



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

LUCIMAR FRANÇA DOS SANTOS SOUZA

**LETRAMENTO, DISCURSO E IDENTIDADE NA EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS
PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TIMOR-LESTE**

BRASÍLIA/2020-2024

LUCIMAR FRANÇA DOS SANTOS SOUZA

LETRAMENTO, DISCURSO E IDENTIDADE NA EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS
PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TIMOR-LESTE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Linguística da Universidade de Brasília, como requisito
essencial à Defesa de Doutorado em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Izabel Santos Magalhães

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Izabel Santos Magalhães (PPGL/UnB) - Orientadora

Profa. Dra. Beatriz Furtado Alencar Lima (UFC) – Membro 1

Profa. Dra. Dalve Oliveira Batista-Santos (PPGLetras/UFT) – Membro 2

Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa (PPGL/UnB) – Membro 3

Profa. Dra. Ormezinda Maria Ribeiro (PPGL/UnB) – Suplente

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F1 França dos Santos Souza, Lucimar
Letramento, Discurso e Identidade na Efetivação das
Políticas Públicas de Educação Inclusiva em Timor-Leste. /
Lucimar França dos Santos Souza; orientador Maria Izabel
Santos Magalhães. -- Brasília, 2024.
331 p.

Tese (Doutorado em Linguística) -- Universidade de
Brasília, 2024.

1. Letramento. 2. Discurso. 3. Identidade. 4. Educação
Inclusiva. 5. Timor-Leste. I. Santos Magalhães, Maria
Izabel, orient. II. Título.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), à qual agradeço, de modo especial.

Dedicatória

Primeiro de tudo, a Deus, o Pai Criador. Que este trabalho seja um instrumento de sua paz!

À minha família, José Antonio, amigo e companheiro há 43 anos; aos nossos filhos Luiz Davi e Luiz Felipe; às nossas lindas netas Sophia e Liah Antonia e ao nosso lindo neto João Luiz! Vocês são meu porto seguro! Meu aconchego repleto de carinho, conforto e paciência! Muito obrigada pelo respeito às minhas escolhas!

À querida Profa. Dra. Maria Izabel Magalhães, cuja orientação e supervisão serviram como pilares de sustentação à conclusão desta tese!

Às mães indonésias, Ignatia Caecilia Prima Rusyawati e Sri Marganisngsih Margareta, aos(as) professores(as), às crianças e aos pré-adolescentes da Congregação Filhas de Maria e José (Kongregasi Putri Maria Yosef, PMY) e aos(as) professores(as) da escola de Ensino Básico Filial de Buruma, em Baucau, Timor-Leste, pela recepção à minha pesquisa!

Aos(as) leitores(as) timorenses! Que este trabalho seja como um espelho, de modo a refletir todo o conhecimento, informações e descobertas, vivenciados juntos ao longo de duas décadas.

À querida Diana Viana Boavida, virtuosa cidadã timorense, de Baucau, grande amiga desde 2005.

À querida Lura Magalhães, estimadamente Mana Lura, virtuosa cidadã timorense, de Ermera, grande amiga desde 2010.

À minha querida prima Márcia Carvalho, pelo carinho, apoio e partilha de valores muito caros e comuns a nós duas, a exemplo da busca incessante pelo alcance de nossos objetivos.

À minha querida prima Míriam Barbosa, pelo apoio constante, pelo incentivo, pelas lindas palavras encorajadoras, perpassadas por muita fé e pela consideração a esta pesquisa.

Aos(as) amigos(as), grandes companheiros(as) de caminhada acadêmica e trajetória docente, em especial aos(as) brilhantes amigos(as): Neta Batista, Daniela Camolesi, Elaine Batista, Girlane Florindo, João Henrique Suanno, Marilza Suanno, Nunes Xavier, Rita de Acácia Nicolau e Ruy Martins Batista, pelo excepcional apoio e incentivo durante a pesquisa!

Ao querido e simpático casal, Rudeval Martins dos Santos e Maria D'Ajuda Miranda, pela acolhida e carinho sem medida na belíssima Costa das Baleias, no extremo sul da Bahia.

À Profa. Dra. Eliane Marquez, da Universidade Federal de Goiás (UFG) e ao Prof. Dr. João Bernardo Filho, da Escola Oficial de Idiomas de Novamoral (Espanha), pelo incentivo e apoio ao meu regresso à Academia, em 2013!

Aos queridíssimos orientadores espirituais, os Irmãos Maristas, Claudino Falcheto e Pedrinho Tambosi, e Pe Adahilton Lima Coelho, da Diocese de Araguaína-TO!

Às queridas professoras, Dra. Ormezinda Ribeiro e Dra. Rosineide Magalhães, da Universidade de Brasília (UnB) e Dra. Beatriz Furtado, da Universidade Federal do Ceará (UFC), pela sensibilidade, acolhida e orientação!

À cadela Bess que chegou inesperadamente à minha vida, em Timor-Leste, e se tornou uma agradável companhia durante o tempo dedicado à pesquisa de campo e, sobretudo, ao processo de escrita da tese.

Às cadelinhas Ava e Kalan que chegaram no finalzinho do doutorado, muito calminhas, para me acalmar.

Ao meu cãozinho Loron (Lorinho) e às minhas cadelinhas Jade e Lilica, no Brasil, pela companhia alvoroçada durante as aulas remotas do Doutorado, em razão do terrível tempo da pandemia do SARS-CoV-2, causador da doença Covid 19.

Às orquídeas, de modo especial, e às demais plantas, flores e frutas do Brasil e de Timor-Leste!

Agradecimentos

De modo especial, a Timor Lorosa'e, Timor-Leste, ilha linda do sudeste asiático!!!

Ao Instituto Marista do Brasil, por oportunizar meu primeiro voluntariado em Timor-Leste, em 2005. Isso mudou significativamente meu perfil pessoal e profissional!

Ao Acordo de Cooperação Brasil e Timor-Leste, pela participação em projetos pertinentes, relevantes e muito significativos!

Ao Ministério da Educação, Juventude e Desporto de Timor-Leste (MEJD), pela permissão e recepção ao meu fazer pesquisa!

À Universidade Católica Timorense São João Paulo II, pela atenção à minha pesquisa!

Lista de Quadros

- Quadro 1 – Organização da tese
- Quadro 2 – Comunidade Linguística e Comunidade de Língua ou Fala
- Quadro 3 – Características da população no século XVI
- Quadro 4 – Ocupação da ilha de Timor
- Quadro 5 – Associações políticas - 1974
- Quadro 6 – Objetivos propostos pela UNTAET em 2000
- Quadro 7 – Missões religiosas em Timor-Leste
- Quadro 8 – A educação em Timor-Leste de 1900 a 1975
- Quadro 9 – Centros de Formação Política - CEFORPOL
- Quadro 10 – Criação de escolas pelo governo indonésio
- Quadro 11 – Estudantes Timorenses na Indonésia na década de 1980
- Quadro 12 – Reestruturação da Educação em Timor-Leste
- Quadro 13 – Modelos de Compreensão da Deficiência
- Quadro 14 – Conceito de gênero textual e gênero discursivo
- Quadro 15 – Documentos Oficiais
- Quadro 16 -Legislação que dá suporte à educação inclusiva
- Quadro 17 – Categorias da deficiência auditiva
- Quadro 18 – Instituições de assistência à PcD
- Quadro 19 – Estado da Arte
- Quadro 20 – Caracterização da Pesquisa
- Quadro 21 – MEJD e instituições parceiras
- Quadro 22 – Avaliação
- Quadro 23 – Tipos da Modalidade
- Quadro 24 – Tipos de Processos
- Quadro 25 – Níveis de linguagem
- Quadro 26 – Funções (ocupação) e instituições
- Quadro 27 – Descrição de recorte do corpus 2
- Quadro 28 – Percepção sobre educação inclusiva
- Quadro 29 – Apresentação da Formação e Atuação Profissional
- Quadro 30 - Formação Continuada sobre Inclusão Escolar
- Quadro 31 - Excertos e Tradução
- Quadro 32 – Excertos e Tradução

Quadro 33 – Excertos e Tradução

Quadro 34 – Excertos e Tradução

Quadro 35 – Excertos e Tradução

Quadro 36 – Excertos e Tradução

Quadro 37 – Excertos e Tradução

Quadro 38 – Excertos e Tradução

Quadro 39 – Excertos e Tradução

Lista de Figuras

Figura 1 - Projeção da Pesquisa

Figura 2 - Cronologia da minha participação em Timor-Leste

Figura 3 – Declaração Mundial sobre Educação para Todos

Figura 4 - Declaração de Salamanca

Figura 5 – Convenção da Guatemala

Figura 6 – Inclusão

Figura 7 – Deficiência: Algumas Opções para Prestar Apoio ou Adaptar

Lista de Abreviaturas

ABC – Agência Brasileira de Cooperação

ADC – Análise de Discurso Crítica

ADTO – Análise de Discurso Textualmente Orientada

APODETI - Associação Popular Democrática Timorense

C-RDTL – Constituição da República Democrática de Timor-Leste

DEI – Departamento de Educação inclusiva

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAVR - Comissão de Acolhimento, Verdade e Reconciliação

CEFORPOL – Centro de Formação Política

CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

DUDL – Declaração Universal dos Direitos Linguísticos

EBC – Ensino Básico Central

EBF – Ensino Básico Filial

EhD – *Ema ho defisiensia* (língua tétum)

FALINTIL - Forças Armadas de Libertação e Independência de Timor-Leste

FANAP – Faculdades Nossa Senhora Aparecida

FRETILIN - Frente Resistência Timor-Leste Independente

ICFP – Instituto Católico de Formação de Professores

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INFORDEPE – Instituto Nacional de Formação de Professores e Profissionais da Educação

MEJD – Ministério da Educação, Juventude e Desporto.

MFA – Movimento das Forças Armadas

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OGE – Orçamento Geral do Estado

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PcD – Pessoa com Deficiência

PHD – *Partnership Human Development*

PPGL – Programa de Pós-Graduação em Linguística

PQLP – Programa de Qualificação da Língua Portuguesa

PUC-GO – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

RDTL – República Democrática de Timor-Leste

UDT – União Democrática Timorese

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIALFA – Centro Universitário Alves Faria

UNTAET - Administração Transitória das Nações Unidas em Timor-Leste

UnTim - *Universitas Timor-Timur*

RESUMO: A inclusão de pessoas com deficiência [Organização das Nações Unidas (ONU), 2006] tem motivado intensos debates, a exemplo de convenções e declarações, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Isso tem destacado a importância da estruturação de determinadas realidades, para criação e implementação de políticas públicas que visem à inclusão de todos(as) nos diversos setores da sociedade (Mantoan, 2006). Sob essa perspectiva, o Timor-Leste, como titular de uma legislação consistente (Constituição da República, 2002; Plano Estratégico Nacional da Educação, 2011-2030; Currículo Ensino Básico, 2014), no que se refere à Educação inclusiva, tem impactado as expectativas de professores(as), estudantes e familiares. Nesse sentido, discutimos, nesta pesquisa, os conceitos de letramento, discurso e identidade nas políticas públicas da República Democrática de Timor-Leste (RDTL) e, para isso, objetivamos investigar o letramento presente na Política Nacional para uma Educação Inclusiva, relacionando-o à representação discursiva das práticas sociais e à representação identitária de estudantes com deficiência, de suas famílias e de seus professores. Sobre o letramento, adotamos a Teoria Social do Letramento (Barton; Hamilton, 1998, voltada a práticas sociais que associam a leitura e a escrita a crenças e valores de diferentes grupos sociais. Nessa discussão, incluímos Silva (2011) e Hall (2006), além de Gee (2000) sobre análise de identidades em contextos educacionais. Nos discursos e nas práticas de letramento, buscamos, de modo específico, investigar ações voltadas à Educação inclusiva, no âmbito das políticas vigentes, focalizando limites e possibilidades em relação à sua concretização (Fontenele, 2014; Magalhães, 2019a; 2019b). Os *corpora* da pesquisa foram documentos oficiais (excertos), notas de observação participante e entrevistas semiestruturadas, desenvolvidas com professores(as) que atuam em salas de aula inclusivas do Timor-Leste, estudantes com deficiência e familiares. O estudo situa-se no campo da Linguística Aplicada (Pennycook; Makoni, 2020) e nos Novos Estudos do Letramento (Street, 1993, 1995; Barton, 2009[1994]; Barton; Hamilton, 1998, 2000; Baynham; Prinsloo, 2009) e a Análise de Discurso Crítica (Chouliaraki; Fairclough, 1999; Fairclough, 2001, 2003; Fairclough, 2012; Magalhães, Martins, Resende, 2017). Metodologicamente, incluímos a Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO), como um dos recursos da ADC que foi explorado na análise das transcrições das entrevistas, relacionando aspectos linguísticos de textos reais e mecanismos simbólicos de poder. Os resultados da pesquisa apontaram que os discursos sobre a inclusão escolar são atravessados pelo sentimento de desvalorização, em razão de desatenção ao trabalho dos(as) docentes que atuam em sala de aula inclusiva, como resultado de uma prática educacional inadequada por parte das políticas educacionais. Ademais, os resultados desvelaram a falta de preparação adequada ao trabalho, melhor dizendo, aos programas de formação continuada, além de outros recursos de apoio ao processo de ensino e aprendizagem de PcD. Ainda, revelaram professores(as) inseguros(as) e desconfortáveis em suas práticas docentes inclusivas, portanto, identidades docentes fragilizadas. Além do mais, os dados indicaram letramentos diversificados, influenciados por aspectos sociais, políticos e culturais.

Palavras-chave: Letramento. Discurso. Identidade. Educação Inclusiva. Timor-Leste.

ABSTRACT: The inclusion of persons with disability (United Nations/ UN, 2006) has raised intense debates such as conventions and statements at national and global levels. This has highlighted the importance of structuring certain realities for the creation and implementation of public policies aiming to include all in the several sectors of society (Mantoan, 2006; Kusters, 2016). In this perspective, East-Timor holds a consistent law (Republic Constitution, 2002; National Education Strategic Plan, 2011-2030; Basic Education Curriculum, 2014) regarding Inclusive Education and has impacted the expectations of teachers, students, and families. For this reason, this research discusses the concepts of literacy, discourse, and identity in the public policies of the Democratic Republic of East-Timor and proposes an ethnographic investigation (Geertz, 1989; Heath and Street, 2008). And, for this, we aim to investigate the literacy present in the National Policy for an Inclusive Education, relating it to the discursive representation of social practices and the identity representation of students with disabilities, their families and their teachers. As regards literacy, we will adopt the Theory of Literacy as a Social Practice (Barton and Hamilton, 1998, 2000), which focuses on social practices that associate reading and writing with beliefs and values of different social groups. The discussion will be developed with the inclusion of Silva (2000), Hall (2006), and Gee (2000) when addressing identities in education contexts. In the discourses and literacy practices, we will specifically seek to investigate actions promoting Inclusive Education in the context of current policies, focusing on limits and possibilities in relation to their implementation (Fontenele, 2014; Magalhães, 2019). The research *corpus* will include official documents, notes from participant observation and semi-structured interviews carried out with teachers who work in inclusive classes of East-Timor, students with disabilities, and their family members. The research will be situated in Applied Linguistics (Pennycook and Makoni, 2020), and we will adopt the New Literacy Studies (Street, 1993, 1995; Barton, 1994; Barton and Hamilton, 1998, 2000; Baynham and Prinsloo, 2009; Hamilton, 2012) and Critical Discourse Analysis (Chouliaraki, Fairclough, 1999; Fairclough and Fairclough, 2012; Magalhães, Martins, Resende, 2017; Resende, 2019). The methodology will include Textually Oriented Discourse Analysis (TODA) as one of the CDA resources that is explored in the analysis of interview transcripts, relating linguistic aspects of real texts and symbolic power mechanisms. The research results showed that speeches about school inclusion are permeated by a feeling of devaluation, due to lack of attention to the work of teachers who work in inclusive classrooms, because of inadequate educational practice on the part of educational policies. Furthermore, the results revealed the lack of adequate preparation for work, in other words, continuing training programs, in addition to other resources to support the teaching and learning process for PwD. Furthermore, they revealed teachers who were insecure and uncomfortable in their inclusive teaching practices, therefore, weakened teaching identities. Furthermore, the data showed diverse literacies, influenced by social, political, and cultural aspects.

Keywords: Literacy, Discourse, Identity, Inclusive Education, East-Timor.

LIA-HABADAK: Inclusão em sira nebé ho deficiência [Organização Nações Unidas (ONU), 2006] hamosu debate oi-oin, hanesan iha convenção no declaração sira iha biban nacional no mos internacional. Ne'e hatudu ona importância oinsa tau iha ordem realidade nebé conta ona, hodi hamosu no hala'o política pública kona-ba inclusão em hotu nian iha setor hotu iha sociedade (Mantoan, 2006; Kusters, 2016). Hosi perspectiva ne'e, Timor-Leste nu'udar makaer consistente lei nian (Constituição da República, 2002; Plano Estratégico Nacional da Educação, 2011-2030; Currículo Ensino Básico, 2014), nebé refere ba Educação Inclusiva, fo ona impacto ba expectativa professor sira, estudante sira no família sira. Ho sentido ne'e, ita discute iha pesquisa ne'e, conceito letramento nian, discurso no identidade iha política pública República Democrática Timor-Leste (RDTL) nian, no ba ne'e, ami hakarak halo investigação ida ho hun etnografia nian (Geertz, 1989; Heath e Street, 2008). Nune'e, ami hatutan Educação inclusiva, nu'udar documento oficial Timor-Leste recomenda, ho representação discursiva prática social sira nian (Van Leeuwen, 2008) no harí identidade professor sira, estudante sira nebé ho deficiência no sira nia família sira. Kona-ba letramento, ami adopta Teoria Social Literacia nian (Barton; Hamilton, 1998, 2000), foca ba prática social nebé hatalin leitura no hakerek ho fiar no valor sira hosi grupo social nebé la hanesan. Iha discussão ne'e, ami hatama mos Silva (2000) no Hall (2006), nune'e mos Gee (2000) kona-ba análise identidade iha contexto educacional nian. Iha discurso no prática sira letramento nian, ami buka, ho maneira específica, investiga ação nebé halo ba Educação inclusiva, iha âmbito política oras ne'e, ho atenção ba limites no possibilidade iha ninia implementação (Fontenele, 2014; Magalhães, 2019). *Corpora* pesquisa nian mak documento oficial sira (excertos), notas hosi participante sira nia observação no entrevista semi-estruturada, nebé halo ho professor(a) sira be hanorin iha turma inclusiva Timor-Leste, estudante sira be ho deficiência no sira nia família sira. Estudo ne'e halo iha campo Linguística Aplicada nian (Pennycook; Makoni, 2020) no iha Estudo Foun sira Letramento nian (Street, 1993, 1995; Barton, 1994; Barton; Hamilton, 1998, 2000; Baynham; Prinsloo, 2009; Hamilton, 2012) no Análise Discurso Crítica nian (Chouliaraki; Fairclough, 1999; Fairclough, 2001, 2003; Fairclough, 2012; Magalhães, Martins, Resende, 2017; Resende, 2019). Nu'udar metodologia, ami hatama mos Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO), nu'u discurso ida hosi discurso sira ADC nian be naktuduk iha análise transcrição entrevista nian, hodi nakloher aspeto dalen texto loloos nian no mecanismo simbólico sira ukun nian. Pesquisa ne'e nia fuan hatudu katak discurso sira kona-ba inclusão iha escola nakfalun ho sentimento desvalorização nian, tamba laduun iha atenção ba knaar professor be serviço iha classe ka turma inclusiva, nu'udar fuan hosi prática educação ida nebé la adecuada hosi parte política educação nian. Liu tan ida ne'e, fuan ka resultado sira hatudu falta iha preparação di'ak ba serviço, ou di'ak liu ita bele dehan, ba programa sira formação continua nian, ho tan recurso sira seluk nebé tulun processo hanorin no aprende Ema ho Deficiência nian [siglas EhD (tetun); PcD (português)]. Sei nune'e hela, resultado mos hatudu kona-ba professor(a) sira la seguro no sente la di'ak iha sira nia prática hanorin inclusiva, katak, identidade hanorin sai fraco tiha. Nune'e mos, dado sira hatudu katak letramento oi-oin de'it ne'e mosu tamba influência hosi baluk social, político no cultura nian.

Liafuan-chave: Letramento. Discurso. Identidade. Educação Inclusiva. Timor-Leste.

Observação: Resumo traduzido do português ao tetun por Pe. Mouzinho Pereira Lopes, sacerdote diocesano de Timor-Leste, ordenado padre em junho de 1999. Mestrado em Teologia Pastoral em Roma (2003); frequentou o curso de Artes e Línguas europeias em Londres (2004). Membro da equipe de Liturgia Nacional de Timor-Leste; professor de Língua Tetun e Cultura timorense desde 2015. Entre suas várias obras, escreveu o Dicionário “*Kamus* Indonésia-Português” (2009) e o livro “*Ksolok* Missão Nian” (2017). A variante usada corresponde ao *tetun kreda* (tetun da igreja católica).

ABSTRAK: Dimasukkannya penyandang disabilitas [Perserikatan Bangsa-Bangsa (PBB), 2006] telah memicu perdebatan sengit, seperti konvensi dan deklarasi, baik secara nasional maupun internasional. Hal ini menyoroti pentingnya penataan realitas tertentu, untuk menciptakan dan menerapkan kebijakan publik yang bertujuan untuk mencakupi semua orang di berbagai sektor masyarakat (Mantoan, 2006; Kusters, 2016). Dari perspektif ini, Timor-Leste, sebagai pemegang undang-undang yang konsisten (Konstitusi Republik, 2002; Rencana Strategis Pendidikan Nasional, 2011-2030; Kurikulum Pendidikan Dasar, 2014), sehubungan dengan Pendidikan inklusif, telah berdampak pada harapan para guru, siswa dan keluarga. Dalam hal ini, kami membahas konsep literasi, wacana dan identitas dalam kebijakan publik di Republik Demokratik Timor-Leste (RDTL) dalam penelitian ini dan, untuk itu, kami bertujuan untuk melakukan penyelidikan yang bersifat etnografis (Geertz, 1989; Heath dan Street, 2008). Oleh karena itu, kami menghubungkan Pendidikan Inklusif dengan apa yang direkomendasikan oleh dokumen resmi Timor-Leste, untuk representasi praktik sosial yang bersifat diskursif (Van Leeuwen, 2008) dan untuk mengkonstruksi identitas guru, siswa penyandang disabilitas dan keluarga mereka. Mengenai literasi, kami mengadopsi Teori Sosial Literasi (Barton; Hamilton, 1998, 2000), yang berfokus pada praktik sosial yang mengasosiasikan membaca dan menulis sesuai keyakinan dan nilai-nilai kelompok sosial yang berbeda. Dalam diskusi ini, kami menyertakan Silva (2000) dan Hall (2006), selain Gee (2000) tentang analisis identitas dalam konteks pendidikan. Dalam wacana dan praktik literasi, kami secara khusus berupaya menyelidiki tindakan yang bertujuan untuk pendidikan inklusif, dalam lingkup kebijakan saat ini, dengan fokus pada batasan dan kemungkinan dalam kaitannya dengan implementasinya (Fontenele, 2014; Magalhães, 2019). *Korpora* penelitiannya berupa dokumen resmi (kutipan), catatan observasi partisipan dan wawancara semi-terstruktur yang dikembangkan bersama guru-guru yang mengajar di ruang kelas inklusif di Timor-Leste, siswa penyandang disabilitas, dan keluarga mereka. Kajian tersebut terletak pada bidang Linguistik Terapan (Pennycook; Makoni, 2020) dan Studi Literasi Baru (Street, 1993, 1995; Barton, 1994; Barton; Hamilton, 1998, 2000; Baynham; Prinsloo, 2009; Hamilton, 2012) dan Analisis Wacana Kritis (Chouliaraki; Fairclough, 1999; Fairclough, 2001, 2003; Fairclough, 2012; Magalhães, Martins, Resende, 2017; Resende, 2019). Secara metodologis, kami memasukkan Textually Oriented Discourse Analysis (ADTO), sebagai salah satu sumber CDA yang dieksplorasi dalam analisis transkrip wawancara yang berhubungan dengan aspek linguistik teks nyata dan mekanisme simbolik kekuasaan. Hasil penelitian menunjukkan bahwa wacana tentang sekolah inklusif diliputi oleh perasaan devaluasi, karena kurangnya perhatian terhadap pekerjaan guru yang mengajar di kelas inklusif, sebagai akibat dari praktik pengajaran yang tidak memadai dari pihak kebijakan pendidikan. Lebih lanjut, hasil penelitian menunjukkan kurangnya persiapan yang memadai untuk mengajar, dengan kata lain, yaitu untuk melanjutkan program pelatihan selain sumber daya lain untuk mendukung proses belajar mengajar bagi penyandang disabilitas. Lebih jauh lagi, penelitian ini mengungkapkan bahwa guru merasa tidak aman dan tidak nyaman dalam praktik pengajaran inklusif, sehingga melemahkan identitas pengajaran. Selain itu, data menunjukkan beragamnya literasi yang dipengaruhi oleh aspek sosial, politik, dan budaya.

Kata Kunci: Literasi. Pidato. Identitas. Pendidikan inklusif. Timor-Leste.

Observação: Tradução do português ao indonésio por Francisco Robinson Pereira, timorense, professor, tradutor, revisor. Mestrando em Ensino de Português no Contexto de Timor-Leste. Atualmente, é Professor de Língua Portuguesa na Universidade Católica Timorense (UCT) São João Paulo II.

