



Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo Vol. 21 , nº3 , 2017

A produção de livros didáticos em braille: o agir dos transcritores

Dennis Souza da Costa¹ (UFPB)
Rosycléa Dantas² (UFPB)

RESUMO: O objetivo deste estudo é investigar o trabalho do transcritor de texto em braille, com base nos pressupostos teóricos da Semântica do Agir (BRONCKART; MACHADO, 2004). O corpus é constituído por entrevistas individuais realizadas com duas transcritoras, atuantes em um Centro Público de Produção de Material Didático Braille, localizado no Estado da Paraíba, Brasil. A partir da análise qualitativa dos dados, percebemos que as transcritoras representam sua prática explicitando, de maneira mais recorrente, os determinantes externos para o agir. Há, portanto, uma ênfase no coletivo do trabalho do transcritor, o qual se traduz ao mesmo tempo como fonte de desenvolvimento e de impedimento para a ação das nossas colaboradoras.

Palavras-chave: Inclusão escolar; materiais didáticos; deficiência visual; transcritor de texto em braille; Interacionismo Sociodiscursivo.

1. Introdução

A década de 90 do século XX representou um período de grandes conquistas para as pessoas com deficiência, principalmente no âmbito da educação. De acordo com Dantas (2014), a formulação das políticas educacionais brasileiras, nesse período, foi influenciada por diversos documentos e fóruns internacionais de natureza inclusiva, dos quais se destacam a Declaração

¹ Mestrando em Linguística no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba dennis.jppb@hotmail.com

² Doutoranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba. rosycleads@hotmail.com

Mundial de Educação para Todos (UNICEF, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), e o Decreto da Convenção da Guatemala (BRASIL, 2001).

Nesses documentos e fóruns, é consenso o entendimento de que as escolas regulares são espaços que potencializam a aprendizagem dos indivíduos com deficiência, colaborando no combate à discriminação e na construção de uma sociedade mais inclusiva (UNESCO, 1994). O compartilhamento de um espaço comum para aprendizagem é defendido também por Medrado (2014, p.22), que refletindo sobre questões de formação de professores, argumenta que as “pessoas devem aprender juntas, independentemente de suas limitações”. De fato, o último resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica do ano de 2013, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2014), tem mostrado que cada vez mais o número de alunos com deficiência incluídos em classes comuns na rede pública de ensino aumentou. Em 2007, a rede pública contava com 285.923 alunos regularmente matriculados, enquanto em 2013 esse número mais que dobrou, elevando-se para 609.839 alunos.

Diante dessa nova configuração das escolas regulares da rede pública de ensino, o Ministério da Educação (MEC) tem implementado diversas ações que buscam não só viabilizar o acesso, mas também a permanência desses alunos, com condições igualitárias de aprendizagem. Dentre essas ações, se destaca a criação do Projeto Livro Acessível (BRASIL, 2016d), cuja meta principal é o oferecimento de livros para pessoas com deficiência visual em formatos acessíveis como Mecdaisy, digitalizado e em braille. Faz-se necessário destacar que a produção de obras em formato acessível para pessoas com deficiência visual, quando sem fins lucrativos, não se constitui uma violação dos direitos autorais, pois há amparo na Lei n.º 9.610, de 19 de fevereiro de 1998 no que se refere à produção de edições acessíveis, e, portanto, independe da autorização³ de seus autores (BRASIL, 1998).

No âmbito da produção de obras em braille especificamente, diversos profissionais atuam de modo colaborativo a fim de assegurar um texto de qualidade nesse formato às pessoas com deficiência visual, a saber: o adaptador, o transcritor e o revisor de texto em braille. No entanto, não há no país nenhuma regulamentação⁴ desses ofícios, o que resulta na desvalorização dos trabalhadores dedicados a tais atividades profissionais. Isso se reflete, por exemplo, nos números de pesquisas realizadas sobre suas atividades de trabalho. Em uma busca nos Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁵, através dos descritores ‘transcritor de texto em braille’, ‘transcritor de texto braille’ e ‘transcritor braille’, ofício que buscamos compreender através desta pesquisa, nenhuma recorrência de estudos sobre essa atividade profissional foi registrada.

Devido à escassez de estudos sobre o trabalho do transcritor de texto em braille, e assumindo nossa responsabilidade social enquanto pesquisadores da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; 2013), objetivamos investigar esse ofício, com base nos pressupostos teóricos da Semântica do Agir (BRONCKART; MACHADO, 2004). Para tanto, realizamos entrevistas individuais com duas transcritoras de texto em braille, atuantes em um Centro

³ Apesar de não ser necessária nenhuma autorização, algumas instituições que produzem materiais em braille, por iniciativa própria, entram em contato com os autores a fim de informarem o fato de que estão transcrevendo suas obras (BRASIL, 2006c).

⁴ O Projeto de Lei nº 5.732, de 2013, que tinha como objetivo regulamentar o exercício das profissões de transcritor e revisor de texto em braille, teve seu texto vetado integralmente no dia 12 de novembro de 2015, por ser considerado inconstitucional. Informações adicionais sobre o Projeto de Lei e seu veto estão disponíveis em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Msg/Vet/VET-481.htm>

⁵ Link de acesso: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>

Público de Produção de Material Didático Braille, localizado no estado da Paraíba. Nesse sentido, estruturamos nosso estudo conforme descrito a seguir.

Em um primeiro momento, fazemos um breve percurso pelas legislações e ações governamentais que têm corroborado com o fomento da produção de material didático em braille no país, descrevendo, ainda que sucintamente, as diferentes etapas que compõem a elaboração das obras nesse formato acessível. Segundo, recorremos a algumas considerações do Interacionismo Sociodiscursivo, com ênfase na Semântica do Agir, as quais orientam a discussão empreendida neste trabalho. Em seguida, nos detemos nos procedimentos metodológicos adotados, ressaltando os instrumentos de geração de dados, o perfil e o contexto de atuação de nossas colaboradoras. E por último, empreendemos a análise de segmentos de fala das transcritoras participantes da nossa pesquisa, levando em consideração os *determinantes externos para o agir*, como discutidos por Bronckart e Machado (2004), na Semântica do Agir.

