... eu num sei se sabe...** eu não sei... **não só pela passividade deles...**

Nesses segmentos, identificamos as representações de Érica acerca das ações do professor e do papel de outros agentes envolvidos no processo educacional, tais como o governo e a sociedade. A presença de enunciados que abordam a questão do procedimento, do envio de cópias, do rendimento dos alunos aponta para a dificuldade da professora em lidar com todas as etapas da prática docente, sobretudo no contexto da escola pública, na medida que o saber, considerado por ela como individual, não a habilita a conhecer todos os seus alunos. Sendo assim, percebemos que as diversas ações inerentes ao gênero profissional, apesar de serem recorrentes nos seus anos de atuação como professora, causam conflitos para si mesma, influenciando seu poder de agir.

Nessa perspectiva, entendemos que a ausência de uma formação específica para atuar com alunos com deficiência (visual, no caso dos segmentos aqui citados) e a falta de envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem, a *passividade deles* (cf. segmento 07), diminui a potência de agir da professora que não sabe *como tratar* os alunos, *como trabalhar a língua inglesa* (cf. segmento 06) com eles e, por conseguinte, não se sente segura para avaliar, para identificar o nível de aprendizagem deles.

A falta de cuidados com o ofício, portanto, afeta diretamente o trabalho da professora ao colocá-la imersa em um conflito: *como fazer?*, *não sei*. Aqui voltamos ao jogo de afetos, no qual alunos, governo, sociedade e instâncias públicas parecem, como evidenciado na fala

de Érica, não perceber que, ao estarem ausentes na formação, por exemplo, enfraquecem todo o processo de inclusão. É nesse sentido que a professora reclama a necessidade de todos assumirem seus papéis. Senão, vejamos:

Segmento 08

lidar com ser humano não é fá:cil... com a diversidade... mas **jogar pra gente a responsabilidade de tomar de conta do outro...** é MUIta coisa... a falha sei lá... a culpa... não... não vou pro/ cul/ cul/ é: pessoas culpadas/ culpados num é... eu procuro assim... **você incluir... você tomar como responsabilidade de oferecer algo aquelas pessoas num é?... as pessoas que vão lidar com elas...num todo...** professores... a escola em si:: e não só incluir... jogar lá:: **ter a preparação toda... ter um acompanhamento:::**

Segmento 09

até mesmo com os alunos né? porque eles estão num/num ambiente que eles têm também:: até assim... **“olhe vocês têm que fazer os trabalhos assim como os outros”...** num É uma inclusão?... então **cada um toma a sua responsabilidade... né?**

Em parágrafos anteriores, pontuamos acerca da responsabilidade de todos com o ofício. Essa é uma discussão recorrente na fala de Érica que, em vários momentos, reforça sua convicção de que o trabalho no processo inclusivo se configura como um diálogo. Essa insistência de Érica para que *cada um tome sua responsabilidade* é por nós interpretada como um movimento da professora (também responsável pelo ofício) de mobilizar forças para que seu trabalho seja assistido com aquilo que lhe falta em uma tentativa de superar o conflito do desconhecido e do não saber. Por isso, ela pede *preparação, acompanhamento* (cf. segmento 08), pois incluir não é *jogar* apenas para o professor (cf. segmento 08), ou seja, o ofício não é apenas uma atividade *pessoal*.

A inclusão é uma atividade de equipe, pois é, como lembramos no início deste artigo, *interpessoal*. Portanto, o coletivo de trabalho precisa mobilizar esforços: cada membro dando o melhor de si; os apoiadores (governantes, academia, outros órgãos) fazendo os investimentos (formação/capacitação, acompanhamento), o local (escola) bem equipado e a sociedade envolvida. Nesse sentido, o ofício também é um jogo de equipe em que, essencialmente, todos precisam dar o melhor de si, para que seus profissionais não tenham o poder de agir refreado e, paralelamente, comecem a não enxergar mais sentido naquilo que fazem, assim como aconteceu com Érica:

Segmento 10

Pelas **decepções com meus alunos** ... que eu tô tendo... aí eu num tô querendo mais::**num tô sendo mais útil**... então eu acho que também **não vou ser útil pra eles não**... vai dar tudo no mesmo... e vai ser essa coisa do::/de suprimir as dificuldades deles e da gente facilitar

Segmento 11

foram muitos anos [...] de chorar ... de chegar em casa e dizer “meu Deus”... hoje mesmo quando alguém diz assim:: ah se eu for falar pra você que **me sinto importante como professor**... **eu num me sinto não**... **diferente não**... **“ah... quinze de outubro”**... **pra que isso?**