SUMÁRIO

BREVES PALAVRAS! LIAFUAN BADAK!	23
1.1 Interação e Imersão no Contexto de Pesquisa	33
1.1.1 <i>Voluntariado em Timor-Leste</i>	35
1.1.2 <i>Educação Inclusiva em Timor-Leste</i>	37
1.1.3 <i>Da docência à Pesquisa</i>	39
1.2 Configuração da pesquisa	41
1.3 Isto é Timor-Leste: <i>Ida ne'e mak Timor Lorosa'e</i>	42
1.3.1 <i>Geografia, Línguas, Religião, Cultura</i>	42
1.3.2 <i>Desde a Colonização até a Independência</i>	43
1.4 Breves Considerações ao Capítulo	47
CAPÍTULO 2: HISTÓRIA, SOCIOPOLÍTICA, EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR	48
2.1 Timor-Leste: Educação no Percurso da História	48
2.1.1 <i>Educação no Timor-Colônia</i>	49
2.1.2 <i>Fim do Período Colonial</i>	50
2.1.3 <i>Educação Indonésia em Detrimento do Planejamento Proposto pela FRETILIN</i>	52
2.1.4 <i>Educação Pós-Restauração da Independência</i>	53
2.2 Educação Inclusiva: Uma Causa, Um Direito	54
2.2.1 <i>Políticas Públicas de Educação Inclusiva</i>	55
2.2.2 <i>Educação Inclusiva em Timor-Leste</i>	59
2.2.3 <i>Inclusão Escolar de Pessoas com Deficiência</i>	60
2.2.4 <i>Os Desafios da Inclusão escolar</i>	62
2.3 Políticas Públicas de Inclusão Escolar	64
2.4 Inclusão Escolar em Timor-Leste	71
2.4.1 <i>Práticas Discursivas, Sociais e Institucionais</i>	72
2.4.2 <i>Documentos Oficiais</i>	74
2.4.3 <i>Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Auditiva</i>	79
2.5 Estado da Arte – O Antes e o Agora da Educação Inclusiva em Timor-Leste	83
2.6 Breves Considerações ao Capítulo	86
CAPÍTULO 3: TEORIAS SOCIAIS DO LETRAMENTO E DO DISCURSO	87
3.1. Estudos do Letramento	87
3.1.1 <i>Novos Estudos do Letramento</i>	91
3.1.2 <i>Prática de letramento</i>	94
3.1.3 <i>Evento de letramento</i>	96

3.1.4 Plurilinguismo	97
3.2 Análise de Discurso Crítica	99
3.2.1 Transdisciplinaridade	104
3.2.2 Modernidade Posterior	105
3.2.3 Teoria e Método	106
3.2.4 Práticas de Linguagem e Aspectos Semióticos	107
3.2.5 Prática Social e Ideológica	107
3.2.6 Discurso, Ideologia e Poder.....	108
3.2.7 Relação Dialética do Discurso.....	112
3.2.8. Ideologia e Poder	112
3.2.9 A Materialidade dos Textos.....	115
3.2.10 Novos desdobramentos da ADC.....	117
3.3 Breves Considerações ao Capítulo.....	118
CAPÍTULO 4: O PASSO A PASSO DA CAMINHADA INCLUSIVA.....	119
4.1 Pesquisa Qualitativa.....	121
4.2 Etnografia	123
4.2.1 Relação Etnografia, ADC e Letramento	127
4.3 Reflexividade na pesquisa.....	129
4.4 Ética na pesquisa	131
4.5 A Técnica da Triangulação.....	132
4.6 Instrumentos para Coleta e Geração de Dados	135
4.6.1 Observação Participante.....	136
4.6.2 Diário de bordo	136
4.6.3 Entrevista	139
4.7 Pesquisa Documental	143
4.8 Colaboradores, Amostra e Lugares da Pesquisa.....	144
4.9 Minicursos pós pesquisa de campo	147
4.10 Breves Considerações ao Capítulo.....	151
CAPÍTULO 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	152
5.1 Categorias Linguístico-Textuais	154
5.1.1 Avaliação e Modalidade: Significado Identificacional.....	154
5.1.2 Transitividade: Significado Representacional.....	156
5.1.3 Categoria de Análise e Enquadre	158
5.2 Escolhas Léxico-gramaticais	158
5.3 Discurso e Concepções Baseadas no Currículo da Educação Básica.....	159
5.5 Breves Considerações ao Capítulo.....	173

CAPÍTULO 6: ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA E ANÁLISE DE DISCURSO TEXTUALMENTE ORIENTADA	174
6.1 Concepções e Discursos Construídos e Compartilhados	180
6.2 Experiência Docente em Sala de Aula Inclusiva.....	195
6.3 Eventos de Letramento ao Estudante com Deficiência.....	197
6.3.1 As Terapias Visuais-Gestuais.....	198
6.3.2 Textos Religiosos Católicos	202
6.4 Inclusão Escolar na Perspectiva da Família	204
6.5 Breves Considerações ao Capítulo.....	206
CAPÍTULO 7: PROCESSOS IDENTITÁRIOS NA INCLUSÃO EDUCACIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	207
7.1 Identidade de Gestores(as)	212
7.2 Identidades de Professores(as)	215
7.3 Identidade de Estudantes com Deficiência Auditiva.....	224
7.4 Breves Considerações ao Capítulo.....	227
CAPÍTULO 8 - PERSPECTIVAS E PERCEPÇÕES DE LETRAMENTO	229
8.1 Cenários de Letramento	230
8.2 Letramento de Professores(as).....	236
8.3 Letramento de Estudantes com Deficiência.....	246
8.4 Letramento de Famílias.....	249
8.5 Breves Considerações ao Capítulo.....	250
CONSIDERAÇÕES FINAIS	251
REFERÊNCIAS	255
FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. <i>Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa</i> . Campinas: Mercado de Letras, 2014. 228p.....	261
HALLIDAY, Michael A. K. An introduction to functional grammar . London: Edward Arnold, 1985. Pp. 384.....	262
APÊNDICES.....	274
ANEXOS	321

A ARTE DE SER FELIZ

Cecília Meireles

Houve um tempo em que minha janela se abria
sobre uma cidade que parecia ser feita de giz.
Perto da janela havia um pequeno jardim quase seco.
Era uma época de estiagem, de terra esfarelada,
e o jardim parecia morto.
Mas todas as manhãs vinha um pobre com um balde,
e, em silêncio, ia atirando com a mão umas gotas de água sobre as plantas.
Não era uma rega: era uma espécie de aspersão ritual, para que o jardim não
morresse.
E eu olhava para as plantas, para o homem, para as gotas de água que caíam de
seus dedos magros e meu coração ficava completamente feliz.
Às vezes abro a janela e encontro o jasmineiro em flor.
Outras vezes encontro nuvens espessas.
Avisto crianças que vão para a escola.
Pardais que pulam pelo muro.
Gatos que abrem e fecham os olhos, sonhando com pardais.
Borboletas brancas, duas a duas, como refletidas no espelho do ar.
Marimbondos que sempre me parecem personagens de Lope de Vega.
Às vezes, um galo canta.
Às vezes, um avião passa.
Tudo está certo, no seu lugar, cumprindo o seu destino.
E eu me sinto completamente feliz.
Mas, quando falo dessas pequenas felicidades certas,
que estão diante de cada janela, uns dizem que essas coisas não existem,
outros que só existem diante das minhas janelas, e outros,
finalmente, que é preciso aprender a olhar, para poder vê-las assim.

BREVES PALAVRAS! LIAFUAN BADAQ!

*Falar de algo que se conhece é falar com o coração!*¹

Estas palavras introdutórias marcam o início da produção escrita desta tese, e faço uma breve apresentação pessoal, discorrendo um pouco sobre a minha história e a construção da minha identidade. Para isso, justifica-se o uso da primeira pessoa do singular que, inevitavelmente, aparece em vários momentos desse texto, como sendo a melhor forma de expressar as experiências vividas e vivenciadas em um processo no qual me constituo, socialmente, buscando apresentar, bem como refratar o que eu acredito e defendo.

O título *Breves Palavras* remete a um uso linguístico oral, comum em Timor-Leste, proferido, predominantemente, na língua tétum,² como *Liafuan Badak*³. Para esta exposição, escolhi o gênero de texto denominado relato. Nesse sentido, eu dialogo com Bolívar (2002), baseando-me em suas considerações relevantes, sobre a interrelação entre o relato e a reconstrução de percursos que me levaram a identificar as experiências, os momentos e os (re)encontros significativos à minha formação e à escolha da minha profissão, professora.

Em outros termos, o autor (2002) entende a narrativa como a qualidade estruturada da experiência percebida, que percebe a riqueza e as especificidades dos significados relacionados aos assuntos dos sujeitos, sendo as evidências do mundo da vida, o alicerce disso tudo, nas quais reconstruímos nossas experiências, refletindo sobre o que já vivemos e dando significado ao sucedido.

Comecei a estudar em 1965. Meus pais estudaram até o Ensino Fundamental. Ele era negro, bisneto de escravos. Ela era branca, descendente de portugueses. Sempre se preocuparam muito com a educação dos filhos, eram muito exigentes, dizendo-nos que era preciso conscientizarmo-nos e estarmos atentos a tudo, devido, sobretudo, à nossa condição de interracialiais, de pele escura. Antes de ir à escola, fui alfabetizada pela minha mãe. Meu pai “tomava a leitura”, expressão comum à época. O material didático utilizado pelo meu pai era o jornal, que ele comprava pela manhã e lia, durante a viagem de trem ou ônibus, na ida ao trabalho. Isso era um hábito diário. Após a leitura, ele dobrava o periódico, guardava-o, reutilizando-o, ao voltar para casa, nas atividades de leitura dos filhos.

¹ Fala da Prof^a Dr.^a Fátima M. M. dos Reis de Sá Ferreira, da Universidade de Coimbra, em participação à banca de defesa de tese, em 04/12/2023, (PPGLinC/UFBA).

² Língua nacional, franca e oficial, assim como o português (Nota da pesquisadora).

³ *Liafuan* é oxítona; *badak* é paroxítona.

Assim, desde cedo, aprendi que a leitura é um hábito que, ao ser desenvolvido em família, em casa, torna-se para sempre um momento prazeroso. Isso porque se torna uma prática de letramento, estabelecida por meio de laços afetivos, além de ter em conta que ler é mais do que apenas decodificar, compreender, interpretar e pensar. Aprendi, também, que a leitura não é só um meio de adquirir informação, pois nos torna críticos e capazes de considerar diferentes perspectivas (Solé,⁴ 2015), além de estimular a criatividade e outras aptidões que tornam a vida escolar bem-sucedida.

Com os meus pais, aprendi que aqueles momentos e experiências, construídos fora da escola, em casa, em família, foram essenciais à minha alfabetização, cujo “desenvolvimento ocorre[u], sem dúvida, em um ambiente social (Teoria de Vygotsky)” (Ferreiro, 1996, p. 24), e à ampliação do meu repertório, bem como à aquisição de pré-requisitos que contribuíram com o meu desempenho na escola. Àquela altura, eu ainda não podia imaginar que meus pais já sabiam que a minha infância passaria por transformações do mesmo modo que a sociedade e, para isso, eu devia estar bem-preparada.

Mais adiante, descobri por meio de opiniões de famílias, educadores e estudos diversos sobre leitura em casa, que os resultados dessa prática propiciam múltiplos benefícios, tanto para a escola como para a família. No meu caso, ler em casa foi essencial, para desenvolver meu hábito de leitura, além das leituras realizadas no dia a dia escolar. Nessa mesma perspectiva, Morrow e colaboradores (1994) passaram a pesquisar e desenvolver programas para serem realizados com as famílias, visando à aquisição de competência nas habilidades de leitura, escrita e cálculo. Esses estudos indicaram que, nos lares onde há leitura frequente, tanto dos pais quanto das crianças, diálogo, acesso fácil e frequente a materiais de leitura e escrita, além de os (as) filhos (as) serem acompanhados (as) sobre o seu desempenho em atividades de letramento, observam-se efeitos positivos na habilidade específica de leitura e escrita.

Na escola, tanto nas séries iniciais como em todo o ensino fundamental, eu gostava de todas as disciplinas, porém considerava a matemática mais difícil. Nessa disciplina, raramente tirava notas máximas, entretanto, dedicava-me muito, para obter notas acima da média. Ainda assim, na maioria das vezes, eu não conseguia ganhar os presentinhos que alguns professores de matemática ofereciam aos alunos, de modo a estimulá-los. Devo confessar minha tristeza, diante daquele modelo behaviorista (Gagné, 1970), uma espécie de manipulação

⁴ De acordo com a revisão e atualização da norma NBR 10520 (2023) de citações, da ABNT, na autoria de pessoa física entre parênteses, emprega-se somente as letras iniciais em maiúsculas, diferentemente de antes, quando o sobrenome dos autores era em caixa alta (Nota da pesquisadora).

antidemocrática imposta ao sujeito, porque os *gifts*⁵ eram decalques lindos, para colocar no caderno ou lápis com algum diferencial, em relação aos comuns.

Em 1975, cheguei ao Ensino Médio. Nessa modalidade, dou destaque à disciplina Literatura, porque era maravilhosa! O professor dessa matéria (Luís Antônio, lembro-me bem) contribuiu muito para que eu gostasse de ler as obras literárias. Apesar de um momento político crítico para o Brasil, motivado pelo regime autoritário, denominado Ditadura Militar (1964-1984), o referido professor tinha um jeito leve e carinhoso de dar aula. Era uma aula expositiva, lamentavelmente não dialogada, mas o professor contava histórias de grandes obras literárias; recitava poemas completos; lia trechos de obras.

De um lado, não havia condições para discussão dos textos, de modo a formar leitores independentes, críticos e reflexivos, permitindo que a leitura fosse, de fato, um processo de interação entre o(a) leitor(a) e o texto (Solé, 2015). De outro, havia certa compensação por meio da insistência daquele professor com suas leituras que alegravam, entristeciam, impressionavam, faziam sonhar, demonstravam sabores e dissabores da vida dos sujeitos. Além disso, ele indicava a leitura de livros para avaliações escritas posteriores.

Iniciei o curso superior em 1978. Eu queria ser professora! Fui inspirada pelo papel educador dos meus pais e de professores que nunca esqueci, como o de Literatura, já mencionado; a Dona Leila, minha primeira professora, uma mulher muito carinhosa e acolhedora; além de outros(as) que permanecem como lembranças vivas e muito agradáveis! Concluí o curso de Licenciatura Plena em Letras, em 1981, e comecei a lecionar em escolas privadas, atuando no ensino fundamental e médio, em diferentes cidades, nos estados de Goiás e Tocantins.

Na minha prática docente, eu sempre observava os estudantes, estimulava o diálogo, gostava de acolhê-los. Iniciativas como “aula de reforço”, “nivelamento”, “atendimento individualizado”, “recuperação”, independentemente da nomenclatura, planejadas pela escola ou sugeridas por mim, com vistas a um melhor desempenho de estudantes com problemas de aprendizagem ou outros dificultadores, podiam contar comigo sempre.

Na década de 1990, começaram a surgir muitos programas de formação continuada. Sempre havia palestras, simpósios, congressos. Eu participava desses eventos, fosse convidada ou convocada. Ao final dessa década, tive a oportunidade de ser palestrante em encontros de educação, todos muito interessantes, principalmente por terem contribuído significativamente

⁵ Presentes, prendas (Tradução da pesquisadora).

com as minhas atividades docentes. Aprendi muito, participando ora como ouvinte, ora como palestrante em simpósios, rodas de conversa, palestras, oficinas, congressos.

Em 1997, iniciei um curso de pós-graduação *lato sensu* em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa. Na mesma época, fui convidada a fazer parte do corpo docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG), em regime temporário. Surpreendentemente, um professor, ex-colega de trabalho, decidiu dedicar-se à carreira política e, por isso, sugeriu o meu nome, para assumir a sua carga horária na Faculdade de Letras, do *Campus Uruaçu*. Assim começou minha carreira de professora de ensino superior.

Na UEG, ministrei aulas tanto em cursos presenciais, quanto em outros projetos, a exemplo da Licenciatura Plena Parcelada (1999-2002), ação significativa, voltada a docentes em exercício, ainda sem licenciatura, atuando em regiões remotas, distantes dos principais centros urbanos. Esses professores tinham diferentes perfis socioeconômicos. Para interagir, verdadeiramente, com eles, era necessário conhecer um pouco de suas crenças, costumes, fragilidades, expectativas. Sem isso, teria sido muito difícil realizar um trabalho ético, produtivo, acolhedor, inclusivo.

Além da UEG, fui professora convidada na Pontifícia Universidade de Goiás (PUC-GO) e professora contratada do Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA-GO) e da Faculdade Nossa Senhora Aparecida (FANAP-GO), até o mês de junho de 2005, época em que decidi participar de um programa de docência voluntária, no continente asiático, que será mais bem explicitado no capítulo dedicado à contextualização de minha pesquisa.

Da trajetória docente fora do Brasil, apresentada a seguir, destaco a importância de muitas observações, realizadas durante um longo período, descrito na continuidade desta introdução. Observações de contextos diferenciados, relacionados a um conjunto diverso nos âmbitos social, cultural, linguístico. Ademais, um exercício constante de ações, como acolher, interagir, compreender, discutir, refletir, intervir.

Este relato é parte de um memorial descritivo, que foi produzido como atividade avaliativa da disciplina *Letramento como Prática Social*, a primeira que cursei, ao ingressar no programa de Doutorado, e foi ministrada pela professora Dra. Ormezinda Maria Ribeiro, da Universidade de Brasília (UnB), no primeiro semestre de 2020. Antes de fazer considerações à produção do memorial, aprez-me fazer breves considerações ao início do doutorado.

A minha expectativa era a mesma de qualquer estudante que se prepara, entusiasticamente, para ir à escola, ou seja, na véspera, organizei uma bolsa, adequada e prática para acessar as dependências da UnB, e conversei, algumas vezes, com um colega de curso que também se preparava para ir à Brasília. Assim, na manhã seguinte, nós nos encontraríamos na

UnB. Combinamos que chegaríamos cedo para “dar uma volta” pela Universidade, para conhecê-la, senti-la. De fato, estávamos muito empolgados. Esse encantamento diante de algo novo foi atravessado pela notícia do decreto da situação de pandemia da Covid 19, doença infecciosa causada pelo coronavírus Sars-CoV-2. Portanto, no dia seguinte, tudo estaria fechado e, por isso, eu não iria à UnB.

A consequência disso foi o surgimento de uma nova rotina, nova dinâmica, novas aprendizagens, sobretudo na área das tecnologias digitais. A professora Ormezinda não demorou a contatar todos(as) os(as) alunos(as), e fez-nos conhecer uma ferramenta digital nunca imaginada até aquele momento: a SASP (sala de aula sem paredes). Do mesmo modo, vieram outras disciplinas e outras professoras (todas as disciplinas ao longo do cumprimento da matriz curricular foram ministradas por mulheres), permitindo que virtualmente desafiássemos aquele tempo, buscando e compartilhando muito conhecimento e muitas experiências. Sem dúvida, a sensibilidade daquelas mulheres, mais a florada naquele momento, fez toda diferença.

E, em meio à pandemia que não passava, já pelos seis meses completados, concluí a primeira etapa do programa e comecei a me preparar para a pesquisa de campo. Para isso, eu dependia de imunização, então comecei a esperar a minha oportunidade de vacinação. De tudo isso, ficaram essas lembranças, entre outras, principalmente o sentimento de não ter conhecido pessoalmente os colegas que cursaram comigo as disciplinas e o fato de não ter conhecido pessoalmente a maior parte das professoras.

A produção do memorial contou com muitas leituras e discussões. Dessa forma, pude perceber a trajetória da minha identidade, sobretudo minha identidade de pesquisadora, construída em uma constante atividade docente, interativa, dialógica, investigativa. Na visão de Freire (1996, p.32), “faz parte da natureza docente a indagação, a busca, a pesquisa”. Esse realce perpassa o meu relato. Assim, ao relacionar minha história pessoal, acadêmica e profissional com a pesquisa apresentada, eu me identifico como alguém que está fora do contexto timorense⁶, porque sou brasileira, mas de certa forma imersa nele.

Além disso, o presente relato releva motivações que me levaram a construir tal percurso, o que considero importante para os(as) meus(minhas) leitores(as). Ao narrar, descrever e, por vezes, dissertar sobre tantas experiências vivenciadas, durante a minha formação e atuação profissional, considero que seja um momento de entrega a um processo reflexivo. Concordo

⁶ Nesta tese, o uso da palavra *timorense*, ao invés de *leste-timorense*, refere-se à adjetivação pátria de Timor-Leste, a parte independente da ilha de Timor, no sudeste asiático (Nota da pesquisadora).

com Freire (1996, p. 47), ao declarar que o primeiro saber que aponta para a formação docente é a compreensão de que “saber [...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. Estou certa de que tudo isso contribuiu para que eu me tornasse uma pesquisadora, pois assim percebo a mim mesma. Também, agrada-me destacar que a razão de tudo isso é porque sou, primeiramente, uma professora.

Nesta introdução, considero oportuno e importante destacar que a investigação apresentada aqui está vinculada ao projeto macro, intitulado *Gênero, Raça e Ideologia Linguística na Escola Inclusiva*, coordenado pela Professora Dra. Maria Izabel Santos Magalhães, tendo em consideração alguns aspectos críticos da realidade pesquisada, como a situação linguística (política linguística sem planejamento linguístico) e a fragilidade da educação (ausência de formação continuada adequada), as quais impactam, negativamente, o trabalho dos(as) educadores(as) inclusivos(as).

Outrossim, vale acrescentar um comentário sobre gênero, raça e ideologia linguística, com base em Van Dijk (2007), ao afirmar que o racismo se manifesta de forma diferente, em cada país. Em Timor-Leste, a propósito, isso tem relação com a história do colonialismo e dos modos pelos quais o poder social é exercido. A miscigenação ocorrida na chegada dos primeiros administradores portugueses é um exemplo disso. Assim surgiram os(as) timorenses que foram à escola, estudaram línguas, constituindo a comunidade de língua portuguesa presente nos altos cargos das esferas governamentais até a presente data. Isso vai ao encontro de Magalhães (2019), ao destacar a ideologia linguística presente nas relações das desigualdades sociais. Desses aspectos, vem o poder social exercido sobre as etnias e suas respectivas comunidades linguísticas, de modo a produzir assimetrias e desigualdades sociais.

No que tange à situação linguística, destaco a dificuldade de muitos estudantes, para aprenderem português, pois, em casa, costumam usar sua língua materna. Isso reflete a falta de planejamento linguístico adequado à realidade sociolinguística do país. Também ressalto a condição de acesso a uma escola (currículo correspondente ao de Portugal), que tem o português como língua de instrução, onde o pretense ingresso e sua família têm de ser capazes de participar de uma entrevista nessa língua. Esse caso, especificamente, remete à noção de privilégio da relação colonial (Fanon, 2005) que, de certo modo, vem sendo mantida.

Na reflexão desse autor (2005), há relação com um processo colonial passado que não pressupõe igualdade entre colonizado e colonizador, pois a lógica colonial atribui ao colonizado a condição de objeto imerso em um sistema, preso em um círculo vicioso de interpretações.

Na visão de Hall (1996), as tantas experiências de dominação no sistema colonial marcaram para sempre as sociedades dominadas.

Logo, é preciso pensar em um planejamento linguístico que inclua todos os estudantes e, do mesmo modo, os(as) professores(as) inclusivos(as) que são constantemente alertados(as) acerca da obrigatoriedade da prática docente por meio do português (meio de instrução). Nesta pesquisa, entendemos que o(a) professor(a) inclusivo(a) deve estar preparado para lidar com esse tipo de situação. Também, a esses(as) professores(as) devem ser disponibilizados programas de formação inicial e(ou) continuada voltados ao ensino de língua portuguesa.

Da mesma forma, que haja acesso a conhecimentos fundamentais acerca do tema da educação inclusiva, com programas, planejamento e calendário definidos e adequados. Aos(às) educandos(as) com deficiência, é esperado que os sistemas de ensino assegurem professores(as) com especialização adequada, bem como professores(as) de ensino básico preparados para acolher os(as) educandos(as) nas classes inclusivas.