2. O livro didático em braille: da legislação à produção

O acesso a livros em braille é um direito⁶ assegurado pela Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003, que institui a Política Nacional do Livro (BRASIL, 2003). No Brasil, as orientações para a produção de texto no sistema braille estão reunidas nas “Normas Técnicas para a Produção de Texto em Braille” (BRASIL, 2006c), em Grafias para disciplinas específicas, como Língua Portuguesa (BRASIL, 2006b), Informática (BRASIL, 2004a), Música (BRASIL, 2004b), Química (BRASIL, 2011), e no Código Matemático Unificado (BRASIL, 2006a). Essas Normas, precisamente, são resultantes dos esforços empreendidos pela Comissão Brasileira do Braille (CBB), instituída pela portaria GM/MEC, nº 1.200/2008 (BRASIL, 2016b). A CBB tem por objetivo desenvolver “uma política de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação”, considerando a “sistemática avaliação, alteração e modificação dos códigos e simbologia Braille” (BRASIL, 2016b), adotados nos países ibero-americanos.

No que se refere à produção de livros didáticos e paradidáticos em braille para a educação básica, o Ministério da Educação elaborou o Projeto Livro Acessível (BRASIL, 2016d), com o intuito de assegurar aos alunos com deficiência visual, matriculados na rede pública do ensino básico, o acesso a livros em formatos acessíveis, a saber, Mecdaisy, braille ou digital. A produção em braille do livro didático é realizada nos Centros Públicos de Produção de Material Didático acessível que possuem vínculos com as Secretarias de Educação por todo o país, ou seja, nos Centros de Apoio Pedagógico a Pessoas com Deficiência Visual (CAPs) e nos Núcleos Pedagógico de Produção Braille (NAPPBs). Atualmente, o Brasil conta com 55 CAPs/NAPPBs⁷, distribuídos boa parte deles nas cidades capitais do país, recebendo apoio, tanto técnico quanto financeiro, do MEC, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

A adaptação de livros didáticos, parcial ou integralmente, é uma atividade complexa, cuja realização para o atendimento das demandas municipais e/ou estaduais compete, principalmente, aos CAPS/NAPPBs, enquanto a produção em larga escala fica ao encargo de instituições especializadas, parceiras do MEC (BRASIL, 2006c) como o Instituto Benjamin

⁶ Especificamente no *caput* XII do artigo 1º.

⁷ Uma relação desses CAPs/NAPPBs e seus respectivos coordenadores encontra-se disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9960&Itemid=.

Constant e a Fundação Dorina Nowill. Nesse processo, é um equívoco acreditar que a produção de textos em braille se resume a uma mera versão da letra cursiva para a cebra braille. Pelo contrário, o processo de produção de textos em braille requer uma equipe de profissionais com formação e/ou experiência específicas para essa atividade, atuando de maneira colaborativa entre si. É através dessa articulação colaborativa que se torna possível as adaptações em braille dos livros didáticos adotados pelas escolas.

Os livros que chegam à escola pública são resultados das ações do MEC através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que, de caráter trienal alternado, tem objetivado “subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica” (BRASIL, 2016c). Através do PNLD, são distribuídos às escolas livros dos mais diferentes níveis de ensino, do fundamental I e II ao ensino médio. O Programa também contempla alunos que são alvo da educação especial, fornecendo em braille adaptações dos livros de “língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e dicionários” (BRASIL, 2016c), aprovados no âmbito do PNLD, como também nas versões em áudio e Mecdaisy. De acordo com dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)⁸, mais de 118 milhões de livros foram distribuídos no país no ano de 2016, aos mais de 30 milhões de alunos matriculados na rede pública de ensino. Antes de serem adotados nas escolas, os livros didáticos passam por criteriosas avaliações pedagógicas, realizadas com a colaboração de especialistas das universidades públicas do país de diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2016c). Conforme o edital do PNLD 2018 (BRASIL, 2015, p. 09), no item 7.4, aprovados os livros didáticos,

[...] os editores deverão, até 30 (trinta) dias após a publicação do Guia de Livros Didáticos, encaminhar ao FNDE os arquivos em DOCX e PDF para produção em Braille e o arquivo da imagem da 1ª capa das obras em extensão CDR com a resolução mínima de 300 dpi. Esses arquivos ficarão sob guarda e responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI para disponibilização aos Centros Públicos de Produção de Material Didático Braille no Acervo Digital Acessível – ADA.

Uma vez enviados os livros didáticos aos Centros Públicos de Produção de Material Didático Braille⁹, os profissionais envolvidos no processo de sua adaptação terão que superar desafios advindos de sua formatação, diagramação, como também da presença recorrente de ilustrações no material, como desenhos, tabelas, diagramas, gráficos, *cartoons*, quadrinhos, fotos, etc., que, indevidamente adaptados, podem dificultar o engajamento dos alunos com deficiência visual nas atividades (BRASIL, 2006c). Assim como Barbosa et al. (2014), entendemos que a recorrência de recursos visuais nos livros didáticos pode estar diretamente ligada aos direcionamentos dados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Como argumentam os autores, um desses direcionamentos diz respeito às orientações de trabalho com uma multiplicidade de linguagens. No caso dos PCN para o Ensino Fundamental, essas orientações podem ser vistas em seu objetivo geral, “utilizar diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica, corporal — como meio para expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções da cultura” (BRASIL, 1997, p. 48 apud BARBOSA et al., 2014, p. 10). Para cumprir esse objetivo, os livros didáticos fazem uso de uma variedade de

⁸ Dados disponíveis em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico>>.

⁹ É importante lembrar que esse envio é uma exigência do Ministério da Educação. Contudo, muitos dos CAPs e NAPPBs não têm recebido esses livros didáticos digitalizados das editoras, o que dificulta e retarda o processo de adaptação desses materiais.

recursos visuais que, no contexto de ensino a pessoas com deficiência visual, demanda adaptações para que os alunos possam ter acesso ao conteúdo explanado.

