



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB  
INSTITUTO DE LETRAS – IL  
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS  
CLÁSSICAS – LIP

DENISE TAMAÊ BORGES SATO

**A INCLUSÃO DA PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN:  
IDENTIDADES DOCENTES, DISCURSOS E LETRAMENTOS**

BRASÍLIA  
2008

DENISE TAMAÊ BORGES SATO

**A INCLUSÃO DA PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN:  
IDENTIDADES DOCENTES, DISCURSOS E LETRAMENTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística do Departamento de Lingüística, Português e Línguas Clássicas (LIP) da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Izabel Santos Magalhães.

BRASÍLIA  
2008

TERMO DE APROVAÇÃO

Denise Tamaê Borges Sato

**A INCLUSÃO DA PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN: IDENTIDADES  
DOCENTES, DISCURSOS E LETRAMENTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística do Departamento de Lingüística, Português e Línguas Clássicas (LIP) da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Izabel Santos Magalhães (LIV/UnB – orientadora) – Presidente

Prof. Dr. Alexandre Ferreira da Costa (UFG) - Membro

Profa. Dra. Marta Carvalho de Noronha Pacheco (Uniceub) - Membro

Profa. Dra. Christine Maria Soares de Carvalho (Membro Suplente - UCB) - Suplente

Para os meus pais, Catarina e Osamo, e para os meus amores Danilo, João, Eduarda e Gustavo, com a minha gratidão.

## AGRADECIMENTOS

Foram muitos os que participaram neste trabalho.

Meus sinceros agradecimentos...

...a Deus, razão de minha existência, princípio único de quem tudo emana;  
...à minha família, Osamo, Catarina, Paulo Henrique, João, Maria Eduarda e Gustavo que me incentivaram, acreditaram em mim e me deram todo o suporte para que avançasse sempre;  
...em especial ao meu marido, Danilo, pelas conversas infundáveis sobre minhas dúvidas, pela presença terna e gentil, pela confiança, pelo cuidado de nosso lar, enfim, por me amar;  
...à Professora Dra. Izabel Magalhães pelo vigor de seu trabalho, pela dedicação, pela paciência e por acreditar em mim mesmo quando nem eu mesma acreditava;  
...aos amigos do curso Ribamar, Tatiana, Décio, Sinara, Sandro, Carmem e Luzia pela amizade, pelas conversas, pelos esclarecimentos, por não me deixarem sentir só em nenhuma dificuldade e pelo exemplo que são;  
... aos colaboradores e colaboradoras desta pesquisa, por doarem seu tempo, atenção e por compartilharem comigo suas crenças, desejos e atividades;  
... à Diretoria de Ensino Especial da Secretaria Estadual de Educação de Brasília, pela competência e profissionalismo dos professores e professoras que lá trabalham e pela atenção e apoio à esta pesquisa;  
...aos/as amigos/as conquistados/as na Universidade de Brasília, principalmente à Jacinta, minha amiga, que esteve comigo em momentos tão difíceis;  
...aos professores/as que permitiram esta jornada, em especial à Profa. Dra. Gláucia V. Cândido, pela sua generosidade;  
...aos/as amigos/as de Doutrina Espírita por aguardarem meu retorno e a quem pretendo servir até o fim dos meus dias;  
...a todos que colaboraram direta e indiretamente na construção do que sou.

Muito obrigada.

## RESUMO

Neste trabalho analiso a prática social de letramento inclusivo de pessoas com Síndrome de Down. Como base teórica, adotamos a Teoria Social do Letramento (Street, 1984, 1995; Barton 1994; Barton & Hamilton, 1998; Barton, Hamilton & Ivanic, 2000) e a Teoria Social do Discurso (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 2003) e como metodologia a Etnografia e a ADTO (Fairclough, 2003). A pesquisa foi realizada em uma escola pública da Região Administrativa de Brasília, durante os períodos de outubro, novembro e dezembro de 2007 e fevereiro e março de 2008. O modelo para a inserção de crianças e jovens com deficiência no sistema educacional público oscila entre a integração e a inclusão. Esses modelos repercutem nas representações sociais da deficiência e dos/as professores/as e alteram as práticas sociais. Ao considerarmos os letramentos como prática social entendemos que os discursos e as identidades são formados na interação com a cultura escrita e com a atividade que é desenvolvida pelos/as múltiplos atores. Assim, ao buscarmos as identidades docentes e os discursos na inclusão propomos o estudo dos mecanismos que produzem os sentidos nessa prática, as implicações na articulação do Ensino Regular ao Ensino Especial e a repercussão dos discursos e das práticas na manutenção das ideologias (Thompson, 1995). Obtivemos como resultados que ideologias econômicas orientam a prática educacional, que os discursos da Educação Especial marcam as identidades docentes de professores e professoras; que em contato com a prática de letramento inclusivo novos valores emergem no contexto escolar voltados para a valorização do ser humano e por fim, que a inclusão de pessoas com Síndrome de Down e das pessoas com deficiência de um modo geral no DF está baseada primordialmente no papel docente, gerando dúvidas e angústias nestes/as profissionais.

Palavras-chave: educação especial, síndrome de Down, letramento, práticas de letramento inclusivo, discurso, identidades docentes.

## ABSTRACT

In this study, the social practice related to inclusive literacy for persons with Down Syndrome is considered. The study is based theoretically upon the Social Theory of Literacy (Street, 1984, 1995; Barton, 1994; Barton & Hamilton, 1998; Barton, Hamilton & Ivanic, 2000) and the Social Theory of Discourse (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 2003). For the methodology, Ethnography and TODA are applied (Fairclough, 2003). The research was conducted at a public school in Brasília's Federal District during the periods October, November and December, 2007 and February and March, 2008. The model for introducing children and young people with special needs into the public education system varies between integration and inclusion. These models have repercussions regarding the social representations of special needs and teachers as well as alter social practices. In considering literacies as social practice, it is understood that discourses and identities are formed through written culture and activity developed by multiple actors. Thus, in looking at teacher identities and discourses in inclusion, we propose the study of mechanisms that produce meanings in this practice, the implications in articulating Regular Education with Special Education and the impact of discourses and practices in maintaining ideologies (Thompson, 1995). Results indicated that economic ideologies direct educational practice. At the same time, Special Education discourses mark teacher identities. Further, through inclusive literacy practice, new values emerge in the school context, geared towards valuing humanity. Finally, the inclusion of Down Syndrome persons as well as those in general with special needs in the Federal District is based mainly on the teacher's role and this generates doubts and anxieties for the same.

Key words: special education, Down Syndrome, inclusive literacy practices, discourse, teacher identity

## NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

Os nomes dos/as participantes da pesquisa são pseudônimos e as convenções para transcrição de fala são as seguintes:

: alongamento de vogal

(...) trecho não transcrito

[ ] reconstituição de referência pela analista

[...] trecho incompreensível

MAIÚSCULO ênfase

Negrito ênfase da analista

Foram também utilizados os seguintes sinais convencionais de pontuação gráfica: vírgula (,), ponto (.), ponto de exclamação (!) e ponto de interrogação (?).



## LISTA DE FIGURAS E FOTOS

Figura 1:	Plano Plurianual para o quadriênio 2008-2013 (p. 15) .....	62
Figura 2:	Slides de matemática propostos por Warley .....	91
Foto 1:	Cartaz de incentivo na sala dos/as professores/as .....	70
Foto 2:	Mural com cursos oferecidos .....	71
Foto 3:	Mural na sala da diretoria .....	72
Foto 4:	Corredor central da escola modelo .....	73
Foto 5:	Atividade da professora Leidiane .....	86
Foto 6:	Texto proposto pelo Prof. Emerson .....	88

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Operacionalização da ideologia .....	25
Quadro 2:	Recontextualização da LSF por Resende e Ramalho (2006) .....	26
Quadro 3:	ADC e identidades .....	28
Quadro 4:	Caracterização dos/as participantes .....	48
Quadro 5:	Relação das leis e marcos legais acerca da educação inclusiva .....	61
Quadro 6:	Alterações na Inclusão na modalidade deficiência mental entre 2003 e 2008 .....	66
Quadro 7:	Estratégias da itinerância no processo de implantação da inclusão .....	77
Quadro 8:	Início da prática de letramento inclusivo .....	80
Quadro 9:	Atividades docentes e valores .....	92

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	16
1.1 A Análise de Discurso Crítica – ADC .....	16
1.2 Discurso, Ideologia e Poder .....	18
1.3 A Análise de Discurso Textualmente Orientada – ADTO .....	25
1.3.1 Significados Acional, Representacional e Identificacional .....	26
1.4 Teoria Social do Letramento – TSL .....	29
1.4.1 A metáfora da Ecologia e as proposições da Teoria Social do Letramento .....	32
1.5 Teoria Social do Letramento e Análise de Discurso Crítica .....	33
1.5.1 Letramento, identidade, discurso e inclusão .....	35
1.6 Letramentos e identidades .....	38
1.7 Conclusão .....	39
<b>CAPÍTULO 2 – O CONTEXTO, O MÉTODO E A PRÁTICA DA INCLUSÃO</b> .....	41
2.1 A Pesquisa Etnográfica .....	42
2.2 Escolha da escola .....	43
2.3 No campo da pesquisa .....	46
2.4 Os/as participantes .....	47
2.5 O que buscar na pesquisa etnográfica .....	48
2.6 A ADC como método de investigação .....	50
2.7 A pessoa com síndrome de Down .....	54
2.7.1 Síndrome de Down e letramentos .....	55
2.7.2 O cenário internacional <i>Education for All</i> .....	56
2.7.3 A Inclusão no Brasil .....	60
2.7.4 A inclusão no DF – o EFA9 no contexto de Brasília .....	61
2.7.5 Conclusão .....	67
<b>CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS EVENTOS ÀS PRÁTICAS DE LETRAMENTO INCLUSIVO</b> .....	69
3.1 Letramentos diários no contexto da escola .....	69
3.2 Práticas de letramento inclusivo .....	74
3.2.1 Letramento burocrático: Silvia – a educadora itinerante .....	74
3.3 O letramento inclusivo pedagógico .....	79
3.3.1 A inclusão de Leidiane e Fábio ao letramento inclusivo pedagógico .....	82
3.3.2 Letramento inclusivo e gênero discursivo .....	83
3.3.3 Letramento inclusivo e gênero social .....	94
3.4 Práticas de letramento inclusivo e discursos hegemônicos .....	97
3.5 Conclusão .....	100
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	102
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	106

<b>ANEXOS</b> .....	116
Anexo I Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	117
Anexo II Entrevistas com os/as professores/as participantes.....	118

## INTRODUÇÃO

O letramento escolar esteve no cenário das últimas discussões e se intensificou no século passado. A mortalidade infantil no início do século XX na América Latina era quatro vezes maior que nos países desenvolvidos. No mundo industrializado a tecnologia promovia a revolução informacional (Néri e Soares, 2004), fator que mudaria toda a comunicação que conhecíamos e, enquanto isso, em nosso subcontinente, 60% das crianças estava à margem dos recursos básicos e não possuíam o mínimo para sua manutenção. Além da miséria o país apresentava uma grande parcela de sua população sem escolarização. No censo de 1920, 64,9% da população não tinha tido acesso à escola (IBGE, 1920).

Na década de 1960 iniciam os movimentos de democratização da escola e em 1970 tínhamos apenas 33,6% ainda sem escolarização. Um fato animador termos, em dez anos, reduzido praticamente à metade a população não-escolarizada. Num grande esforço, reduzimos, nos dias atuais, a 9,6% de pessoas sem escolarização no censo de 2006. Infelizmente, em números reais, os 9,6% são 16 milhões de brasileiros/as que equivalem aos mesmos 16 milhões dos anos de 1960 (IBGE, 2000).

A realidade da população brasileira mostrava-se ainda mais dura em relação às pessoas com deficiência. Segundo Néri e Soares (2004), a população com deficiência no Brasil no censo de 2000 era de 24,5 milhões de brasileiros/as, ou 14% da população brasileira, contra 2% dos censos anteriores. Não houve aumento da população deficiente, mas um ajuste no censo recomendada pela Unesco para que pessoas com grandes dificuldades sensitivas ou físicas fossem incluídas como deficientes, e entre estas a maioria estava na faixa acima de 60 anos.

Para o tratamento adequado dessa realidade o movimento da Organização das Nações Unidas estipulou que todos os países deveriam se esforçar para diminuir as diferenças entre pessoas letradas e não-letradas. Uma grande mobilização foi arquitetada e sentida em diferentes discursos. Uma pequena ilustração pode ser o tratamento dos dados censitários relatados acima. A mudança na perspectiva gerou uma grande preocupação pública: o porquê a população com deficiência crescera de 2% para 14% da população. Em 1991, 60% das pessoas com deficiência se declararam não-escolarizadas por motivos de acessibilidade e/ou falta de políticas públicas nas escolas, o que, levando em consideração que há uma perspectiva de envelhecimento da população

(que se tornam deficientes pela decrepitude física), resulta em uma crise econômica. Era preciso reverter o quadro da deficiência e torná-la mais produtiva.

O discurso do envelhecimento da população e do crescimento da população deficiente no mundo foi propagado pela OMS, que divulgou outro fato alarmante: havia uma população de 500 milhões de deficientes no mundo, dos quais cerca de 80% encontrava-se nos países em desenvolvimento (PNUD, 2004). Um quadro emergente para a promoção da acessibilidade e de políticas públicas que abriguem a diversidade, principalmente no contexto educacional, foi desenhado. Se não por motivos sociais, pelo menos por motivos econômicos, dado o custo de manutenção desse contingente de pessoas.

Em 1990 houve o lançamento da proposta “Educação para Todos” e, desde então, incrementos na política educacional vêm sendo trabalhados, como a política de cotas, as bolsas universitárias, o salário-escola, a expansão do ensino superior no setor privado e o movimento de inclusão, para o qual temos as mudanças mais sensíveis. Na última década temos presenciado a mudança de toda a estrutura de atendimento educacional de pessoas com deficiência no nosso país. Saímos de uma proposta de integração e passamos para a inclusão total, de escolas especiais em direção às escolas comuns.

Quando nos referimos à inclusão total queremos dizer que a proposta do MEC é que toda criança e jovem em idade escolar deve estar na escola comum, independentemente de apresentar deficiência ou não. No entanto, no Distrito Federal há uma particularidade na oferta desse serviço, visto que, ao contrário do país, no DF havia uma estrutura pública, enquanto que nos demais estados a oferta era suprida por ONGs ou pelas APAEs.

Essa mudança brusca no contexto do DF tem implicações tanto na metodologia de ensino como nas estruturas das escolas, na formação docente e, principalmente, na política pedagógica para pessoas com deficiência. A escola regular, criticada pela alfabetização não funcional<sup>1</sup> da população havia sido eleita para a educação de crianças e jovens com deficiência. Representações da escola, da deficiência, dos professores e professoras e da função da escola foram construídas em prol de um discurso sobre os direitos humanos pela cidadania.

---

<sup>1</sup> Segundo Castillo (2005), o termo “analfabeto funcional” foi cunhado nos anos trinta nos Estados Unidos pelo *The Civilian Conservator Corps* para indicar a incapacidade de uso da leitura e escrita nas atividades diárias. A Unesco propôs uma nova definição para o termo, como sendo a falta do conhecimento e técnicas de leitura e escrita que permitam seu uso em contextos letrados. Segundo o autor, a própria Unesco, na “*Third Internacional Conference on Adult Education*”, em 1972, orientou que o objetivo da alfabetização funcional estava determinado pela urgência em formar e educar a mão-de-obra subutilizada para torná-la mais produtiva, mais útil a ela mesma e à sociedade.

Compreender as mudanças na política educacional por meio do estudo dos letramentos e dos discursos foi a proposta do projeto integrado “Discursos, Identidades e Práticas de Letramento no Ensino Especial”, coordenado pela Profa. Dra. Izabel Magalhães, no qual este trabalho está inserido. Nesta pesquisa buscaremos a compreensão das práticas de letramento inclusivo voltadas para a pessoa com Síndrome de Down, no contexto do Distrito Federal, focando sobre as seguintes questões de pesquisa:

- a) Que discursos e práticas de letramento podem ser encontrados nos relatos e entrevistas de professores e professoras que trabalham com alunos/as com Síndrome de Down no Ensino Regular?
- b) Como esses discursos repercutem nas identidades docentes e nas práticas de letramento dos/as professores/as na inclusão?
- c) Como as identidades docentes, inclusive de gênero, situam-se nas práticas de letramento?

Para tentar responder a estas perguntas visitamos órgãos públicos, reunimos documentos em meio físico e digital, fomos a escolas e entrevistamos 13 pessoas em diferentes ambientes e funções. Entre estas pessoas focalizaremos nossa análise em cinco participantes, três mulheres e dois homens, selecionados segundo o critério de efetiva adesão ao Ensino Especial, buscando o equilíbrio entre os sexos.

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos. No primeiro fazemos a apresentação da Teoria Social do Letramento e da Análise de Discurso Crítica, desmembrando os enlaces possíveis entre as duas teorias, e apresentamos nosso conceito de práticas de letramento inclusivo, que será o ponto comum a partir do qual buscaremos os discursos e as identidades. No segundo capítulo apresentamos a metodologia étnico-discursiva (Magalhães, 1986, 2006), na qual aliamos a pesquisa etnográfica com o estudo de narrativas e apresentamos o contexto da inclusão da pessoa com Síndrome de Down. Nos terceiro e quarto capítulos desenvolvemos a análise com ênfase nas práticas de letramento e no Discurso, respectivamente. Por fim, nas considerações finais, tentamos nos posicionar quanto às questões de pesquisa e às conclusões de nossas análises.

## CAPÍTULO 1

### REFERENCIAL TEÓRICO

O pensamento é criador. Assim como o pensamento do Eterno projeta sem cessar no espaço os germens dos seres e dos mundos, assim também o do escritor, do orador, do poeta, do artista, faz brotar incessante florescência de idéias, de obras, de concepções, que vão influenciar, impressionar para o bem ou para o mal, segundo sua natureza, a multidão humana. É por isso que a missão dos obreiros do pensamento é ao mesmo tempo grande, temível e sagrada.  
(Leon Denis, *Depois da Morte*)

#### 1.1 A Análise de Discurso Crítica (ADC)

O avanço tecnológico tem promovido uma crescente e silenciosa revolução informacional<sup>2</sup>, baseada no uso da comunicação de massa, que rompeu barreiras entre países e modificou o conceito de comércio mundial (Fairclough, 2006). Estes mecanismos utilizados para transposição de representações, conceitos, crenças e valores são a base do capitalismo atual e ambos, tecnologia e capitalismo globalizado, caracterizam a modernidade tardia.

Giddens (1997) classifica a modernidade tardia como o período atual do ocidente, marcado por um movimento de independência financeira (autonomia) e uma busca constante do “eu” (individualismo). Não existe uma identidade estereotipada fixa no capitalismo, todos atuam em diferentes contextos e cabe ao indivíduo formar sua identidade por meio de fragmentos ou traços dispersos.

No movimento de autoconstrução, segundo o autor, exige-se dos indivíduos a constante renovação de seus conhecimentos, uma vez que a indústria da tecnologia produz novos conceitos e instrumentos que são incorporados pela sociedade freneticamente. O conhecimento, então, se

---

<sup>2</sup> Segundo Sérgio Amadeu Silveira (2001) trata-se de uma revolução iniciada nos anos 70 associada ao uso do computador e da internet. A partir da revolução, houve uma profunda alteração na vida das pessoas nas cidades, nos modos de produção e na relação das pessoas com o tempo e o espaço. O computador tornou-se o principal instrumento de comunicação, da economia, de gestão e do poder.



torna a base da construção identitária através de um processo auto-reflexivo, e esse movimento de busca e construção sustenta o capitalismo globalizado.

Na contramão do projeto capitalista auto-reflexivo estão as pessoas não-escolarizadas. Para estas, outros discursos são incorporados, como o religioso, por exemplo, que lhes transmite segurança ao delimitar um modo seguro de conduta ante o mundo de incertezas que se abre. Portanto, a capacidade de expansão comercial das multinacionais em países em desenvolvimento se mostra tão atraente em virtude do número de pessoas ainda pouco escolarizadas, mas com possibilidade de serem acessadas pela mídia.

Neste cenário a Análise de Discurso Crítica na vertente de Fairclough (2001a, 2003) se denomina como uma teoria e um método capaz de compreender os fenômenos próprios da modernidade tardia. Esta propicia, de forma mais contundente, que pessoas ou grupos utilizem recursos materiais e simbólicos para o estabelecimento ou manutenção do poder (Foucault, 1987). Os recursos lingüísticos (discurso), a favor de uma ideologia hegemônica, atuam como um ponto de conexão entre o que é possível e o que as pessoas realmente fazem, em outras palavras, entre as estruturas e as práticas sociais.

Os discursos atuando nas ações, nas representações e nas identidades são instrumentos para guiar o mundo concreto, estabelecer padrões e fixar posições de sujeitos. Por outro lado os discursos são fluidos, se modificam, e o estudo de suas articulações permite-nos perceber como estão organizados os elementos sociais e como esse arranjo concorre para que ocorra determinada realidade.

A busca pela relação entre linguagem, sociedade e poder, no entanto, não é privilégio da Teoria Social do Discurso - TSD (proposta de Fairclough para a Análise de Discurso Crítica<sup>3</sup>). Muitas foram as propostas na linha dos estudos críticos como Fowler et al. (1979), Pêcheux (1982), Kress (1989), van Dijk (1988, 1991), Hodge e Kress (1993), Lemke (1995), Kress e van Leeuwen (1996), Wodak (1996) e Fairclough e Wodak (1997)<sup>4</sup>.

Os estudos em que a linguagem assume um papel preponderante nas articulações sociais incluem-se na esteira das Ciências Sociais Críticas, que se opõem à Ciência Positivista. Tanto a Ciência Positivista quanto a Ciência Crítica pretendem estudar a realidade, porém, enquanto a

---

<sup>3</sup> Chouliaraki e Fairclough (1999) se referem à Teoria Social do Discurso (TSD) e Fairclough (2003) à Análise de Discurso Crítica (ADC). Adoto aqui os termos Teoria Social do Discurso, TSD e Análise de Discurso Crítica, ADC, como sinônimos.

<sup>4</sup> Esta lista, concebida por Norman Fairclough, foi disponibilizada pelo programa de treinamento da Universidade de Lancaster e transcrita por Rios (2002: 75).

primeira reduz a realidade ao que pode ser experienciado, tendendo a uma visão estática das coisas, a segunda inclui na realidade a possibilidade de tornar as coisas diferentes do que elas são (Santos, 2002).

Roy Bhaskar (2003) propôs, na vertente das Ciências Sociais Críticas, o Realismo Crítico. Segundo o autor, a vida social é composta por estruturas sociais, como a economia, o Estado, a família e o próprio indivíduo, sendo que estas estruturas pressupõem uma relação entre capital e trabalho, como na relação entre cargos políticos e funcionários ou pais e filhos, por exemplo. Para Bhaskar (*idem*), o mundo social é um produto social, assim, as estruturas, apesar de relacionadas, não são fixas, compondo um sistema aberto. Ao perceber a sociedade composta por estruturas abre-se o espaço para a crítica e para a mudança.

Baseando-se na perspectiva do Realismo Crítico, a ADC buscou no Determinismo de David Harvey (1992) o conceito de práticas sociais. Harvey (*idem*) concebe as práticas sociais como sendo constituídas por elementos, entre os quais figura o discurso. Esses elementos são articulados entre si, contribuindo na formação uns dos outros, sem deixar de existirem em si mesmos, numa constituição dialética.

Fairclough (2001a, 2003) adota o conceito de práticas sociais e nos diz que elas são localizadas em um tempo e um espaço, correspondendo a formas habituais de ação social. São compostas por elementos como ação, relações sociais, mundo material, pessoas, crenças, valores, atitudes e discurso (Fairclough, 2003). Quando estes elementos se posicionam numa prática social tornam-se momentos dessa prática. Segundo Leal (2005), cada momento pode articular sua própria estrutura interna, como pode haver articulação entre os momentos de uma prática particular ou, ainda, entre práticas diferentes. Não há como propor mudanças sem que haja a reconfiguração das articulações das práticas sociais. Todas as práticas apresentam uma dimensão discursiva, pela qual os atores agem no mundo (Ramalho, 2005).

## **1.2 Discurso, Ideologia e Poder**

Discurso e discursos são utilizados na teoria faircloughiana. Discursos no plural ou antecidos por um artigo (um discurso, ou o discurso) remetem ao “sentido socioteórico uma classe particular de tipos de discurso ou convenções” ou vistos como uma perspectiva particular,

como o discurso político (Fairclough, 2001a: 23). Discurso no singular, como um elemento das práticas sociais, é algo mais abstrato, pode ser compreendido como o uso lingüístico em seus significados acional, representacional e identificacional.

As práticas sociais são as articulações entre os elementos da vida social que concorrem para a constituição de maneiras habituais de ação (Chouliaraki e Fairclough, 1999; Fairclough, 2003). Atividades recorrentes que um grupo desenvolve em um campo específico são investidas de recursos simbólicos e promovidas, em parte, pelo discurso, que atribui significado a eventos como um jantar em família ou uma consulta médica (Fairclough, 2003). No entanto, as práticas não são fixas, uma vez que as articulações podem ser reorganizadas pelos sujeitos que, em contato com novos discursos, passam a perceber as práticas de maneira diversa e a agir conforme sua percepção.

Baseada em Bhaskar (Realismo crítico) e em Harvey (Determinismo histórico), a ADC assume a visão de que práticas sociais (formadas por elementos) concorrem para a articulação entre os eventos e as estruturas. A realidade social é constituída, em parte, por meio de formas de representação. O sentido que adquirimos sobre os aspectos da vida não são o real, mas formas de compreender o mundo, como filtros, através dos quais nos sentimos parte da realidade em que nos situamos.

A identificação de um indivíduo com determinada representação ocorre no momento em que, ao incorporar os valores daquelas representações, ele passa a agir guiado pelos mesmos princípios ou normas sociais de que as representações são formadas. As representações funcionam como parâmetros e definem as características ou atributos desejáveis. Nesse sentido, a identificação ocorre em parte definida por estruturas como língua, gênero, raça, nacionalidade, estrutura econômica, classe social, sistema de castas, que são estruturas abstratas, e, em parte, pelas práticas em que o indivíduo está inserido (Fairclough, 2003; Magalhães, 2005).

A vida social pode ser entendida por meio das estruturas (Harvey, 1996). Existem os eventos, as práticas e as estruturas (Fairclough, 2003). Os eventos são as atividades concretas, aquilo que os sujeitos fazem com os recursos disponíveis, guiados por um objetivo. Os indivíduos que concorrem nestes eventos possuem seus papéis e procuram atuar de acordo com o que lhes é demandado. Numa esfera mais abstrata, as práticas são modos habituais, localizados dentro de uma atividade específica. Compõem-se de elementos discursivos e não-discursivos como

pessoas, mundo material, valores, crenças, formas de consciência e objetos, como a prática médica, política ou escolar.

Essas práticas podem ser compreendidas como intermediárias entre os eventos e as estruturas (língua, raça, gênero etc.). Estas estabelecem possibilidades de ocorrência, mas, no entanto, as práticas são meios de controlar a seleção de certas possibilidades estruturais e a exclusão de outras e, ainda, a manutenção dessa seleção no decurso do tempo (Fairclough, 2003: 23).

Num exemplo simplista poderemos visualizar essa divisão: Na estrutura língua temos inúmeras realizações dentro do idioma. Restringindo um pouco mais e adentrando a prática política, temos que apenas falantes do português podem ocupar um cargo eletivo no Brasil, porém, a prática política exige que, além de falar o idioma, a pessoa deve ter nacionalidade brasileira, o que já é uma outra estrutura. Nesse contexto, temos que nas eleições estas duas estruturas (língua e nacionalidade) possibilitam uma série de realizações e, para tanto, ocorrem os discursos, as crenças, os valores, os materiais, as formas de consciência, o tempo e o lugar, enfim, a dinâmica das práticas que definirá as regras da política selecionando as ocorrências.

Ao considerarmos o discurso como uma prática social, estamos focando em sua acepção mais ampla, propondo que ele é um dos elementos de uma prática social. Um evento discursivo é considerado como um texto, uma prática discursiva e uma prática social<sup>5</sup>. Há três modos pelos quais o discurso figura nas práticas sociais: como ação (gêneros discursivos/textos); como representação (discursos) e como modos de ser (estilos).

Cada discurso (acepção mais concreta) é uma forma de interação social, sendo produzido em um contexto e comportando os valores históricos que o situam no tempo e no espaço. Esse discurso se relaciona com outros discursos articulados pela prática social tanto para circulação interna quanto externa. A soma desses elementos discursivos forma uma ordem do discurso que pode se articular com outras ordens do discurso, sendo que esta articulação é perceptível nas intertextualidades.

Fairclough (2001a: 67) define a ordem do discurso como a “totalidade de práticas discursivas dentro de uma instituição ou sociedade”, prevendo que a articulação entre as ordens do discurso concorre, necessariamente, para as formações discursivas. Assim, coloca a

---

<sup>5</sup> As práticas, ao posicionarem os sujeitos e articularem seus elementos, formam as identidades (Fairclough, 2003: 25).

compreensão das articulações entre as ordens do discurso como um dos objetivos a ser perseguido pelo analista.

O poder, a ideologia e a hegemonia ocorrem por meio do discurso, que funciona como mediador, concorrendo ideologicamente para a construção de hegemonias. O conceito de poder foi incorporado pela ADC a partir de Foucault (1988), o de hegemonia de Gramsci (1995) e o de ideologia de Thompson (1995). Os estudos das ciências sociais são trazidos para a ADC, que lhes confere um aspecto transdisciplinar.

Na visão de Foucault (1988), discursos eram vistos como formas de controle presentes nos textos, naquilo que se diziam, como regras sociolinguísticas de uso da linguagem, mas sem propor o estudo propriamente de textos, mas dos mecanismos que o regulam (Fairclough, 2001a). Segundo Fairclough (op. cit.) Foucault inicialmente situou o poder no conhecimento, reconhecendo os rituais voltados ao saber como formas de controle de quem pode dizer e do que se pode dizer. Nos desdobramentos de Foucault (1979), o autor redefine a posição do poder para as relações sociais, referindo-se às tecnologias do poder (exame e confissão), que podem corresponder à entrevista e ao aconselhamento, respectivamente.

Como interação, a entrevista e o aconselhamento exercem poder ao impor regras e restrições em dois movimentos, no primeiro massificando o indivíduo, objetivando-o e, no segundo, fazendo-o falar de si mesmo, subjetivando-o, tornando sua fala um ato de aproximação e controle. Na realidade da prática de letramento inclusivo, a Secretaria de Educação estabelece os exames ou entrevistas pelos quais admite ou não os/as professores/as de apoio e itinerantes. Este mecanismo confere-lhes poder para aconselhar aos/as professores/as que desprovidos da autoridade do conhecimento sobre a pedagogia do Ensino Especial são cerceados/as ou conduzidos/as em suas atividades pedagógicas.

Fairclough (2001a) comenta sobre as tecnologias do poder; segundo Foucault – o exame e a confissão. O aconselhamento, como confissão, tem valor de aceitação dos indivíduos que, ao submeterem-se, mudam a imagem de si mesmos, alijando seus problemas. A confissão promete a sublimação de faltas e ganha valor pela dificuldade de fazê-lo. Essas tecnologias, ainda segundo Fairclough (idem), ganham importância ao associarem-se aos modos de organização da sociedade, aos valores, enraizando-se em procedimentos e políticas, abrindo fronteiras em instituições, como o aconselhamento terapêutico, educacional, familiar, sexual etc., num movimento crescente.

Da contribuição de Foucault para a ADC, Fairclough (2001a: 81-82) explicita que, além da natureza constitutiva do discurso (constituição discursiva da sociedade) e a primazia da interdiscursividade, três pontos são relevantes:

1. A natureza discursiva do poder – as práticas e as técnicas do biopoder moderno, por exemplo, o exame e a confissão são em grau significativo discursivas;
2. A natureza política do discurso – a luta pelo poder ocorre tanto no discurso como subjacente a ele;
3. A natureza discursiva da mudança social – as práticas discursivas em mutação são um aspecto importante da mudança social.

Segundo Magalhães (2002), o poder pode se manifestar de diferentes formas, mas ações de poder normalmente coexistem com dominações simbólicas, discursos discriminatórios, formas de representação por meio das quais também se exerce o poder. A autora comenta o conceito de poder, segundo Foucault (1980), como sendo uma rede em que os atores se articulam como alvos e agentes ao mesmo tempo.

O conhecimento situado em instituições seria capaz de estabelecer figuras de poder, que poderiam dizer o que é legítimo e o que é desvio. Esses padrões são formas sutis de poder, porque estão localizados nas crenças compartilhadas (hegemonia) de um modelo sobre os outros, fazendo com que os indivíduos desejem estar na posição de prestígio. O poder, na visão de Foucault, resulta do sentimento de liberdade dos indivíduos, que opera na manutenção do *status quo* sem se tornar explícito ou refletido.

Hegemonia, segundo Gramsci (1975: 32) compreende a criação de um campo ideológico que determina uma reforma de conhecimento, na consciência, portanto, na filosofia. A filosofia reside na política que pode, por meio de uma revolução, criar um novo poder e uma nova sociedade. Fairclough (2001a: 122-123) estabelece o vínculo entre o conceito de hegemonia e o de discurso, no qual a primeira pode ser compreendida como alianças pela quais classes dominantes exercem o poder ideológico. Essas alianças se dão nas interações, nos processos discursivos e, apesar de Gramsci não incorporar o conceito de articulação dialética, Fairclough entende que a luta entre as correntes conflitantes de Gramsci remete à luta em termos de articulações entre as estruturas, sendo, portanto, possível compreender tais estruturas como ordens do discurso (configurações mais ou menos estáveis) que, ao organizarem os interesses, estabelecem a hegemonia.

Como liderança, a luta pela hegemonia se dá nos campos políticos, econômicos, culturais e ideológicos, envolvendo sociedade civil, instituições e países. A hegemonia nunca é implantada totalmente na sociedade e sempre haverá pontos de resistência (Pacheco, 2006). A sua manutenção se dá em grande parte pela naturalização em determinada prática, e o poder depende de alianças entre as forças sociais que sustentam essas representações (Gramsci, 1988). Fairclough (2001a) traçou que nas práticas sociais, determinados grupos articulam interesses sobre os quais mobilizam os discursos para a renovação, defesa e sustentação do poder.

A ideologia, então, configura-se como um espaço não-neutro. Na visão da ADC, a ideologia é uma ferramenta utilizada para que se cumpra um objetivo de dominação e uma forma de hegemonia, no sentido adotado por Thompson (1995). Segundo o autor (1995: 111), a ideologia na sociedade de cultura de massas se aperfeiçoou e ajustou-se rapidamente à propagação dos meios de comunicação. Deixou de ser uma doutrina totalizadora que ofereceria uma visão coerente do período marxista para se tornar um tipo de conhecimento específico com características significativas à vida moderna.

Thompson (1995: 15) define sua visão como uma *concepção crítica da ideologia*, dedicando-se ao estudo dos modos de operação discursiva em que a ideologia se manifesta. Sua proposta de análise contempla tanto o contexto como a interação. O autor concebe a ideologia como os sentidos construídos e utilizados em formas simbólicas, em contextos específicos, com fins de dominação.

O conceito de Thompson de ideologia pode ser articulado pela ADC uma vez que ambos os autores percebem o uso de formas simbólicas presentes nos textos, que correspondem aos mecanismos de perpetuação das relações de poder. Igualmente ambos defendem que os sentidos são constituídos na interação e que precisam ser desvelados em suas estratégias a fim de que estas construções sociais assimétricas sejam rearticuladas.

Na ADC, Fairclough (2001a) compreende a ideologia da mesma forma que Thompson (1995), como correspondente ao uso de formas simbólicas presentes nas práticas discursivas a serviço do poder. Nesse sentido, o discurso como prática social opera ideologicamente quando naturaliza formas de significar, contribuindo para o estabelecimento e/ou manutenção do poder hegemônico.

O conceito de ideologia na ADC difere, porém, em parte, do proposto por Thompson ao estabelecer a ideologia como inerente às estruturas (ordens do discurso) que tornam os eventos

possíveis e aos eventos (textos) quando os mesmos naturalizam ou desnaturalizam estes significados sociais. O discurso será ideológico quando incorporar valores ideológicos e for utilizado para fins de poder.

Como uma forma de dominação presente tanto nas estruturas como nos eventos sociais, a ideologia será operacionalizada nas práticas sociais (discursos) e nem sempre seus atores terão consciência de que estão envolvidos em formas simbólicas. Uma vez naturalizadas, as representações agem, como já o dissemos, nas identidades. Torna-se, inclusive, difícil para alguns perceberem que a forma como compreendem determinados fenômenos são construções ideológicas. Daí a importância, segundo Fairclough (2003), de o analista voltar sua atenção às questões de poder e ideologia.

Thompson (1995: 81) apresenta um pequeno resumo da operacionalização da ideologia, ao qual acrescentamos a forma de construção extraída do mesmo autor:

Modos Gerais	Algumas estratégias típicas de construção simbólica	Formas de construção
Legitimação (formas de poder como legítimas e dignas de apoio)	Racionalização	Cadeia de raciocínios que persuadem.
	Universalização	Interesses de alguns apresentados como de todos.
	Narrativização	O passado como tradição eterna e imutável em narrativas como novelas, contos etc.
Dissimulação (relações de poder são ocultadas)	Deslocamento	Uso de um termo em contexto diverso para transpor conotações positivas ou negativas.
	Eufemização	Ações são descritas de forma a despertar conotações positivas como centros de reabilitação para prisões.
	Tropo	Uso figurativo da linguagem, como a sinédoque (junção da parte no todo), a metonímia (utilização de um termo em substituição ao referente como “uma garrafa de porto”) e a metáfora (uso de um termo que não se aplica ao referente, mas que se for bem sucedido pode gerar um sentido duradouro, como em “a dama de ferro” para Margaret Thacher).
Unificação (construção simbólica de identidade coletiva)	Estandartização	Elevação de um modelo a um referencial padrão aceito por todos.
	Simbolização da unidade	Construção de símbolos de unidade. Pode estar ligado ao processo de narrativização, em que fatos históricos constroem um sentimento de grupo pelo uso de símbolos distintivos.
Fragmentação (direcionamento de um grupo contra outro)	Diferenciação	Ênfase que é dada às distinções entre os grupos apoiando as características que os separam.
	Expurgo do outro	Construção de um inimigo contra o qual todos devem se unir.



Reificação (retratação de algo momentâneo como atemporal, imutável, pela ofuscação de situações sócio-históricas de dominação)	Naturalização	Um estado de coisas que é uma criação social é visto como natural, como a divisão do trabalho entre homens e mulheres, por exemplo.
	Eternalização	Fenômenos são esvaziados de seu caráter histórico, como hábitos, costumes e tradições.
	Nominalização/Passivização	A nominalização acontece quando ações são transformadas em nomes e a passivização quando verbos colocados na voz passiva ofuscam os sujeitos. Tanto a nominalização como a passivização concentram a atenção sobre um aspecto em detrimento de outros.

Quadro 1: Operacionalização da ideologia.

Thompson ressalta que estes modos de operação da ideologia não são os únicos e que se manifestam de formas muito sutis, imperceptíveis à maioria das pessoas. Trabalhar as construções ideológicas na visão da ADC concorre para a explicação das formas de articulações subjacentes.

Retomando, a ADC percebe a vida social como composta por eventos, práticas sociais e estruturas. Assim, seguindo estes níveis de abstração, temos que um texto é uma forma de ação, de representação e de identificação, respectivamente. Para se investigar os fenômenos sociais, a ADC procura articular os conceitos das ciências sociais com a análise dos textos. Nesse sentido, temos em Chouliaraki e Fairclough (1999) a Teoria Social do Discurso, que apresenta o modo de investigação mais amplo (identificação do problema social, análise do contexto, análise dos obstáculos, maneiras de superar os obstáculos, reflexão crítica), e em Fairclough (2003) são operacionalizadas as categorias a serem exploradas na análise textual e são tratados também os conceitos de discurso, poder e ideologia, vistos nesta seção.

### 1.3 A Análise de Discurso Textualmente Orientada - ADTO

Quando Chouliaraki e Fairclough (1999) prevêm o estudo dos obstáculos de um problema social, os autores visualizam, além da análise da conjuntura (redes de práticas) e das semioses (formas de produção de significados), o estudo acurado dos fenômenos discursivos. A análise do discurso (discurso como prática social) corresponde a três níveis de investigação: (i) análise do texto como ação - etapa de descrição que se localiza no âmbito dos eventos; (ii) análise do texto como representação e dos mecanismos de produção, distribuição e consumo localizado

no âmbito das práticas - corresponde à etapa de explicação; e (iii) análise das estruturas – ordens do discurso, relacionando-as aos discursos e aos aspectos identitários que correspondem à etapa explanatória (Carvalho, 2006: 8).

Para a compreensão destes aspectos do discurso, Fairclough (2003) estabelece categorias de análise, baseando-se nas funções da linguagem, desenvolvidas por Halliday (1989), segundo as quais a linguagem é articulada com a finalidade de suprir necessidades funcionais (ideacionais, interpessoais e textuais). Halliday previa a análise lingüística em três níveis: os textos, os sistemas e os elementos da estrutura lingüística.

Fairclough desenvolveu a proposta de Halliday (op. cit.), transformando suas metafunções em significados. Resende e Ramalho (2006: 61) nos oferecem um quadro que demonstra a recontextualização da Lingüística Sistemico-Funcional hallideana na proposta de Fairclough (2001a, 2003):

LSF (Halliday, 1991)		ADC (Fairclough, 1992)		ADC (Fairclough, 2003)
Função Ideacional	→	Função Ideacional	→	Significado Representacional
Função Interpessoal	→	Função Identitária	→	Significado Identificacional
	→	Função Relacional	→	
Função Textual	→	Função Textual	→	Significado Acional

Quadro 2: Recontextualização da LSF por Resende e Ramalho (2006).

### 1.3.1 Significados Acional, Representacional e Identificacional

Apesar dos significados estarem destacados separadamente, esta divisão é didática. Não há possibilidade de estabelecer o processo de identificação, por exemplo, utilizando apenas um dos significados, e assim por diante.

No significado acional compreendemos o texto como forma de ação e as práticas, como modos relativamente estáveis, que organizam os eventos. Os elementos destas práticas são articulados entre si, sendo que no momento discursivo as práticas selecionam e estabelecem os gêneros textuais apropriados, tornando-os significativos para seus atores.

Na análise do significado acional buscamos os gêneros discursivos que compõem as práticas e suas relações com os outros elementos (textos). Fairclough (2003: 68) define que

podem ser analisados em diferentes níveis de abstração. Inicialmente podem ser vistos como pré-gêneros (narrativa, argumentação, descrição e conversação). Igualmente, os gêneros podem ser classificados como principais ou sub-gêneros. Normalmente, o que define os gêneros são suas estruturas genéricas (estrutura composicional) e a mudança ou hibridicidade são marcas de transformações nas práticas sociais perceptíveis nas intertextualidades.

O significado representacional corresponde ao uso da linguagem para formar modos de ver e compreender o mundo (discursos). Estão compreendidos os valores, as crenças, as idéias, o conhecimento, o sentimento, formas particulares de perceber o mundo material. Cada representação está situada em determinado “ponto de vista” e, por isso, atravessam as práticas e os sujeitos numa formação dialética. Os sujeitos captam estas representações e correspondem a elas, muitas vezes sem perceberem. Daí que no nível das representações também se localiza o projeto reflexivo das práticas sociais. Textos orais ou escritos trazem marcas de representações das práticas em que se situam. Lima (2006), citando Fairclough (2003), explica que a análise do significado representacional em textos pode ser realizada ao buscarmos três elementos principais nas orações: os participantes, sob a forma de sujeitos, objetos diretos e indiretos; os processos, nas formas verbais; e as circunstâncias, nas formas adverbiais.

As construções sintáticas (sujeito + ação; sujeito + ação + objeto; uso da passiva, usos figurados da linguagem; inversão dos elementos; uso de verbos com conotação afetiva, e assim por diante) contribuem para o apagamento ou realce de um elemento sobre o outro, de um sujeito sobre o fato ou vice-versa (Halliday, 1994). No entanto, tais construções não são gratuitas e exploram os sentidos em representações das quais se constroem efeitos que repercutem nas práticas, como a manutenção de ideologias ou a busca da mudança social.

O significado identificacional corresponde ao uso da linguagem na construção dos *estilos*, que são marcas das identidades. Nos estilos estão presentes formas de se ver e de se situar no mundo. Sujeitos se nomeiam, referem-se mutuamente, estabelecem papéis, criam valores, atribuem valores aos participantes das práticas e, para isso, se utilizam de uma linguagem própria, de um modo particular de construção textual. No entanto, o princípio constitutivo do discurso e as articulações entre os significados nos mostram, segundo Dias (2007), que as identidades podem ser compreendidas nos três significados, representados graficamente no quadro a seguir:

<b>ADC (Significados do Discurso)</b>	<b>Identities</b>
Significado acional (discurso como gênero discursivo)	Reflexo de outros discursos na construção de identidades
Significado representacional (discurso como representação)	Como se configuram outras identidades por meio do discurso
Significado identificacional (discurso como estilo)	Análise identitária específica

Quadro 3: ADC e identidades (Dias, 2007: 32).

As posições ocupadas pelos sujeitos (identidades sociais) em relação aos demais participantes e aos demais elementos da prática social participam em determinadas formações identitárias. As construções identitárias compreendem um processo interno e outro externo; do sujeito consigo mesmo e dele com o ambiente em que se encontra. Os sujeitos, ao nascerem, são forçados a formarem a consciência de si mesmos a partir de sua constituição. A identidade pessoal tem a ver com a subjetividade, enquanto que a identidade social será formada a partir da situação social em que a pessoa nasce, renovando-se na socialização em determinados contextos ao longo do tempo.

Os papéis desempenhados pelo indivíduo serão revestidos por sua personalidade e ultrapassar os limites de sua origem dependerá de como interage com os demais elementos da vida e de sua reflexividade, tornando-se agente. Desta forma, identidades pessoais interagem com as identidades sociais, contribuindo para a formação integral do indivíduo, em formações híbridas (Fairclough, 2003: 160). Papéis sociais, como o de professor(a), mãe/pai são, portanto, faces da vida social que contribuirão para a formação da identidade pessoal das pessoas que, ao desempenharem suas funções, bem ou mal, assimilam aspectos da visão de si mesmo em relação ao outro.

As diferenças, segundo Silva (2000), participam do processo de aceitação e negação de identidades, compondo parte do que somos. Assim, as lutas pelas identidades são lutas pelo poder e pela posse de representações de prestígio. Textualmente, podemos perceber marcas identitárias ao incluirmos ou excluirmos o outro, pelo uso dos pronomes ‘nós’/‘eles’, classificações, polarizações, binarismos, normalizações, palavras que denotem julgamento/apreciação, uso de modalizações, verbos, dentre outros, e construções subjetivas que, apesar de não estarem evidenciadas, podem, pelo exposto, extraírem o pressuposto de idéias e valores.

Para finalizar a apresentação da abordagem da ADC, cabe-nos situar o enquadre teórico na presente pesquisa. Intentamos a articulação entre a Teoria Social do Letramento e a Teoria

Social do Discurso a fim de buscarmos no contexto da inclusão de pessoas com Síndrome de Down os discursos que atravessam as práticas de letramento inclusivo, bem como as identidades docentes. Nesse sentido, adotamos a Análise do Discurso Textualmente Orientada - ADTO, buscando a articulação entre os conceitos de práticas de letramento ao de discursos, proposta similar ao projeto integrado “Discursos, identidades e práticas de letramento no Ensino Especial”, do qual fazemos parte.

A articulação entre práticas de letramento e discursos abre-nos a possibilidade de compreendermos o conceito de práticas discursivas de letramento, que são “inter(ações), representações e identificações materializadas em textos orais, escritos e visuais que nos permitem perceber os usos da escrita da leitura num determinado contexto sócio-histórico”, conforme explicita Magalhães (1995: ?). Os conceitos relacionados à Teoria Social do Letramento serão vistos na próxima seção e, em seguida, voltaremos à articulação das teorias subsidiárias desta pesquisa.

#### **1.4 Teoria Social do Letramento - TSL**

A Teoria Social do Letramento - TSL foi proposta por Barton e Hamilton (1998). Nela, o autor e a autora operacionalizam os conceitos de evento de letramento de Heath (1983) e de práticas de letramento de Street (1984) numa proposta teórica que compreende o letramento como usos da leitura e da escrita em contextos situados, considerando-o como prática social em que estão envolvidas questões ideológicas e disputas hegemônicas.

A concepção de letramento dos autores está inserida na perspectiva dos Novos Estudos do Letramento (*New Literacy Studies*), termo cunhado por Gee (1990) ante o crescente número de pesquisas que questionavam a ênfase sobre a leitura e a escrita como fatores de desenvolvimento humano, intensificada no final da década de 1980. A Teoria Social do Letramento busca a análise de elementos sociais que regulam os usos associados à escrita como forma de manipulação, dominação e controle econômico e ideológico. Assim, o campo dos novos estudos do letramento extrapola as questões de uso funcional da leitura em contextos sociais, como é empregado o termo letramento no Brasil (Soares, 1998).

O termo letramento, uma tradução de *literacy*, tem sido utilizado no Brasil como reflexo de um movimento iniciado na década de 1930 nos Estados Unidos em que se discutia o uso da habilidade de leitura e escrita na resolução de tarefas militares (Barela, 2007). Esse movimento da funcionalidade da leitura e da escrita ganhou os discursos mundiais (Soares, 2004) sobre alfabetização, associando o domínio da tecnologia como condição *sine qua non* para o desenvolvimento social, econômico e tecnológico.

Esse aspecto do uso funcional das habilidades de leitura e escrita apregoado pela mídia, governos e organismos internacionais corresponde ao letramento autônomo, criticado por Street (1984, 1995) por mascarar o poder daqueles que detinham a escrita sobre os outros. Segundo a perspectiva do letramento autônomo, o indivíduo que não se mostrou apto no manejo da escrita não o faz por questões de incapacidade individual, já que o letramento envolve o conhecimento dos valores, das crenças, dos significados que determinado uso adquire no contexto situado. Assim, antes, a falta de habilidade se torna mais uma questão de acesso aos bens culturais e simbólicos de determinada prática, do que falta de competência em determinado campo. Nas palavras de Street (1984: 141):

[...] agencies including UNESCO came to associate literacy with the idea of a fully human person, with enlightenment in contrast to the dark space of illiteracy. This I would like to suggest, is characteristic of the ways in which literacy and personhood are intertwined in many cultural discourses.<sup>6</sup>

Em 1984 o antropólogo Brian Street havia proposto, em oposição ao modelo autônomo de letramento, o modelo ideológico de letramento, segundo o qual os usos da escrita deveriam ser associados aos valores, modos de pensar das culturas locais, enfim, formas de significar a escrita. Para esta concepção sobre usos situados da leitura e escrita, Shirley Brice Heath, em sua obra *Ways with Words*, contribuiu ao elucidar o conceito de eventos de letramento como atividades em que textos exercem algum papel.

Heath havia pesquisado a inclusão de crianças oriundas de duas comunidades agrícolas, uma negra e outra branca, em uma comunidade escolar urbana. Juntamente com um grupo de professores e professoras a pesquisadora percebeu que as crianças não se adaptavam, não

---

<sup>6</sup>:“...organizações, incluindo a UNESCO tem associado a alfabetização à idéia de uma pessoa humana, como iluminação ao contrário do espaço escuro do analfabetismo. Isso, eu sugiro, é uma característica do modo com que alfabetização e pessoas estão intimamente ligadas em muitos discursos culturais”. (Tradução nossa)

percebiam regras e por isso não interagiam. A pesquisadora propôs aos docentes que visitassem a família das crianças e vissem sua realidade.

Aos domingos, os/as professores/as marcaram encontros com pais e mães, fizeram uma pesquisa ‘etnográfica’ para descobrir os usos da escrita e buscaram as falhas do método escolar que empregavam. Perceberam que nas comunidades agrícolas o uso da leitura era limitado, que as crianças brincavam de forma lúdica e não imaginativa (com comidinhas de verdade) e não tinham momentos pré-determinados para iniciar ou concluir as brincadeiras, por isso não aceitavam as regras da escola, uma vez que não as compreendiam.

Cada professor e professora estabeleceram estratégias de sensibilização dos/as alunos/as, para inserção gradativa à prática escolar e ao término do projeto haviam conseguido que as crianças incorporassem os valores da escola e compreendessem não só a dinâmica escolar, mas os usos diferenciados da escrita que eram desenvolvidos naquele contexto. Heath demonstrou a impropriedade dos julgamentos de valor, argumentados em termos de competências individuais, tais como incapacidade, desorganização ou preguiça (comumente associados ao fracasso escolar); bem como estimulou a adoção dos usos situados, principalmente os usos diários da leitura compreendidos no contexto doméstico, considerando-os fundamentais para criar pontos de conexão entre a vivência e a escola.