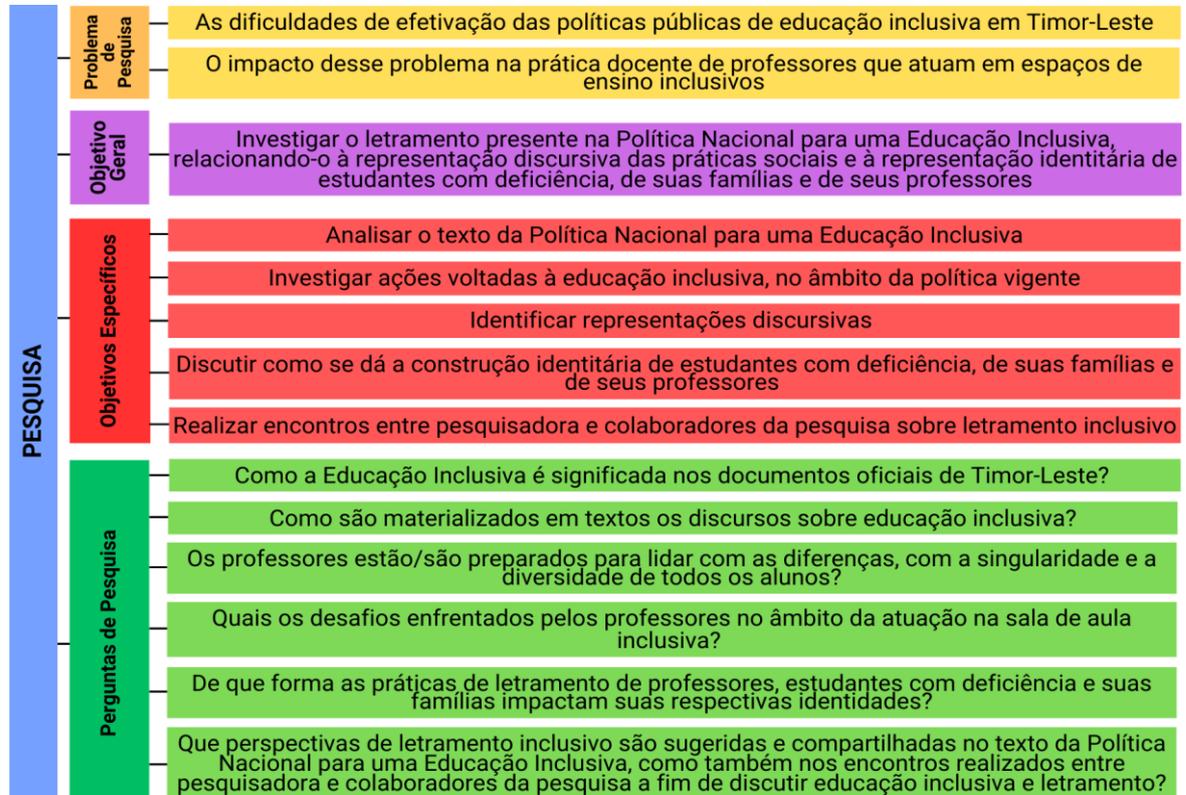
Assim, reitero que a política linguística vigente, dissociada do modo como funciona o uso linguístico e das expectativas em relação a esse uso, sendo, portanto, pouco favorável a esses(as) educadores(as), justifica o vínculo entre a presente pesquisa e o projeto *Gênero, Raça e Ideologia Linguística na Escola Inclusiva*. Essa vinculação deve-se à relação entre o objeto desta pesquisa e os elementos gênero, raça e ideologia linguística por intermédio das situações a seguir.

Primeiro, destacamos a minoria feminina no grupo de docentes do lócus da investigação. Essas professoras, em razão de sua cultura patriarcal, dependem sempre da aprovação(permmissão) do gênero masculino mais velho ou em posição social relevante para que tenham voz. Logo, são ouvintes em todas as discussões. Em seguida, os(as) estudantes assistidos(as) pela Congregação e matriculados(as) na EBF Buruma, de etnias diferentes, pois são oriundos de municípios diferentes com hábitos, costumes e crenças diferentes entre si. Portanto, um contexto que leva a ideologia linguística, haja vista o plurilinguismo presente no lócus. Assim, destacamos um conjunto de identidades com singularidades étnicas, socioculturais e linguísticas no contexto da escola inclusiva, ou melhor, na realidade de estudantes, educadores (as) e familiares. Incluímos, também, a língua do currículo, imposta de certa forma por uma classe social elitizada.

Com relação à proposta de investigação científica, apresentada ao PPGL-UnB, a Figura 1 (Projeção da Pesquisa) descreve as bases do estudo, ou seja, o problema da pesquisa, os objetivos, geral e específicos, assim como as perguntas _ suposições e questionamentos

expressados em forma de pergunta _ que nortearam o desenvolvimento de todo o processo de investigação.

Figura 1 – Projeção da Pesquisa



Para responder a questões surgidas, inicialmente, ou até mesmo questões secundárias, a tese foi organizada em oito capítulos.

Quadro 1 – Organização da tese

Capítulo	Título	Descrição
Introdução	Breves Palavras (<i>Liafuan Badak</i>)	
Um	Docência e Pesquisa no Encontro com o Outro (<i>Hamutuk Ita Bele</i>)	<p>Interação e Imersão no Contexto de Pesquisa (1.1)</p> <p>Investigação e Inclusão: Experiências (1.2)</p> <p>Isto é Timor-Leste: <i>ida ne'e mak Timor Lorosa'e</i> (1.3)</p> <p>Breves Considerações ao Capítulo (1.4)</p>

Dois	História Sociopolítica, Educação e Inclusão Escolar	Timor-Leste: Educação no Percurso da História (2.1)
		Educação Inclusiva: Uma Causa, Um Direito (2.2)
		Políticas Públicas de Inclusão Escolar (2.3)
		Inclusão Escolar em Timor- Leste (2.4)
		Estado da Arte (2.5)
		Breves Considerações ao Capítulo (2.6)
Três	Teorias Sociais do Letramento e do Discurso	Estudos do Letramento (3.1)
		Análise de Discurso Crítica (3.2)
		Breves Considerações ao Capítulo (3.3)
Quatro	O Passo a Passo da Caminhada Inclusiva	Pesquisa Qualitativa (4.1)
		Etnografia (4.2)
		Reflexividade na Pesquisa (4.3)
		Ética na Pesquisa (4.4)
		A Técnica da Triangulação (4.5)
		Instrumentos para Coleta e Geração de Dados (4.6)
		Pesquisa Documental (4.7)
		Colaboradores, Amostra e Lugares de Pesquisa (4.8)
		Minicursos Pós-pesquisa de Campo (4.9)
Cinco	Análise e Discussão dos Dados	Categorias Linguístico- Textuais (5.1)
		Escolhas Léxico-Gramaticais (5.2)

		Discursos e Concepções, a partir do Currículo da Educação Básica (5.3)
		Discurso e Concepções sobre os Letramentos Construídos e Compartilhados (5.4)
Seis	Análise de Discurso Crítica e Análise de Discurso Textualmente Orientada	Experiência Docente em Sala de Aula Inclusiva (6.1)
		Eventos de Letramento ao estudante com Deficiência (6.2)
		Inclusão Escolar na Perspectiva da Família (6.3)
Sete	Processos Identitários na Inclusão Educacional de Pessoas com Deficiência	Identidade de gestores(as) (7.1)
		Identidade de professores(as) (7.2)
		Identidade de estudante com Deficiência Auditiva (7.3)
Oito	Perspectivas e Percepções de Letramento	Cenários de Letramento (8.1)
		Letramento de Professores(as) (8.2)
		Letramento de Famílias (8.3)
Considerações Finais		Breves Considerações ao Capítulo (8.4)

Fonte: elaborado pela pesquisadora

As descrições correspondentes a cada capítulo (Quadro 1) coadunam, em grande parte, com o aporte teórico da pesquisa, cujos postulados se efetivam, através do Letramento, como Prática Social (Street, 1984, 2014); dos Estudos do Letramento (Street, 2003) e dos estudos do discurso, como dimensão da prática social (Fairclough, 2003, 2009), nos quais está situada a Análise de Discurso Crítica (ADC), introduzida por Fairclough (1985), no Reino Unido, cujas pressuposições têm origem na relação discurso e sociedade, e por Magalhães (2004), no Brasil.

No capítulo 1, considero aspectos relevantes acerca da minha interação e imersão na realidade do contexto de Timor-Leste que, acredito, validam tanto a minha participação docente, quanto justificam o meu desejo de fazer pesquisa nesse país do continente asiático.

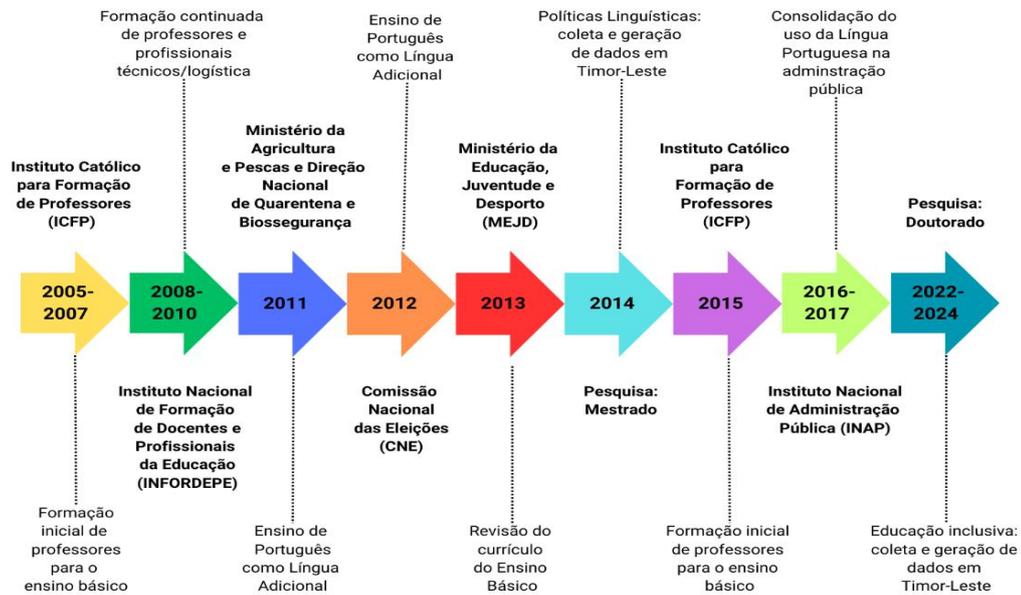
CAPÍTULO 1 - DOCÊNCIA E PESQUISA NO ENCONTRO COM O OUTRO (*HAMUTUK ITA BELE*)

Este capítulo tem o propósito de contextualizar a pesquisa que resultou na produção desta tese. Nesse sentido, o texto explicita, ora breve, ora prolongadamente, o andamento de um processo de aprendizagens diversas. Como produto de uma trajetória, construída em meio a tantas interações em quase duas décadas consecutivas de contato com o Timor-Leste, as inquietações foram dando lugar ao empreendimento da presente pesquisa. Uma imersão, de fato, em uma realidade desafiadora, à primeira vista, e surpreendente e significativa, na continuidade. Isso reflete a experiência humana definidora da alteridade (Mead, 1967[1934]), como sendo a convivência cotidiana com as fronteiras entre um e outro(s), mediadas pelas significações das experiências socioculturais, apropriadas pelos sujeitos em diferentes domínios da realidade.

1.1 Interação e Imersão no Contexto de Pesquisa

O conhecimento é a capacidade humana de entender, compreender as coisas e apreender algo, por meio da experiência ou do raciocínio, assim como está presente na vida das pessoas, como fruto de distintas civilizações. Por esse motivo, convém torná-lo visível, a fim de que tudo possa ser contado e recontado, passando de geração a geração. Ao relatar qualquer experiência, importa enumerar fatos (Figura 1) e resultados, mas isso somente não é suficiente, pois é preciso, sobretudo, refletir sobre o processo de como ocorreram algumas situações e acontecimentos. Isso inclui pensar sobre o processo de imersão e aprendizagem, seja qual for a realidade na qual estejamos situados, cujo contexto, muitas vezes, torna-se desafiador, surpreendente e muito significativo.

Figura 2: Cronologia da minha participação em Timor-Leste



Fonte: elaborada pela pesquisadora.

A figura sintetiza um período de memórias que permanecem guardadas e, de certo modo, vivas, podendo ser acionadas a qualquer momento em que sejam necessárias. Isso faz parte da jornada dos sujeitos, incluindo seus espaços como “lugares de produção, circulação e coleta de histórias, na forma de relatos” (Bolívar, 2002, p. 199). Esse aspecto de memorialística, de presente que se recusa a virar passado, que fica escondido, mas pode emergir a qualquer momento e situação, tem relação com as minhas idas e vindas a(de) Timor-Leste ou Timor *Lorosa’e*, durante todo esse tempo.

De acordo com Ricouer (1997), a reprodução da realidade percebida pelos sentidos, ao buscarmos estabelecer conexões entre o tempo e a narrativa, é tomada pela decisão de escrever as próprias memórias, chamado de momento da pré-figuração, ou seja, quando diante da lembrança de um determinado tempo, em que as ideias ainda estavam embaralhadas, vemos nossas experiências e o que ficou marcado.

Em seguida, há o momento da configuração, pois à medida que vamos escrevendo, vamos refletindo sobre a nossa trajetória, o que nos constituiu, os fatos vividos, marcantes. Na ótica de Creswell e Poth (2018), uma reflexividade que pode ser feita consigo mesma(o) ou com outras pessoas. E, por último, o que fazemos com o impacto e resultado dessas experiências sobre nós mesmos é o momento em que nos perguntamos sobre a nossa projeção no presente; o rumo que queremos dar à nossa vida e à nossa trajetória profissional, a partir dessas memórias que escrevemos.

Assim, algumas de minhas memórias, que escolhi chamar de “recorte no tempo acadêmico-profissional”, de quase duas décadas, em Timor-Leste, foi certamente a motivação, para realizar nesse país, também, a minha pesquisa de Doutorado, tendo em conta tanta vivência e muitas experiências.

Retomo aqui a história e os fatos, a partir do dia 11 de julho de 2005, quando cheguei a Timor-Leste, pela primeira vez, para integrar o corpo docente do Instituto Católico para Formação de Professores (ICFP), no município de Baucau. Foi uma parceria entre os Institutos Maristas⁷ da Austrália e do Brasil e a Igreja Católica de Timor-Leste, por meio da Diocese de Baucau.⁸

Antes da viagem, tive a oportunidade de conhecer um pouco da história política e da cultura de Timor-Leste, assim como alguns momentos relevantes da luta pela soberania, por meio de textos jornalísticos e literários, um filme⁹, narrado e dirigido por uma atriz brasileira, além de relatos de pessoas que estiveram em Timor-Leste. Essa etapa prévia me deixou bastante entusiasmada, considerando a possibilidade de novas descobertas. Huberman (1995) aduz que a descoberta justifica o entusiasmo inicial, o desejo da experimentação, a expectativa.

1.1.1 Voluntariado em Timor-Leste

No ICFP, conheci jovens oriundos(as) de vários municípios¹⁰ de Timor-Leste. Durante três (3) anos, eles(as) viviam em Baucau, local do instituto, criado em 2002, após a Restauração da Independência. Os(as) professores(as) primários(as), formados(as) pelo ICFP, voltam aos seus municípios de origem, com o objetivo de conseguir uma oportunidade de trabalho, em uma escola pública ou privada.

A ideia da criação desse espaço de formação surgiu da necessidade de atender à demanda de professores(as) na educação primária, visto que, antes, quando o país ainda estava sob o regime do governo indonésio, a maior parte do quadro docente era formada por

⁷ O Instituto Marista é uma instituição religiosa católica fundada em 1817, na França. Em pleno período de pós-revolução, quando o acesso à educação era privilégio de poucos, o instituto deu início à missão de educar e evangelizar crianças e jovens, especialmente os mais necessitados (Nota da pesquisadora).

⁸ A Igreja Católica de Timor-Leste tem três (3) Dioceses: Díli, Baucau e Maliana. O município de Baucau é a segunda maior cidade do país (Nota da pesquisadora).

⁹ No documentário intitulado Timor Lorosae – O Massacre que o Mundo Não Viu, Lucélia Santos conta a história de Timor-Leste, desde sua colonização pelos portugueses até a independência, passando pelo trágico período de ocupação indonésia (Nota da pesquisadora).

¹⁰ Timor-Leste tem 14 municípios. Até 31 de dezembro de 2021 eram apenas 13. No dia 1 de janeiro de 2022, foi oficializada a existência do município de Ataúro, ilha localizada a 25km ao norte de Díli, a capital (Nota da pesquisadora).

professores(as) procedentes de diferentes províncias indonésias. Com isso, “todas as posições administrativas, técnicas e profissionais eram cargos ocupados pelos indonésios: 20% dos professores primários e 90% dos professores secundários que lecionavam nas escolas não eram timorenses” (Silva, 2011, p. 10).

Durante dois anos, ministrei aulas de uma disciplina intitulada *Alfabetização e Letramento*. Àquela altura, no Brasil, cresciam as discussões sobre letramento nos encontros de formação continuada. Eu, particularmente, antes de viajar a Timor-Leste, tive oportunidade de participar de encontros de formação na área de estudos do letramento, por meio de videoconferência, sob a coordenação pedagógica do departamento de estudos linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Por isso, tomei esse campo de estudo como ponto de partida nas aulas com os(as) futuros(as) professores(as) timorenses, discutindo com eles(as) algumas definições e modelos de letramento, a partir de pesquisadoras renomadas como Magda Soares (2001), Jane Quintiliano Silva (2010), Maria Lúcia Castanheira (2019).

Na apresentação dos conceitos e práticas de letramento (Ver Capítulo 3, Seção 1, Subseção 1), que podem ser vistas como ligações entre as atividades de leitura/escrita e as estruturas sociais, percebi que os(as) futuros(as) professores(as) tentavam discutir sobre o papel do professor primário e da professora primária no processo de reconstrução do país, reafirmando o compromisso de enfrentar todos os desafios que se apresentavam, diante deles, naquele momento político novo. Um dos grandes desafios era, e ainda é, a implementação da Língua Portuguesa (LP) no currículo, haja vista que todos(as) deveriam, ao final do curso, estar aptos(as) a ministrar aulas nas línguas oficiais, tétum¹¹ e português, por conseguinte, línguas de instrução.

O início do meu trabalho no ICFP foi muito difícil, porque as aulas eram planejadas em português; contudo, os(as) estudantes, jovens nascidos(as) durante o regime indonésio, não eram proficientes nessa língua. Logo, esse era um problema político, cultural, educacional e linguístico que começava a clamar por solução viável, considerando o percurso historiográfico dos timorenses. Além disso, sob o aspecto linguístico, um problema de inclusão social, também, pois, o português como língua oficial [Art. 13, Constituição da República (2002)], de instrução [conforme Leis de Bases da Educação (2008)] e da função pública [língua de trabalho, estatuto nº 23, da Comissão da Função Pública (2009)], ainda permite que alguns estudantes e

¹¹ A língua nacional possui diferentes registros ortográficos de uso frequente em todo o território leste-timorense, a saber: a grafia “tétum”, da Igreja Católica e do Instituto Nacional de Linguística (INL), e “tetun” do Dili *International Technology* (DIT). Em todas as grafias, o acento tônico é paraxítono (Nota da pesquisadora).

funcionários e funcionárias públicos(as) vivenciem uma espécie de exclusão linguística. Vale ressaltar que o português é uma das línguas oficiais.

Diante do exposto, a população foi instigada a buscar espaços de discussão, no sentido de criar programas de cooperação com outras nações da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), com a finalidade de ajudar na reinserção da referida língua, promovendo formação de professores e professoras em exercício e cursos de LP nas instituições governamentais, como forma de inclusão social, até mesmo porque saber português é garantia de trabalho em instituições governamentais, além de fator de reconhecimento social no país.

Ainda, é preciso considerar que, em Timor-Leste, cada cidadão(ã) tem uma língua materna, do seu município de origem, a ser discutido na subseção 2.1.1. Por isso, no ICFP, a comunicação, no geral, era em tétum, língua nacional. Para mim, era algo verdadeiramente novo, que me instigava. Diante disso, decidi aprender essa língua, e, para isso, passei a interagir com a comunidade em diferentes espaços, ou seja, no mercado, na igreja, nas cerimônias públicas, sociais. Calvet (2002) destaca que esse tipo de imersão e aprendizagem de segunda língua é uma atitude comum nos espaços plurilíngues, levando o(a) falante(a) a recorrer a uma língua veicular, quando se encontra imerso(a) em uma comunidade de muitas línguas, menos ou nada conhecidas, mas deseja ali permanecer.

No convívio diário com os(as) estudantes do ICFP, eu ouvia muitas histórias, muitos relatos. Havia uma oralidade intensa que confirmava a tradição oral do país, o que chamei de “cenar de letramento” (Lopes, 2004), característica adequada àqueles diversos cenários linguísticos. Na interação com os(as) estudantes, os assuntos discutidos eram sempre os mesmos: realidade linguística, política linguística vigente, reconstrução do Estado e organização do sistema político, da educação, do mercado de trabalho.

1.1.2 Educação Inclusiva em Timor-Leste

Outro momento importante no ICFP foi em 2006, quando tive a oportunidade de supervisionar uma aluna, durante a sua prática de estágio. No primeiro dia, havia quatro estudantes com deficiência física, três meninos e uma menina, na sala de aula. Aqueles estudantes marcaram o início dos meus questionamentos sobre inclusão de pessoas com deficiência (PcD), em Timor-Leste, naquele momento em que o país começava seu processo de reconstrução, após um período de pouco mais de duas décadas, sob um regime de opressão. Eles(as) estimularam a minha curiosidade sobre as condições das PcD naquela região, onde eu já estava há quase dois anos.

Depois disso, comecei a falar sobre inclusão, não apenas de PcD, pois havia outros aspectos a serem confrontados, na ótica da inclusão social, os quais chamavam a minha atenção, inquietando-me, de certa maneira. Para ilustrar esse comentário, aponto problemas, como a violência doméstica, o desemprego, a distância intergeracional e a inexistência de planejamento linguístico, com vistas à efetividade do ensino, entre outros.

Sobre as PcD, interessava-me saber onde estavam, o que faziam, como viviam. De tudo isso, algo mais abrangente surgia, como um direito a ser discutido: inclusão social, visto tratar de ações voltadas à integração de grupos minoritários, o que inclui as PcD, no meio social, na escola sobretudo. Em outras palavras, grupos excluídos do processo de socialização.

Em 2009, voltei a Timor-Leste, pela segunda vez, integrando a equipe do Programa de Qualificação em Língua Portuguesa (PQLP), gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES). O programa fazia parte de um acordo¹² de cooperação técnica entre o Brasil e o Timor-Leste. Nesse programa, ministrei aulas de Língua Portuguesa para professores(as) em exercício e profissionais técnicos de educação, no Instituto de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE).

Esse programa deu visibilidade a problemas relacionados à reimplantação do português, assim como questões de natureza intergeracional, em razão do distanciamento entre os tipos de letramento dos professores e professoras mais velhos(as) e os(as) mais jovens. Diante disso, percebi, por meio do programa, a existência de duas comunidades: uma de língua e outra linguística (Calvet, 2007). Esta dos(das) cidadãos(ãs) que não estudaram português, no período da invasão indonésia, portanto, falantes proficientes da língua nacional, da língua materna e da língua indonésia. Já aquela, falantes de português, das gerações anteriores à década de 1970, pertencentes às famílias que tinham acesso à escola.

Apesar de o INFORDEPE ser a instituição responsável, autônoma, no que tange à formação continuada, durante o tempo em que lá estive, não havia [e, de certo modo, não há], iniciativas periódicas, como programas de apoio a docentes que atuam em contextos inclusivos. Entretanto, àquela altura já havia sido aprovada, em 2008, a Lei de Bases da Educação (LBE), assim como, no mesmo ano, foi criado o Departamento de Educação Inclusiva (DEI), como

¹² Acordo de cooperação estabelecido entre os governos do Brasil e de Timor-Leste, por meio do decreto nº 5.346, de 19 de janeiro de 2005. O foco desse acordo é a área da educação, priorizando uma cultura de integração de modo a tornar cada vez mais firmes os laços que unem Timor-Leste e o Brasil, bem como a promoção de políticas de formação de recursos humanos, visando à melhoria da qualidade da educação em Timor-Leste. O texto acordo destaca “a formação e o aperfeiçoamento de docentes, pesquisadores, administradores educacionais, técnicos e outros especialistas em todos os níveis e modalidades de ensino”. O acordo dispõe, dentre outras ações, dar contribuição ao ensino da Língua Portuguesa, uma das línguas oficiais de Timor, conforme o Artigo 13 da Constituição Federal da RDTL-República Democrática de Timor-Leste (*Nota da autora*).

parte do Ministério da Educação, Juventude e Desporto (MEJD), abordado com melhores detalhes adiante.

Em 2011, integrei outro programa de qualificação em Língua Portuguesa, coordenado pela Agência Brasileira de Cooperação (ABC), cujo foco foi o ensino de português para um grupo de funcionários públicos, graduados em diferentes áreas, voltadas ao trabalho de cada uma de suas esferas administrativas. O objetivo era aprender português, em atendimento ao Decreto nº 23/2009, do Estatuto da Comissão da Função Pública (CFP), ou seja, após esse regimento, os documentos das instituições governamentais passaram a ser produzidos em português e tétum, as línguas oficiais.

Essa foi outra oportunidade para perceber o impacto da realidade linguística de Timor-Leste no processo de reconstrução do Estado timorense. Nesse programa, foi oportuno discutir tópicos relevantes à administração pública. Convém destacar que, entre os(as) funcionários(as) públicos(as), aos quais lecionei português, não havia tipo algum de deficiência ou limitação aparente.

1.1.3 Da docência à Pesquisa

Em agosto de 2013, fui convidada pelo MEJD para participar do processo de revisão do Currículo do ensino primário, especificamente, do 1º e o 2º Ciclos do Ensino Básico. Esse processo, já previsto nas políticas educacionais de Timor-Leste, contou com uma comissão de reforma do Currículo liderada pelo MEJD e constituída por equipes multidisciplinares, compostas por docentes internacionais e nacionais, como preconizado no Plano do Ministério da Educação 2013-2017.

Nesse trabalho, atuei no grupo de consultoria de *Língua*. Essa etapa teve a duração de seis (6) meses, período em que visitei escolas públicas e privadas, nas áreas urbanas e rurais, em quatro (4) municípios do país (Baucau, Díli, Ermera, Viqueque), a fim de observar como os(as) professores(as) conduziam o processo de ensino-aprendizagem das línguas oficiais, bem como saber quais os recursos disponíveis e as condições de trabalho.

Dois anos depois, voltei a Timor-Leste como pesquisadora, objetivando discutir e analisar como os(as) professores(as), que haviam sido meus(minhas) alunos(as) no período 2005-2007, no ICFP, estavam ministrando suas aulas em português. Uma das motivações para aquela pesquisa foi a oportunidade da convivência, durante o período já mencionado, isto é, dois anos, no qual me comprometi com a formação daqueles sujeitos, consciente da importância da participação qualificada de recursos humanos locais, naquele contexto. Com eles, no

processo de pesquisa, eu busquei entender como a política linguística vigente estava sendo significada, com base na nova realidade do país, ou seja, no seu novo tempo sócio-histórico-político.