Ao refletir acerca do seu fazer, Érica nos revela o quanto deixou de se reconhecer na prática docente, ela não se sente mais útil – *num to sendo mais útil* –, não se sente importante enquanto profissional, ao ponto de não compreender o valor do dia destinado a homenagear os profissionais professores – *ah quinze de outubro... pra que isso?* (cf. segmento 11). Corroborando o pensamento de Clot (2010) de que os cuidados com o ofício, o poder de agir e o sentido da atividade estão interligados, percebemos que, ao ter seu poder de agir afetado, não só agora com o processo de inclusão, mas num acúmulo de *muitos anos* de sofrimento, a professora passa a não enxergar mais sentido no seu fazer.

Nesse ponto, retomamos a discussão sobre os afetos, pois parece impossível *ouvir* a fala de Érica, sem atentarmos para o tom emocional que a permeia. Acreditamos que, quando um trabalhador chega ao ponto de não mais encontrar sentido na sua atividade, é como se tivéssemos reduzido ao mínimo a *vontade de potência* (NIETSCHE, 2001) da sua vida profissional, isto é, as forças/energias que o movimentam no ofício. Por isso, arriscamos dizer que a solicitação de Érica por formação, por envolvimento dos alunos e dos governantes é – em sentido mais amplo – um pedido de socorro, de ajuda, para que ela possa aumentar suas energias, para que a angústia e as fragilidades causadas pela ausência do reconhecimento – assim como destacado por Faraco (2005) em nossa epígrafe – sejam dissipadas. Nessa tentativa, ressaltamos as ações da própria professora para ter seu poder de agir renovado:

Segmento 12

o desinteresse é tão grande que você coloca tudo num canto só e diz **“ah eles num querem mesmo”** ... porque também eu **já tinha me decepcionado com os auditivos** nos anos posteri/anteriores... aí então quando falaram “ah bota numa pasta ali”... **eu digo “ah vou lá colocar em pasta”** “vou vê se:” aí achei até um e-mail que deram aí... eu **num queria ter esse trabalho** mesmo... NÃO por isso... mas eu digo “ah depois a educação tá assim” /.../ aí **depois eu “me dê o e-mail”**... eu disse “é me dê o e-mail”... botei aí... **aí no outro dia eu mesma tomei a iniciativa... enviei a prova né?... já tô indo:: perguntando a eles**

Diante dos conflitos gerados pela falta de cuidados com o ofício, que afetaram seu poder de agir, Érica demonstra um desejo de não ter mais trabalho (cf. segmento 12) com alunos com deficiência visual, ela já estava *decepcionada*, os alunos *não se interessavam*, então ela parecia não ver mais sentido em se esforçar por eles, em realizar seu trabalho. No entanto, mesmo com a perda de sentido da atividade, a professora afirma que precisou repensar e modificar sua prática para dar conta da necessidade dos alunos com deficiência visual e passou a *enviar material por e-mail*, a *dialogar com os alunos*³.

Essas ações de Érica parecem corroborar o pensamento de Clot (2010) ao dizer que quanto mais o trabalhador deixa de se reconhecer no que faz, mais o desejo de ser reconhecido aumenta, pois entendemos que essa mudança na prática da professora para tentar atender as necessidades dos alunos, mesmo *eles não querendo* se envolver no processo de aprendizagem, se configura como um desejo de ser útil novamente, um movimento de afastar aquilo que diminui seu poder de agir (SPINOZA, 2014). Pensando em uma perspectiva bakhtiniana de que “ser significa ser para um outro, e por meio do outro, ser para si mesmo” (1994 *apud* FARACO, 2005), essa busca de Érica pelo reconhecimento no ofício é parte da dialética natural da interação, pois ela se constitui enquanto profissional a partir de outrem, principalmente a partir dos seus alunos, por isso seu movimento em prol dos alunos se constitui um movimento em prol dela mesma; ao ser útil para eles, ela o é também para si mesma. Assim, o ISD se revela na análise dessa multidimensionalidade da professora, na sua compreensão acerca do trabalho docente, sempre permeado pela linguagem.