Street (1984) apropria-se do conceito de evento de letramento de Heath (1983) e propõe o conceito de práticas de letramento como níveis abstratos, em que é possível perceber o modo de organização do uso da leitura e da escrita nos eventos. Segundo o autor, é possível presenciar um evento de letramento, mas não sua prática.

O autor, em *Literacy in Theory and Practice*, investigou duas comunidades no Iraque e percebeu que, em determinado grupo, os usos do letramento relacionavam-se ao ritual religioso, às leituras dos textos sagrados e, na segunda comunidade, o uso principal estava ligado à venda de frutas. O letramento diferia em abrangência e autonomia nas comunidades, se mostrando mais consolidado naquela que praticava o comércio como forma de sobrevivência. O autor percebeu que esta diferença não correspondia ao domínio da cultura escrita porque ambas a dominavam, nem tão pouco ao acesso, mas ao contexto das práticas de letramento, da dinâmica social e dos recursos disponíveis.

A comunidade comerciante viajava para comprar os produtos e negociava com diferentes grupos, se mostrando mais segura no manejo da leitura e da escrita, possibilitando ao

autor o desenvolvimento do conceito de práticas de letramento. Na próxima seção veremos a metáfora da ecologia na Teoria Social do Letramento a fim de melhor compreendermos a teoria.

#### **1.4.1 A metáfora da Ecologia e as proposições da Teoria Social do Letramento**

A Teoria Social do Letramento se insere nas Ciências Sociais Críticas, foi desenvolvida na escola de Lancaster na década de 1990 e se mostra como um ramo já consolidado, com pesquisas em diferentes países e universidades. A partir da metáfora da ecologia, Barton e Hamilton (1998) desenvolveram a Teoria Social do Letramento em seis proposições. Por ecologia podemos entender a soma dos usos situados da leitura e da escrita, que ocorrem de forma intercambiante (Barton, 1994). Os usos da escrita e da leitura (letramentos) somam diferentes formas de manifestação em um determinado contexto, sendo que cada uso se relaciona a uma prática e os usos interligados formam a ecologia.

Segundo Rios (2002) o uso da metáfora da ecologia para explicar os letramentos, que são formas de significar a leitura e a escrita no mundo, possibilita a compreensão dos mesmos como parte da vida social. Igualmente possibilita que outras metáforas, principalmente aquelas relacionadas ao não-letramento (cegueira, doença e outras) sejam igualmente compreendidas, contribuindo para o desvelamento de ideologias que reduzem a exclusão a aspectos pessoais.

Instituições poderosas que controlam os letramentos como a escola, a mídia, governos e organismos internacionais tendem a suprimir usos informais, ou de menor prestígio, normalmente, em termos de certo ou errado, bom ou ruim, adequado ou inadequado e, assim, a metáfora da ecologia desperta também a necessidade de se desnaturalizar o controle em prol da preservação dos diferentes letramentos, considerados como parte das identidades e da forma de interação entre as pessoas (Rios, 2002).

As seis proposições da Teoria Social do Letramento (Barton, 1998) foram traduzidas por Carvalho (2006: 26-27):

1. O letramento é melhor compreendido como um conjunto de práticas sociais: estas podem ser inferidas de eventos que são mediados por textos escritos;
2. Existem diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida.
3. As práticas de letramento são padronizadas pelas instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes do que outros.
4. As práticas de letramento têm um propósito e estão firmadas em metas sociais mais amplas e nas práticas culturais.



5. O letramento é historicamente situado.

6. As práticas de letramento mudam e novas práticas são freqüentemente adquiridas por meio de processos de aprendizagem informal e de produção de sentido.

Acreditamos que as proposições foram, ainda que brevemente, comentadas nos tópicos anteriores. No entanto gostaríamos de dar maior ênfase à compreensão da formação identitária a partir das práticas de letramento e dos discursos e, em seguida, buscar o desenvolvimento do conceito de Práticas Discursivas de Letramento proposto por Magalhães (1995) e de Práticas de Letramento Inclusivo proposto por nós. Nosso objetivo é tentar mostrar pontos de congruência entre a TSL e a TSD para a análise de práticas sociais no contexto das práticas educacionais, haja vista ser esta uma das agências poderosas na operação dos discursos hegemônicos.

### **1.5 Teoria Social do Letramento e Análise de Discurso Crítica**

Práticas sociais são articulações que posicionam os diferentes elementos da vida social: ação, relações sociais, mundo material, pessoas, crenças, valores, atitudes e discurso (Fairclough, 2003) e por isso estão em um nível abstrato, funcionando como um ponto intermediário, que conecta os eventos às estruturas. Nesse sentido, práticas discursivas são as articulações que controlam a produção, distribuição e o consumo de bens simbólicos veiculados nos discursos.

As atividades de letramento ou eventos de letramento constituem um tipo de ação na qual os textos assumem um papel dentro da prática social. Práticas discursivas de letramento correspondem a um tipo de prática discursiva, porém relacionada ao controle das práticas de letramento. Em outras palavras, são articulações discursivas que selecionam os eventos que podem ou não ocorrer e o significado que estes textos assumem na sociedade. As práticas discursivas de letramento, segundo Magalhães (1995: 205), correspondem a “matrizes históricas que determinam a produção e a interpretação de instâncias concretas de textos falados ou escritos, com emissores e receptores concretos”.

Neste trabalho, a articulação entre a ADC e a TSL se dá em parte pelos pressupostos teóricos da existência da ideologia nas práticas, da luta pelo poder hegemônico no âmbito dos discursos, pela visão constitutiva dos discursos e pela perspectiva da mudança social através da reflexividade. Torna-se necessário, no entanto, o intercâmbio teórico entre estes dois conceitos:

práticas discursivas de letramento e práticas de letramento inclusivo, a fim de que adquiramos um arcabouço mais coerente para subsidiar as análises.

Os conceitos de eventos de letramento e de práticas de letramento, segundo Magalhães (1995), derivam do intercâmbio entre a Antropologia e a Lingüística. Ainda de acordo com a autora, práticas discursivas de letramento têm caráter institucional ou comunitário em cada sociedade; variam de acordo com os contextos e comportam crenças e valores constitutivos nos discursos mediados pelos textos. Ademais, correspondem aos usos da cultura escrita permitidos pelas normas sociais e carregam os limites dos discursos relativos à identidade, à estrutura social, e assim por diante.

Consideramos como práticas de letramento inclusivo as práticas nas quais os textos exercem influência direta ou indireta no processo de tornar a pessoa com necessidades educacionais especiais incluída na vida social. As práticas discursivas de letramento, nesta pesquisa, encontram-se situadas nos discursos perceptíveis nas entrevistas e nos documentos institucionais que estabelecem o controle e produção de sentidos no que tange ao uso da leitura e da escrita no contexto da inclusão. Portanto, na investigação destas práticas não buscaremos a articulação entre gêneros, discursos e estilos (Chouliaraki e Fairclough, 1999), uma vez que não nos interessa o reconhecimento dos demais elementos da prática social e sim o discurso em seus significados acionais, representacionais e identificacionais (Fairclough, 2003).

Já as práticas de letramento inclusivo, segundo a perspectiva da TSL, devem ser buscadas por meio da compreensão dos eventos de letramento. Considerando que toda atividade em que o texto exerce um papel é um evento de letramento, assumimos que as entrevistas também o são, uma vez que os textos utilizados no processo de inclusão (tanto administrativos como pedagógicos) estarão relacionados à fala dos/as professores/as. Em complementação, adotamos a pesquisa etnográfica no ambiente da escola modelo que nos revelará os significados que tais práticas e usos assumem para a comunidade escolar. Assim, tanto a pesquisa *in locus*, como a entrevista, a coleta dos artefatos e a análise discursiva dos textos institucionais e das entrevistas fornecerão o subsídio para a compreensão do fenômeno da inclusão e das formações identitárias docentes. Por fim, passaremos nas próximas seções ao conceito de práticas de letramento em relação à identidade.

### 1.5.1 Letramento, identidade, discurso e inclusão

Interessa-nos nesta investigação, como já o dissemos, as identidades docentes, inclusive de gênero, no contexto da inclusão. O letramento como fator de inclusão tem sido estudado por diferentes grupos como, por exemplo, o consórcio de instituições de pesquisa chamado *National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (NRDC)* – Centro Nacional de Investigação e Desenvolvimento do Letramento e Numeracia de Adultos, fundado em 2002. Em trabalhos recentes de pesquisadores deste grupo como *Adult Literacy, Numeracy and Language*, dos autores Lyn Tett, Mary Hamilton e Yvone Hillier publicado em 2006, se advoga a relação entre letramento e inclusão como fatores políticos. O modelo atual de educação, com suas atividades educacionais e de letramento, determina o tipo de letramento estandardizado e as políticas de acesso ao letramento que, de forma velada, excluem grande parte da população.

As atividades tradicionais de letramento privilegiam o letramento acadêmico (autônomo) em face do letramento diário. Essa “escolha” faz com que pessoas ainda não ambientadas nas práticas acadêmicas (a maioria oriunda de comunidades pobres) não consigam atribuir ligações significativas aos usos escolarizados em virtude do distanciamento entre os valores, ideologias e crenças que permeiam os usos rotineiros e escolarizados da leitura e da escrita.

Como os usos diários da leitura participam da formação identitária, o fato de as pessoas não “se adequarem” aos padrões *estandardizados* da leitura acadêmica passa a ser compreendido no nível da ideologia dominante. Assim, a identidade social da pessoa excluída incorpora representações como de pessoa incapaz, sem habilidade, que não nasceu para os estudos ou não é inteligente, contribuindo para a manutenção de diferenças e para o apagamento de questões políticas, econômicas e sociais em processos de dominação.

No mesmo sentido, o controle dos usos da leitura e da escrita, associados às representações de gênero, perpetuam práticas discriminatórias (Lazar, 2005) ao estabelecerem diferenças quanto ao acesso e uso de textos e ao atribuir um significado distinto entre os usos da leitura para homens e mulheres.

O posicionamento entre incluídos e excluídos, entre letrados e não letrados, entre países dominantes e dominados, entre organizações financiadoras e instituições financiadas, encontra

raízes nas representações do conhecimento construído por meio da concepção de Letramento<sup>7</sup>, tanto em âmbito local como no cenário internacional<sup>8</sup>.

No cerne das questões de inclusão estão os discursos e ideologias que pregam a necessidade de educação básica para o estabelecimento de progressos cognitivos satisfatórios, que resultam em progressos econômicos e sociais relacionados à higiene, à cultura superior que proporciona a saúde e ao bem-estar. Por isso, enfatizam a necessidade de ofertar uma educação básica ampla (nos moldes do letramento autônomo) para eliminar diferenças, inclusive de gênero. Uma ferramenta de dominação utilizada por meio deste discurso tem sido os exames (Foucault, 1988) internacionais que medem a capacidade e o desempenho escolar, como o *Program International to Student Assessment* – Pisa da OCDE. Tais exames têm sido elaborados com base em princípios culturais e crenças de países anglófonos, que são “adaptados” aos países subsidiários. Fatores culturais como o costume de uso de determinado gráfico em detrimento de outro ou conceitos não compartilhados influenciam nos resultados, prejudicando os demais países. Por outro lado, o alto investimento na política de pontuações nas escolas criam desnivelamentos de ações educacionais que prejudicam percepções amplas, limitando a educação ao nível do que é medido<sup>9</sup>.

O discurso do EFA tem implicado na identidade docente que, conforme Radnor (2002), tem produzido o sentimento nos/as professores/as de que seu profissionalismo é prejudicado, incluindo a sua capacidade para a inovação criativa. A formação docente tem sofrido alterações provocadas por políticas nacionais que modificaram a forma de atuação ante as exigências da LDB/96 (Costa, 2004). Modificações estas também percebidas num processo tendente à desvalorização profissional, diagnosticada no trabalho de Pacheco (2006).

Segundo Gee (1996), os discursos são compreendidos como formas de comportamento, interação, valorização, compreensão, crenças e, freqüentemente, de fala, leitura e escrita aceitos por determinados grupos para definir papéis de atores ou rotular tipos de pessoas. No alargamento da compreensão sobre eventos de letramento temos que eventos são espaços onde

<sup>7</sup> Letramento com maiúscula e singular é utilizado por Street para designar o uso da leitura acadêmica na concepção do letramento autônomo.

<sup>8</sup> Para maiores informações sobre o domínio do modelo de avaliação educacional de base anglófona veja o [artigo Education for all: the globalization of learning targets](http://www.cmm.bristol.ac.uk/team/hg_personal/full%20publications%20-%20download/2004/Education-for-all.pdf), produzido pelo pesquisador Harvey Goldstein, disponível em [http://www.cmm.bristol.ac.uk/team/hg\\_personal/full%20publications%20-%20download/2004/Education-for-all.pdf](http://www.cmm.bristol.ac.uk/team/hg_personal/full%20publications%20-%20download/2004/Education-for-all.pdf).

<sup>9</sup> O que tem sido chamado de Milagre do Texas, local onde níveis de *scores* foram largamente divulgados, foi contestado em novos testes, pelo NAEP, demonstrando que a adoção de tal política resultou em perdas significativas nas habilidades de leitura e escrita e operações matemáticas, principalmente entre alunos oriundos de minorias. O relatório completo está acessível em <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n49/>.

peças concertadamente criam significados, na interação com os outros a partir de suas histórias individuais e coletivas, em situações pertinentes (Bloome et al. 2005: 6).

Este alargamento permite a articulação entre letramentos, identidades e discursos no sentido de que ao produzir significados nos eventos de letramento as identidades se constroem, recriam seus espaços e possibilitam a quebra, manutenção ou transformação das práticas por meio dos discursos, contribuindo para novas formações identitárias.

As instituições contribuem para o estabelecimento de determinados usos do letramento e para a veiculação de discursos que sustentam tais usos. Recordando que práticas discursivas de letramento são normalmente institucionais ou comunitárias, a instituição escola permanece atravessada por muitos discursos e reflete as práticas articuladas aos mesmos. A ADC (Fairclough, 2003) relaciona o uso da linguagem a significados identificacionais, sendo, neste caso, o uso da linguagem escrita (letramento) uma forma de interação pela qual pessoas são envolvidas (e suas identidades docentes, inclusive de gênero).

A mudança na prática escolar relacionada ao processo de inclusão está fortemente baseada no fazer docente, tomando o/a professor/a como agente principal da transformação da escola que “agora se adapta ao aluno e não o contrário”. Neste sentido, Fairclough (2003: 168) enfatiza que a linguagem permite pôr em evidência aspectos ligados aos valores e crenças institucionais num forte investimento na construção de identidades sociais. Tais discursos posicionam pessoas, articulam significados ideológicos e perpetuam o poder.

Os usos do letramento constituem importante ferramenta na formação da identidade de gênero. A ideologia de gênero passa por uma visão reducionista do ser humano e, portanto, de sua capacidade de interação com outros seres humanos e com o meio social. Mulheres são percebidas como diferentes dos homens e lhes são oferecidos usos e acessos baseados em pressupostos ideológicos a determinados tipos de letramento que repercutem em suas identidades e possibilitam a manutenção do poder hegemônico (Zubair, 2001).

No contexto escolar, Louro (1999) tem argumentado que diferentes currículos na formação docente contribuíram para uma percepção da figura feminina ligada a cuidados domésticos e à visão da mulher como afeita a currículos menos especializados, apropriados para a iniciação escolar, cabendo aos homens, mais aptos, o domínio de currículos mais especializados e, portanto, da “função” na educação complementar.

As representações de gênero social podem ser compreendidas por meio dos eventos e práticas de letramento, uma vez que neles as representações discursivas dos modos de ser e agir atribuídos aos homens e mulheres são partes constitutivas. As representações sociais de professor e professora são atravessadas pelo gênero social (estrutura) que define, em parte, o letramento inclusivo. As articulações dos elementos da prática discursiva de letramento presente nos eventos de letramento inclusivo posicionam os sujeitos, possibilitando a formação das identidades docentes, inclusive de gênero, durante as interações. Nas palavras de Silva (2006: 998) “Assim, a construção e constituição das identidades de gênero implicam a interação dos indivíduos agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados, implicam as posições que eles assumem e as maneiras como são eles posicionados nos eventos de letramento”.

As formas de dominação no contexto da modernidade tardia podem ser camufladas por meio da atuação profissional. Dessa forma, a divisão do trabalho docente, um espaço marcadamente feminino, pode tornar relações de poder naturalizadas, em mecanismos de enfraquecimento da mulher, de maneira sutil, e em grande parte por meio da linguagem (Bourdieu, 1999).

Identidades híbridas (Giddens, 2002), muitas vezes conflitantes, como a identidade docente tradicional e a identidade docente do Ensino Especial, alternam-se entre o agir com autoridade e o agir com acolhimento. Estes fragmentos de identidades estão presentes em professores e professoras no espaço da inclusão de pessoas com Síndrome de Down, e buscaremos, por meio da investigação, situar as identidades docentes, inclusive de gênero, nas práticas de letramento, entendendo que as construções identitárias se dão em parte no processo de interação, nas práticas discursivas, sendo a escola uma agência privilegiada de promoção destas interações.

## **1.6 Letramentos e identidades**

O Letramento, no singular e com letra maiúscula, corresponde ao uso da leitura e da escrita na concepção escolar, e letramentos, no plural, corresponde às formas de usos da linguagem escrita, em contextos múltiplos, como na família, na igreja ou em ambientes burocráticos (Street, 1998).

Os usos do letramento na vida social são múltiplos, alternam-se de acordo com a posição que o sujeito ocupa (professores/as e alunos/as, por exemplo) e com a ideologia, valores e crenças presentes nas práticas. Tais usos são situados no tempo e no espaço, de forma que são constantemente modificados a cada rearticulação dos elementos dessas práticas.

Os usos da leitura e da escrita podem ser pensados pela metáfora da ecologia (Barton, 1994). Nesse sentido, podemos pensar que igualmente são múltiplas as atividades que as pessoas desempenham em suas vidas que requerem o uso da leitura e da escrita (Street, 1998). A identificação com tais usos é que estabelece o significado entre os usos e as práticas, e junto com estas os valores, crenças e ideologias que sustentam estas práticas (Rockhill, 1995).

As experiências vividas por mulheres em contato com os letramentos cruzam-se nas dimensões do sexo, faixa etária, identidade étnica, identidade nacional, de classe e assim por diante, muitas vezes contraditórias e ambivalentes (Martin-Jones, 2000). Assim, as experiências tanto pessoais e sociais, bem como os papéis desempenhados por estas mulheres, trazem valores que se cruzam num intercâmbio que forma as identidades (Fairclough, 2003). Porém, os sujeitos não são simplesmente posicionados nos discursos, eles respondem a estímulos e reagem criando, modificando ou reafirmando suas identidades (Chouliaraki e Fairclough, 1999).

Identidades, letramentos e práticas sociais estão, assim, interligados numa construção permanente. Novos paradigmas surgem em novos desmembramentos de práticas e identidades, sendo que parte do que foi interiorizado em outras práticas é trazido pelo sujeito como parâmetro para interpretar os fatos à sua volta.

## **1.7 Conclusão**

Vimos, neste capítulo, a articulação ente a Teoria Social do Letramento e a Teoria Social do Discurso (ADC), situando ambas nas Ciências Sociais Críticas. A articulação foi possível uma vez que as teorias compreendem os discursos como constitutivos das práticas e percebem nas lutas discursivas a possibilidade de mudança.

A articulação entre a ADC e a TSL, nesta pesquisa, não corresponde à elaboração de um método propriamente dito, o que esperamos que seja objeto para outras pesquisas no âmbito da

Linguística, mas uma tentativa de produzir novos sentidos ao incorporar o estudo da dimensão discursiva às práticas de acesso aos usos da escrita institucionalizados.

Os usos da leitura e da escrita escola (Letramento) vêm sendo “estandardizados” como propulsores do bem-estar social, que carece de atenção no contexto do Ensino Especial. A ideologia do Letramento, associada à Educação Especial e focada no desenvolvimento humano para a autonomia social, transforma as relações na forma como os/as professores/as interagem com estes/as crianças e jovens.

Além do processo de assimilação dos valores e das crenças de um ensino pelo outro (Ensino Especial e Ensino Regular) temos na inclusão desafios de compartilhamento de atividades em sala de aula que requerem dos/as professores/as alta habilidade e conhecimentos novos até então não contemplados pela formação docente. Tais mudanças justificam a presente pesquisa.



## CAPÍTULO 2

### O CONTEXTO, O MÉTODO E A PRÁTICA DA INCLUSÃO

Pelo que fizeram, se hão de condenar muitos. Pelo que não fizeram, todos. A omissão é um pecado que se faz não fazendo.  
(Pe. Antônio Vieira)

A primeira preocupação do investigador ao delimitar seu objeto de pesquisa é saber “como” fazer com que a pesquisa produza bons resultados. Uma grande etapa é definir o método com o qual se obteriam instrumentais eficazes no manuseio dos dados gerados. A questão metodológica foi trabalhada a partir do objeto, ou seja, das exigências que este objeto “manifestava” para que o mesmo “se permitisse” desvendar.

Dentro do contexto da inclusão do Ensino Especial - EE no Ensino Regular - ER, as Identidades Docentes, os Discursos e os Letramentos seriam esses objetos específicos que emergiriam dentro da prática social da inclusão. Os seus agentes, professores e professoras, envolvidos/as pelo discurso da prática escolar e por outras vozes que ecoam no ambiente escolar seriam por uma gama de fatores intrínsecos e extrínsecos tão complexos quanto o próprio fenômeno “inclusão”.

Optamos, assim, como estratégia, pela conjugação da Etnografia e da ADC, conforme preconizam Chouliaraki e Fairclough (1999) e Magalhães (2000)<sup>10</sup>, por ambas contemplarem os três elementos (discursos, identidades e práticas de letramento) como construções sociais dinâmicas, que se autoproduzem nas práticas, e por oferecerem ferramentas para análise de matizes delicados como os significados sociais que assumem determinados textos e as conseqüências que seus usos geram dentro do contexto social investigado.

A conjugação das duas metodologias privilegiaria a compreensão do objeto, fornecendo o viés indispensável para que a análise textual recebesse o balizamento do olhar *in lócus* da investigação, tomando a cultura como elemento fundante das dinâmicas sociais. Estaria

---

<sup>10</sup> Magalhães (1985, 1986) foi a primeira pesquisadora no Brasil a adotar a etnografia nos estudos da análise de discurso. Em Magalhães (2006), a pesquisadora explora a associação entre a pesquisa etnográfica e a ADC.

contemplada, desta forma, a questão da prática da inclusão, numa perspectiva ampliada, a partir da compreensão de seus atores, dos discursos e dos fatores ideológico-hegemônicos em que os eventos ocorrem. Neste capítulo veremos mais detalhadamente ambas as metodologias, o processo de geração dos dados, os critérios de análise e o contexto investigado.

## 2.1 A Pesquisa Etnográfica

A etnografia, método de investigação inicialmente antropológico, tem por objetivo, segundo Geertz (1989: 10) “o alargamento do universo do discurso humano”. Para André (1995), utilizar o método etnográfico significa investigar como as ações adquirem significados em determinada cultura. Esses significados são importantes para a compreensão dos indivíduos na medida em que organizam o comportamento e, juntamente com outros elementos, são formadores da identidade. Segundo Graue e Walsh (2003: 56), a cultura estabelece modos de ver, que se constituem em conhecimentos cumulativos, porém não estáticos. Os significados e a forma de transmissão desses significados variam de época para época e de grupo para grupo. O que acreditamos conhecer mantém relação direta com o nosso tempo, local e cultura. Ainda segundo os autores (idem: 56-57):

[...] as nossas interpretações daquilo que vemos e o modo como isso se relaciona com outros aspectos de nossa experiência estão enquadradas em termos das ferramentas que temos à nossa disposição, dos apoios institucionais que conseguimos reunir e do contexto político em que estamos inseridos.

Em termos de método, o fazer etnográfico inclui a permanência no ambiente investigado durante um tempo relativamente longo, capaz de permitir que o/a pesquisador/a compreenda aquilo que não é visível num primeiro olhar (Geertz, 1989). A permanência por determinado tempo em campo permite o surgimento de vínculos de confiança entre investigador/a e participante, tornando o ambiente igualmente significativo. Os vínculos podem ocorrer em decorrência desse tempo de permanência, como podem ser resultantes da empatia e da percepção das dinâmicas contextuais em um momento anterior ao início da pesquisa.

Geertz (1989: 15) estabelece três características principais da descrição etnográfica: (i) ela é interpretativa; (ii) seu objeto é o fluxo do discurso social; e (iii) a interpretação consiste em

captar o dito, dentro do discurso, e defini-lo de forma pesquisável. Categorias como ódio, amor, revolta, poder, fé, beleza e autoridade assumem, segundo o autor, formas identificáveis nas práticas, principalmente “domésticas”. A pesquisa etnográfica interpretativa buscará, assim, desvelar valores neutralizados pelas práticas (Hammersley, 1992), na tentativa de “deshistoricizar” posições sociais de desvantagem (Bourdieu, 2005).

A pesquisa etnográfica inclui a interação com pessoas, textos de entrevistas e aqueles gerados pelo/a investigador/a, em diários e notas de campo (Peirano, 1992). Na geração dos dados, base para a interpretação etnográfica, buscaremos a adoção de critérios explicitados por Rivers (1912 apud Peirano, 1992), como (i) não buscar respostas imediatas; (ii) combinar os relatos à observação cuidadosa dos contextos em que ocorrem os fatos mencionados; (iii) promover a empatia entre investigador/a e participante; (iv) observar a premissa de que se deve buscar o abstrato por meio do concreto; e, por fim, (v) reconhecer que o/a colaborador/a tem um ponto de vista, provavelmente, bem mais interessante que o do/a investigador/a.

Idéia complementar ao respeito do ponto de vista do/a colaborador/a é o fato de que devemos abraçar princípios éticos capazes de inibir que a pesquisa prejudique a comunidade e os indivíduos da pesquisa (Magalhães, 2000, 2006). Não basta que façamos ciência em determinado estudo de campo, é preciso que a pesquisa beneficie aqueles que a permitem e uma das alternativas, segundo a autora, seria a elaboração de projetos ou cursos/oficinas focados no interesse e necessidade locais, fato previsto pelo Projeto Integrado do qual este é parte integrante.

## **2.2 Escolha da escola**

Desejávamos analisar as identidades docentes, inclusive de gênero, no processo de inclusão do Ensino Especial no Ensino Regular. A escolha por este fenômeno deveu-se ao interesse recente dos legisladores e gestores públicos em alterar a configuração deste serviço de forma muito ostensiva. Observando os agentes educacionais do Ensino Especial percebemos que a maioria era composta por mulheres e, assim, gostaríamos de ver quais práticas são adotadas e que discursos contribuem para a formação identitária de professores e professoras. Optamos pela segunda fase do Ensino Fundamental por abrigar educadores/as de ambos os sexos.

A geração de dados é um ato criativo. Eles não se encontram disponíveis para serem recolhidos, mas são “garimpados” por meio de uma ação consciente do/a investigador/a. Segundo Graue e Walsh (2003), o/a investigador/a é parte atuante no processo de geração dos dados e não um/a mero/a expectador/a. A atividade do/a pesquisador/a. começa antes do trabalho de campo com a busca de informações acerca do universo a ser investigado.

Visitas a *sites* e órgãos governamentais forneceram as primeiras informações do campo. Rios (2002) previu a integração pesquisador/campo não só por meio das informações colhidas ‘pessoalmente’ como também a partir de dados gerados por órgãos governamentais e agências estatísticas, ligados à geografia do ambiente.

A política de inclusão e a relação das escolas públicas regulares que trabalham com a educação inclusiva foram cedidas pela Secretaria de Ensino Especial do Ministério da Educação, onde obtivemos publicações, revistas, cadernos e manuais, além do acesso ao mapa da inclusão por deficiência do DF.

No mapa constavam informações sobre as escolas, o número de alunos por escola, endereço, telefone e a regional em que a escola está subordinada. Observamos que havia escolas inclusivas em todo o DF, mas precisávamos de unidades que atendessem alunos/as com Síndrome de Down da segunda fase do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos, antigas 5ª a 8ª séries).

Uma outra etapa do projeto de pesquisa precisava ser cumprida antes da entrada em campo, a submissão ao Comitê de Ética da Faculdade de Saúde da Universidade de Brasília, em obediência à normatização federal. O processo visa regular toda pesquisa envolvendo seres humanos. Depois da aprovação, buscamos autorização junto à Superintendência de Ensino Básico - SUBEB do GDF para o início das visitas às escolas.

De posse dos encaminhamentos, fomos a duas regionais de ensino, a do Plano Piloto e a de uma Região Administrativa (Cidade Satélite), onde fomos bem recebidos, sendo a única preocupação dos/as atendentes a cientificação de que havíamos cumprido os trâmites junto ao Comitê de Ética e à Subeb já descritos. Nas regionais obtivemos novos encaminhamentos, de acordo com as unidades escolares que interessavam à investigação e, com esses encaminhamentos, encerrava-se a etapa inicial de preparação para entrarmos em campo. A etapa preliminar foi relativamente longa e durou cerca de quatro meses entre a elaboração/junção dos documentos e o deferimento de nosso pedido nas duas instâncias.

Inicialmente desejávamos comparar os resultados de duas localidades, como mencionamos. Chegamos a acompanhar a unidade do Plano Piloto e fazer entrevistas e observações, mas não houve receptividade da coordenação da escola para a pesquisa, impossibilitando a realização da segunda etapa das entrevistas. A segunda entrevista confere uma gama maior de informações para a validação dos dados e oportuniza o surgimento de narrativas. Como este método estava previsto em nosso projeto, optamos, assim, por trabalhar apenas na Região Administrativa. Entendemos que o contato interativo e a confiança são pontos indiscutíveis na pesquisa etnográfica e salientamos que desejávamos trabalhar melhor estes vínculos, caso dispuséssemos de maior tempo.

Ressaltamos que na unidade escolar da Região Administrativa fomos muito bem recebidos, tanto pela direção como pelo corpo docente e discente. As informações eram transmitidas com sinais evidentes de empatia mútuas.

A escola da Região Administrativa satisfazia ao perfil traçado. A unidade atendia pessoas com Síndrome de Down e apresentava um importante diferencial: era uma unidade que comportava um caso de sucesso envolvendo a inclusão. Esta escola poderia trazer elementos que desvelassem aspectos favoráveis à pesquisa. Apesar de limitada a área de abrangência da investigação, uma única unidade, o trabalho não foi prejudicado porque houve, como mencionamos, visitas a outras unidades, além do que este caso de sucesso seria valioso, uma vez que são raros/as os/as alunos/as com Síndrome de Down incluídos/as.

As crianças do Plano Piloto contavam com a Escola Park, um modelo único no país em que no horário contrário ao da matrícula da criança/jovem são oferecidos música, teatro e atividades físicas. As Escolas Park desenvolvem o método tríplice, ou seja, três módulos nucleares (música, teatro e educação física) que oferecem 7 oficinas cada. Uma criança participa de três oficinas concomitantes, uma de cada módulo, tendo, portanto, três professores/as. O objetivo da Escola é permitir que os/as três professores/as proporcionassem três modos de ver, sentir e interpretar os mesmos conteúdos artístico-corporais. Infelizmente, esse sistema só está disponível para o Plano Piloto.

A inclusão na Escola Park era incentivada, mas, no entanto, a Diretora de uma das Escolas Park afirmou, em comunicação pessoal, que não é oportunizada ao/a professor/a a escolha em aderir ou não ao trabalho com a inclusão. Não havia, tampouco, treinamento ou

orientação aos docentes, simplesmente aprendiam na prática a “trabalhar” com os/as alunos/as deficientes por meio de iniciativas empíricas e subjetivas.

Ambas as escolas visitadas (Plano Piloto e Cidade Satélite) se caracterizavam em suas localidades por serem modelos de educação inclusiva, e abrigavam alunos e alunas com diferentes deficiências, mas possuíam estrutura e recursos humanos diferenciados. Na Escola do Plano Piloto, doravante EPL, havia uma sala de apoio, com dimensões aproximadas de 3x6 metros, mobiliada com duas mesas redondas para oito lugares, armários à esquerda para condicionamento do material pedagógico, quadros branco e negro com imagens e recados, uma mesinha com lanche e um bonito painel em que o tema da inclusão era retratado pelo desenho de uma criança negra e uma branca cadeirante e a frase “Ninguém é tão bom como todo mundo junto”. No aspecto humano quatro professoras especialistas em educação inclusiva atendiam às crianças em dois turnos. As crianças do matutino recebiam reforço à tarde, e os estudantes do vespertino eram atendidos pela manhã. Havia um diferencial: as educadoras não somente “auxiliavam” os alunos e alunas em suas atividades, mas eram responsáveis parcialmente pela estratégia pedagógica e pelo processo avaliativo.

Na unidade da Região Administrativa, doravante ERA, não havia uma sala de apoio propriamente dita, e sim uma sala de aula convencional destinada aos encontros com os/as alunos/as surdos/as. O atendimento aos/as surdos/as era oferecido por quatro professoras e um professor, que recebiam os/as alunos/as em horário cruzado. A ERA também recebia alunos com diferentes deficiências e até com deficiências múltiplas, mas estes contavam com o apoio dos próprios professores/as regentes, de profissionais itinerantes e das salas de apoio de outras escolas.

### **2.3 No campo de pesquisa**

Adotamos, segundo Lopes (2006), a estratégia de nos dirigirmos ao/a Diretor/a ou Coordenador/a para então sermos apresentados por estes ao corpo docente. Isso faria com que fôssemos “inseridos” ao grupo, facilitando a recepção e os laços de confiança. Realizamos uma breve introdução sobre o tipo e objetivo da pesquisa e convidamos os/as professores/as a participarem. Explicitávamos as fases da investigação, conforme Magalhães (2006), como

compostas basicamente por duas entrevistas, pela observação participativa do ambiente escolar, anotações em diários e notas de campo e coletas de atividades desenvolvidas pelos/as professores/as.

As entrevistas foram semi-estruturadas, com um elenco de questões discutidas previamente com o grupo da pesquisa integrada e a condução das mesmas, de acordo com a metodologia da entrevista semi-estruturada, ocorreu de maneira informal, na tentativa de dar maior naturalidade e conforto ao/a participante (Gaskell, 2005).

A seleção dos/as participantes obedeceu ao critério de atuação na segunda fase do Ensino Fundamental público regular com atendimento a estudantes com Síndrome de Down e pela anuência em colaborar nesta pesquisa. A adesão se deu mediante a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>12</sup>, em que os dados de contato dos/as pesquisadores/as foram fornecidos para o caso de desejarem ausentar-se da pesquisa ou obter informações acerca da mesma.

Nenhum dos/as professores/as contatados fez objeção ao nosso convite, mas por motivos de impedimento pessoal não pude comparecer a um dos agendamentos, o que provocou o desinteresse de um dos participantes, levando-o a manifestar o desejo de desvincular-se da investigação. O pedido foi atendido, com a ressalva de que caso mudasse de opinião bastaria nos procurar. O fato, no entanto, foi superado depois de o professor presenciar o interesse e assiduidade desta investigadora com outros/as colegas seus, fazendo com que revisse espontaneamente sua decisão, permitindo que prosseguíssemos com a coleta e geração dos dados, desta vez, felizmente, sem frustrar os agendamentos.

## **2.4 Os/as participantes**

Uma breve caracterização dos usos pessoais dos/as participantes, e aspectos que condicionam certos usos, como o fato de ter filhos – letramento associado à puericultura, ter tido pais exigentes ou flexíveis quanto à educação formal, ou acesso ao letramento religioso são fatos que constroem perfis de uso da linguagem escrita, motivo pelo qual descrevemos os/as participantes. O conhecimento de tais vivências dá-nos espaço para a reconstrução dos

---

<sup>12</sup> Vide Termo nos anexos.

significados que esses letramentos têm para seus/suas usuários/as, no caso o corpo docente, e sua relação com a prática de letramento inclusiva adotada por eles/elas.

Os/as participantes/as têm em comum o fato de terem iniciado suas atividades mais intensas na EE no ano de 2004, quando o processo de inclusão (*mainstreaming*) transformou-se em política pública. Antes atuaram na educação no Ensino Regular, na perspectiva da escola, que oferecia na região o ensino voltado para uma educação de qualidade, atendendo casos esporádicos de inclusão. Fatores de classe e organização familiar tradicional também são comuns, uma vez que todos/as são de classe média e pertencem a famílias em que pais e mães se mostraram presentes na formação. Com exceção de Leidiane, os/as demais são pessoas casadas que relataram forte sentimento materno e/ou paterno.

Nome (pseudônimo)	Atuação profissional	Formação	Aspectos pessoais
Leidiane	Cerca de 30 anos, professora há 10 com 8 no Ensino Especial.	Matemática	Solteira, católica, oriunda de uma família de classe média, com nove irmãos/ãs, pais presentes e exigentes quanto à educação formal na infância.
Mariana	Cerca de 30 anos, professora há 11 anos, sendo 04 no Ensino Especial	Filosofia	Casada, mãe de duas filhas, pertencente à classe média.
Warley	Cerca de 50 anos, professor há 24 anos, sendo 04 no Ensino Especial.	Ciências e Matemática	Casado, pai, teve infância livre, pais presentes, mas não exigentes quanto às ocupações formais, oriundo de classe média, letramento religioso marcante.
Emerson	Professor com cerca de 30 anos, com 10 anos na educação e 04 no ensino especial.	Português e Inglês	Casado, pai de duas filhas, infância com leituras abundantes, pais presentes com acesso ao letramento religioso.
Silvia	Cerca de 40 anos, professora do EE.	Especialista em deficiência mental	Casada, mãe, professora do EE. Falou muito pouco de sua vida pessoal, mas na profissional se mostrou muito atuante.

Quadro 4: Caracterização dos/as participantes.

## 2.5 Que buscar na pesquisa etnográfica?

Ao adentrar os grupos escolares nos veio à mente o que e como poderíamos investigar sem sermos invasivos. Como tornar nossa presença algo proveitoso para o grupo local e, ao mesmo tempo, satisfatório às questões que deveriam ser desveladas? Uma das possibilidades seria tornarmo-nos úteis (Lopes, 2006). A arrumação da sala, uma gentileza para com uma criança, um pequeno auxílio nos intervalos, quando solicitado, para esclarecimento de dúvidas



dos/as alunos/as em seus exercícios foram atitudes que inspiraram confiança e nos introduziram na dinâmica real da escola. O contexto da pesquisa exigia uma estratégia de inserção diferenciada. Como os/as professores/as possuíam salas de inclusão total (alunos/as ANNE e alunos regulares juntos) em turmas cheias, uma investigação menos imparcial não seria bem-vinda. Por isso, nos detivemos em campo por um tempo relativamente longo para que tais barreiras pudessem ser trabalhadas.

Não era nosso objetivo atuarmos como professores, mas a identidade de um/a investigador/a poderia gerar incômodos nos/as alunos/as, enquanto a de um/a professor/a ou colaborador/a tornar-se-ia mais natural, motivo pelo qual perante os/as alunos/as nos dispúnhamos ao auxílio, bem como no término das atividades colaborávamos com os/as mestres no transporte de seus pertences e/ou organização das salas. Frequentemente éramos chamados de estagiários. Os/as professores/as, a direção e o corpo de funcionários/as estavam cientes de nosso papel e função, que foram ocultados apenas aos/as alunos/as já que eles/elas não foram o alvo de nossa investigação.

Adotamos quatro visitas ao campo por semana: nas terças, quartas, quintas e sextas-feiras. Magalhães (1986) manifesta a adequação do período de um dia por semana de observação, em um período relativamente longo de permanência. Nossa decisão de dar maior ênfase ao trabalho de campo durante os meses de outubro e novembro e início de dezembro teve por objetivo estabelecer elos capazes de satisfazer a compreensão das práticas. Nos meses de fevereiro e março adotamos a visita às quartas-feiras à tarde.

No início os/as alunos/as ficaram curiosos/as porque normalmente os/as estagiários/as percorrem as aulas de uma única disciplina e eles/elas perceberam que o foco era a turma da 8<sup>o</sup> série, atual 9<sup>o</sup> ano. Na apresentação fui “anunciada” como alguém que estaria no ambiente alguns dias da semana. Quando interpelada esclarecia, então, que se tratava de uma pesquisa, e que estaria com eles/elas durante algum tempo, sanando em parte a curiosidade e diminuindo o estranhamento.

Nas interações em sala observávamos os/as professores/as, buscando identificar os discursos e as práticas que assumiam diante dos alunos especiais, bem como no decorrer das atividades. Nosso foco era obtermos, por meio dos eventos de letramento concretos, subsídios para identificarmos as práticas de letramento, mais amplas e abstratas.

A atividade escolar na sala de aula, as tentativas de adequação das estratégias comunicativas ao público especial, o amor, o interesse, a adesão à inclusão, as interferências das condições de trabalho, o investimento na identidade de professor/a da Educação Inclusiva, as identidades docentes e, em outro extremo, a indignação, o rancor ou mesmo a aversão ostentados em gestos, atitudes e escolhas lexicais eram observados para o delineamento do contexto. Também foram observadas as interações nas salas dos/as professores/as, alternadamente com os recreios, com a finalidade de investigar os mesmos significados. Tais observações seriam registradas nas notas de campo e complementadas com a análise discursiva dos textos.

## **2.6 A ADC como método de investigação**

A entrevista semi-estruturada é um modelo em que as questões são previamente pensadas, de acordo com os temas a serem investigados (Magalhães, 2000). O ambiente escolhido pelos/as participantes foi a sala dos/as professores/as. Como nos dois turnos (manhã e tarde) havia aulas, não era possível nos dirigirmos a outro local. A falta de ambiente mais calmo não chegou a inviabilizar as entrevistas, mas era comum que, ao ouvir o assunto, outros profissionais dele quisessem fazer parte. Isso, de certa forma, tornava a entrevista menos formal, mas por outro lado, talvez inibisse o/a interlocutor/a ou provocasse desconforto.

Como mencionamos, a jornada dos/as professores/as é dupla. Há o momento das aulas normais e, em horário inverso (manhã/tarde), ocorriam os atendimentos e as atividades de coordenação. Os momentos de coordenação eram utilizados com liberdade para organizar as atividades de interesse pessoal. Comparecíamos em horários de coordenação para os encontros de entrevistas, sempre agendados pelo/a colaborador/a, o que facilitava porque naquele momento tínhamos a atenção e o tempo do/a professor/a.

Para as entrevistas, a mesa possuía cadeiras de ambos os lados, de forma que nos posicionávamos lado a lado, e as perguntas realizadas sem o apoio de papéis, pastas ou outras anotações, objetivavam deixar o/a participante menos apreensivo e tornar a entrevista “uma conversa”. Segundo Bessa (2006), o cuidado na escolha da posição da entrevistadora e dos/as entrevistados/as são fatores que diminuem a distância e minimizam questões de poder.

Bauer e Gaskell (trad., 2002: 267) oferecem um quadro para a análise de discursos em pesquisas qualitativas, que aqui transpomos como uma das muitas formas de organização dos dados, aplicável também a outros tipos de pesquisa:

1. Formule questões iniciais de pesquisa;
2. Escolha os textos a serem analisados;
3. Transcreva os textos em detalhe;
4. Faça uma leitura cética e interrogue o texto;
5. [...] Revise suas questões de pesquisa;
6. Analise;
7. Teste a fidedignidade e a validade;
8. Descreva.

Esses são procedimentos técnicos, utilizados nesta pesquisa apenas para a organização das entrevistas. Os dados foram analisados, segundo as categorias da Análise do Discurso Crítica, com base nas obras de Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2001a, 2003).

Fairclough (2001b), em seu artigo “CDA as method in social scientific research”, retoma sua base analítica. A abordagem baseada em práticas sociais permite a observação em duas perspectivas: da estrutura e da ação. As práticas são formas relativamente “estáveis” de ação social definidas pela posição na estrutura da rede de práticas.

A ADC procura analisar a relação entre as semioses (incluindo a linguagem verbal, não verbal e imagética) e os outros elementos da prática social, com vistas à percepção da influência das semioses nas mudanças dos processos no período atual, convencionalmente chamado por alguns teóricos de modernidade tardia<sup>13</sup>.

As semioses participam nas atividades sociais de uma prática, nas representações e nas performances. Nas atividades sociais, temos os gêneros discursivos, nas representações os discursos e nas performances os estilos.

Em um nível mais abstrato, o conjunto das práticas sociais de um modo particular corresponde às ordens sociais, e o seu aspecto semiótico são as ordens de discurso. O conceito de hegemonia pode ser analisado no nível das ordens do discurso, como parte da legitimação que consolida o senso comum e sustenta as relações de dominação. Por isso, a semiose pode promover mudanças por meio da reconfiguração dos significados.

---

<sup>13</sup> Termo traduzido de “late modernity” (Giddens, 1992).

Os gêneros, os discursos e os estilos participam na forma de textos, tanto da prática como da estrutura, de forma que a análise privilegia as relações entre os textos e as interações, ou seja, o contexto de uso.

Esta pequena reflexão sobre a participação dos textos nas práticas sociais subsidia o/a analista no método traçado em Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003). As etapas da pesquisa casam a análise dos textos aos outros aspectos das práticas sociais, de forma que a ADC propõe uma teoria transdisciplinar. Transcrevemos os procedimentos de Fairclough (2001b: 125-127) e acrescentamos nossos comentários a cada etapa<sup>14</sup>:

- 1) Foco sobre um problema social em seu aspecto semiótico: a ADC tem um caráter emancipatório em virtude de sua base histórica. Como mencionado no item anterior, situações de dominação têm seu aspecto semiótico nos usos que dão forma às representações. Daí decorre que a ADC, ao advogar as causas daqueles que estão em posições de desvantagem, oferece uma das ferramentas para as mudanças sociais. Em nossa análise, faremos de nosso problema uma dupla investigação: analisaremos a inclusão da pessoa com Síndrome de Down sob a ótica do/a professor/a e buscaremos suas construções identitárias;
  - 2) Identificar obstáculos a serem enfrentados, por meio da análise de: a) Redes de práticas; b) Relações semióticas com outros elementos; c) Os discursos. Para enfrentar os obstáculos é preciso que, ao delimitarmos o problema, o situemos dentro de sua rede, interconectando-o com outras práticas, com as quais mantêm relação, a fim de extrair os significados que estas estabelecem e, por meio destes, chegarmos às estruturas mais abstratas, os discursos, desvelando o conjunto de valores que estão contidos na ordem do discurso.
- Faremos esta análise ao observarmos as práticas *in locus* por meio das investigações etnográficas e, posteriormente, lingüísticas. Os textos são as transcrições das entrevistas dos/as professores/as. A investigação textual obedece à metodologia traçada em Fairclough (2003) segundo a qual os textos são formas de atuar no mundo, de representar e formar

---

<sup>14</sup> Nossa tradução de “1. Focus upon a social problem which has a semiotic aspect. 2. Identify obstacles to it being tackled, through analysis of a. the network of practices it is located within; b. the relationship of semiosis to other elements within the particular practice(s) concerned; c. the discourse (the semiosis itself) \*structural analysis: the order of discourse, \*interactional analysis, \*interdiscursive analysis, \*linguistic and semiotic analysis. 3. consider whether the social order (network of practices) in a sense ‘needs’ the problem; 4. Identify possible ways past the obstacles; 5. Reflect critically on the analysis.

identidades. Procederemos, então, à análise dos significados acionais (texto), representacionais (discursos) e identificacionais (estilos);

- 3) Considerar se a rede de práticas “precisa” do problema. As redes de práticas se mantêm por meio do compartilhamento ideológico de que o proceder é “necessário”. Nem o dominante ou o dominado têm uma consciência muito clara do mecanismo de dominação, mas quando o/a analista ou os indivíduos percebem o problema, situando-o numa cadeia de sustentação, então o desvelamento de seu mecanismo abre espaços para a mudança social.

No contexto da sociedade capitalista, a percepção das “diferenças” foi paulatinamente construída com o fim de dominar. Tratamentos diferentes para aqueles que são diferentes em princípio, base da democracia, podem atuar em processos excludentes velados. No entanto, a consideração sobre se há uma necessidade da crítica para a prática da inclusão, na rede das práticas educacionais, é ainda uma resposta em vias de construção, e será melhor trabalhada no capítulo analítico;

- 4) Identificar maneiras possíveis de superar os obstáculos. Se a dominação é exercida com base em determinados significados e relações, o/a investigador/a poderá, por meio da crítica social, propor soluções dentro daquela prática. O objetivo é perceber os possíveis caminhos de mudança e explicitá-los;
- 5) A pesquisa social crítica deve ser reflexiva. Por fim, fazer com que a própria prática acadêmica se volte em si mesma e reconstrua sua rede, não permanecendo fechada em seus objetos e resultados. É transpor os limites acadêmicos por meio da construção de novos sentidos, conforme Magalhães e Leal (2003).

No sentido de promover a reflexividade, o projeto integrado ao qual esta dissertação está inserida prevê, ao final de seus trabalhos, a promoção de cursos de aperfeiçoamento para professores/as, em que os temas de letramento e inclusão serão trabalhados, contribuindo para a emancipação, inclusive, das próprias práticas acadêmicas. Estas, ao ganharem espaço fora de seus portões, promovem, também, o ambiente necessário para que a sociedade adentre no espaço acadêmico.

Cabe-nos, ainda, ressaltar que nos guiamos precipuamente pela pesquisa etnográfica, visto que esta pesquisa adota como teorias a Teoria Social do Letramento e a Teoria Social do Discurso. Assim, a TSL se configura como uma proposta nascida na Antropologia e que requer

grande atenção aos significados para os/as participantes dos usos dos textos em determinadas práticas. A triangulação com a ADC se dará visando à complementaridade desta proposta, uma vez que a análise de textos fornece dados importantes à compreensão das identidades e dos discursos.

Estes foram os passos de pesquisa. Os passos da ADC em 1999, expandidos no enquadre de 2003, recebeu as categorias de análise, “instrumentalizando” o/a analista na peregrinação rumo ao texto. Dentro das Categorias de Análise de Discursos Textualmente Orientada, ADTO, esta pesquisa buscará o gênero textual, a intertextualidade, a representação dos atores sociais, modalidade e avaliação. Perpassando estas categorias, analisaremos, igualmente, as ideologias nas práticas de inclusão, bem como buscaremos analisar aspectos relacionados às práticas de letramento como constitutivas das identidades docentes, inclusive de gênero.

## **2.7 A pessoa com Síndrome de Down**

John Langdon Down (1886) descreveu os aspectos físicos mais comuns em um tipo de deficiência conhecida por Síndrome de Down. Segundo o pesquisador, características físicas como rosto achatado, nariz pequeno, olhos oblíquos, língua larga, cabelos castanhos e lisos, além de problemas de saúde como cardiopatia congênita, problemas de audição e visão, distúrbios da tireóide e obesidade estariam associados a uma degenerescência intra-uterina de causas genéticas. Equivocadamente, Down supôs que a síndrome estaria ligada a questões étnico-raciais, atribuídas a grupos europeus, em virtude da pele levemente amarelada. Tal suposição foi corrigida posteriormente com a identificação da “trissomia da banda cromossômica 21q22”.

O cromossomo 21, o menor dos cromossomos humanos, contém cerca de 255 genes verificados no Projeto Genoma (Moreira et al., 2000). A mencionada trissomia da banda 21q22 corresponde a cerca de 1/3 do cromossomo. O cromossomo 21 tem participação no desenvolvimento do sistema nervoso central e os genes que comandam a formação de enzimas nesse cromossomo podem estar ligados a alterações neurológicas. Patil et al. (1995) observam que qualquer gene situado a 21q, que influencie o desenvolvimento neuronal, pode atuar no retardo mental.

Com relação ao retardo mental atribuído aos portadores da Síndrome de Down, estudos recentes demonstram que a alteração em indivíduos é variável e se mostra com muitos matizes. O

não-balanceamento dos referidos genes repercute na formação genética como um todo, não se restringindo ao produto da triplicação do cromossomo 21 (Epstein, 1994).

Moreira et al. (2000) e El Hani (1995) consideram que agentes não apenas genéticos se manifestam na Síndrome, concorrendo para a variedade, inclusive, de aspectos cognitivos, entre seus portadores. Um exemplo de fatores que influenciam a vida de pessoas com Síndrome de Down são os fatores químicos que participam na trissomia, entre eles monocarbonetos (síntese de mediadores químicos), purinas e pirimidinas (manutenção do DNA e RNA) e a tubulina e bioterina (mediadores). Tais substâncias se encontram disponíveis na natureza, (leveduras e proteínas), e podem contribuir para processos de superação e/ou adaptação.

O Comitê da Organização Mundial da Saúde, bem como alguns teóricos como Ludlow e Allen (1979) incentivam a precocidade na estimulação de crianças com a Síndrome, com efeitos sobre a psicomotricidade e sobre o QI. A pesquisa dos autores observou dois grupos de crianças, um estimulado e outro sob controle, sendo que as crianças estimuladas apresentaram um QI médio de 82,7 e as sob controle de 66,4, lembrando que segundo o teste binet (atualmente com fortes críticas) uma pessoa considerada saudável apresenta média de QI entre 85 e 120. Em outras palavras, a condição da pessoa com a Síndrome tem sido subestimada, levando em consideração a influência da cultura e das possibilidades de atuação para melhoria da qualidade de vida dessas pessoas, entre elas a educação.