Nesse sentido, destaco Castanheira e Street (2019), em uma de suas pesquisas, na qual eles investigaram uma mesma realidade local _um bairro da periferia de Belo Horizonte_ em tempos diferentes, ou seja, a primeira pesquisa foi realizada no período de 1988 a 1991, sendo, depois, retomada em 2009, a fim de comparar mudanças no letramento religioso da população e no uso das tecnologias de informação e comunicação, na esfera religiosa e comercial. Os dados gerados jogaram luz sobre diferentes realidades de tempo e ação, tornando o reencontro com os sujeitos tão importante, quanto todo o contexto envolvido.

Da mesma forma, eu queria saber como os(as) professores(as), ex-alunos(as), estavam desenvolvendo sua prática docente, contados dez anos depois de terem concluído a formação inicial. A grande contribuição daquele momento de pesquisa foi a demonstração das mudanças ocorridas naquele cenário, e como isso pôde determinar outras mudanças no nível de percepção dos sujeitos. Entre outras características, eu queria saber como eles estavam atendendo à exigência constitucional, bem como à política educacional, em ensinar todas as disciplinas do Currículo em português e tétum.

Finalizada, aquela pesquisa demonstrou as representações sociais (Moscovici, 2001) do português no cenário plurilíngue de Timor-Leste, ou seja, as formas de ver, pensar e agir dos(as) professores e professoras, cujas ações, nesse sentido, lhes permitiram apreender a realidade, bem como orientar condutas práticas no dia a dia.

Por último, de março de 2016 a março de 2017, integrei uma equipe que assumiu outro projeto de ensino de português em Timor-Leste, sob a coordenação da Agência Brasileira de Cooperação (ABC). O público-alvo foi um grupo de duzentos e sete (207) funcionários(as) públicos(as). Por se tratar de funcionários(as) de diferentes esferas do governo, vi a possibilidade de debate sobre tópicos diversos. Diante disso, adotei uma estratégia, a qual chamei de “diálogo de culturas”. Com isso, eu falava sobre o Brasil, como uma forma de criar oportunidades aos(às) cursistas para se posicionarem, diante de sua realidade.

Em Timor-Leste, minha imersão foi inteira, total. Aproveitei, da melhor maneira possível, todas as oportunidades de interação com os(as) timorenses. Nessa convivência, tudo foi muito importante para o planejamento das minhas aulas. O resultado disso foram valorosas reflexões, ocorridas em clima de alteridade, condição importante para que a interação cumpra o seu papel. A alteridade define o ser humano, por intermédio da relação indispensável com o outro (Bakhtin, 2009 [1929]).

Dessa intensa e valiosa imersão, por meio de convivência e experiência, trago um percurso que incluiu vida, docência e pesquisa, construído, mediante muitos encontros que permitiram conhecer o Outro¹³, isto é, o povo timorense, sua história, suas crenças, seus valores, seus saberes, sempre na busca da coerência entre a epistemologia, a ontologia e a metodologia (Magalhães; Martins; Resende, 2017). Em todas as oportunidades de interação, melhor dizendo, mais de uma década de observações, reflexões, meus(minhas) interlocutores e interlocutoras proporcionaram a mim o privilégio de um aprendizado que facultou e reafirmou o compromisso com a diplomacia e a cidadania global.

Nesse exercício, aprendi a ver a cooperação técnica de educação entre Brasil e Timor-Leste, também, como uma política pública, haja vista que essa cooperação é uma ferramenta de desenvolvimento, e representa uma importante categoria operacional da política externa. Nesse sentido, entendo que esse é meu dever, diante de um trabalho que se junta a outros, a exemplo de apoio logístico à área militar, à área da agricultura, intercâmbio de conhecimento em diferentes áreas do conhecimento, tudo em busca de um mundo mais justo. Portanto, *Timor-Leste no Brasil hanesan maun-alin!*¹⁴

1.2 Configuração da pesquisa

Ao conceber o percurso apresentado (Seção 1.1), associado à observação de contextos diversos e relacionados ao conjunto das diferenças, sobretudo estudantes com algum tipo de deficiência, o tópico educação inclusiva resultou na elaboração do projeto de pesquisa, intitulado *Letramento, Discurso e Identidade na Efetivação das Políticas Públicas de Educação Inclusiva em Timor-Leste*, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), da Universidade de Brasília (UnB), em 2019.

Ao projetar a pesquisa, havia muitos questionamentos que, de certo modo, nortearam o trabalho, mas foi a opção metodológica, ou seja, a etnografia, a base para o delineamento das perguntas investigadoras. Assim, a partir de diversas ações, realizadas durante todo o processo de investigação, atendendo aos prazos do Programa de Pós-Graduação, e tendo em conta o papel da investigadora, como muito importante para o equacionamento dos problemas encontrados (Thiollent, 2011), foi delimitado o seguinte problema de pesquisa: *As dificuldades*

¹³ Outro, do latim *alter*, na perspectiva da Alteridade é a concepção baseada no pressuposto básico de que todo ser humano social interage e interdepende do outro (Nota da pesquisadora).

¹⁴ Tradução do tétum para o português: Timor-Leste e Brasil são irmãos!

de efetivação das políticas públicas de educação inclusiva, em Timor-Leste, e o impacto desse problema na prática docente de professores que atuam em espaços de ensino inclusivos.

Em Timor-Leste, apesar de um coerente e consistente conjunto de tratados acerca da temática inclusão, os aspectos que dificultam a efetividade das políticas públicas de educação inclusiva são lacunas sociais e, por conseguinte, são preocupações críticas que impactam diferentes áreas de conhecimento teórico e epistemológico, identificando a necessidade de mudanças e transformação de práticas sociais que podem ser consideradas incoerentes porque não há conexão entre o que dizem as leis da educação e o que acontece, de fato, no bojo da prática docente, inclusiva, diária.

No decorrer dos últimos vinte e dois anos, o novo tempo histórico de Timor-Leste tem indicado algumas lacunas na esfera da educação. Todos(as) os(as) profissionais que atuam nessa área almejam mudanças na forma da condução da política nacional de inclusão, na qual essas mudanças são reprimidas, além de serem produzidas pelas estruturas complexas, das relações de poder e ideologia (Ver Capítulo 3).

Em vários campos do conhecimento, a exemplo da Filosofia da Educação (Freire, 1977 e da Ciência Social Crítica (Thompson, 2014), a mudança social é uma categoria comumente discutida, indo ao encontro da Análise de Discurso Crítica (ADC), no âmbito das ciências da linguagem. A Linguística também é trazida a essa discussão, por intermédio de seu comprometimento (Rajagopalan, 2003; Moita Lopes, 2006) com a reflexão sobre discursos que legitimam as relações assimétricas de poder, presentes no interior das práticas sociais.

A visão transgressiva da Linguística Aplicada também se apresenta como contestação adequada a este estudo (Moita Lopes, 2006; Pennycook e Makoni, 2020), pois consoante as características do contexto pesquisado, há que se buscar a mudança, transgressivamente, criando o processo [com destaque para a etnografia], e fazendo a travessia, de modo a sugerir o debate baseado em compromisso ético e político (Freire, 1977).

1.3 Isto é Timor-Leste: *Ida ne'e mak Timor Lorosa'e*

Esta seção apresenta Timor-Leste consoante características diversas no âmbito geográfico, percurso histórico-político, multilinguismo, crenças tradicionais, religião e cultura.

1.3.1 Geografia, Línguas, Religião, Cultura

Geograficamente, Timor-Leste está situado entre a parte sudeste da Ásia e o Pacífico Sul, a cerca de 500 km da Austrália, tem 14 municípios e 67 postos administrativos e corresponde à metade da ilha de Timor¹⁵. Os timorenses de todas as regiões do país coabitam a capital, além de estrangeiros de diversas partes do mundo¹⁶, levando à coexistência de muitas línguas, e dividindo a população em comunidades linguísticas e comunidades de línguas (Calvet, 2002; 2007). Timor-Leste é o único país da Ásia e Oceania que adotou a língua portuguesa como oficial, junto à cooficial tétum.

Quadro 2 – Comunidade Linguística e Comunidade de Língua ou Fala

Comunidade Linguística	Línguas Maternas Diferentes; Falantes não proficientes e(ou) suficientes em português
Comunidade de Língua ou Fala	Menos falantes que as comunidades linguísticas; proficientes em português; representam uma classe dominante do ponto de vista sociopolítico; a maior parte vive na capital, cuja origem remonta ao início da miscigenação da população de Timor e Portugal

Fonte: Calvet (2002; 2007), adaptado pela pesquisadora.

Da mesma forma que outros países antes colônias de Portugal, Timor-Leste também optou pelo português como língua oficial, além do tétum-Praça ou tétum-Dili, língua franca, nacional, e mais falada no país. O país tem 17 línguas¹⁷ faladas no território, além de alguns dialetos que refletem sua diversidade étnica e cultural.

1.3.2 Desde a Colonização até a Independência

¹⁵ A outra parte da ilha de Timor é uma província indonésia, conhecida como Timor Ocidental (Nota produzida pela pesquisadora).

¹⁶ Em Timor-Leste há a presença de estrangeiros (*malai/malae*), que desenvolvem algum tipo de atividade, como pesquisadores, professores, voluntários de instituições religiosas e funcionários de organizações não governamentais (Nota produzida pela pesquisadora).

¹⁷ As línguas identificadas no Censo de 2010 foram: *baikenu, galole, idate, kemak, mambae, midiki, naueti, Raklungu, sa'ani, tétum praça, tétum-terik, tokodede, waima'a, makasai, makalero, bunak e fataluku*. Além das línguas locais, a inglesa, a indonésia (conhecida como *bahasa* indonésia e língua malaia) e a língua portuguesa ocupam um lugar relevante no panorama linguístico e cultural do país, onde a maioria da população fala, pelo menos, duas línguas e algumas pessoas chegam a falar até cinco línguas diferentes.

Fonte: Censo de 2010, realizado pela Direção Nacional de Estatística. [https://www.google.com.br/search?q=línguas+faladas+em+Timor+\"por+suco](https://www.google.com.br/search?q=línguas+faladas+em+Timor+\)

Nesta subsecção, trazemos alguns fatos e dados da história sociopolítica de Timor-Leste (CAVR¹⁸, 2005; Ferreira; 2011; Brito; 2012), tal como compreensão de sua dinâmica ao longo do tempo.

Quadro 3 – Características da população no século XVI

Século XVI	A população era de origem malaio-polinésia e papua
	Estrutura social hierarquizada e tribal
	Sociedade organizada em reinos sob o domínio de dois <i>Liurais</i> ¹⁹
	Provenientes das regiões de Servião e de Behale
	Reino de Servião ²⁰ (16 sub-reinos, Liurai de Senobai)
	Reino de Belo (46 sub-reinos, Liurai de Behale)

Fonte: Thomaz, 2002; Carvalho, 2007; Belo, 2010, adaptado pela pesquisadora.

Os portugueses chegaram à ilha de Timor, em 1511, dando início a uma disputa comercial com os mercadores locais, o que os levou a impor a sua língua. Houve quatro fases importantes: comércio e política (1515); igreja e política (1550) e política (1702; 1834), que marcaram a imposição e a implementação do português na ilha de Timor, influenciadas por três aspectos distintos: o comércio, a igreja católica e a política estabelecida (Thomaz, 2002).

Durante esse longo período, houve muitos confrontos internos. Além disso, a ilha de Timor foi ocupada por estrangeiros, durante a Segunda Guerra Mundial (Quadro 4).

Quadro 4 – Ocupação da ilha de Timor

Ocupação da Ilha de Timor-Leste por Estrangeiros
Segunda Grande Mundial

¹⁸A Comissão de Acolhimento, Verdade e Reconciliação foi criada em 2001 e funcionou de 2002 até 2005. Era independente, estatutariamente dirigida por sete comissários timorenses e amparada pelo regulamento 2001/10 para assumir a procura da verdade do período de 1974 - 1999, facilitar a reconciliação comunitária para os crimes menos graves, fazer relatórios do trabalho, apresentar conclusões e fazer recomendações. As 2800 páginas do relatório intitulado *Chega!* foram apresentadas ao Presidente, Parlamento e Governo de Timor-Leste a seguir à sua conclusão em outubro de 2005 (Fonte: <http://www.cavr-timorleste.org/po/home.htm>).

¹⁹ Autoridade tradicional comparada a um rei. Abaixo dos *Liurais* havia os chefes das regiões, seguidos dos chefes de povoados. Os *Senobais* falavam, basicamente, uma única língua, o *baikeno*, enquanto os *Belos* falavam uma variedade de línguas e dialetos, entre os quais, o tétum (língua de *Behale*), como língua veicular, somente (Fonte: Thomaz, 2002; Carvalho, 2007; Belo, 2010).

²⁰ Atualmente Timor Ocidental (Nota da pesquisadora).

Militares australianos, holandeses e japoneses	Ponto Estratégico para Ataque e Defesa
--	--

Fonte: CAVR, (2005); Pereira, (2014); Janning, (2016). Adaptada pela pesquisadora.

Em 1960, foi criada a Resolução 1514 da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre a descolonização, intitulada Declaração sobre a Concessão de Independência aos Países e Povos Colonizados²¹. Nesse documento, o colonialismo é visto como negação dos direitos humanos e a autodeterminação é um direito. Timor-Leste, à época, era um território não autônomo (Gorjão, 2005). Em 1974, Portugal vivenciou a Revolução dos Cravos e, após aquele momento político, o II Governo Provisório publicou a Lei nº 07/1974, reconhecendo a autodeterminação como uma possível solução às guerras coloniais. Dessa maneira, assente nessa lei, foi possível, em Timor-Leste, a criação de três associações políticas (Quadro 5), encarregadas de definir os rumos do país.

Quadro 5 - Associações políticas - 1974

União Democrática Timorense (UDT)	Integração de Timor-Leste numa comunidade de língua portuguesa; independência gradual.
Associação Popular Democrática Timorense (APODETI)	Integração do país na comunidade indonésia; autonomia administrativa.
Associação Social-Democrata Timorense (ASDT)-Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente (FRETILIN)	Independência irrestrita; intelectuais de visão marxista; independência imediata.

Fonte: site oficial do governo da República Democrática de Timor-Leste (<http://timor-leste.gov.tl/?=29>>)

Das propostas de cada uma, a da FRETILIN conquistou muitos adeptos, intensificando hostilidades e oposição. Sua vitória nas eleições municipais, tornou a situação tensa, levando a UDT a contestar e a pedir apoio à Indonésia, com o intuito de uma intervenção armada em todo o território timorense. A FRETILIN usou força e declarou a independência unilateral de Timor-Leste, em 28 de novembro de 1975 (CAVR, 2005). Dez dias depois, o território timorense foi invadido (07/12/1975) pelo governo indonésio, com apoio dos Estados Unidos, da Inglaterra e da Austrália, levando-o à imposição de um regime autoritário, agressivo, de desrespeito à dignidade e integridade humana, durante 24 anos. Assim, Timor-Leste foi incorporado à República Indonésia (Timor *Timur*: 27ª província).

²¹ A princípio, a Declaração da ONU foi rejeitada por Portugal, nos governos de Salazar e Marcelo Caetano (1961 a 1973), sob alegação de que Timor-Leste era uma Província Ultramarina, mesmo diante das 173 resoluções assinadas pelo Conselho de Segurança da ONU [**Fonte:** Gorjão (2005), adaptada pela pesquisadora].

Nesse tempo, Timor-Leste sofreu atrocidades e violência de diversos tipos, incluindo a violência simbólica (Bourdieu, 1994; Celmer, 2010), entendida como comportamentos historicamente construídos para fundamentar relações de dominação. Isso fundamenta um dos pontos cruciais: a proibição da língua portuguesa e o desencorajamento do uso da língua nacional (tétum) e das línguas maternas. Houve também violência patrimonial, ao desconsiderar às línguas de Timor, dando ao indonésio o estatuto de língua oficial, implementada nas esferas públicas, exceto na Igreja católica que usou o português até o início da década de 1980²².

Ainda, corroborando Bourdieu (1994), um exemplo de violência social (Belo, 2010), ao referir-se à imposição de uma entre as cinco religiões oficiais da Indonésia (islamismo, catolicismo, protestantismo, hinduísmo ou budismo), de modo a atender o sistema Pancasila²³. Assim, todo timorense deveria declarar sua religião, sob pena de, em caso contrário, ser considerado comunista (Belo, 2010), pois não havia opção fora do que estava proposto no sistema Pancasila. A opressão indonésia já passava de dez anos, quando Portugal, enquanto membro das Comunidades Europeias²⁴, uniu-se a todos os países membros dessa instituição para negociar com a Indonésia em prol de Timor-Leste.

No referendo ocorrido em 30 de agosto de 1999, o resultado foi 78,5% de votos a favor da restauração da independência. Mas os dias que sucederam à vitória dos que queriam ser livres e soberanos não foram fáceis, pois os timorenses pró-integração à Indonésia, iniciaram um projeto rápido de destruição da infraestrutura do país (cerca de 90%), além de muitos assassinatos (Gorjão, 2005; Silva, K., 2012). Para a ONU, o evento foi algo emergente e passivo de intervenção imediata, de modo que, logo em seguida (setembro), foram enviadas as Forças Internacionais para Timor-Leste (INTERFET), a fim de manter a população em segurança. Em seguida (um mês), a ONU por meio da criação da Administração Transitória das Nações Unidas

²² As celebrações e o trabalho de catequese eram feitos em português e tétum. Apenas em Díli, e numa só igreja – Santo António de Lisboa de Motael – a nova administração tolerava uma missa semanal em língua portuguesa, de resto proibida pelos indonésios em todo o culto católico público (Fonte: CAVR, 2005; Feijó, 2008).

²³ Pancasila vem de Panca=cinco e Sila=base ou norma. Refere-se a uma ideologia política da República Indonésia, que tem cinco regras, a saber: Acreditar que existe um Deus, somente (1); A humanidade (2); A união ou soberania do país (3); democracia representativa (4); Justiça social para cada cidadão indonésio (5), (Belo, 2010). O povo timorense também não podia manifestar suas crenças tradicionais, sob pena de dura punição (Belo, 2010). A opção religiosa de cada um era registrada nos cartões de identificação. Para matricular os filhos na escola, os pais tinham de apresentar a certidão de batismo. Isso contribuiu para o grande percentual de conversão ao catolicismo. Dessa forma, o medo e a insegurança foram tomando conta da população de tal modo que grande parte, em busca de proteção, mudou-se para as regiões distantes e montanhosas, onde estavam os grupos que formavam a resistência armada (FALINTIL). A proposta da FRETILIN conquistou muitos adeptos entre os militares timorenses do exército colonial português. Isso motivou a formação das Forças Armadas de Libertação e Independência de Timor-Leste (FALINTIL) [Fonte: CAVR (2005), Belo (2010), adaptada pela pesquisadora].

²⁴ Na verdade, Portugal apresentou o seu pedido de adesão às Comunidades Europeias em 1977, mas a assinatura do Tratado de Adesão aconteceu em 12 de junho de 1985. Já no 1º dia de janeiro de 1986, Portugal tornou-se membro das Comunidades Europeias. Essa informação encontra-se disponível em: <https://idi.mne.pt/pt/relacoesdiplomaticas/682-uniao-europeia.html>.

em Timor-Leste (UNTAET)²⁵, (resolução 1272²⁶), definiu os objetivos a serem alcançados em curto prazo, com ações voltadas à reconstrução do território (Quadro 6).

Quadro 6 - Objetivos propostos pela UNTAET, em 2000.

Objetivos propostos pela UNTAET	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Garantir a segurança ✓ Repatriar refugiados ✓ Restaurar os serviços de saúde, educação e infraestrutura básica ✓ Reativar as atividades agrícolas e econômicas ✓ Criar meios para a arrecadação de receitas ✓ Comprovar os abusos dos direitos humanos ✓ Estabelecer a administração e as funções públicas ✓ Criar condições para a participação dos timorenses nas tomadas de decisões ✓ Organizar trabalho para os(as) cidadãos(ãs) que possuíam boa qualificação, a fim de compor o quadro da administração pública ✓ Criar processos seletivos
---------------------------------	---

Fonte: Gorjão (2005), adaptado pela pesquisadora.

Em 2001, a UNTAET assumiu a preparação do processo eleitoral que formou a Assembleia Constituinte, a qual escolheu o sistema presidencialista de governo e ficou responsável pela elaboração da Constituição de Timor-Leste, que consolidou o país como Estado-Nação, em 20 de maio de 2002, conhecido como o dia da Restauração²⁷ da Independência.

1.4 Breves Considerações ao Capítulo

Neste capítulo, relatos descritivos, acerca da minha trajetória educativa e profissional, foram apresentados de modo predominante, cujo propósito foi revisitar cada período desse itinerário, enfatizando as aprendizagens adquiridas ao longo do percurso, como uma espécie de “linha do tempo”. A minha expectativa é que este capítulo dê visibilidade ao fato de que, por meio de realidades distintas, pude formar a minha personalidade e a minha identidade de professora e pesquisadora. Este texto é de importância sobremaneira, porque ele faz parte de um trabalho que fecha um ciclo de minha trajetória acadêmica, mas também porque versa sobre uma realidade, um lugar, Timor-Leste, país onde (con)vivi por quase vinte anos consecutivos.

²⁵ *United Nations Transitional Administration in East Timor*, conforme registro na ONU (Nota da pesquisadora).

²⁶ A Resolução 1272 foi criada pelo Conselho de Segurança das Nações Unidas, no ano de 2000.

²⁷ O uso da palavra Restauração refere-se ao fato de que o país já havia sido declarado independente em 1975 (Nota da pesquisadora).

CAPÍTULO 2: HISTÓRIA, SOCIOPOLÍTICA, EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR

A nossa Vitória é uma questão de tempo

(Nicolau Lobato²⁸)

Neste capítulo, apresentamos Timor-Leste, a partir de sua história social e política, com destaque para a história da educação do país, associada às limitações e possibilidades, as quais imbricam tempos diferentes, marcados por conflitos. Esses podem ser exemplificados pelas revoltas contra Portugal, bem como a invasão japonesa, na Segunda Guerra Mundial, mais a ocupação indonésia, a partir de 1975.

Timor-Leste tornou-se independente apenas em 2002. Desse ponto em diante, começa o processo de reconstrução do Estado. Promulgada em meio aos atos da restauração da independência, a Constituição enfatiza a necessidade de um sistema público de ensino básico universal: “todos têm direito à fruição e à criação culturais”, e ainda acentua que “todos têm direito a igualdade de oportunidades de ensino e formação profissional” (C-RDTL, 2002, p. 19).

Também discorreremos sobre a educação inclusiva como uma questão que, como tal, instiga-nos a inscrevê-la, como conhecimento na área da educação, tão repleta de opiniões diversas, certezas e juízos quase sempre fortes. Nessa discussão e reflexão, também buscamos compreender a relação entre os imperativos legais da educação inclusiva, em Timor-Leste, e como as práticas influenciam a criação de políticas institucionais. Iniciamos com a Constituição da República Democrática de Timor-Leste (C-RDTL, 2002), na qual a educação inclusiva é prevista e reconhecida como direito de todos os cidadãos.

2.1 Timor-Leste: Educação no Percurso da História

Esta seção apresenta um histórico da educação em Timor-Leste, desde a descoberta da ilha pelos portugueses, passando pelo projeto de educação proposto pelo governo indonésio até o momento em que Timor-Leste renasce no século XXI.

²⁸ Nicolau Lobato, líder político timorense que sempre defendeu a responsabilidade de Portugal na descolonização de Timor-Leste. Considerou tarefa imperativa o reforço de uma frente ampla para reunir todos os nacionalistas anticolonialistas e anti-imperialistas, de modo a unificar o povo timorense. Foi Nicolau Lobato quem partiu para as montanhas, a fim de organizar os camponeses em agricultura cooperativa. Organizou as primeiras escolas de alfabetização. (Nota produzida pela pesquisadora com base em relatos orais e publicações diversas sobre a história política de Timor-Leste).

2.1.1 Educação no Timor-Colônia

Timor-Leste, no período em que era colônia de Portugal, nunca teve um sistema de educação próprio. A base da educação era o sistema de Portugal, administrado e difundido pela igreja católica, que primava por valores religiosos e comportamentos baseados na cultura europeia²⁹ (Nicolai, 2004). Essa dinâmica colonial pode ser vista no quadro 7, que segue.

Quadro 7 – Missões religiosas em Timor-Leste

Missões Religiosas em Timor-Leste	
Padres missionários	Objetivo
Professores(as)	Educar os nativos conforme os interesses de Portugal; catequisar a população para manutenção da religião católica; implementar a língua portuguesa; formar catequistas; formar professores(as); disseminar a língua do povo colonizador.

Fonte: Thomaz, (2002); Carvalho, (2007); Belo, (2010). Adaptado pela pesquisadora.

Na educação, as missões religiosas exerceram o papel de formação pedagógica e formação para a prática da religião católica, de 1900 até 1975 (Quadro 8).

Quadro 8 – A educação em Timor-Leste de 1900 a 1975

Ano	Acontecimento	Objetivo
Início de 1900	Criação da primeira escola de formação de professores Soibada ³⁰ , Manatuto, conhecida como Escola de Preparação de Professores Catequistas, fundada pelo governo da província e administrada pela Companhia de Jesus.	Formar, no âmbito pedagógico, um padrão considerado universal de civilização: homem branco, europeu, heterossexual e cristão.