A fim de disponibilizar o livro em formato acessível, os livros didáticos passam por diferentes etapas para sua produção na versão braille. De acordo com as Normas Técnicas para a Produção de Texto em Braille (BRASIL, 2006c, p. 15), essas etapas, que requerem conhecimentos específicos¹⁰ e experiência no assunto, são definidas em quatro momentos distintos: “1) A adaptação do texto; 2) A transcrição em papel ou clichê, a digitação ou a digitalização para microcomputadores; 3) A revisão em papel ou em clichê; 4) A impressão em papel”.

A etapa de *adaptação* é aquela realizada antes da transcrição e deve ser executada, preferencialmente, por um profissional “que domine a matéria em apreço” (BRASIL, 2006c, p. 17). Comumente chamado de adaptador, esse profissional, através de seu “olhar interpretativo, de suas descrições de imagens e das representações grafo-táteis” (BARBOSA et al., 2014, p.8), tornará os conteúdos a serem aprendidos mais acessíveis. Além disso, ele deve prezar por todas as informações importantes para a compreensão do conteúdo, sem alterá-las ou omiti-las.

Por sua vez, a etapa de *transcrição* é realizada pelo profissional chamado transcritor de texto em braille, que deve ter “domínio do Sistema Braille nas suas várias formas de aplicação” (BRASIL, 2006c, p. 20), como também dispor das Normas Técnicas para a Produção de Texto em Braille e Grafias das diferentes disciplinas escolares para consulta imediata. A preocupação tanto dos profissionais adaptador quanto transcritor deve estar voltada para a funcionalidade da diagramação na versão braille, a fim de permitir ao leitor “maior velocidade de leitura e facilidade na localização de títulos, linhas, itens, notas e observações, etc.” (p. 21).

No que diz respeito a etapa de *revisão*, a indicação nas Normas é de que deve ser realizada por uma pessoa cega, que faça uso do sistema braille e “domine algumas de suas diversas aplicações” (p. 23). Além disso, espera-se que o revisor de texto em braille possua conhecimento de gramática da Língua Portuguesa, a fim de que seu trabalho seja executado com maior eficiência.

Por fim, a etapa de *impressão*, geralmente sob a responsabilidade do transcritor, deve ser feita observando-se alguns aspectos elencados nas Normas (BRASIL, 2006c) como: o uso de gramaturas específicas para o papel utilizado na impressão da versão definitiva e na versão da revisão; a padronização de cores do papel “para os livros de uma mesma unidade de produção” (p. 25); utilização de espirais de plástico na encadernação em detrimento, por exemplo, de brochuras, pois eles trazem vantagens como “rapidez e baixo custo, substituição de folhas de forma simples, e movimentação das folhas em torno da espiral, reduzindo a área ocupada pelo livro, quando aberto” (p. 26).

¹⁰ Um desses conhecimentos é o domínio pleno do Sistema Braille.

Com essa discussão, percebemos que essas quatro etapas do processo de adaptação de obras didáticas são representativas de uma rede colaborativa de três ofícios que se interconectam – adaptador, transcritor e revisor – na criação de um espaço não apenas de elaboração de material em braille, mas de oportunidades de acessibilidade educacional.

3. A análise do agir do transcritor de texto em braille sob as lentes do ISD

Com vista a compreendermos o trabalho do transcritor de texto em braille, tecemos um diálogo com o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), o qual é definido por Bronckart (2008, p.273) como “uma posição epistemológica e uma tomada de posição sobre o desenvolvimento humano”, isto é, “sobre uma ciência do humano e sobre as condições de seu desenvolvimento”. Para tanto, os estudos empreendidos no quadro teórico metodológico do ISD buscam a compreensão do humano, a partir das atividades que se desenvolvem na/pela linguagem.

Na construção desse quadro, Bronckart e Machado (2004) propõem categorias para uma Semântica do Agir, fornecendo alguns conceitos caros para nossa pesquisa. No leque dessas terminologias, os autores adotam o termo *agir*, “para indicar as intervenções humanas no mundo” (p.155), classificadas em *atividade* e *ação*, as quais designam “interpretações desse agir, coletivas e individuais respectivamente” (p.154) e “mobilizam ou explicitam as dimensões motivacionais (razões de agir, retrospectivas) e intencionais (finalidades do agir, prospectivas), assim como os recursos sincronicamente disponíveis para os agentes” (p.154). Pensando em nossa pesquisa, o trabalho do transcritor é uma forma de intervenção no mundo, individual e coletiva, pautada em razões, finalidades e recursos.

De modo mais detalhado, Bronckart e Machado (2004) sistematizam essas dimensões em três planos, apresentando as categorias de uma Semântica do Agir, que organizamos no quadro abaixo, ilustrando os exemplos com falas das nossas colaboradoras de pesquisa.

Planos	Da ordem do coletivo	Da ordem do individual
Plano motivacional	<u>Determinantes externos do agir</u>	<u>Motivos (razões de agir)</u>
	SILVA: “ Nas normas indicam que tem que ter ”	ARAÚJO: “mas não tem condições de entregar o livro a tempo porque eu/ no meu caso/ tô só um turno”
Plano intencional	<u>Finalidades</u>	<u>Intenções</u>
	SILVA: “conhecimento específico que a gente tem que ter em algumas [...] áreas pra poder fazer parte da adaptação”	SILVA: “Então eu faço toda uma revisão da adaptação nos mínimos detalhes pra o texto ir pra revisão com o mínimo de erro possível”
Plano dos recursos para o agir	<u>Instrumentos/ferramentas concretas ou modelos para o agir</u>	<u>Capacidades (recursos mentais ou comportamentais)</u>
	ARAÚJO: “a gente tem muita dificuldade com material/ papel/ impressora/ tem muita dificuldade”	ARAÚJO: “ eu achava mais fácil [...] porque eu fazia/ fazia só a.../ a limpeza do texto/ organizava página/ parágrafos”

Quadro 01– Categorias da Semântica do Agir, elaborado a partir de Bronckart e Machado (2004) e Pérez (2015)

Dado o caráter dialógico do ISD, a partir dessas categorias, tecemos relações com alguns conceitos advindos da Clínica da Atividade (CLOT, 2010) e da Ergonomia (AMIGUES, 2004), que se apresentam como relevantes para a análise do trabalho de transcritor.