De acordo com resultados de testes cognitivos, a não-intervenção educacional, familiar e/ou médica pode gerar um desnivelamento em relação aos resultados escolares (Silva, 2007). Podemos deduzir que, em parte, o desenvolvimento de uma criança mantém relação com a qualidade da interação entre ela e o meio ambiente, bem como da mediação do ensino que lhe é oferecido, facultando a introjeção de elementos significativos para o seu mundo pessoal, com repercussões em seus rendimentos e padrões de comportamento. Não descartamos, no entanto, a consciência de que, no caso de crianças com Síndrome de Down, aspectos genéticos ligados à trissomia da banda larga 21q-22 tem efeitos em sua história natural.

### **2.7.1 Síndrome de Down e letramentos**

O pensamento acerca das pessoas com algum tipo de deficiência ou doença mental perpassou o século XIX, no qual estudiosos como Pinel (1745-1826), Down (1866), Froebel

(1782-1852), Morel (1809-1837), Seguin (1846), Binet (1905), Montessori (1907), influenciados pelo pensamento positivista, atribuíram um caráter profundamente organicista a tais diferenças, sendo, segundo Dias (2004: 44), um tríptico aspecto o mais relevante e que apresenta uma conotação muito presente nos dias atuais: “Causa orgânica, déficit intelectual e noção de incurabilidade”.

A naturalização de conceitos referentes ao século XIX é percebida hoje nas escolas, principalmente o último aspecto, o de incurabilidade, que está no cerne da avaliação de professores/as quanto ao investimento que irão aplicar em capital afetivo e simbólico (Bourdieu, 1999) em relação aos/as alunos/as especiais.

Percebemos, pela crescente evolução dos conceitos emitidos pela Associação Americana de Deficiência Mental e Associação Americana de Retardo Mental (1961, 1973 e 1992, 2002, respectivamente), que a ênfase dos cuidados sobre a adaptabilidade foi extrapolada para questões humanas como as da vida prática, por exemplo. Tal mudança de foco pode estar relacionada a uma nova visão sobre as possibilidades de atuação autônoma da pessoa que apresenta a Síndrome e/ou outros tipos de deficiência mental.

Um aspecto que também podemos associar a uma mudança nas perspectivas de inserção social da pessoa com Síndrome é o aspecto tecnológico, mais precisamente da Tecnologia da Informação, entre elas o computador. Segundo Alonso e Santarosa (2004), o envolvimento de pessoas com necessidades educacionais especiais em ambientes mediados pelo computador é um forte fator de influência no letramento. Questões como motricidade são superadas quando diante de um teclado. Tecnologias permitem que sejam disparados comandos por voz e/ou por dispositivos de luz que substituem o mouse e programas especializados com recursos adaptativos são preponderantes para o acesso a outros letramentos por meio do letramento digital. Se superarmos concepções arraigadas, poderemos apropriar-nos de muitas outras possibilidades para a garantia da participação da pessoa com Síndrome de Down.

### **2.7.2 O cenário internacional *Education for All***

A ONU alçou o *status* da educação ao nível dos direitos humanos em 1948 (UNESCO, 2002). À Unesco coube traçar o mapa da educação mundial. Na década de 70, a realidade das populações não-escolarizadas dos países pobres e em desenvolvimento era precária e, por isso, a



Unesco propôs a meta de promover o acesso à escola a todas as crianças em idade escolar. Essa meta deveria ser cumprida pelos países que compõem a ONU até o ano de 1980 (Unicef, 1999).

O objetivo estava sendo cumprido quando o endividamento dos países pobres e em desenvolvimento reduziu os investimentos em educação em 40%. Uma nova campanha pró-educação no mundo foi arquitetada. No ano da Convenção dos direitos da criança, em 1990, foi lançada a proposta da EFA – *Education for All* (Unicef, 1999).

A proposta consistia na distribuição dos recursos culturais por meio da educação em massa, reflexo da aspiração de muitos países ante a perspectiva do incremento da industrialização e expansão comercial (letramento autônomo). O lançamento da proposta ocorreu na Conferência de Jomtien, patrocinada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. A Unesco defendia a educação como fonte de desenvolvimento humano e a Unicef como direito da criança. Ocorreu que coube ao Banco Mundial, o braço mais forte, a definição de regras para o financiamento da Educação para Todos<sup>15</sup>. Na teoria a EFA se dirigia ao mundo, mas no ano de 1993 suas ações voltaram-se aos nove países que apresentavam mais de 10 milhões de analfabetos (Gadotti, 2000). Esses países foram Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia, países estes que detinham mais da metade da população do mundo (EFA9, 1993: 1).

O discurso neoliberal se sustentou nos discursos da Unesco (em prol da cultura e do desenvolvimento) e da Unicef (em prol do amparo às crianças) para se estabelecer nas ações do Banco Mundial. Não questionamos os objetivos, mas os métodos e a visão reducionista da educação. Observe-se que para que o financiamento internacional, bem como as ações de apoio, ocorressem, os países do EFA9, teriam que se submeter a testes de desempenho “funcional”, em que seriam analisados o compromisso e empenho no cumprimento dos objetivos.

Entre as medidas educacionais traçadas para a conquista do objetivo do EFA9 estavam a descentralização, desregulamentação e o foco na educação básica (Rezende Pinto, 2002) que, no entanto, configuram mais como reformas econômicas do que de fato educacionais. Interessantemente, o Banco Mundial concedeu financiamento para a educação no Brasil de apenas 1% dos valores investidos nesse novo programa, de forma que não houve, na verdade, nenhum patrocínio para a educação.

---

<sup>15</sup> Veja o documento *Education – EFA Fast Track Initiative (FTI)* no sítio do *World Bank*, disponível em <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:20278663~menuPK>.

O discurso neoliberal propõe a auto-regulamentação e a ausência do Estado, na retração de serviços públicos, conforme explicita Resende e Ramalho (2006: 118-119):

Embora o projeto neoliberal seja uma “revolução conservadora”, uma involução – no sentido de que retrocede tanto nas relações trabalhistas, visto que os direitos adquiridos pelos trabalhadores lhes são retirados, quanto na função do Estado, que involui em termos de sua intervenção na distribuição de serviços -, por meio de um discurso travestido de modernidade, consegue se fazer passar por revolucionário e progressista. E embora tal projeto seja o resultado de articulações políticas que servem a interesses particulares, por meio de um discurso fatalista consegue se fazer passar por fenômeno natural, isento de agência e de responsabilidades humanas.

Desse modo, em 1993, após o EFA9, o Brasil lançou o Plano Decenal de Educação para Todos. Foram estabelecidas, neste documento, as prioridades sobre a produtividade e a eficiência da escola; sobre o estabelecimento pelo Estado de critérios mínimos de competências e habilidades, e no incentivo à educação à distância para solucionar a baixa qualidade de ensino e de formação docente (Akkari, 2001).

Em 1996, presenciamos a criação do Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério<sup>16</sup>, alterando a Constituição Federal pela Emenda 14/96. A política para educação do Fundef previa a descentralização do ensino, a auto-regulação (desregulamentação) e a aplicação de recursos na Educação Básica, entendida como Ensino Fundamental, ou seja, a proposta na íntegra das medidas indicadas pelo projeto neoliberal.

O Fundef viabilizou essa política. Ao criar o Fundo, o governo federal excluiu os recursos da Educação Infantil, da Educação de Jovens e Adultos, do Ensino Médio, do Ensino Superior e da Educação Especial. Como resultado mais imediato, a despeito da necessidade de se consolidar o ensino no país, houve a retração dos investimentos nessas áreas, já que não seriam alvo de financiamento.

Ao distribuir os recursos do fundo observando o número de alunos/as matriculados, o Fundef fez migrar o sistema educacional dos estados para os municípios, seguindo o princípio da descentralização. Escolas municipais foram criadas em condições alarmantes, professores/as leigos/as foram contratados para suprir a demanda, enquanto nas redes estaduais estabelecimentos foram fechados e professores/as ficaram ociosos. Mas o perfil mais perverso

---

<sup>16</sup> Veja em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

dessa política foi a desarticulação do sistema de educação nacional, que repercutiria em nossos dias (Rezende Pinto, 2002).

No cenário internacional o EFA9, focando os países mais populosos e os mais pobres, definiu os rumos do desenvolvimento por meio do tipo de educação que seria oferecido. Se implementada, a proposta ocorreria sem o forte investimento na educação (justamente o oposto do discurso veiculado), desarticulando-a, atrasando o progresso científico e social nesses países. Para a Educação Especial foi também um momento de tensão e perda de serviços públicos. No caso da educação especial, em 1999, o relatório “Financial of Special Needs Education”, promovido pela European “Agency for Development in Special Needs Education”, publicou que nos 17 membros europeus que participavam desta Agência, o modelo de financiamento mais prejudicial à proposta inclusiva foi justamente aquele que vinculava financiamento ao número de alunos na escola, coincidentemente, o modelo adotado no país.

Um forte argumento foi utilizado para o *mainstreaming*: a necessidade de promover a socialização de crianças e jovens e a ênfase no direito à educação (vinculado ao discurso da Unicef), como se seu cumprimento fosse apenas pela adoção do modelo da escola tradicional.

O efeito imediato foi a gradual eliminação do atendimento nas Apaes, responsáveis até 1998 por mais da metade do atendimento da Educação Especial no país, com 73% das matrículas e detentora da maioria do pessoal qualificado, com cerca de 80% de seus profissionais com conhecimentos técnicos específicos na área (Dias, 2004). Tais documentos internacionais orientavam para que os recursos da Educação Especial, aplicados em escolas exclusivamente especiais, fossem “canalizados” para uma nova função social dessa escola especial, que seria a atuação como centros de formação de professores/as para o Ensino Regular ou provedora de profissionais altamente especializados para o atendimento às escolas inclusivas.

Há, na proposta de Salamanca, a orientação para que as modalidades de atendimento se firmem em classes comuns e salas de recursos, além de atendimento por itinerâncias, com “flexibilização” de conteúdos e de temporalidade, para que o/a aluno/a atendido/a no Ensino Especial da escola regular pudesse concluir em maior ou menor tempo, de acordo com a avaliação de suas necessidades.

Para os/as alunos/as considerados/as sem condições físicas/saúde para atendimento coletivo em salas comuns, estariam as Escolas Especiais no papel de garantir que todos fossem

atendidos, bem com previsão de atendimento educacional domiciliar e hospitalar, em casos onde a saúde da criança/adolescente inviabilizasse sua permanência nas instituições de ensino.

### **2.7.3 A Inclusão no Brasil**

A educação inclusiva no Brasil não é muito recente. Mrech (1998) ressalta que a proposta da inclusão iniciou-se na década de 1960 com o advento de novas pesquisas na psicanálise, da emergência dos Direitos Humanos (1948), da pedagogia institucional e do movimento de desinstitucionalização manicomial. Em termos legais, a inclusão foi recomendada na Constituição Federal de 1988. A Constituição Cidadã, como foi denominada, previu em seus estatutos o direito das pessoas deficientes de receberem tratamento diferenciado em escolas públicas e privadas, regulares e especiais, no sentido de equacionar suas limitações sensitivas, físicas e mentais por meio de recursos materiais e humanos adequados. Previu a obrigatoriedade de o Ensino Público Regular abrigar a todas as crianças e jovens e a necessidade de se promover ações de sensibilização para que a integração com as pessoas deficientes seja efetiva e assegure o cumprimento de seus direitos (Artigos 205 a 214).

Houve, a partir da Constituição de 1988, a delimitação de que o Ensino Especial seria oferecido preferencialmente na rede de ensino pública. O Ensino Especial seria inclusivo, com alunos/as que apresentam necessidades educacionais especiais, doravante ANEE, estudando em classes comuns, recebendo a mesma educação que os demais.

Para que não houvesse perdas no avanço do Ensino Especial, a LDB prevê que o atendimento na Educação Especial se dará: (i) em instituições exclusivamente especiais, especializadas; (ii) em classes especiais exclusivas para ANEEs, nas próprias escolas regulares; (iii) em salas inclusivas no Ensino Regular. Nesta última modalidade, o ensino inclusivo é conjugado com atividades complementares nas salas de apoio e salas de recursos. As salas mencionadas deverão ser utilizadas por professores/as especializados/as, que atuarão em parceria com os/as professores/as das diferentes disciplinas.

O atendimento nas salas de apoio e de recursos se dará na própria escola, de forma exclusiva aos ANEEs, ou em casos específicos em outra unidade escolar. A metodologia de conjugar ensino inclusivo e salas de apoio/recursos tem por objetivo promover a cidadania e

garantir que, no tempo certo, a inserção de jovens com necessidades educacionais especiais na cadeia produtiva se dê em uma sociedade que aceite diferenças.

Para que a LDB chegasse a desenvolver as modalidades de oferta do Ensino Especial, houve uma série de ajustes legais, por meio de normas, convenções e portarias que regulam sua oferta. Apresentamos um quadro-resumo<sup>17</sup> desses dispositivos a fim de melhor identificarmos os avanços e os mecanismos utilizados na promoção da Educação Especial.

Lei/ ano	Descrição das principais alterações
7.853/89	Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
8.069/90	Estatuto da Criança e do Adolescente: “A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado”.
9.394/96	Estabelece as Bases para o Plano Nacional de Educação, em que orienta a modalidade e a aplicação da educação especial.
Decreto 3.298/99	Regulamenta a lei 7.853/89 (Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), consolidando suas normas de proteção.
Portaria Mec 1.679/99	Estabelece critérios de acessibilidade para autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos superiores.
10.098/00	Estabelece reformas e adaptações visando a acessibilidade em órgãos e instituições.
Resolução CNE/CEB 2001	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
Decreto 3.956/01	Promulga a “Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”.
Lei 10.172/01	Aprova o Plano Nacional de Educação.

Quadro 5: Relação das leis e marcos legais acerca da educação inclusiva.

#### 2.7.4 A inclusão no DF - o EFA9 no contexto de Brasília


Certamente nem todos os membros do EFA9 possuíam uma proposta de educação inclusiva. Não era o caso do país nem do DF. Aqui a ação, em parceria com as Apaes, vinha ofertando os serviços, com alternativas de inclusão e de integração. No DF havia, ainda, um sistema público de Ensino Especial, voltado para o desenvolvimento social e cognitivo de crianças, jovens e adultos deficientes.

O foco na eficiência da escola pública exigia menores gastos naqueles setores não cobertos pelo Fundef, e como a Educação Especial não previa “prazos” para conclusão do ensino, sua transposição para o Ensino Regular pôde vinculá-lo ao binômio idade/classe com

<sup>17</sup> Este quadro foi realizado utilizando a compilação de Blates (2006), *Marcos legais no Ensino Especial*.

possibilidade de conclusão pela “terminalidade”. O *mainstreaming* para o Ensino Regular, além de estabelecer os prazos de conclusão pela vinculação idade/classe, diminuiu os custos pela configuração de salas maiores utilizando a mão-de-obra disponível, sem a necessidade de alocação dos mesmos recursos, já que a configuração era do Ensino Regular e não do Ensino Especial.

A materialização do EFA9 no país se deu quando os estados e municípios elaboraram seus planos decenais para educação. No GDF isso ocorreu em 2004, momento em que presenciamos a migração do sistema de Ensino Especial para o Ensino Regular. O plano decenal foi um novo gênero textual formado pela junção dos gêneros “orçamento” e “plano estratégico”. Como orçamento contém o poder econômico e como plano estratégico desenvolve sua ideologia. Vejamos algumas páginas desse plano:



**PLANO PLURIANUAL PARA O QUADRIÊNIO 2008-2011**

AÇÃO	OBJETIVO/FINALIDADE
Manutenção do Programa Igualdade nas Diferenças	Promover a inclusão escolar do aluno portador de necessidades especiais, propiciando o desenvolvimento acadêmico e a superação da deficiência, orientando e apoiando o trabalho pedagógico realizado nas escolas.
Manutenção do Programa Ligado no Futuro	Propiciar o domínio técnico na área de informática aos alunos do ensino fundamental da rede pública de ensino.
Priorização da Manutenção da Educação Infantil	Proporcionar educação de qualidade aos alunos de 0 a 5 anos.
Priorização da Manutenção do Ensino Fundamental	Proporcionar educação de qualidade aos alunos do ensino fundamental.
Priorização da Manutenção do Ensino Médio	Assegurar aos alunos do ensino médio, educação para cidadania crítica e participativa.
Priorização da Manutenção da Educação Profissional	Promover ações para a melhoria da qualidade do ensino profissional e implementar o currículo dos diversos cursos identificados pelas demandas do setor produtivo.
Priorização da Manutenção da Educação de Jovens e Adultos	Implementar o currículo e promover exames supletivos, propiciando a jovem e adultos, oportunidades educacionais.
Priorização da Manutenção da Educação Especial	Proporcionar educação de qualidade aos alunos portadores de necessidades educacionais especiais, matriculados na rede pública de ensino.

Figura 1: Plano Plurianual para o quadriênio 2008-2013 (p. 15).

Na manutenção do Programa “Igualdade nas Diferenças”, temos no documento do Plano Plurianual do Plano Decenal o seguinte objetivo/finalidade: “Promover a inclusão escolar do aluno portador de necessidades especiais, propiciando o desenvolvimento acadêmico e a superação da deficiência, orientando e apoiando o trabalho pedagógico realizado nas escolas”.

Nota-se que a “superação da deficiência” por meio do “desenvolvimento acadêmico” coloca novamente o foco no letramento acadêmico como única via para o desenvolvimento. A atuação da Secretaria de Educação está apenas na “orientação e apoio do trabalho pedagógico nas escolas”.

Uma breve observação quanto ao Plano Decenal é que ele foi revisado em 2007 com a criação do Fundeb, sucessor do Fundef. Nesta nova roupagem, a proposta inclui as modalidades de ensino excluídas. Apesar do aumento do volume destinado ao fundo, os recursos diminuíram com sua maior distribuição, além de que o Fundeb, também temporário, adia a discussão sobre o financiamento da educação no Brasil.

A área administrativa do Ensino Especial coordena toda a atividade intra-escola. A Secretaria de Educação do Distrito Federal conta, em sua estrutura, com a Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) que, por sua vez, conta com a Diretoria de Educação Especial que orienta esta modalidade de ensino nas Diretorias Regionais de Ensino. Cada Região Administrativa de Brasília possui uma realidade, baseada em sua estrutura e demanda. As Regiões possuem seus gestores que, juntamente com a Diretoria de Ensino Especial, Subip e Subeb, coordenam as práticas educacionais no Ensino Público. Reuniões são propostas para delimitação dos calendários, das estratégias de matrícula e definições de metodologias a serem utilizadas.

Há, nesta prática administrativa, a elaboração de textos que orientam as atividades que, atendendo às prescrições legais, se desenvolvem. Entre estes textos temos o Regimento Escolar, editado em 2000. Segundo ele, a Educação Especial tem como finalidade a oferta de recursos e atendimentos aos ANEEs. Como objetivos constam o atendimento em salas comuns, o apoio à inclusão por meio de itinerantes e salas de apoio e, em casos onde não seja possível a inclusão, atendimento educacional em instituições especializadas.

Percebemos, no regimento, que o foco principal da Educação Especial é a promoção da integração e/ou adaptação em classes comuns do Ensino Regular. Esse enfoque é um diferencial para a percepção das atividades na inclusão, porque a questão pedagógica de sala de aula fica à

critério da Educação Fundamental, colocando o apoio como o braço da Educação Especial atuando junto aos/as professores/as, a fim de que a escola se torne adequada ao público especial. No DF torna-se importante definirmos os conceitos de inclusão, integração, salas de apoio, itinerância, conforme os dados da Estratégia de Matrícula 2007, que regeu o serviço de Educação Especial no período de nossa pesquisa:

- a) Educação Especial: modalidade de ensino ofertada a pessoas com necessidades educacionais especiais (ANEE) em Centros de Ensino Especial e instituições do Ensino Regular;
- b) Tipos de Turma: classe comum – classes compostas por alunos com e sem necessidades educacionais especiais, reduzidas na modulação prevista para a etapa da Educação Básica;
- c) Integração Inversa – classes do Ensino Regular que recebem ANEEs ainda não indicados para a inclusão. As turmas são reduzidas observando a indicação de modulação para a área de deficiência. É considerada uma sala de transição do Ensino Especial para o Ensino Regular (classes comuns). Neste tipo de integração, a criança ou jovem permanece por no máximo dois anos;
- d) Classe Especial – classes compostas exclusivamente por ANEEs, com modulação característica para este atendimento. Em caso de Classe Especial formada por surdos/as será denominada Unidade Especial;
- e) Salas de Recursos – serviço pedagógico conduzido por professores/as especializados/as que complementem e/ou suplementam o atendimento em classes comuns. Os atendimentos ocorrem de forma individual ou em pequenos grupos em horário diferente do freqüentado na escola;
- f) Itinerância – serviço de orientação e supervisão pedagógica oferecido por profissional especializado, em consonância com as orientações da Subsecretaria de Educação Pública (Subep)/Diretoria de Ensino Especial e Diretoria Regional de Ensino. Estes/as professores/as especializados/as devem realizar visitas periódicas às instituições educacionais que integram/incluem ANEEs e oferecer suporte às famílias, aos/as alunos/as e à comunidade escolar. Obs. item e) Não existe restrição ao agrupamento de alunos com diferentes necessidades educacionais especiais, com deficiência, em uma turma;
- g) Sala de Recursos: serviço de natureza pedagógica na área da deficiência do/a aluno/a para atendimento a crianças da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, que atendem ANEEs. Compreende um serviço especializado, com



adoção de recursos e estratégias diferenciadas da escolarização comum, com fins de que o aluno alcance o currículo da Base Nacional Comum, respeitando suas possibilidades. Obs.: Em cumprimento à Lei Distrital 3.218 de 05/11/2003 fica estabelecida a meta de redução das classes especiais em 20% do total de 2006.

A despeito das muitas acepções dos termos integração e inclusão, ilustraremos estes conceitos com a definição de Masini (2000), para quem a integração refere-se às intervenções necessárias para que a criança com necessidades especiais possa acompanhar a escola. Nesta abordagem, o trabalho é focado na criança, com um atendimento específico e diferenciado, mas sem alterações do contexto escolar. Já a inclusão não seria a intervenção na escola, como alguns entendem, mas um movimento filosófico-ideológico em que a sociedade, valorizando a diferença, passe a conviver harmonicamente com todos os seus indivíduos num processo lento ainda não alcançado.

No contexto do ensino público do DF, percebemos que a integração foi uma proposta cultivada até a década de 90 em que ANEEs com deficiência estudavam em classes especiais com momentos de convívio com os/as demais alunos/as do Ensino Regular. A inclusão, ao contrário, prevê alunos/as com e sem necessidades educacionais especiais estudando juntos em todos os momentos. Nossa investigação se prende ao processo de inclusão, proporcionado com maior ênfase após o ano de 2004 no DF. Esse movimento do processo de integração para o de inclusão resultou em mudanças significativas na desestatização do serviço da educação especial. Percebamos que, diferentemente do que se veicula na mídia, não houve um incremento, e sim a refração do serviço com a redução dos recursos e um processo de erradicação paulatina da Educação Especial. Conforme os documentos “Estratégias de Matrícula” 2003, 2004 e 2008, podemos perceber o quanto a inclusão da pessoa com Síndrome de Down e da pessoa com necessidades educacionais especiais alterou a prática da Educação Especial.

Traçamos um breve quadro com as principais alterações de atendimento de 2003 (antes do Plano Decenal) a 2008:

<b>Características Gerais da Educação Especial nas Estratégias de matrícula</b>				
	2003	2004	2007	2008
Conceito de oferta do Ensino Especial	Oferta em Centros de Ensino Especial e em unidades de Educação Básica.	Oferta nos Centros de Ensino e nas escolas regulares. Previsão de classes de inclusão, bilíngües, especiais e de integração inversa.	Oferta nos Centros de Ensino e nas escolas regulares. Previsão de classes de inclusão, bilíngües, especiais e de integração inversa.	Oferta nas escolas regulares, preferencialmente em classe comuns; O atendimento em Escolas Especiais se dará em substituição ao Ensino Regular apenas para casos incompatíveis.
Características	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação da indicação e da oferta do atendimento;</li> <li>• A matrícula observará a estrutura de apoio existente nas unidades de ensino;</li> <li>• Não há delimitação de faixa etária para matrículas;</li> <li>• Agrupamento por necessidade, até atingir o número máximo de 3 alunos por sala;</li> <li>• Prioridade de faixa etária de 0 a 21 anos, sendo que após 14 anos, estando no Ensino Fundamental, será encaminhado para Centros Especiais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redução das turmas na modulação inversa e nas turmas de inclusão total;</li> <li>• Escolha dos pais quanto ao tipo de estabelecimento, se especial ou inclusivo;</li> <li>• Agrupamento por necessidade, até atingir o número máximo de 3 alunos por sala;</li> <li>• Acompanhamento pela Subeb das turmas que receberem alunos especiais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolha dos pais quanto ao tipo de estabelecimento, se especial ou inclusivo;</li> <li>• Acompanhamento pela Subeb das turmas que receberem alunos especiais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A educação especial é garantida apenas nos estabelecimentos do Ensino Regular e EJA;</li> <li>• Alunos/as maiores de 14 anos serão atendidos em classes especiais nos estabelecimentos do Ensino Regular;</li> <li>• Toda escola é inclusiva;</li> <li>• Não há restrições quanto ao agrupamento de diferentes tipos de necessidades em uma mesma turma.</li> </ul>
Modulação	Redução de turmas em 7%, 14% e 20% para turmas da inclusão quando houver 1, 2 ou 3 alunos/as incluídos/as, respectivamente. Modulação inversa – Salas com até 18 alunos sendo 3 deficientes, para casos de preparação para a inclusão total.	Redução de turmas em 7%, 14% e 20% para turmas da inclusão quando houver 1, 2 ou 3 alunos/as incluídos/as, respectivamente Modulação inversa – Salas com até 18 alunos sendo 3 deficientes, para casos de preparação para a inclusão total.	Redução de turmas em 7%, 14% e 20% para turmas da inclusão quando houver 1, 2 ou 3 alunos/as incluídos/as, respectivamente	Redução de turmas apenas para o Ensino Infantil e apenas para os alunos inseridos até outubro de 2007. Fim da redução de turmas no Ensino Fundamental.
Atendimento Complementar	Sala de recursos, Professor de apoio.	Salas de recursos, apoio e itinerância.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Salas de Recursos, apoio e itinerância.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Salas de recursos</li> <li>• Atendimento em horário contrário;</li> </ul>
Principais alterações em relação a 2003		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exclusão da referência quanto à discriminação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agrupamento de diferentes deficiências numa mesma turma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exclusão das classes de modulação inversa e das classes</li> </ul>

<p>estrutura/oferta para matrícula, uma vez que toda escola é inclusiva;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ênfase na formação de turmas no Ensino Regular</li> <li>• Criação da itinerância.</li> <li>• Maior acompanhamento administrativo das atividades da Educação Especial no Ensino Regular pela Subeb por meio da itinerância</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perspectiva de redução em 20% das classes especiais em relação ao existente em 2004.</li> <li>• Não há possibilidade de modulação inversa para a estratégia de deficiência mental.</li> </ul>	<p>especiais para alunos com deficiência mental do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exclusão da redução das turmas no Ensino Fundamental,</li> <li>• Contingenciamento na escolha dos pais em matricular os filhos nos Centros Especiais.</li> <li>• Fim da garantia da oferta nos Centros Especiais,</li> <li>• Em relação a 2007 fim do papel da educadora itinerante para alguma modalidades.</li> </ul>
--	--	---

Quadro 6: Alterações na Inclusão na modalidade deficiência mental entre 2003 a 2008<sup>18</sup>.

No quadro acima, baseado nas estratégias de matrícula do GDF, vimos claramente uma involução no cumprimento dos direitos das pessoas deficientes e a retração da oferta dos serviços públicos. Este aspecto da Educação Especial guarda grande correlação com a ideologia do letramento autônomo em que a superação de limitações se dá pelo acesso, e não por mudanças estruturais na própria sociedade, e coloca o fator sucesso ora no indivíduo, ora no/a professor/a, em ciclos de negligência.

### 2.7.5 Conclusão

O intercâmbio entre ciência e prática social (reflexividade) deixa marcas que permitem a reconstrução dos passos percorridos dentro do contexto do Ensino Especial. Percebemos, nesse capítulo, a gradação legal em relação à inclusão, e vimos que tal gradação obedeceu a novas luzes sobre a questão da pessoa com Síndrome de Down. Seguindo o Parecer do Conselho Nacional de Educação - DF 2002, a Educação Especial seria “[...] um conjunto de conhecimentos, tecnologias, recursos humanos e materiais didáticos que devem atuar na relação pedagógica para

<sup>18</sup> Fonte: Estratégias de Matrícula GDF, disponível em [www.trilhadeluz.com.br](http://www.trilhadeluz.com.br). Agradecemos a colaboração do site nesta pesquisa. A Subeb não se manifestou ante nossa solicitação de acesso aos referidos documentos.

assegurar resposta educativa de qualidade às necessidades educacionais especiais [...]” inseridos no contexto do ensino público regular.

Curiosamente, abrimos um parênteses em nosso tema a fim de observar que, apesar de preconizar a inclusão de toda criança/jovem no sistema de ensino, não presenciemos nas políticas o empenho no cumprimento do direito à educação de comunidades em situação de rua, nem tampouco de crianças nômades ou em hospitais.

Neste capítulo vimos, pormenorizadamente, a formação do objeto, o ambiente de pesquisa, as etapas de acesso e a geração dos dados do corpus e a maneira pela qual trabalhamos os materiais e os conceitos que guiaram a análise. Os passos assim reconstruídos servem de balizas para a compreensão da pesquisa como um todo e também para maior criticidade quanto aos resultados.

## CAPÍTULO 3

# **ANÁLISE: DOS EVENTOS ÀS PRÁTICAS DE LETRAMENTO INCLUSIVO**

Trabalhando dados não palpáveis, saberás selecionar os fenômenos existenciais e as ocorrências, tornando tuas diretrizes de segurança aquelas que proporcionam bem-estar, harmonia, progresso moral, tranqüilidade.  
Joana de Ângelis

Neste capítulo buscaremos a análise das práticas de letramento inclusivo, dos discursos e de como ambos operam na construção das identidades docentes. Para tanto, nos deteremos na análise dos textos de entrevistas e narrativas, bem como nos textos indicados pelos/as professores/as e de textos institucionais que permeiam as atividades escolares. Por meio da análise etnográfica e da análise do discurso crítica investigaremos como os letramentos são construídos no ambiente da inclusão e quais representações e ideologias são articuladas nas práticas discursivas de letramento.

Como base teórica nos firmamos na TSL (Street, 1984, 1998; Barton e Hamilton, 1998; Barton, Hamilton e Ivanič, 2000; Tett, Hamilton e Hillier, 2006; Rios, 2002; Magalhães, 1995) e na TSD (Fairclough, 2001a, 2003; Chouliaraki e Fairclough, 1999). Para as análises identitárias apoiamo-nos em Giddens (2002) e Magalhães (2000).

### **3.1 Letramentos diários no contexto da escola**

Os letramentos diários são usos da leitura e da escrita que integram a rotina das pessoas em diferentes contextos. No ambiente da escola modelo eles estão presentes nos murais, nos corredores, salas de aula, sala dos/as professores/as, em solenidades, sendo que em cada ambiente o uso da leitura e da escrita assume configurações específicas e atende a objetivos específicos.

Na sala dos/as professores/as há muitos avisos em um mural que chama a atenção para os cursos oferecidos por diferentes instituições, mais ao centro, em espaço de destaque, frases de incentivo estão afixadas.



Foto 1: Cartaz de incentivo na sala dos/as professores/as.

Os usos diários, principalmente aqueles a que temos acesso em nossa infância, são como pontes de significado para os demais letramentos, ou como janelas pelas quais percebemos o que há ao nosso redor. Por meio dos letramentos, podemos assimilar crenças, princípios e valores relacionados à atividade e ao papel em que nos situamos.

Por meio do trabalho de campo, fomos informados, em comunicação pessoal, de que o texto de incentivo ao trabalho docente foi afixado pelos/as professores/as, logo eles/as compartilham da ideologia do senso comum de que a atividade docente é marcada pelo sacrifício, praticamente um sacerdócio. É a visão messiânica da profissão.

O texto “Professores, por trás de nossas vitórias haverá sempre o brilho da sua batalha” é colocado na voz dos/as alunos/as, por meio do pronome possessivo “nossas” que pode ser compreendido como sendo muitas e constantes. Apesar do termo “nossas” não definir o locutor, o sabemos pela pesquisa de campo. O termo vitória, em oposição ao termo batalha, remete ao combate entre a ignorância e a aquisição do saber. Nessa luta ecoam as ideologias do letramento autônomo baseado na “grande divisão” que corresponde à dicotomia entre letrados e não letrados (Magalhães, 1995). Por sua vez, esta luta não é fácil, mas uma conquista em que o/a docente brilha num segundo plano, “por trás”, ou seja, sua atuação só é perceptível pelo reflexo da vitória dos seus/suas alunos/as.

O/a professor/a só se realiza, profissionalmente, quando há “vitórias” que são colocadas em um sentido atemporal. Pelo uso da expressão “haverá sempre” as vitórias são remetidas a

momentos futuros, colocando, novamente, o/a professor/a como um fator de sucesso perene. A batalha é do/a professor/a, ele/ela é o agente transmissor do saber, cabendo aos/as alunos/as um papel secundário em sua própria educação. Por fim, o vocativo se refere aos “professores”, em um silenciamento quanto à figura feminina.

O cartaz mencionado está afixado na sala dos/as professores/as. Essa sala é um local de troca de informações que vão desde orientações burocráticas ao relato de experiências com os/as alunos/as. Nesse ambiente as interações entre docentes são realizadas, tanto nos momentos dos intervalos como naqueles de “coordenação”, momentos de atuação na escola, no horário contrário ao de suas aulas. Durante as coordenações o uso do tempo é flexível, podendo o/a professor/a preparar aulas, corrigir materiais ou até mesmo conversar.

Os letramentos presenciados naquele espaço são de duas ordens: um institucional e outro informal. Quanto aos usos institucionais temos o contato direto com coordenadores, orientadores educacionais itinerantes, diretora e secretária que transmitem orientações formais, afixam circulares e convocam para atividades administrativas. O outro é de socialização entre os/as professores/as, com quadro de aniversário, comentários pedagógicos, convites e outros. Quanto à prática pedagógica observada nesse espaço, ela ocorre paralela ao burburinho das pessoas, sendo quando o manuseio de linguagem escrita se mostra isolado, individual.

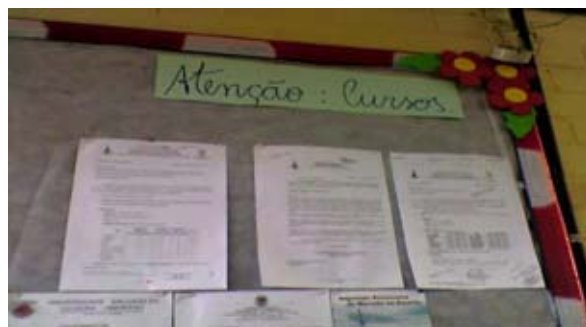


Foto 2: Mural com cursos oferecidos.

O letramento religioso é promovido nos murais da sala da direção. Na imagem temos o mural com a figura de Jesus e próximo a ela o cartaz com os dizeres: “Se você chegar a um lugar e não encontrar Amor, plante aí o seu Amor e ele em breve brotará, mesmo em terra árida”.



Foto 3: Mural na sala da diretoria.

O letramento religioso neste local pode conferir um distanciamento entre o interlocutor e a direção ao veicular que, se há dificuldades, elas devem ser sanadas pelo “amor”, ou seja, pela própria pessoa. Mantém, igualmente, reflexos do discurso docente do trabalho messiânico ao propor a oferta do amor em retribuição à terra árida.

O cartaz confere um discurso de autoridade à direção na interdiscursividade entre os discursos docente e religioso, percebido no uso do imperativo “plante”. O “lugar” a que o texto se refere é precedido pelo artigo indefinido “um”, que denota, inicialmente, qualquer espaço. No entanto, no contexto da direção de uma escola, o cartaz sugere o espaço escolar. A metáfora amor como objeto do verbo “plantar” mantém referência à representação dos papéis dos/as professores/as como responsáveis por fazer emergir nos/as alunos/as as boas virtudes.

Nos corredores da escola há um mural em que nomes de alunos e alunas que se destacaram permanecem entre o primeiro e o segundo bloco, em um bonito mural. A escola promove duas premiações por ano, sendo que os/as classificados/as têm suas fotos afixadas e recebem certificados. A tradição de ter alunos/as premiados é antiga. A escola incentiva o corpo discente a participar de gincanas, olimpíadas, campeonatos, enfim, há um forte investimento na divulgação de seu ensino, tanto pela direção como pelos mestres.





Foto 4: Corredor central da escola modelo.

O letramento, nestes murais, atesta o forte investimento nos indivíduos, no desempenho individual, inclusive por meio de competições. A estratégia de incentivar o “ranqueamento” dos/as alunos/as está presente nas prescrições do Banco Mundial para a *Education for All*<sup>19</sup>, baseados na idéia de letramento autônomo<sup>20</sup>, que contribui para a perpetuação da concepção tradicional do ensino, no sentido de que reforça a representação da atuação discente como resultante de suas próprias habilidades, já que os “recursos” educacionais foram distribuídos de forma democrática. Logo, aqueles que não apresentarem bons resultados não são capazes, tampouco inteligentes o suficiente.

A região administrativa de Brasília não possui um bom aparelhamento público. As escolas são cheias e muitas vezes pouco equipadas e a posse de equipamentos como xérox, computadores e laboratórios destaca-a como unidade pólo ante as demais unidades. No entanto, os equipamentos quase nunca funcionam, falta *tonner* para a fotocopidora, os computadores dependem de os/as professores/as os prepararem porque não há uma pessoa responsável por eles, e o laboratório é subutilizado, apesar de reiteradas solicitações feitas à Secretaria de Educação, pelo professor de ciências, para que ele fosse transferido da sala de aula e ficasse responsável pelo laboratório.

Por meio dos letramentos diários percebemos que o discurso da escola tradicional permeia as práticas educacionais na escola modelo, o que nos leva a pressupor que as identidades

<sup>19</sup> Veja estratégias para *Educação para Todos* disponíveis no endereço [http://www.unesco.org.br/areas/educacao/institucional/estrategia/mostra\\_padrao](http://www.unesco.org.br/areas/educacao/institucional/estrategia/mostra_padrao).

<sup>20</sup> Letramento autônomo é a visão do domínio da tecnologia da escrita como um fim em si mesmo. Por meio desse modelo de letramento criou-se a idéia da propriedade atribuída à leitura de promoção do desenvolvimento cognitivo, social, econômico e humano.

docentes, inclusive de gênero, serão igualmente atravessadas pela concepção de ensino do discurso tradicional, inclusive, nas práticas de letramento inclusivo.

### 3.2 Práticas de Letramento inclusivo

Consideramos como práticas de letramento inclusivo as práticas nas quais os textos exercem influência direta ou indireta no processo de tornar a pessoa com necessidades educacionais especiais incluída na vida social<sup>21</sup>. Dentro das práticas escolares encontraremos as práticas de letramento inclusivo burocrático-administrativo na ação da professora itinerante e na prática de letramento inclusivo pedagógico, promovido pela atividade docente. No entanto, práticas de letramento inclusivo legal também repercutirão ao tornarem-se delimitadoras dos objetivos, da modalidade de atendimento, enfim, por materializarem o controle do Letramento.

#### 3.2.1 Letramento burocrático: Silvia<sup>22</sup> - a educadora itinerante

Dentro do processo de inclusão vivenciado por Brasília, as itinerantes eram profissionais altamente capacitadas, com larga experiência no Ensino Especial em escolas exclusivamente especiais. Com o movimento conhecido como *mainstreaming*<sup>23</sup> (Voivodic, 2007), salas exclusivas do Ensino Especial foram esvaziadas e as profissionais foram deslocadas para o atendimento aos/as professores/as do Ensino Regular, que passariam a atender aos/as alunos/as da inclusão.

Silvia tem cerca de 40 anos. Ela é uma pessoa simples e vai a pé para a escola. Lá seu público são os/as professores/as, pais e alunos/as, sendo seu atendimento voltado à deficiência mental. A modalidade abarca as demais deficiências que resultem em perdas cognitivas, como a Síndrome de Down. Sílvia foi designada para acompanhar a escola modelo desde o início do processo de inclusão (*mainstreaming*), em 2004, e por isso seu relato é considerado nesta

---

<sup>21</sup> Para uma discussão teórica veja a Seção 1.5.

<sup>22</sup> Silvia é um pseudônimo, assim como todos os nomes constantes nesta dissertação.

<sup>23</sup> No Brasil convencionou-se o uso do termo integração como equivalente a *mainstreaming*, termo referente aos programas nascidos na década de 70 nos Estados Unidos que propunham uma série de ações educacionais para deficientes, com objetivo de incluí-los no Ensino Regular, com apoio de serviços complementares.

dissertação como peça chave, já que ela funcionou como elo entre a prática político-educacional e a prática docente no ambiente investigado.

[1]

(...) Eu estou no Ensino Especial há dez anos, sou especialista em Educação Inclusiva, minha pós-graduação foi na área, a minha monografia foi sobre deficiência mental e perspectivas neuro-cientistas (...). então hoje eu tenho 12 [alunos/as] do Bia 1- Bloco Inicial de Alfabetização, o Bia 1, do bloco do Bia 1 até o Ensino Médio, então tem aluno de todos os níveis, tem alunos concluindo o Ensino Médio esse ano, tem de tudo é muito bacana.

(...) Então existe o curso de capacitação, a gente vê esse curso, quando a gente diz capacitação, com uma reserva porque a gente não acredita que em seis encontros a gente possa capacitar ninguém. (...) esse curso é também uma parceria com a Secretaria da Educação promovido pelo Mec: Educação Inclusiva, direito à diversidade. (...) Somos nós da itinerância que proporcionamos esse curso. (...) E é muito legal você estar visitando essas famílias, esses alunos a história deles pra chegarem aqui.

Silvia teve seu papel construído num cenário de intensas transformações. A prática de letramento inclusivo proposta pelo Plano Nacional previa a inserção da pessoa com deficiência no contexto do Ensino Regular, e esse processo nas escolas foi percorrido em grande parte sob influência dessas educadoras. Neste primeiro recorte da fala de Sílvia, temos uma demonstração da figura da Itinerante. Quando ela diz que “está” no Ensino Especial demonstra que sua identificação é como educadora, portanto está apta tanto para o Ensino Especial como para o Ensino Regular Inclusivo. Há, igualmente, uma relação identificacional mais estreita com o papel de itinerante demonstrada pelo uso de “Nós, da itinerância”, que confere *status* à função, reconhecida pelo Ministério. O *status* oferece a Sílvia uma condição híbrida: ao mesmo tempo em que é professora, ela pertence ao quadro administrativo da Secretaria Estadual de Educação e é treinadora do MEC.

Seu letramento institucional não ofusca sua percepção quanto ao discurso veiculado nos próprios cursos que oferece. Pela experiência no letramento do Ensino Especial, mantém-se crítica quanto aos treinamentos. A oferta dos cursos pela itinerância é avaliada como algo positivo à sua posição de itinerante, porém sua visão de especialista no Ensino Especial lhe diz que isso não é suficiente. Seus papéis são conflitantes, e são reflexos de uma estrutura ainda em construção que é o ensino inclusivo.

[2]

Aqui, quando eu cheguei aqui em 2004 eu tinha uma Síndrome de Down, (...), a família desistiu do Ensino Regular. (...), o professor ainda tem resistência ao aluno que tem baba, ao aluno que tem uma deformidade física, ao aluno do olhinho puxado, aquele Síndrome de Down clássico, né? (...), então **o professor fala esse menino, ele não tem que tá aqui,** (...) ah, mas por que esse menino tá aqui? **Porque aqui é o lugar dele,** se não chegar hoje, como é que vai ser daqui a um tempo? Então essa ainda é uma dificuldade que a

gente ainda tem, essa escola aqui, pessoalmente, eu vejo como, assim, se você fizesse um gráfico, você faria do um ao nove, ainda não chegou na excelência, mas já tá muito perto, muito perto mesmo, mas em 2004 tava lá no 1. (...) Mas, normalmente, o grupo quando chega tem uma resistência. Então se vem dois da mesma área, dois professores de matemática que chegaram agora na escola, por que que esse menino tá aqui; aqui não é o lugar dele, ele tem que voltar pro Ensino Especial, e hoje não, o grupo aqui já tem uma conscientização de que aqui é o lugar desses meninos e isso é bacana, isso é bacana de ver aqui. [grifos nossos] (Sílvia e a inclusão)

Sílvia iniciou seu trabalho na escola modelo em 2004, época em que o processo de transposição das crianças foi intensificado pela nova diretriz da LDB/1996. Àquela época o Ensino Especial estava concentrado nos Centros de Ensino Especial e em escolas conveniadas com a Secretaria Estadual de Educação, como a Escola Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – Apaes. A escola modelo, assim como as demais escolas da rede regular estadual, havia iniciado a prática inclusiva de forma incipiente, principalmente para a pessoa com Síndrome de Down.

Segundo Sílvia, houve então fortes resistências do corpo docentes da escola, que culminaram na desistência de uma aluna com Síndrome de Down em 2005. A permanência de uma pessoa com a Síndrome na sala de aula envolve uma mudança tanto na perspectiva do que “deve” ser trabalhado, em termos de conteúdo e estratégia, como coloca em pauta os valores e resultados a serem buscados por estes/as professores/as<sup>24</sup>.

Em outros trechos da entrevista podemos observar os procedimentos relacionados à prática de letramento inclusivo na escola adotados por Sílvia:

Estratégia	Descrição
1. Público alvo	(...) Então muitas <i>crianças</i> com pequenas dificuldades, com síndromes, com quadros de seqüelas, por acidente automobilístico, de atropelamento que tinham <i>perda significativa moderada de cognitivo</i> passam a fazer parte do quadro regular da escola.
2. Acompanhamento e matrícula	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. (...) hoje uma equipe chamada Equipe de Apoio à Aprendizagem. Essa equipe é que a princípio <i>faz o diagnóstico</i> da criança que precisa ser atendida de maneira diferenciada.</li> <li>2. Existe <i>um documento</i> de escola pra escola chamado de prove que lá tem um campo que tem <i>ANEE</i> esse campo é marcado porque: esse é um Aluno com Necessidades Educacionais Especiais.</li> <li>3. (...) então a [secretária] ela lê tudo, ela procura a gente, procura a coordenação pedagógica e diz esse é um aluno especial, precisa disso, precisa daquilo, e imediatamente, o que vai <i>tornando a escola muito dinâmica na aceitação deles</i>.</li> </ol>

<sup>24</sup> A escola não se mostra um local neutro (Bourdieu, 2005: 84).. A diferença, segundo Silva (2000) está na forma como as identidades são imaginadas, no caso a identidade docente e discente.

3. Estabelecimento de vínculos com o/a aluno/a novato/a e a família na escola	(...) é a hora, no final do ano, traz essa família pra conhecer a escola, traz o aluno, volta mais uma ou duas vezes, pra que quando ele for pro primeiro dia de aula, ah é tudo novidade, não. Não é, apresenta pessoas por nome, quem é a direção, quem é a secretária (...).
4. <i>Sensibilização</i> do corpo docente	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. (...) Mas, normalmente, o grupo quando chega tem uma resistência.</li> <li>2. (...) aí você percebe, normalmente no grupo, tem dois lados, um muito flexível e um muito resistente.</li> <li>3. (...)Ce começa pelo flexível, trabalha com esses professores, e daí a pouco tem dois ou três que se juntam a ele.</li> <li>4. (...) e aí a gente, normalmente, a gente tenta pelo bom senso, né, por uma pedagogia do amor, se não a gente <i>vai pela legislação</i>, quando você <i>mostra pra ele a legislação</i>, que ele não está fazendo favor em aceitar esse aluno na escola, <i>é um direito do aluno</i> estar aqui, hoje nem mesmo a matrícula desse aluno pode ser negada, <i>a lei garante a matrícula</i> dele, e aí quando você mostra a adequação curricular, como ela deve ser feita, <i>documentada na forma da lei</i>, aí eles fazem, não fazem sorrindo, fazem por fazer (...).</li> </ol>
5. Construção das práticas de letramento inclusivo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. (...) quando eu chego aqui com meu monte de livros “eu não acredito, onde é que você conseguiu isso?, isso existe?”, tem bons materiais sobre inclusão de Down, a gente recomenda.</li> <li>2. (...) um caderno que ficava por aqui, (...) a gente prega no caderno a legislação, a adequação curricular, o artigo 58 e 59 da LDB porque eles não são muito de correr atrás não, quando eles sabem que existe, às vezes, às vezes, a gente numa discussão, a gente (...).</li> <li>3. Então existe o curso de capacitação, a gente vê esse curso, quando a gente diz capacitação com uma reserva porque a gente não acredita que em seis encontros agente possa capacitar ninguém. A gente dá orientações, <i>informações de ordem legal, de ordem burocrática</i>, esse curso é também uma parceria com a Secretaria da Educação promovido pelo Mec: Educação Inclusiva, direito à diversidade.</li> <li>4. A itinerância tem N atribuições: você acompanha o processo de matrículas do aluno na escola, você orienta o professor, orienta a família, orienta o aluno, verifica como ele vai nas provas, encaminha para as salas de apoio, muitas vezes a gente faz outros encaminhamentos, como encaminhamentos médicos, junto as equipes de atendimento e apoio à aprendizagem.</li> </ol>
6. Manutenção das práticas de letramento inclusivo	(...) é muito difícil o professor se manter numa ilha com um grupo flexível, mesmo que eles sejam resistentes, você percebe que ao longo do processo eles se flexibilizam.

Quadro 7: Estratégias da itinerância no processo de implantação da inclusão.

Conforme a descrição do processo de implantação das práticas de letramento inclusivo, houve um preparo burocrático, com treinamentos rápidos (6 encontros) para alguns/algumas professores/as, mas não para a maioria. Igualmente, a presença de uma itinerante daria o suporte técnico, pedagógico e ideológico para o trabalho da inclusão. Esse aparato foi proposto pela política da Secretaria de Estado da Educação, em cumprimento às metas do plano de erradicação do analfabetismo. Além do aparato na escola houve uma reorganização administrativa para que na Secretaria de Educação houvesse igualmente o ordenamento público (normas, recursos orçamentários, recursos humanos, documentações etc.).

O poder de Sílvia sobre os/as demais professores/as era manifestado por meio da hierarquia na posição – representava a Secretaria de Educação e o controle do conhecimento no Ensino Especial que não existia por parte dos/as professores/as. As interações entre Sílvia e os/as professores/as que compunham as estratégias de “sensibilização” permitiam o acesso ao discurso da Educação Especial e ao discurso institucional.

[3]

(...) e aí a gente, normalmente, a gente tenta pelo bom senso, né, por uma pedagogia do amor, se não a gente **vai pela legislação**, quando você **mostra pra ele a legislação**, que **ele não está fazendo favor** em aceitar esse aluno na escola, **é um direito do aluno** estar aqui, hoje nem mesmo a matrícula desse aluno pode ser negada, **a lei garante a matrícula** dele, e aí quando você mostra a adequação curricular, como ela deve ser feita, **documentada na forma da lei**, aí eles fazem, não fazem sorrindo, fazem por fazer (...). [grifos nossos]

A pedagogia do amor, termo utilizado pela itinerante, compreende a tentativa de convencimento pelos argumentos ideológicos relacionados à Educação Especial e aos valores humanos. Sílvia pretendia que a ideologia fosse aceita, mas a prática educacional que ela oferecia aos/as professores/as não correspondia aos usos do letramento a que eles/elas tiveram acesso.

A falta de acesso dos/as professores/as ao letramento da Educação Especial foi um obstáculo vencido pela força, pelo poder dominante institucional “se não a gente vai pela legislação”. Porém, o discurso legal teria força por si mesmo se ela não estivesse imbuída da vontade de que eles/as percebessem os/as alunos/as da inclusão como capazes e merecedores de crédito, como em sua fala inicial “Porque aqui é o lugar dele, se não chegar hoje, como é que vai ser daqui a um tempo?”. Outros discursos são então mobilizados, como o discurso da “Educação para Todos” materializado em “é um direito do aluno estar aqui”.

A operacionalização ideológica está na universalização, processo em que pessoas com diferentes características são colocadas no mesmo grupo. Assim, um único modelo educacional chamado “escola” é considerado apto pra receber um único tipo de público “aluno”. Todas as questões de adaptação física, material, de formação, são silenciadas em prol de um ideal que é o desenvolvimento social. Igualmente questões políticas, macro-econômicas, hegemonias internacionais são ideologicamente apagadas por trás do termo “direito”.