Algumas considerações

Na fala de Érica, fica evidente a intrínseca relação entre os cuidados com o ofício, o poder de agir dos trabalhadores e o sentido da atividade docente, compreendida como ações desenvolvidas em formações sociais e, por isso, de origem coletiva. A professora, imersa em conflitos provenientes de um contexto que desgasta a sua atividade (falta de formação e de envolvimento dos alunos), demonstra fragilidade na sua potência de agir (não sabe lidar com os alunos, como trabalhar a língua inglesa, como avaliar) e não consegue mais se reconhecer na sua prática (não se sente útil, não enxerga sentido no dia do professor, por exemplo). Mas,

³ Como forma de esclarecimento, lembramos que as pessoas com deficiência visual têm acesso às tecnologias digitais por meio de programas de áudio que fazem leitura de tela, tais como *Dosvox*, *Jaws* e *Virtual Vision*.

ao mesmo tempo, como explicitamos na análise, ela busca sentir-se útil novamente, lutando para que seu poder de agir seja potencializado.

Os textos produzidos por Érica revelam, outrossim, a responsabilidade de todos os atores envolvidos na atividade docente no que concerne ao seu cuidado, para que ele se mantenha vivo e renovado. Ela reforça, portanto, o caráter interpessoal do ofício, sua formação enquanto trabalho de equipe.

Ademais, outro ponto que consideramos imprescindível mencionar é o lugar de destaque que os afetos apresentaram na interação de Érica com o trabalho, como sendo ponto de ligação entre todas as nuances que envolvia seu poder de agir e o sentido da atividade. Assim, parece-nos fundamental ressaltar quão importante são os afetos para a compreensão do trabalho do professor e para seu desenvolvimento profissional, que se configuram como um elo revelador da complexidade do ofício.

Portanto, compreendemos que, apesar das políticas de inclusão terem sido proporcionadas aos meios educacionais, se não houver um cuidado, de forma efetiva e substancial, por parte dos atores que compõem, de maneira ampla, o ofício do professor, os resultados poderão, ainda, demorar para serem testemunhados.

Referências

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

BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRONCKART, Jean-Paul. Langage et représentations: une approche interactionniste sociale. Psychosope, n. 6, p. 16-18, 1998.

_____. Atividades de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano. MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. (Orgs.). Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

BUENO, Luiza; LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Orgs.). Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

CLOT, Yves. A função psicológica do trabalho. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006.

_____. Trabalho e Poder de Agir. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

_____. O ofício como operador de saúde. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, São Paulo, vol. 16, n. especial 1, p. 1-11, 2013.

CRISTOVÃO, Vera. Lúcia Lopes. Interacionismo Sociodiscursivo (ISD): quadro teórico-metodológico para estudos da linguagem. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). *Estudos da Linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo*. Londrina: UEL, 2008, p. 3-12.

_____. *Atividade Docente e Desenvolvimento*. Campinas, SP: Pontes, 2011.

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

DIONÍSIO, Ângela. Análise da conversação. In.: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Ana Cristina (Orgs.). *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2001, Vol. 2, p. 69-99.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Por uma linguística aplicada Indisciplinar*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006. p. 45-66.

FARACO, Carlos Alberto. *Interação e linguagem: balanço e perspectivas*. *Calidoscópico*. São Leopoldo, RS, vol. 3, n. 3, p. 214-221, set/dez 2005.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. *Entre trabalho prefigurado e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

_____. A emergência da voz do métier em textos sobre o trabalho do professor. In: MACHADO, Anna Rachel et al. (Orgs.). *O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 61-96.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia. (Orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, Rosemary Hohlenwerger et al. (Orgs.). *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009. p. 53-78.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: SP, Parábola Editorial, 2006.

_____. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes; ROCA, Maria del Pilar (Orgs.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2011. p.11-24.

_____. (Org.). Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

NIETSCHE, Frederico. Além do bem e do mal ou prelúdio de uma filosofia do futuro. Curitiba: Hemus, 2001.

NOUROUDINE, Abdallah. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez; FAÏTA, Daniel. (Orgs.). Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

ROMERO, Tania Regina de Souza. Autobiografias na (re)construção de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo. Campinas, SP: Pontes, 2010. 348p.

SKLIAR, Carlos. Los sentidos implicados em el estar-juntos de la educación. Revista Educación y Pedagogía. Argentina, vol. 22, nº 56, p.101-111, Jan./Abr. 2010.

SPINOZA, Benedictus de. Ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. The Fundamentals of Defectology (Abnormal Psychology and Learning Disabilities) In: The Collected Works of L. S. Vygotsky. New York: Plenum Press, 1993 [1934].

_____. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1984].

_____. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2008 [1987].

Artigo recebido em: 31/08/2015

Artigo aceito em: 01/12/2015

Artigo publicado em: 28/12/2015