A noção de *coletivo de trabalho*, postulada por Clot (2010) como um instrumento para a ação do trabalhador, dialoga com a Semântica do Agir (BRONCKART; MACHADO, 2004) na medida em que pode representar recursos para o agir, com modelos, isto é, com formas de fazer que permitem ao indivíduo transitar com mais facilidade pelo seu *métier*. Os trabalhadores veteranos de cada ofício conhecem muitas dessas formas de fazer disponibilizadas pelo coletivo e atuam como mediadores na construção de conhecimentos com os iniciantes, ou nas palavras metafóricas de Bruner (1991, p. 48 apud CLOT, 2010, p.168), ao chegarmos a um lugar de trabalho

É como se penetrássemos em um palco em que a representação já estivesse acontecendo [...] Aqueles que já estavam no palco têm uma ideia da peça que está sendo representada, uma ideia suficiente para tornar possível a negociação com o recém-chegado.

Desse modo, os outros que fazem parte do coletivo podem representar instrumentos para a ação do trabalhador e, por isso, a necessidade, segundo Clot (2010), de que o coletivo não se reduza a uma “reunião de indivíduos expostos ao isolamento” (p.170), pois quando isso acontece “cada um, individualmente, é confrontado, então, com surpresas ruins de uma organização do trabalho que o deixa ‘sem voz’ diante do real” (p.171). Nesse caso, o uso do coletivo como recurso para o agir fica *em suspenso*.

Além da noção de coletivo, trazemos para essa discussão os conceitos de *trabalho prescrito* e *realizado*, advindos da Ergonomia. Para Amigues (2004), há uma distância entre o trabalho prescrito, isto é, os modelos de agir e as normas – que se apresentam geralmente em forma de leis e documentos – e o trabalho efetivamente realizado pelo trabalhador. Essa distância pode ser ilustrada, segundo Amigues (2004, p.42), quando, por exemplo, as prescrições são *vagas*, levando os trabalhadores a “redefinir para si mesmos as tarefas que lhe são prescritas”. Pensando no contexto da nossa pesquisa, os documentos que normatizam o trabalho de transcritor de texto em braille, como vimos na seção anterior, parecem, ainda, incipientes, solicitando dos profissionais a redefinição do que lhe é prescrito, para que possam atender as demandas do dia a dia do trabalho.

Dialogando novamente com a Semântica do Agir, esses documentos prescritivos podem funcionar tanto como determinantes externos, que estabelecem finalidades a serem alcançadas pelo trabalhador, como recursos para o agir do transcritor. Os documentos que fornecem, por exemplo, Grafias do braille para disciplinas diversas, atuam como instrumentos mediadores da ação do transcritor, que utiliza essas Grafias na prática diária da transcrição de textos.

A compreensão dos nossos dados de pesquisa será, portanto, empreendida a partir das categorias da Semântica do Agir e dos conceitos aqui discutidos. Para tanto, vejamos a seguir os procedimentos metodológicos que permitiram a geração dos dados a serem analisados.

4. Contexto de atuação das colaboradoras e geração dos dados

Ao compreendermos a partir de Bronckart (1998) e Machado (2007) que o contexto de trabalho influencia na maneira como o trabalhador representa seu agir, consideramos relevante

explicar, embora brevemente, o contexto específico no qual as transcritoras de texto em braille, que colaboraram com esta pesquisa, têm atuado.

Na época da pesquisa, ambas as colaboradoras trabalhavam em um Centro Público de Produção de Material Didático Braille, no estado da Paraíba. Na referida instituição, o setor de atuação das transcritoras é responsável pela formação de profissionais para atuarem no Atendimento Educacional Especializado e pela adaptação de materiais didáticos ou paradidáticos para comunidade em geral, sendo os alunos da rede pública o principal alvo desse atendimento.

Com relação à demanda, o setor atende alunos fixos, que recorrem anualmente aos serviços de produção de texto em braille, assim como alunos que solicitam tais serviços esporadicamente, além de instituições que recebem pessoas com deficiência, empresas e a comunidade em geral. Referente ao número de páginas produzidas em braille soma-se, em média, 15 a 18 mil anualmente. Para atender essa demanda sete profissionais organizam o coletivo: duas transcritoras/adaptadoras; duas transcritoras que têm baixa visão; dois revisores de texto em braille e um responsável pela organização dos cursos ofertados pelo setor.

Nossas colaboradoras que compõem esse coletivo, doravante identificadas pelos pseudônimos de Silva e Araújo, atuavam como transcritora de texto em braille com baixa visão e transcritora/adaptadora, respectivamente, e ministravam cursos para a comunidade acerca do processo de transcrição de textos em braille. Vejamos no quadro a seguir o perfil dessas profissionais:

Colaboradora	Formação acadêmica	Função no setor de adaptação de material em braille	Tempo de exercício como transcritora
Silva	Pedagoga	Transcritora com baixa visão	04 anos
Araújo	Administradora	Transcritora/adaptadora	03 anos

Quadro 02 – Perfil das colaboradoras

No que se refere à formação profissional, como ressaltamos anteriormente, não há ainda no país nenhum regulamento que estabeleça as diretrizes para o exercício da profissão de transcritor de texto em braille. A única orientação dada para o trabalho de transcritor, como previstos nas Normas, é de que esse profissional deve ter “domínio do Sistema Braille nas suas várias formas de aplicação” (BRASIL, 2006c, p. 20).