Para aproximar da vivência dos/as professores/as o discurso do “direito”, Sílvia traz para a interação uma prova de que este direito está consolidado e que o processo de inclusão não foi apenas iniciado. Esta prova está ao afirmar “a lei garante a matrícula dele” bem como a forma em

que esta lei define o procedimento “a adequação curricular como ela deve ser feita, documentada na forma da lei”, o que torna seu argumento legítimo.

Ao dizer que “ele não está fazendo favor em aceitar esse aluno na escola” há um pressuposto de que os/as docentes em algum momento teriam tido o poder, seriam detentores da escolha. Esse poder foi então questionado e transferido para outras instâncias, como a política e a jurídica, que passam a definir o *modus operandi* da escola. Daí não estarem fazendo favor, mas no estrito cumprimento do que lhes foi determinado, ou seja, inclusão na forma da lei.

Os discursos atuam sobre as práticas modificando-as, envolvendo seus atores e constituindo novas identidades (Fairclough, 2003). No processo de inclusão no letramento inclusivo burocrático-administrativo, com o fim claro de convencimento, Sílvia utiliza estratégias de diálogo, pelo lado mais flexível, para ganhar a simpatia do grupo, que pela assimilação da proposta atua sobre os demais. Por meio do letramento inclusivo burocrático-administrativo, o letramento inclusivo pedagógico<sup>25</sup> foi sendo construído no interior dos discursos e das práticas.

### 3.3 O letramento inclusivo pedagógico

Fábio, o aluno com Síndrome de Down, chegou à escola modelo em 2006, para cursar o 8º ano, antiga sétima série, vindo de uma outra unidade, em busca de adaptação ao contexto escolar. Uma outra aluna com Síndrome de Down havia tentado integrar-se à escola, mas não houve adaptação. Encontramos, assim, um quadro desafiador tanto para o Fábio, como para a família, para a escola e para o corpo docente. Interesses, expectativas e valores estavam sendo reposicionados, porque uma nova prática estava sendo construída.

A identidade docente não havia sido formada nas práticas de letramento inclusivo, como vemos nos trechos a seguir:

Colaborador/a	Início da inclusão
Leidiane	(...) eu não <b>conhecia</b> , assim, ouvia falar, mas não <b>sabia</b> o que era <b>lidar</b> , né? Quando eu vim aqui pro (...) nós tínhamos alunos do Bandeirante e nós tínhamos alunos já especiais também, e, então, assim, o primeiro impacto foi difícil, pra você <b>olhar</b> pra esse aluno de forma diferente,

<sup>25</sup>Adotamos o termo práticas de letramento inclusivo como uma prática mais ampla, na qual os letramentos podem ser utilizados para o fim da inclusão. O letramento burocrático-administrativo é considerado como oriundo dos órgãos administrativos e políticos, e os letramentos pedagógicos aqueles propostos por professores/as no contexto da escola modelo.

	né?
Mariana	(...) Olha no início eu estranhei, né? Não <b>sabia</b> realmente como <b>cuidar</b> , como <b>lidar</b> com esses alunos, (...) mais na realidade em sala de aula assim eu realmente <b>achei</b> ... eu estranhei. (...) no início só que e o que te falei não <b>sabia</b> mais ou menos como <b>lidar</b> , né? como <b>lidar</b> , né? Eu acho que <b>apanhei</b> um pouquinho, de repente eu e eles <b>sofreram</b> um pouquinho né?
Warley	(...) Agora os DM, Síndrome de Down, a gente <b>não tinha</b> nada prévio para preparar a gente a <b>lidar</b> com a situação. Uma coisa é a gente <b>saber</b> que existe essa necessidade, né, especial, a gente ouve falar, vê e tal, mas ce tá <b>lidando</b> com a situação, é outra né? Você <b>ter um filho, ter um aluno</b> , é diferente. Estar convivendo com eles. (...) Essa adaptação à situação, ela vai acontecendo na medida em que você vai <b>sentindo</b> a necessidade não tem nada assim que te diz “ <b>olha</b> ” antes. (...) foi como eu te falei, <b>fui colocado</b> a trabalhar com eles... nem... nenhuma... nenhum curso, nada assim, que pudesse ajudar a <b>estar lidando</b> com eles não. (...) “Executa! Faça! Inclua! Faça Inclusão!”
Emerson	(...) No dia que eu cheguei aqui nesta escola, eu nem <b>sabia</b> que existia alunos especiais, a questão é essa a gente... (...) Mas no começo foi muito difícil. (...) mas o problema é que a gente não <b>recebe um preparo</b> para <b>lidar</b> com esses alunos, é muito complicado mesmo, eu estou aqui desde 2001, eu venho mais ou menos, aprendendo com o tempo, quero dizer a inclusão assim, sair, você... agora vamos ver, <b>eles não preparam professor para isso</b> , então tem o aluno DA, tem uma aluno com Síndrome de Dawn, aluno com deficiência, é complicado...

Quadro 8: Início da prática de letramento inclusivo [grifos nossos].

Quando os/as colaboradores/as falam do começo da inclusão na escola modelo, temos como recorrentes os verbos de processos mentais (saber, sabia, conhecia) e os verbos de processos materiais (lidar, olhar, ouvir e falar). A preocupação central dos/as docentes referia-se ao domínio do conhecimento, manifesta através dos verbos mentais. A falta de conhecimento demonstra que não é suficiente dominar as disciplinas nem, tampouco, ter plena interação com os textos.

Textos enquanto gêneros discursivos são situados (Fairclough, 2001) dentro de uma prática específica. A prática de letramento inclusivo a que os professores/as foram incluídos/as refere-se à prática de letramento inclusivo burocrático-administrativa. Seus gêneros são as leis, as normas, os termos de adequação curricular, as estratégias de matrícula e o formulário *deprove* (questionário de matrícula com a característica da deficiência, quando diagnosticada).

Os gêneros da prática de letramento inclusivo pedagógico seriam desenvolvidos por eles/elas mesmos. Para isso, os/as professores/as questionam que não foram preparados, que não foram consultados se desejavam estar naquela posição ou não “eu nem *sabia* que existia alunos especiais”. Informam, igualmente, que há diferentes modalidades de necessidades especiais, “tem o aluno DA, tem uma aluno com Síndrome de Down, aluno com deficiência” e percebem que



para cada uma há a indicação de modos diferentes de abordagens pedagógicas<sup>26</sup>. Mas relacionam a condição de não conhecedores da prática às deficiências neles próprios, que precisavam aprender a ver, olhar, cuidar, sentir, lidar.

A identidade docente dos/as professores/as no Ensino Regular é tradicional, no sentido de que se percebem como responsáveis integrais pela aquisição dos conhecimentos escolares. Se a aprendizagem não ocorre, eles/elas não conquistaram qualidades pessoais sensitivas (ver, olhar). A metáfora de cego/cegueira (Magalhães, 1995, 2003) é atribuída, normalmente, pelas pessoas que estão na condição de iletradas à sua auto-identidade. É assim que professores/as altamente letrados/as no letramento escolar se vêem ante uma prática de letramento que ainda não lhes foi permitida: são cegos e surdos, porque não sabem como agir, como incluir, como desenvolver os gêneros discursivos da prática de letramento inclusivo.

Por outro lado o termo “lidar” tem, segundo o dicionário eletrônico Houaiss, as seguintes acepções: 1. lutar em batalha, duelo; pelear (transitivo direto); 2. sofrer, suportar (fadiga, trabalho) (transitivo indireto e intransitivo); 3. lutar com afã; trabalhar, batalhar (transitivo indireto); 4. ter trato, conviver, tratar com, ocupar-se de; operar costumeiramente com; manipular, manobrar (transitivo direto); 5. dar combate a; reftar (transitivo indireto); 6. sustentar combate moral (transitivo direto). Temos que, no significado da palavra, o termo foi utilizado em três sentidos: convívio, habilidade e combate moral no sentido de lidar com os próprios sentimentos.

Os/as professores/as passam, então, a uma reavaliação de suas práticas, dos valores cultivados até aquele momento, dos princípios profissionais que até então nortearam suas práticas docentes. No entanto, precisamos visualizar como a interação com Fábio iniciou esse processo, na seção a seguir.

---

<sup>26</sup> Há a disponibilização periódica de cursos de Libras, Braille, Soroban e oficinas para professores/as pela Secretaria Estadual de Educação. Da mesma forma, havia itinerantes divididas por deficiência. No entanto, os/as professores/as já teriam, em 2007, alunos/as com diferentes deficiências na mesma sala de aula, conforme estratégias de matrícula 2007, vistas na Seção 2.6.4.

### 3.3.1 A inclusão de Leidiane e Fábio ao letramento inclusivo pedagógico

As atividades de letramento inclusivo de sala de aula, como o dissemos, foram mais empíricas que técnicas. Porém foram conduzidas parcialmente pela atuação de Sílvia, como no relato de Leidiane:

[4]

Olha, quantas vezes o Fabio saía correndo na minha aula, correndo mesmo. Aí eu vinha atrás, buscava, implorava, pedia e nada, não voltava. No outro dia, começado a minha aula, ele “psiu” correu. E ia se esconder embaixo da árvore, embaixo do banco, esconder dentro do banheiro. E eu ia lá, implorava, pedia até pelo amor de Deus, aí foi quando eu chamei a Silvia, falei “Silvia, não dá”. (...) Eu sinceramente, eu não sei se com um aluno desse eu não vou dar conta, já sei que esse eu não vou dar conta”. Menina, quando a Silvia chegou, a Silvia até ria...

Esse episódio narrado de cumplicidade da professora com a educadora itinerante demonstra a insegurança da professora ante a tarefa de incluir Fábio, uma vez que ela própria não tinha sido incluída nas práticas de letramento inclusivo. O aluno vinha de outra instituição onde a tentativa de inclusão não foi bem sucedida. Segundo uma conversa narrada por Leidiane, Silvia assim a orientava:

[5]

(...) mas Leidiane, tanto de aluno que você já trabalhou, calma “esse aqui não” eu cheguei pra ela e falei “ou eu, ou ele”. Olha, eu tremi tanto, eu tremi tanto, que eu tremi igual. Aí ela chamou o Fábio pra uma conversa olho no olho e aí eu comecei, eu fui pedindo assim até a Deus que me desse ou que me mostrasse, sabe? Porque de todos os desafios aquele ali, eu falei “poxa, como é que eu vou conseguir agora?”.

A estratégia traçada por Sílvia e Leidiane consistia em desenvolver laços afetivos e mostrar ao Fábio as regras escolares, conforme a orientação de Silvia, no relato de Leidiane:

[6]

Leidiane, vai assim, vai (...) mas também ela deixou bem claro seja firme com ele, não deixa ele tomar conta.

Como a própria Silvia mencionou em suas estratégias, a abordagem iniciou com Leidiane. Ela corresponderia ao ponto mais flexível. A tarefa foi conduzida de forma que fosse estabelecida a integração de Fábio com Leidiane e por meio desse vínculo de amizade poder-se-ia chegar aos/às demais professores/as. Leidiane assim se manifesta:

[7]

E aí comecei, (...) A gente saiu, a gente conversava, ele manda carta, ele, tudo, as servidoras vinham atrás de mim no intervalo “Leidiane, o Fábio está lá embaixo da árvore”. Ia a diretora, iam as servidoras, ele não saía. Aí eu ia lá “Fábio, por favor”, aí ele vinha, me abraçava. Eu comecei a chegar num ponto que eu tinha que levar ele pra sala de aula dele, porque ele não tava mais indo pra sala de aula com os outros. Se escondia mesmo, sabe? Aí a Silvia ainda brincou “nossa, Leidiane, pra quem não queria, hein?!” e eu “Silvia de Deus!”. Olha, mais também o pior aperto que eu passei foi esse. E, assim, e a gente construiu uma amizade(...). Essa, assim, acho que foi uma experiência e um desafio um dos maiores que eu tive aqui. O Fábio pra mim ele veio pra pegar os oito anos que eu achasse que tinha feito alguma coisa e dizer “não, começa tudo de novo”. Isso é legal.

Barton, Hamilton e Ivanič (2000) esclarecem que a identidade se forma na relação dos indivíduos com os discursos e com os textos, mantendo relação com o desempenho ante as práticas de letramento. Ao perceber a receptividade de Fábio em relação à sua estratégia, Leidiane avalia sua posição de educadora do Ensino Especial. Chama-nos atenção a reflexividade<sup>27</sup> de sua prática em “não, começa tudo de novo”.

Esta expressão significa que o que Leidiane concebia como sendo próprio da prática pedagógica foi posto à prova no processo de inclusão. Foi preciso que os discursos se cruzassem (Educação Regular e Educação Especial) para que ela formasse uma nova concepção de sua prática docente. A superação da adaptação é acompanhada de uma outra frase avaliativa “Isso é legal”. O desafio a que ela se reporta quando do início, sua falta de habilidade e de segurança, é superada quando se percebe professora do Ensino Especial, ou seja, quando incluída na prática de letramento e identificada com seu papel. Sua identidade ganha novos recortes e dá-lhe uma nova identidade docente, que passa pela inclusão, inclusive.

Como Silvia esclarece, uma vez iniciado o processo de adesão dos/as professores/as, logo outros/as se juntam e formam um ambiente ideologicamente moldado à prática. Da mesma forma que Leidiane iniciou seu trabalho, os/as demais professores/as também o fizeram, cada um seguindo seu estilo e sua proposta. Veremos na próxima seção as atividades informadas por eles/as durante as entrevistas, como exemplos das atividades de sala de aula.

### **3.3.2 Letramento inclusivo e gênero discursivo**

Dentro da perspectiva da Teoria Social do Letramento, os gêneros discursivos são locais, situados dentro de uma determinada prática social, em que valores e desejos estão materialmente

---

<sup>27</sup> Para percepção da reflexividade na construção identitária, veja Seção 1.3.1.

implícitos (Barton e Hamilton, 1998). Entendemos também que, segundo a Análise do Discurso Crítica, gêneros são igualmente instrumentos de ação sobre o mundo (Fairclough, 2003). Ambas as perspectivas percebem nos gêneros discursivos mecanismos de manutenção e/ou mudança na configuração das práticas.

As mudanças nas práticas implicam nos modos pelos quais as pessoas fazem determinada atividade. Cada atividade, em seu aspecto discursivo, possui meios relativamente estáveis que são os gêneros textuais. Assim é que, na prática educacional, professores/as atuam de acordo com uma finalidade, com os recursos disponíveis e com a filosofia que abraçam.

Dentro do contexto do Ensino Regular, para os últimos anos do Ensino Fundamental no Brasil, as escolas trabalham basicamente com o uso de textos escritos, principalmente oriundos dos livros didáticos, e utilizam como apoio o quadro-negro e textos orais, durante as explicações dos/as professores/as.

Quadro negro, livros didáticos e textos orais são recursos que se mantêm há pelo menos quarenta anos (momento em que se propôs a democratização do ensino na década de 1960), a despeito das muitas possibilidades pedagógicas em nossa modernidade tardia. Essa estrutura um tanto arcaica pode ser compreendida como um reflexo da tendência ao desprestígio da escola e da figura do/a professor/a<sup>28</sup>.

A estrutura, tanto da escola modelo como a estrutura das outras nove escolas percorridas por Silvia, é trabalhada, como no testemunho da professora itinerante, pela própria itinerância (grupo de professores/as do Ensino Especial que passaram a atender o Ensino Regular). Segundo seu testemunho, os recursos disponíveis eram:

[8]

**P:** Por exemplo, você falando na Educação Especial tem recursos e tem metodologias apropriadas, o que na Educação Regular ainda não, não foi uma conquista. O que falta pra ter:

**R:** Faltam principalmente recursos, recursos mesmo, recursos financeiros e investi-los, **tanto na formação profissional quanto nos recursos materiais**, por exemplo, eu sei que a escola pra trabalhar com o xadrez fez gincanas, fez jogos pra comprar, pra aquisição disso, **existem verbas que não chegam pras escolas regulares pra essa clientela**, então é necessário rever isso, eu lembro que quando eu cheguei pra itinerância a Divisão de Ensino Especial disponibilizou as primeiras salas de recursos e material pra isso. Então quando você vê **uma criança que tem dificuldade de movimento de pinça, não tem coordenação motora fina, e ela começa fazer encaixe, trabalhar com massinha, ela PRECISA desses recursos**, a criança que muitas vezes sai da quarta série de uma escola classe que tem um quadro completamente diferente de um Centro de Ensino, ou de um Centro de Ensino Fundamental ou Educacional ela chega numa quinta série com aquilo que eu te falei, o professor diz abre o livro, o

---

<sup>28</sup> A ampliação do uso dos livros didáticos é resultado de uma visão neoliberal da educação, que veremos no capítulo seguinte.

professor enche o quadro, e a criança TEM que copiar. Que que ela precisa naquele momento? Coordenação motora fina, rapidez, porque o professor termina o quadro ele vai apagar e vai colocar de novo. Se a criança não foi trabalhada com essa coordenação motora fina, muitas vezes acontece com muita frequência, ela não copia. (...) há professores que às vezes evitam o uso do quadro, pra texto pronto pro aluno, entendeu, então são situações, que **sem o recurso não funciona**. Um exemplo disso, **a xérox da escola, na maioria das vezes não tem tonner, pra impressão, o professor às vezes promove do próprio bolso essas xérox e às vezes quando ele não faz isso, aquele aluno que precisa fica sem**. É uma dificuldade, pra escola e pro aluno. Hoje já existem escolas, muitas, que já estão com as salas de recursos, é um espaço que você precisa conhecer, e **as salas de recursos estão desprovidas de materiais**. Muitos, muitos materiais, nós estamos assim... pedindo pra quem pode doar, agora mesmo nós conseguimos a doação de livros didáticos de uma escola particular, **porque as escolas estão sem livros didáticos. (...) então a gente precisa equipar essas salas com recursos, pra esses meninos, né?** Então os recursos hoje **eles são escassos, mas eles são necessários**. (...) Você pega o Fábio hoje, Fábio sabe a tabuada, Fábio hoje tem a tabuada, praticamente toda, decorada, mas antes não, era difícil o Fábio. Fábio chegou aqui sem saber a tabuada, então a professora trabalhou muito com tampinhas de refrigerante (...). Então **o recurso material ele é uma necessidade. E o Ensino Especial recebe isso, vem, tem uma verba para a aquisição desses recursos, entendeu? Há recursos que às vezes nem chega a ser usado, o que a gente vê, o aluno não deixa de ser DM, DF quando ele sai de lá e vem pra inclusão**. [grifos nossos]

Silvia, em seu depoimento, é contundente ao afirmar “Faltam principalmente recursos, recursos mesmo, recursos financeiros e investi-los, tanto na formação profissional quanto nos recursos materiais”. A educação especial, na visão da professora itinerante, deve ser associada ao ensino inclusivo, porque lá é o lugar dos/as alunos/as. Ao mesmo tempo reconhece que a escola não está preparada em relação aos materiais e ao trabalho docente. Para isso ela afirma “(...) então a gente precisa equipar essas salas com recursos”. “A gente” são as professoras da itinerância, aquelas que conhecem a necessidade dos/as alunos/as porque “o aluno não deixa de ser DM, DF quando ele sai de lá e vem pra inclusão”.

O grau de identificação desta professora com seu compromisso na educação é forte, demonstrado pelos verbos “precisa”. A modalidade demonstra o compromisso com a verdade, com sua própria fala. Silvia não atenua seu depoimento: “as salas de recursos estão desprovidas de materiais”, “os recursos hoje eles são escassos, mas eles são necessários” e “o Ensino Especial recebe isso, vem, tem uma verba para a aquisição desses recursos, entendeu?”.

Com o depoimento podemos traçar um perfil da educação na região atendida por Silvia, segundo o olhar da itinerante: havia uma dedicação do Estado (disponibilização de verbas) à Educação Especial. Como a educação inclusiva é uma necessidade, a transferência ocorreu. No entanto, apesar de seu esforço em preparar os/as professores/as, e ela reconhece o esforço de alguns que mudaram suas estratégias e de outros que viabilizam os xérox, faltam-lhes tanto recursos como preparação. Esses itens (recurso e preparo) estavam no Ensino Especial, porque lá existiam verbas pra isso, em quantidade mais que suficiente, mas ela percebeu que a criança ou o

jovem, quando no Ensino Regular, foi tratado como aquele que não necessita dos recursos, logo sua afirmação que este/a aluno/a não deixa de ser DM, DF<sup>29</sup> quando vem pra inclusão.

O obstáculo que percebemos na inclusão foi que o *slogan* “A escola deve se adequar ao/a aluno/a” não foi seguido de ações estruturais. Silvia, como professora do Ensino Especial, sofre com a falta de preparo, de visão dos/as professores/as em relação aos ganhos reais de um/a aluno/a especial. Cada passo, cada rotina que é internalizada no contexto escolar, significa, pra esse/a aluno/a, mais chances de interação, de participação social. Seus passos são mais lentos, suas conquistas são diferenciadas em relação aos objetivos dos/as alunos/as do Ensino Regular, que apresentam outras dificuldades, em outras esferas.

A necessidade de envolver e motivar os/as alunos/as era real. Independentemente de haver recursos ou não, os/as alunos/as estavam nas salas de aula. Isso fez com que os/as professores/as tatessem em suas práticas de letramento inclusivo buscando na intuição e na orientação de Silvia o que poderia ou não atingir seu público. Houve uma alteração parcial nos gêneros discursivos utilizados como recursos, uma vez que os gêneros são recriados com base naqueles já existentes (Fairclough, 2003).

Os gêneros textuais que foram incorporados nessas práticas são aqueles oriundos da experiência de cada professor/a, e isso envolve também as outras identidades, como a de gênero e aspectos como a faixa etária. Vejamos alguns exemplos de atividades a seguir.

#### Exemplo 1 - Leidiane

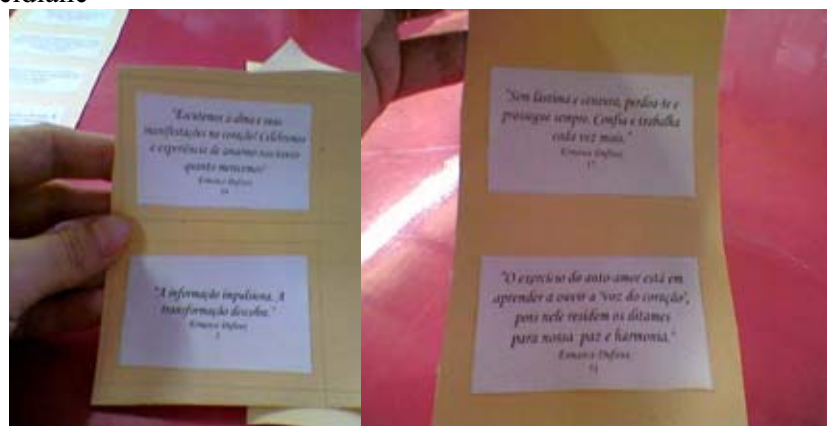


Foto 5: atividade da Prof<sup>a</sup>. Leidiane<sup>30</sup>.

<sup>29</sup> DM é a sigla para deficiente mental e DF para deficiente físico. Além destas existe DMU - deficiente múltiplo (físico/mental ou sensorial/mental, ou sensorial/físico, ou várias na mesma pessoa).

<sup>30</sup> Os textos são: “Escutemos a alma e suas manifestações do coração! Celebramos a experiência de amarmo-nos tanto quanto merecemos”; “A informação impulsiona. A transformação descobre”; “Sem lástimas e sem censura,

Os textos apresentados nesta atividade são de Ermance Dufoux, uma mulher parisiense nascida em 1841. Estão na forma de pensamentos e compõem uma coletânea baseada na filosofia cristã. Neles são presentes temas como perdão, reforma íntima, convivência harmoniosa e valorização de oportunidades de se fazer o bem buscando a paz de consciência.

Na atividade, Leidiane pretendeu distribuir os cartões (cerca de 30 unidades) e abrir momentos de debate em grupo. Seu objetivo foi o de trabalhar a auto-estima e a mútua aceitação no ambiente escolar. Segundo a professora, temas como estes são trabalhados visando a constituição de uma postura pró-ativa em relação aos estudos, mas, principalmente, em relação à formação humana.

Percebemos que o gênero textual utilizado – pensamentos – não participa da prática de letramento matemático tradicional. Pensamentos auxiliam na formação de conceitos éticos, de valorização, inicialmente veiculados por filósofos, mas que atualmente estão muito presentes em trabalhos de auto-ajuda. Percebemos que o uso deste gênero em uma prática nova – a prática de letramento inclusivo – demonstra alteração na forma de interagir nesse contexto, mas não, necessariamente, representam um novo gênero discursivo.

A prática de letramento inclusivo voltada para a aprendizagem de conteúdos matemáticos foi ofertada por Leidiane. Percebemos que essa professora é amada por seus/suas alunos/as. Nos corredores, quando ela chega, nos momentos do recreio, muitos/as alunos/as vem abraçá-la, cumprimentá-la e ela responde a todos/as com igual carinho. Sua prática é baseada não só na empatia como na cobrança rigorosa do desenvolvimento de suas atividades.

Nas atividades pedagógicas propostas ao Fábio ela utilizou recursos como palitos, contagem nos dedos, tampinhas, desenhos, enfim, materiais lúdicos nos atendimentos particulares. A professora chamou os pais, a professora particular de Fábio, marcou muitos encontros com eles até perceber que ele precisava de desafios, mas também do preenchimento de lacunas de conteúdos, como explica Leidiane:

[9]

**R:** (...) Com os dedos mesmo, sabe? mostrando para ele. Dois mais dois. “Eu tenho cinco, tirei... eu tenho nove, aí, tirei quatro, quanto eu tenho aqui? Cinco.” Comecei lá. Nossa, o primeiro bimestre, nossa, foi todo (de formação disso aí).

**P:** E aí, as outras etapas?

---

perdoa-te e prossegue sempre. Confia e trabalha cada vez mais” e “O exercício do auto-amor está em aprender a ouvir a voz do coração, pois nele residem os ditames para nossa paz e harmonia”.

**R:** Depois eu... Eu acho que o Felipe, ele precisa de alguém que fique vinte e quatro horas gerenciando [...] dele. Se você deixar, ele [se vai embora].

Além da empatia de Leidiane que atraiu Fábio, o trabalho individual foi fundamental. Porém, a estratégia passava por uma participação integral dele na comunidade e, por isso, as visitas, as reuniões e, principalmente, os textos que estimulavam a amizade por parte dos/as demais alunos/as da turma.

### Exemplo 2 - Emerson



Foto 6: Texto proposto pelo Prof. Emerson.

Emerson não modificou seus recursos. Ele passou a trabalhar mais a empatia, a amizade e a auto-estima do grupo e dos/as alunos/as da inclusão. Pequenas adaptações na avaliação, na elaboração de exercícios, textos longos são fotocopiados e dosagens ao trabalhar questões de vocabulário e gramática, foram suas principais estratégias:

[10]

(...) Pros alunos especiais, eles sentiam mais dificuldades na hora dos verbos irregulares. Então acontecia o quê? (...) Então, até em prova mesmo, eu pros alunos especiais eu não exigia tanto essa diferenciação, às vezes, porque eles confundiam muito.

(...) Que o mais importante aqui é o aluno ter o visual, né? (...) vê um verbo irregular que como *have*, *had*. Então isso aqui que é a parte prática, né? (...) Até às vezes passo mais textos esperando assim até que eles consigam absorver tudo, só que eu sei que é difícil, mas mesmo assim eu passo, porque têm aqueles alunos que conseguem. Então a gente tem que, né? têm alunos que gostam, né? eles sentem a coisa fluir bem, né? Que é importante.



O diferencial de Emerson estava em fazer com que os/as alunos/as especiais se sentissem valorizados/as, queridos/as mesmo. Sua figura na escola é a de um amigo dos/as alunos, e é amado por eles/elas. Em seu relato informou-nos ter tido ciência de que os/as alunos/as haviam construído pra ele uma comunidade no *orkut*<sup>31</sup> “Amamos o professor Emerson<sup>32</sup>” a qual verificamos em junho de 2008 e constavam 140 membros. Em suas palavras sua prática baseava-se:

[11]

(...) O jovem, essa identificação de você às vezes bater na mão do jeito que eles gostam, que alguns professores não fazem, eu faço, e isso aí, eu trago ele pra mim.

(...) Então... eu acho que é por aí. Então de repente essa vivência que eu tive, eu de repente aplique aqui. Então os meninos gostam de mim, eu posso falar sem modéstia.

(...) Porque infelizmente o sistema coloca você nessa situação, entendeu? Então como é que eu vou exigir de um síndrome, de uma pessoa que é, que teve aí com perda de massa encefálica, eu tive uma aluna no ano passado, que ela acompanha, **eu tenho que ver outras coisas, entendeu? Trabalhar outros lados com ela, entendeu?** Então, por exemplo, essa menina mesmo se eu não desse bom-dia pra ela, **então o mais importante pra ela era o bom-dia** que eu, o dia que eu esquecia ela ficava chateada. Então o quê que é mais importante? É eu encher a matéria no quadro ou esse bom-dia pra ela? Então você tem que ter, entendeu? O menino também acho que você conheceu o Antonio também “professor, você não falou comigo hoje”, então **o mais importante pra ele é eu falar com ele**. Então eu já tenho que entrar sintonizado com isso “**oh, cara, bom-dia**”, **abraçar**. Mas não é também aquela coisa abraçar, não porque eu realmente, às vezes você está mais assim, você pode esquecer, mas aquele, você vai tendo uma empatia com eles, entendeu? Então é essa aí que **entra a questão da sensibilidade**, que você tem que ter. **Se você for um cara insensível e aí? Você já bota uma barreira, já bloqueia, aí já viu aquele, você mantém a distância. Você se distanciou, aí não há interação, não é educação, né?** [grifos nossos]

Emerson basicamente tornou a prática significativa aos/às alunos/as especiais por meio do afeto, da sensibilidade de fazer com que os/as jovens especiais de sua turma percebessem que aquele professor querido os queria bem, tinha-os na condição de alunos/as e eram igualmente tratados/as em relação aos/as demais. Em suas palavras, o mais importante era o contato humano e a amizade com seus/suas alunos/as.

### Exemplo 3 – Warley

Em sua narrativa, Warley fala em duas estratégias para tornar o conteúdo significativo para os/as alunos/as especiais utilizadas por ele. A primeira é oportunizar a participação em classe, tanto nas correções das atividades no quadro como nos grupos. A segunda é trazer

<sup>31</sup> *Orkut* é um *site* em que é possível construir amizades virtuais, ou encontrar amigos reais em um meio virtual. Corresponde a uma exposição de pessoas e grupos. Existem comunidades para os diferentes interesses. O endereço eletrônico é [www.orkut.com](http://www.orkut.com), porém não será possível aos/as leitores/as verificar a página do professor por questões éticas quanto à exposição dos/as colaboradores/as.

<sup>32</sup> Como mencionamos, os nomes dos colaboradores são pseudônimos.

aspectos visuais, como os *slides* a seguir. Assim, como Emerson, Warley utiliza o afeto e o respeito. Presenciamos no evento de premiação dos/as melhores alunos/as do segundo semestre de 2007 que os/as alunos/as têm grande carinho pelo professor Warley, mantendo o mesmo comportamento nos eventos de sala de aula. Sua postura é séria, no entanto seu trabalho é direcionado à auto-estima de alunos e alunas. Warley faz com que seus/suas alunos/as se sintam capazes, e os envolve em um clima de acolhimento e estímulo.

O texto trazido na forma de *slide* por Warley foi uma proposta desenvolvida por ele em seu período de férias. Ele havia adaptado a televisão da escola para usá-la em substituição ao monitor, para as aulas no laboratório de informática. Foi uma forma de transposição do gênero utilizado inicialmente para apresentações em empresas para o contexto da escola. Seu objetivo foi de facilitar a compreensão do conteúdo por meio de recursos multimodais<sup>33</sup>.

Esta proposta não teve êxito na escola modelo, por motivo de falta de recursos humanos no laboratório de informática e pela não aceitação de Fábio em relação ao uso do laboratório de informática. Segundo o professor, Fábio interagia em sala de aula diferentemente de seus/suas colegas deficientes. Ele absorvia por meio da mediação com o professor. Há conteúdos que possibilitam o uso de palitos, desenhos e recortes, mas não é o caso da matéria da oitava série, em que Fábio estava. Seus recursos principais foram explicações, quadro e giz, com utilização de trabalhos e dinâmicas de grupo. Segundo Warley:

[12]

A questão do sentimento, do amor, *eu acho* que isso pesa muito. Assim, as pessoas mais carinhosas, que demonstrem mais, né? Não é o meu caso especificamente, né? De manifestações assim, esse carinho, mais eu procuro **ter compreensão** com eles, né? **Compreensão**, né? **Cuidar deles assim, como se fossem meus filhos mesmo**, mas isso daí para mim é uma [grande condição] [grifos nossos]

---

<sup>33</sup> Gêneros discursivos híbridos que apresentam textos, imagem e som, são denominados multimodais. Para uma discussão mais detalhada ver [Kress e Van Leeuwen \(1996\)](#).

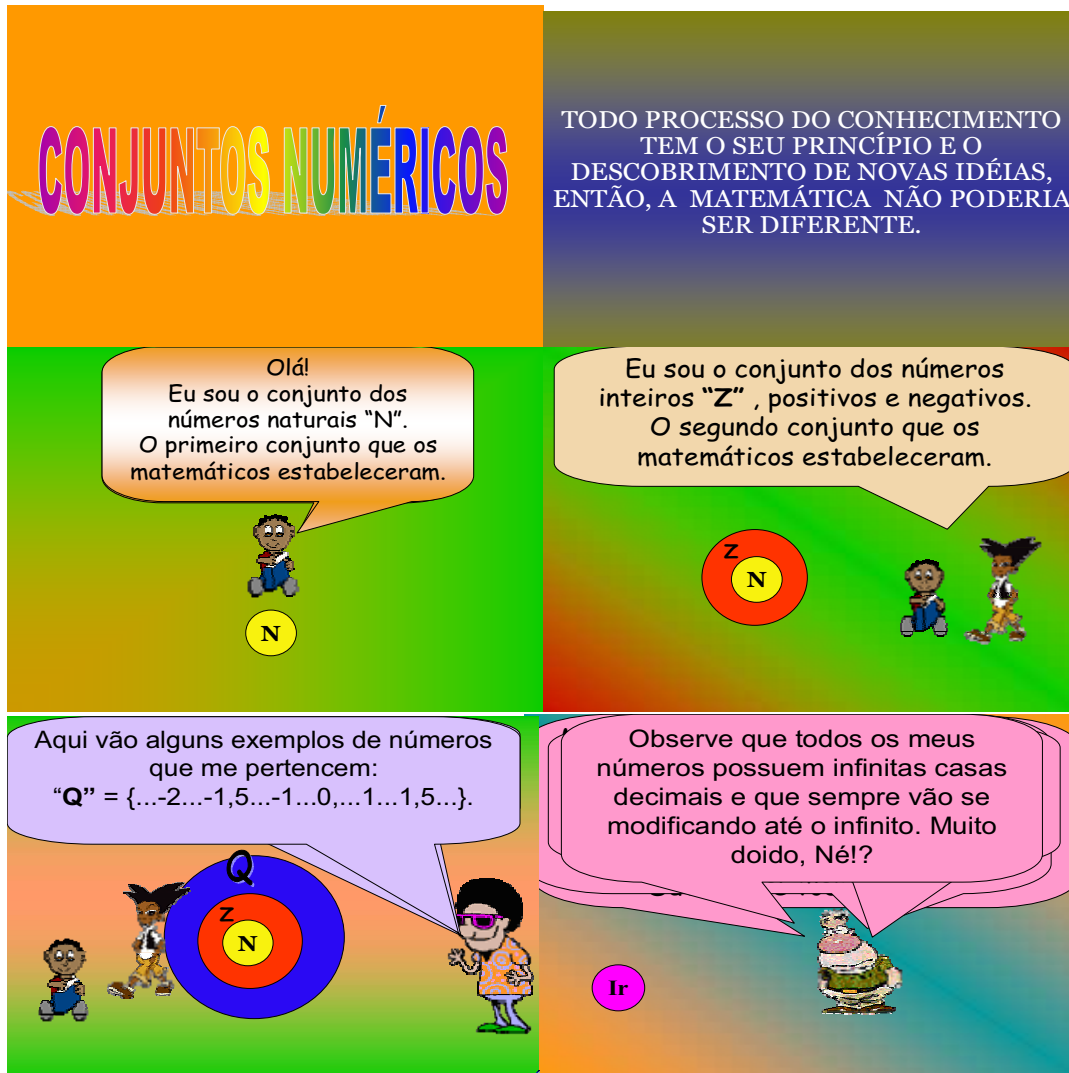


Figura 2: Slides de matemática propostos por Warley.

Em outros trechos, Warley se coloca na responsabilidade de acolher e estimular, interpretando a necessidade dos/as alunos/as especiais como algo que extrapola o conceito tradicional de professor ou professora. Em três ocasiões ele menciona a paternidade, imaginando-se tendo uma criança ou um/a jovem especial na inclusão. O cuidar de um pai, o respeito à condição de ser humano que merece o afeto e, principalmente, o profissionalismo dos/as agentes educacionais. Assim, a prática docente de Warley não sofreu muitas alterações quanto à estratégia e conteúdos, de igual forma à tática de Leidiane e às de Emerson, as três estratégias de letramento inclusivo se davam, na maior parte das vezes, nos momentos de atendimento individualizado.

Para visualizarmos as ocorrências nas entrevistas e, assim, podermos medir a recorrência dos discursos, sintetizamos algumas passagens nas entrevistas dos/as quatro colaboradores/as, e buscamos nestes mesmos textos suas motivações, na tentativa de compreendermos como a prática se torna significativa pra essas pessoas, como seus discursos estão articulados e como as identidades são manifestadas:

Estratégia	Mariana	Leidiane
Atividades	<p>(...) a gente monto cesta básica né, (...) para gente escolher uma família (...) cada um trouxe um pouquinho (...) <b>cada turma ajudar duas ou três famílias</b> né, foi muito bom,</p> <p>(...) Eu trabalhei muito sobre drogas com eles e agora no quarto bimestre eu tô trabalhando sobre, eh, <b>o preconceito né?</b> (...) montando um joguinho.</p>	<p>(...) Comecei com a continha com o dedo mesmo, lá do básico.</p> <p>(...) Depois eu... <b>Eu acho que o Fábio, ele precisa de alguém que fique vinte e quatro horas gerenciando</b> [...] dele. Se você deixar, ele se vai embora.</p> <p>(...) não só a questão da matéria matemática que eu trabalho, mas desenvolver, assim, esses <b>valores, a questão de respeito, que eu acho que tem que ter</b>, porque ajuda que eu possa levar a minha disciplina (...) Trazer exercícios diferentes, fazer jogos, trabalho com muitos jogos, com quebra-cabeça.</p>
Motivações/ valores	<p>(...) ética, respeito, valor principalmente os valores, né?</p> <p>(...) eu trato eles como outro aluno qualquer, eles né? É claro que tem a diferença em relação a cobrança (...) mais eles têm o direito e um direito deles na avaliação diferenciada né? <b>mais é um aluno como qualquer outro aluno que diga que é normal, né?</b> todos pra mim realmente, assim, principalmente os quatro da oitava A, trato eles como alunos assim, realmente não vejo nenhuma diferença entre eles, né?</p>	<p>(...) Minhas expectativas? Olha, eu... eu acho que a maior delas é quando eu encontro os meus <b>alunos e sei que alguma coisa do que eles [...] comigo ficou</b> (...).</p> <p>(...) É conhecer, é saber lidar. Antes de tudo, <b>antes de ser professora, é ser um ser humano</b>, sabe? Com qualidades assim com relação a <b>sentimentos mesmo</b>, porque eu acho que isso influencia muito. É saber receber esses alunos. <b>Mas, receber sem estar preocupada com a nota dele</b>, e sim com a vivência que você vai passar para ele.</p>

Estratégia	Warley	Emerson
Atividades	<p>Recursos, eu uso, <b>em sala de aula, é o giz mesmo, né?</b> E faço muita divisão em equipes também, a questão da informática, (...).</p> <p>(...) no ano passado eu usei, a: uma televisão e fizemos uma adaptação, que tenho usado.</p> <p>(...) uma programação assim, constante, temporário só se for assim, um jogo de xadrez, né?</p> <p>(...) eu acho que a melhor adaptação seria visual mesmo, na sala de informática, até poderia ajudar, mas, assim, até eu me surpreendi muito com o Fábio porque que consegui assimilar muita coisa realmente numa <b>aula expositiva</b>.</p> <p>(...) Cada um deles... Então o sistema, ele já não te faculta isso, porque como é que você vai fazer, tem os outros também. <b>Você tem o aluno do regular que eles precisam também da informação, ele vai precisar no Ensino Médio.</b> Então é uma turma que eu sempre mantive num ritmo mais lento, BEM mais lento (...).</p>	<p>(...) Assim, a primeira parte que eu faço é a questão <b>de aproximação com eles</b> (...).</p> <p>(...) Depois eu, o resto é consequência, né? É por aí.</p> <p>(...) Ano passado mesmo eu comecei, (...) essa questão de você, eles fizeram uns <b>cartazes com palavras do cotidiano</b> que, eles procurarem, ah, por exemplo, <b>na internet</b> tem várias, né? e-mail, né? (...).</p> <p>(...) eu, por exemplo, vamos pegar um conteúdo aí de, eu gosto muito de trabalhar os tempos verbais, né? inglês, né?</p> <p>(...) E eu procuro falar <b>numa linguagem acessível</b> a eles, né? Isso é interessante. O jovem, essa identificação de você às vezes bater na mão do jeito que eles gostam, que alguns professores não fazem, eu faço, <b>e isso aí, eu trago ele pra mim.</b></p> <p>(...) Agora, eu vou ser bem sincero, <b>eu não sou muito de técnica, não, sabe?</b></p>
Motivações/ valores	<p>(...) o profissional ele não faz um trabalho com esses meninos sem <i>pensar no aspecto humano</i>.</p> <p>(...) <b>Você pensa se fosse um filho da gente, né?</b> Tem que lidar com ele como se realmente tivesse uma extensão da gente, porque...</p> <p>(...) <b>É uma alma</b>, são espíritos que não estão se manifestando plenamente no corpo físico, mas estão lá, mas uma alma como a minha. (...) Um trabalho suado, né? Eu entendo dessa forma, né?</p> <p>(...) para lidar com eles eu acho que tem que ter muita... principalmente <i>paciência, calma, tranqüilidade</i>, procurar tratá-lo assim, com respeito, [...], (...) <b>uma atenção forte, solidária, não tratando nem melhor, nem pior</b>, [...] seja feita uma distinção, (...) sem que isto seja visto como um privilégio, né? [...] Sentir gente, né?</p>	<p>(...) Eu falo muito de ética com eles.</p> <p>(...) Porque aí você tem que ter a sensibilidade pra coisa, (...). <b>Você tem que ter a sensibilidade</b> pra compreender os momentos, entendeu? (...) de repente eu tenho isso, até na minha personalidade de sentir determinadas coisas e saber lidar com a situação.</p> <p>(...) <b>professor não dá pra ser enganador</b>, então se você não tem aptidão, acho que o cara sofre muito, então você tem que ter o <i>feeling</i> da coisa, entendeu?</p> <p>(...) quer dizer, você era quase um ídolo pra eles, né? (...) eles, <b>muito apegados a você</b> mesmo. (...) é uma coisa que a gente não esquece mesmo, né?.</p>

Quadro 9: Atividades docentes e valores.

Mariana e Leidiane trabalham com jogos, primam pelo desenvolvimento dos valores humanos, e ambas compreendem que ao abordar conceitos de civilidade, respeito e auto-estima estão preparando seus/suas alunos/as e que este tipo de atuação faz parte de seu trabalho em suas disciplinas. Na motivação, estão o profissionalismo e o desejo de ver seus/suas alunos/as bem, interagindo como todos/as na escola.

Emerson e Warley falam que não são de muitas técnicas, seu foco está na interação, tanto entre os/as próprios/as alunos/as como entre professores e alunos/as. As motivações, em

Warley, cruzam o profissionalismo com a religiosidade e a paternidade, em Emerson o afeto dedicado pelos/as alunos/as e o profissionalismo são constantes.

Quanto ao gênero discursivo, as rearticulações das práticas incorrem em mudanças nos textos dessas mesmas práticas. Percebemos que houve não uma mudança nos gêneros pensamento, jogos e slides, mas uma realocação desses gêneros no contextos da escola. Entendemos que a prática escolar ganhou novos gêneros, e com isso, ficou marcada a tentativa de se trabalhar a inclusão. Porém a ética trabalhada com técnicas foi maior com as mulheres, enquanto que os homens se dedicaram ao trabalho de gêneros visando o conteúdo.

Talvez esta percepção do fazer pedagógico seja diferenciada nas experiências narradas, sendo que para as mulheres a ética está incorporada às disciplinas, e por isso dedicaram tempo e recursos simbólicos na elaboração de gêneros discursivos na abordagem destes temas, enquanto para os homens, apesar de trabalharem a ética em suas interações e agirem segundo tais princípios, no modo de ministrarem suas aulas, as disciplinas ou conteúdos sejam elementos separados. Daí o priorizarem em suas atividades pedagógicas.

### **3.3.3 Letramento inclusivo e gênero social**

Percebemos que os/as quatro sujeitos de campo, em suas falas, respondem como profissionais e como seres humanos. Temos que seus papéis são influenciados pelas auto-identidades e que a prática transformou sua identidade docente. Essa atividade docente foi iniciada pelo letramento inclusivo burocrático-administrativo, e passou ao letramento pedagógico, visto nas seções anteriores. A questão da identidade de gênero no contexto da escola regular inclusiva foi buscada por ser um ambiente desafiador. Até o *mainstreaming* a maioria docente no Ensino Especial era composta por mulheres. No Ensino Regular Inclusivo há a permeabilidade das figuras masculinas por ser um espaço heterogêneo.

Segundo Silvia, sua experiência com a educação inclusiva lhe demonstrou que há diferenças de gênero na fase inicial do processo nas escolas:

[13]

[sobre o perfil dos/as professores/as/] As áreas de exatas e os professores mais antigos (...) mas o perfil [do/a educador/a resistente] é aquele que está em fim de carreira, aquele que acha que sabe tudo, que acha que o mundo tá bom do jeito que tá, que esses meninos deveriam continuar segregados em alguma instituição esse é o perfil dos professores. Ah, as professoras, do quadro feminino, raramente a gente encontra barreiras, no quadro feminino, a questão de gênero é bacana, nesse aspecto, a gente até questiona, não no senso da maternidade, naquele maternalismo de aceitar o aluno sem corrigir, dar nota por dar, não é isso. **As professoras, normalmente são mais flexíveis.** A gente sabe **que isso até historicamente**, tanto na história do Ensino Regular como do Ensino Especial, **e até aquele o quadro masculino**, professores, por exemplo, **pra você ver**, educação física, **dizer pra uma mãe, eu não trabalho com esse menino.** Ele tem que ir pro Ensino Especial, já teve situações assim. [grifos nossos]

A estratégia de Silvia de começar pelo contato com Leidiane não foi gratuita. Questões ideológicas guiaram Silvia na elaboração de seu trabalho. No trecho “As professoras, normalmente, são mais flexíveis” temos um advérbio modal – normalmente, que atenua a relação rigidez/gênero. Essa relação de que mulheres são mais flexíveis e que homens não, se enfraquece quando Silvia percebe que professoras da área de exatas (em que há uma maioria masculina) também são inflexíveis, bem como aquelas em final de carreira.

Percebemos que a atividade docente na área de exatas, no sentido atribuído por Silvia, transforma a identidade feminina, que passa a incorporar atitudes atribuídas à figura masculina. Sílvia em “A gente sabe que isso até historicamente (...)”reproduz a estratégia ideológica da reificação pela naturalização<sup>35</sup>. Silvia se refere ao fato de mulheres aceitarem novas situações e de serem mais flexíveis, como algo histórico e não social. Assim, ela traz essa característica tida como feminina para as identidades docentes no Ensino Regular e para o Ensino Especial. Demonstra que em sua concepção a identidade de gênero atravessa o papel social, na formação discursiva das identidades<sup>36</sup>, no sentido constitutivo do discurso (Fairclough, 2003).

Nesse aspecto, gênero e a prática de letramento inclusivo mantêm estreita ligação. No senso comum sobre gênero cabe à mulher a submissão, a dedicação, a entrega manifestada em estar disponível. Buscar seus alunos/as, envolvê-los/as em laços de amizade, tornam-se traços marcantes na representação da identidade docente feminina, incorporado à vivência da “boa profissional” como o fato narrado também por Mariana:

<sup>35</sup> Veja quadro na Seção 1.2 - operacionalização da ideologia.

<sup>36</sup> Para Giddens os papéis e identidades são conceitos distintos, sendo que os papéis podem ser entendidos como posições nas práticas sociais (trabalhador, estudante, etc.). No entanto, adotamos a perspectiva de Fairclough (2003) e da TSL (Barton, Hamilton e Ivanic, 2000) em que as práticas sociais e os discursos formam as identidades, inclusive as práticas profissionais.

[14]

Ontem mesmo eu fui convidada pela direção para comparecer na casa de uma aluna, porque ela ia evadir né? Não ia vim mais, no fim do ano, e ela tem possibilidade de passar, nós fomos lá em (...), porque ela fugiu de casa e foi, eu fui com o maior prazer, pra mim, uma aluna que volta para escola... Pra mim foi uma vitória, né? E perder ia ser triste, né?

As práticas de letramento inclusivo, ao atribuir à mulher os traços de afeto e de dedicação, como facilitadores, presenciadas na fala dos/as colaboradores/as na escola modelo, reforçam estereótipos de gênero. Assim, as práticas docentes relacionadas ao ensino se cruzam com aspectos de gênero, levando a uma percepção diferenciada da habilidade de homens e mulheres, como nos trechos:

[15]

Mariana: (...) Cada vez mais, as mulheres têm que tomar conta do seu espaço. Então eu acho que isso aí tá acontecendo, dentro diante do que vem, tá fazendo acontecer, **natural**.

[16]

Warley: Bom. Eu não sei. (...) Assim, as pessoas mais carinhosas, que demonstrem mais, né? Não é o meu caso especificamente, né? (...) Mas, talvez **a mulher, ela tenha mais facilidade**, não quer dizer que isso é regra geral, né? (...) **Porque o homem é um pouco mais seco, um pouco mais, né?** “Oi professor!”, né? (...) Mas como a mulher tem mais facilidade para isso, eu acho que talvez exista um perfil mais fácil, nesse trato, nesse sentido, né? Agora o respeito não, porque o respeito, eu acho que isso aí independe do sexo, né? Respeitar o seu aluno, a condição dele, a situação dele, a necessidade dele, né? Aí independe do sexo.

Facilidade, homem ser mais seco e natural, são motivos expostos pelos/as educadores/as para indicarem a presença da mulher no Ensino Especial. Percebemos o esvaziamento de questões sociais, como o acesso ao trabalho na profissão, os discursos e a questão econômica dicotomizada para homens e mulheres. Em outro trecho temos o genérico masculino, que também reforça o ser homem e o não ser mulher, no sentido de que se atribui aos homens a ação, e às mulheres a passivização, no senso comum. No uso de Mariana a valorização é para o professor.

[17]

Denise - E quais são suas expectativas, assim como professora dentro da profissão?

Mariana – Olha, expectativa realmente, o governo, tem que ver aí, dar mais valor no **professor**, não só reconhecer salário, como material, nossos recursos é muito carente, a escola é muito pobre de recursos, né? E cursos também, esse ano foi poucos os cursos oferecidos para nós, precisava de mais cursos pra nós, mais recursos, principalmente pra gente trabalhar com esses alunos do: Ensino Especial. Mas eu acho que futuramente quem sabe, né? Tem que sonhar, né? Não pode acabar o sonho porque senão, se acabar os sonhos, acaba a educação. **Todo educador vive através do sonho**. Eu acredito nisso!

Interpretamos essa construção lingüística como reflexo da prática feminina de não-valorização da condição de ser mulher. No entanto, na prática de letramento inclusivo



percebemos que ambos, homens e mulheres, podem sim assumir a função de “lidar”, “cuidar”, “ter sensibilidade”, enfim, de tantos atributos que são apenas construções sociais de uma prática hegemônica, passiva de ser questionada.

### 3.4 Prática de letramento inclusivo e discursos hegemônicos

A prática de letramento inclusivo na escola era, conforme exposto, um trabalho docente. As estratégias, princípios e mecanismos baseavam-se no saber docente e os resultados dessa atuação dependeriam, necessariamente, de suas disposições íntimas para um trabalho profícuo.

Os discursos hegemônicos como o do letramento autônomo tendem a se sobrepôr aos demais, em um processo de expurgo dos letramentos de menor prestígio (Crowther, Hamilton e Tett, 2006). No entanto, o poder que é parcialmente estabelecido nos discursos é objeto de questionamento. Vemos na fala dos/as colaboradores/as:

[18]

Mariana: Os incentivos ahh... eu acho que a inclusão, tudo bem, tá dentro, né? Então a gente tinha que tá fazendo algum preparatório.