²⁹ Essa preferência à Europa fez com que os portugueses, por muito tempo, imprimissem sua cultura, sua língua e sua religião, durante séculos, na América, na África e na Ásia (Fonte: Nicolai, 2004).

³⁰ A escola de Soibada, fundada no início de 1900, tinha um documento normativo chamado *Ratio Studiorum*, uma espécie de currículo, em uma perspectiva tradicional, que além de definir previamente o que deveria ser ensinado, também pregava o conformismo e a obediência como valores que não mudam, em hipótese alguma, além da exigência de seguir as verdades consagradas pela cultura ocidental. No campo pedagógico, a *Ratio Studiorum* marcou o ensino tradicional nas escolas, e a disseminação dos discursos mitológicos que situam a Europa como berço da civilização ocidental (Fonte: Souza e Alves, 2008).

Década de 1960	A escola de Soibada mudou para Escola de Habilitação de Professores do Posto Escolar.	Oferecer cursos de formação inicial a professores do ensino primário, em um período de 4 anos.
1974-1975	Campanha de alfabetização, modelo “educação popular”, de Paulo Freire. ³¹	Desenvolver a consciência política após quatro séculos de colonização (1974 - 1975).
	Programa com fundamentação teórico-metodológica bem definida.	Reduzir os baixos índices de alfabetização (estratégia da administração portuguesa, para manter controle total sob o povo).

Fonte: Thomaz, (2002); Carvalho, (2007); Belo, (2010). Adaptado pela pesquisadora.

O quadro acima destaca o esforço de Timor-Leste desde o início do século XX, cujas iniciativas ilustram o longo caminho que esse país tem percorrido no sentido de construir sua unidade nacional, como no caso das questões da educação. Nesse sentido, cada evento histórico, no período de 1900 a 1975, representa um ideal de construção do sistema de educação e de ensino.

2.1.2 Fim do Período Colonial

A campanha de alfabetização (1974-1975), conforme o Quadro 15, aconteceu em tempo recorde, a fim de alcançar o maior número possível de timorenses e, para facilitar essa tarefa, a escola de Soibada reduziu dois anos da duração do processo de formação de professores(as) para o ensino primário (Meneses, 2008; Gusmão, 2010).

A campanha de alfabetização consiste num ensino que conduz a libertação do povo. Um ensino que possa levar o povo de Timor-Leste a participar ativamente no traçado da vida da nação, ao contrário do ensino colonial: a) Desarticulado das realidades (geografia e história de Portugal); b) destinado a vincular o sentido de patriotismo para com Portugal (Araújo, 1974, p. 17).

³¹ Paulo Freire (1921-1997), educador e filósofo, patrono da Educação Brasileira e autor da “Pedagogia do Oprimido”. Conhecido pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome, Freire desenvolveu um pensamento pedagógico que defende que o objetivo maior da educação é conscientizar o aluno (Fonte: <https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/quem-foi-paulo-freire-e-por-que-ele-e-tao-amado-e-odiado/> acessado em 09.04.2024).

A estratégia da FRETILIN para a campanha educativa de fortalecimento da consciência crítica da população foi a criação da cartilha *Rai Timor, Rai Ita Nian* (A Terra de Timor é nossa) com conceitos-temas³² a serem trabalhados com base no método de alfabetização de Paulo Freire³³, que recebeu o nome de Pedagogia Maubere Revolucionária, cujo elemento fundamental era o viés libertador da opressão do povo colonizador nas dimensões humanas, sociais e culturais do país (Silva A., 2011). Assim, foram criados os centros de formação política (CEFORPOL³⁴).

Quadro 9 – Centros de Formação Política - CEFORPOL

Base teórica: Método Paulo Freire.
Objetivo Geral: Desenvolver consciência política e alfabetizar a população nas montanhas ³⁵ .
Objetivo específico: reunir homens e mulheres ativistas, os líderes das aldeias ³⁶ e das organizações populares, entre outros, para atuarem em seus contextos locais, sobretudo os que já possuíam alguma competência de leitura e escrita, com vistas a se tornarem multiplicadores dos ideais do partido por meio da educação popular.
Público-Alvo: crianças, jovens e adultos de todo o território.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Para Cabral (2019, p. 39), “*this campaign* [de alfabetização] *has had an enduring symbolic legacy in the field of adult literacy education in Timor-Leste*”³⁷. Na visão desse autor (2019), a luta do povo timorense em favor da descolonização portuguesa e contra a ocupação indonésia só foi possível devido ao processo de alfabetização, que fez com que a população ficasse mais crítica e disposta a enfrentar a luta por seus direitos. Ainda:

It is important to state that the Timorese Literacy Campaign was an integral part of FRETILIN throughout the campaign of independence. As such we cannot separate

³² Consideração às práticas culturais do povo e contextualização do ensino por meio de temas geradores. (Fonte: Araújo (1974).

³⁴ A FRETILIN criou os Centros de Formação Política (CEFORPOL), encarregados de formar a base política do movimento de libertação de Timor (Varela, 2013). “No percurso de três meses após a Independência (1975), foram estabelecidas 90 escolas com mais de 9 mil alunos, utilizando-se de um ensino que [visava desenvolver] consciência política. A proposta educativa da FRETILIN fez parte do ideal de grande parte da população timorense e mesmo diante de problemas de natureza diversa (geografia, apoio logístico e outros), a campanha voltada à era mantida e as atividades educativas planejadas eram realizadas pelos multiplicadores, nas montanhas” (Fonte: Silva A. *Apud* Urban, 2016, p.32).

³⁵ As montanhas são lugares considerados *lulik* (sagrados, em tétum) para os timorenses (Nota da pesquisadora com base em relatos orais).

³⁶ Aldeia(s) são bairros (Nota da pesquisadora).

³⁷ “Esta campanha tornou-se um legado bastante simbólico na história da alfabetização de adultos em Timor-Leste” (Tradução da pesquisadora).

one from the other. The two campaigns were closely interconnected (Cabral, 2019, p.42³⁸).

Portanto, merece destaque a ideia de que por meio da educação foi possível convencer o povo a apoiar a causa da resistência à opressão indonésia. Também, importa destacar a Campanha de Alfabetização em Timor-Leste (1974-1975), como evento de letramento, e sua relação com a ADC (Fairclough, 2001), nosso aporte teórico, no que tange ao estudo da linguagem como prática social, cujo foco são as mudanças na sociedade moderna.

2.1.3 Educação Indonésia em Detrimento do Planejamento Proposto pela FRETILIN

O cenário da educação durante a invasão indonésia tem aspectos semelhantes ao período Timor-Colônia, uma vez que não havia um direcionamento mais democrático do ensino. Contraditoriamente, o autoritarismo radical, somado ao sistema Pancasila (Ver nota de rodapé nº 10) e à imposição da língua indonésia, marcou um novo tempo de colonialismo. Como estratégia de dominação da população, o governo indonésio fundou escolas básicas e secundárias em número suficiente para atender a população (Quadro 10), incentivou a criação de escolas privadas e cuidou da formação de quadros docentes.

Quadro 10- Criação de escolas pelo governo indonésio

Ano	Local	Instituição
1980	Díli	Escola de Formação de Professores (<i>Sekolah Pendidikan Guru – SPG</i>)
		Curso de Formação de Professores (<i>Kursus Pendidikan Guru – KPG</i>)
	Maliana	Duas escolas Católicas de Formação de Professores
	Baucau	Escola de Formação de Professores de Educação Física

Fonte: Ferreira (2011)³⁹, adaptado pela pesquisadora.

Nessa época, diferentemente do tempo de Timor-Colônia, quando poucos timorenses tiveram acesso a universidades portuguesas (Gutterres (2006), muitos timorenses ingressaram

³⁸ É importante afirmar que a Campanha de Alfabetização Timorense foi parte integrante da FRETILIN durante toda a campanha de independência. Como tal, não podemos separar uma da outra. As duas campanhas estavam estreitamente interligadas” (Tradução da pesquisadora).

³⁹ Como parte do projeto de opressão, esses dois espaços de formação foram extintos no final da década de 1980, uma vez que os professores passaram a ser indonésios (Fonte: Belo J., 2010).

em universidades indonésias. Isso dependia da autodeclaração dos pais ou responsáveis como integracionistas⁴⁰ (Belo J., 2010).

Quadro 11 – Estudantes timorenses na Indonésia na década de 1980

Período 1985-1986				
Número de estudantes	Titulação	Área de conhecimento	Lugar	Formação educacional/cidadania
289	Graduação	Diversas	Jakarta, Java, Bali.	Seminaristas ou descendentes de indonésios

Fonte: Belo J. (2010), adaptado pela pesquisadora.

Na segunda década de tomada de Timor-Leste (Timor-Timur), o governo indonésio seguia com seu projeto⁴¹ de consolidação de poder e controle da população, usando atentamente a esfera da educação (Belo J., 2010; Martins, 2010).

2.1.4 Educação Pós-Restauração da Independência

Com a Restauração da Independência (20/05/2002), teve início o processo de reestruturação do sistema de educação, uma “construção a partir do zero [que] exigiu, portanto, a planificação de reformas estruturais que garantissem a edificação de um sistema sólido e estável” (Albino, 2020, p.6). Sob esse viés, o ponto de partida foi a reforma do currículo, imperativa para adequar a educação à realidade social e cultural do país, com vistas a uma breve implementação. O governo, ainda provisório e apoiado pela UNTAET, avançou mais um pouco, em prol da reestruturação da educação, resultado de discussões e processos iniciados desde 1999, conforme o quadro a seguir.

Quadro 12 – Reestruturação da educação em Timor-Leste

	Criação da Universidade Nacional Timor Lorosa'e -UNTL ⁴² - 1ª universidade pública do país (RDTL, 2010a).
--	--

⁴⁰ Os integracionistas eram os adeptos à ideia da integração de Timor à Indonésia (Fonte: Belo J., 2010).

⁴¹ Todavia, esse projeto de sociedade, com muito investimento em educação, não unificou a população; ao contrário, sendo muito comum, inclusive, ouvir relatos de timorenses que afirmam ter aprendido a língua indonésia apenas para não morrer (Fonte: Belo J., 2010, adaptada pela pesquisadora).

⁴² Atualmente a UNTL agrega, além da FEAH, as Faculdades de Agronomia (FA); Ciências Exatas (FCE); Ciências Sociais (FCS); Direito (FD); Economia e Gestão (FEG); Engenharia, Ciência e Tecnologia (FECTEC);

Reestruturação da educação em Timor-Leste	Busca de apoio externo à esfera educativa.
	Assinatura de acordo de cooperação educacional para o ensino superior; atribuição de bolsas de estudos a estudantes timorenses; docência na formação inicial e continuada de professores; criação e organização de cursos e elaboração de currículos em áreas específicas ⁴³ .
	Apoio à reintrodução da língua portuguesa.
	Criação de um departamento de português, voltado à promoção dessa língua e à formação de professores de português no país.

Fonte: Belo J. (2010); Martins (2010), adaptado pela pesquisadora.

Vale destacar a criação da Universidade Nacional Timor-Lorosa⁴³ (Quadro 12), fundada em 2000 e, na sequência, a busca de apoio externo à área da educação. A história da criação da universidade pode ser remontada, por meio da Faculdade de Educação, no período colonial português (Quadro 8), quando surgiram as primeiras escolas superiores públicas preparatórias de professores.

Logo, são muitos os desafios que se apresentam à esfera educativa, a exemplo das limitações da política nacional de educação inclusiva, que tem enfrentado dificuldades quanto à sua implementação, sendo, uma delas, a falta de recursos humanos qualificados. Na sequência, discorreremos sobre educação inclusiva, alicerçada a um dos princípios básicos da Constituição timorense, que corrobora a Declaração Universal dos Direitos Humanos, ao proclamar que cada pessoa tem direito de acesso à educação.

2.2 Educação Inclusiva: Uma Causa, Um Direito

No contexto da contemporaneidade, vivemos tempo e cenário marcados pela diferença e diversidade, e isso tem fomentado debates constantes sobre as individualidades, justificadas pela heterogeneidade presente na sociedade, visto que seus sujeitos são seres diferentes e diversos. As últimas décadas têm trazido à baila um discurso favorável à educação inclusiva e, na escola, o assunto inclusão está presente na sala dos professores e nas reuniões pedagógicas.

O conceito de inclusão na ótica do senso comum tem sido mal compreendido, porque está comumente voltado a estudantes, somente, tendo em conta o público-alvo da educação

Filosofia (FF); Medicina e Ciências da Saúde (FMCS) e, atualmente a Faculdade de Ciências Exatas (FCE). Os cursos de pós-graduação são desenvolvidos por universidades estrangeiras, meio de convênio, conforme a demanda da UNTL; a disponibilidade orçamentária do ME e a disponibilidade das instituições parceiras (**Fonte:** Belo J., 2010).

⁴³ Entre os cursos criados estão as licenciaturas do Centro de Ciências da Educação, nas áreas das Línguas (Malaia, Inglesa e Portuguesa); Ciências Naturais (Biologia, Química e Física); a Matemática e, em 2004/05, um curso de formação de professores do Ensino Pré-Primário e Primário (Fonte: Pereira, 2014, p. 85).

especial no contexto educacional. Contudo, o paradigma da inclusão pode ser aplicado a diversos espaços físicos e simbólicos. O que se espera é que em contextos inclusivos, os sujeitos tenham suas especificidades reconhecidas e valorizadas. Segundo Mantoan (2004, p. 7-8), "há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente, [...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza."

Um ponto muito importante dessa discussão é que nos contextos sociais inclusivos, os sujeitos não são passivos, pois respondem à sua mudança e agem sobre ela. Logo, em uma relação dialética, transformam o objeto sociocultural e são transformados por ele. Diante disso, entendemos que não faz sentido, a exemplo do lócus desta investigação, que os(as) estudantes com deficiência tenham acesso e participem efetivamente da educação básica, somente. Isso porque ao concluírem o ensino básico e o secundário, encontrarão outros espaços sociais. Portanto, inclusão é uma prática social que se aplica ao trabalho, ao lazer, à educação, à cultura.

A esta pesquisa, interessa-nos a concepção de Mantoan (2004, Seção 2.2, 2º§) e entendemos que é preciso adotar meios e ações que combatam a exclusão na vida em sociedade. Pensar nesse enfrentamento é um modo de sugerir que as esferas governamentais atendam todas as pessoas independentemente de suas condições. Na área da educação, isso é dever da escola, pois ela deve ser a facilitadora na inclusão dos(das) estudantes.

2.2.1 Políticas Públicas de Educação Inclusiva

Nesse trabalho, a efetivação das políticas públicas de educação inclusiva em Timor-Leste (objeto da pesquisa), levou-nos a abordar a deficiência auditiva, em razão da escolha do lócus, em um encontro entre mim, pesquisadora, e o DEI, do MEJD. À época, foram feitas considerações gerais à pesquisa e à pertinência e relevância da proposta. Depois, foi sugerido que a pesquisa fosse desenvolvida na instituição religiosa católica denominada *Kongregasi Putri Maria dan Yosef* (Congregação Filhas de Maria e José), doravante denominada apenas Congregação, e na Escola de Ensino Básico Filial – EBF Buruma, descritas, detalhadamente, mais adiante.

Falar de educação inclusiva é defender uma prática (re)afirmada em diversos tratados internacionais e nacionais, além de políticas públicas que preconizem o direito à educação, pressupondo a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças, sejam físicas, emocionais ou sociais. Nesta pesquisa, a atenção foi voltada às políticas públicas no sentido de perceber práticas eficientes ou não, no que se refere à oferta de ambiente propício, assim como

meios e formação adequada ao contexto inclusivo. À pesquisa interessou saber se a escolarização continua sendo algo ligado à habilidade, ao cognitivo individual, a uma prática inclusiva injusta, e não uma questão de política pública, de fato, que vá ao encontro do que está proposto nos textos legais. Assim sendo, “é preciso não invocar o nome da inclusão em vão, tentando mapear a distância entre os discursos e as práticas” (Rodrigues, 2006, p. 302).

A educação inclusiva surgiu por volta da década de 1980, por meio de um movimento social originado em países desenvolvidos. Dois fatores contribuíram significativamente com a força dessa ideia. Um foi a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia (Figura 3). Na ocasião foi apresentado um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.

Figura 3 – Declaração Mundial sobre Educação para Todos



Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Em seguida, foi aprovada a Declaração de Salamanca⁴⁴ (1994, p.43), (Figura 4).

Figura 4 – Declaração de Salamanca

⁴⁴ A Declaração de Salamanca tornou-se um documento inspirador de muitas das políticas educacionais da maioria dos países; é bem clara no que se refere à família e ao movimento pela inclusão; possui quatro artigos (artigos 59 a 62) especificamente relativos à "interação com os pais", e vários outros que indiretamente implicam uma parceria com a instituição familiar no processo de integração (inclusão) das pessoas com deficiência. À presente pesquisa, são de especial interesse os seguintes textos: Art. 60 - Os pais são os principais associados no tocante às necessidades educativas especiais de seus filhos, e a eles deveria competir, na medida do possível, a escolha do tipo de educação que desejam seja dada a seus filhos. Art. 61 - Deverão ser estreitadas as relações de cooperação e apoio entre administradores das escolas, professores e pais, fazendo que estes últimos se dediquem à supervisão e ao apoio da aprendizagem de seus filhos [Fonte: Declaração de Salamanca (1994), adaptada pela pesquisadora].



Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Adiante, com a Convenção da Guatemala (2001), (Figura 5), o ideal da inclusão ganhou reforço. A partir desse ponto, manter crianças com deficiência fora do ensino regular passou a ser considerado exclusão, e crime. Do ponto de vista social, inclusão significa incluir, ou seja, colocar com outros. Admitimos que a inclusão é, primeiro de tudo, um processo que permite uma autoanálise, de modo a procurar no outro o que pode ser oferecido com vistas à boa interação, e convivência, nas quais respeitamos a forma como as pessoas veem a vida, as coisas e as pessoas. Na realidade timorense presente, a expectativa da inclusão deve considerar como essencial os direitos das pessoas com deficiência, uma vez que Timor-Leste está a construir a sua nação e, nesse sentido, tem-se empenhado em atingir índices significativos em matéria de direitos humanos. Nesse sentido, o cumprimento dos direitos das pessoas com deficiência tem um papel fundamental na garantia do desenvolvimento nacional inclusivo tanto no país, quanto na região conhecida como Ásia-Pacífico.

Figura 5 – Convenção da Guatemala



Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Mesmo que possamos comparar inclusão e interação, há diferenças entre elas. “Na interação, a criança precisa se adequar à realidade da escola, já na inclusão, a escola é que tem se adequar à criança, aceitá-la da maneira que ela é, seja ela deficiente ou não” (Werneck (1997, p. 52). Para esse autor, a meta primordial é não deixar ninguém fora do ensino regular. Convém destacar que em épocas antigas, as pessoas com deficiência não tinham direito à educação, visto que eram consideradas aberrações da natureza e rotuladas de incapazes. Elas não podiam participar da vida social, da mesma forma que as pessoas consideradas normais (Schwartzaman, 1999). Para esse autor (idem), na cultura grega, as pessoas com deficiências não eram consideradas, assim como na filosofia grega, elas não eram aceitas, pois eram vistas como criaturas não humanas, frutos da relação entre uma mulher e o Demônio.

A compreensão de educação inclusiva ou inclusão escolar que adotamos é como um modelo educacional, que aceita e convive com a diversidade de alunos. A inclusão bem-sucedida não acontece automaticamente, e a atitude da escola como um todo é um fator significativo nesse processo. A escola deve adequar-se, e dentro de um ambiente inclusivo, propiciar aos(as) alunos(as) o acesso, pleno, fazendo a ponte entre o(a) estudante e o conhecimento, preocupando-se antes de tudo em oferecer ensino de qualidade.

Nesse processo, a legítima educação emancipatória decorre de um processo em que o sujeito sai de um estado acrítico de objeto ao de crítico, de sujeito reconhecido. Isso porque consideramos a educação inclusiva como uma demanda que faz o docente compreender as diversas etapas do desenvolvimento do(a) estudante e suas especificidades, bem como conhecer abordagens educativas e posicionar-se criticamente. Ainda, sistematizar ações com base em estratégias que sustentam a educação inclusiva, além de perceber-se como ator social e político, situando-se no seu tempo histórico e ciente da repercussão de suas ações no processo educativo.

No âmbito das políticas públicas para uma educação inclusiva, ao longo do processo de pesquisa, foram percebidas tensões e proposições de natureza política, sociocultural e pedagógica que atravessam os posicionamentos dos(as) professores(as) diante de suas práticas inclusivas, assim como as demandas inclusivas nas escolas onde atuam. Isso é respaldado pela prescrição da racionalidade, diversidade e multiplicidade ao criar dispositivos para que a escola se abra ao enfrentamento da pluralidade das práticas inclusivas.

No lócus da pesquisa, seus espaços escolares, inclusivos até certo ponto, são espaços públicos de diferentes existências (e resistências) para a inclusão. Esta, por sua vez, contorna fatores que envolvem os espaços escolares que, por sua vez, são microespaços de representação do Estado. Neles [cujo acesso é direito de todo(a) cidadão(ã)], se controla, se convencionam e se

regula aquilo que pode e deve ser ensinado e aquilo que pode e deve ser aprendido, ou ainda, aquilo que coloca em ordem os comportamentos e atitudes da população.

A legislação denomina e compõe politicamente os territórios da diferença pela deficiência, valendo-se de um sujeito com deficiência que ao acessar seu direito de ir à escola, passa a ser um(a) aluno(a). Nesse âmbito, a lei de bases da educação, bem como leis complementares, pode ostentar mudanças que classificam como obrigatórias as atividades práticas dos docentes, embora não lhes deem os respaldos efetivos e necessários às implementações dessa natureza. Dessa forma, os(as) alunos(as) que estão nas escolas públicas continuam segregados(as) das atividades curriculares e vivem exclusões, como antes da política de inclusão escolar.

2.2.2 Educação Inclusiva em Timor-Leste

Assim, colocamo-nos a favor da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e da Constituição da República Democrática de Timor-Leste (2002). Dois tratados (internacional e nacional) muito importantes. A Declaração (Artigo 1º) estabelece que “todos os seres humanos nascem, livres e iguais em dignidade e direitos. Possuem razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade”. Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1994), educação inclusiva é parte de um processo de ensino mais amplo, que leva à construção de uma sociedade inclusiva. A isso, entendemos a necessidade de meios e ações que combatam processos excludentes de naturezas diversas.

Nossas discussões partem de premissas epistemológicas que permeiam todas as reflexões realizadas nesse trabalho, fazendo alusão às Pessoas com Deficiência. Entendemos, como apropriado, destacar que o uso da caracterização “pessoa com deficiência” tem como base a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006), principal referência internacional sobre esse assunto. Já a sigla PcD tem sido utilizada em grande parte dos documentos oficiais brasileiros. No caso de Timor-Leste, ainda não existe uma sigla correspondente à língua portuguesa, mas sim à língua tétum, EhD, referente à expressão *EMA ho DEFISIÉNSIA*, traduzida ao português como *Pessoa com Deficiência*.

Conforme a Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência,

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, a qual, em interação com uma ou mais

barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Entretanto, em Timor-Leste, ainda não há orientação de uso social ou legal voltado à terminologia ou caracterização adequada. Dois exemplos que ilustram essa declaração são as expressões “cidadão portador de deficiência”, da Constituição da República (2002) e “crianças com necessidades educativas específicas”, da Lei de Bases da Educação (2008).

Embora o ideal da educação inclusiva esteja fundamentado por leis nacionais e internacionais, muitas pessoas continuam sendo vítimas de preconceito e estigma em todos os espectros da sociedade, mesmo porque o que vemos, em termos de benefícios às PcD, está mais no campo de leis e normas que na implementação de ações, as quais, de fato, possibilitem inclusão social. Em todo o mundo, não raras vezes, as PcD veem a sociedade violar os seus direitos de cidadania, assim como desvalorizar a sua dignidade enquanto seres humanos.

2.2.3 Inclusão Escolar de Pessoas com Deficiência

Na antiguidade, nobres e plebeus podiam sacrificar os filhos que nasciam com alguma deficiência. Na era medieval, as crianças com deficiência eram jogadas nos esgotos (Pessotti, 1984). Para a população, as PcD eram castigo divino; por isso, eram exterminadas, escondidas, ignoradas. Com o fortalecimento do Cristianismo, surge um desenvolvimento das questões fraternas e de piedade, modificando “o status do deficiente que (...) passa de coisa a pessoa” (Pessotti, 1984, p. 4), e a deficiência passa a não ser vista como castigo de Deus. Assim, as PcD são aceitas como alguém que tem alma e deve ser cuidada com amor.

Essa caracterização histórica da deficiência, instiga-nos a acrescentar uma exposição (Quadro 13), ainda que sucinta, sobre os modelos de compreensão sobre a deficiência, a saber: o religioso, o médico, o social, o biopsicossocial e as perspectivas feministas (2ª Geração do modelo social [crítica feminista], além do modelo político relacional.

Quadro 13 – Modelos de Compreensão da deficiência

Modelo Religioso	Deficiência como castigo; encarnação do demônio; olhar caritativo; piedade; voluntariado.
Modelo Médico	Padrões de normalidade; impedimentos físicos; psicossociais, intelectuais, sensoriais.

Modelo Social	Deficiência compreendida como um processo de opressão e exclusão social.
Modelo Biopsicossocial	Utilizado para avaliação de deficiência, considerando barreiras e facilitadores.
2ª. Geração do Modelo Social (Crítica Feminista)	Crítica à noção de independência e defesa da interdependência como inerente à condição humana; interseccionalidade da deficiência com outras categorias de análise.
Modelo Político Relacional	Crítica ao binarismo lesão/deficiência; Baseado no diálogo entre as teorias feministas <i>queer</i> e <i>crip</i> ; interseccionalidade da deficiência com outros sistemas opressivos.