Entretanto, consideramos que a formação acadêmica superior tem corroborado diretamente com o trabalho das nossas transcritoras/colaboradoras, principalmente nas disciplinas escolares que elas assumem para transcrever o material didático. Nessa perspectiva, Silva, com formação em pedagogia, apesar de colaborar com materiais relacionados às exatas, transcreve mais as disciplinas da área de humanas, enquanto que Araújo, formada em administração, tem as disciplinas que envolvem cálculo como foco maior do seu trabalho.

Considerando esse panorama, destacamos os procedimentos de geração dos dados. Na Linguística Aplicada, muitos pesquisadores (MEDRADO, 2007; ARAÚJO, 2014; PÉREZ, 2015; VELLOSO-LEITÃO; DANTAS; NELO, 2016) têm utilizado a entrevista semiestruturada como instrumento de geração de dados. Neste estudo, optamos pelo mesmo instrumento de pesquisa, por compreendermos, a partir de Flick (2002, p.89), que “é mais provável que os pontos de vistas dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento relativamente aberto”.

Colaboradora	Data da entrevista	Duração	Local
Silva	15/12/2016	14min35seg	Instituição em que trabalha como transcritora de texto em braille
Araújo	15/12/2016	12min28ses	Instituição em que trabalha como transcritora de texto em braille

Quadro 03 – Sistematização das entrevistas

Além da entrevista, utilizamos um questionário de natureza aberta. O questionário foi conduzido via *e-mail*, para ambas as colaboradoras, depois da entrevista e serviu como um instrumento para construir o perfil delas, com perguntas que versavam sobre a formação acadêmica, o tempo de experiência profissional e o contexto de trabalho.

Desse modo, o nosso *corpus* é constituído pelos textos gerados a partir dos instrumentos explicitados. No entanto, para a seção de análise deste artigo utilizamos excertos apenas dos textos das entrevistas, como veremos a seguir.

5. Análise dos textos produzidos pelas transcritoras

Considerando as categorias da Semântica do Agir e ao analisarmos os textos das entrevistas com as transcritoras de texto em braille Silva e Araújo, percebemos a influência dos *determinantes externos para o agir* na interpretação que elas fazem do seu trabalho, no âmbito de um Centro Público de Produção de Material Didático Braille. A predominância dessa categoria da ordem do coletivo serviu como guia para nossa análise sendo, portanto, foco do diálogo que estabelecemos nesta seção.

Inicialmente, chama-nos a atenção como o agir das transcritoras é pautado nas determinações externas advindas das Normas para produção de texto em braille e das Grafias de disciplinas escolares específicas que orientam a produção de textos em braille. Vejamos como elas textualizam essas determinações, ao falarem dos conhecimentos que permeia o seu trabalho.

Segmento 01

SILVA: **Tem que ter conhecimento das normas técnicas atuais [...]** **do sistema braille/ e tem que ter um pouco de noção também em todas as áreas/** nas questões de exatas por exemplo/ **tem que ter conhecimento específico/** porque quando a gente vai pra adaptação em braille muda muito coisa/ alguns símbolos/ como por exemplo posso citar o.../ o ‘vezes’ que na matemática é o ‘x’

Segmento 02

ARAÚJO: não achar que você apenas sabendo braille/ você sabe de tudo/ você **tem que estudar o assunto/** como eu disse/ você **tem que conhecer as Grafias/** você **tem que conhecer a Norma/ não tem como você fugir da Norma [...]** você pode adaptar na sua região algumas [...] situações/ alguns símbolos/ mas o.../ mas o importante é isso/ é conhecer o braille/ saber as Grafias/ e se capacitar

A determinação do conhecimento acerca das Normas/Grafias, marcada linguisticamente pela modalização deôntica *ter que*, está associada não apenas ao domínio do sistema braille, mas as suas especificidades em cada área do saber, não sendo possível para um transcritor em seu

ofício, segundo Araújo, *fugir da Norma*. Desse modo, a *Norma* se apresenta na fala das nossas colaboradoras como uma prescrição a ser cumprida, para que o trabalhador obtenha êxito na realização de seu ofício, o que retoma o pensamento de Amigues (2004), de que as prescrições desempenham “um papel decisivo do ponto de vista da atividade” (p.42), na medida em que, constitutivas de cada ofício, elas desencadeiam as ações do trabalhador, organizando o seu meio de trabalho.

No segmento 02, Araújo nos chama a atenção, ainda, para o fato de que as determinações das Normas/Grafias podem ser adaptadas, dependendo das *regiões* do país e de algumas *situações* e *símbolos*. Tal fato nos remete ao entendimento de Machado (2007) de que o trabalho do professor é situado, isto é, sofre influência do contexto social, histórico e cultural em que está inserido, assim como do contexto imediato da ação do trabalhador, em nosso caso, o trabalho do transcritor também é situado, sofrendo influência do contexto em que é realizado, como pontuado por Araújo. Essa adaptação, como afirma nossa colaboradora, é possível, *mas o importante é conhecer o braille/ saber as Grafias e se capacitar*, o que nos lembra o pensamento de Clot (2010) ao discutir que quanto mais o trabalhador domina as nuances do seu ofício, mais liberdade ele tem para recriar. Assim, quanto mais os transcritores dominam as Normas/Grafias que prescrevem o seu fazer, mais agência eles têm para realizar adaptações, reelaborando e inovando seu *métier*.

Continuando essa reflexão, e ao retornarmos nosso olhar para a fala das nossas colaboradoras, percebemos a presença de outros determinantes externos que influenciam no seu agir, como destacado por Silva ao discutir sobre as Salas de Recursos Multifuncionais¹¹ (SRs) presentes nas instituições escolares.