[19]

Warley: (...) Mas o sistema, ele tinha que já oferecer esse... Por que que você que tem que ir atrás de construir tudo isso?

[20]

Leidiane: (...) Se não mudar o sistema, se não houver um processo sério mesmo de desenvolver... É nesse sentido, sabe? De mudar, de você integrar mesmo o aluno, incluir mesmo.

[21]

Emerson: Porque infelizmente o sistema coloca você nessa situação, entendeu?

No item lexical “sistema” estão apagadas as instituições jurídicas, governamentais e administrativas, bem como toda a organização entre países, que estimularam a lei da inclusão. O uso dessa metáfora corresponde ao processo de dissimulação. Quando os processos políticos, econômicos e administrativos são nomeados pelo único item “sistema” atribui-se à realidade um aspecto duradouro e nesse caso indefinível porque os agentes estão apagados. Os/as participantes, no entanto, como vimos, questionam, se posicionam contrariamente ao modelo de inclusão.

Desempenharam seus papéis focados no profissionalismo e, principalmente, em suas concepções sobre os valores humanos, vendo-se como responsáveis, ainda que temporariamente,

pelo desenvolvimento pessoal desses/as jovens. Mas em suas práticas não se mostraram acríticos, não concordaram com o que está sendo imposto e se manifestaram de acordo com sua consciência, independentemente do modo como as coisas ocorrem. Vimos, na fala de Silvia, que a escola ainda não está adequada, faltando-lhe muitos recursos e atuando na tentativa de suprimir tais deficiências. Conforme nos fala Warley:

[22]

Prof. Warley – Aí eu já te falei isso também e vou repetir. Eu acho que essa inclusão infelizmente **ela não é planejada**, mas ela foi feita, assim como muitas coisas tem sido feitas no processo educacional, a toque de caixa, né? **“Executa! Faça! Inclua! Faça Inclusão”**. Então a escola, ela precisa ter um preparo para receber esses meninos, para eles estarem inclusos, né? Eu acho que a inclusão é uma coisa importante na questão social, do relacionamento, né? Mas você tem que ter situações assim para eles diferenciadas. (...) o normal seria de vinte e cinco a trinta alunos no máximo. Agora quando você tem um aluno incluído aí, com uma situação de necessidade especial, aí sim, você tem que ter uma redução maior. Porque você precisa dar uma atenção maior. Porque pega um profissional com ele uma sala de quarenta alunos, de adolescentes, junto com os meninos inclusos, aí é complicado. **E o sistema tem feito isso. Então, eu acho que o pessoal que está nesse comando, digamos assim, educacional, eles não estão tendo uma visão de educador, de pai, de mãe. Porque eu fico me questionado: Os filhos deles estariam em um processo desses, dessa forma? Se eles tiverem um filho em uma situação de necessidade especial eles colocariam assim?** Numa escola, vai lá, e mistura com quarenta alunos, sem condições nenhuma? **“Professor, trabalha aí como der, como você puder. Faça o que for possível fazer”**. Eu acho que esse processo, ele é bom, mas a maneira como ele está sendo aplicado **é errado, é errôneo, equivocado**. Acho que tem que ter essas condições. [grifos nossos]

Warley utiliza a expressão “a toque de caixa”, uma metáfora para explicar tudo o que não é planejado, que é feito para cumprir uma meta em um tempo reduzido. A percepção do professor não é gratuita. A intensificação do processo de inclusão começou em 2004 e na estratégia de matrícula 2008 já havia extinguido a modulação inversa para deficiência mental (que era de 18 alunos/as por turma), a modulação passou para 40 alunos/turma. Houve a extinção das educadoras itinerantes para esta modalidade, não havia mais observação de indicação de matrícula para as escolas que estavam preparadas, já que toda escola tornou-se inclusiva, e o mais difícil de ser compreendido, a redução das turmas especiais a partir da estratégia 2007, em observação à lei distrital 3218/2003. Pela referida lei, o prazo para o projeto de inclusão acabou em 2008. Tudo isso em quatro anos “na forma da lei”.

Há o pressuposto de que o processo construído é desvantajoso para a população de um modo geral em “Os filhos deles estariam em um processo desses, dessa forma?”. O sistema obriga a ser assim e o professor ironiza “Professor, trabalha aí como der, como você puder. Faça o que for possível fazer”. Ao argumentar: “Então, eu acho que o pessoal que está nesse comando, digamos assim, educacional, eles não estão tendo uma visão de educador, de pai, de mãe”,

podemos interpretar que se fossem pais e mães de família teriam tomado outra decisão, e que se fazem desta forma é porque não são políticas para a elite ou para os próprios filhos/as, mas para a massa.

Gostaríamos de abrir um pequeno espaço para retornarmos ao objetivo da Educação Especial (ver figura 1), traçado no Plano de Ação (Plano Decenal para a Educação) do GDF, haja vista que se trata de um documento que vem preparar a educação especial para a próxima fase ante o cumprimento da implantação da educação inclusiva: “Promover a inclusão do aluno portador de necessidades especiais, propiciando o desenvolvimento acadêmico e a superação da deficiência, orientando e apoiando o trabalho pedagógico, realizado nas escolas”.

Promover a inclusão na visão do gestor é propiciar o desenvolvimento acadêmico. Promover o desenvolvimento acadêmico é propiciar a superação da deficiência. E promover a superação da deficiência é apoiar o trabalho pedagógico das escolas. No caminho inverso, basta apoiar o trabalho pedagógico para alcançar o bem-estar social de pessoas com deficiência.

Segundo Fairclough (1989), os discursos são utilizados para representar uma realidade, formas de ver, de sentir e de significar. Representações entram na disputa de poderes quando formam ideologias a serem inculcadas nas identidades. Assim, pessoas guiadas ideologicamente investem recursos simbólicos para adequarem-se às representações do que é desejável.

Sendo assim, os discursos da superação encontram campo fértil na ideologia do letramento autônomo promovido pelo discurso neoliberal. Temos a vontade de ver pessoas integradas, rompendo fronteiras sociais e econômicas pelo seu mérito, pelo esforço abraçado ante uma oportunidade. Assim, a proposta foi compreendida porque o valor emancipatório da educação formal faz parte de nosso sistema de crenças. Ante a representação construída na Educação Especial de segregação e as propostas apresentadas, os discursos hegemônicos se perpetuam, silenciando interesses, fortalecidos no desejo justo de igualdade de oportunidades. Essa construção é tão forte que a percebemos interiorizada em Mariana:

[23]

Mariana: Olha no início eu estranhei, né? Não sabia realmente como cuidar, como lidar com esses alunos (...)... **eu estranhei**. Mas hoje em dia não, eu trato eles **como outro aluno qualquer**, eles né? E claro que tem a diferença em relação a cobrança (...), mais eles tem o direito, é um direito deles na avaliação diferenciada, né? Mais é **um aluno como qualquer** outro aluno que diga que é normal, né? Todos pra mim realmente, assim, principalmente os quatro da oitava A, trato eles como alunos assim, realmente não vejo nenhuma diferença entre eles, né? [grifos nossos]

Nessa fala encontramos a idéia de que o que torna os/as alunos/as diferentes é o local onde eles/elas estão inseridos e os meios em que se dá a interação. Se localizados nos Centros Especiais são alunos/as deficientes, mas se os transpõem para a escola regular eles se tornam como outros alunos qualquer e a deficiência é apagada. A “unificação” estratégia ideológica que toma numa classificação coletiva indivíduos diferentes (Thompson, 1995) é utilizada quando direciona a escola regular. Percebemos que pela igualdade não há porque reivindicar por melhores condições, nem por tratamento adequado, já que são todos iguais. A preocupação principal é com a prática pedagógica.

O discurso da inclusão veiculado pelos administradores é firmado na representação do/a aluno/a especial como excluído (em oposição à inclusão) do Sistema Regular de Ensino. Uma vez oportunizado seu acesso, ele/ela teria plenas condições de “superação da deficiência”, e estaria apto ao exercício de sua cidadania. A indiferença quanto às deficiências graves são estratégias argumentativas. A ideologia da superação naturaliza a prática da inclusão nos moldes neoliberais, concorrendo para a manutenção do domínio em relações assimétricas de poder.

Na base do processo, a metáfora da flexibilidade. A flexibilidade é entendida de duas formas diferentes. Do ponto de vista da educadora itinerante, flexibilizar significa tratar conteúdos e avaliações de forma compatível com as necessidades do/a aluno/a incluído/a. A outra face da flexibilização ocorre na voz dos gestores que exigem estratégias flexíveis para superar a falta de recursos.

Por fim, sendo o plano decenal uma ferramenta estratégica, temos que os próximos passos serão assumidos no sentido da manutenção do acesso visto como superação em si mesmo. Porém, nos relatos dos/as participantes vimos marcas da valorização dos/as alunos/as como pessoas, no sentimento comum de acolhimento em relação aos/às alunos/as especiais. O direito à avaliação diferenciada, à cobrança de rendimentos diferenciada e ao acolhimento, são entendidos por professores e professoras como os pilares de uma inclusão viável, felizmente.

### **3.5 Conclusão**

Identities, discursos e práticas sociais são elementos da vida social que se comportam de acordo com as articulações com outros elementos. Neste capítulo tentamos compreender que

fatores organizam estas articulações, que discursos formam identidades, que práticas modificam os modos de compreensão do meio social, e de que forma se dá o intercâmbio entre práticas e eventos de letramento.

As articulações são fenômenos complexos que escapam ao olhar investigativo de uma única pesquisa, por trazerem nuances de outros contextos, de outros discursos, de outras práticas. Porém, parte do processo de implantação da escola inclusiva foi visto. A ação institucional movida por concertos internacionais, que tangenciam interesses coletivos internos ao país foi o ponto inicial. A partir desse movimento, ações internas foram arquitetadas, modificações de leis e no contexto do DF um prazo foi estipulado pela lei 3.218/2003. Nesse contexto, a ação de transposição do EE para o ER foi executada, mediante a sensibilização de educadores itinerantes e da veiculação dos discursos.

Presenciamos, na prática escolar, como os letramentos atuam nas práticas pedagógicas, e a tentativa de promover o conhecimento. Nesse espaço as identidades docentes se transformaram, passando a incorporar representações de ambas as modalidades (EE e ER). Por fim, vimos que certos discursos são hegemônicos e atuam no sentido de delimitar quais ocorrências devem estar presentes, mas sempre há espaço para a mudança social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sentido de "consciência" não é o mesmo que o de "lei". A lei sempre expressa as normas gerais de conduta. A consciência, ao contrário, é a luz concreta que ilumina o homem em seu "aqui e agora" sobre o que há de bom ou de mal em uma ação. (Santos, 1965)

Retomando nossos propósitos nesta pesquisa, fomos guiados pelo desejo de identificar aspectos que nos mostrassem os discursos e as identidades docentes em formação nas práticas de letramento inclusivo. Nosso objetivo foi compreender o processo de migração do sistema de Educação Especial para o sistema público inclusivo, fenômeno muito recente no Distrito Federal, por meio de seus agentes.

As mudanças no conceito de ensino e da prática docente na escola pública iniciaram com a promulgação da LDB/1996, e desde então escolas, governos e comunidade vinham se adequando aos parâmetros curriculares e à proposta de transversalidade dos conteúdos. A inclusão somou-se a esse quadro, mudando o contexto da escola, não só em relação aos conteúdos, como nas práticas pedagógicas, nos valores relacionados à avaliação dos resultados dos/as alunos/as, no conceito de currículo e do próprio papel docente.

Até 2004 a proposta de inclusão foi vista pelos gestores públicos no GDF como concessão de oportunidade de escolha para a formação escolar de crianças, jovens e adultos. A partir da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, a inclusão de pessoas com necessidades especiais com deficiência passou a constituir um objeto de políticas públicas e um objetivo a ser alcançado. Nesse contexto de mudanças profundas, nos questionamos: i) que discursos e práticas de letramento podem ser encontrados nos relatos e entrevistas de professores/as?; ii) como estes discursos repercutem nas identidades docentes e nas práticas de letramento?; iii) Como as identidades docentes, inclusive de gênero situam-se nas práticas de letramento?

No quadro social esboçado acima, a inclusão da pessoa com Síndrome de Down configura-se como nosso problema na prática social. Este problema foi investigado por meio de três elementos da prática: discursos, identidades docentes e práticas de letramentos, que constituíram objetos inter-relacionados, conforme explicitamos na seção 1.5.1. Para

compreendermos os obstáculos a serem transpostos, buscamos a articulação de duas teorias, a TSD – Teoria Social do Discurso e a TSL – Teoria Social do Letramento. Ambas têm em comum a visão constitutiva do discurso, a percepção de que identidades se formam nos discursos e nas práticas, a possibilidade de mudança social pelas rearticulações dos elementos e a concepção ampla de discurso, que possibilita visualizar os letramentos como formas discursivas de uma prática.

Assim, foi fundamental para esta pesquisa a possibilidade de estruturar a partir destas duas teorias o arcabouço que contemplasse igualmente um método de investigação. Ao longo do capítulo três, fomos buscando nos textos de entrevistas, documentos oficiais e nos textos (artefatos) da prática docente a materialização dos discursos, e neles, as representações, as ideologias e as identidades.

Os discursos tradicionais sobre a educação foram perceptíveis tanto na fala de professores/as como nas práticas de letramentos diários. Mestres/as viam-se como responsáveis pelo desenvolvimento sócio-cognitivo de seus/suas alunos/as. Seus princípios em relação à docência pairavam sobre como deveriam manter-se enquanto exemplos, bem como viam em seus papéis importância social, que não é reconhecida pelos governos.

O reconhecimento a que se referem trata de estruturas de sala de aula, estrutura de apoio no ensino especial, bem como recursos e menor número de alunos, e quanto à inclusão a necessidade de serem informados e de optarem quanto à modalidade de ensino a que teriam exercício, se inclusiva ou regular. Outros discursos se mesclaram a estes, como o discurso do Ensino Especial, promovido tanto pela Educadora Itinerante como no contato com textos pedagógicos. Além do discurso religioso (respeito ao ser com base em princípios cristãos) e o discurso de gênero relacionado à representação da mulher como mais apropriada para o estabelecimento dos laços afetivos com seus/suas alunos/as especiais. Por fim vimos discursos críticos nas vozes dos/as professores/as e discursos hegemônicos (governamentais) que se chocam e atravessam a prática da inclusão.

Nas práticas de letramento professores/as se firmavam como profissionais, num discurso contra-hegemônico, no sentido de perceberem a mudança que poderiam promover para a inserção real de alunos/as, ainda que com poucos recursos e com a consciência crítica de que tais recursos devem ser supridos pelos gestores/as públicos.

As atividades em sala de aula privilegiaram os conceitos de ética, promoção da valorização da diferença, auto-aceitação e respeito humano tanto nas práticas promovidas pelos homens como pelas mulheres. No entanto, chamou-nos a atenção o fato de que as mulheres dedicaram maior tempo à elaboração de gêneros discursivos que proporcionassem o ensino destes temas enquanto que os homens privilegiaram a abordagem em termos interacionais, dedicando maior tempo na elaboração de gêneros discursivos que trabalhassem conteúdos tradicionais, com vistas à inclusão. Estas práticas reproduzem conceitos de gênero, uma vez que se atribui, no senso comum, à mulher o papel de educar e ao homem o de instruir.

Vimos também que tanto mulheres como homens são no contexto do Ensino Regular Inclusivo, dedicados/as professores/as que se preocupam com suas práticas e buscam minimizar os efeitos da falta de recursos de que a escola regular é objeto. Neste sentido, a educadora itinerante tentou ser a intermediária entre a escola modelo e as instituições para obtenção de parte dos materiais, mas de forma insuficiente.

As identidades docentes são situadas nas práticas de letramento em reconstruções sempre constantes. Tais reconstruções passaram de professores do Ensino Regular (quando se dizem não preparados/as) para professores do Ensino Regular Inclusivo (quando se sentem felizes ante os resultados). Igualmente revisaram posições, relacionadas ao afeto na prática docente, percebendo que vínculos de confiança no Ensino Especial são necessários.

Como possíveis modos de superar o problema na prática, compreendemos que a inclusão é necessária, real e que a sociedade carece de um modelo de justiça social. Esse modelo pode ser alcançado, em parte, pela percepção do outro, da igualdade em direitos, e da mútua cooperação, promovido pela educação inclusiva. Para isso, a estratégia de educação inclusiva, tanto para pessoas com deficiência, como para todos/as, num sentido mais amplo, constitui-se no desafio a ser conquistado para superar este problema. Outras pesquisas podem colaborar, ao investigar questões que não puderam ser contempladas, como por exemplo: i) que discursos participam da construção da identidade da pessoa com deficiência? ii) como esta identidade se constrói nas práticas de letramento? iii) que práticas de letramento inclusivo podem contribuir para a mudança social?

Por fim, percebemos nesta pesquisa que professores e professoras buscaram a partir das rearticulações das práticas docentes alternativas para promoção da inclusão tomando por ponto de partida seus conhecimentos de mundo, vivências que são atravessadas pelos aspectos de gênero,



inclusive. A busca se pautou pela criticidade, boa-vontade e perseverança, que são valores cultivados por mestres e mestras, como parte de suas identidades docentes. No entanto, ante o contexto em alta mutabilidade, tais profissionais procuram por estas identidades e as desenvolvem com grande participação de meninos e meninas especiais. Não sem, obviamente, compartilharem de angústias e incertezas.

## REFERÊNCIAS

AKKARI, A. J. Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre estado, privatização e descentralização. *Educação e Sociedade*, v. 22, n. 74, 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000100010&script=sci\\_arttext&tlng=in](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000100010&script=sci_arttext&tlng=in). Acesso em: 24/04/2008.

ALONSO, M. M. C. e SANTAROSA, L. M. C. 2004. *Letramento de pessoas com necessidades educacionais especiais em ambientes informatizados de aprendizagem*. VII Congresso Iberoamericano de Informática Educativa. Disponível em: [www.niee.ufrgs.br/ribie2004/Trabalhos/Comunicacoes/com479-488.pdf](http://www.niee.ufrgs.br/ribie2004/Trabalhos/Comunicacoes/com479-488.pdf). Acesso em: 15/02/2008.

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL DEFICIENCY. *Mental Deficiency: definition, classification, and systems of supports*. Washington, DC USA: AAMD, 1961.

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL DEFICIENCY. *Mental Deficiency: definition, classification, and systems of supports*. Washington, DC USA, AAMD, 1973.

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. *Mental retardation: definition, classification, and systems of support*. Washington, DC, USA: AAMR, 1992.

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. *Mental retardation: definition, classification, and systems of supports*. Washington, DC, USA: AAMR, 2002.

ANDRÉ, M. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

BARELA, L. M. S. *Alfabetização de jovens e adultos na perspectiva do letramento*. Dissertação inédita. Universidade Estadual de Campinas, 2007.

BARTON. D. *Literacy*. An introduction to the ecology of written language. Londres: Blackwell Publishing, 1994.

\_\_\_\_\_ e HAMILTON, M. *Local literacies*. Reading and writing in one community. Londres e Nova York: Routledge, 1998.

\_\_\_\_\_; HAMILTON, M. & IVANIČ, R. (Orgs). 2000. *Situated literacies*. Reading and writing in context. Londres e Nova York: Routledge, 2000.

BAUER, M. W. e GASKELL, G. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BHASKAR, R. *Realismo crítico, relaciones sociales y defensa del socialismo*. VientoSur por una izquierda alternative. 2003. Sección: web. Acesso em: 04/02/2008.

BESSA, D. *Charges eletrônicas das eleições de 2006: uma Análise de Discurso Crítica*. Dissertação inédita. Universidade de Brasília, 2006.

BLATES, R. L. *Direito à Educação, subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais – Orientações Gerais e Marcos Legais*. Brasília: Mec, 2006.

BLOOME, D. et al. *Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events: a microethnographic perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

\_\_\_\_\_. *Economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

CARVALHO, C. M. S. *Cd-letras: gênero discursivo, práticas de letramento e identidades*. Tese de doutorado inédita. Universidade de Brasília, 2006.

CASTILLO, J. Redefinición del analfabetismo: el analfabetismo funcional. *Revista de Educación*, n. 338, p. 273-294. Madri: Instituto de Evaluación. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2005.

CHOULIARAKI, L; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.

COSTA, A. R. A formação de professores na nova ordem de discurso da educação brasileira. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*. Brasília: Thesaurus, 2004.

CROWTHER, J. HAMILTON, M. e TETT, L. *Powerful literacies*. Leicester: Niace, 2006.

DIAS, S. S. *O sujeito por trás dos rótulos: significações de si em narrativas de estudantes de ensino médio como indicadores de deficiência mental*. Dissertação de mestrado inédita. Universidade de Brasília, 2004.

DIAS, T. R. N. *Práticas identitárias em relatos de mulheres vítimas de violência doméstica*. Dissertação de mestrado inédita. Universidade de Brasília, 2007.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL) SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. *Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*. Brasília: Subsecretaria de Educação Pública, 2006.

EFA9. *Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos*. Nova Delhi: EFA9, 1993.

EL HANI, C. N. *O insustentável peso dos genes: a persistência do determinismo genético na mídia e na literatura científica*. Dissertação de mestrado inédita. UFBA, 1995.

EPSTEIN, C. J. *The consequences of chromosome imbalance: principles, mechanisms and models*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. Londres: Longman, 1989.

\_\_\_\_\_. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001a.

\_\_\_\_\_. Critical discourse analysis as a method in social scientific research. In: WODAK, R. e MEYER, M. (Org.). *Methods of critical discourse analysis*. Londres, Thousand Oaks, Nova Délhi: Sage Publications, 2001b.

\_\_\_\_\_. CDA as method in social scientific research. In: WODAK, R e MEYER, M. (Orgs). *Methods of critical discourse analysis*. Introducing qualitative methods. Londres, California and Nova Delhi: SAGE Publication, 2001b.

\_\_\_\_\_. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Londres: Routledge, 2003.

\_\_\_\_\_. *Language and Globalization*. Londres: Routledge, 2006.

FAIRCLOUGH, N. e WODAK, R. Critical Discourse Analysis. In: VAN DIJK, T. (Org.). *Discourse as Social Interaction*. London: Sage, 1997.

FOWLER, R. et al. *Language and control*. London: Routledge, 1979.

FOUCAULT, M. *Power/Knowledge*. Nova York: Harvester Wheatsheaf, 1980.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1988.

GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2005.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. New York: Falmer, 1990.

\_\_\_\_\_. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. London, Briston, PA: Taylor & Francis, 1996.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIDDENS, A. *Modernidade e identidade pessoal*. 2. ed. Oeiras: Celta Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. *Modernidade e identidade*. Trad. de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GRAMSCI, A. *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. México: Juan Pablos, Editor, 1975.

\_\_\_\_\_. *An Antonio Gramsci reader*. New York: Schocken, 1988.

\_\_\_\_\_. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAUE, E.; WALSH, D. 2003. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2. ed. Londres, Melbourne, Auckland: Edward Arnold, 1994.

\_\_\_\_\_. *Spoken and Written Language*. England: Oxford University Press, 1989.

HAMMERSLEY, M. *What's wrong with ethnography?* London: Routledge, 1992.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1992.

\_\_\_\_\_. *Justice, nature and the geography of a difference*. London: Blackwell, 1996.

HEATH, S. B. *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge University Press, 1983.

HODGE, R. e KRESS, G. *Language as ideology*. 3. ed. London: Routledge, 1993.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico de 1920*. Rio de Janeiro: Diretoria de Pesquisas, 1920.

\_\_\_\_\_. *Censo demográfico de 2000*. CD – ROM dos microdados. Rio de Janeiro: Diretoria de Pesquisas, 2000.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 1.0*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001. CD-ROM.

KRESS, G. *Linguistic processes in sociocultural practice*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

\_\_\_\_\_ e VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. Londres: Routledge, 1996.

LAZAR, M. Feminist CDA as Political Perspective and Praxis. In: LAZAR, M. M. (Org.). *Feminist Critical Discourse Analysis*. Gender, Power and Ideology in Discourse, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005.

LEAL, M. C. D. Media discourse on privatization and street protest. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 21, n. especial, 2005.

LEMKE, J. *Textual politics*. London: Taylor & Francis, 1995.

LIMA, E. S. *Discurso e identidade: um olhar crítico sobre a atuação do(a) intérprete de libras na educação superior*. Dissertação de mestrado inédita. Universidade de Brasília, 2006.

LOPES, I. A. *Cenas de Letramentos Sociais*. Teresina: PPGL-UFPE, 2006.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação. uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1999.

LUDLOW, J. R. e ALLEN, L. M. 1979. The effect of early intervention and pre-school stimulus on the development of the Down's syndrome child. *Journal of Mental Deficient Research*, v. 23, 1979.

MAGALHÃES, I. Por uma abordagem crítica e explanatória do discurso. *D.E.L.T.A.*, n. 2 (2), São Paulo, p. 181-205, 1986.

\_\_\_\_\_. *Eu e tu: a constituição do sujeito no discurso médico*. Brasília: Thesaurus, 2000.

\_\_\_\_\_. The Technologisation of Discourse and the Semiotic Construction of Gender Identity. *II International Conference on Gender and Language/Igala*. Universidade de Lancaster, Grã-Bretanha, 2002.

\_\_\_\_\_. Introdução: a Análise de Discurso Crítica. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, n. 21/Especial, 2005.

\_\_\_\_\_. Discurso, ética e identidades de gênero. In: MAGALHÃES, I.; CORACINI, M. J.; GRIGOLETTO, M. (Org.). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Paulo: Claraluz, 2006.

\_\_\_\_\_. Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres. In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_ e LEAL, M. C. (Orgs.). *Discurso, gênero e educação*. Brasília, DF: Plano Editora/Oficina Editorial do Instituto de Letras da UnB, 2003.

MARTIN-JONES, M. Enterprising women. Multilingual literacies in the construction of new identities. In: MARTIN-JONES, M. e JONES, K. (Orgs.). *Multilingual literacies. Reading and writing different worlds*. Amsterdam: John Benjamins, 2000.

MASINI, E. F. S. A inclusão escolar. In: *Anais do V Congresso Brasileiro de Psicologia – I Congresso Latino-Americano de Psicopedagogia – IX Encontro Brasileiro de Psicopedagogos*. São Paulo: Vetor, 2000.

MOREIRA, L. M. A. et al. Case report: a case of mosaic trisomy 21 with Down's syndrome signs and normal intellectual development. *J Int Dis Research* 44: 91-6, 2000. Disponível em: <http://www.blackwell-synergy.com/doi/abs/10.1046/j.1365-2788.2000.00246.x>. Acesso em: 30/03/2008.

MRECH, L. M. O que é educação inclusiva? *Revista Integração*, n. 8, 1998. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 1998.

NERI, M. C.; SOARES, W. L. Idade, Incapacidade e o Número de Pessoas com Deficiência. *Revista Brasileira de Estudos da População*, Campinas, v. 21, n. 2, p. 303-321, 2004.

PACHECO, M. C. N. *Identidade e intertextualidade em narrativas de docentes em textos de leis federais brasileiras, de 1960 a 2000*. Tese inédita. Universidade de Brasília, 2006.

PATIL, N. et al. *A potassium channel mutation in weaver mice implicates membrane excitability in granule cell differentiation*. *Nat Genet*, p. 11, 126-129, 1995.

PECHÊUX, M. *Language, semantics and ideology*. London: Macmillan, 1982.



PEIRANO, M. G. S. *A Favor da etnografia*. 1992. Série antropologia 130. Disponível em: <http://www.unb.br/ics/dan/Serie130empdf.pdf>. Acesso em: 15/10/2007.

PNUD. *Relatório do desenvolvimento humano 2004: liberdade cultural num mundo diversificado*. Lisboa: PNUD, 2004.

RADNOR, H. World class in education in England: a possibility? *Research Intelligence*, n. 81, p. 12-2, 2002.

RAMALHO, V. Constituição da análise de discurso crítica: um percurso teórico - metodológico. *Signótica*, v. 17, n. 2, p. 275-298, jul./dez 2005.

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

REZENDE PINTO, J. M. R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 109-136, 2002.

RIOS, G. V. *Literacy discourse in two socioeconomically differentiated neighbourhoods in Brazil*. A study in situated literacies and critical discourse analysis. Tese de doutorado – Universidade de Lancaster, Grã-Bretanha, 2002.

RIVERS, W. H. R. General Account of Method. Notes and Queries on Anthropology for the Use of Travellers and Residents in Uncivilized Lands (1912). In: PEIRANO, M. G. S. *A favor da etnografia*. 1992. Série antropologia 130. Disponível em: <http://www.unb.br/ics/dan/Serie130empdf.pdf>. Acesso em: 15/10/2007.

ROCKHILL, K. Gender, language and the politics of literacy. In: MAYBIN, J. *Language and literacy in social practice*. Londres: Open University Press, 1995.

SANTOS, B. S. S. Carta aos professores. *Jornal a Página da Educação*, Coimbra, ano 11, n. 112, 2002.

SILVA, J. A. 2007. *A sociologia da Inteligência: a rede da competência social*. Usp – Ribeirão Preto. Disponível em: <http://www.jornalacidade.com.br/noticias/57371/sociologia-da-inteligencia-1-a-rede-de-competencia-social.html>. Acesso em: 23/09/2007.

SILVA, L. R. Análise de discurso crítica, letramento e gênero social. *Signótica*, n. 2, p. 75-88, 2006. Disponível em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/view/3637/3395>. Acesso em: 26/11/2007.

SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVEIRA, S. A. *Exclusão digital: a miséria na era da informação*. São Paulo: Perseu Abramo, 2001.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista brasileira de educação*, n. 25, p. 5-17. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2004.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, B. 1984. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman, 1995.

\_\_\_\_\_. New literacies and the implications for Education. *Linguistics and Education*, v. 10, n. 1, p. 1-24, 1998.

TETT, L.; HAMILTON, M. e HILLIER, Y. *Adult literacy, numeracy and language*. New York: Open University Press, 2006.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

UNESCO. *Education for all: an international strategy to put the Dakar framework for action on education for all into operation*. Paris: UNESCO, 2002.

UNICEF. *Progress of nations*. New York: UNICEF, 1999.

VAN DIJK, T. *News as discourse*. New Jersey: Erlbaum, 1988.

\_\_\_\_\_. *Racism and the press*. London: Routledge, 1991.

VOIVODIC, M. A. *Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down*. Petrópolis: Vozes, 2007.

WODAK, R. *Disorders of discourse*. London: Longman, 1996.

WORLD BANK. 2002. *Financing of first group of countries on education fast track*. Disponível em: [www1.worldbank.org/education](http://www1.worldbank.org/education). Acesso em: 15/03/2007.

ZUBAIR, S. Literacies, gender and power in rural Pakistan. In: STREET, B. *Literacy and Development Ethnographic perspectives*. London: Routledge, 2001.

## **ANEXOS**

# ANEXO I

## Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
Centro de Estudos avançados multidisciplinares – ceam  
Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade - Nelis

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**Identificação da Pesquisa:** O projeto integrado de pesquisa “Discursos, Identidades e Práticas de Letramento no Ensino Especial”, coordenado pela Profa. Dra. Maria Izabel Magalhães, abriga outras três pesquisas: “As Identidades Docentes e Discursos sobre Inclusão de Alunos/as surdos/as no Ensino Regular”, de José Ribamar Lopes Batista Júnior; “Identidades Docentes e Discursos sobre Crianças Especiais: Práticas de Letramento e Gênero no Ensino Regular”, de Denise Tamaê Borges Sato; e “Educação Inclusiva para Surdos: Discursos, Identidades e Práticas de Letramento”, de autoria de Elcivanni Santos Lima. O Projeto Integrado recebe apoio do CNPQ e está vinculado ao Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade – Nelis, do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares – CEAM da Universidade de Brasília.

**Objetivos:** O objetivo da investigação é investigar os discursos, as práticas de letramento (práticas de leitura e escrita) e as identidades docentes, inclusive identidades de gênero, no Ensino Especial.

**Resultados Esperados:** Estima-se, com base na investigação, que sejam obtidos elementos que subsidiarão a reflexão sobre as práticas de letramento e as identidades docentes, a fim de aperfeiçoar o processo de inclusão de alunos e alunas deficientes. Os produtos dessa reflexão serão apresentados e debatidos em congressos e publicações, além disso, a equipe de pesquisa oferecerá um curso para professores.

Pelo presente instrumento, desejamos o consentimento do(a) colaborador(a) desta pesquisa. Para tanto, esclarecemos os seguintes pontos:

- ✓ Trata-se de contribuição sem ônus;
- ✓ O consentimento em participar é livre, podendo o colaborador(a) não aceitar ou dela desistir a qualquer tempo, sem necessidade de exposição de motivos;
- ✓ É possível obter do/a pesquisador/a informações que julgar necessárias em qualquer etapa da pesquisa;
- ✓ Não haverá divulgação de nomes; serão usados pseudônimos;
- ✓ Os resultados da pesquisa serão acessíveis, mediante encaminhamento a ser efetuado pelo/a pesquisador/a após solicitação.

A coleta dos dados será realizada em duas etapas, por meio de entrevistas, com duração média de 60 minutos, em que serão gravadas as falas do/a pesquisador/a e do(a) colaborador(a) e os dados permanecerão sob guarda do/a pesquisador/a.

O presente Termo está redigido em duas vias, sendo uma para o(a) colaborador(a) e outra para o/a pesquisador/a. Os dados de contato são: Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade – Nelis tel 3307 2933, ou ainda nos Comitês de Ética da UnB – Tels.3307 3799/33072276 .

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que li o Termo de Consentimento Livre e, concordando com seu conteúdo, declaro minha anuência em participar da pesquisa proposta, podendo dela me ausentar a qualquer tempo.

Eu, \_\_\_\_\_, pesquisador/a responsável pelo presente termo, declaro cumprir este Termo, sob pena de responder civil ou criminalmente pelo seu descumprimento e responder por danos causados ao colaborador(a) que decorrerem desta pesquisa.

## ANEXOS II

### Entrevistas com os/as professores/as participantes

#### 1) Entrevista com Leidiane:

**P:** Eu queria saber como é que foi assim a sua infância em relação às leituras que você fazia? Como é que foi na sua casa? [Alguma ligação com seus pais].

**R:** Na minha casa tudo sempre assim muito rígido, até porque nós éramos [muitos] filhos, né? Oito filhos. E assim, sempre tivemos um sistema assim... Meus pais sempre cobrou muito a gente estudo, e ainda organização da casa e tudo, sabe? Não tinha essa liberdade que se tem hoje não, era da escola pra casa, da casa pra escola. E sair, só com pai e mãe. Tinha meio termo, não. Então e a gente era muito cobrado na parte de estudo, muito mesmo, sabe? Uma nota baixa lá em casa apanhava mesmo. Ainda tinha que está tudo em ordem dentro de casa. Então eu estudava cuidava da casa, cuidava dos meus irmãos menores que são, têm dois gêmeos, né? E era assim, de casa pra escola, da escola pra casa. Mas a gente sempre assim, muito incentivo na parte de estudar.

**P:** E tinha algum momento de leitura na sua...?

**R:** Não.

**P:** Não? Na sua formação escolar, como que ela...?

**R:** Como que ela foi, esse negócio de primeiro, segundo grau? Como assim?

**P:** Suas vivências...

**R:** Ah, eu sempre gostei muito de estudar, né? Sempre gostei muito assim. Porque dentro de casa todos eram, nós somos muito cobrados. Você tinha incentivo assim, meu pai queria vê nota, não era de ficar sentado, te acompanhado nos estudos não, ele queria... até porque não tinha tempo, né? Trabalhava o dia inteiro. Então segundo grau também acho que foi uma das melhores épocas da minha vida, porque tem a questão da amizade, foi onde eu comecei a amadurecer mais a questão da necessidade de estudar mesmo, né? [Pelo futuro], até pelas dificuldades que a gente passava em casa mesmo. Acho que era isso, ser melhor do você já tava, né? Ter uma vida melhor. Nesse sentido.

**P:** Bom, você é natural daqui mesmo?

**R:** Minas Gerais, Teófilo Otoni.

**P:** Como que são hoje as atividades que você desenvolve na sua família em relação à leitura? Quais leituras você faz em casa?

**R:** Olha, em casa eu... O pessoal lê livro de auto-ajuda, lê gibi, lê tudo, sabe? Eu que tenho assim uma... E hoje, por exemplo, tudo que eu leio, a minha mãe lê, minha mãe gosta muito de leitura. Então eu leio um livro falo “mãe, o livro tal”, ela lê também. Empresto pro meu irmão, então já... Hoje a gente vê que hoje a gente já consegue isso. Minha mãe tá com sessenta e cinco anos e ela lê muito hoje. Até porque, eu acho, tá aposentada, tem mais tempo, né? Assim que eu sei de uma coisa legal, eu leio e passo pra ela, ela lê, depois me passa, sabe? Lê tudo. Se eu vejo um gibi, leio, se eu vejo um livro de auto-ajuda, leio. Eu gosto muito de ler, muito mesmo.

**P:** Como é que você transpõe essas leituras pras atividades de sala de aula?

**R:** Ah, olha, um tempo desses mesmo eu li um livro chamado Professores Brilhantes, Alunos Fascinantes. Você já leu? Nossa, eu achei que ele assim, eu acho que todo o professor deveria lê, sabe? Eu procuro sempre [lê o que eu possa] tá trazendo de bom pros meus alunos, até porque eu acho... Eu vejo assim, que nessa questão dos valores, eles estão muito perdidos, você tem que trazer alguma coisa de otimista. Mas não é fácil a aceitação deles, é você trabalhar com isso pra que eles comecem essa aceitação, né? Tudo que eu leio, eu procuro trazer alguma coisa de positiva pra trazer pra sala. Mesmo Matemática, seja Ciência, a matéria que eu estiver dando. Sempre dou um jeito de encaixar.

**P:** Você pode assim [fazer a última atividade] que você fez?

**R:** Com relação à leitura?

**P:** Que você tenha transposto.

**R:** Oh, por exemplo, quando eu li esse... Não, não foi nem esse livro, foi um vídeo, esqueci o nome... Foi um vídeo que eu fiz num curso, e esse vídeo ele falava do relato de sala de aula mesmo, agora eu não lembro o nome, mas tudo bem. E dava um relato de sala de aula, né? E a professora, nesse vídeo, ela fazia tudo diferente, ao invés... os alunos terem que atingir dez... tô lembrando agora... então ela jogava dez pro aluno, ela chegava e dizia “oh, você tem dez. Você pode manter ou você pode perder os dez”. Você começa a trabalhar com eles a valorização da nota deles, né? Então essa foi uma das coisas que eu comecei a fazer. Assim, num primeiro momento não deu muito certo, até

porque você não tem esse método, né? Mas depois eles foram se adaptando. Então sempre que eu vejo alguma coisa que eu posso fazer, eu faço. A questão de leitura, sempre tem, eu trago um trecho, coloco pra eles debaterem em sala. Às vezes eu vejo alguma coisa de positiva, tiro um trecho ali pra eles, eles sente dificuldade em interpretação. Eu tento passar pra eles que a Matemática é interpretação. Eu trago uns probleminhas assim, eu tenho uns enigmas... Era da... o livro da Cinderela, mas ele cheio de crônicas, e ele traz uns enigmas de Matemática. Ah, tentei repassar pra Matemática, passei pra eles alguns enigmas, pra vê se trabalham a interpretação. Então nesse sentido mais, sabe? De mudar essa concepção deles de lê, responder e pronto.

**P:** E como é que você faz a adequação desses conteúdos que você precisa dá, com as necessidades dos alunos especiais?

**R:** Como é que eu faço?

**P:** É.

**R:** Você fala do que eu trago?

**P:** É, dessas suas atividades. Você vai desenvolver na sala, você que atingir todo público.

**R:** Hum-hum.

**P:** E como é que você faz essa dosagem, essa adaptação?

**R:** Ah, não, eu sempre vejo o nível de dificuldade de um material antes de trazer. Se eu vejo que vai tá muito além assim pra eles, eu faço a minha orientação com eles. Trabalho com eles dentro do grupo. A parte que eu acho que eles vão ter mais dificuldade, aí eu vou, passo, explico pra eles, pra depois deixar eles sós. Mas sempre acompanhando, sempre.

**P:** Como que é o rendimento da turma?

**R:** Da turma em geral? Olha, normalmente quando tem sala de aula, o meu aproveitamento é de setenta, oitenta por cento. Eu sempre consigo esse índice de aprovação, até oitenta por cento.

**P:** Leidiane, como que você se avaliaria, assim, em contextos que você precisa utilizar a leitura e a escrita? Na rua, no comércio, burocráticos. Como é que você se avalia? Você acha que tem um bom desempenho?

**R:** Eu diria que eu me esforço muito. Eu leio bastante, eu procuro me informar muito, né? Eu tô sempre procurando saber aquilo que eu preciso, né? Então assim se eu preciso, por exemplo, eu leio algum assunto. Às vezes nem é um assunto que me interessa, mas se eu necessito, eu vou atrás.

**P:** De que forma você vê hoje a profissão professor?

**R:** Como você fala, que você é uma caixinha, né? Eu particularmente, eu não tenho nada assim... Eu gosto. Agora, é um trabalho árduo, porque a gente tá tendo muita dificuldade de saber lidar com os alunos, né? Porque eles estão vindo de casa sem nenhuma instrução, eu digo em relação a valores, a respeito. Então, aqui, além da parte formativa, você vai ter que usar essa parte com eles. Porque se você não der essa parte, sabe? de valores, de respeito, de humanização, você não consegue desenvolver o seu trabalho formativo não. E eles não têm essa noção, sabe? de limite mesmo, então você tem que, eu vejo assim, você tem que pegar um trabalho, mas englobando tudo, sabe? Eu já vi professora chegar aqui e ensinar pra ele resolver uma equação, porque ele não vai atingir o objetivo. Considero que é um trabalho difícil sim, e que tá exigindo dedicação demais, demais de mim.

**P:** Nesse contexto da..., que características você acha que uma pessoa tem que ter pra trabalhar com ensino especial?

**R:** Ah, eu acho que a primeira coisa é doação. Tem que se doar mesmo, tem que se entregar mesmo, participar da vida do aluno, e não só na escola não, sabe? Conhecer um pouco mais o aluno pra depois entrar nessa parte de educação mesmo. Porque eles já têm todo um processo de se sentirem discriminados, né? Se eu chego aqui simplesmente vou pro meu conteúdo, eu vou mudar nada na vida dele, eu não vou acrescentar nada. Mas às vezes eu posso até não acrescentar o conteúdo, mas acrescentei vivência, que eu acho que pra ele, dependendo do grau que esse aluno seja especial, vai ajudar muito mais.

**P:** Como é que foi seu começo?

**R:** Ixe, foi difícil, porque a gente não tinha experiência, eu não tinha experiência nenhuma, não sabia o que era ensino especial. Ouvia falar que tinha escolas especiais, igual a gente, né? Eu sabia que tinha aluno especial em escola especial, mas dentro da escola assim... Eu penei tanto com um aluno, porque eu fiquei dois anos, quase três anos dando aula pra um aluno especial e eu não sabia que era especial, né? Então, e assim eu digo que eu corri atrás, eu fiz um monte de cursos, eu corri atrás. Porque se fosse depender de esperar alguma coisa cair do céu, eu acho que não vinha não. É de interesse mesmo, sabe? de pegar um e depois ir atrás. Saber como é que eu podia fazer, o quê que era diferenciado, o quê que é uma prova diferente, o quê que é um ensino diferente, né? Hoje eu diria que, não vou dizer que eu não sei tudo não, mas que eu corri muito atrás, e eu aprendi muito nesses cursos.

**P:** Então no começo não teve preparação não, né?

**R:** Nenhuma, nenhuma, nenhuma, não. Nenhuma.

**P:** Tem algum incentivo pra formação continuada na área do ensino especial?

**R:** Bem, que eu saiba, aqui não. Dentro assim do ensino regular, não.

**P:** Como é que você faz pra que as atividades sejam significativas pros alunos?

**R:** Pra todos?

**P:** Pros especiais.

**R:** Ah, pra ser significativas? Ah, eu procuro antes de passar, antes de ver qualquer conteúdo, né? observar exatamente, né? o quê que vai ser útil pra ele, né? Porque às vezes tem um conteúdo que não adianta eu ficar lá dando um monte de teoria porque ele não vai absorver, ou ele não vai até me entender. Então eu procuro assim, não enxugar, é vê aquilo que vai fazer a diferença pra ele. Porque não adianta ficar exigindo que ele decore alguma coisa, porque não vai surtir efeito. Eu analiso o material, eu vejo se realmente faz sentido eu tá aplicando aquilo pro aluno. Porque às vezes eu cobro alguma coisa dos outros, que eu não cobro deles. Porque eu sei que pra ele não vai alterar a vida dele. Nesse sentido.

**P:** Bem, e avaliação é feita de que forma?

**R:** A avaliação eu faço dependendo, né? de cada aluno, de cada situação, a mesma prova e a correção é diferente. Eu aproveito aquilo que ele fez pra mim, né? E se eu vejo que eu fiz uma prova muito técnica, aí pra eles eu faço uma com uma linguagem mais simples, de fácil entendimento. Agora se eu vejo que as questões são práticas, né? que dá pra eles entenderem, eu dou a mesmo, mas a correção que eu faço a diferença, sempre na correção.

**P:** Aí quais são os critérios da correção?

**R:** Ah, é aproveitar... vê aquilo que o aluno entendeu. Que às vezes ele fez metade de uma questão, né? mas se ele a metade, pra mim eu já considero.

**P:** Errou um cálculo ou outro...?

**R:** É, isso aí eu sempre observo. Às vezes ele errou no sinal lá, mas era menos três, ele colocou mais três, eu vi que foi um erro de sinal, eu não vou ficar exigindo dele isso. Eu falo pra ele, mostre, né? o quê que eu tô...

**P:** Você acha que há diferença em relacionamento com os alunos especiais com o fato de ser professor ou professora?

**R:** Como é que é? Eu não entendi.

**P:** Você acha que há diferença no relacionamento pessoal com os alunos que estão numa mesma sala de aula por conta de ser professor ou professora?

**R:** Você fala no sentido de afinidade, de amizade? [Não]. Assim, eu penso assim, você acaba se doando um pouco mais pra eles, até pela própria necessidade, né? Seria isso.

**P:** Bom, como é que você explica assim, o quê que você acha que faz com que tenha mais mulheres no ensino especial do homens?

**R:** Ah, eu acho que é essa questão de doação mesmo. Mulher se doa mais, ela é mais apegada a detalhes. Acho que é isso. Claro que, como diz, têm as exceções, né? Têm homens que, né? Mas eu acho que nas mulheres é essa coisa mais maternal mesmo.

**P:** Você acha que as estratégias utilizadas por homens são diferentes das de mulheres? O tipo de atividade que desenvolvem?

**R:** Ah, eu acho que é a questão do profissionalismo, do interesse mesmo.

**P:** Que expectativas que você tem para o ensino especial?

**R:** Desculpa, eu não entendi. [...] no ouvido...

**P:** Que expectativas que você tem pro ensino especial?

**R:** Expectativas que eu tenho, mas você fala dentro da minha escola no caso, que é uma escola regular?

**P:** Na educação [...].

**R:** Ah, acho que se continuar nesse sistema de inclusão assim não tem muita não. Eu vejo que se não fizer uma avaliação, se não fizer um processo de... Se não mudar o sistema, se não houver um processo sério mesmo da desenvolver... É nesse sentido, sabe? de mudar, de você integrar mesmo o aluno, incluir mesmo. Explicar como é que é, como é que tem que ser, fazer um trabalho, não ter pressa de enfiar ele na sala não. Chamar os professores, conversar, explicar como é que tem que ser, como é que precisa ser. É que eu quero não, é que tem que ser. Têm coisas que funcionam assim, né? Porque, olha, eu vou te dar o exemplo claro do Antonio. E agora? O quê que vai acontecer lá? Vai ficar retendo ele lá dez anos no primeiro ano? [...]. Ah, tem que pensar mesmo. Quê que vai acontecer com esse menino daqui pra frente? Ele já é um rapaz, ele tem vinte e três anos se eu não me engano.

**P:** Pesquisa com a professora Leidiane, ESCOLA MODELO – Cidade Satélite, de 18/03/2008. Professora, como que são as suas atividades assim em casa? O quê que você faz em casa, sua rotina?

**R:** Ah, eu costume ler muito, gosto de ficar na internet, ler muito, né? sempre procurando trabalhos diferenciados na internet, leitura, gosto de ficar e assistir filmes, em casa é mais assim. E fora a rotina de todo dia, né? que o trabalho de casa que ninguém espera.

**P:** Você mora com quantas pessoas?



**R:** Com duas, uma mãe e um irmão.

**P:** Certo. Dessas atividades de leitura que você faz em casa, quais são especificamente pro seu trabalho?

**R:** Ah, eu procuro sempre trazer textos que eu possa desenvolver com os meus alunos não só a questão da matéria matemática que eu trabalho, mas desenvolver, assim, esses valores, a questão de respeito, que eu acho que tem que ter, porque ajuda que eu possa levar a minha disciplina. Então eu estou sempre procurando material diferenciado pra dentro da disciplina de matemática pra ver, pelo menos tentar resgatar algum desses valores ainda, né? Trazer exercícios diferentes, fazer jogos, trabalho com muitos jogos, com quebra-cabeça.

**P:** Quando você começou na educação, você, foi sua escolha?

**R:** Na verdade, eu, quando eu comece na educação, eu fui convidada pelo diretor da escola de [...] grau, porque tinha começado a faculdade de Matemática e ele precisava de um professor de sexta série, aí ele, era de julho a dezembro e eu falei pra ele que eu ia ficar esse período, né? Mas que eu não ia ser professora, não, eu (procurei) a faculdade de Matemática, mas professora eu não seria. Só que no final do ano eu já tinha ficado pra professora, eu gostei mesmo. Então, assim, mas eu não fui com essa pretensão, fiquei com essa pretensão depois que eu já estava lá. Aí quando eu terminei dezembro, aí já não saí mais.

**P:** Na educação especial, como que foi assim o seu começo?

**R:** Olha, foi um pouco difícil porque até 1998, 97/98, eu não conhecia, assim, ouvia falar, mas não sabia o que era lidar, né? Quando eu vim aqui pro ESCOLA MODELO nós tínhamos alunos do Bandeirante e nós tínhamos alunos já especiais também, e, então, assim, o primeiro impacto foi difícil, pra você olhar pra esse aluno de forma diferente, né? E mais assim que, às vezes eu estava em sala de aula, eu tinha que lembrar que eu tinha que fazer uma atividade com um, que eu tinha que xerocar o caderno de uma, que eu tinha que pegar a atividade do outro. Porque esse que nós tínhamos aqui que foi a minha primeira experiência, ele era um dos alunos mais inteligentes ainda escola, só que ele tem uma doença que vai atrofiando os membros, sabe? então ele não escrevia nada, aí, então eu passava o caderno pra ele todinho, toda a minha (matéria) eu registrava no caderno pra ele, em casa ele estudava com os pais. Eu chegava a ter, a acompanhar prova oral e ele respondia a prova inteira, ele nunca apresentou... Inclusive ele passou com dez acho que nos quatro bimestres. E só com ajuda, os pais muito presentes também, isso ajudou bastante também, porque foi o primeiro, mas a sua família foi 100%, né? Mas, assim, o primeiro impacto é meio difícil, até você se adequa, até que você comece a conhecer a realidade desses alunos. Olha, é diferente mesmo, acho que...

**P:** Quais foram as maiores dificuldades?

**R:** Ah, eu acho, uma das maiores... A maior dificuldade é a ausência da família. Eu tive um caso que, esse foi 100%, mas eu tive (alunos) que a família não participa mesmo. Mas você tem que ter... Foi a diferença que eu tive quando você tem esse entrosamento, né? quando você tem esse entrosamento com a família, parece que as coisas fluem melhor.

**P:** No caso da turma do Lipe, que são, parece que sete adolescentes, né? você começou com essa turma na oitava série ou eles viram de outras séries?

**R:** O Fábio?

**P:** É.

**R:** Sétima série. Ele veio pra cá na sétima série, né? A turma dele tinha trinta e dois a trinta e cinco alunos, se eu me lembro bem, né? Mas assim o Fábio quando chegou, o impacto foi grande também. Foi, assim, sabe? uma coisa que eu falei “meu Deus! Com esse eu não vou saber lidar”, porque ele bateu de frente. Ele bateu de frente (essa foi uma das minha aluna especial, volta aqui, a Adeli) Inclusive a Silvia que na época a gente era itinerante pela escola, em uma semana eu liguei pra ela, fale “Silvia, pelo amor de Deus!” (ela me falou) “mas Leidiane, tanto de aluno que você já trabalhou, calma” (professora) “esse aqui não” eu cheguei pra ela e falei “ou eu, ou ele”. Olha, eu tremi tanto, eu tremi tanto, que eu tremi igual (). Aí ela chamou o Fábio pra uma conversa olho-no-olho e aí eu comecei, eu fui pedindo assim até a Deus que me desse ou que me mostrasse, sabe? porque de todos os desafios aquele ali, eu falei “poxa, como é que eu vou conseguir agora?”. Ele deve ter levado entorno de uns vinte há quase um mês pra poder conseguir me aproximar do Fábio. Nós batemos de frente assim, quase brigamos.