Fonte: Diniz (2007); Lanna Júnior (2010), adaptado pela pesquisadora.

Os modelos acima são mais um indicador importante da modernidade, na qual as PcD foram categorizadas, classificadas. Nesse movimento de vanguarda, elas passam a ser detentoras de direitos, incluindo o direito à diferença. “Uma pessoa é considerada deficiente se ele(a) tiver uma incapacidade física ou mental que substancialmente prejudique ou coloque limitações em uma ou mais atividades principais da vida diária” (Santos, 2014, p. 5). Sobre a desigualdade na participação e (ou) acesso de PcD a atividades sociais, a deficiência, muitas vezes, é resultado da “desvantagem ou restrição de atividade causada por uma organização social contemporânea, que não tem em conta as pessoas com insuficiências físicas ou lhes dá pouca importância, impedindo-as deste modo de participar nas atividades sociais convencionais” (Giddens, 2013, p.466).

No âmbito da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Artigo 2º), “todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção alguma, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião, política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição”. A partir desse pressuposto, entendemos que essa Declaração não legitima qualquer competência do poder político que permita a violação dos direitos universais em causa, subjugando-os a interesses individuais ou outros.

Para Mantoan (2004), a inclusão questiona as políticas e a organização da educação especial e regular, haja vista que todos(as) os(as) estudantes devem frequentar as salas de aula

do ensino regular. Portanto, não existe uma escola especial e outra, regular. O que enfatizamos, fundamentados na autora (2004), é que haja escola inclusiva. Essa, sim, prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Ainda, na visão da referida autora (2006), as escolas precisam passar por uma transformação tanto física quanto de seus recursos humanos, para que possam acolher todos os(as) alunos(as) em diferentes níveis de ensino.

Em face do exposto, pressupomos que todas as pessoas devem ter o direito à educação implica ratificarmos o direito das PcD de frequentarem as escolas regulares. Acrescentamos, também que, agregada à afirmação do direito (acesso, permanência e aprendizagem) ao sistema regular de ensino, está a necessidade de reorganização (adequação) das escolas, a fim de dar respostas às necessidades de todos os alunos. Como já foi dito, no início dessa seção, a discussão sobre inclusão, que ora promovemos, tem despertado atenção quanto à importância da formação de recursos humanos e acessibilidade adequados a essa realidade.

Torna-se pertinente destacarmos a abrangência da organização ou adequação (Glat; Nogueira, 2002) porque não basta uma proposta tornar-se lei para que seja implementada de imediato. Essa afirmação vai ao encontro de certos impedimentos em torno da inclusão, a fim de que seja uma realidade na prática cotidiana da formação básica. Uma evidência muito comum parte de professores(as), sem preparação adequada, atuando em sala de aula inclusiva. Logo, interessa-nos discutir a (re)organização de espaços físicos, a implementação de recursos de acessibilidade, a formação de recursos humanos, como também a formação continuada de educadores(as) para atuarem em espaços de ensino inclusivos.

Educação inclusiva é um tipo de formação que deve ser assegurada por lei a todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, emocionais, sociais. Nesse sentido, é preciso que haja proatividade na identificação das barreiras que dificultam o trabalho do poder público na efetivação de suas ações. Também, sabemos, existem pessoas com condições físicas e psicológicas mais complexas e, por isso, elas têm dificuldade de atingir alguns de seus objetivos, porque são confrontadas por obstáculos de ordem psicológica ou física. Nesse caso, há a necessidade de profissionais especializados em certas áreas para dar suporte aos educadores. Diante do exposto, percebemos que tornar as escolas acessíveis, no que se refere aos seus espaços físicos, somente, não é suficiente à concretização do ideal de uma educação inclusiva.

2.2.4 Os Desafios da Inclusão escolar

À escola, com vistas à inclusão, cabe oferecer os meios necessários ao desenvolvimento das potencialidades das PcD, de modo a cumprir seu papel social que passa pela educação escolar, formação cidadã e construção do sujeito. O alcance desse objetivo envolve transformação social, comprometimento educacional, formação de professores, apoio das(às) famílias, além da qualidade de ensino, auxiliando no desenvolvimento de cada estudante, respeitando suas particularidades.

Em vista disso, torna-se relevante entender como as políticas públicas são criadas, quem são seus beneficiários e o objetivo da criação, pois sabemos que nada surge sem que haja um apoio. Kerstenetzky (2009) destaca que as políticas públicas, quando alinhadas com ações de viés desenvolvimentista, possuem chances altíssimas de sucesso, além de ter um peso legítimo maior para a opinião pública. Ademais, importa reconhecermos essas políticas e sabermos como elas são pensadas e implementadas, do mesmo modo que no contexto da pesquisa, foi preciso compreender a legislação e o gerenciamento das ações, no sentido de promover a inclusão escolar e, conseqüentemente, abandonar modelos de educação segregada.

Além disso, as políticas públicas são a figura do Estado ou sua representação sempre presente, mesmo que determinadas iniciativas estejam, inicialmente, no seio da sociedade civil. Por isso, ao iniciarmos essa pesquisa, houve a necessidade e a importância de entender as políticas públicas existentes, bem como seus movimentos. Para discuti-las no âmbito de Timor-Leste, voltadas à educação inclusiva, encontramos suporte nos estudos críticos do discurso, notadamente como “o estudo das relações dialéticas entre o discurso e outros elementos das práticas sociais” (Fairclough, 2012, p. 94-95), por entendermos que esse campo de estudo permite-nos analisar, tanto a definição dessas políticas como seus efeitos. Essa abordagem crítica do discurso encontra-se explicitada na seção 3.2, intitulada Análise Crítica de Discurso (ADC).

Sobre o enfrentamento das dificuldades na efetivação dessas políticas públicas, pelos professores que atuam em espaços de ensino inclusivos, lembramos que muitos países enfrentam problemas semelhantes, mesmo diante de legislações consistentes, a exemplo da realidade timorense. As dificuldades, quando não minimizadas ou solucionadas, levam ao exercício equivocado da inclusão. No caso da inclusão escolar, ter acesso à escola, inclusiva de fato, é dar oportunidade a algumas PcD de aprenderem a ser responsáveis por si mesmas, livrando-se da condição de tuteladas sociais.

A seção seguinte versa sobre as políticas públicas de inclusão escolar em Timor-Leste, destacando sua legislação consistente e os desafios enfrentados rumo à efetivação da Política Nacional para uma Educação inclusiva (2017). Por se tratar de um modelo de ensino

contemporâneo que propõe igualdade em todas as possibilidades de escolarização, tornou-se pertinente a esse trabalho demonstrar como o paradigma da educação inclusiva tem incentivado e apontado tendências na prática da pesquisa em Timor-Leste.

2.3 Políticas Públicas de Inclusão Escolar

A frequência do debate sobre inclusão se estende e vai-se acentuando em diferentes segmentos da sociedade. Nesta pesquisa, o foco são as PcD, e sua inclusão no ensino regular, formal, proporcionando-lhes uma educação igualitária. Ademais, ressaltamos o fazer pesquisa que possa intervir para contribuir com a inclusão escolar, salvaguardando alguns limites da fronteira pesquisar e lócus de investigação.

O reconhecimento do direito à educação de todos os cidadãos (Carta Magna timorense, 2002) foi o ponto de partida para a criação de outros documentos institucionais referentes à operacionalização funcional das diferentes esferas do sistema governamental. Dito de outra forma, isso pode ser visto como uma proposta de superação de dificuldades de natureza diversa, partindo-se do princípio de que a educação é uma realidade que assegura a todos uma igualdade de ensino e qualidade.

A inclusão escolar, portanto, não foi uma proposta que surgiu por acaso, pois adveio da necessidade de se resgatar a educação como lugar do exercício da cidadania, garantia de direitos e o enfrentamento a qualquer forma de discriminação, a fim de mostrar que qualquer pessoa, independentemente de suas deficiências, limitações ou dificuldades de aprendizagem tem o seu direito à educação assegurado como qualquer cidadão(ã).

Contudo, uma verdadeira inclusão escolar depende de várias mudanças, tais como quebra de paradigmas que considere esse âmbito escolar um processo igual para todos(as) e com qualidade, o que implica atender as especificidades e dificuldades de cada aluno(a). Essa afirmação encontra eco nas palavras de Beyer (2006, p. 71): ensinar na educação inclusiva é “garantir que os alunos com necessidades educacionais especiais participem de uma programação tão normal quanto possível e tão específica quanto suas necessidades requeiram”. Reafirmando a noção de atender a todos e cada um, Mantoan (2004, p.34) afirma que “Há diferenças e há igualdades – nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente”.

Tendo em vista que a inclusão escolar é uma proposta que sugere reestruturação da esfera escolar, com profissionais preparados para atuarem com pessoas com dificuldades diversas, muitas vezes estudantes com deficiências que precisam e devem ser incluídos, acaba constituindo um grande desafio para os(as) professores(as). Logo, a escola tem de ser

heterogênea, cabendo-lhe valorizar a diversidade, e (re)estruturar-se em diferentes aspectos, proporcionando participação e acesso a todos os seus ambientes. De acordo com Mittler (2003, p. 25):

“[...] Isso envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais oferecidas pela escola”.

Sob o viés do acesso, para que haja um ambiente escolar acessível, “todo o mobiliário escolar deve ser reestruturado, tal como toda a estrutura física, para que os(as) alunos(as) com deficiência, inclusive os(as) que usam cadeira de rodas, possam circular livremente por todos os ambientes da escola” (GIL, 2006, p. 33). Além do mais, deve haver uma reestrutura na formação docente. Isso implica reconhecer que o saber e o conhecimento são, sem dúvida, importantes. O(a) professor(a) que educa com base no respeito à diversidade e às diferenças, não pode deixar de conhecer os conteúdos e os fundamentos capazes de assegurar a apropriação das aprendizagens que são significativas à vida dos(as) educandos(as).

Todavia, as mudanças devem ser planejadas e executadas em uma perspectiva de que é possível proporcionar aos sujeitos oportunidade para superar suas dificuldades. Nessa visão de superação (Mittler, 2003), a inclusão se torna um caminho a ser percorrido, mesmo diante de diferentes tipos de obstáculos. Isso não pode ser impedimento para a conquista de uma educação igualitária, humanizadora, que atenda a todos sem questionar suas deficiências, trabalhando suas eficiências, valorizando as especificidades de cada um, dando o direito à cidadania e aprendizagem, que na ótica de Porto (2011, p. 16) “[...] é um processo tão importante para a sobrevivência do homem [...]”.

Desse modo, é preciso construir, afinal, uma sociedade para todos(as), rejeitando situações de limitação e exclusão, que nos remetem a um passado não tão distante em que as pessoas com alguma deficiência ou limitação não tinham direito à educação formal. Sendo assim, a inclusão (Figura 6) não é somente falar, e sim, vivê-la.

Figura 6 – Inclusão



Fonte: <https://br.images.search.yahoo.com/search/images>

Desde a restauração da independência de Timor-Leste (2002) até a presente data, ainda não foi possível dar atenção suficiente e potencial a ideais como proteção e segurança social às PcD, embora a Constituição da República (2002) assegure essa atenção e cuidado, no artigo 16.

Todos os cidadãos são iguais perante a lei, gozam dos mesmos direitos e estão sujeitos aos mesmos deveres. **Ninguém pode ser discriminado com base** na cor, raça, estado civil, sexo, origem étnica, língua, posição social ou situação econômica, convicções políticas ou ideológicas, religião, instrução ou **condição física ou mental** (C-RDTL, Art.16, p. 15).

Sobre igualdade (Artigo 21), a Seção “Cidadão Portador de Deficiência”, versa o seguinte:

- 1 - O cidadão portador de deficiência goza dos mesmos direitos e está sujeito aos mesmos deveres dos demais cidadãos, com ressalva do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontra impossibilitado em razão da deficiência.
- 2 - O Estado, dentro das suas possibilidades, promove a proteção aos cidadãos portadores de deficiência, nos termos da lei; salientando a obrigação fundamental de garantir a dignidade das pessoas com deficiência, promovendo a sua integração plena na sociedade.

Essa orientação constitucional foi a primeira sinalização do Estado timorense, quanto ao comprometimento com o desenvolvimento de ações de proteção e assistência às PcD. Importa destacar que, logo nos primeiros anos após a restauração da independência, não havia recursos humanos preparados, para dar atenção ou cuidar dessas pessoas, conforme as suas necessidades. Àquela altura, o país vivia um processo de reconstrução de diferentes setores e, nessa tarefa, havia outras demandas consideradas imperativas, urgentes, prioritárias.

Contudo, destacamos o fato de que já havia as primeiras orientações legais, resultado de discussões sobre a temática da educação inclusiva, baseadas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e na Declaração de Salamanca(1994), cujas propostas mesmo que não tenham sido colocadas no centro da discussão logo após a restauração da independência,

acabaram motivando o governo de Timor-Leste a continuar suas discussões sobre a necessidade de formulação de políticas voltadas à inclusão de PcD.

Outro fator que levou Timor-Leste a tomar posição diante do paradigma da educação inclusiva, refere-se às frequentes discussões, surgidas mundo afora acerca de proteção, acesso à educação e promoção social às PcD, refletindo a consequência da consciência humana de sujeitos ativos. Outrossim, o reconhecimento internacional da independência de Timor-Leste (2002) levou o país a voltar-se ao cumprimento de deveres de países soberanos e, conseqüentemente, à compreensão de que, uma vez reforçados todos os direitos sociais de cidadãos(ãs) com deficiência, tende-se a garantir o bem-estar social no desenvolvimento da sustentabilidade.

Em 2008, foi criada a Lei de Bases da Educação nº 14, na qual as PcD estão contempladas no artigo 12, da Seção “Objetivos do Ensino Básico” que destaca:

Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades (Lei de Bases da Educação, 2008).

Também, nesse mesmo ano foi criado o Departamento de Educação Inclusiva (DEI) e, com isso, surgiram diferentes tipos de apoio, financeiro, técnico, logístico, vindos de agências parceiras, como Banco Mundial, UNICEF e UNESCO, no sentido de ajudar Timor-Leste na conquista de melhorias dos índices da educação; a exemplo disso, a inclusão escolar de PcD.

A partir da criação do DEI (2008) e da nomeação do único funcionário, deficiente físico, para exercer a função de coordenador, não houve avanços nem resultados positivos, imediatos, porque, primeiramente, não havia pessoas interessadas no objeto de trabalho do departamento recém-criado. Segundo o relato de uma gestora de educação, à época, algumas pessoas foram convidadas, mas recusaram a oferta de cargo para tal setor.

Ela acrescenta que, para muitos, parecia difícil abstrair a noção de inclusão, uma vez que, durante o período indonésio, havia o sistema de segregação, no qual as PcD não podiam se misturar às demais pessoas. Depois de algum tempo, o MEJD conseguiu contratar e preparar um profissional graduado e pós-graduado na Indonésia para atuar no DEI. No entanto, esse funcionário continuou a adotar a política de segregação indonésia, e não a política de inclusão (2008).

Em 2010, Timor-Leste foi convidado a sediar um encontro internacional sobre educação inclusiva, o que contribuiu para acentuar seu comprometimento com esse setor, passando a

ganhar mais força, a partir daquele ano. No evento foi apresentado o Relatório Europeu de 2010 sobre Desenvolvimento (Meneses, 2014, p.30). Esse documento afirma que “[...] proteção e segurança social têm como objetivo amparar os cidadãos em qualquer situação de carência, discriminação, desigualdade ou estigma, minimizando o risco social a que estão sujeitos”. Nessa perspectiva, as discussões passaram a ser intensificadas em algumas esferas da sociedade.

Na sequência, foram produzidas duas resoluções governamentais. A Resolução Governamental nº 15, de 2011, decidiu pela formação de um grupo de trabalho para estudo da concepção da política nacional para PcD, cujo texto é apresentado a seguir. Além disso, também um plano estratégico nacional de educação para o período de 19 anos (2011).

RESOLUÇÃO DO GOVERNO N.º 15 / 2011

Aprova Grupo de Trabalho para o estudo e concepção da Política Nacional para a Deficiência

Tendo em consideração que, nos termos da alínea a) do n.º 2 do artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 10/2008, de 30 de abril, compete à Direcção Nacional da Assistência Social do Ministério da Solidariedade Social “Desenvolver e implementar programas com vista à promoção dos direitos dos portadores de deficiência”,

Reconhecendo que a promoção dos direitos dos cidadãos portadores de deficiência implica o envolvimento e a coordenação entre múltiplas instituições públicas e privadas, competindo ao Governo definir as linhas de orientação estratégicas para o efeito,

Considerando que a definição de uma política nacional para a deficiência deve passar pela criação de um grupo de trabalho de natureza intergovernamental,

O Governo resolve, nos termos do n.º 2 do artigo 21.º e das alíneas j) e o) do artigo 115.º da Constituição da República, o seguinte:

1. É criado um grupo de trabalho de natureza multidisciplinar constituído por dois representantes, um efectivo e um suplente, das seguintes entidades: a) Ministério da Solidariedade Social, que coordena; b) Ministério da Justiça; c) Ministério da Saúde; d) Ministério da Educação; e) Ministério das Infra-Estruturas; f) Secretaria de Estado da Juventude e do Desporto; g) Secretaria de Estado da Formação Profissional e Emprego; h) Secretaria de Estado da Promoção da Igualdade.

2. Os representantes efectivos das entidades acima mencionadas devem ser escolhidos de entre os Directores Nacionais.

3. O grupo de trabalho deverá apresentar no prazo máximo de 15 dias um plano de trabalho que culminará com a apresentação, até ao final do mês de julho, de um projecto de política nacional para a deficiência.

4. A Ministra da Solidariedade Social deverá tomar as medidas necessárias à promoção da formação e qualificação dos membros do grupo de trabalho e de acompanhamento dos respectivos trabalhos.

Aprovado em Conselho de Ministros, em 11 de maio de 2011.

Mais adiante (2014), houve a primeira reforma do currículo do ensino básico e, por último, outra resolução governamental (2017). Portanto, depois de nove anos, o ideal de educação inclusiva ganhou mais força quanto à sua implementação. Já a Resolução Governamental nº 14, de 2012, definiu a política nacional para inclusão e promoção de direitos da pessoa com deficiência, que foi ratificada depois de cinco anos, culminando na Resolução

Governmental n° 18, de 2017, que aprovou a Política Nacional para uma Educação inclusiva, apresentada a seguir.

RESOLUÇÃO DO GOVERNO N.º 18 / 2017

Aprova a Política Nacional para uma Educação inclusiva

A visão do VI Governo Constitucional da República Democrática de Timor-Leste para uma educação inclusiva consiste em garantir o direito universal a oportunidades de aprendizagem equitativas, com qualidade e a longo prazo, tendo especial atenção àqueles que encaram os maiores desafios nesta jornada. Apesar de verdadeiros avanços na educação, ainda é possível encontrar diferenças substanciais no acesso e sucesso escolar, as quais podem ser, em grande parte, remediadas com a realização de intervenções específicas para assegurar a igualdade efetiva ao direito à educação. As intervenções exigidas para atingir uma igualdade efetiva na educação são de natureza interdisciplinar, e, por tal, requerem um esforço concertado de um número de órgãos públicos.

Através da aprovação desta política enseja o Governo reconhecer inequivocamente que a educação inclusiva é um dever do Estado, e um direito inerente à sociedade. Portanto, a inclusão na educação deve resultar de políticas públicas e ações concretas, que viabilizem o desenvolvimento do potencial de cada um. Por conseguinte, é essencial promover uma Política Nacional de Educação inclusiva que reflita a universalidade do direito à educação. Assim,

O Governo resolve, nos termos da alínea o) do n°1 do artigo 115.º e das alíneas a) e c) do artigo 116.º da Constituição da República, o seguinte:

1. Aprovar a Política Nacional da Educação inclusiva em anexo a esta Resolução da qual faz parte integrante.

2. Solicitar que os órgãos do Governo diretamente relevantes para assegurar a implementação da política aprovada por esta resolução demonstrem o compromisso necessário para promover a educação inclusiva e cooperem com o Ministério da Educação como órgão coordenador desta política.

3. A presente resolução entre em vigor no dia seguinte ao da sua publicação.

Aprovada em Conselho de Ministros em 17 de janeiro de 2017.

Publique-se.

O Primeiro-Ministro, Dr. Rui Maria de Araújo.

Em 2011, após um período de dois anos (2009), para esboço da proposta, foi apresentado à população, o Plano Estratégico Nacional de Educação para o período 2011-2030, incluindo em suas prerrogativas, na parte *Objetivos Gerais da Educação, Acesso à Educação*, “promove[r] a inclusão de todos, atendendo em particular as regiões e grupos sociais desfavorecidos, bem como as questões de gênero”.

Na ocasião da primeira revisão do currículo do Ensino Básico (2014), na parte intitulada *Desenvolvimento Integral do Ser Humano* (holístico), item 2.6 (Pessoas com necessidades educativas especiais), foi dada ênfase ao que já está preconizado pela Constituição da República (2002) e Lei de Bases da Educação (14/2008), no que tange à inclusão das crianças com necessidades específicas. À vista disso, o referido item afirma: “Este currículo foi

concebido para poder ser acessível a todas as crianças. Desse modo, este currículo promove atitudes corretas em relação à diferença e valoriza a inclusão de todas as pessoas”.

Todavia, segundo profissionais da área da educação, são muitos os desafios para essa implementação; pois, de um lado, alguns professores desconhecem a política nacional de educação inclusiva, portanto apresentam concepções que vão de encontro às capacidades e limitações do(a) aluno(a), no que tange à deficiência, de modo a se tornarem professores inclusivos. Por outro lado, ainda falta informação às famílias sobre a importância de levar seus filhos com deficiência à escola. Para muitos, PcD não merece a escola porque terá dificuldade de aprendizagem, logo, é melhor ficar em casa.

Educação inclusiva é uma política pública, que garante aos estudantes o direito à formação educativa perante suas limitações; pois, alunos(as) não podem ser categorizados(as) em grupos ou conjuntos definidos por características padronizadas, idealizadas por uma instituição (Ropoli *et al*, 2010). Outra garantia é o enfrentamento às dificuldades de acesso à educação, à saúde, dentre outros bens. Além disso, a educação inclusiva está ligada ao desenvolvimento da sociedade em todos os aspectos. Desse modo, torna-se um conjunto de meios e ações que combatem a falta de acesso aos benefícios da vida em sociedade, motivada por algum tipo de deficiência. A educação inclusiva oferece oportunidades iguais de acesso à formação, incluindo as PcD que se encontram em desvantagem no desenvolvimento do nível de educação.

Seguindo essa ideia, acreditamos que a inclusão escolar das PcD é necessária para dar-lhes oportunidades e possibilidades de transformar suas vidas. Ainda, corroborando Borba e Lima (2011), a inclusão está relacionada a fatores como emprego, acesso a bens e serviços, igualdade educacional, qualificação social, justiça social, segurança social, treinamento, solidariedade social, programas institucionais e valorização do capital humano.

Além disso, compreendemos que uma educação inclusiva contribui para que as PcD possam obter acesso a trabalho, reforçando, dessa forma, o desenvolvimento inclusivo. Acrescentamos, também, que essa proteção social é o caminho concreto, pois acreditamos na valorização dos direitos das PcD como princípio no combate à exclusão, segregação, entre outros. Outrossim, correlacionamos nossa compreensão de educação inclusiva à afirmação de Sheppard (2006, p. 22) sobre inclusão. Para o autor,

A inclusão está relacionada com a procura de estabilidade social através da cidadania social, ou seja, todos os cidadãos têm os mesmos direitos na sociedade. A cidadania social preocupa-se com a implementação do bem-estar das pessoas como cidadãos.

Portanto, a educação inclusiva deve ser adaptada às características dos setores em que se organiza; nos grupos sociais escolhidos como alvo, como as PcD, no caso dessa pesquisa; no tipo de bens e serviços proporcionados; no tipo de administração e instituições em que se organiza, pelas finalidades específicas que expressa; nos direitos e garantias que procura assegurar. O que defendemos é que a educação inclusiva deve ser entendida como uma responsabilidade humana coletiva.

Na seção seguinte, mostramos o processo de inclusão escolar de crianças com deficiência, com destaque para PCD auditiva, um dos sujeitos dessa pesquisa, perpassando conceitos, abordagens, estudos que destacam a evolução das práticas inclusivas presentes em algumas realidades, em detrimento dos pressupostos da segregação. Diante disso, discutimos alguns aspectos sobre a evolução e atuais desafios enfrentados por Timor-Leste nesse processo.

2.4 Inclusão Escolar em Timor-Leste

O contexto desse estudo é Timor-Leste ou Timor *Lorosa'e*, país lusófono, da Ásia, ilha do Oceano Pacífico, situado entre a Indonésia e a Austrália. O país é governado sob o sistema parlamentar presidencialista e, consoante o artigo 74 da Constituição da República Democrática de Timor-Leste (C-RDTL/2002), o Presidente é o chefe de Estado, eleito por votação direta, enquanto o Primeiro-Ministro é o chefe de Governo, eleito pelo partido majoritário de representantes no Parlamento Nacional.

A palavra *lorosa'e* (do tétum) equivale à expressão “Sol Nascente”, em português, ou melhor, a parte leste da ilha de Timor, onde o Sol se levanta. O país tem 14 municípios e 16 línguas locais. Suas línguas oficiais são o tétum (franca, nacional, predominante) e o Português, conforme o art. 13 da Constituição da República (2002).