Segmento 03

SILVA: A gente sabe que as salas de recursos têm muito material né?/ pra se fazer esse processo de adaptação/ mas **a gente não tem profissionais qualificados** ainda pra isso/ então isso fica na função do CAP hoje em dia aqui no estado/ então a gente meio que desempenha uma função que poderia já estar.... [...] Aí o CAP/ que atende toda a rede estadual preferencialmente pública/ mas aí às vezes acaba atendendo algumas privadas também/ e aí a gente não consegue cobrir toda a demanda/ porque só tem um CAP aqui no estado

As Salas de Recursos Multifuncionais do tipo II são equipadas com impressora braille de pequeno porte (BRASIL, 2010), disponibilizando para a escola recursos a fim de que textos/materiais didáticos sejam confeccionados em braille dentro da própria instituição escolar. Essa produção de material em braille por meio das SRs, de acordo com Silva, seria um apoio no atendimento à demanda paraibana de adaptação de material em braille que não consegue ser cumprida, tendo em vista que está concentrada, em sua maioria¹², em um único centro de produção. Esse apoio ofertado pelas SRs não ocorre, ainda conforme Silva, devido à ausência de

¹¹ As salas de recursos multifuncionais são espaços localizados nas escolas de educação básica em que se realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Elas são constituídas por “equipamentos, mobiliários, recursos de acessibilidade e materiais didáticos/pedagógicos e professor(a) com formação adequada para realizar o atendimento” (BRASIL, 2016a, p.33) especializado dentro da escola regular. Elas se apresentam em dois tipos: Tipo I – equipadas para atender os alunos do AEE, exceto aqueles com deficiência visual; A sala do Tipo II – “contém todos os recursos da sala tipo I, adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual” (BRASIL, 2010, p.12), tais como impressora braille de pequeno porte.

¹² Além do Centro de Produção em que atuam nossas colaboradoras, algumas instituições, como os dois Institutos de Cegos da Paraíba, também disponibilizam impressão de material em braille, porém em menor quantidade.

profissionais qualificados para realizar o processo de adaptação nesses espaços. Desse modo, vemos que, com base na Semântica do Agir, essa ausência de profissionais mencionada por Silva se configura como um determinante externo que influencia não apenas seu trabalho, mas também o dos seus colegas que, textualizados por um “*a gente*”, não conseguem *cobrir toda a demanda* que lhes é atribuída.

Ainda no contexto da escola regular, nossa colaboradora Araújo explicita a influência dessa instituição no desenvolvimento do seu trabalho:

Segmento 04

ARAÚJO: eu entrego o produto final/ a gente imprime aqui e deixa ele pronto/ poderia ser melhor aproveitado/ mas infelizmente **a gente encontra obstáculos das escolas** mesmo/ por exemplo/ **eles tendem a pedir o material em cima da hora**/ eles des.../ eu acho que não é nem desconhecer/ eles desconsideram o tempo que é pra preparação de um livro/ de um capítulo/ eles desconsideram então/ tipo/ **eles entregam em cima da hora e muitas vezes a gente não consegue cumprir com o prazo**/ porque o aluno já tá mais adiante quando a gente ainda tá com assuntos que/ do primeiro bimestre/ por exemplo/ e o aluno tá no terceiro bimestre

A escola é representada na fala de Araújo como parte do seu coletivo de trabalho e, portanto, necessita cumprir suas responsabilidades profissionais, pois, como nos lembra Clot (2010), se os membros do coletivo não agem coletivamente, isto é, assumem seu papel, cada um “é confrontado, então, com surpresas ruins” (p.171). No caso descrito por Araújo, a escola não responde à sua responsabilidade de enviar o material com antecedência para o Centro de Produção, impossibilitando que Araújo e seus colegas de trabalho cumpram o prazo de finalização da adaptação e, de certo modo, prejudicando os alunos que recebem o material do segundo bimestre, quando já estão cursando o terceiro. Ou seja, a partir do momento em que um integrante da trama do ofício não desempenha a sua função como deveria, todos são afetados, pois o trabalho não é uma atividade isolada, mas uma teia de ações que se inter-relacionam e se afetam.

Ainda acerca dessa fala de Araújo, ressaltamos que ela começa (no segmento 04) sua reflexão com um “eu” e logo em seguida passa para um “a gente”. Essa passagem do “eu” para o “a gente”, por um lado, explicita nossa discussão anterior sobre o quanto o trabalho do adaptador, do transcritor e do revisor estão imbricados, fazendo com que Araújo busque um “a gente” para falar do seu ofício, e, por outro lado, segundo Clot (2010), ela representa uma “proteção” para o trabalhador que se coloca sob o “guarda-chuva” do coletivo. Nessa perspectiva, *a gente encontra obstáculos das escolas, a gente não consegue cumprir com os prazos*, ou seja, não é Araújo que encontra obstáculos das escolas e não consegue cumprir com os prazos, mas um “a gente”, ou seja, seu coletivo de trabalho.

Perpassados por essa dimensão do coletivo, predominante na fala das nossas colaboradoras, ressaltamos dois segmentos do texto da entrevista de Araújo, em que ela discute a influência dos destinatários do material adaptado em braille, como determinantes externos para o seu agir.

Segmento 05

ARAÚJO: tem aquele outro **desgaste emocional** da pessoa/ que é a **pressão**/ a cobrança e muitas vezes **o aluno rejeita a adaptação**/ e por quê?/ porque não conhece a Grafia/ muitas vezes/ o Código Unificado Matemático/ ou o

professor também desconhece/ **aí complica/ você trabalha em cima de um código/ mas os professores e os alunos não conhecem**

Segmento 06

ARAÚJO: posso dizer também “reconhecimento” do trabalho que a gente tem feito/ a gente/ a gente não vê assim/ material didático/ os extras que a gente faz a gente até tem um reconhecimento/ mas/ tipo/ material didático/ **a gente sofre desmotivação/ porque a gente ver o desinteresse do aluno no braille/ entendeu?**

Os destinatários dos livros e demais materiais produzidos em braille também fazem parte do coletivo do transcritor, eles são, como discutido por Dejours (2005, p.54), “juízes da utilidade do trabalho de produção ou serviço”, ou seja, os alunos e professores que recebem o texto em braille, avaliam e julgam a produção desse material de acordo com suas experiências e subjetividades. Nesse processo, Araújo nos chama a atenção para dois aspectos relacionados aos destinatários: de um lado, professores e alunos desconhecem, muitas vezes, o Código/Grafia utilizado na transcrição; e por outro, “o desinteresse do(s) aluno(s)” pelo braille.