**P:** O quê que foi que aconteceu?

**R:** O quê que foi exatamente? Olha, no primeiro dia de aula eu sempre passo as instruções, né? E eu estava explicando pra eles e aí comecei a esclarecer alguns pontos tipo assim “aluno meu não sai pra beber água, nem ir no banheiro”, porque eles trazem a água tudo. E aí eu estou falando, de repente o Fábio levantou, foi pra frente da sala e disse assim “olha, pode sair quem quiser. Essa história de que ninguém bebe água não vai acontecer. Todo mundo tem direito de beber água e de ir ao banheiro”, nisso todo mundo, e ninguém ficou sem reação, sabe? e “Fábio, por favor, senta” e ele disse assim “pode ir no banheiro, porque eu li no jornal que se não for ao banheiro fazer xixi faz mal”. Olha, eu perdi o rebolado, eu perdi, sabe? eu fiquei assim “meu Deus, que eu vou fazer?!”, eu pedi ele pra sentar e tudo, e quando ele viu, percebeu que eu não ia deixar mesmo, porque eu expliquei “são casos e casos”, ele

simplesmente saiu correndo da minha sala. Olha, quantas vezes o Fábio saía correndo na minha aula, correndo mesmo. Aí eu vinha atrás, buscava, implorava, pedia e nada, não voltava. No outro dia, começado a minha aula, ele “psiu” correu. E ia se esconder em baixo da árvore, em baixo do banco, esconder dentro do banheiro. E eu ia lá, implorava, pedia até pelo amor de Deus, aí foi quando eu chamei a Silvia, falei “Silvia, não dá”. Aí foi quando eu cheguei e falei “Patrícia, olha, eu não vou ficar. Eu sinceramente, (eu não sei) se com um aluno desse eu não vou dar conta, já sei que esse eu não vou dar conta”. Menina, quando a Silvia chegou, a Silvia até ria... (interrupção)... Então, assim, depois dessa conversa que a Silvia teve, nós fomos os três, né? A Silvia explicou pra ele, porque que ele estava aqui na escola, porque parece que ele veio de uma escola por (causa desses) problemas de não se adaptar, e ele veio pra cá. Então, assim, o que eu senti é que ele, a escola que ele veio ele não queria voltar de jeito nenhum, então era uma das coisas que era um trunfo, entendeu? Então nós dissemos pra ele: então ele se entendia ou ele ia voltar pra lá. Menina, mas foi igual a um colírio, foi um remédio pra ele. Aí eu pegue e falei “Silvia, e agora?” ela “Leidiane, vai assim, vai...”, mas também ela deixou bem claro “seja firme com ele, não deixa ele tomar conta”. E aí comecei, quando a aula chegava, eu começava... Olha, eu sei que em uma semana parecia que eu tinha recebido um outro aluno, um outro aluno mesmo. A gente saiu, a gente conversava, ele manda carta, ele, tudo, as servidoras vinham atrás de mim no intervalo “Leidiane, o Fábio está lá em baixo da árvore”. Ia a diretora, iam as servidoras, ele não saía. Aí eu ia lá “Lipe, por favor”, aí ele vinha, me abraçava. Eu comecei a chegar num ponto que eu tinha que levar ele pra sala de aula dele, porque ele não tava mais indo pra sala de aula, com os outros. Se escondia mesmo, sabe? Aí a Silvia ainda brincou “nossa, Leidiane, pra quem não queria, hein?!” e eu “Silvia de Deus!”. Olha, mais também o pior aperto que eu passei foi esse. E, assim, e a gente construiu uma amizade. E o Fábio, no ano passado ele não foi meu aluno... Ah, e o ano passado () do Fábio e eu não sei se você sabe, mas nós temos o Antonio também que é especial. Menina, os dois têm uma rivalidade muito grande em relação a minha pessoa. O Antonio ele, eu fui (professora) dele primeiro, então assim eu tenho paixão pelo Antonio, e o Fábio chegou o ano passado, então assim o Antonio sentiu que o Fábio pegou um pouco e eu não estava conseguindo mais, eles dois estavam, (pense nos dois não se tocando), um não queria que (o outro se aproximasse). Quando foi o ano passado, o Antonio, que eles já não eram mais meus alunos... o Antonio chegou na direção chorando porque o Fábio chamou os meninos pra bater nele, porque viu ele me abraçando. Ah, menina, quando foi, eu tava dando aula lá na quinta série um aluno chamou “professora é pra ir até a direção” aí eu “ai, não, quê que foi? Aí, será um problema na...?”, quando eu cheguei o Fábio lá, ele (dando um basta) no Antonio, porque não queria, porque ele já falou assim “ah, que eu já mandei bater nele, só que não cheguei a bater, porque eu falei pra ele se ele falasse com a senhora era pra ele apanhar. Eu não quero que ele fale com a senhora”. E o Antonio começou a chorar lá na direção dizendo que se ele não falasse comigo ele não ia mais ter vida, é desse jeito, que não ia mais viver, né? Chamei o Fábio lá na minha (mesa) e falei pra ele que se ele (corte) eu ia cortar amizade com ele, porque eu tinha que ser amiga dele e do Antonio “ah, mas ele disse assim, ah, mas eu não aceito só queria ser (minha amiga)” e nisso ele já está sem falar comigo no início do ano porque ele não queria que eu conversasse com meus alunos da quinta série. Toda vez ele ia pra sala, ia ficar na minha aula, e ele brigar com os meninos, às vezes ele ia pra sala e ficava derrubando os meninos da quinta série, não queria ver. Aí (também não precisava) gostar tanto, né? Aí ele, quê que foi que aconteceu... falei, expliquei pra ele, ele disse “ah, então promete pra mim uma coisa?” bem na frente do (Marcos) “que você só vai conversar aqui na escola comigo e com o Antonio, que você não vai abraçar mais nenhum aluno” (professora) “não posso Fábio, não posso prometer isso pra você” (Fábio) “ah, então eu não quero mais ser seu amigo, não quero”. Oh, () até o (Marcos) ficou assim “Leidiane (de Deus), onde é que você se meteu?” eu falei “ah, agora pronto” aí eu falei pra ele “eu vou ser sua amiga, do Antonio e de todo mundo, da pra ser amiga...” (Fábio) “ah, mas eu não quero, esses alunos da aqui não te merecem”, desse jeito. Olha, pra tirar isso do (Antonio) nós levamos uns quinze dias, eu tive que ligar pra Silvia vir aqui. A Silvia ligou, aí a Silvia veio, chamou ele pra uma conversa. Aí ele falou que tudo bem, mas nós gastamos uns quinze dias pra resolver esse conflito todo que o Fábio causou aqui dentro da escola. Quando em dezembro, é quando eles vão sair da escola, né? Peguei ele, o Antonio e mais três alunos especiais e fomos pra um rodízio de pizza. Peguei eles, todo mundo tava vendo, meu carro tava cheio de menino, fomos os cinco. Nossa, como foi bom. (Ficamos) nessa pizzaria da sete até umas dez e meia, isso pra você ver todo mundo ficou assim encantado com o Fábio. Ele levantava na pizzaria e ficava assim “EU AMO ESSA PROFESSORA” maior gritão dentro da pizzaria e me beijava, e o Antonio me beijava, sabe? e eles dois (ficaram) no maior bate-papo lá. Mas, olha, foi suado pra conseguir esses dois se aproximassem. Essa, assim, acho que foi uma experiência e um desafio um dos maiores que eu tive aqui. O Fábio pra mim ele veio pra pegar os oito anos que eu achasse que tinha feito alguma coisa e dizer “não, começa tudo de novo”, isso é legal.

**P:** Com relação às dificuldades de sociabilização, de contato com as pessoas, além do ciúme, também tinha alguma outra...?

**R:** (O Fábio) era muito encrenqueiro, encrenqueiro mesmo. Eu, por exemplo, assim que ele chegou, eu tive um problema sério com ele, de ficar fazendo porqueras na minha sala, de ficar tirando meleca do nariz, é, sabe? (e

ficava passando pra meninas) as meninas, então ele ficava mexendo no nariz o tempo todo, e os meninos... Olha, foi uma dificuldade, eu tive que falar “e aí, Fábio? Não pode, isso é sujo, isso é feio” ele fazia pra chamar a atenção. Então assim ele tem uma certa dificuldade de ter um relacionamento harmonioso, ele tem que chamar atenção, é isso que eu percebo no Fábio, ele tem que se destacar.

**P:** Aí, além do diálogo, teve alguma outra, assim, uma outra tática...?

**R:** (Não, com ele) foi mesmo assim, primeiro esse impacto, né? que eu tive, mas o Fábio foi mais na base da conversa mesmo. E começar, sabe? a tratar ele assim com diferença mesmo, às vezes assim conversava com ele, saía com ele, mas foi mais nesse sentido mesmo.

**P:** Quando ele veio pra cá ele tava tranquilo assim com a disciplina, dominando o conteúdo?

**R:** Não, não, eu tive uma certa dificuldade com ele em matemática no início. É inclusive ele me trazia uns exercícios todos errados, todos. E eu corrigia um por um, não só dele, mas de todos os alunos, um por um, e eu “Fábio, isso aqui está errado” ele disse “não, não está errado, não, porque quem fez foi a minha professora do reforço” (professora) “não, então eu vou conversar com essa sua professora do reforço” aí ele virou pra mim e falou assim “professora, a minha professora do reforço ela sabe tudo de matemática” (professora) “sim, mas essa matéria ela não sabe, está tudo errado”. Ele não apagava (). Aí então ele começava “terminei primeiro” (professora) “não quero que você termine, aqui não é campeonato. Eu quero que você termine, nem que você seja o último, mas que você faça direito, que você entenda”. Mas eu demorei um bimestre inteiro, ele veio com uma certa dificuldade, mas devido a essa pressa dele, né? Depois eu senti, no segundo bimestre, por exemplo, no segundo e terceiro ele foi o destaque da sala, só que ele precisa de alguém que ponha limite, se você deixar o Fábio, você não quer, você depois você não consegue acompanhar ele. [...]

**P:** E aí como que você fez pra contornar assim essas dificuldades?

**R:** No reforço, eu comecei a pedir pra ele vim, comecei a conversar com a mãe dele, pedi pra professora de reforço viesse, e quando a professora de reforço veio, acontece, ele disse pra mim que era ela que tinha ensinado, ela nem tinha visto a atividade dele, ele nem estava levando. E outras vezes eu mandava uma atividade, e eu “Fábio, cadê a atividade?” aí ele falava “eu não fiz essa atividade porque eu tive que visitar o meu sobrinho. Ah, foi aí, professora, como que eu ia fazer atividade e visitar o meu sobrinho? Não dá, eu tinha que ficar brincando com ele, aí eu não ia deixar de brincar pra fazer a atividade”, desse jeito, ele é supersincero, supersincero mesmo, ele nunca que () numa situação, ele fala o que ele pensa mesmo, né? Então assim eu comecei dando reforço, comecei dando atividade diferenciada, e eu percebi que depois que eu sentei com ele todo dia que as coisas se (arroxaram) de vez.

**P:** As atividades de reforço aconteceram no momento contrário?

[...]

**P:** Como é que era feita a avaliação?

**R:** Como?

**P:** A avaliação.

**R:** Como que era feita?

**P:** É.

**R:** Bem, a avaliação, eu sempre coloco participação, caderno, as tarefas de casa, e a prova. Mas, por exemplo, a prova dele sempre foi diferenciada. Até para que ele não sentisse cansaço da prova. Que às vezes a prova é um pouco extensa, os cálculos eram extensos. E outra coisa, eu dou uma equação para ele, ele resolve a metade da equação, aí (ele passa lá para o resultado final). Ele entendeu a lógica da resolução, então não me prendo aos detalhes da correção dele não. Eu vejo se ele pegou o que eu preciso, o sentido da, né? Não é fazer qualquer coisa também. Mas a prova era diferenciada, é uma prova menor, e às vezes ele já chegou a fazer a prova em dois dias. Começar hoje... Quando eu sentia que ele estava, vamos dizer assim, [...] um pouquinho, eu deixava ele vir no outro dia e aí continuava. E com as tarefas de casa, alguns trabalhos, mais os exercícios.

**P:** Eu como que era o rendimento?

**R:** Do?

**P:** Da turma, dos alunos.

**R:** A turma era, vamos dizer assim, eu diria que uns sessenta por cento. A turma era razoável. E ele se sobressaiu à turma, em determinado momento. Ele ganhou o diploma de aluno destaque.

**P:** [...], como que você vê a profissão de professor?

**R:** Olha, eu sempre falo que eu sou suspeita, porque, com eu disse para você, eu comecei... eu comecei achando que ia ser só um bico de seis meses, né? E então depois nem sei como é que... que eu não tinha definido ainda minha profissão. É difícil, eu vejo muita dificuldade. [...] eu sempre falo que ser professora (não se compara a profissão) nenhuma. As experiências que você adquire aqui, a vivência de cada (aluno), sabe? a história de cada (aluno). Eu, (para mim), eu sempre falo que eu estou no caminho certo. Eu sempre procuro assim fazer o melhor que eu posso mesmo, que é (cada) aluno, que é conviver. Porque, existe uma grande diferença, (você entrar em sala e da sala sair),

e outra é você conhecer. Então assim, eu consegui nesses (doze) anos em aproximar dos meus alunos, eu vou na casa de um, eu vou na casa de outro, sabe? [...] eu estava com quatro, três alunos que já estão fazendo faculdade, a gente sai. Eu sempre [...]. E o retorno que eu vejo é gratificante. Agora é difícil porque você também é (tachado) dentro da escola que você trabalha, sabe? “Ah, porque [...].” Sempre vem um ou outro jogando uma piadinha. Assim, você precisaria de ter mais uma série de recursos. Só que você não tem. Aí você vai cruzar os braços? Eu vou atrás. Eu assim, particularmente, eu sempre falo, que é uma profissão aí que eu não tenho o que reclamar não. podem até dizer o contrário, (mas eu não digo isso não).

**P:** Quais são assim suas expectativas dentro da (profissão)?

**R:** Minhas expectativas? Olha, eu... eu acho que a maior delas é quando eu encontro os meus alunos e sei que alguma coisa do que eles [...] comigo ficou. É ver esse resultado como eu vejo. É saber que um está fazendo medicina, que o outro está trabalhando... nem que não seja faculdade, mas está trabalhando. Eles sempre me encontram [...]... [responde a outra pessoa]. E assim, a minha expectativa é essa, é você saber que... Porque o aluno, (não é se você não conseguiu atingir cem por cento). Mas, se você atingiu cinquenta bem atingido, acho que valeu... ainda assim valeu.

**P:** Na sua opinião, quais seriam as características que a pessoa deveria ter para estar no ensino especial?

**R:** Primeiro é o conhecimento daquilo que se vai trabalhar. Porque... Hoje eu posso dizer que eu tenho uma bagagem muito boa. Mas, que passei muito (aperto). É conhecer, é saber lidar. Antes de tudo, antes de ser professora, é ser um ser humano, sabe? com qualidades assim com relação a sentimentos mesmo, porque eu acho que isso influencia muito. É saber receber esses alunos. Mas, receber sem estar preocupada com anota dele, e sem com a vivência que você vai passar para ele.

**P:** Você é minoria na área de exatas, né? [risos]

**R:** [...]

**P:** Como é que você vê a predominância feminina no ensino?

**R:** Da matemática?

**P:** No ensino geral. Porque, em matemática, você é minoria! [risos]

**R:** Aham... Olha, eu vejo assim de uma forma bem satisfatória, né? Eu vejo assim... eu vejo colegas que se doam assim de uma forma... [...] lado feminino, não sei nem se é o lado feminino, se é instinto, alguma coisa, não sei. Mas eu acho bem favorável mesmo.

**P:** Mas você atribuiria a quê... a (posição) feminina no ensino?

**R:** Ah, (que contribuiria)? Olha, eu até (esqueci de falar) essa pergunta porque, a vida inteira que eu estudei, eu tinha horror a professoras. Eu sempre dizia por que que professora tinha que dar aula. A professora de matemática, eu achava o fim da picada. Nossa, quando dizia que tinha uma professora, eu ficava inconformada. Porque eu achava que mulher não nasceu para dar aula de matemática. Gente, hoje eu dou aula [...]. (Como que eu fiz esse processo todinho), e hoje estou aqui? Então, eu acho que é mesmo questão... [interrupção] é quantidade de afinidade, questão de... Eu não sei se é... assim, se agora [...] é a tendência do magistério. Porque, na época a gente não tinha... eu pelo menos não fiz magistério. Todo mundo aqui pergunta se eu fiz magistério, porque eu sou um pouquinho delicada com as minhas coisas. Mas, eu acho que também... Não sei agora, mas, antes, (eu veria) nesse sentido. (Porque não tinham tantas assim também).

**P:** Com relação à itinerância. (Como que) foi o contato dos professores com a itinerância?

**R:** Nesse período que nós tínhamos os alunos aqui?

**P:** É.

**R:** Olha, eu acho que... [...] porque eu vi assim, à medida que eu solicitava (a itinerante), eu tive todo o apoio. Mas, de um modo geral... Porque eu acho que depende mais do professor do que da itinerante. E assim, todas as vezes que foram procuradas... todas as vezes que eu precisei da ajuda, eu não tenho o que reclamar. Agora, eu vi uma colega ou outra [...]. Mas aí eu acho que depende muito da forma com que você se envolve com seu aluno, sabe? Eu conversava muito com a Silvia sobre isso.

**P:** Você comentou sobre a (coisa) da família no contexto escolar.

**R:** Uhum.

**P:** Faz muita diferença assim mesmo?

**R:** Faz. Olha, eu vou te dar um exemplo que eu tenho. Nós tínhamos uma aluna aqui, já há algum tempo. Foi assim... antes do André, eu tive a Celiane, não sei se você já ouviu falar. Eu fui dar aula para a Celiane, e ela fez uma oitava série... Até então eu não sabia o que era um aluno especial. Não tinha mesmo, não tenho vergonha de falar. (Eu dei aula para ela numa) oitava série, Eu dei aula para ela duas oitavas séries. E isso estava me angustiando. Porque, uma coisa é o aluno reprovar, e você ver que ele levou no oba-oba. E outra coisa... Eu escrevi assim, “Calcule o valor de x e y.” Lá estava (um sistema), aí ela escrevia enquanto tivesse espaço em branco, “Calcule x e y. Calcule x e y. Calcule x e y.” Ela escrevia em cima do exercício mesmo. Ela só escrevia [...]. E eu comecei a achar aquilo muito

estranho. Tudo bem, um ano foi muito, mas ainda fiquei... não tinha conhecimento, eu não sabia. No segundo ano, eu percebi isso tudo de novo. Aí eu procurei a direção. Falei, “Gente, o que que está acontecendo?” Aí foi quando eu ouvi a palavra ‘aluno especial.’ A família da Celiane nunca me procurou. A família da Celiane nunca veio aqui para saber o que estava acontecendo! E eu como professora não passei a menina [...]. Eu cheguei aqui em noventa e oito, eu não sabia... porque ensino especial era separado, a gente não tinha essa noção. Então, eu fiquei desarmada quando eu conheci a Celiane. Aí, fui, procurei a direção, e a direção... (a menina já estava aqui há dois anos)... a direção não recebeu nada, laudo, não recebeu nada. E a direção não queria fazer nada porque não tinha laudo. A burocracia é muito maior do que a vontade de ajudar esses meninos, né? Aí, o que que aconteceu? Eu comecei a (chamar o pai). E ela dormia. Chegava na aula, ela dormia. [...] (minha aula não é tão cansativa). Sabe o que que estava acontecendo? O pai dava o remédio para ela dormir na hora que ela vinha para a escola. Aí eu comecei a chamar o pai. Fui, expliquei. Falei, “Pai, o que que está acontecendo? A Celiane dorme.” Aí ele virou para mim, desse jeito assim, “Ah, professora, então a senhora acha que eu devia dar o remédio para ela dormir quando ela chegasse, né?” Nem a família estava preparada (para aquela filha de dezoito) anos! Como é que essa família viveu à margem disso aí? Aí eu comecei, chamei o pai, chamei a mãe... procurei a direção. “A Celiane é o tipo de aluno como o [...]. Ela nunca vai conseguir resolver uma equação de segundo grau. Não é pessimismo, é realidade. Ela não consegue. Eu explico para ela que três mais um são quatro, e que dois mais dois são quatro. Se eu voltar daqui a pouco e perguntar para ela, ela não vai saber me responder. Ela não tem... ela não tem...” Mas, o que que por preciso fazer com ela? Sociabilização, não é isso que eu proponho? Mas aí eu falo [...]. E aí [...] [...]... Depois que a família chegou, que o pai dela começou a vir freqüentemente, eu comecei a andar mais com a Celiane... Ela ia fazer uma terceira oitava série. Ela passou para o primeiro ano. O que que ela tem de conhecimento? Nada, conhecimento formal. Mas, pergunta o que que ela tem de vivência? O que que ela aprendeu? Os colegas respeitarem... Ela usava um óculos fundo de garrafa, ela era ridicularizada. Ela aprendeu a... Eu comecei a falar dentro da sala, respeito, valor, diferença... dentro da minha aula de matemática. Eu posso dizer que uma vez por semana eu parava minha aula de matemática, para trabalhar especificamente com a Celiane... aceitação. Agora, eu demorei quase três anos para fazer isso, né? Eu me cobrei. Depois eu chorei muito, eu fiquei sentida. “Poxa, como é que eu deixei passar batido um ano e meio... e achar que aquilo ali era normal?” Então assim, eu senti que, com a família da Celiane, nossa, ela deslanchou. Deslanchou o quê? O social. Porque ela só vai (deslancha) o social. Onde que a Celiane tinha que estar? Numa escola, desenvolvendo a coordenação motora, desenvolvendo habilidades. Não tem essas escolas especiais? Porque, aqui, conhecimento ela não ( ). Então, eu senti [...]. E daí, toda vez que aparecia um aluno especial, a primeira coisa que eu faço é chamar a mãe. Me conhecer. Aí, eu ligo para mãe, eu ligo para casa, eu vou na casa. Eu (passo a me infiltrar mesmo). É o Antonio? Nossa, não tem um aniversário do Antonio que eu não participo. O Antonio, quando ele chegou aqui na (sala), a (Silvia) disse que ele era largado. E a mãe dele é professora, (ela é da rede), né? O que que acontece? Aí vim trazendo... Eu já conhecia a [...] porque eu tinha trabalhado com ela. Aí, um dia eu comentei, a gente falando de aniversário, [...] festa de aniversário. (Primeiro eu providenciei também), juntei com a turma, fiz uma festa, fiz bolo, chamei a (Silvia). Olha, o menino... ele ficava assim, (tremendo). Foi a primeira festa. Agora... (aqui) já tem quatro anos, tem quatro anos que, todo aniversário dele, a mãe dele faz bolo. Tem quatro anos que eu vou para a casa dele (para participar) do aniversário. Eu, ele, o pai, a mãe e a irmã. Então, todo ano tem (bolo para o Antonio). Eu comecei a trazer... Eu o Antonio é estilo a Celiane, ele não absorve o conteúdo, mas ele absorve o social. Ele se sentir gente no meio de todo mundo. Que, eu já recebi notícia que o [...]. Então assim, até vou ligar para a (Silvia) amanhã, preciso conversar com ela, ver como é que a gente pode (ajudar). Porque, o pessoal de lá chegaram à conclusão que ele não aprende. Isso eu já sei. (Será que ele) vai começar tudo de novo lá, até quando? Por isso que eu acho falha a inclusão. Eu comecei um processo. Só que agora eu saí, e aí? Quebrou. O que que vai ser dele daqui para a frente? Não estou dizendo só [...] dele não, estou dizendo que eu vi um crescimento. Mas... e agora? Eu não tenho esperança de que lá ele vai continuar isso. E ele já está sentindo isso já. Todo dia eu falo com ele, eu falo com o Fábio, eu falo com a Júlia, eu falo com a Rosa. E todo dia eu vou... Eu só abro o Orkut para deixar recado para eles. Vou lá, deixo um recado. Aí, vou lá no MSN e deixo um recado. Ele já está sentin/... ele está... ele já falou, “Estou com saudade do [...], estou com saudade de você.” Todo dia ele só deixa esse recado. Por quê? Porque lá (ele está num mundo estranho), ele está no Centro Educacional. Por mais que lá tenha uma sala de orientação, parece que as pessoas não perceberam que é o Antonio. Olha, é difícil. É muito difícil você... Por isso que eu falei, você se apega e depois [...]. Foi assim, o que eu achei mais chato [...].

**P:** Ah, [...] ela comentou comigo que o Fábio não sabia as operações básicas. O que que você fez para que ele aprendesse?

**R:** Comecei com a continha com o dedo mesmo, lá do básico.

**P:** Com os dedos?

**R:** Com os dedos mesmo, sabe? mostrando para ele. Dois mais dois. “Eu tenho cinco, tirei... eu tenho nove, aí, tirei quatro, quanto eu tenho aqui? Cinco.” Comecei lá. Nossa, o primeiro bimestre, nossa, foi todo (de formação disso aí).

**P:** E aí, as outras etapas?

**R:** Depois eu... Eu acho que o Fábio, ele precisa de alguém que fique vinte e quatro horas gerenciando [...] dele. Se você deixar, ele (se vai embora).

**P:** (Leidiane), com relação à inclusão, você começou a avaliar o processo. Você poderia assim, dar a sua posição em relação à inclusão como um todo?

**R:** O que eu vejo na inclusão hoje é que a gente recebe os alunos sem nenhum apoio, sem nenhuma orientação. E eu vejo eles assim como se fossem jogados dentro de uma sala. Então, é um ponto da inclusão que eu acho que a gente tem que analisar assim, “Até onde eu estou contribuindo para que esse aluno seja realmente aceito? Até onde eu estou fazendo a minha parte para que isso esteja acontecendo?” É o que eu não vejo na inclusão, né? Eu vejo assim, que a gente tem... a gente tem um (apoio) itinerante, alguma coisa assim, mas, e a vivência desse aluno, a aceitação. O que que eu estou fazendo para te dar uma noção para que você possa ajudar esse aluno? Porque eu... eu vou [...] o que eu posso, o que eu não posso. [...] como é que é... como é que fica esse aluno diante dessas aulas? (O que ele sente) ele te cobra. E detalhe, quando esse aluno se dá bem com você em todos os sentidos, inclusive, em nota, você é criticada. “Não, mas ele não pode ter tirado essa nota, porque ele não tem capacidade!” Quem disse que ele não tem? Agora, vai o que eu chamo de capacidade, depende do que eu chamo de capacidade, o que eu fiz para capacitá-lo, que eu vejo que a diferença é essa, né? Então assim, eu particularmente (não sou a favor da) inclusão da forma como ela é (colocada na escola) [...], né? Eu acho que assim ainda falta muito para a gente dizer que realmente a inclusão funciona.

**P:** Como que você acha que poderia ser feito para melhorar?

**R:** Primeiro a escola deveria ter um espaço adequado para seus alunos. Segundo, (a questão... capacitar mesmo os professores), levar e dizer como é que é, como é que funciona. Às vezes, você chega... olha, te dou um exemplo do ano passado... Cheguei na sala... a primeira aula eu sempre faço um diagnóstico com alguns problemas de matemática, mas problemas de lógica. Quando eu sentei, passei atividade, o aluno não conseguia nem desenhar o quadrado. “Não é possível!” Eu conversei, pedi outra coisa. Aí falei, “(Patrícia), esse aluno tal, tal, tal...” “Não, não é especial não.” Chamei a Silvia, liguei para um, liguei para outro. “Aluno especial, o aluno tem diagnóstico já há mais de seis meses...” né? Então assim, eu acho que você (acaba bagunçando isso aí), talvez, também não sei, né? Então, eu tenho... a escola tem que me preparar, “Olha, você, você e você vai receber tantos alunos especiais.” (Mas não só dizer que ele é especial). Por que que ele é especial? Qual o problema dele? De que forma que eu posso ajudá-lo? “Olha, não adianta você insistir em mandar ele copiar um texto porque ele não absorve isso.” Nesse sentido, né? Porque aí eu acho que facilitaria bastante. O tempo que você fica até descobrir como lidar, você já perdeu um tempão. Perdeu assim, porque ele saiu perdendo. Porque, o tempo que você ficou até dizer assim, “Ah não, daqui para frente eu sei.” (Seria nesse) sentido, a gente ter mesmo assim... com ( ) (concreto de que vai trabalhar).

**P:** Mais alguma coisa?

**R:** Uhm?

**P:** Mais alguma coisa?

**R:** Não. Eu falo demais, né?

**P:** [risos] Está ótimo.

## 2) Entrevista com Warley

**P:** Warley, qual é sua formação acadêmica?

**R:** Sou formado em Ciências, licenciatura em ciências e matemática.

**P:** E há quanto tempo você trabalha na educação?

**R:** Eu comecei a trabalhar em oitenta e seis, e aí depois, como eu trabalhava também em banco, aí parei um tempo ( ) (fora) de processo educacional e voltei em noventa e seis.

**P:** A opção por educação foi algo assim espontâneo, foi pelo mercado de trabalho, quais foram as suas motivações (para entrar na) educação?

**R:** Na verdade assim, eu tinha mais tendência a exatas, né? (matérias) exatas. Então, eu fiz mais uma busca pela disciplina em si, né? (pela área exata) do que propriamente, num primeiro momento, o interesse por dar aula. Depois, o dar aulas foi uma coisa que aconteceu na minha vida, porque, eu trabalhava em banco, e tinha a formação, resolvi

trabalhar o outro período, né? comecei a lecionar. Mas não foi assim propriamente pensando em dar aula, né? Foi mais (um vínculo) com a disciplina mesmo, com a área de exatas.

**P:** [...] falar assim (como foi a sua) infância em relação à leitura e escrita?

**R:** [...] Minha infância foi passada em Minas. Eu tive uma infância assim muito solta, muito livre, então a gente chegava da escola, geralmente a gente ia brincar, ia correr, ia... né? Então, não tive assim muita exigência por parte da minha mãe, de ler, leitura, esse tipo de coisa não. Os professores na escola também, eles se preocupavam mais com alfabetizar, né? leitura mesmo assim, eles não eram muito focados. Então, eu vim a desenvolver mais a leitura na hora que eu me interessei a ler uma revistinha, esse tipo de coisa. Ai li muito, né? gibi, essas coisas. Mas, livro mesmo, eu só fui passar a ler quando adulto, né? aí eu fui buscar. Mas, na minha infância não tive esse hábito não.

**P:** Seus pais tinham o hábito de leitura?

**R:** Não, não tinha não. Meu pai, ele... a formação dele era até quarta série primária, né? minha mãe tinha feito até o ginásial, na época. Meu pai trabalhava com oficina mecânica, então ele não tinha assim realmente muito (taco) com leitura, né? apesar de que era alfabetizado, não gostava de ler. E minha mãe também não era muito focada com leitura não.

**P:** Hoje, quais são as atividades que você desenvolve em casa de leitura?

**R:** Ah, eu passei a ler muito assim, depois que eu fiquei mais adulto, né? eu busquei muita leitura de assuntos que me interessam. Então, principalmente obras assim relacionadas a minha religião, eu leio muito, leio bastante, já li muitos livros. Leituras assim de artigos que me interessam, revista Veja, Istoé, eu já fiz assinatura. Hoje eu não estou assinando nem uma, mas já assinei, eu li muito, né? Gosto de jornais, né? O jornal propriamente dito não é uma fonte de leitura constante não, de vez em quando eu compro, eu leio final de semana, domingo. Mas é mais assuntos assim que eu tenho interesse. Internet, às vezes a gente vai e procura um assunto de interesse, [...] relacionados à área mesmo da gente, de exatas, ou então algum assunto assim de planetas, esse tipo de coisa, que eu me interessei muito. Coisa assim que eu leio. Romance, eu leio muito, mas focado dentro da minha religião.

**P:** Você acha que há uma transposição das suas leituras para a sua prática de sala de aula?

**R:** Ah, eu acho que toda formação que a gente tem, a formação de vida, ela repercute dentro de uma sala de aula, não tem como. Você é dentro de uma sala de aula aquilo que você é como pessoa, né? Então, essa bagagem que eu tenho de leitura relacionada a minha religião, com certeza ela me dá um foco, não de pregação doutrinária específica, né? mas uma visão voltada para o homem, para a formação do ser humano, para Deus, né? Eu acho que isso influencia muito sim. Porque é uma coisa que a gente traz, né? com a gente, é uma coisa que a gente acredita, que a gente sabe que é uma coisa concreta, né? muito mais concreta do que simplesmente você passar um conhecimento sobre uma determinada disciplina, um cálculo, né? é muito mais forte você perceber que a criatura, ela passa a pensar, a raciocinar, a refletir, né? ter domínio sobre si mesmo, sobre sua consciência, se preocupar consigo mesmo, com seus valores, né? Então, isso interfere muito.

**P:** Como que foi o começo na educação especial, da sua atuação?

**R:** Não, na verdade... eu já falei sobre isso... A educação especial, eu vem ter contato aqui (no Quatro) com turmas que tinham deficiente auditivo nas turmas. Então, eram turmas que eram misturadas, né? e a gente já pegava a carga já nessa situação. Então, o professor, ele não tinha uma formação específica para lidar com essa situação. A carga estava ali, você pegava a carga e ia trabalhar com eles. Então, nem foi nem por opção assim dentro da escola também, para falar assim... Porque, todas as turmas, na minha época, quando eu comecei a pegar aqui, tinha um ou outro deficiente auditivo, né? Então, a gente pegava essas turmas, tinha que [...] o trabalho... E realmente assim, eu acho que é... um dos grandes problemas é esse, né? você estar lidando com uma situação à qual você não foi preparado previamente para isso, né? Mas o sistema, infelizmente, [...]. E a gente procura... assim, eu procurei trabalhar com eles algumas coisas de concreto, né? fazer algumas coisas, construir algumas coisas. Mas, a comunicação é uma coisa terrível, porque, como você não entendia, na época, a linguagem deles, aí, para se comunicar com eles era uma situação difícil. É uma experiência assim não adequada, né? para você iniciar realmente um contato. O ideal seria você primeiro fazer um curso de linguagens, né? de Libras, depois... esses alunos que têm outros tipos de necessidades especiais, você ter realmente pessoas que, na escola, possam estar preparadas para lidar com isso. Mas, a gente... a gente como profissional, a gente tem a nossa questão de vida, né? Então, você está diante da situação, você tem que fazer. você faz da melhor forma como você pode.

**P:** (E como você tentou) superar essas dificuldades iniciais?

**R:** Pois é, é igual eu estou te falando, eu, no início assim, eu tive muita dificuldade mesmo, eu tentei trabalhar muita coisa com eles [...] concreto, né? Então, eu levava assim quebra-cabeça para montar com eles, né? algum material que eu confeccionava recortando, com recortes, com palitos que eu montei, algumas coisas, né? formas geométricas que eles montavam, losango, usando os palitinhos e tal, né? Então, eu procurei trabalhar muito assim para despertar neles. Mas tem a parte teórica também, né? Então, essa parte teórica que era assim o grande problema, né? na comunicação. Porque, (como eu te disse), a gente às vezes (nem) sabia se eles estavam entendendo ou não (a

situação), né? Você ia às vezes ver alguma coisa, na hora que você passava um teste, uma avaliação, você ia perceber o quanto eles conseguiram captar [...], né? Mas eu tentei por aí, eu tentei pelo concreto. Agora, a escola, se ela tivesse recursos audiovisuais melhores, para você focar o visual pelo menos, né? no caso deles, trabalhar mais com material desse tipo, seria mais interessante porque esse recursos que você pode lançar mão e auxiliar, né? suprir um pouco, né? Mas, como às vezes não tem, você tem que tocar com o que tem, né? Mas assim, os meninos que a gente teve contato, a gente conseguiu desenvolver, pelo menos, neles assim uma questão da afetividade, a questão deles se manterem mais calmos, participavam dessa parte concreta de uma forma assim mais interessados, eu tive atividades assim que eu percebi que eles gostaram muito de fazer. Mas era muito falho isso, né? A verdade é essa.

**P:** Com deficiência mental, quando que você começou a trabalhar?

**R:** Ah, deficiência mental foi... (A Júlia era DM, mas a Júlia é DM leve), mas é, né? Na quinta série. Eu não lembro o ano. Acho que foi... Eu não lembro o ano que a Júlia... (que peguei a) Júlia na quinta série, mas a Júlia concluiu ano passado a oitava, né? Então foi aí uns três anos atrás, quatro anos atrás, né? mais ou menos. Então, dois mil e quatro mais ou menos, né? Por aí. Início de dois mil e quatro. Mas, no caso da Júlia, é uma menina assim um pouco diferente porque ela é uma menina muito esforçada, né? Ela tem uma deficiência mental leve, mas ela é muito esforçada. Então, as dificuldades dela, ela supria por conta do esforço, né? E ela não teve assim tantas dificuldades também, pelo menos em relação a minha disciplina, né? Na oitava, ela já teve mais. Porque, realmente é uma matéria mais puxada. Uma coisa é você trabalhar com um menino desses na quinta, outra é você trabalhar na oitava. Por quê? Porque o conhecimento de matemática da oitava, ele é mais puxado, ele é pesado, né? tem coisas muito mais abstratas. Já na quinta, como você pode concretizar mais, pode recortar para ensinar fração, esse tipo de coisa, ele pega melhor, né?

**P:** Que estratégias você utilizava para adequar o conteúdo que você precisava para o nível de compreensão da oitava série?

**R:** Pois é, a oitava série realmente é uma situação complicada, o que eu estou dizendo. Porque, nós tínhamos na oitava série do ano passado, aqui na oitava á, nos tínhamos quatro casos, cada um com uma especificidade diferente, né? Então, a Júlia era deficiente mental leve, o Geovane já... assim, a compreensão dele já era maior, inclusive, né? apesar de faltoso. Já o Fábio, né? [...] a necessidade dele já era bem maior ainda, né? Então, com cada um a gente tinha que fazer um trabalho um pouquinho diferenciado, né? Porque, não tinha assim uma metodologia para todos eles. O Fábio, por exemplo, eu sempre busquei trabalhar com ele mais assim... sentindo os interesses dele, deixando ele um pouco mais solto, não pressionando, não botando pressão, muita pressão. A pressão que às vezes a gente colocava era no sentido de comportamento, de conduta, para ele (não se sentir diferenciado), né? Mas, a pressão para cobrar as coisas dele, para exigir que se fizesse... mesmo a cópia em caderno, tinha dia que ele não queria copiar as coisas... Então, a gente tinha que lidar com ele de uma forma bem diferente, né? E, a medida que ele ia demonstrando um interesse ali, a gente ia dando mais a base para ele poder ir compreendendo. Quando ele começava a manifestar, “Ah, eu entendi isso aí, professor!” né? Então, oportunidade para ele colocar isso no quadro, trazer isso para fora, que isso dá assim uma sensação na pessoa, né? que ela sabe, que ele está bem, né? Então, essas coisas assim eu sempre me preocupo, porque às vezes é muito mais importante você ter um aluno assim, que ele se preocupa em externar alguma coisa, do que simplesmente ele escrever no caderno, copiar, fazer cópias e cópias, né? Às vezes ele está copiando, mas, ele não está colocando para fora, você não sabe o que está acontecendo, né? E o Fábio, ele foi assim, ele surpreendeu muito a gente na oitava série por isso, porque ele tinha uma visão boa da coisa, muitas vezes ele não estava copiando, estava de cabeça baixa, mas ele estava prestando atenção. De repente você ia focar com ele alguma coisa do assunto, ele estava sabendo. (Não tudo, né?) Mas, eu tive várias oportunidades de fazer algumas perguntas separadas para ele, aqui na sala, durante as avaliações, chamava ele para conversar um pouco, né? que às vezes numa prova, ele não apresentava aquilo que podia estar sabendo, né? Então, eles surpreendeu todas as vezes que ele veio conversar comigo porque ele respondia coisas assim que realmente ele tinha assimilado, né? Agora, oitava série é uma matéria, é uma matéria... a matemática, ela é puxada, ela é muita coisa, muita coisa para você focar. Então, você tem os outros meninos também. Você não pode deixar para lá, assim, falar assim: “Não, vou ficar aqui por conta desses dois, três alunos... uma semana, duas.” Se bem que a oitava A ela foi uma turma que ficou um pouco para trás, né? Mas não tem como, porque você tem todo um programa, e tem os outros, né? o outro também vai para o ensino médio, o outro precisa, né? Mas a gente, assim, a gente não exigia deles a mesma coisa, não cobrava deles o mesmo nível, seria impraticável você fazer isso. Então, a gente procurava focar o essencial, dando a liberdade para ele manifestar, e assim... Por exemplo, a Júlia, a Júlia é uma menina que é muito reprimida, muito quieta, então... a gente tinha que chegar nela e falar: “E aí, Júlia, você entendeu?” “Ah, professor, mais ou menos.” “O que que você entendeu?” Entendeu? Então tinha que buscar, porque ela... jamais ela chegaria a falar assim: “Professor, não entendi nada.” Entendeu? A Rosa é outra que também assim... o índice de compreensão dela... pouco, né? Então, ela também (com uma) dificuldade enorme. Mesmo os meninos indo lá na frente, explicando, refazendo a questão, né? ela... mesmo assim, ela não (conseguia) [...]. O Antonio também, que é outro caso que [...]



O Antonio também. O Antonio é um caso que passou com a gente aqui que... ele não tem retenção. O Antonio, você explica para ele hoje aqui uma coisa, amanhã ele já esqueceu, entendeu? Ele não retém. Então, como é que você trabalha num caso desse?

**P:** Sociabilização?

**R:** É, não tem como. Mas é o que eu sempre falei aqui, eu falei... eu sempre defendi isso aqui. O Antonio é o tipo de pessoa que veio para o ensino para socializar-se, né? De preferência até dentro de uma faixa etária, né? mais ou menos. Apesar de que ele ficou muito tempo, que ele repetiu. Comigo ele não repetiu na quinta, mas ele repetiu na sexta, repetiu na sétima. Então, ele saiu para o ensino médio, eu acho que foi com vinte e três anos, entendeu? Então assim, em termos de... Apesar de que a mente dele, muito infantil ainda, né? criança, mas, mesmo assim, ele saiu... acho que ele saiu quase fora. Já devia estar no ensino médio, pelo menos ao meu modo de ver, né? já mais há algum tempo, né? Mas é uma... é um ser humano que você não vai exigir dele que ele... [...] não vai exigir dele... ontem ele esteve aqui... uma retenção para ele poder ir para o ensino médio. Se você for exigir isso, ele vai passar a vida toda aqui, (você) vai ficar cinqüenta anos, e ele vai ficar aqui, não tem como. Então, cada caso é um caso. Não existe uma regra normal... assim, geral, né? para todos. Cada situação é uma situação, cada um você tem que trabalhar separado. Por isso que realmente você ter esses meninos juntos numa turma de quarenta alunos é complicado. Esse ano está aí, tem turmas aí de quarenta alunos aí, e eles estão nas turmas, né?

**P:** Teve alguma dinâmica, alguma atividade que você achou que foi positivo?

**R:** Sim. Eu sempre faço dinâmicas, eu trabalho muito com grupos, com equipes, eu trabalho bastante. Meus alunos chegam até assim a ficar treinados em fazer coisas de equipe. Porque, eu trabalho muito com a socialização, com a divisão de conhecimento. Eles, por exemplo, eu procurava colocar um em cada equipe para ver se os outros trabalhavam ali na socialização, ajudando, né? A gente tem uns meninos assim mais compreensivos, uns meninos bacanas que sempre dão uma ajuda, dão um apoio, né? Eu acho que isso é um aspecto importante, eu acho que esse contato com os outros, essa... o outro tentando passar para ele alguma coisa, entendeu? Eu acho que é uma situação até para aquele que está tentando passar também se sentir útil para ele se sentir que não está sendo excluído aí do processo, né? Que, infelizmente, a exclusão, ela existe de certa forma, né? Então, trabalhos com equipe, eu faço muito. E aí, desde... assim, os momentos que foram oportunizados a fazer recortes, a construir dentro do assunto, a gente estava sempre fazendo, né? Então, por exemplo, para explicar os triângulos, né? a semelhança, aí é tudo com recorte, vai recortar, vai medir os ângulos, vai comprovar, né? Então tudo isso é feito com dinâmica contextualizada, em equipe, né? Isso eu trabalho muito, e eu gosto de trabalhar assim. Eu prefiro trabalhar assim do que com aulas expositivas. Aulas expositivas eu trabalho mas eu procuro evitar de estar ali. Nem toda hora, entendeu.

**P:** Recursos (multi-meios): você utilizou algum [...]?

**R:** Pois é, então, eu já te falei sobre isso, eu acho que da entrevista anterior. A nossa escola recebeu um laboratório de informática, eu tinha todo um material preparado para trabalhar com as oitavas séries do ano passado no laboratório, comecei a trabalhar, um material que eu montei durante as férias, com as aulas, preparei tudo. Eu tinha material praticamente do ano todo, acho que eu tinha uns noventa por cento desse programa, ainda tenho, né? Mas, aí no início do ano nós iniciamos, iniciei, levei os meninos lá para começar, trabalhava com eles lá no laboratório e trabalhava em sala, o mesmo assunto. No visual e... E o Vicente saiu, logo em seguida a pessoa que era responsável pelo laboratório saiu. Ficou um tempão sem definir a situação E quando foi definir já estava mais para o segundo semestre aí atrapalhou a minha programação do ano todinho aí eu resolvi não usar mais. Essa televisão que a gente leva para a sala de aula no carrinho, muitas vezes ela não está nem em condições de ser levada, e você tem que ter fitas para você fixar, né? Material para você estar trabalhando no assunto, você tem que pincelar uma coisa aqui, outra coisa ali, nem tudo é autorizado você usar e, infelizmente é uma situação assim que, eu estou agora com esse projeto, né? que é o Tele curso e estava comentando isso aqui, eu acho que esse projeto, ele deveria ser extensivo a todo (regular), porque ele é bom, ele tem um material muito bem feito, uns livros interessantes, né? Então se isso fosse estendido a todos, com certeza o ganho seria muito grande, né? Agora a gente fica se perguntando: Por que não? Por que não, né? Você vê, coisas que eu criei, eu fui atrás, eu fiz nas minhas férias para passar para o meu aluno no ano passado. Mas o sistema, ele tinha que já oferecer esse... Por que que você que tem que ir atrás de construir tudo isso? Não é? Então no meu entendimento é isso. Eu acho que esse material deveria ter o mesmo similar para a gente continuar trabalhando. Eu até tenho falado com os colegas: “Olha, nós vamos trabalhar aí num projeto, e vocês devem aproveitar também, colocar aí no carrinho, levar também no horário que nós não estivermos usando lá, levar, passar para o aluno também.” Por que o aluno, que está dentro da faixa, ele merece, né? Se está fazendo um projeto para aquele que está fora da faixa, que brincou o tempo todo, muitas vezes, né? Está sendo tratado de uma forma assim, com material didático, né? Por que não? [...] Estranho isso. A gente espera que com esse Tele curso agora que esse material, que a gente possa usá-lo aí e nos anos futuros também. Não sei como é que vai ficar, se esse projeto se ele vai continuar ou não. Mas é um material que está vindo agora, e eu acho que esse recurso, quem não lançar mão não vai lançar porque não quer, porque as aulas vão estar aí prontinhas, os temas certinhos. É só chegar lá, passar,

explorar. Mas infelizmente tem áreas mais difíceis sim de você conseguir material, porque às vezes você tem um ponto, uma parte, você tem um outro em outra, mas você não tem toda a formação, entendeu? Aí o tele curso, é uma coisa que a gente não podia usar porque seria uma coisa ilegal de estar usando, né? tem direitos autorais. Então tudo isso, né?

**P:** Como é que você fez a avaliação dos alunos especiais da [...]?

**R:** É o que eu estou te falando, toda avaliação eu deixava eles fazerem primeiro junto com todos, de uma forma normal, né? Ia, passava a prova lá, dava para eles também fazerem, depois eu trabalhava com eles separados, eu trazia eles aqui em um dia de coordenação, aí ia conversando com eles e ia vendo o que que eles conseguiram capturar, pegar realmente daquele bimestre, daquela matéria, daquele assunto, né? E é o que eu estou te falando, eu me surpreendi muito, muitas vezes com o Fábio, a própria Julia também às vezes... Porque a Julia nunca foi assim de fazer provas ruins não, as provas dela até que foram provas razoáveis. Mas às vezes, assim, sozinho eles passavam mais, né? Então o atendimento assim, quando eu sentia que havia essa necessidade eu fiz, não fiz todos os outros bimestres, mas eu fiz, então eu senti que eu precisava fazer uma avaliação especial com eles, trazia eles aqui através da conversa, pedia para pegar um papel, escrever alguma coisa além da matéria, passava algum cálculo, perguntava algumas coisas, e eles iam fazendo, iam dando respostas. Então eu fazia essa avaliação. Agora, a avaliação mais forte mesmo, essa é do processo do dia a dia, né? A observação em sala, a participação deles em sala, a oportunidade que eles tiveram de participar coletivamente em equipe, mostrando coisas no quadro, apresentando para outros colegas, a inter relação entre eles. Então isso tudo aí a gente foi formando da avaliação. Antonio, é o que eu te falo, é um caso bem diferente. Antonio não tinha como você fazer uma avaliação e falar assim: “Olha, com base nessa avaliação é que eu vou colocar a sua nota aqui.” Se fosse fazer isso eu ia reprová-lo. Entendeu? Então o Antonio, trabalhava muito pelo, assim, amizade, né? quando ele... ele pedia para ir ao quadro, eu deixava ele ir ao quadro. Fazia as coisas tudo errado, mas (eu falava), “legal, Antonio, tentou fazer, bacana, você tentou.” E ele foi várias vezes, né? Errava, errava tudo, e às vezes respondia coisas de cabeça. Ele tem esses estalos, às vezes um cálculo ele bum! Ele responde. Você vai perguntar para ele de novo, ele não responde mais mas ele... Entendeu? É um negócio assim. Então, na medida que foi possível fazer um trabalho individualizado com eles, nesse sentido, eu fiz. Entendeu?

**P:** Qual seria a sua avaliação do processo de inclusão?

**R:** Aí eu já te falei isso também e vou repetir. Eu acho que essa ilusão infelizmente ela não é planejada, mas ela foi feita, assim como muitas coisas tem sido feitas no processo educacional, à toque de caixa, né? “Executa! Faça! Inclua! Faça Inclusão.” Então a escola, ela precisa ter um preparo para receber esses meninos, para eles estarem inclusos, né? Eu acho que a inclusão é uma coisa importante na questão social, do relacionamento, né? Mas você tem que ter situações assim para eles diferenciadas. Uma sala para eles poderem fazer pintura, uma música, né? Não só para eles também, extensivo aos outros, mas é preciso [...]. Agora me parece que está tendo... começou a ter psicólogo esse ano, né? nas escolas. Então tem que tão tem que está todo um acompanhamento, e salas com realmente número menor de alunos, né? Porque... o regular você já deve ter... o normal seria de vinte e cinco a trinta alunos no máximo. Agora quando você tem um aluno incluído aí, com uma situação de necessidade especial, aí sim, você tem que ter uma (redução) maior. Por que você precisa dar uma atenção maior. Por que pega um profissional com ele uma sala de quarenta alunos, de adolescentes, junto com os meninos inclusos, aí é complicado. E o sistema tem feito isso. Então, eu acho que o pessoal que está nesse comando, digamos assim, educacional, eles não estão tendo uma visão de educador, de pai, de mãe. Por que eu fico me questionado. Os filhos deles estariam em um processo desses, dessa forma? Se eles tiverem um filho em uma situação de necessidade especial ele colocam assim? Numa escola, vai lá, e misturar com quarenta alunos, sem condições nenhuma. “Professor, trabalha aí como der, como você puder. Faça o que for possível fazer.” Eu acho que esse processo, ele é bom, mas a maneira como ele está sendo aplicado é errado, é errôneo, equivocado. Acho que tem que ter essas condições.

**P:** Não houve diálogo no início do processo não, né? entre a secretaria e os professores?

**R:** Que seja do meu conhecimento não. Nunca vi nenhuma discursão prévia relacionada a este assunto. Vai incluir? Vai. Como é que a gente deveria fazer inclusão? Quais são as sugestões? O que que precisaria para se fazer essa inclusão? Não é do meu conhecimento que isso tenha existido não. Quando eu cheguei aqui eu já peguei o processo, né? Mas não é do meu conhecimento que tenha havido essa discursão [...].