Timor-Leste é um país independente há apenas 21 (vinte e um) anos. Sua independência ocorreu após uma Consulta Popular, que derrotou o regime de opressão indonésia (1975-1999), ou seja, uma brutal ocupação que resultou em grande genocídio, relativamente comparado ao da Segunda Guerra Mundial. Em 20 de maio de 2002, a independência, proclamada pela primeira vez em 1975, unilateralmente, foi restaurada, obtendo reconhecimento internacional (2002). Assim, essa nação, soberanamente jovem, caminha rumo ao seu desenvolvimento, ao seu processo de reconstrução, enfrentando muitos desafios.

Timor-Leste tornou-se signatário da Agenda para o Desenvolvimento Sustentável 2030, da Organização das Nações Unidas (ONU), com o objetivo de melhorar suas infraestruturas, de modo a oferecer mais qualidade de vida à sua população. No que tange, especificamente, à

educação inclusiva, o país aceitou ser o anfitrião de uma conferência em 2010, na qual adotou a Educação inclusiva como política de educação, aliás, sua primeira política de Educação inclusiva, embora o DEI já existisse desde 2008.

Na realidade, desde a Restauração da Independência (2002), o Estado e a Igreja⁴⁵ têm recebido apoio de organismos estrangeiros, para juntos buscarem caminhos que levem à compreensão de que a área da educação tem de contemplar, de fato, a inclusão das pessoas que possuem limitações de natureza física ou psíquica. Igreja e Estado têm trabalhado para abrandar a pobreza, fortalecer a frágil economia de mercado nacional, minimizar a falta de recursos humanos e infraestruturas, reduzir os elevados índices de subnutrição, analfabetismo e violência doméstica, tal como a desigualdade de gênero e o risco de instabilidade política.

Entretanto, esses esforços ainda não são suficientes, para atender toda a população que vive em situação vulnerável. Essa lacuna é, de certo modo, preenchida pelos grupos familiares por meio de suas próprias redes de proteção. No caso de assistência a crianças e jovens em situação vulnerável, motivada por orfandade, problemas de subsistência ou deficiência de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, a Igreja exerce um importante papel social.

Dentre essas e outras iniciativas mencionadas ao longo desse estudo, a área da Educação vem sendo reconstituída, a partir de 2002 e, por isso, deve ser tratada como um processo, no qual haja sujeitos de todas as esferas da sociedade, no sentido de reconhecerem sua realidade, bem como a desvelarem, criticamente (FREIRE, 1985). Além disso, esclarecerem que realidade pode contribuir com mudança social, significativa e perceptível na estrutura da sociedade, visto que é preciso entender o engendramento das práticas discursivas, sociais e institucionais.

2.4.1 Práticas Discursivas, Sociais e Institucionais

Em Timor-Leste, a condição das PcD não é muito favorável, pois existem práticas discriminatórias, estigmatização e isolamento social. Esse último aspecto atinge, sobretudo, as PcD que vivem nas áreas rurais, pois são constantes as dificuldades de acesso a necessidades básicas, como educação, saúde, saneamento, eletricidade, infraestruturas, constituindo, dessa forma, obstáculos às famílias, no sentido de darem apoio adequado às suas pessoas com deficiência.

⁴⁵ Timor-Leste é um país de muitos católicos, tornando impossível não ter contato algum com o catolicismo, pois a ilha, não muito extensa, possui três dioceses e muitas instituições religiosas (Nota da pesquisadora).

No entanto, na contramão das práticas que dificultam a inserção social das PcD, a educação inclusiva está contemplada em documentos legais, de diferentes setores da esfera governamental de Timor-Leste. Na sequência deste trabalho, fizemos breves descrições sobre cada documento e, em seguida, destacamos os fragmentos relacionados à discussão proposta pela pesquisa, bem como ao objeto de estudo e análise. Também, demos ênfase aos documentos e respectivos fragmentos, que foram produzidos pela área da Educação (MEJD).

Antes de apresentarmos o conjunto dos documentos oficiais, bem como os fragmentos selecionados, os quais constam do respectivo capítulo analítico, abordamos, brevemente, sua classificação do ponto de vista da linguística textual. Esses textos são classificados como gênero discursivo institucional, haja vista sua condição de produção. Desse modo, corroboramos Marcuschi (2008), ao afirmar que as palavras ou expressões empregadas em nossas pesquisas precisam ser bem compreendidas. À vista disso, o autor dedicou um estudo sobre o uso sociolinguístico das expressões “gênero textual” e “gênero discursivo”.

Quadro 14 – Conceito de gênero textual e gênero discursivo

Gênero textual	Gênero discursivo
<p>“[...] refere[-se] [a]os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. [É encontrado no dia a dia, e apresenta] padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na interação de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas [...]. Os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas”.</p>	<p>“[...]constitui muito mais “uma esfera da atividade humana” no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica <i>instancias discursivas</i> (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.). Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados [...] como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder”.</p>

Fonte: Marcuschi (2008, p. 155).

O autor esclarece, também, que as duas expressões “podem ser [permutadas], salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno em específico” (Marcuschi, 2008, p. 154). Aqui, ressaltamos o uso da expressão *gênero textual (discursivo institucional)*, para nos referirmos aos elementos estruturais dos textos dos documentos oficiais. Mais adiante, no Capítulo 5, no qual discorreremos sobre categorias linguístico-textuais, acrescentamos mais detalhes a essa classificação.

Um dos pontos relevantes, nesse sentido, foi demonstrar a aproximação entre ADC e ADTO, aplicadas a esse estudo, uma vez que a ADTO, modo como Fairclough (2001) refere-se a sua teoria, é parte da ADC, pelo menos na Abordagem Dialético-Relacional (ADR), como perspectiva desenvolvida por Fairclough ([1992] 2001, 2003, 2009), que define discurso como texto, prática discursiva e prática social. A ADTO busca evidências tanto na conjuntura histórica, quanto nas manifestações textuais do objeto que queremos analisar. Na análise de discurso e poder, por exemplo, a ADR se apresenta entre discurso e estrutura social em que o discurso é tanto condição como efeito dessa relação dialética. A ADR (Fairclough, 2003, p. 2) pressupõe que “a linguagem é parte irredutível da vida social, dialeticamente interconectada com outros elementos”.

Isso contribui para a construção dos seguintes aspectos: identidades; relações entre as pessoas; sistemas de conhecimento e crenças. Essa relação permite a explanação de diversas possibilidades, nas quais o poder, com sua base ideológica e hegemônica, e a dominação são reproduzidos por meio de falas e textos. Nesse sentido, acreditamos que tanto ADC quanto ADTO podem dar suporte à análise dos processos relacionados às esferas de manutenção de poder.

2.4.2 Documentos Oficiais

Da legislação de Timor-Leste, tal como sua menção à inclusão social e, especificamente, à inclusão escolar de PcD, à qual nos referimos, escolhemos sete (7) documentos para essa discussão, dispostos em sequência (Quadro 15), conforme o ano de criação.

Quadro 15 – Documentos Oficiais

Ano	2002	2008	2011	2012	2014	2017
Documento	Constituição da República: Universalidade e Igualdade (Artigo 16) e seção Cidadão Portador de Deficiência (Artigo 21)	Lei de Bases da Educação nº 14	Resolução Governamental nº 15 Plano Estratégico Nacional de Educação 2011-2030	Resolução Governamental nº 14	Reforma do Currículo do Ensino Básico	Resolução Governamental nº 18

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Esse conjunto de documentos apresenta o esforço do país em criar leis que tornem a sociedade mais justa e humana, pois a inclusão faz parte desse ideal (Quadro 15). Por isso, na pesquisa, discutimos os limites e as possibilidades de Timor-Leste, quanto à aplicabilidade do que é estabelecido nos documentos legais, sobre acolhida, respeito, proteção, segurança às PcD, especificamente, a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Básico.

Em face do exposto, um conjunto significativo de artigos constitucionais, bases legais da educação, plano estratégico, currículo da educação e resoluções de governo, instiga-nos a um posicionamento crítico. Essa afirmação valida a coerência e consistência da parte documental, embora a prática docente observada, durante a pesquisa, ainda não se encaixe na política legal idealizada. A política nacional para uma educação inclusiva, sabemos, foi decretada há seis anos, mas esse tempo não foi suficiente para solucionar alguns problemas que dificultam assistência adequada, possível, aos(as) estudantes com deficiência; tal como preparando seus(suas) professores(as) e orientando suas famílias.

Apesar da(s) fragilidade(s) do sistema educacional, referimo-nos à solução das lacunas observadas, durante o período da pesquisa, dedicado a observação, bem como na fala dos sujeitos envolvidos na pesquisa, sobretudo, os(as) professores(as) que atuam na Congregação e na EBF-Buruma (espaços inclusivos). São aspectos relevantes como acessibilidade, formação continuada de profissionais para atendimento especializado, entre outros.

Diante disso, reiteramos o problema de pesquisa, *As dificuldades de efetivação das políticas públicas de educação inclusiva em Timor-Leste, por parte dos(as) professores(as) que atuam em espaços de ensino inclusivos, no que se refere à inclusão de estudantes com deficiência, no âmbito do ensino básico*, que aparece respondido em um dos capítulos de análise.

A respeito da legislação mencionada, apresentamos sua cronologia (Quadro 16), consoante ano ou data de criação, órgãos representativos e objetivo ou proposta.

Quadro 16– Legislação que dá suporte à educação inclusiva

20 de maio de 2002	C-RDTL – Artigo 16	Todos os cidadãos são iguais perante a lei, gozam dos mesmos direitos e estão sujeitos aos mesmos deveres; ninguém pode ser discriminado com base na cor, raça, estado civil, sexo, origem étnica, língua, posição social ou situação econômica, convicções políticas ou ideológicas, religião, instrução ou condição física ou mental.
--------------------	--------------------	---

20 de maio de 2002	C-RDTL – Artigo 21	O cidadão portador de deficiência goza dos mesmos direitos e está sujeito aos mesmos deveres dos demais cidadãos, com ressalva do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontre impossibilitado em razão da deficiência; O Estado, dentro das suas possibilidades, promove a proteção aos cidadãos portadores de deficiência, nos termos da lei; salientando a obrigação fundamental de garantir a dignidade das pessoas com deficiência, promovendo a sua integração plena na sociedade.
26 de outubro de 2008	Lei de Bases da Educação nº 14/2008	Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades.
11 de maio de 2011	Resolução Governamental nº 15/2011	Grupo de Trabalho para o estudo e concepção da Política Nacional para a Deficiência.
2011	Plano Estratégico Nacional de Educação para o Período 2011-2030	Promove[r] a inclusão de todos, atendendo em particular as regiões e grupos sociais desfavorecidos, bem como as questões de gênero.
2012	Resolução Governamental nº 14/2012	Política Nacional para Inclusão e Promoção de Direitos da Pessoa com Deficiência.
2014	Currículo do Ensino Básico	Esse Currículo foi concebido para poder ser acessível a todas as crianças; esse currículo promove atitudes corretas em relação à diferença e valoriza a inclusão de todas as pessoas.
17 de janeiro de 2017	Resolução Governamental nº 18/2017	Política Nacional para uma Educação Inclusiva.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Essas orientações legais (Quadro 16), sabemos, constituem avanços na educação, mas ainda é possível encontrar diferenças substanciais tanto no acesso, quanto na progressão escolar. Diante disso, a busca de solução(ões) pode ser, em grande parte, remediada com a realização de intervenções específicas, a fim de assegurar a igualdade efetiva ao direito à educação. Também entendemos que as intervenções exigidas para atingir essa igualdade são de natureza interdisciplinar, e, para tanto, requerem um esforço conjunto das instituições públicas.

Contudo, sabemos, há países, a exemplo do Brasil, que defendem uma educação para todos(as), mas, também, enfrentam dificuldades na condução desse acesso, de modo que alguns(mas) estudantes com deficiência são recebidos(as) na escola juntos aos(às) demais, sem que os(as) professores(as) estejam preparados(as) para trabalhar com uma sala de aula diversa. Nas palavras de Carvalho (2006, p. 6):

Adotamos como um dos referenciais a concepção segundo a qual a inclusão educacional é mais que a presença física, é muito mais que acessibilidade arquitetônica, é muito mais que matricular alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular, é bem mais que um movimento da educação especial, pois se impõe como movimento responsável que não pode [renunciar a] uma rede de ajuda e apoio aos educadores, alunos e familiares.

Alguns estudiosos do tema, a exemplo de Pacheco *et al.* (2007), explicitam um avanço no desenvolvimento dos(as) professores(as) quanto à inclusão, considerando estudos de caso de escolas da Áustria, Islândia, Portugal e Espanha. Nesses lugares, as escolas escolhidas apresentaram diferentes iniciativas e práticas efetivas de educação inclusiva. Os autores (2007) destacam pontos relevantes, como preparar estudantes com deficiência, antes de serem matriculados(as), para conhecerem a escola e os(as) professores(as), e quanto à escola, docentes e profissionais de apoio começam a se preparar, pelo menos, um ano antes de atender os(as) referidos(as) estudantes.

Se consideramos o Plano Estratégico Nacional da Educação (2011-2030), de Timor-Leste, ao garantir acesso de pessoas com deficiência à educação, promovendo sua inclusão, há que se pensar no acesso à escola comum a todos (as), mas também em habilitação, reabilitação, lazer, utilização de tecnologia digital, acessibilidade, informação, comunicação, corroborando, desse modo, Carvalho (2006) anteriormente citado. Diante disso, a problematização se torna oportuna e pertinente, pois é esperado que toda prática social letrada no interior do lócus desta investigação dê visibilidade às crianças e aos adolescentes lá assistidos(as). Ao adentrarem a Congregação e a EBF Buruma, esses(as) estudantes interagem com práticas de leitura e escrita no seu dia a dia, ampliando suas experiências com a linguagem, sendo inseridos(as) no grupo (Kleiman, 2008), o que significa o contato com o fenômeno do letramento.

A partir dessas considerações, percebemos o caráter social do letramento como um conjunto de habilidades sociais relacionadas à escrita e à leitura (Soares, 2012), por meio das quais os sujeitos se envolvem em seus contextos sociais, desempenhando práticas e atividades exigidas pelas demandas de suas realidades. No caso desta pesquisa, os(as) estudantes com deficiência, assistidos(as) pela Congregação, estão em interação constante com diversas

práticas sociais letradas, além das terapias visuais-gestuais como seu principal evento de letramento. São, portanto, práticas sociais e linguísticas fortemente influenciadas pelo contexto predominante da igreja católica por meio de atividades religiosas (celebrações de natureza diversa) que incluem gêneros textuais diversos como diferentes tipos de rezas, cantos, artefatos.

Quanto aos ideais de inclusão, ressaltamos a Conferência de Jomtien (Tailândia, 1990), quando foi promulgada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que trata da universalização do acesso à educação e promoção da equidade. Para isso, determina que as necessidades básicas de aprendizagem de PcD requerem atenção especial, cujo texto afirma que “é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação, aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (Unesco, 1990).

As PcD, segundo a Conferência citada, são consideradas cidadãos(ãs) comuns e peculiares. Portanto, repetimos que esses sujeitos são comuns diante da proposta de acesso à educação como equidade, universalizada para todos (Art. 3º), e são peculiares ao explicitar que é preciso lhes garantir igualdade de acesso à informação, como parte integrante do sistema educativo, independentemente do tipo de deficiência que possuam (Art. 5º). Ainda, no plano dos ideais, a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994) trata sobre princípios, políticas e práticas nas áreas das necessidades educacionais especiais, termo que se refere a todas as crianças ou jovens, cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem (Unesco, 1994).

No Brasil, o movimento pela inclusão social data desde a década de 1980, defendendo, simultaneamente, os princípios de direito à igualdade e à diferença nos contextos educacionais, visando eliminar os processos de preconceito, discriminação e estereótipos produzidos no interior da escola (Bruno, 2006). Apesar de muitos avanços, ainda há muitas lacunas, indo de encontro ao que preconiza a Constituição Federal (Brasil, 1988): “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Como já citado no Capítulo 1 [Docência e Pesquisa no Encontro com o Outro (*Hamutuk Ita Bele*), Seção 1.2], Timor-Leste tem uma legislação coerente e consistente voltada ao tema da inclusão, conferindo-lhe respaldo. No entanto, há muitas dificuldades no processo de implementação de práticas com vistas à efetivação das políticas públicas de educação inclusiva, de modo a contemplar os aspectos defendidos nos documentos oficiais citados. Para Mantoan (2004, p. 19), “educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos independente[mente] de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural, em escolas e salas de aula onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas”.

Assente nisso, ao se empenhar na busca de novos caminhos para garantir educação de boa qualidade, o país assume sua tarefa de investir no próprio futuro. Trata-se de um modo de promover e assegurar a coesão entre os princípios democráticos do país, como também uma atitude de coragem no enfrentamento dos desafios da educação e a compreensão disso, a partir de sua própria realidade.

2.4.3 Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Auditiva

No complexo universo da audição, dois termos se destacam: deficiência auditiva e surdez. Apesar de parecerem sinônimos para muitas pessoas, seus conceitos abordam realidades muito diferentes. Entender essas diferenças é importante, não apenas para profissionais da educação, mas para toda a sociedade, porque qualquer pessoa pode ter a oportunidade de conviver, trabalhar ou se relacionar com uma pessoa surda ou com deficiência auditiva. Logo, conhecer as diferenças permite que se possa criar um ambiente mais inclusivo e respeitoso.

A deficiência auditiva e a surdez são condições que afetam a capacidade de uma pessoa de ouvir, sendo diferentes em termos de grau e implicações. A deficiência auditiva refere-se a uma perda parcial de audição. É um tipo de privação sensorial, cujo sintoma comum é uma reação anormal diante de um estímulo sonoro (Gagliardi; Barrella, 1986). As pessoas com deficiência auditiva têm dificuldades em ouvir certos sons ou em entender a fala em ambientes ruidosos. Essa condição pode variar de leve a moderada ou severa, dependendo do grau.

Embora indivíduos com essa deficiência geralmente mantenham certa capacidade de ouvir, o grau de intensidade da perda auditiva é, possivelmente, a dimensão que tem maior influência no desenvolvimento de crianças surdas, impactando não apenas as habilidades linguísticas, mas também as habilidades cognitivas, sociais e educacionais (Martín; Marchesi, 1995). A falta da função auditiva resulta em modificação na organização neurológica do indivíduo (Ciccone, 1990), pois a perda poderá interferir no desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento social, emocional, cognitivo e intelectual.

A iniciativa da educação de surdos, em Timor-Leste, teve início em 1982. Nessa época, uma professora timorense fez um curso de língua gestual em Jakarta, capital da Indonésia, durante três meses. Ao final do curso, ela retornou a Timor-Leste com um grupo de professores indonésios, proficientes na utilização da língua gestual indonésia (Paulino e Santos, 2017). Nessa mesma época, foi constituída em Díli (capital), uma escola para PcD (crianças), seguindo um modelo de segregação. Nas palavras de Paulino e Santos (2017, p. 111), “[...] no bairro Taibesi, em Díli, [...]a única escola para crianças com deficiência do país, que apenas alunos

com deficiência poderiam frequentar, estando-lhes vetado o acesso a qualquer instituição de ensino”.

Nessa escola, a língua gestual indonésia foi introduzida como via privilegiada de comunicação com os alunos surdos. Àquela altura, a surdez foi relevada à incapacidade de processar informação por meio das vias auditivas, haja vista que antes, como até agora, não havia (há) recursos, a exemplo de atendimento médico especializado, para identificação do grau de perda auditiva.

Ao considerar a primeira iniciativa sobre educação de surdos ocorrida no início da década de 1980, assim como a criação de recursos para compreender as diferentes perdas auditivas, deparamo-nos com a realidade de que, em Timor-Leste, ainda há desconhecimento e falta de recursos, nesse sentido. Um exemplo disso são os aparelhos auditivos indisponíveis no país, tornando-os acessíveis apenas a quem possa adquiri-los fora, no exterior.

A caracterização da deficiência auditiva (Quadro 17), constante das principais referências nessa área, é baseada no *Bureau International D’Audiophonologie-BIAP*, como descrito a seguir.

Quadro 17 – Categorias da deficiência auditiva

PARCIALMENTE SURDO(A)	Surdez Leve	Perda auditiva até quarenta decibéis; impede que o indivíduo perceba igualmente todos os fonemas das palavras, mas não impede a aquisição normal da linguagem; algum problema articulatorio ou dificuldade na leitura e(ou) escrita.
	Surdez Moderada	Perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis; limitação no nível da percepção da palavra; atraso de linguagem; alterações articulatorias, e, em alguns casos, problemas linguísticos mais graves; identificação de palavras mais significativas; dificuldade em compreender termos de relação e(ou) frases gramaticais.
SURDO(A)	Surdez Severa	Perda auditiva entre setenta e noventa decibéis; Percepção de sons fortes e conhecidos, apenas; pode atingir a idade de quatro ou cinco anos sem aprender a falar.
	Surdez Profunda	Perda auditiva superior a noventa decibéis; percepção e identificação da voz humana; impossibilidade de adquirir a linguagem oral.

Fonte: *Bureau International d’Audiophonologie* – BIAP (1967)

Em Timor-Leste, a palavra surdo(a) ainda não é comumente usada, sendo *deficiência auditiva* a expressão empregada, até o momento presente. Já em alguns países, como no Brasil, a título de exemplo, existe uma discussão política sobre os termos deficiência auditiva, surdos(as), educação inclusiva ou educação especializada. Consideramos pertinente uma breve

explanação acerca de cada um desses termos, de modo a problematizar a deficiência como uma categoria política. Como já mencionado, a deficiência auditiva, segundo Gagliardi e Barrella (1996), refere-se a uma perda parcial de audição, na qual as pessoas com deficiência auditiva têm dificuldades em ouvir certos sons ou em entender a fala em ambientes ruidosos. Trata-se de uma condição que pode variar de leve a moderada ou severa, dependendo do grau.

Já a surdez foi relevada à incapacidade de uma pessoa processar informação por meio das vias auditivas. Quanto à educação inclusiva, alguns estudiosos do tema a definem como a modalidade de ensino mais contemporânea e efetiva de promover o acesso à educação para todos, fortalecendo a inclusão e respeito à diversidade. Esse formato acolhe todos os alunos, oferecendo suportes distintos e personalizados para crianças e jovens que têm barreiras de aprendizagem devido à deficiência. Já a educação especializada é um serviço desenvolvido por profissionais especializados em parceria com professores(as), a fim de verificar barreiras de aprendizagem, escolhendo ambientes e formas de trabalho adequadas para cada estudante.

A explicação dos parágrafos anteriores enfatiza a ideia da deficiência como uma categoria política que, assim como gênero, sexualidade, raça, classe, entre outras, é constitutiva da subjetividade e produz efeitos em todo o tecido social. Categorizar politicamente a deficiência implica dialogar com os Estudos da Deficiência (*Disability Studies*), cuja constituição tem-se dado com base em saberes subjugados, produzidos por sujeitos com deficiência, aliadas à luta contra o capacitismo. Com isso, partimos do pressuposto de que trazer para a Psicologia Política as discussões dos estudos da deficiência é reafirmar o compromisso com uma concepção democrática em defesa da emancipação humana.

Na escola construída apenas para PcD, não havia qualquer tipo de adequação curricular estabelecida especificamente para estudantes surdos(as), os objetivos de aprendizagem resumiam-se ao desenvolvimento de competências de comunicação gestual, aprendizagem da leitura e escrita em tétum e indonésio, recorrendo à ajuda de uma técnica de terapia indonésia, chamada *terapia visual-gestual*, aplicada à aquisição da fala e desenvolvimento de noções matemáticas básicas.

A terapia visual-gestual constituiu o recurso principal, com vistas à comunicação das crianças e pré-adolescentes assistidos(as) pela Congregação, lócus da presente pesquisa. Convém enfatizar que terapia visual-gestual e língua gestual são recursos diferentes, como já brevemente explicado. No entanto, julgamos pertinente, e assim o fizemos durante o processo da pesquisa, problematizar o sistema governamental, quanto à criação da “língua gestual de Timor-Leste, a língua que falta [...] para a participação dos surdos timorenses no desenvolvimento do seu país” (Santos; Sousa, 2017, p. 103).

A terapia citada apresenta resultados positivos, mas não descarta a ideia de problematizar o ensino por meio dessa técnica, com base na cultura, usos e costumes de outro país, visto que a Congregação é indonésia, gerida por religiosas indonésias, o que favorece o uso da língua indonésia no cotidiano da instituição, na comunicação entre as gestoras, os(as) professores(as), profissionais auxiliares e as crianças e pré-adolescentes assistidas(os) pela instituição.

Mais adiante, após a restauração da independência, algumas Organizações Não-Governamentais (ONGs) e missões religiosas foram desenvolvendo os seus projetos de forma independente e desarticulada entre si, no que concerne à educação de PcD com diferentes tipos de deficiência. A falta de orientação oficial permitiu que as ONGs se organizassem conforme seus projetos que, à altura, foram todos aprovados e bem-vindos ao país que iniciava seu processo de desenvolvimento. Assim, foram adentrando conteúdos e modelos diversificados de educação de PcD, de acordo com os países de origem.

No entanto, essas iniciativas passaram a ganhar uma imagem de caridade, o que as tornaria mais visíveis aos olhos do mundo. Uma visibilidade retratada nos relatórios de missão de algumas agências, funcionando como uma manobra básica de *marketing* com o intuito de viabilizar a continuidade dos seus projetos em Timor-Leste. Esses relatórios são essenciais às possibilidades de acesso a mais recursos financeiros vindos de fora.

Outro ponto importante é a oferta de trabalho das ONGs aos melhores perfis profissionais, com salários acima da média do país, contribuindo mais com a esfera econômica que a educacional. Assim, os(as) cidadãos(ãs) locais se destacam socialmente, formam uma nova classe, na qual se reconhecem como emergentes e, com isso, não conseguem interferir no trabalho das ONGs, para que as ações voltadas ao objeto de trabalho sejam mais pontuais, efetivas, imperativas.