Uma das razões para que alunos e professores, muitas vezes, desconheçam as especificidades das Grafias, como, por exemplo, o Código Unificado Matemático mencionado por Araújo, é o fato de que o braille não se configura como um sistema de ampla divulgação em nossa sociedade (SOUSA, 2014). Por outro lado, o desinteresse dos alunos em fazer uso de sistema de escrita e leitura tátil, apontado pela colaboradora, pode estar relacionado a fatores diversos, como I) a popularização das tecnologias assistivas¹³(SOUSA, 2014), que possibilitam os deficientes visuais mergulharem cada vez mais no ciberespaço, dando-lhes acesso a uma gama de conhecimentos e informações em tempos reais, por meio de recursos de voz que tornam o texto escrito em um texto oral; II) os problemas de ordem operacional na produção de textos em braille, como indicado por Fontana (2014), no que diz respeito ao alto custo do livro adaptado nesse sistema de escrita e leitura tátil, sua escassez, e uma demanda geralmente bem maior do que a sua capacidade de produção no país; III) questões de portabilidade – muitas tecnologias assistivas hoje estão disponíveis gratuitamente para *tablets*, *smartphones* e outros dispositivos portáteis, enquanto uma livro de 300 páginas adaptado para o braille pode resultar em uma obra de até 1.000 páginas, por exemplo, devendo ser impressas e organizadas em vários volumes que auxiliem seu manuseio; IV) o fato de que nem todas as pessoas com deficiência visual leem em braille (FONTANA, 2014) – de um lado, por terem sido privadas de uma alfabetização nesse sistema, e de outro, por terem perdido a visão, total ou parcialmente, ao longo da vida e precisarem passar por um processo de reabilitação que demanda tempo até dominarem o braille; entre outros motivos.¹⁴

Independentemente dessas razões, vemos que tanto a falta de conhecimento das Grafias, como o desinteresse pelo nesse sistema de escrita e leitura tátil influenciam o trabalho de Araújo (e dos seus colegas – “a gente”), provocando *desgaste emocional* e *desmotivação*, pois o trabalho realizado não está sendo *reconhecido* pelo outro.

Na seara dessa discussão, Dejours (2005) ressalta que o reconhecimento do ofício pelo outro está ligado à avaliação da qualidade e da utilidade do trabalho. Nesse sentido, Araújo não encontra no coletivo de trabalho, referente aos alunos e professores destinatários de sua produção, o reconhecimento que espera, ou nas palavras de Dejours (2005, p.55-56), a

¹³ Ao nosso ver, complementares e não substitutivas a escrita e leitura tátil.

¹⁴ Para uma discussão mais profícua sobre o estatuto do braille e das tecnologias assistivas para pessoas com deficiência visual, sugerimos a leitura de Sousa (2014)

“retribuição moral-simbólica dada ao ego, como compensação por sua contribuição à eficácia” do trabalho. Sem essa retribuição, Clot (2010, p. 299) afirma que o trabalhador tem sua saúde afetada, pois “estar em atividade é sentir-se bem” e a falta de reconhecimento causa *desgaste emocional* e *desmotivação* no trabalho de Araújo, ou seja, afeta sua saúde, seu bem estar. Sem essa retribuição, o trabalhador tem sua saúde afetada, pois ao estarmos em atividade, nos sentimos bem (CLOT, 2010), por outro lado, a falta de reconhecimento causa *desgaste emocional* e *desmotivação*, afetando nossa saúde e bem estar, como no caso de Araújo. Para tanto, essa esfera do coletivo de trabalho de Araújo, deixa de ser instrumento/recurso para o seu agir e se configura como impedimento para o seu desenvolvimento profissional.

A partir da análise aqui empreendida, consideramos importante destacar que a falas das transcritoras de texto em braille, colaboradoras desta pesquisa, ecoam uma necessidade basilar para a saúde e o desenvolvimento não só do trabalho do transcritor, mas de todos os ofícios: a responsabilidade profissional de todos com suas tarefas individuais e com o coletivo de trabalho.

6. Considerações finais

Nossa discussão neste artigo, que teve como objetivo investigar o trabalho do transcritor de texto em braille, abriu espaço para reflexões acerca de um ofício que ainda apresenta pouca visibilidade na sociedade brasileira e nas pesquisas em nossa área. Além disso, o estudo demonstrou a relevância das categorias da Semântica do Agir postulados pelo ISD, para uma análise do trabalho do transcritor de texto em braille.

As nossas colaboradoras Araújo e Silva, ao realizarem uma interpretação do seu trabalho, explicitaram a influência de determinantes externos, os quais predominaram em suas falas como representativos de um ofício que busca no coletivo um instrumento para o seu desenvolvimento. Os determinantes que mais ecoaram nos textos das entrevistas de Araújo e Silva foram as prescrições das Normas/Grafias braille, o não cumprimento de prazos no envio de materiais didáticos pelas escolas regulares, a ausência de produção de material adaptado pelas Salas de Recursos Multifuncionais e a falta de conhecimento dos destinatários das produções nesse sistema de leitura e escrita tátil, das Grafias, assim como seu desinteresse pelo próprio braille. Apesar desse desinteresse não ser especificado na fala da nossa colaboradora, acreditamos que ele pode estar atrelado ao desenvolvimento das tecnologias assistivas, a questões operacionais de uso e produção do texto em braille, e a própria história de vida do indivíduo com deficiência visual.

Ao refletirem sobre a influência desses determinantes no seu agir, nossas colaboradoras revelaram não apenas que alguns deles se apresentaram como impedimentos para o seu *métier*, mas também que sua influência afeta o coletivo de trabalho como um todo, explicitando que o ofício do transcritor de texto em braille é constituído por uma trama de fios que perpassa diferentes espaços (o Centro de Produção de Material, a escola regular, a Sala de Recursos Multifuncional), com seus diversos atores (adaptadores, revisores, alunos, professores, colegas), formando uma rica e complexa rede colaborativa que afeta e é afetada, por todos e cada um.