**P:** Que características que você acha que uma pessoa precisa para trabalhar no ensino especial?

**R:** Bem, eu acho que a pessoa, ela tem que ser um profissional, acho que também ela deve ter realmente assim, uma vontade de estar em um processo, né? E o amor eu acho que é uma coisa importante (sabe), porque não é um trabalho assim... esses meninos assim... como os outros, tem que ter um atendimento assim, um foco mais especial mesmo, né? Eu acho que as pessoas mais amorosas, elas tem mais facilidades, né? para chegar nesse ser, se aproximar mais dele, contar com uma compreensão maior. Não sei. Eu nunca pensei assim realmente em características especiais, mas eu acho que tem (tempo), profissionalismo, desejo. Eu acho que essas aberturas, né? afetivas.

**P:** Como é que você acha que dá para despertar o interesse, a adesão desses alunos?

**R:** Então. Aí entra na questão das condições que uma escola deveria ter para realmente receber esses meninos. Porque se você tem sala de música, sala de pintura, né? você vai descobrindo com essas atividades, oportunizando que eles façam aquilo que ele tem mais interesse. Você quer ver? O Fábio, no início do ano, quando eu comecei a usar o material de oitava série no laboratório de informática, ele não queria entrar lá de jeito nenhum. Ele [...] que ele embirrou ali fora, ele não queria entrar. Entendeu? Então para você ver: um recurso multimídia, mas não é o foco dele, ele não estava interessado em entrar ali. Você vai obrigar? Não é? Difícil. De repente se [...] fosse encaminhado para uma sala de desenho, talvez ele fosse, fizesse os desenhos, né? Eu acho que a gente precisa primeiro ver realmente assim, as aptidões, o que ele tem mais focado, manifestação de interesses mesmo, né? para a gente poder fazer um trabalho, construir um trabalho nesse sentido. Isso depende, não é fácil um professor que tem toda uma matéria a ser cumprida, todo um programa a ser cumprido, e mais outros tantos alunos, e você trabalhar dessa forma, sem recurso, sem salas específicas, sem as condições. Eu acho que tem que ter essas oportunidades sim para a gente observar e construir alguma coisa mais específica para eles. Por isso que eu acho que é importante esses recursos paralelos dentro da escola, no caso da inclusão.

**P:** Falando em recurso, você participou das reuniões de conselho da gestão dos recursos da escola?

**R:** Não. Esse recurso da escola atualmente... é atualmente que você está (falando)? Atualmente é o seguinte: os diretores, eles foram chamados para uma reunião, para poder falar nesse novo sistema da gestão, gestão democrática, que o gestor, que é o diretor, juntamente com a comunidade escolar vai receber uma verba, e essa verba ela será utilizada de acordo com as necessidades da escola, se bem que terá que pagar todas as despesas normais da escola. Então, primeiro você tem que saber quanto que são essas despesas, por que até agora está nebuloso. Ninguém sabe quanto é uma conta de água da escola, uma conta de luz, uma conta de telefone. Então, a escola vai te pagar todas as despesas normais, vai ter que pagar papel, comprar papel, comprar material de limpeza, comprar toner, tinta, fitas, né? Então tem todo um gasto administrativo, toda uma coisa de funcionamento para depois ver quanto sobra. Aí, baseado no que sobrar, se sobrar, é que vai poder utilizar. Aí é que vai poder planejar. Sobrou mil reais, o que que vai fazer com esses mil reais? Sobrou dois? Agora, se não sobrar nada, ficar faltando, aí é que vai ser o grande problema.

**P:** Professor, você acha que há diferença no relacionamento com os alunos, pelo fato de ser um professor ou uma professora?

**R:** Você diz assim, com esses meninos?

**P:** (no relacionamento) pessoal? É.

**R:** Ser homem ou mulher?

**P:** É. Ser uma professora ou um professor?

**R:** Bom. Eu não sei. É o que eu te falei. A questão do sentimento, do amor, eu acho que isso pesa muito. Assim, as pessoas mais carinhosas, que demonstrem mais, né? Não é o meu caso especificamente, né? de manifestações assim, esse carinho, mais eu procuro ter compreensão com eles, né? compreensão, né? cuidar deles assim, como se fossem meus filhos mesmo, mas isso daí para mim é uma (grande condição). Mas a gente percebe. Assim, por exemplo, a Leidiane [...], que era assim, uma pessoa muito carinhosa com o Fábio, estreitou o relacionamento, né? Não sei até que ponto isso é (visto) da parte dele, assim, né? como é que ele sente isso, eu não sei. Mas, talvez a mulher, ela tenha mais facilidade, não quer dizer que isso é regra geral, né? para que ocorra esta, esse estreitamento mais afetivo. Um abraço, não é? Esse tipo de coisa, né? Por que o homem é um pouco mais seco, um pouco mais, né? “Oi professor!” ( ), né? Mas não era aquela coisa do [...] tal, abraçar, [...]. Então esse lado aí eu acho que... Eu acho que esse aspecto pode ser positivo. Se ele bem compreendido pelo adolescente, entendido como um relacionamento de uma irmã, um carinho fraternal de mãe, não é? Aí pode. Pode ser sim. Mas como a mulher tem mais facilidade para isso, eu acho que talvez exista um perfil mais fácil, nesse (trato), nesse sentido né? Agora o respeito não, porque o respeito, eu acho que isso aí independe do sexo, né? Respeitar o seu aluno, a condição dele, a situação dele, a necessidade dele, né? aí independe do sexo.

**P:** Como é que você explicaria... O que que você acha do número maior de mulheres na educação especial?

**R:** Pois é, então, é o que eu estou te falando, eu acho que a mulher tem mais facilidade para externar essa coisa. Porque, eu acho que a mulher é muito mãe, né? A mulher é mãe, ela gesta, né? O homem não sabe o que é gestar um filho, a mulher sabe. Então, eu acho que a mulher vê muito essa menina, essa menina, como assim: “Podia ter sido eu que gestei. Poderia ter saído do meu ventre.” Eu acho que tem (muito a ver), [...]. Porque, a gente não tem como negar que a mulher é mais sensível, né? ela tem mais perceptividade dessas coisas assim, do amor incondicional. O homem por natureza (é criado assim um pouco mais seco). Isso não é regra geral também, né? diga-se de passagem, né? Tem homens altamente afetuosos, né? Mas o homem é mais assim, um aperto de mão, “Oi, e tal,” né? [...] se manifesta mais. Eu não sei. Na verdade, essa pergunta tem que ser feita para as mulheres. E eu estou aqui jutando, né? um ponto de vista. Mas, a realidade é que as mulheres é que deveriam dar essa posição [...]. Mas eu acho que o

homem às vezes é porque ele (foge) um pouco. Não é porque não tenha sido (convidado) para estar, mas é porque ele foge um pouco [...] desse contato, né? mais perto com esse ser, com essa criança, com esse adolescente, que ele, por não ter tato maior, né? de lidar... Ele assim, não tem condições de lidar. Então, eu acho que ele foge, ele evita, né?

**P:** O que que você vê [...] na sua profissão?

**R:** Boa pergunta. Eu... Assim, eu estou doído para aposentar! [...] seis anos ainda para aposentar. Eu acho que, infelizmente, essa administração processo-educacional, ela não está na mão de educadores, ela está na mão de políticos. Então, é um dos grandes erros que eu vejo no processo educacional. O dia que a educação estiver realmente na mão de educadores, esse Brasil, ele vai mudar a educação. Enquanto for políticos que digam o que vai fazer, o que é preciso fazer, mas que, na verdade, eles não estão realmente preocupados, focados numa educação de qualidade, mas de quantidade, né? Porque, hoje no país, o a gente vê é uma preocupação dos governantes em ter número de alunos estudando e número de alunos aprovados. (Isso vem de algum tempo). E, infelizmente, a sociedade não está preocupada assim, “Poxa, mas o meu filho, o que que ele está aprendendo, o que que ele está sabendo? Quais valores que ele está levando para poder, amanhã, quando ele necessitar disputar o mercado de trabalho, disputar o seu espaço num vestibular,” né? É tanto que esses homens públicos que fazem essas leis, seus filhos não estudam em escola pública. Eles estudam nas escolas particulares que depois ganham as vagas na UnB e em outras universidades federais por aí. Porque, eles estão estudando em escolas particulares que estão exigindo o máximo. Então, faz-se um sistema educacional público para dizer que as crianças estão sendo alfabetizadas, e a gente está vendo que está formando analfabeto. E que, o adolescente, ao terminar o ensino médio, aí sim vai se perguntar, “E agora? O que que eu vou fazer da minha vida?” E, fora isso, você tem uma série de problemas que caem dentro da escola. Projetos que vêm de pára-quebras, mudanças súbitas, angústias de profissionais que a gente convive no meio aí, cada um tem suas angústias, suas coisas... a indisciplina dentro das escolas, né? promovidas por falta de bom senso, falta de ter realmente assim um regimento adequado que se cumpra, que se faça cumprir, que todo mundo tenha essa preocupação de organização, de condições de se dar uma aula, né? Porque, olha só, vê aí, nós estamos aqui... barulho lá, barulho para lá, quadra, gritaria, você tem aluno estudando ao lado, você tem aluno solto no corredor, gritando, né? Como é que o professor trabalha dentro de uma sala de aula? Aí, hoje mesmo, tive um aluno que a assistente foi falar sobre o uniforme, ele gritou com ela, pegou o material, saiu da sala. Ela ligou para a mãe, a mãe falou para ela simplesmente assim, “Vocês vão ter que engolir meu filho aí.” Entendeu? São situações assim que (a gente vai) vivenciando nesse processo chamado educacional. Está educando o quê? É complicado isso. Eu acho que a família é um ponto muito forte, e os pais omissos, que não têm dado a assistência necessária, né? Dificilmente você vê um menino que tem o pai ali por perto, que acompanha, que tem família participativa, que tenha problemas. É um menino que faz tarefa, é um menino responsável, é um menino que (cumpre todas as) suas obrigações. Agora, nós temos muito aluno hoje realmente com problemas familiares terríveis, e que isso repercute dentro da escola. Aí, um processo de ensino que perdeu os caminhos, os nortes de uma organização interna, onde o aluno já sentiu que ele está podendo fazer e acontecer, que fica do mesmo jeito, né? Então, como eu vejo uma educação dessa? Grande vontade de aposentar. É, desde o ano passado que eu falo isso. Minha única vontade hoje é de me aposentar, porque eu me sinto assim, que vou continuar fazendo a minha parte, procurar fazer a minha parte da melhor forma que eu puder... porque eu sou um profissional, me considero assim, né? Mas eu sei que não vou conseguir modificar isso aí, né? Aqui, o que for competir a mim, a minha pessoa, eu vou fazer o que eu puder, mas é muito desgastante você ver essas coisas políticas, a angústia das pessoas aqui, cada um insatisfeito com uma coisa ou outra, entendeu? Aí, eles impõe coisas para as direções cumprir, as direções ficam numa coisa assim difícil, aí vai colocar a situação, cria um constrangimento, cria um mal-estar. É difícil, (não é fácil não). Tem dia que a gente chega aqui, a gente vê tudo isso aí, fica... [...] fica assim, “Caramba, é difícil.” Aí você vê um falar, vê o outro, insatisfação, [...]. Realmente assim, se tivesse uma diretoria federal do ensino, investimento, (realmente) tratar o ensino com qualidade, acho que não estaria assim não, estaria bem diferente. Isso compete a nós também, né? porque nós somos pessoas que temos os nossos compromissos políticos também, né? Nossa omissão nesse processo político também leva a esse tipo de coisa, né? Nós temos os governantes que a gente merece. A gente é omissos! Eu falo muito para os meninos também, eu falo, “Não adianta seu pai, sua mãe e você ficar dentro de casa só criticando não, [...] ficar sentado criticando não vai resolver nada. A gente tem que mudar.” O dia que tiver homens mais comprometidos com a família, com a educação, com o ser humano, aí eu acho que a coisa... Enquanto você tiver homens lá no poder focados com eles, com seu bem estar, com sua ganância, eles não vão estar dando a mínima para essas coisas básicas [...] educação. Vai estar para os filhos deles, mas, para a coletividade... Essa é uma forma da elite se manter, né?

**P:** Professor, acho que já contemplamos [...] perguntas, mais alguma coisa, professor?

**R:** Não, acho que não, acho que... falar sobre salário é uma coisa inconveniente.

(fim do lado A)

**P:** A primeira etapa da entrevista será sobre sua vida diária. Quais as suas leituras que você faz no seu dia-a-dia? Qualquer tipo de leitura.

**R:** Eu leio obras espíritas, sempre quando possível leio jornal, uma revista. E gosto de assistir o jornal, gosto de leitura informativa e gosto de assistir o jornal. O jornal eu assisto todos os dias.

**P:** Que tipo de Revista?

**R:** Revista “Isto É”, “Época” outro tipo de revista eu não me interesse não.

**P:** Que atividade que você faz na sua casa?

**R:** Eu... Gosto de ta nela, curtir minha família, meus filhos, minha esposa, assisto televisão, filme, uso o computador, gosto muito de jogar xadrez, xadrez na internet, e leituras, atividades que eu faço com os meus filhos mesmo, de relacionamento com os meus filhos. Bate-papo, essas coisas.

**P:** Mercado, banco?

**R:** Mercado, sempre faço né? Mas ai já é fora. Supermercado com minha esposa, sempre faço com ela, banco, eu sempre pago as contas, resolvo os problemas de banco, e outras atividades do dia-a-dia, também, de sobrevivência, não tem nada de especial.

**P:** Agora no contexto do trabalho. Como são as atividades em classe?

**R:** Eu viso muito à questão do nível da turma, né, então geralmente, quando você faz o programa procura observar mais ou menos o nível da turma para que tenham condições de acompanhar então nas turmas a gente aprofunda um pouco mais, outras um pouco menos, mas eu procuro pegar o programa, do ano, né, e trabalhar encima dele e oportunizar também o aluno a participar, eu adoro dar oportunidade pro aluno participar eu incentivo muito isto, os meus alunos eles acostumam começar o ano assim, muito acanhados, né, pra ir ao quadro, depois eles se soltam, eles vêm as oportunidades de ganharem (pontos) extras em função disso, e aí eles começam a soltar e a ir mais ao quadro a querer ir ao quadro, chega ao ponto de ter turma que aluno briga pra ir ao quadro, então isso aí, eu procuro oportunizar muito, porque os nossos recursos são poucos numa sala de aula. Eu acho que o maior recurso é você investir no próprio potencial do seu aluno, eles olham esse processo... quando ele vai ao quadro e ele consegue fazer uma questão, explicar uma questão. Aí ele sente firmeza no que ele está fazendo, então procuro incentivar muito isso.

**P:** E os recursos?

**R:** Recursos, eu uso, em sala de aula, é o giz mesmo, né? E faço muita divisão em equipes também, a questão da informática, esse ano eu tinha até umas aulas para dar lá no laboratório, só que esse laboratório este ano começou muito trancada tinha uma pessoa, depois já não tinha mais, saiu. Então infelizmente, este ano não foi possível realmente continuar usando. Neste ano eu tinha programação pra dar quase minhas aulas quase todas lá. Eu montei minhas aulas pra dar lá. Agora: infelizmente, a pessoa que tava aí não deu seqüência, depois veio a Eliz aí quebrou toda a estrutura. Esse ano eu não usei não, no ano passado eu usei, a: uma televisão e fizemos uma adaptação, que tenho usado. Nesse ano pensei que podia deixar os alunos por conta dele no laboratório, ma sem função da pessoa, do recursos humanos, não foi possível. No ano que vem vamos programar pra usar porque eu gosto de fazer uma programação assim, constante, temporário só se for assim, um jogo de xadrez, né?

**P:** Como que é a aula no laboratório?

**R:** Laboratório: tem lá hoje, vinte computadores, trabalha com dois alunos para cada computador, no meu caso que tenho as aulas prontas, eu passo as aulas prá eles, aulas na parte do conteúdo, coisa que eu já trabalhei faço a revisão lá, ou então introduzo lá primeiro e depois faço a revisão com eles. E extra, assim, é o jogo de xadrez, que ce pode levar, explicar na tela o xadrez, já instalei no início do ano, aí o pessoal formatou as máquinas tudo, aí, instalei tudo de novo, aí a gente faz e essa parte aí ta muito inicial. Fica tudo por conta do pessoal de recursos humanos, não deu para dar seqüência.

**P:** Não tinha ninguém para cuidar do laboratório?

**R:** Tinha, mas a pessoa saiu, no início do ano pediu transferência, foi para [...] outra escola, ai depois ficou muito tempo... a outra pessoa a Elizete a funcionária quebrou o braço, ficou afastada aí quando ela voltou estava mais, no fim do semestre, aí eu não quis mais usar. Não quis mais programar não porque aí quebrou a seqüência, no ano que vem vamos ver, eu tenho muito material para usar lá.

**P:** E as suas aulas sofreram alterações depois da inclusão? Metodologia, recursos?

**R:** Na verdade é o seguinte eu trabalho com a inclusão tem uns anos que recebi DAs, deficiente auditivos na época, assim, como já te falei, né, eu não tinha preparo nenhum para trabalhar com esses meninos, nem Libras eu tinha, eu fiz Libras no ano passado, mas nem tava trabalhando com eles mais, então a adaptação que a gente faz, que a gente percebe, no caso que eu fiz com os DAs, na época, foi procurar trabalhar com coisas assim mais concretas com eles [...] aí como eram as meninas de 5ª à época, tava mais fácil para você trabalhar com coisas mais concretas. Então, tinha umas coisas feitas com desenho, palito, montar joguinho, trabalhei muito com eles assim. Mas muitas vezes sem saber se eles estavam entendendo ou não, só ia ter uma noção mais ou menos quando ia fazer uma avaliação, que ia saber mais ou menos, como é que tava, mas ao longo do processo. Agora os DM, Síndrome de Daw, a gente não tinha nada prévio para preparar a gente a lidar com a situação. Uma coisa é a gente saber que existe essa necessidade, né, especial, a gente ouve falar, vê e tal, mas ce tá lidando com a situação, é outra né? Você ter um

filho, ter um aluno, é diferente. Estar convivendo com eles. Essa adaptação à situação, ela vai acontecendo na medida em que você vai sentindo a necessidade não tem nada assim que te diz “olha” antes. A situação, da época, tipo de dificuldade que já foi manifestada. A Silvia passou algumas coisas a respeito deles, os probleminhas que depois a gente constatou nele, a sexualidade dele, é teimoso essas coisas que realmente tem que saber, agora em sala de aula eu procuro, assim, estar sempre atento para ver se está conseguindo assimilar alguma coisa, às vezes eu passo para eles, alguma coisa mais... um desenho, uma coisa mais prática que pudesse fazer, tem certo tipo de conteúdo que não tem jeito, ensinar radicais, o que se vai fazer, tem que ensinar radicais, tem que ensinar raízes, tem que ensinar as propriedades, né? Certas adaptações, eu acho que a melhor adaptação seria visual mesmo, na sala de informática, até poderia ajudar, mas, assim, até eu me surpreendi muito com o Fábio porque que conseguiu assimilar muita coisa realmente numa aula expositiva. Aula que você conversa, vai ali, mostra, tal, explica, orienta tal, conseguiu pegar muita coisa. Então me surpreendeu bastante, foi um caso meio delicado pra mim. Porque eu achei que o Antonio, por exemplo, ele não retém. Você pode explicar do jeito que você quiser, você pode usar o recurso que você quiser, ele não retém. Se você falar pra ele hoje, amanhã ele já esqueceu. O Fábio, ele é diferente. Ele retém, entendeu? Então essa retenção ele realmente conseguiu fazer, então ele tem realmente uma certa capacidade intelectual que permite ele fazer isso. Ele me surpreendeu muito, em muitos aspectos, ao longo do ano, né? Mas eu acho que realmente ele tem algo mais para ele, mas uma turma com 35 alunos, tem quatro, cinco portadores de deficiência, você vai ter que trabalhar com eles, cada um deles tem uma necessidade diferente. Cada um deles... Então o sistema, ele já não te facilita isso, porque como é que você vai fazer, tem os outros também. Você tem o aluno do regular que eles precisam também da informação, ele vai precisar no Ensino Médio. Então é uma turma que eu sempre mantive num ritmo mais lento, BEM mais lento, mas também não posso prejudicar os demais, que precisam também da informação, então haveria de ter em mente uma turma BEM reduzida, bem menor pra você poder trabalhar a situação.

**P:** Há quanto tempo você trabalha com a inclusão?

**R:** Eu vim trabalhar há cinco anos atrás, aqui mesmo, né? Com deficiente auditivo. E de lá pra cá, sempre tenho pego um ou outro aluno, no ano passado eu peguei, né? Não, ano passado eu não trabalhei com deficientes. Nem um aluno especial, a gente não teve nenhum DA, e os DM estavam na sétima, o Fábio estava na sétima, então, eu comecei a trabalhar tem uns quatro anos [...].

**P:** Você já falou em classe, mas como é o desenvolvimento dos alunos?

**R:** Pois, é, você quer saber do Fábio?

**P:** Dos alunos especiais, dos alunos normais...

**R:** O aluno regular, aquele aluno que realmente tem interesse, ele evolui bem, o desenvolvimento dele é bom, agora quando o aluno não é interessado, não quer estudar, aí é um fato delicado, porque tem também uma questão até de família, né? Ce vai correr atrás o menino não tem estrutura. Então esse aluno do regular quando realmente tem interesse ele vai e frente [...]. Agora, o aluno portador de necessidades especiais, aí realmente depende muito do caso, porque, por exemplo, o Antonio, ele não tem retenção, então eu vejo o Antonio aqui como socialização. Ele está se especializando, já o Geovane, a deficiência, a necessidade dele é menor, mais leve, ele retém mais, e consegue realmente puxar mais. Esse ano ele tá numa situação diferente por falta, perdeu o pai, acho que faleceu, essa coisa. A Julia, também é uma menina muito esforçada, ela o caso dela é um pouquinho diferente. A Rosa já é um caso diferente também, porque a Rosa ela tem perda de coordenação motora, ela tem um comprometimento muito grande, mas tem um pouquinho mais de retenção, que o Antonio. Cada um deles tem... então, o Fábio é assim, dele tá ali caladão, na dele, nem está copiando nada, mas ele está prestando atenção eu percebo isso nele, já aprendi a dar uma observada na situação dele, sei quando é que ele tá focado, quando não tá. Então tem vez que ele tá sem copiar nada, mas tá retendo, né? Agora, num determinado momento está totalmente desfabricado, fora. Mas eu senti que ele cresceu neste ano, um pouco mais, mas eles tiveram uns probleminhas aí, ele e o Antonio, de briga. O Antonio bateu nele, um problema deles aí de: o Fábio ele provoca e aí o Antonio é um bom menino, mas resolveu agredir, e o Antonio não é agressivo, nunca foi. Fábio já duas vezes seguidas, que solta ele aí. Acho que aí que tá o detalhe, os outros meninos também, tá botando fogo, instigando. Essa coisa tinha que alguém que acompanhar olhar. Então é um problema sério, [...] fechar uma turma grande, sempre tem aqueles que gosta de fazer, de ver o circo pegar fogo, fazer a brincadeira, né? Então instiga a fazer e eles é fácil instigar, pegar um menino desse aí é fácil.

**P:** Você falou que precisava de apoio pra esses meninos, como que é o interesse, a permeabilidade da direção [...] diante dos professores?

**R:** Na verdade, esse apoio que a gente precisa, é mãe e pai. No sentido humano na verdade, você tinha que ter dentro da escola futebol, tinha que ter profissionais da área que pudesse ajudar nesse sentido. Turmas menores, no caso a lei fala em redução, mas acaba que essa redução vão enxertando, enxertando, enxertando, mas aí acaba que fica uma redução aparente, né? Então vc foi na turma você viu que é uma turma cheia, também a questão do espaço físico para se ter uma aula, uma aula de música, uma aula de pintura, onde tivesse atividade paralela, que pudesse trabalhar,

então por exemplo, trabalhasse uma pintura, um desenho poderia passar um trabalho pedindo pra fazer junto com esse professor, uns desenhos de formas geométricas, quer dizer, uma coisa nesse sentido, que pudesse aproveitar também o desenho também a questão da matemática. Agora, você ficar trabalhando especificamente, separado, junto com ele ali, e com a turma ao mesmo tempo, fica difícil. Se tivesse assim um apoio, você poderia solicitar a esse profissional, que tivesse, olha, faça isso com ele para mim, pede para ele pra fazer desenhos, crianças faça com régua, faça uma linha, coordenação motora, desenhos, né, depois pediria pra ele identificar, mostrar um retângulo, um cateto, hipotenusa, então eu acho que a escola precisava ter mais profissionais, sala reduzida, salas específicas para trabalhar outras atividades, sala de música, desenho, e o profissional para dar suporte, profissional no caso, não só orientador educacional, mas psicólogo, médico...

**P:** Como é sua avaliação do processo da inclusão?

**R:** Eu acho que a inclusão, realmente, assim, como já te falei, e repito, eu acho que a inclusão, ela foi colocada, de forma: olha tá aí. Ou seja, nenhum preparo prévio foi dado, pra que pudesse fazer a inclusão. Preparo profissional, preparo da escola, né? Condições necessárias. Então eu vejo a inclusão como uma coisa que aconteceu a toque de caixa, eu vejo a inclusão como um processo que não foi realmente bem estruturado para sua implantação, ela tá aí, ela é uma realidade, ela veio para ficar e precisa corrigir essas distorções, que são muitas. Se eu fosse dar uma nota para essa inclusão, só pela questão do relacionamento, eu daria nota 3, a questão dos meninos terem se relacionando porque é o que eu acho que ocorre de fato é isso aí. Eles estão sendo colocados no meio social para se relacionar, e isso aconteceu, de forma forçada, mas aconteceu. Mas o preparo para ele estar aqui num processo inclusivo... infelizmente deixa a desejar e muito, é zero.

**P:** Como que você entrou pra educação?

**R:** Bom, na verdade, eu sempre trabalhei, desde os dezesseis anos que trabalho, então eu fui fazendo concurso, trabalhando em banco, então eu fui fazendo, assim, dentro da minha condição, das minhas possibilidades, fui fazendo concurso, trabalhei na área de Banco, trabalhei no Banco do Estado de São Paulo, trabalhei no Banco do Brasil, na época que eu trabalhei no Banco do Brasil, eu fiz concurso na Fundação, aí fui trabalhar no banco e na educação à noite, nos dois empregos, e a educação surgiu na minha frente como opção em relação ao curso. Porque eu gostava da área, né? Então eu fui fazer, e depois a minha opção foi dar aula, o meu curso a opção foi dar aula. Ou então ir pra outro serviço. Eu gosto de dar aula, na verdade, eu fui bancário, trabalhei com outras coisas também, fiz outras coisas também, mas eu gostava mais de dar aula, do que ser bancário. Me identifico muito em lidar com o ser humano, e me acho mais útil também. Me sinto bem, porque em vez de trabalhar num serviço burocrático, não foi muito por opção, aconteceu. E gosto de dar aula, minha sina vai ser aposentar, porque mais sete anos eu estou aposentado, mexer com outra coisa pra que?

**P:** E o ensino especial. Como que você entrou no Ensino Especial?

**R:** Não, eu não entrei no ensino especial, o ensino especial entrou na minha vida (riso)...

**Outra pessoa:** Não pediu por ele né? (risos)

**P:** Não, não, não pedi eu vim para esta escola, né, eu já conhecia a escola e vim. Aí peguei os alunos, uma turma. Na verdade, é: se aqui fosse ensino especial... não teria vindo. Não era ensino especial, tinha uma inclusão com outros alunos, né? Então, não foi por opção. O ensino especial é que cruzou comigo, né? Daqui pra uns sete anos, não sei o que eu vou fazer pra melhorar essa performance não (risos). Porque parece que a coisa vai aumentar, né? E aí...

**R:** E aí, parece que houve uma alteração na lei. Agora não tem mais aquela modulação inversa. [...].

**Outra pessoa** (intervenção).

**P:** Como que você preparou para o ensino especial?

**R:** O ensino especial, é como eu te falei. Eu procuro analisar, assim o nível de compreensão, em termo de matéria e dentro da própria sala mesmo eu procuro dar um apoio maior pra eles na hora, mas preparo prévio, eu faço preparo o mesmo, eu preparo nada previamente.

**P:** Assim, como que te prepararam...

**R:** Não, não. Nada não. Eu não... eu fiz Libras o ano passado, porque eu que quis fazer. Mas eu nem estava mais trabalhando com DAs, e teve a oportunidade e eu fiz, mas nunca tive nada assim, foi como eu te falei, fui colocado a trabalhar com eles... nem... nenhuma... nenhum curso, nada assim, que pudesse ajudar a estar lidando com eles não.

**P:** E incentivo para formação continuada na área do ensino especial?

**R:** Também, nenhum.

**P:** E pra atuação no ensino especial?

**R:** Também nenhum, na verdade, porque nem a gratificação a gente não tá recebendo. (pausa) incentivo nenhum, de nenhuma espécie, pra estar lidando... NADA, nada, nada diferente.

**Outra pessoa** (intervenção)

**R:** Em termos de Secretaria, de vez em quando aparece uma Libras, como apareceu no ano passado que a Libras até já estava fazendo pago né? Aí ano passado a Secretaria resolveu dar, aí acabou eu fiz, né? Agora, não tive nenhum preparo, não. Nenhum professor tem.

**P:** Na sua opinião, quais são os requisitos para uma pessoa atuar no ensino especial?

**R:** Bem, eu acho que primeiro ela tem que ser qualificada previamente que ela vai lidar com essa situação; segundo ela tem que aceitar intimamente isso; depois realmente ela precisa ter oportunidade de formação, orientações para poder estar lidando melhor com a situação, não é? Eu acho que... aí a questão de profissionalismo, também que o profissional ele não faz um trabalho com esses meninos sem pensar no aspecto humano, então a gente pensa muito na questão do ser humano, né. Você pensa se fosse um filho da gente, né? Tem que lidar com ele como se realmente tivesse uma extensão da gente, porque... Agora, não sei assim, realmente qual é o ideal, ideal acho que tem algumas coisas que a gente pode trabalhar para que possa ajudar, o ideal... Eu entendo que eles têm... um bloqueio. É uma alma, são espíritos que não estão se manifestando plenamente no corpo físico, mas estão lá, mas uma alma como a minha. Tem diferença. Então a minha religião a gente trabalha esse lado espiritual, né? Um trabalho suado, né? Eu entendo dessa forma, né, são espíritos momentaneamente bloqueados na sua manifestação plena na matéria. Mas uma alma como a minha, filhos de Deus como eu sou. Agora a capacidade para trabalhar com eles, para lidar com eles eu acho que tem que ter muita... principalmente paciência, calma, tranquilidade, procurar tratá-lo assim, com respeito, [...], brinco muito com eles, quando dá pra brincar a gente tá brincando, uma atenção forte, solidária, não tratando nem melhor, nem pior, [...] seja feita uma distinção, mas ao mesmo tempo você saber que ele precisa de uma coisinha mais especial, sem que isto seja visto como um privilégio, né? Mas são coisas que você sabe que precisa, um apoio maior, [...] maior, paciência, explicar, um cuidado, as vezes quando ele cai, assim, importante chamar ele para falar, participar, né? Sentir gente né?

**P:** Como você vê a sua profissão?

**R:** A profissão, uma das profissões mais importantes. Eu acho a minha profissão, uma das coisas mais importantes para a humanidade. [...] A educação e a medicina são os dois pilares em relação ao berço humano, pra lidar com ele. Nós lidamos com mentes, formações psíquicas, né? Então a gente tem condições de interferir muito nesse processo do ser humano e aí, se você aproveitar os espaços para lecionar uma disciplina, mas também tratar a questão dos valores do ser humano, a moral, de Deus, eu acho que isso aí é fundamental para você auxiliar um ser ali na frente, inclusive encontro com ex-alunos, alguns já são casados, tem família, encontrei um ex-aluno que dei aula pra ele em 86, aqui na M norte, ele é casado hoje, tem filhos, está bem de vida, fez concurso, tudo, está bem, o menino dele estuda até no Marista, né? Aí conversei com ele, quis conversar comigo, e aí ele quis saber “e aí Warley, você ainda conta aquela história do peixinho?” E ele lembrava dessa história, né? Achei muito interessante, o fato de ele ainda lembrar disso. E aí, conversando com ele, perguntei pra ele se conta pra os filhos como que ele era. De jeito nenhum, professor. Não falo não. (risos) Então é bom a gente ver, né, os alunos aí crescidos, casados, formando, encontrei um aluno que está fazendo física na UnB, é uma coisa boa, é uma gratificação. Então, eu vejo, realmente a profissão do educador é uma coisa bonita, uma coisa legal. É muito bom você saber que você ajudou na formação de um ser ali na frente, que de alguma forma você contribuiu dentro da sua parcela, que você pode fazer, pra ele procurar ser uma pessoa responsável, ter família, trabalhadora, eu acho legal ser professor. Acho que infelizmente no Brasil o educador ainda não é valorizado como deveria uma coisa que daqui, pra ali vai existir governos que façam modificações. No momento, infelizmente está bem aquém.

**P:** Como que você vê o relacionamento da família com a escola?

**R:** A família, boa parte é omissas, não acompanham, não estão presentes, não acompanham se os filhos estão fazendo as tarefas de casa, não acompanham o horário de estudo dos seus filhos, muito desses meninos soltos, é, assistindo filmes até tarde, usando a internet do jeito que quiser, então eu acho que está faltando assim, muita responsabilidade paterna e materna, nesse sentido de acompanhamento, infelizmente hoje tem pais que acompanham direitinho, mas hoje não são mais a maioria, infelizmente não é a maioria, antigamente tinha um caso ou outro menino mais largado, mas hoje infelizmente esta sendo rotineiro.

**P:** Como você vê e predominância da mulher na educação?

**R:** Eu acho que de certa forma, eu acho que tem questão aí, do salário e tem a questão do horário, tenho a impressão, isto é um aspecto, eu não vejo assim a educação, voltado para o lado feminino, eu acho que a mulher optou por estar na sala de aula porque era um dos empregos compatível pra ser dona de casa e trabalhar ao mesmo tempo, entendeu, então essa situação gerou interesse maior do meio feminino que podiam trabalhar meio período. Muitos educadores trabalham quarenta horas, mas já teve muitas educadoras que trabalham meio expediente, quatro horas, e dedicavam o restante em casa né? Eu acho que a aceitação da possibilidade de se ter um trabalho de meio expediente e ao mesmo tempo poder ser dona de casa foi um aspecto que contribuiu pra esse interesse maior do grupo feminino, mas não vejo assim, uma relação direta em ter que ser mulher prá ser educadora eu não vejo isso, acho que o educador



tem que ser acima de tudo interessado, em trabalhar mentes, trabalhar com o ser humano e aí, tanto homem como mulher estão capazes.

**P:** Obrigada.

### 3) Entrevista com Mariana

**P:** Quais as leituras que você faz em seu dia a dia (pergunta).

**R:** Olha ultimamente eu to fazendo mais leituras com as crianças que eu to acompanhando na escola aí todos os dias faço leitura mais realmente e com elas né, que são livros infantis de primeira a quarta serie, né? Então ta mais de leituras infantis, quase não tem tempo de leitura para mim mesma, só que eu leio às vezes a Veja, fim de semana, né, Isto É, acompanho essas revistas também, gosto muito, né? Porque sou formada em filosofia, gosto muito de livro, né? Filosóficos mas faz tempo que eu não to lendo em casa mesmo.

**P:** Como são suas atividades em casa, na escola, o que você faz ao longo do dia?

**R:** Ah, venho né? De manhã aqui, à tarde quando chego acompanhando as meninas sempre nas tarefas de casa né, e realmente e um pouquinho corrido né? Que eu tenho empregada mas só tenho a empregada meio expediente, né? E eu ajudo muito em casa também, e isso meu dia a dia,

**P:** Supermercado, farmácia?

**R:** Supermercado faço sim, eu e meu esposo sempre juntos né, não e um só não, sempre ele vai comigo.

**P:** Internet...

**R:** é ih! Realmente vai lembrando é o tempo que da né, gosto de internet, mais é realmente tempo e curto, eu durmo cedo também deixa eu ver, porra, a gente também tem que ta aqui sete horas, os filhos acordam cinco e meia da manha, uma estuda na asa norte, então eu durmo cedo também.

**P:** Sobre a leitura e o contexto de trabalho, como que são suas atividades de classe?

**R:** Olha esse ano eu peguei o projeto, né, o projeto realmente uma: procurando estudar ética, respeito, valor principalmente os valores, né. E cada bimestre eu separei por tópicos, né, o primeiro foi os valores todos os valores, o segundo a gente trabalhou muito com a família, o respeito com a família, e tentando buscar a família pra escola apesar de que foi na época que eu fiquei doente, né, então, e mais a turma se empenho muito, a gente monto cesta básica, né, cada turma montou uma cesta básica para gente escolher uma família pra doar essa cesta básica, e tudo foi, cada um trouxe um pouquinho e na realidade a gente conseguiu cada turma ajudar duas ou três famílias, né, foi muito bom, só no dia da entrega eu não tava presente porque foi quando eu fiquei doente, né, aí tive que sair fazer a cirurgia dos rins, né, aí então eu, mais foi ótimo terceiro bimestre a gente trabalho: valores, drogas foi sobre drogas, né? Eu trabalhei muito sobre drogas com eles e agora no quarto bimestre eu to trabalhando sobre é: o preconceito, né? Racial, social, e eles foram dando uma volta sobre isso aí, né? E agora hoje mesmo to montando um joguinho, né contra o preconceito, porque hoje, né? e um dia da consciência negra então eles já tão até fazendo tranqüilo, né, muito bom o trabalho.

**P:** Mudou alguma coisa na sua sala de aula depois da inclusão, da pratica do exercício da atividade?

**R:** Olha no início eu estranhei, né, não sabia realmente como cuidar, como lidar com esses alunos, depois pra mim eu primeiramente foi o ano passado eu trabalhei quatro anos na direção de uma escola mais na realidade em sala de aula assim eu realmente achei... eu estranhei. Mas hoje em dia não, eu trato eles como outro aluno qualquer, eles, né, e claro que tem a diferença em relação a cobrança tem, a gente tem que ter o cuidado que os outros percebe essa, mais eles tem o direito e um direito deles na avaliação diferenciada, né, mais e um aluno como qualquer outro aluno que diga que e normal, né, todos pra mim realmente, assim, principalmente os quatro da oitava A, trato eles como alunos assim, realmente não vejo nenhuma diferença entre eles, né, só tem o Antonio que acho ele assim um pouquinho mais complicado. mais os três tranqüilo, tranqüilo.

**P:** As estratégias então permaneceram normais?

**R:** Estratégia de que?

**P:** De educação.

**R:** Fico ficou normal no inicio só que e o que te falei não sabia mais ou menos como lidar, né, como lidar, né? Eu acho que apanhei um pouquinho de repente eu e eles sofreram um pouquinho, né? Mas eu fiz ate o curso com a Silvia, né? Com ela ali, né, foi muito bom, a gente aprende agora a lidar com eles, né?E hoje em dia é tranqüilo.

**P:** Como que é o desenvolvimento dos alunos ?

**R:** É cada um e um caso né? Cada tem seu nível de dificuldade então tem dois que é tranqüilo acompanham, vai acompanha o segundo grau tranqüilamente, os outros dois é realmente é um, não é bem empurrado mais e ate porque

eles não pode ficar numa série sem sentir, a auto-estima deles, então a gente tem que tar trabalhando com a auto-estima deles, mas o nível de dificuldade deles e grande é gravíssimo, são dois alunos que nós temos na oitava série.

**P:** Qual é a sua avaliação do processo da inclusão?

**R:** Olha, para o professor HOJE é um pouco complicado porque mais o menos eu acho assim tipo foi jogado. Nós não fomos preparados pra isso, eu acho que pra eles e bom sim, é bom, mas pra nós professores a gente sente assim, joga o menino lá em sala de aula e você que tem que saber lidar, porque você não faz um preparativo antes. DEPOIS que eu peguei esses meninos que eu fui fazer curso, né. Então primeiro a gente leva, passa pra depois ir aprendendo, né a lidar com ele. Então a inclusão e bom pra eles, acredito que sim e é bom até pra socialização deles, né, mas precisava trabalhar os profissionais para trabalhar com eles, pra eles não sofrerem tanto, né?

**P:** Como que você entrou para educação?

**R:** Olha, eu acho que foi... realmente... eu queria ser bancaria, né, porque trabalhava na caixa econômica, só que eu prestava serviço pra cá, mas sempre achei, desde os dezesseis anos, que eu fiquei lá, fiz minha faculdade trabalhando lá e quando eu cheguei pra fazer faculdade eu não sabia o que fazer. Fiquei lá e vi filosofia aí falei ah vou fazer isso mesmo sem saber e ai hoje. eu to, com onze anos, né, e não me arrependi, graças a Deus. Cada dia eu gosto mais. Fiquei quatro anos fora da sala de aula e hoje eu vejo que meu lugar é na sala de aula. Quero direção mais não, Deus me livre!

**P:** E na educação especial (denise) você falou que começou no ano passado?

**R:** É, que eu peguei aluno mesmo pra eu dar aula foi ano passado e porque eu fiquei quatro anos fora, né, de sala de aula em direção.

**P:** Como que foi assim o começo você teve escolha?

**R:** Não, não... simplesmente tava lá com o aluno eu tive que recebe-lo né, cê não pode negar.

**P:** Quais os incentivos pra formação continuada na área de educação especial ?

**R:** Incentivos? Os incentivos ahh... a eu acho que a inclusão, tudo bem, ta dentro, né, então a gente tinha que ta fazendo algum preparatório.. Bem que a Silvia, né tinha até o ano passado, esse ano eu não sei informar, se eles estão fazendo esse reforço, se eles estão indo realmente tendo esse reforço, eles PRECISAM, né, eles não dão conta né, eles é:: fica assim; ah:: ele é especial pode::... tira quatro pode jogar pra cinco então a prova deles é mais. Então precisa de reforço precisa realmente de atendimento não é porque é um atendimento de fachada, é um atendimento de verdade, né, duas, três, até quatro vezes na semana. Éh, é o Fabio, por exemplo... O Fabio é um aluno que quando eu o conheci ele estudava lá na 17 AN norte, ele tinha um acompanhamento que hoje o que justifica esse crescimento dele foi esse acompanhamento, né que ele teve. Hoje ele trabalha no Banco do Brasil, porque eu acho que ele soube desenvolver, tanto é que lá na 17 ele dava trabalho demais, nossa, Fabio tirava a roupa no meio do corredor, sabe, agredia e hoje você não vê o Fabio. O Fabio hoje é outra criança, é outro adolescente, né, não é nem criança mais, é adolescente, né.

**P:** Você falou que fez alguns cursos?

**R:** Fiz. Na área de especialização só foi um, só foi esse com a Silvia. Já fiz, mas não lembro qual foi o nome, foi há dois anos, desafio..., dois anos não foi no ano passado.

**P:** Foi oferecido pela fundação

**R:** Foi.

**P:** Como que é a relação escola, professor e a família?

**R:** Tem casos e casos. Tem casos que a família acompanha, outros, não, outros você tem que ficar chamando, pede trabalho, e não ta nem aí, e:: aí o aluno não faz, e:: né, e outros a mãe ta todo dia aí, e aí teve que falar com ela pra ela vir menos, e é o que ta acontecendo, ela ta vindo menos, porque ela vinha todos esperava ah, de sete ao meio dia, aí né, esperava ele sair da escola, então, e esse ano ela deu uma afastada e foi bom pro Fabio, né? E aí esse ano mesmo, mês passado, eu levei eles pro Baypark aí eu convidei a mãe do Fabio pra ir com a gente, né, só que ele não queria que ela fosse não, que ele ia pagar mico, né? Eu não quero não, vai Fabio, ela vai, porque é uma responsabilidade grande né, piscina, água, e ele entrava no toboagua daqueles mais fortes e:: descia, lá, no tal do vermelho, né, e ficava eu e mãe dele rezando lá embaixo, e ele só: ia, né? Ah, o Fabio cresceu muito, nossa, e ele cresceu muito do ano passado pra cá.

**P:** Em sua opinião quais seriam os requisitos pra um professor trabalhar no Ensino Especial?

**R:** Curso, quer saber curso, não é por que você faz uma faculdade que você está apta para você dar aula, ensino especial é diferente, para saber lidar com eles, para saber conviver com eles.

**P:** Como você vê a condição do professor?

**R:** E como eu te falei, eu queria ser bancária, e isso tudo e agora eu amo a educação, realmente eu gosto muito da sala de aula, até porque eu mexo com adolescentes, eu gosto muito de adolescente, [...] até que não, mas sou amiga deles, ao mesmo tempo sou brava, bruta, mas na mesma hora eu viro fada madrinha, então eu gosto desse: eles contam muita coisa para mim, mas estava sendo envolvida com os assuntos da família que nem pode, né? Ontem

mesmo eu fui convidada pela direção para comparecer na casa de uma aluna, porque ela ia evadir né? Não ia vim mais, no fim do ano, e ela tem possibilidade de passar, nos fomos lá em Petrópolis, porque ela fugiu de casa e foi, eu fui com o maior prazer, pra mim, uma aluna que volta para escola...Pra mim foi uma vitória, né? E perder ia ser triste, né?

**P:** E quais são suas expectativas, assim como professora dentro da profissão?

**R:** Olha, expectativa realmente, o governo, tem que ver aí, dar mais valor no professor, não só reconhecer salário, como material, nossos recursos é muito carente, a escola é muito pobre de recursos né? E cursos também, esse ano foi poucos os cursos oferecidos para nós, precisava de mais cursos pra nós, mais recursos, principalmente pra gente trabalhar com esses alunos do: ensino especial. Mas eu acho que futuramente quem sabe né? Tem que sonhar né? Não pode acabar o sonho porque senão, se acabar os sonhos, acaba a educação. Todo educador vive através do sonho. Eu acredito nisso!

**P:** Como você explica, a que você atribuiria a presença maciça das mulheres na educação?

**R:** E: né? Nesses dias as mulheres estão tomando conta né, de tudo, né? Antigamente ce vivia, né? Dominada pelo homem e tudo..., mas as mulheres estão tomando seu espaço até tem mais mulheres do que homens né? Cada vez mais, as mulheres têm que tomar conta do seu espaço. Então eu acho que isso aí ta acontecendo, dentro diante do que vem, ta fazendo acontecer, natural.

**P:** Mais alguma coisa? Obrigada.

#### 4) Entrevista com Emerson

**P:** A primeira etapa é sobre a sua vida diária. Queremos saber as leituras que você faz no seu dia-a-dia, tanto as leituras, jornais e revistas como também as leituras, contos etc.

**R:** Basicamente para começar a entrevista, eu estou lançando meu livro dia 11/12 , eu leio basicamente gosto muito de literatura brasileira, Machado de Assis, Guimarães Rosa, [...]Fonseca, fora leio muito Tostoevsk, Tostoi, gosto de Edgar Monteiro esses autores que mais gosto, bate muito literatura e algumas revistas, essas mensais, leio uma por mês, leio muito o que gosto, as vezes um livro do Machado leio duas, três vezes, porque no meu trabalho, na escrita, para escrever, me ajuda muito e agora, isso acaba indo para a Sala de Aula também.

**P:** Que tipo de livros?

**R:** Procuo não repetir as revistas, numa semana compro Isto É, no outro mês compro a Epoca, é Caros Amigos, leio é... Para não ficar tendencioso numa linha só de pensamento, variar as vezes. [...] eu gosto também.

**P:** E as atividades que você desenvolve em casa?

**R:** Em casa no meu dia-a-dia, eu gosto da atividade física, eu faço.. duas vezes por semana eu corro, jogo bola, e também, na medida do possível , eu tenho duas filhas e participo com elas, procuro ficar com elas, uma vida normal, nada demais, não.

**P:** Internet?

**R:** Internet , eu não fico demais, olho meus E-Mail e olho , acesso o correio, olhos as notícias basicamente é isso, mas não fico no muitas horas na Internet não, a não ser no computador para escrever.

**P:** Você escreve o que?

**R:** É literatura, né, romance, ficção, estou lançando esse livro dia 11 de dezembro.

**P:** Qual é o nome do livro?

**R:** Santos em sangue, vou lhe dar um convite, [...]

**P:** Agora sobre a leitura no contexto trabalho . Como se faz a dinâmica de classe?

**R:** A dinâmica de Classe, especialmente no nosso caso, na língua inglesa, como o número de aluno é muito grande, no trabalho oral tem que ser muito bem feito porque são treze turmas, entendeu, turmas muito cheias, é complicado para se trabalhar o tempo todo oralmente, então eu trabalho essa parte de gramática e a parte de texto, de produção de texto ,essa coisa de escrever mesmo, trabalho muito essa parte de tradução, essa parte morfológica das palavras , as escrituras, tempos verbais incluo nos textos, tudo isso, devido a quantidade de alunos, se eu tivesse 15 alunos na classe, poderia explorar mais a parte oral, mas realmente para chegar o final de ano, questão de voz, é complicado.

**P:** E os textos, você seleciona de onde?

**R:** Pego de livros, de livros didáticos, mesmo, 5ª, 6ª, 7ª, 8ª, até de livros do 2º grau, do 2º ano para os alunos terem mais trabalho, exercitem mais as traduções, né.

**P:** Na sua área houve alguma diferença na dinâmica de sala de aula depois da inclusão?

**R:** Olha, eu acho que é complicado prá gente, mesmo reduzindo o numero de alunos, mas o problema é que a gente não recebemos um preparo para lidar esses alunos ,é muito complicado mesmo, eu estou aqui desde 2001, eu venho

mais ou menos, aprendendo com o tempo, quero dizer a inclusão assim, sair , você agora vamos ver, eles não preparam professor para isso, então tem o aluno DA, tem uma aluno com Síndrome de Daw, aluno com deficiência, é complicado, as vezes a gente ... Eu já me sinto bem mais, quer dizer, preparado entre aspas, para lidar com eles, mas no começo foi muito difícil, eu procuro muito analisar, a gente vê muito o lado humano do aluno, é muito importante, não adiante você querer tratar aquele aluno igualmente a outro aluno, é muito difícil, porque realmente ele tem a deficiência, é um fato, mas sempre procurar uma maneira de tratar esse lado afetivo, por que eles tem esse lado afetivo muito forte, entendeu , então isso é muito legal, eu acho, eu particularmente sou muito, eles simpatizam muito comigo, todos eles, ...me abraçam e tudo.

**P:** Como é o desenvolvimento dos meninos?

**R:** Os meninos normais?

**P:** Meninos e meninas.

**R:** Os normais, o desenvolvimento que você diz, a nível de conteúdos? Na minha matéria eu sinto assim, há uma divisa muito grande entre os alunos orais e... o ideal seria na parte de inglês que eles fossem selecionados por níveis, por que, por exemplo , tem um aluno de 5ª série que as vezes tem um nível maior. Há escola que chegam a fazer isso, então, teria uma visão melhor, porque teria uma facilidade de trabalhar com os alunos igualmente ,o inglês tem muito isso, há alunos que fazem inglês fora e estão bem mais adiantados que outros, é complicado, é uma matéria que realmente você tem que ter disciplina [...] para trabalhar. Agora, sim, tem aluno que mesmo fazendo inglês fora, dançou, ai os alunos dizem, professor ele tirou nota 10 porque faz inglês fora, mas tem alunos que tirou notas altas só com o inglês daqui . com as minhas aulas consegue notas altas, o que não é difícil. Você tendo , esforçando você consegue., [...] Mas no geral, no geral, acho que tem que melhorar muito.

**P:** Qual a sua avaliação da educação inclusiva?

**R:** Eu acho que do professor, como professor, durante esses anos eu cresci muito, aprendi muito, porque é uma troca muito grande, você aprende muito com eles, neste ponto é excepcional, agora eu acho que os professores ainda precisam de muito... para você conseguir chegar ai. Eu acho que alem de reduzir o numero de alunos na classe, precisa ainda de muito mais: treinamento, entendeu? Eles precisam também de mais acompanhamento, entendeu? Eu acho isto muito importante. Agora PRA MIM, por exemplo, eu vou falar pra você aqui, de repente a: não queria esses alunos, em sala? Não. Eu já acho que não tem problema nenhum ter eles na minha sala. Eu só acho que eu deixo a desejar ainda, que eu acho que poderia ser melhor se eu tivesse mais amparo, entendeu, eu acho, que realmente a gente aprende mesmo em sala, e jogam esses alunos.

**P:** Você recebeu alguma preparação prévia?

**R:** Assim durante... No dia que eu cheguei aqui nesta escola, eu nem sabia que existia alunos especiais, a questão é essa a gente.... Depois foram oferecidos alguns cursos e aí, entendeu, mas de início não.

**P:** E há algum incentivo para a formação continuada nessa área de ensino especial?

**R:** Incentivo que você diz?

**P:** Institucional.

**R:** Aqui na escola já houve cursos de libras, da linguagem né, já vieram, ficaram um mês deram cursos prá gente, de coordenação, mas eu acho que tem que melhorar muito ainda.