Por fim, esperamos que a discussão ora empreendida sobre o trabalho do transcritor, ainda que inicialmente, colabore com o fomento de novos estudos sobre essa atividade de trabalho, incitando a investigação não apenas acerca desse ofício, mas igualmente dos adaptadores e revisores de texto em braille, que ainda são representados com pouca visibilidade em nossas pesquisas.

The production of textbooks in braille: the practice of transcribers

ABSTRACT: The aim of this study is to investigate the work of the braille text transcriber, based on the theoretical assumptions of Performing Semantics (BRONCKART; MACHADO, 2004). The corpus consists of individual interviews conducted with two transcribers, working in a Public Braille Production Center, located in the State of Paraíba, Brazil. From the qualitative analysis of the data, we discerned that the transcribers represent their practice, explaining, above all, the influence of external factors on their action. There is, therefore, an emphasis on the collective work of the transcriber, which is, at the same time, a source of development and of impediment to the action of our collaborators.

Keywords: School inclusion; teaching materials; visual impairment; braille text transcriber; Sociodiscursive Interactionism.

Referências

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho*. São Paulo: EDUEL, 2004.

ARAÚJO, G. H. C. *O professor de língua inglesa no ensino médio: normas, práticas e reflexões à luz do interacionismo sociodiscursivo*. 2014. 129f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

BARBOSA, P. et al. Inclusão escolar: o sistema braille na adaptação de livros didáticos e paradidáticos. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS EM DIÁLOGO, 1., 2014, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Censo escolar da educação básica 2013: resumo técnico*. Brasília: MEC/INEP, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. *Censo escolar da educação básica 2016: caderno de instruções*. Brasília: MEC/ INEP, 2016a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/matricula_inicial/2016/documentos/caderno_de_instrucoes_2016.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. *Código matemático unificado para a língua portuguesa*. Elaboração Jonir Bechara Cerqueira et al. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006a.

_____. Ministério da Educação. *Comissão brasileira do braille*. 2016b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes?id=19063>>. Acesso em: 25 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. *Decreto nº 3.956 de 08 de outubro de 2001*. Promulga a Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Guatemala: 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 12 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. *Edital de convocação 04/2015 – CGPLI*. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2018. 2015. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/7932-pnld-2018>>. Acesso em: 02 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. *Grafia braille para a língua portuguesa*. 2. ed. Elaboração Jonir Bechara Cerqueira et al. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006b. 106 p.

_____. Ministério da Educação. *Grafia braille para informática*. Elaboração Antônio Carlos Hildebrandt et al. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004a. 52 p.

_____. Ministério da Educação. *Grafia química braille para uso no Brasil*. 2. ed. Elaboração Patrícia Neves Raposo et al. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2011. 54 p.

_____. Presidência da República. *Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998*. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9610.htm>. Acesso em: 04 jan. 2017

_____. Presidência da República. *Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003*. Institui a Política Nacional do Livro. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.753.htm>. Acesso em: 03 jan. 2017

_____. Ministério da Educação. *Manual de orientação: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais*. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192>. Acesso em: 04 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. *Normas técnicas para a produção de textos em braille*. 2. ed. Elaboração Edison Ribeiro Lemos et al. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006c. 73 p.

_____. Ministério da Educação. *Novo manual internacional de musicografia braille*. Elaboração União Mundial dos Cegos, Subcomitê de Musicografia Braille. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004b. 310 p.

_____. Ministério da Educação. *PNLD*. 2016c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. *Projeto Livro Acessível*. 2016d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnaes/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17435-projeto-livro-acessivel-novo>>. Acesso em: 04 jan. 2016

BRONCKART, J. P. Linguagem e representações: uma abordagem interacionista social. Tradução Cecília Almeida. *Psychocope*, p. 16-18, 1998.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, PR: Eduel, 2004. p. 131-163.

BRONCKART, J. P. Sobre linguagem, ação-trabalho e formação: as contribuições da démarche ISD - entrevista com Jean-Paul Bronckart. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 47, p. 273-286, jun. 2008.

CLOT, Y. *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

DANTAS, R. A proposta educacional inclusiva: aspectos da legislação. In: MEDRADO, B. P. (Org.) *Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 33-55.

DEJOURS, C. *O fator humano*. Trad. Maria Irene S. Betiol; Maria José Tonelli. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Artmed, 2002.

FONTANA, M. V. L. Novas tecnologias e novos olhares: um caminho para a inclusão de pessoas com deficiência visual. In: MEDRADO, B. P. (Org.). *Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 57-75.

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

MEDRADO, B. P. Diálogos, ações e desafios: os caminhos de um projeto de pesquisa. In: _____ (Org.). *Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 21-31.

_____. A entrevista como espaço de construção de identidades. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4., 2007, Tubarão. *Anais...* Tubarão: Unisul, v. 01, 2007. p. 743-755.

MOITA LOPES, L. P. Introdução – Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: _____ (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 15-38.

_____. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: _____ (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p.85-107.

PÉREZ, M. Reflexões sobre o trabalho docente: a perspectiva de uma professora de língua estrangeira. *Revista Prolíngua*, João Pessoa, v. 10, n.3, p. 64-78, nov./dez. 2015.

SOUSA, J. B. O sistema braille 200 anos depois: apontamentos sobre sua longevidade na cultura. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ano 20, edição especial, p. 92-103, nov. 2014.

VELLOSO-LEITÃO, L.; DANTAS, R.; NELO, M. J. Em busca do gênero profissional. In: ARAÚJO, G. H. C.; OUVENEY-KING, J. R.; VELLOSO-LEITÃO, L. (Orgs.). *Educação à distância: reflexões, práticas e formação docente*. João Pessoa: IFPB, 2016. p. 34-55.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

UNICEF. *Declaração Mundial de Educação para Todos*. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 01 jan. 2017.