**P:** Como que é a relação da direção da escola com os professores em relação ao ensino especial?

**R:** Direção da Escola? Se eles participam? Até que nesse ponto, a direção até que se esforça, ta, é o tipo de sistema, mas que quanto a isso não, é bom volta e meia que tenha nossa itinerância, ela é muito boa, tem que utilizar da Silvia, ela é excelente, o que ela pode fazer ela [...], sempre tem que vindo na escola, isso ali é muito bom. Isso aí é um dos lados, a função [...] e ela ajuda muito com os meninos, os meninos, da 8º, Antonio, o Fábio, trata individualmente cada um. É muito bom. [...].

**P:** Como é a relação da família desses alunos com a escola?

**R:** A mãe do Fábio é super presente, hiper presente. Até a gente destacou o Fábio no 3º Bimestre, ele não ficou em nenhuma matéria, um pouco acima da média 6 em alguma matéria, ele já...mas só dele passar em tudo, alguns tem um acompanhamento muito grande, outros não, O Fábio tem, conheço a mãe dele, isso é muito importante... tem alunos que não...é como os outros alunos. Tem pais que é presente, e o aluno rende muito mais.

**P:** Na sua opinião o que que um professor, uma professora tem que ter para trabalhar com o ensino especial?

**R:** Primeiro, o fundamental é você ... esse lado humano tem que ser preciso, eu sou muito assim, acho que é fundamental você ter uma compreensão maior das coisas, tem que ter a compreensão que um menino daquele [...] ele tem 20 e tantos anos e uma mentalidade de um menino de 11, nem isso, não vai querer que um menino daquele renda que nem... infelizmente. Já tem colega da gente que quer ... entendeu. Não dá. É quando você tem que ter uma visão maior das coisas, isso é um princípio básico. Agora tem a experiência, treinamento, tem várias coisas.

**P:** Como é o processo de avaliação no ensino especial?

**R:** Olha, a principio a gente procura avalia-los normalmente, por exemplo, provas iguais, tudo, mas a questão das prazos, são sempre maiores, a entrega de trabalho, o Claudenor está devendo um trabalho, está aberta a nota dele, o Fábio não, já me entregou, eu sei que cada um tem seu ritmo, e a gente tem que respeitar o ritmo de cada um, isto é muito importante, entendeu, então é isto, realmente o que se pede é a mesma coisa, a questão de tempo, de flexibilidade, a questão de nota é diferente, tem que ver muito o que eles produzem em sala, por exemplo, o Fábio é um aluno que produz tanto na sala que a avaliação é um detalhe para ele... pelas respostas que ele tem, a gente vê que ele é um menino, alias tem um grau diferenciado com ele, ele é muito alem, a gente tem usado o termo[...] para ele, agora o Claudenor é muito lento, agora o Fábio é um caso sério.

**P:** Qual que é a sua formação?

**R:** Formação? Acadêmica? Formado em Letras, Licenciatura Plena, deixei de fazer uma pós mas por causa dos livros eu parei, mas vou voltar.

**P:** Por que você optou pelo educação?

**R:** Olha, optei pela educação, porque gostava, queria ser professor mesmo, sempre gostei de Inglês comecei a fazer Letras, portanto o meu primeiro emprego foi professor. Com 22 anos comecei a dar aula, faz alguns anos já.

**P:** Você falou para mim que a primeira turma especial foi em 2001 aqui na escola. Então você não escolheu trabalhar no ensino especial, foi eles que escolheram?

**R:** Na verdade, na época da remoção, eu tinha uma carga de manhã e uma a noite, aí eu sai da noite, me ofereceram esta carga, mas tinha 2 opções essa e outra escola CPM, mas aí, eu to tranqüilo, eu não sabia mas isso acontece com todo mundo, , eu vim e não me arrependi.porque acho que foi muito válido, muito válido mesmo.

**P:** Como que você vê a profissão do professor?

**R:** Dificil, a gente tem uma carga de trabalho muito altas, eu mesmo tenho 13 turmas, e a questão da remuneração, que a gente tem que ser honesta, e falar que realmente pesa muito. Muito? Pouquinho, né, mas a vida tem disso, você tem que procurar, já que você está nessa área você tem que procurar pelo menos, pensar positivamente, não adianta você se chatear muito, isso não levar a nada e aí, o saldo é positivo, aí, depois de quase 15 anos, o saldo não é negativo, isto é o que a gente sente, né?

**P:** Quais são suas expectativas em relação à profissão?

**R:** Eu, assim como te falei, quero fazer esse exame, na minha área de Inglês, a nível de Pós-Graduação e mestrado, são poucos cursos específicos na área, isso daí atrapalha um pouco, né mas eu vou ver,continuando, depois desse livro terminado, um parto, quase, aí eu vou voltar a estudar. As expectativas são muitas, né, é como eu disse, tem que pensar positivo, é segredo, né...

**P:** Como que você vê a predominância de mulheres na educação?

**R:** É realmente, desde o curso de Letras, que tenho visto mais mulheres, é gozado, de repente, você vê, será por que? Será porque são mais mulheres que fazem o Normal, não sei, porque você acha?

**P:** Porque é uma questão de pesquisa. Tem alguma coisa que você queira mencionar, sobre o ensino especial, a inclusão que não tenha sido perguntado?

**R:** Deixa eu ver, sobre a inclusão, eu vejo assim, já que esta sendo feito,procurar melhorar ,de repente isso foi fruto de anos de estudo, já que optaram, isso não foi feito à toa, como você que está aí pesquisando, pegando dados, de repente você fez uma pesquisa que até melhore... Espero que tenha ajudado em alguma coisa.

## 5) Entrevista com Silvia

**P:** Gostaria de que você me falasse sobre a inclusão.

**R:** Então tá, o processo de inclusão começou na década de noventa, em que aqueles alunos que estavam no ensino especial que tinham potencial cognitivo e comportamental iam mudando de escola. Com o avanço principalmente da legislação no que diz respeito aos artigos 58 e 59 da LDB a resolução 01 do Conselho de Educação em 2005 e todo um aparato legal promovido pelo Ministério da Educação a inclusão foi implementada. Então muitas crianças com pequenas dificuldades, com síndromes, com quadros de seqüelas, por acidente automobilístico, de atropelamento que tinham perda significativa moderada de cognitivo passam a fazer parte do quadro regular da escola. Aqui eu acompanho os que têm deficiência mental, que atualmente é tido deficiência intelectual depois da Declaração de Montreal, porque o termo é pejorativo, então são nove alunos, um caso maravilhoso de um aluno com síndrome de down destaque de turma, médias excepcionais, comportamento. [...] Então você vai encontrar o Fabio (...), ele é aluno da oitava série, a turma dele tem cinco alunos especiais, e ele é o único down da turma, mas lá tem outros casos que vale a pena conhecer. Todos com perspectivas de Ensino Médio em 2008.

A escola como um todo trabalha com a inclusão, a Marieta é itinerante de DA - deficiência auditiva. A perspectiva da inclusão, o modo como os professores recebem esses alunos, a professora Leidiane faz diferença na vida desses meninos – Matemática. Pra você ter uma idéia essa professora avaliou um aluno, que tem muita dificuldade, em 0,25 toda aula, pra que ele fosse avaliado sem aquela prova de conteúdo bimestral quando ele não tinha competência acadêmica pra tanto. Ele é um aluno que está no Ensino Médio o ano que vem. Então a escola, o grupo como um todo recebe muito bem essa clientela, tem o apoio da itinerância, aqui tem itinerância de deficiência auditiva, deficiência mental, de condutas típicas, de deficiência física, então é uma escola que está indo muito bem no processo de inclusão.

**R:** Tem alguma coisa específica que você queira saber?

**P:** Ah, eu quero saber como que foi a inclusão aqui em Brasília, a relação com a Secretaria de Educação, a seleção dos itinerantes... de tudo...

**R:** A Secretaria de Estado de Educação trabalha em parceria direta com o Mec. Brasília, de certa forma, está um pouco à frente, principalmente nesse processo. Você já deve ter estudado um pouco do Histórico. Primeiro teve um movimento de integração, ta, é um processo em que o aluno se adaptava a escola. Isso muito na década de 80. A partir da década de 90 veio toda a sistemática documentada do Mec em que a escola se adapta ao aluno. Isso hoje está em toda forma de documento, está nas estratégias de matrícula para 2008; que reza na página 22, no primeiro parágrafo que toda escola do DF é inclusiva. Então, existe o curso de capacitação, a gente vê esse curso, quando a gente diz capacitação, com uma reserva porque a gente não acredita que em seis encontros a gente possa capacitar ninguém. A gente dá orientações, informações de ordem legal, de ordem burocrática. Esse curso é também uma parceria com a Secretaria da Educação promovido pelo Mec: Educação Inclusiva, direito à diversidade. É em cima dele que eu estou organizando os finalmentes burocráticos. Varias escolas do DF passaram por esse curso. Somos nós da itinerância que proporcionamos esse curso. A itinerância tem N atribuições: você acompanha o processo de matrículas do aluno na escola, você orienta o professor, orienta a família, orienta o aluno, verifica como ele vai nas provas, encaminha para as salas de apoio, muitas vezes agente faz outros encaminhamentos, como encaminhamentos médicos, junto as equipes de atendimento e apoio à aprendizagem. Desde 2005, antes a itinerância tinha um convite feito pela direção do Ensino Especial e a partir de 2005, além desse convite há uma entrevista feita na Divisão de Ensino Especial onde você é tido como apto ou não. Eu estou no Ensino Especial há dez anos, sou especialista em Educação Inclusiva, minha pós-graduação foi na área, a minha monografia foi sobre deficiência mental e perspectivas neuro-cientistas, desmistificando o que hoje felizmente já não precisa, porque muita coisa eles desmistificam por si mesmo. Ah não aprende! Aprendem. São capazes? São. Uma coisa que você pode colocar na sua pesquisa e você pode buscar isso junto a Secretaria de Educação é o resultado deles na prova Brasília, enquanto a média de X foi de 3.2 a média dos alunos especiais foi de 5.3 o que nos deixou nas nuvens. X ficou em segundo lugar na prova Brasília, que foi anterior a prova Brasil. Foi um estudo local de como estava a educação. Então enquanto aplicava a prova, o Fabio, que é um síndrome de down, perguntou como é que eu aplico a fórmula de Báskara. Ele gosta muito da área de exatas, em contrapartida tem dificuldade na área de humanas, tem dificuldade de linguagem. Foi uma prova muito extensa, com textos elaborados, textos sofisticados para o nível dos nossos alunos. Não que eles não mereçam, merecem, mas assim, a gente via a necessidade de acompanhamento diferenciado para essa prova. Então, na perspectiva histórica, Brasília está à frente. Então você vai encontrar muitos documentos pra subsidiar sua pesquisa no Mec, sexto andar, sala 603, eles tem todo o material, tem Saberes e práticas da Inclusão em sete volumes, toda fundamentação legal e histórica você encontra nesse documento. E é muito legal você estar visitando essas famílias, esses alunos a história deles pra chegarem aqui. O Fabio quando eu o conheci, há quatro anos atrás era uma criança com muitas dificuldades de comportamento, em processo de adaptação na escola, eu o conheci chegando à quinta série. Ninguém acreditava que ele chegaria ao fim da quinta série. Ele hoje supera, ele já teve médias superiores a todos os coleguinhas da turma dele. É uma turma que tem 32 alunos e cinco são especiais. O ano passado quando ele tirou 8.6 em ciências, que foi a maior média da turma, a professora ficou emocionada, nesse ano ele já tirou notas em português, ele tem uma memória muito boa, ele tem uma argumentação verbal muito boa, então dentro da perspectiva da inclusão você vai encontrar histórias fenomenais nessa escola e em outras escolas, atualmente eu acompanho dez. Seria interessante você estar nas nossas coordenações coletivas, elas acontecem nas sextas-feiras, no ensino especial, sala nove. (...) Todas as sextas-feiras a itinerância de todas as áreas se reúne, agente ta lá de 8h00 até o meio dia, então tem muita coisa bacana, você pode buscar apoio junto à regional de ensino, tem o Núcleo de Coordenação Intermediária do Ensino Especial, tem Suelen, tem Elisângela, que pode te ajudar, porque existe hoje é um momento bem bacana agora, porque terminamos a estratégia de matrículas com vistas a 2008. Nós estamos subordinados ao Ensino Especial que está subordinado à Regional de Ensino, que esta subordinada a Divisão de Ensino Especial, a nível de Secretaria de Educação, e existem outros órgãos que fundamentam toda a nossa ação, a Subip e a Subeb por exemplo, então você pode buscar informações junto a todos eles pra fundamentar a sua pesquisa e na Divisão de Ensino Especial que hoje funciona no oitavo andar no Buriti, se

não tiver enganada na sala 808, pode ser que mudou, mas é no oitavo andar, você pergunta pelo Ensino Especial, é todo um corredor, lá tem a Diretoria de Ensino Especial, que é Geisa, todos os gerentes de área, de deficientes mental, deficiência física, da precoce, condutas típicas, deficiência auditiva, deficiência visual, podem fornecer informações e junto ao Mec também. Tem mais alguma coisa?

**P:** Você visita hoje quantas escolas?

**R:** Hoje eu acompanho 10(...), que também recebe os nossos alunos, fazem um trabalho bacana. São 10 escolas. Cada itinerante tem determinadas escolas que acompanha durante todo o ano, se ta freqüente, como é que ta, se ficou doente ou se precisou de atestado médico, como está e normalmente a gente participa das coordenações coletivas com os professores, como está o aluno com você: você diz que ta bem, aí quando você diz, ah, ele é especial, aí eu digo não, você deve estar confundindo, ele não é especial, especial é o fulaninho, o fulaninho não é nosso porque ele não é diagnosticado, e o nosso aluno muitas vezes ele está muito bem, ele surpreende e isso é maravilhoso, então hoje eu tenho 12 do Bia Bloco Inicial de Alfabetização, o Bia 1, do bloco do Bia 1 até o Ensino Médio, então tem aluno de todos os níveis, tem alunos concluindo o Ensino Médio esse ano, tem de tudo é muito bacana.

**P:** Alunos com Síndrome de Down, de quinta a oitava serie, dessas escolas, quais delas atendem esse aluno?

**R:** Hoje eu só acompanho um que é o Fabio, ele esta aqui há dois anos, ele veio do Y, foi onde ele chegou para a quinta série. Foi a primeira escola a tornar-se inclusiva a nível de X, quando nós capacitamos quatro escolas em 2004. Foi um processo gradativo, o ano passado foi o maior número, foram onze escolas, e tem muito depoimento bacana dos professores, eles afirmam, inicialmente, não estamos preparados para esse aluno, não estamos preparados pra atuar com esse aluno, e ao longo do processo você vê resultados brilhantes. Professores que se descobrem excelentes educadores, com uma contribuição expressiva desses meninos. O Fabio é muito crítico, ele faz crítica aos professores: professor, você precisa ser mais amável, professor, você precisa ser mais doce, professor, você precisa ser mais educado, professor não grita, professor você precisa melhorar a letra, então quando a gente se reúne que eles relatam a fala do Fabio, a princípio se tem risos, mas quando a gente conclui o assunto, olha, o Fabio também nos ensina. Olha, com isso é aquele ponto que nos deixa nas nuvens, porque, quando você luta e é uma luta grande, não é uma luta fácil, é interessante também ouvir a mãe do Fabio viu, você vai encontrar nela um depoimento muito interessante. Quando você chega na escola: Esse menino não devia estar aqui, esse menino é do Ensino Especial, não tem que dar terminalidade, por que que continua, por que que não vai pro mercado de trabalho. A gente não ta preparado, a princípio, pra essa diversidade, que é uma diversidade enriquecedora, ela ta contribuindo com tudo, com civilidade, com a diferença, da aceitação deles aqui, principalmente a nível de adolescência, tem um ou outro que faz aquelas brincadeiras, mongol, bobo, ele é AMADO! As meninas ficam disputando o Fabio na hora do recreio, é muito legal, é muito legal!.

**P:** Esses professores, quando eles falam eu não dou conta, o que é feito com eles:

**R:** A princípio a gente senta com todos, existe uma reunião em dia de coordenação e assim, aqueles que se dispõem primeiramente, a gente faz encontros individuais, sugere leituras, traz textos, existe um material hoje muito bacana, que é uma literatura vasta, informação, tem bons filmes, aí você percebe, normalmente no grupo, tem dois lados, um muito flexível e um muito resistente. Ce começa pelo flexível, trabalha com esses professores, e daí a pouco tem dois ou três que se juntam a ele, e aí normalmente resta um que é aquele resistente que não aceita muito, normalmente toda escola tem um que fica no., não participa, que não quer saber, e aí a gente, normalmente, a gente tenta pelo bom senso, né, por uma pedagogia do amor, se não a gente vai pela legislação, quando você mostra pra ele a legislação, que ele não está fazendo favor em aceitar esse aluno na escola, é um direito do aluno estar aqui, hoje nem mesmo a matrícula desse aluno pode ser negada, a lei garante a matrícula dele, e aí quando você mostra a adequação curricular, como ela deve ser feita, documentada na forma da lei, aí eles fazem, não fazem sorrindo, fazem por fazer, e aí você descobre que tem muitos professores aqui que eram muito resistentes e que hoje trabalham muito bem com esses alunos.

**P:** Você percebeu algum perfil entre aqueles mais resistentes e os mais flexíveis?

**R:** As áreas de exatas e os professores mais antigos, aqueles que já estão assim, no fim da carreira, a gente ouve eles falarem assim, minha filha, faltam dois anos pra mim aposentar, eu não preciso aceitar um menino desses na minha turma. Aqui nessa escola eu já ouvi isso, e assim, com um pouco de conversa, com sugestões, é muito difícil o professor se manter numa ilha com um grupo flexível, mesmo que eles sejam resistentes, você percebe que ao longo do processo eles se flexibilizam, não o quanto deveriam, mas um pouco, mas o perfil é aquele que está em fim de carreira, aquele que acha que sabe tudo, que acha que o mundo ta bom do jeito que ta, que esses meninos deveriam continuar segregados em alguma instituição, esse é o perfil dos professores. Ah, as professoras, do quadro feminino, raramente a gente encontra barreiras, no quadro feminino, a questão de gênero é bacana, nesse aspecto, a gente até questiona, não no senso da maternidade, naquele maternalismo de aceitar o aluno sem corrigir, dar nota por dar, não é isso. As professoras, normalmente são mais flexíveis. A gente sabe que isso até historicamente, tanto na história do Ensino Regular como do Ensino Especial, e até aquele o quadro masculino, professores, por exemplo, pra você ver,

educação física, dizer pra uma mãe, eu não trabalho com esse menino. Ele tem que ir pro Ensino Especial, já teve situações assim. Mas em contrapartida quando tem um que adota, ele adota bacana e aí na hora do grande grupo, nos encontros pra coordenação pedagógica, eles fazem discursos comoventes, é bem interessante. Mas existe de tudo, todo tipo de história. As crianças pequenas, quando elas, hoje isso é uma realidade grande no DF, a precoce, já encaminha pra educação infantil, agora o Ensino Fundamental de nove anos, então quando ele está na escola, de três e quatro anos ele é muito, muito, muito, muito integrado, muito incluso mesmo na íntegra da palavra, em contrapartida, quando é preciso mudar, essa mudança da quarta pra quinta série, é um processo doloroso pra família, pro aluno, pra escola que ta recebendo, então a gente tem descoberto que ao longo desses dois últimos anos a gente ta fazendo um trabalho, e agora é a hora, no final do ano, traz essa família conhecer a escola, traz o aluno, volta mais uma ou duas vezes, pra que quando ele for pro primeiro dia de aula, ah é tudo novidade, não. Não é, apresenta pessoas por nome, quem é a direção, quem é a secretária, tem sempre um ou outro que é mais simpático, no grupo, que se mostra mais receptivo, né, então é um trabalho que é importante ser feito, até pra aquele choque, mudou de escola, é todo mundo novo, né. A postura dos professores de quinta série precisa mudar, porque eles afirmam eu não sou alfabetizador, eu não ensino isso, minha área é essa, e a gente tem conseguido mudanças em relação a isso. A criança que às vezes não tem uma prontidão motora, mas que tem o intelecto preservado, ou vice-versa, às vezes ele não tem um intelecto tão bom, mas ele copia muito bem, ele tem uma ortografia e uma caligrafia perfeita, equilibrar esses aspectos. Quando passa a quinta série, tem uma estatística de reprovação grande, quando a gente consegue que esse aluno vá bem na quinta série, a gente não tem problemas nos próximos anos, ou o contrário também acontece, ele não vai muito bem na quinta, tem dificuldade, é uma seqüência, né: porque fica faltando pré-requisitos, e aí, conseqüentemente, esses pré-requisitos farão falta. Hoje existe um documento, fundamentado pela Secretaria de Educação Especial, que é uma adequação curricular, a ser feita bimestre a bimestre, qual a área de interesse do aluno, quais são as competências e habilidades que esse aluno domina, como ele deve ser trabalhado, por exemplo, aqui tem um aluno, que tem uma dificuldade ortográfica muito grande, mas ele tem uma oralidade muito boa, você imagina o que é colocar na cabeça do professor a importância de avaliar oralmente, acontece, não é que não aconteça, mas não é comum, deixar o aluno fazer prova com consulta, tem uma resistência medonha. Enquanto uma prova com consulta é um momento de oportunidade, de ler, de investigar, definir, escrever, o professor acha que é cola, é uma visão pedagógica ainda muito achatada, não é que se ele imaginar que fazer prova em dupla é trocar idéia eles tem uma resistência e nesse momento a gente busca a fundamentação legal, tanto a LDB como a resolução número um do Conselho de Educação, quanto os outros documentos que foram divulgados sobre a Educação Especial.

**P:** Quando os professores aceitam, no caso, embora o argumento seja variado, há um tratamento no sentido de incentivo, formação, por exemplo, ele percebeu que um aluno tem interesse numa área de desenvolvimento e ele está disposto a se aperfeiçoar naquela área, há alguma forma de apoio além dos seis encontros?

**R:** Tem professores que aceitam, tem, tem outros professores que não aceitam. Aqui tem professores que fizeram diferença, já te falei, e por incrível que pareça, e pra desmistificar foram dois da área de exatas, tanto a professora Leidiane como o professor Warley, trabalharam com xadrez, trabalharam com damas, buscaram incentivar primeiro o raciocínio, pra depois cobrá-lo de forma prática, então foram professores que a gente viu a adaptação curricular, na íntegra, sem a necessidade de um documento pra falar pro professor, oh professor, é preciso fazer. Eles buscaram essa alternativa como um preparo pedagógico, pro trabalho deles, e o resultado foi brilhante.

**R:** (...) Olha o professor Warley, ele hoje está com o Fabio, tem uma postura mais conservadora, bravão, mas ele é ótimo, excelente, é um profissional brilhante...

(...)

**P:** Ele me falou que não mudou nada.

**R:** MUDOU, ele era muito inflexível na forma de avaliar, um dia desses o Fabio disse pra ele que as aulas dele estavam muito chatas, e ele naquela postura, ele chegou pra mim e disse, o Fabio disse que minha aula está muito chata, e a gente precisa conversar. E eu chamei o Fabio, disse pra ele porque que a aula tava chata, e ele disse: ele tirou o meu melhor amigo de perto de mim. Ta, o que que aconteceu...

**P:** Professor, como que foi a adequação ele disse que eu não mudei não..

**R:** Ele dá prova escrita em outro ambiente, ele permite que o Fabio faça prova aqui, na biblioteca, na sala de apoio, ele avalia, não só o Fabio, mas todos os alunos, ele tem feito um bom trabalho, e quando, eu acho não, eu tenho certeza... O Fabio ele é lento e ele se dispersa com facilidade, embora ele tenha um argumento que você precisa conhecê-lo pessoalmente, ouvi-lo, você vai ficar encantada com ele. E ele era acompanhado pela Z, sala de apoio, agora ele está no H, é interessante pra você também visitar as salas de apoio... Então ele gosta de desafio, ele está surpreendendo a última professora dele que era a professora de matemática, com as perguntas, com a linha de raciocínio dele, encantador, porque é uma área que ele gosta e o que a gente percebeu que tratá-lo deixando que exercícios mais fáceis, tava deixando ele muito a vontade e não era aquilo que ele tava precisando, ele tava precisando de desafios, de limites, e agora ele deu uma equilibrada nesse bimestre razoabilíssima. Fabio hoje



trabalha no Banco do Brasil, eles têm um programa bacana e de vez em quando a gerente de recursos humanos faz alguns contatos e ela fica encantada. Ela tá sempre buscando saber como é que está o histórico escolar dele. A última dele foi perguntar pra ela o que era preciso pra se tornar um gerente de banco porque ele queria ser gerente de banco, então na sessão ele trabalha com serviços de como ele diz, de almox, não fala almoxarifado ele fala almox, e os ditos normais levam bronca dele porque ele pergunta: por que você chegou atrasado? Por que você vai sair mais cedo? O que deixa a gerente de recursos humanos entusiasmada, porque é sutil, porque ele é um down, mas ele cobra, né, então ele quer participar dos eventos. Um dia desses ele vem no metrô, a mãe o leva, e ele vem sozinho, a mãe busca e o leva pra casa, e ele chegou sem camisa e sem tênis, e ela o que que aconteceu? E ele eu estava participando num futebol lá com a turma. Então do jeito dele, sem chuteira, sem uniforme, mas ele tirou a roupa social que ele vai trabalhar, pra participar do futebol com a turma. Então ele busca alternativas de ser aceito, de fazer parte de tudo. E a semana passada teve um passeio, ao *baypark*, e a mãe levou um roupão do frajola, e quando ele viu o roupão ele chegou pra Camila que era a orientadora e – Camila pede pra minha mãe guardar esse roupão agora! Porque, pra não pagar mico, então o comportamento dele foi maravilhoso, o senso de aventura, fazendo estripulias lá no toboagua, e todo mundo encantado em como que ele fazia parte do grupo. Então tem muita coisa boa, muita coisa boa.

**P:** Quando era nas escolas especiais parece que tinha mais recursos, humanos, mais recursos pedagógicos, materiais...

**R:** Tem, as escolas especiais ainda tem um papel fundamental na vida desses meninos, principalmente para prepará-los pra inclusão, no aspecto de recursos humanos, que todo Ensino Especial, tem de um modo geral, muitos cursos, tem palestras freqüentes, não há uma semana que não tenha um evento voltado pra qualificação profissional no Ensino Especial que a gente não percebe esse acesso pros professores do Regular, e é uma cobrança que eles fazem que eu acho muito válida. Outra coisa é no que diz à diversificação no modo como as aulas acontecem. O professor ainda tem como recurso quadro, giz e livro didático, que no Ensino Especial não é o nosso recurso. No Ensino Especial nosso recurso é qualquer coisa, menos o quadro, menos o giz, menos o livro didático porque lá os meninos em sua maioria não têm condições de... Então você trabalha com a expressão corporal, você trabalha com material concreto, que precisa muito, pra fundamentar, principalmente, as primeiras descobertas, tem muita aula prática, pra criança ver, se mostrar aquilo que ela é capaz de fazer. A escola regular ainda é um pacote único pro aluno, independente de se ele sabe muito ou pouco, a educação ainda é um modelo único, o que é difícil pra esses alunos, não é possível, mas é aquilo, é flexibilização, aceitação, boa vontade, acesso, muitos de nossos alunos, quando você conversar com a Leidiane, ela vai te contar um pouco das experiências dela, ela já passou por todos, a questão do afeto, de olhar para o aluno, chamá-lo pelo nome, não pelo número da chamada, coisas que às vezes é tão comum, que pro aluno se sentir aceito, quando a professora fala o meu nome é diferente, então a Leidiane teve uma licença prêmio, que a professora chamava o Antonio pelo número, número 1, e quando ela voltou ele disse, professora, finalmente você voltou a falar meu nome... Olha a sutileza disso, e o significado disso, pro emocional desse menino, pra estabilidade dele em sala de aula, então são sutilezas de uma grandiosidade que a gente não acredita e que estão.

(...)

**R:** Olha lá na sala do Antonio, você conheceu o Antonio, lá tem a Raquel, você viu quem foi a Raquel:

**P:** Não

**R:** Raquel uma aluna que tem seqüelas de acidente automobilístico, ela teve traumatismo craniano com perda de massa encefálica, ela ficou 17 dias na UTI, então Raquel tem um histórico assim, surpreendente de recuperação. Hoje a gente acompanha ela, ela tem uma leve hemiplegia, e tem uma dificuldade motora, mas tem o cognitivo bom. Embora, assim, quando você estiver elaborando seu trabalho, você vai ver as conseqüências das lesões de lóbulo frontal, hoje a neurociência afirma que o lóbulo frontal é responsável pela socialização, pelos aspectos de introversão e tal. A Raquel tem seqüela frontal, ela tem uma cicatriz danada assim, ela a Raquel muito tímida, muito na dela, mas que busca. A coisa que ela adora é quando eu chego e ela vem e onde eu estiver ela entra pra falar. Então tá. Você tem Antonio, Raquel, tem Joana, que é uma aluna com seqüela de anóxia pós-parto, destaque de turma, excelente aluna, extremamente elogiada nos conselhos de classe, a família muito presente. A Joana é uma aluna com médias excepcionais, acima dos coleguinhas ditos normais. Tem Gean, que também teve anóxia pós-parto, também, agora ele está vivenciando uma história de família um pouco complexa, nada a ver com a dificuldade dele, e ainda depois, quem tá faltando: quem: Antonio, Joana, Raquel, Fabio, Gean, deixa eu lembrar, Fabio, Antonio, Raquel, Gean e Joana, isso, os cinco, então são esses cinco da oitava A. E todos eles com perspectivas, só o Gean tem umas médias dificultosas para aprovação. É, o Gean, por ter faltado demais. Tá com umas dificuldades de ordem familiar, mas assim, Fabio, Antonio, Raquel Joana, já estão nas estratégias de matrícula do Ensino Médio 2008.

**P:** O que é DM?

**R:** Até a década de oitenta nós tínhamos DML, DMM, DMS, que é Deficiência Mental Leve, Moderada e Severa. Você não usa mais esses termos, e você não vai encontrá-los em nenhuma legislação, ou nas publicações da década de noventa pra cá. Hoje o que se fala é no sistema de apoio, que pode ser alternativo, se ele precisa às vezes a criança

precisa de um sistema de apoio intermitente, ou permanente. Não se usa mais essas nomenclaturas de DML, ou DMM ou DMS ou Severo, Profundo. Quando você estiver fundamentando documentalmente, você vai encontrar nomenclaturas, principalmente nas publicações anterior a década de noventa, agora não já não usa mais esses termos.

**R:** Que mais:

**P:** Por exemplo, você falando na Educação Especial tem recursos e tem metodologias apropriadas o que na Educação Regular ainda não, não foi uma conquista, o que falta pra ter?

**R:** Faltam principalmente recursos, recursos mesmo, recursos financeiros e investi-los, tanto na formação profissional quanto nos recursos materiais, por exemplo, eu sei que a escola pra trabalhar com o xadrez fez gincanas, fez jogos pra comprar, pra aquisição disso, existem verbas que não chegam pras escolas regulares pra essa clientela. Então é necessário rever isso, eu lembro que quando eu cheguei pra itinerância a Divisão de Ensino Especial disponibilizou as primeiras salas de recursos e material pra isso. Então quando você vê uma criança que tem dificuldade de movimento de pinça, não tem coordenação motora fina, e ela começa fazer encaixe, trabalhar com massinha, ela PRECISA desses recursos, a criança que muitas vezes sai da quarta série de uma escola classe que tem um quadro completamente diferente de um Centro de Ensino, ou de um Centro de Ensino Fundamental ou Educacional ela chega numa quinta série com aquilo que eu te falei, o professor diz abre o livro, o professor enche o quadro, e a criança TEM que copiar. Que que ela precisa naquele momento? Coordenação motora fina, rapidez porque o professor termina o quadro, ele vai apagar e vai colocar de novo. Se a criança não foi trabalhada com essa coordenação motora fina, muitas vezes acontece com muita frequência, ela não copia. E aí muitas vezes o professor descobre que ele é especial. Que ele começa a falar que o menino é preguiçoso, desatento, é a hora que muitas vezes nós somos acionados. Isso acontecia muito há uns três anos atrás. Aí com as estratégias da gente trazer o aluno antes, apresentá-lo, dizer, hoje temos documentos que a gente preenche que ficam na pasta do aluno pro professor acessar quando começa o ano e saber quem é aquele aluno, essas dificuldades se tornaram MODERADAS. O apoio de um colega monitor, que às vezes copia com um carbono por baixo, pra passar a cópia pra ele, pra ELE copiar em casa com maior tempo. Há professores que às vezes evitam o uso do quadro, pra texto pronto pro aluno, entendeu? Então são situações, que sem o recurso não funciona. Um exemplo disso, a xérox da escola, na maioria das vezes não tem tonner, pra impressão, o professor às vezes promove do próprio bolso essas xérox e às vezes quando ele não faz isso, aquele aluno que precisa fica sem. É uma dificuldade, pra escola e pro aluno. Hoje já existem escolas, muitas, que já estão com as salas de recursos, é um espaço que você precisa conhecer, e as salas de recursos estão desprovidas de materiais. Muitos, muitos materiais, nós estamos assim... pedindo pra quem pode doar. Agora mesmo nós conseguimos a doação de livros didáticos de uma escola particular, porque as escolas estão sem livros didáticos. Um exemplo claro disso, uma professora que trabalha de quinta a oitava séries, ou às vezes também com Ensino Médio na mesma escola, ela não tem na sala dela um livro de quinta, sexta, sétima e oitava de história, ela não tem um livro de ciências, de quinta, sexta, sétima e oitava, ela não tem o livro do Ensino Médio, então a gente precisa equipar essas salas com recursos, pra esses meninos, né, então os recursos hoje eles são escassos, mas eles são necessários. E a gente vê que muitos professores fazem um trabalho diferenciado, sucata, tampinha de contagem, ninguém necessariamente tem que trabalhar com material dourado, mas se ele tem tampinhas, botões, sementes maiores dependendo da clientela com a qual ele trabalha, ele tem material concreto. Você pega o Fabio hoje, Fabio sabe a tabuada, Fabio hoje tem a tabuada, praticamente toda, decorada, mas antes não, era difícil o Fabio. Fabio chegou aqui sem saber a tabuada, então a professora trabalhou muito com tampinhas de refrigerante. Pra você vê é um recurso extremamente simplório, mas de extremo significado pedagógico pra esse aluno. Então o recurso material ele é uma necessidade. E o Ensino Especial recebe isso. Vem! Tem uma verba para a aquisição desses recursos, entendeu? Há recursos que às vezes nem chega a ser usado! O que a gente vê, o aluno não deixa de ser DM, DF quando ele sai de lá e vem pra inclusão! A gente tem uma dificuldade enorme do perfil das escolas classe em relação à formação do professor. O professor de primeira a quarta série, muitas vezes ele está mais disposto a aprender. Os professores de quinta em diante eles são professores de áreas exatas, ou não, depende da área de cada um, mas são áreas específicas, um que é de história, um que é de português, um que é de inglês, e eles não buscam muito essa formação, muitas vezes uma formação de caráter pedagógico pra atender essa dificuldade. Às vezes a gente extrai essa informação num texto, coordenação, a conversa, um colega que traz, uma mãe que traz um texto, e às vezes sensibilizam porque a mãe trouxe, então você percebe que ainda é preciso mudar essa ótica de quinta em diante, que hoje a gente fala séries finais do Ensino Fundamental, e quando isso chega ao Ensino Médio, aí você leva um susto. Professor do Ensino Médio ainda tem um perfil extremamente conteudista, eu falo disso com conhecimento de causa porque eu acompanho o Ensino Médio hoje. O professor pensa na preocupação em aprová-lo no vestibular, quando a gente sabe que até mesmo as provas de vestibular estão flexibilizadas pra eles. A UnB faz isso com muita especificidade, porque na hora da inscrição quando ele assinar naquele ANE ele tem uma sala diferenciada, ele tem um tempo maior, e a pessoa lá no Ensino Médio não tem essa visão. Ou aquela coisa, ele tem que saber, por exemplo, a tabela periódica, com elementos químicos. Ele não tem que saber isso. Ele pode sim, saber que isso

existe, mas o professor pode trabalhar aquilo ali de outras formas, com cartazes, com os elementos do carbono, com os elementos da água, não necessariamente numa prova onde ele vai colocar uma sigla pro aluno dizer que elemento é aquele, ou vice versa, ele coloca o elemento pro menino dizer qual é a sigla. Eu tive professores que colocaram dezoito elementos químicos numa prova de física do primeiro ano do Ensino Médio. Os normais não aprendem, como é os especiais que tem uma limitação de compreensão vai memorizar dezoito elementos químicos; você percebe? Outra coisa, a gente já comentou isso, que é a forma de avaliar, pode ser diferenciada, precisa ser diferenciada. Flexibilizar. O aluno, necessariamente, não tem que fazer uma prova para provar quantitativamente quem ele é e isso ainda é muito presente na formação da cabecinha daqueles professores. Ah, mas sem prova não vai, VAI, GENTE, não precisa de ter uma prova, p3, p4 a média matemática, a média aritmética ainda é um ponto muito forte na hora de promover esses alunos e eles não precisam ser avaliados numa quantidade, eles muitas vezes são qualidade e o professor ainda não tem essa visão, MUITOS, outros sim, já tem. Isso é uma dificuldade que a gente tem.

**P:** Você acompanhou o início da inclusão nessa escola?

**R:** Acompanhei. Aqui, quando eu cheguei aqui em 2004 eu tinha uma Síndrome de Down, que de repente eu posso te encaminhar pra família dela, que ela hoje já não está mais no Ensino Regular, a família desistiu do Ensino Regular. Ela hoje está fazendo cursos de artes, buscando outras alternativas. A resistência era muito grande, o professor ainda olha pro aluno especial, principalmente aquele que tem um comprometimento maior, porque tem muito aluno que se você não souber que ele é especial você não fica sabendo, ele tem uma aparência perfeitamente normal. Então você, muitas vezes, quando você chega pro professor, duas semanas depois de começar a aula, que é o tempo que a gente sugere pra conhecimento de turma, pros aspectos dali de adaptação, o professor ainda tem resistência ao aluno que tem baba, ao aluno que tem uma deformidade física, ao aluno do olho puxado, aquele Síndrome de Down clássico, né, porque a gente também já teve casos, de alunos bolivianos, que foram confundidos com síndrome de down, e isso dá pano pra manga, porque o aluno boliviano ele traz toda uma gene indígena, aquele cabelinho liso, aquele olho amendoado. Ah é Down! NÃO É DOWN, é neto de boliviano, filho de boliviano, então isso ainda, pra você vê o quanto o físico, aquele ver, as aparências né, enganam literalmente, então o professor fala esse menino, ele não tem que ta aqui. Na hora do recreio, todo mundo ta vendo, o aluno especial, principalmente o deficiente físico, ele anda com muita dificuldade, ele ta com uma muleta canadense, ta com andador, ah, mas por que esse menino ta aqui? Porque aqui é o lugar dele, se não chegar hoje, como é que vai ser daqui a um tempo? Então essa ainda é uma dificuldade que a gente ainda tem, essa escola aqui, pessoalmente, eu vejo como, assim, se você fizesse um gráfico, você faria do um ao nove, ainda não chegou na excelência, mas já ta muito perto, muito perto mesmo, mas em 2004 tava lá no 1. Assim, também, uma coisa comum na Secretaria de Educação é a rotatividade do quadro docente, isso tem um aspecto tanto positivo como negativo, que muitas vezes vai aquele que já trabalha bem e chega um que não sabe trabalhar ou vice-versa. Mas, normalmente, o grupo quando chega tem uma resistência. Então se vem dois da mesma área, dois professores de matemática que chegaram agora na escola, por que que esse menino ta aqui? Aqui não é o lugar dele, ele tem que voltar pro Ensino Especial, e hoje não, o grupo aqui já tem uma conscientização de que aqui é o lugar desses meninos e isso é bacana, isso é bacana de ver aqui. As secretárias, você já conversou com elas:

**P:** Não.

**R:** Ela faz diferença, e é nessa hora que a gente vê o quanto a formação tem, depois eu vou te recomendar um material bacana, é do Jean Carlos Travetoni, fala em formação profissional e ele diz assim, é possível formar profissionalmente, existe formação profissional, e fala de formação humana, ele diz que ainda formação humana ainda não é possível oferecer a ninguém, isso é de cada um, ne? E a secretária daqui, todas as vezes que ela faz uma matrícula ela lê tudo o que o menino traz, então ela nos chama muito, olha aqui o que esse menino trouxe, olha essa ficha desse menino, então ela é uma pessoa muito presente, o que faz diferença. Porque às vezes, chega pra gente um caso, no mês de maio, no mês de junho, a mãe não informa, é muito comum, você vai encontrar isso, isso é documentado tanto na literatura quanto em outros aspectos, muito comum os pais omitirem que os filhos são especiais. A gente sabe que isso tem histórico, tanto naquela busca do filho perfeito como na negação da doença, do parto difícil, mas ele não informa. Hoje não, hoje até uma estratégia de matrícula, a Secretaria de Educação pergunta no ato da matrícula se a criança possui necessidades educacionais especiais. Uns já falam que sim, outros não, mas o que que acontece? A criança traz um documento. Existe um documento de escola pra escola chamado deprove que lá tem um campo que tem ANEE, esse campo é marcado por que: esse é um aluno com Necessidades Educacionais Especiais e isso dá até piadinha porque a gente já teve Secretário que já disse assim, essa Ane não estuda aqui, não é Ane, é uma sigla de Aluno com Necessidades Educacionais Especiais, então a Cátia ela lê tudo, ela procura a gente, procura a coordenação pedagógica e diz esse é um aluno especial, precisa disso, precisa daquilo, e imediatamente, o que vai tornando a escola muito dinâmica na aceitação deles. Uma coisa é você descobrir que o aluno é especial na

véspera da prova, outra coisa é ter trabalhado com ele bimestralmente, sabendo que ele é especial. Então é isso tudo a gente vê como necessidade de formação. O material quando a gente chega aqui e diz, olha existe material de graça no Mec, tem isso, isso e tem aquilo. Ah, eu não acredito, eu não acredito! Por que eles não sabem que tem o material pra ter acesso? E muitos professores desconhece que existe um material enorme de qualidade, um material que foi produzido nesses últimos anos de qualidade, tem excelentes professores que fundamentaram. A Maria Tereza Mantoan ela é hoje é consultora do Mec, ela tem excelentes materiais publicados, então muitas vezes você precisa trazer fundamentação teórica pra escola porque o professor não conhece. Quando eu chego aqui com meu monte de livros: eu não acredito! Onde é que você conseguiu isso? Isso existe! Tem bons materiais sobre inclusão de Down, a gente recomenda, uma pastinha, tem um mês mais ou menos que sumiu um caderno que ficava por aqui, mas a gente até fez um cartaz daqui pedindo um SOS de volta pro caderno, a gente prega no caderno a legislação, a adequação curricular, o artigo 58 e 59 da LDB porque eles não são muito de correr atrás não, quando eles sabem que existe, às vezes, às vezes a gente numa discussão, a gente...é diferente no ensino Especial, parece que no Ensino Especial a pessoa vai atrás...[no ensino especial] a gente busca isso com muita vontade, né, porque quando você tá lá, eu estou no Ensino Especial há dez anos, você quer trabalhar da melhor forma com seu aluno, o que você não percebe deles em relação a eles, quando eles chegam aqui, não existe isso. Hoje já existe uma mudança, uma flexibilização, mas não é um fato comum, do professor querer atender aquele aluno, o que pra nós é uma necessidade, né? Quanto mais agressivo, quanto maior a dificuldade, mais a gente busca ler, se informar, pede ajuda, e aqui não, isso não é um fato.

**P:** O que eu tenho ouvido é que às vezes se colocam deficientes com diferentes dificuldades juntos.

**R:** A princípio, isso não era recomendado ela Secretaria de Educação, para 2008 está previsto, até tem uma cláusula, depois você pode olhar, agora eu não me lembro qual é a página, é uma das últimas do que diz respeito ao Ensino Especial, “não há restrições quanto à enturmação de diferentes modalidades de necessidades educacionais especiais”. A princípio, isso assim, visto dessa maneira simplista, não, mas se eu tiver uma turma um TDH, um aluno que tem transtorno de déficit de atenção com hiperatividade, é aquele que não pára sentado, que mexe no caderno, que rasga o exercício, que desmonta a carteira, aqui tem um caso assim, depois eu te conto, porque se eu colocar na turma um TDH, se eu colocar na turma um cadeirante muito dependente, e se eu colocar na turma um DM, é um perfil extremamente complexo para o professor trabalhar. Então o que a gente conta é com o bom senso na hora de montar as turmas, existe um remanejamento que acontece, a princípio, na segunda ou terceira semana de aula, a gente sempre sugere alguns remanejamentos, hoje é previsto três alunos especiais em cada turma, três né? E isso tem mudado, agora nessa última estratégia de matrícula a gente sentiu que houve perdas em relação ao Ensino Especial. Principalmente pela nova política da Secretaria de Educação em relação ao Ensino Especial, ela tem cortado muito no que diz respeito a ganhos que esses meninos tinham, por exemplo, até 2006 se você tivesse um aluno especial na turma, haveria uma redução na modulação daquela turma de 7%, dois alunos 14%, três alunos 20%, então essa modulação varia de comunidade para comunidade. Taguatinga tem uma modulação de 30. Recanto das Emas tem uma modulação de 45. Os professores argumentam e esse argumento é passível de ser questionado, que quanto menor a turma, maior a facilidade de atender aquele aluno, de sentar com ele, de acompanhá-lo individualmente. O que a gente percebe que acontece e que não acontece. Então a gente vê que muitas vezes a acera é por mau uso dos benefícios que se tem. Porque se antes eu tinha uma turma de vinte e três, e vinte e quatro alunos eu podia fazer um trabalho “A” e hoje com uma turma de trinta às vezes isso não é mais possível ao professor. A gente vê isso muito com aqueles professores, por exemplo, português: “Como é que você quer que eu tome a leitura de quarenta?” Não é que eu quero que tome, mas ela precisa ver que o meu aluno lê de uma forma diferenciada ele não tem uma capacitação de cinco, quatro paginas numa só aula. Ele vai precisar assimilar esse conteúdo em doses homeopáticas, não é? Não que ele não assimile, ele assimila, mas ele só não consegue tudo de uma vez. O que às vezes não acontece com um aluno do regular e que vai passando despercebido. Entendeu? Eu gosto muito da resolução nº 1 do conselho de educação quando ela define quem são os alunos com necessidades educacionais especiais, porque a princípio, você batendo o olho o aluno especial é o DM, é o da cadeira de rodas, não é? É o que é surdo, é o que é cego, não, não é. Existem necessidades educacionais especiais que muitas vezes são negligenciadas pelo corpo pedagógico, por exemplo, você imagina que é viável um aluno permanecer cinco anos numa quinta série? No segundo ano já era para estar questionando a repetência desse aluno. Vira e mexe a gente descobre situações de alunos há cinco anos numa mesma série, que é gritante, é inconcebível. O aluno chega com quatorze na quinta série e aí ele está perdendo a vaga no diurno, não porque... mas porque ele está completando dezoito, dezenove anos. E aí alguém atina, esse menino tem um problema... Sabe? É uma negligência que hoje, assim, com o nosso trabalho, a gente é questionada por tudo, eu não respondo hoje só por deficiência mental, tudo o que acontece eles quer saber, o que também acarreta outros perigos. Existe hoje uma equipe chamada Equipe de Apoio à Aprendizagem. Essa equipe é que a princípio faz o diagnóstico da criança que precisa ser atendida de maneira diferenciada. O que há de encaminhamento o professor vê um aluno difícil, leva, é especial. Tem um que falou um palavrão, desacatou, leva, é especial. Então tornou-se um bloção, é um perigo e descaracteriza esse atendimento. Isso é muito comum de primeira

à quarta série, aquele aluno que é difícil, aquele aluno... Olha, vou te contar ser itinerante vale a pena, a gente descobre coisas incríveis. Brasília é cidade migratória, recebe criança de todo lugar do mundo, do mundo não, digamos assim, a princípio do Brasil, né? Então quando você vê, quando a gente dá... Um dia desses uma professora foi muito categórica comigo quando eu citei o nordeste. Não é uma discriminação negativa. Mas a princípio Brasília recebe um quadro grande de migrantes nordestinos. São crianças desfavorecidas economicamente, e no que diz respeito ao vocabulário, acesso à informação, são crianças que não convivem com o mundo letrado, não convivem! E chegam, aí o professor achando que aquela criança vai ter o mesmo nível de compreensão que os demais te encaminha a criança como se ela tivesse um déficit cognitivo, uma dificuldade de aprendizagem. Que não é verdade. Vou ilustrar a situação: há um tempo atrás eu fui chamada pra encaminhar um aluno que só falava pitomba. Ai né, eu corri pro dicionário fui perguntar o que era pitomba. Ai lá descrevia; fruta agridoce predominante do litoral tal, ta mas não supriu minha necessidade. Eu tive que fazer uma pesquisa grande, fui, quando uma professora de português disse assim, Silvia, pitomba é uma interjeição predominante na região norte, do mesmo jeito que o mineiro fala “uai” e que o nordestino fala “ôxente”, o pessoal do norte do Pará, do Amazonas, do Amapá fala pitomba como interjeição. Atrás dessa criança, ele veio de Paraopebas, no Pará, o pai madeireiro com uma convivência social completamente diferente de X, do Distrito Federal e tudo pra ele era novidade. E na dele ele usava a interjeição pitomba, e a professora queria encaminhá-lo porque tinha um vocabulário limitado e não fazia o esperado. Dá pra você ter noção da visão minúscula que é isso? E não se restringe a esse caso. Crianças que vêm de comunidades indígenas, crianças que vêm de comunidades quilombolas, crianças que vêm dessas comunidades ciganas que migram de um lugar para outro. A ela o acesso é garantido na forma da lei, que tem o vocabulário diferente, que tem um dialeto diferente, olha é uma língua. Eu não lembro agora o número da revista Nova Escola, que em outro momento eu posso te passar tem uma entrevista com a Maria Helena, que a princípio assumiu a Secretaria da Educação do Distrito Federal no início do ano quando ela disse alarmada com o número de casos de crianças que tinham diagnóstico; o fato de eu ter uma criança com um vocabulário diferente não necessariamente significa que essa criança seja um aluno especial, não! Especial no sentido de uma dificuldade cognitiva de uma limitação intelectual. Ela sim, pode ser especial no sentido de eu me aproximar dela, apropriar do universo cultural dela para transpor ela pro meu. Nesses sentido ela é especial, sim, mas não de uma criança com um diagnóstico, com redução de turma. Então a gente vê hoje essa postura da Secretaria da Educação muito radical, porque cortou, literalmente. Existe hoje uma modalidade de turma que a gente chama de inversa, que vou te explicar como é que é.

**P:** Não diminui mais?

**R:** Não, nadinha, nadinha. Depois você vai ter o acesso à estratégia de matrícula, então a gente respeita, é [...] a estratégia de matrícula nas últimas semanas incansavelmente. Existe uma modulação chamada inversa que são quinze crianças pro Ensino Regular e três especiais. Por exemplo, eu tenho quinze crianças normais e três com dificuldade de compreensão ou dificuldade intelectual que são popularmente conhecidas como três alunos DM. Essa era uma inversa, dezoito alunos. Hoje a estratégia de matrícula tem uma cláusula que diz assim, a criança permaneceu na inversa por dois anos. O que a gente vê com uma a grande perda; principalmente para as crianças que estão chegando na fase inicial da educação infantil, que agora é um longo período que agora chega ao término do BIA3, a antiga segunda série, você vê, ela teve ganhos? Teve, ela só não tem o tempo dos outros e não tem mesmo. Cada criança tem... ela ainda precisa dessa inversa, e tem muito professor que faz justiça à inversa, trabalha. Você tem escolas depois você pode visitar a escola classe 00 aqui do lado, faz um trabalho lindo você vai conhecer lá. A professora para se aproximar do aluno, descobrir quem é aquele aluno, como eu vou acessar esse aluno. Eu tenho um aluno que não sou eu que acompanho, mas por ser da escola, é uma criança que tem deficiência física que não tem oralidade, ce imagina o que foi alfabetizar essa criança sem oralidade, é uma criança que nós acreditamos que precisava demais permanecer na inversa. Nós tivemos que fazer um documento chamado adequação curricular contando tudo o que foi trabalhado com ele, encaminhamos para divisão de Ensino Especial que diferiu ou não isso. E, esse aspecto está sendo tratado a nível de SUBIP, ta depois você vai se inteirar disso, e, assim, junto a regional de ensino nós soubemos ontem que isso ainda não está aprovado, essa sugestão desses aluno permanecem na inversa. Agora você imagina pra uma professora que desconhece, pegar o João na quinta série sem oralidade, como é que ela vai trabalhar com ele? Ele não precisava de uma turma reduzida? E um atendimento diferenciado? Isso a gente questiona. A gente vê a perda de atendimento pra esse aluno de forma muito drástica. Ele não precisa sabe isso. Ele ta evoluindo? Ele ta tendendo ganho? Os professores não estão trabalhando com ele adequadamente com ele? Ai a gente sabe que por trás disso existem questões de ordem econômica...