Atualmente, em Timor-Leste, existem quatro instituições que desenvolvem serviços na área da educação de surdos(as):

Quadro 18 – Instituições de assistência a PcD

Instituição	Localidade		
Congregação Cristã das Irmãs Alma	Díli	A frequência letiva segue o calendário dos Centros de Recursos pelo DEI-MEJD.	

<i>Agape Foundation for Asia Pacific Ministries</i>	Díli e Liquiçá	Atividade autônoma	
Centros de Recursos - MEJD	Díli	Alunos(as) surdos(as) estão inseridos (as) em turmas heterogêneas (crianças sem e com outros tipos de deficiência.	
Congregação Cristã <i>Putri Maria dan Yosef</i>	Baucau	A frequência letiva segue o calendário dos Centros de Recursos pelo DEI-MEJD.	

Fonte: Oliveira (2017), adaptado pela pesquisadora.

Essas instituições (Quadro 18) mostram iniciativas que têm trabalhado de modo a atender tanto no contexto de caridade quanto pedagógico, embora este último apresente mais dificuldades. No âmbito da educação para crianças e jovens com deficiência auditiva, a dinâmica tem se apresentado de modo mais complicado porque é necessária uma pedagogia e comunicação específicas, haja vista que ainda não existe uma língua gestual oficial em Timor-Leste. Algumas dessas instituições geram certa confusão diante da multiplicidade linguística que se evidencia com a importação de termos nas línguas do país de origem das iniciativas de apoio.

2.5 Estado da Arte – O Antes e o Agora da Educação Inclusiva em Timor-Leste

Nesta seção, discutimos, sucintamente, como a educação inclusiva tem sido significada em Timor-Leste. Esta é uma parte considerável da pesquisa, visto que faz referência a estudos e publicações científicas sobre o tema tratado. Essa menção ao estado atual do conhecimento acerca de determinado tópico, objeto de análise ou estudo, constitui o Estado da Arte, o qual apresenta dois aspectos bastante positivos: o aprofundamento da revisão do aporte teórico e o auxílio no desenvolvimento de novos conceitos, discussões, suposições. Portanto, não se trata de uma atividade simples, haja vista seu caráter crítico e reflexivo.

A busca por publicações que abordem a educação inclusiva no contexto da política nacional vigente em Timor-Leste proporcionou clareza quanto ao interesse pelo tema, assim como à relevância dos estudos encontrados. O processo de busca limitou-se ao levantamento

de estudos publicados entre os anos de 2008 e 2022, sendo aquele o ano da criação do DEI e este que marca o início desta pesquisa.

Assim, foi feito um levantamento de publicações voltadas ao tema da pesquisa sob a perspectiva das políticas públicas de efetivação da educação inclusiva. O objetivo foi compreender em que amplitude a educação inclusiva tem interessado a pesquisadores(as) timorenses, bem como estrangeiros(as). Dessa maneira, foram localizadas seis publicações, cuja descrição segue no Quadro 19, de modo respectivo.

Quadro 19– Estado da Arte

Palavras e expressões-chave: Inclusão escolar / Inclusão de pessoas com deficiência
Recursos digitais de busca: Google e Repositórios de universidades
Fontes (portadores): Programa de Pós-graduação e Pesquisa-UNTL; Diálogos (UNTL); Cadernos de Estudos Africanos-CEIUL-Lisboa; Universidade da Beira Interior Portugal; Universidade de Brasília (UnB).
Publicações: Dois livros, dois artigos, uma dissertação, uma tese.
<p>Títulos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Língua e Linguagem no Quotidiano, Organizadores: Vicente Paulino e Miguel Maia dos Santos (2017). 2. Desafios da Educação em Timor-Leste: Língua, Didática e Educação Científica. Organizadores: Paulino <i>et al</i> (2018). 3. Inclusão escolar e social de pessoas com deficiência em Timor-Leste, de Márcia V. Cavalcante (2018). 4. (Re)Edificação do Sistema Educativo de Timor-Leste: Evolução e desafios atuais, de Susete Albino (2019). 5. Os Dispositivos de Assistência e a sua Função na (re)inclusão Social dos Deficientes em Timor-Leste: Estudo de Caso nas Organizações dos Deficientes, de Abraão Guterres de Oliveira (2017). 6. O Ensino de Ciências no Timor-Leste Pós-Colonial e Independente, desafios e Perspectivas, de Hélio José Santos Maia (2016).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Primeiramente, foi feita a leitura dos títulos e resumos e, em seguida, a leitura dos textos, em observância aos seguintes aspectos: autores, ano de publicação, tipo de estudo, objetivos, métodos (tipo da pesquisa, instrumentos) e resultados.

Os livros (2017; 2018) discorrem sobre os problemas da educação em Timor-Leste; mencionam, sem muito aprofundamento, a inclusão escolar e(ou) educação inclusiva, não apenas como uma questão de cumprir a lei, mas sim uma oportunidade de enriquecer o ambiente educacional e preparar melhor a sociedade; Na publicação de 2018, há um capítulo que aborda

o assunto(problema) língua gestual de Timor-Leste e apresenta argumentação científica e fundamentação legal que clarifica a necessidade de uma decisão governamental, tão essencial quanto urgente sobre a aplicação da língua gestual em Timor-Leste.

Os dois artigos (2018; 2019) discutem o problema da inclusão social e inclusão de PcD, além de outros aspectos, como o papel das organizações não governamentais e religiosas, quanto à oferta de dispositivos de assistência a pessoas com deficiência física. Também discute o papel dessa agenciamento na (re)inclusão social e na participação ativa de cada cidadão no desenvolvimento da educação como via de investimento no futuro do país. No artigo publicado em 2018, o contexto inclusivo das PcD é trazido à baila, relacionando educação inclusiva e implicações culturais, além de discussões que reportam a ocorrências de exclusão, segregação, integração no contexto timorense. O artigo (2019) faz uma observação detalhada da evolução do sistema educativo do país e os desafios que atualmente se colocam ao setor, principalmente a garantia de que todas as crianças possam ir à escola e receber uma educação de qualidade.

A dissertação (2017) tem por tema os dispositivos de assistência e a sua função na inclusão ou re inclusão social de pessoas portadoras de deficiência em Timor-Leste. O tema aborda o cotidiano das PcD, aspectos culturais e estigmatização. O trabalho realizado permitiu compreender as vantagens e desafios na utilização dos dispositivos de assistência e a sua função na inclusão e na re-inclusão social dos deficientes em Timor-Leste. São destacados alguns constrangimentos, tais como a falta de todo o tipo de recursos para atender aos deficientes, a geografia difícil do território nacional, e as características de instituições e lugares públicos que impedem o acesso a pessoas que usam certos dispositivos de assistência, os quais se revelam estigmatizantes em algumas situações. No entanto, de modo geral, os dispositivos contribuem para a inclusão social.

A tese (2016) discorre sobre as dificuldades enfrentadas pelos contextos pós-coloniais no sentido de organizar a esfera da educação consoante as exigências do mundo globalizado. O pesquisador observa o estado atual da educação em Timor-Leste, sobretudo a educação primária. Nesse sentido, ele procura compreender o processo de reconstrução do sistema educativo de Timor-Leste, de modo a desvencilhar-se de fato do longo processo colonial português e do posterior regime opressor imposto pela Indonésia.

Assim sendo, cabe destacar que embora Timor-Leste tenha um conjunto de documentos oficiais coerentes com o tema do presente estudo, e além de o DEI ter sido criado em 2008, pesquisas nas áreas relacionadas à discussão aqui trazida ainda são incipientes. Vale destacar que esta pesquisa se diferencia dos trabalhos encontrados pelo seu cunho etnográfico, ou seja, pela imersão da pesquisa em dois contextos inclusivos de ensino e aprendizagem.

2.6 Breves Considerações ao Capítulo

O Capítulo 2 voltou-se, essencialmente, à história de Timor-Leste, apresentando seu percurso histórico e sociopolítico, bem como o processo de desenvolvimento da educação no território timorense. No que tange à história e à dinâmica sociopolítica, foram destacadas algumas singularidades do país, a exemplo do período da Administração Transitória das Nações Unidas (1999-2002) e a iminência de edificar um novo Estado, em decorrência do surgimento dos confrontos e do vazio de destruição desencadeados pela invasão indonésia.

Quanto ao percurso da esfera educativa, foram feitas considerações ao primeiro período (1512 a 1975), correspondente ao tempo colonial português; ao segundo período (1975 a 1999), marcado pelo advento da invasão indonésia; ao terceiro (1999 a 2002), mencionado no parágrafo anterior, referente ao tempo da Administração Transitória das Nações Unidas (UNTAET) para a independência em 2002; e ao quarto período (2002), ano que marcou a restauração da independência e o início da construção do Estado timorense.

O intuito do capítulo foi abordar os referidos períodos, os quais foram atravessados por desafios de natureza diversa, no sentido de reconstruir o sistema educativo do país. Ainda, foram apontados alguns problemas, os quais exigem soluções imperativas, a título de exemplo, condições adequadas para formação docente inicial e continuada, planejamento linguístico, tendo em conta as línguas coexistentes e fortalecimento das políticas de inclusão escolar. Ademais, o capítulo menciona a discussão do paradigma da educação escolar em Timor-Leste, incluindo a deficiência auditiva e a surdez.

CAPÍTULO 3: TEORIAS SOCIAIS DO LETRAMENTO E DO DISCURSO

Ao considerar o tema desta investigação, optamos pelo seguinte aporte teórico: A Teoria Social do Letramento (TSL) e os Estudos do Letramento (Street (1993, 1995, 2014; Barton, 1994; Barton; Hamilton, 1998, 2000; Baynham; Prinsloo, 2009; Hamilton, 2012; Magalhães (2012) e Magalhães et al. (2022), cujo enfoque é o Letramento como Prática Social (LPS). Também, os estudos do discurso, relacionados à prática social (Fairclough, 2001, 2003, 2009), nos quais está a ADC (Fairclough, 2001, 2003, 2009, 2012; Magalhães, Martins, Resende, 2017). Trata-se de um referencial composto por teorias capazes de dar suporte a todos os argumentos utilizados nesta tese. Ademais, a fundamentação teórica também discute identidade e faz breves comentários sobre raça (Van Dijk, 2007), gênero (Magalhães, 2019a) e ideologia linguística (Magalhães, 2019b).

A pesquisa de caráter etnográfico-discursivo ou etnografia discursiva, conforme Magalhães, Martins e Resende (2017), adequa-se aos estudos críticos da linguagem como prática social, aspecto a ser mais bem explicitado nas seções dedicadas aos procedimentos metodológicos e à análise e discussão de dados.

A argumentação desta tese visa jogar luz sobre a (re)construção e(ou) a constituição de determinados sistemas sociais, culturais, políticos, econômicos, diante do enfrentamento de desafios, em razão de mudanças de natureza diversa, impostas pela própria dinâmica, impactada pela realidade contemporânea. Nessa reflexão, focalizamos Timor-Leste, cujas esferas socioeducacionais vêm sendo reconstituídas desde 2002, em um processo que tem envolvido sujeitos de todos os setores da sociedade timorense, bem como parceiros e parceiras estrangeiros(as), no sentido de reconhecerem a realidade, atentos aos desafios impostos pelas circunstâncias sócio-históricas (Ver Capítulo 2).

A essa concepção, associamos a “democratização” do discurso (Fairclough, 2008, p. 248), compreendida como a “retirada de desigualdades e assimetrias dos direitos, das obrigações e do prestígio discursivo e linguístico dos grupos de pessoas”. Isso requer atenção às práticas sociais, voltadas a tópicos de desenvolvimento, considerados relevantes, haja vista o compromisso de Timor-Leste com algumas áreas prioritárias, motivado por sua condição de país independente e soberano.

3.1. Estudos do Letramento

Por que colocar o nome de “Letramento Akwê?” Muitas pessoas me fazem essa pergunta. Até então, no meu ponto de vista é porque letramento é aquilo que me ensina alguma coisa que não é necessariamente só do escrever em um papel, numa placa, na tela de uma tecnologia, vindo através de imagens. Na minha concepção é tudo que sempre ajudou meu povo⁴⁶ a se comunicar, a nortear, ensinar, então isso me fez refletir, a colocar na escrita como e porque usavam esse método de aprender e comunicar (Eneida Brupahi Xerente⁴⁷).

Para dar início à discussão do tema letramento, reportamo-nos à reflexão contida na epígrafe, fragmento do texto da dissertação de mestrado de uma habitante do povo Xerente,⁴⁸ associando-a a um cenário, descrito na Vinheta 1 (Vivências na Comunidade de Buruma, Capítulo 4, Subseção 4.6.2) que se relaciona ao contexto do lócus da presente investigação (Buruma, Baucau), em Timor-Leste. O motivo para a citação está ligado a algumas semelhanças entre as duas realidades, brasileira e asiática, geograficamente tão distantes entre si.

Entendemos que os sujeitos nascem em um momento específico e, em uma determinada comunidade, crescem e aprendem, com os mais velhos, uma língua, costumes, mitos e crenças do grupo social, no qual estão situados. Em comunidade, cuja organização é peculiar, desenvolvem certas atividades e interagem entre si, estabelecendo certas relações sociais, que estão ligadas a letramentos diversos. Dessa forma, todos(as) são sujeitos sociais, históricos e culturais.

Entretanto, os tempos mudaram, ou seja, já não se aprende apenas por meio dessa condição da naturalidade. Assim, a escola, de certo modo, percebida na Vinheta 1 (Capítulo 4, Subseção 4.6.2) é um espaço de ensino, que se tem apartado de si mesmo, visto não dialogar com os propósitos da realidade contemporânea, a exemplo de determinadas temáticas que ainda são invisibilizadas. De modo geral, essas temáticas enfocam desafios das mais diversas ordens, tais como as possibilidades de mudanças nas relações de poder, em favor de grupos em desvantagem profissional e social. Considere-se, também, em uma abordagem mais específica, as lacunas que impedem a efetivação de políticas educacionais, gerando embates, fragilidades,

⁴⁶ Os 250 anos de contato dos Xerente com não-indígenas não afetaram sua identidade étnica. As rápidas e intensas transformações sociais, políticas e econômicas que atingem a região na qual residem têm proporcionado a esse povo, não sem dificuldades, uma participação ativa nos processos decisórios que os envolvem. No olhar do desenvolvimento econômico do Estado do Tocantins, os Xerente continuam a expressar, por outras vias, o que possuem de mais tradicional: seu ethos guerreiro (Fonte: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xerente>).

⁴⁷ Eneida Brupahi Xerente, mestra em Estudos Linguísticos pela UFG, cujo título da dissertação foi “Letramentos do viver Akwe”, defendida em 2022 (Nota da pesquisadora).

⁴⁸ Os Xerente, autodenominados Akwe, formam com os Xavante (autodenominados A'we), de Mato Grosso, o ramo central das sociedades de língua Jê. Os Xacriabá, atualmente localizados em Minas Gerais, e Acroás (extintos), também são considerados grupos a eles aparentados linguística e culturalmente. Segundo a versão mais aceita, o nome Xerente lhes foi atribuído por não-índios, visando sua diferenciação dos demais Akwe, particularmente, em relação aos Xavante (Fonte: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xerente>).

contradições e descontinuidade do conjunto de leis que instituem e fomentam os processos de formação (inicial e continuada), com vistas ao ideal de uma educação equitativa e inclusiva, de fato.

Esses problemas vão ao encontro das discussões sobre letramento, cujo estudo aponta para Street (1984), ao conceber dois modelos opostos de letramento: o autônomo, tipicamente escolar, com a língua fechada, inflexível e, em outra perspectiva, o ideológico, da língua carregada de valores, enfatizada nas relações sociais, ou seja, um instrumento vivido pelos sujeitos em toda a complexidade das relações diárias.

Assim, entendemos o letramento como prática social, associado à interação entre sujeitos e aos vários domínios da vida contemporânea, motivados pelo final do século XX e chegada do século XXI, com novos apelos e mudanças no mundo. As transformações sociais têm levado a mudanças que impactam todos os aspectos da vida. As tecnologias digitais têm revolucionado a forma como nos comunicamos, recebemos as informações e interagimos. Isso corrobora Harvey (2000) ao discutir a condição pós-moderna motivada pelo capitalismo que fez emergir novos processos sociais que resultaram em transformações culturais e econômicas (Harvey, 2000).

O modernismo é uma perturbada e fugidia resposta estética a condições de modernidade produzidas por um processo particular de modernização. Em consequência, uma interpretação adequada da ascensão do pós-modernismo tem de se haver com a natureza da modernização. Somente assim poderá ela ser capaz de julgar se o pós-modernismo é uma reação diferente a um processo imutável de modernização ou pressagia ou reflete uma mudança radical da natureza da própria modernização, rumo a, por exemplo, algum tipo de sociedade “pós-industrial” ou mesmo “pós-capitalista” (Harvey, 2000, p. 97).

Nessa condição, as relações sociais e econômicas alicerçadas em mecanismos de desencaixe do tempo e espaço (Giddens, 1991) marcaram o período conhecido como modernidade posterior. Além disso, há, também, desafios globais, como o caso das mudanças climáticas, da desigualdade social e dos conflitos geopolíticos. São questões que têm obrigado diversas sociedades a repensarem sua forma de viver e buscar soluções inovadoras para enfrentá-las. Fairclough (2003) tem investigado as formas pelas quais o poder e a transformação social podem parcialmente ser construídos pelo discurso, visto que o discurso constitui e é constituído pelas práticas, atravessando o sistema de crenças.

Com isso, a aproximação entre letramento e prática social nos permite compreender, com melhor precisão, a estreita relação entre práticas de letramento e práticas sociais, o que é essencial à Análise de Discurso Crítica. Na presente pesquisa, letramento e discurso pertencem à prática social, e a linguagem é um de seus ingredientes. Na ótica de Magalhães (1995), se

conjugamos Teoria Social do Letramento (TSL) e a Análise de Discurso Crítica (ADC), temos a prática de letramento.

No bojo dessas práticas, o letramento surge como forma de uso da escrita e da leitura em contextos situados. De outro modo, o letramento é a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva (vai em busca das práticas das quais necessita) e participa (responde aos apelos do mundo letrado) das práticas sociais que requerem o uso da língua, com base na compreensão oral-auditiva, na linguagem visual e nas tecnologias digitais. Essa noção de condição é fundamental, porque mostra o quanto o processo de letramento é transformador do sujeito e transformador de sua realidade.

Convém destacar o letramento situado, tendo em conta, sobretudo, o lócus da pesquisa, a EBF Buruma e a Congregação. A língua falada em Buruma é o makasae (local, materna), mas, na sala de aula, os professores e as professoras usam tétum, português, makasae e indonésio. Na Congregação, fala-se mais o indonésio, porque as gestoras religiosas são indonésias, além de os(as) professores(as) que lá trabalham falarem confortavelmente esse idioma, visto terem nascido no período dos 24 anos da invasão indonésia, em Timor-Leste.

Tendo em conta essa realidade linguística, a língua falada por docentes (*makasae*) e a língua falada pelas gestoras (indonésia) integram práticas sociais de letramento, sob o viés dos Novos Estudos do Letramento (Street, 1995) e dos Letramentos Sociais (Street, 2014), propostas sustentadas em princípios epistemológicos socialmente construídos (Magalhães e Silva, 2021). Por essa razão, são consideradas como conceitos múltiplos, relacionados a uma realidade plurilíngue, multicultural, com dimensão ideológica, situados nos processos históricos e nas relações de poder que convergem para todos os eventos sociais de letramento, situados no contexto da EBF Buruma e da Congregação.

Dessa forma, reafirmamos a ideia de convergência dessas práticas de letramento, destacando certas características do povo *Xerente*, originário do Brasil (epígrafe), por meio do excerto “[...]é tudo que sempre ajudou meu povo a se comunicar, a nortear, ensinar, então isso me fez refletir, a colocar na escrita como e por que usavam esse método de aprender e comunicar” e, simultaneamente, relacionando-o com o povo timorense, no sudeste asiático. Note-se que as cenas de vida, ensino e aprendizagem estão difusas por todo o cenário e mostram a aproximação entre o ensinar, o aprender e o viver, de tal forma que todos aprendem necessariamente. Portanto, a epígrafe considera essencial o desenvolvimento de estratégias que levem à construção de uma relação, centrada no letramento oral e multimodal, muito mais relevante que o escrito, dadas as condições culturais das populações referidas.

Na perspectiva da Teoria Social do Discurso, Fairclough (2003) elucida que as práticas sociais moldam o significado do discurso na escrita, fala e linguagem visual; entretanto, essas mudanças podem moldar práticas sociais, de modo a favorecer mudanças adequadas à prática dos(as) educadores(as). Tomando essa afirmação como base, entendemos que o discurso favorável à educação inclusiva, além de a perspectiva do letramento como prática social, junta-se à consideração, ou melhor, a uma conceituação consistente sobre o plurilinguismo no contexto timorense, na hipótese de espaço para reflexão crítica e desconstrução de crenças. Para isso, há a necessidade de outros conceitos, necessários à compreensão das situações do contato de línguas, a fim de que possamos extrair alternativas que contribuam com o cerne da investigação, isto é, a educação inclusiva, colocada no centro da discussão, à qual dedicamos uma reflexão e análise coerentes e adequadas à realidade timorense.

3.1.1 Novos Estudos do Letramento

Nos Estudos do Letramento (Street, 2003), nada é tomado como “pronto e acabado”, quando se trata de letramento e práticas sociais entre si. Ao contrário, deve-se problematizar o que conta como letramento, em lugar e tempo específicos, e transgredir, a ponto de questionar discursos hegemônicos (letramentos dominantes), tal como identificar, abordar e investigar o letramento marginalizado ou resistente.

A possibilidade de problematização ou de transgressão está relacionada ao fato de que o letramento e a linguagem são partes das culturas, das sociedades e dos grupos étnicos. Nesses contextos, os sujeitos criam significados em conjunto, em suas interações com outros. Logo, o letramento e a linguagem estão sujeitos a serem dominados por parte das instituições, no conjunto de todas as esferas e dos grupos que estão no poder, visto que indicam, controlam e determinam o que deve ser ensinado.

Na visão de Rios (2010, p. 173), “letramentos são compreendidos como atos socioculturais concretos, que são constituídos por no mínimo uma das seguintes atividades: escrita, leitura e conversa relacionada ao texto escrito”. Convém-nos destacar a ideia de supremacia da escrita em detrimento da oralidade, a qual será, criticamente, fundamentada mais adiante, pelos Estudos do Letramento (Street, 2003).

Assim, lembramos Street (1984), ao adotar a noção de que letramento é uma prática social situada, marcada ideologicamente, materializada por relações de poder, tal como Papen (2016), ao afirmar que o letramento é muito mais que um conjunto de habilidades técnicas a

serem aprendidas na escola, como indica a maior parte das políticas curriculares para o letramento, ao redor do mundo.

Nessa perspectiva, é preciso que nos desviemos dessa noção de habilidades adquiridas apenas por meio de abordagens tradicionais, bem como passemos a pensar o letramento como uma prática social. “Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando no tempo e no espaço, e as relações de poder que configuram tais práticas” (Street, 2003, p. 1).

Na esteira de Fairclough (2003, 2010), os atores sociais são moldados pelas práticas sociais, mas também são capazes de mudar essas práticas. Em vista disso, acreditamos que os grupos sociais têm poder sobre a língua, pois são eles que, por meio dos usos linguísticos, justificam a existência concreta de suas escolhas, de modo a construir um projeto de sociedade.

Consoante Magalhães (2021), estudos, debates e discussões vêm sendo feitos, acerca dessa relação indissociável entre discurso e letramento. Para chegarmos a uma análise nessa ótica, é preciso, primeiramente, contextualizar o discurso e os textos que, nesse caso, são a sua materialidade, pois o texto produzido, conforme um determinado discurso, do mesmo modo que sua recepção, são situações que estão a serviço de necessidades criadas por grupos, pessoas ou instituições.

Se entendemos que a relação língua e sociedade é interna e dialética (Chouliaraki; Fairclough, 1999), logo, questões sociais e de discurso estão interrelacionadas. Em Timor-Leste, língua é um tópico presente em todas as discussões, em qualquer esfera da organização social. No início de toda reunião, faz-se a identificação das línguas presentes e, para isso, é considerada a origem (município ou região) de cada membro do grupo. Nesse caso, o lugar de origem e a língua materna podem determinar as diferentes formas de pensar, dizer e agir, ou seja, as práticas de letramento do grupo. Nesta proposta de investigação, pressupomos que os(as) professores(as) que atuam em salas de aula inclusivas entendem a importância e a complexidade de seu papel docente, mas têm de lidar com especificidades que envolvem aspectos linguísticos, culturais e sociais.

Os Estudos do Letramento acrescentam aspectos de natureza social e cultural a esse debate, considerando os letramentos como uma pluralidade de práticas sociais. Essas práticas sociais trazem elementos diversas identidades, o que torna o letramento plural, portanto, letramentos (Gee, 2000). Para esse autor (2000), as práticas de letramento estão incorporadas aos discursos da sociedade, ancorados em experiências concretas.

Diante dessa noção plural, parece-nos óbvio aceitar que, em contextos plurilíngues, há um emergir de letramentos, que sustentam e situam uma infinidade de práticas orais e escritas.

Para Boon (2019), em seu artigo intitulado *Adult literacy in Timor-Leste: insights from ethnographic research with teachers and coordinators of contemporary literacy programs*⁴⁹, nos contextos multilíngues, a exemplo de Timor-Leste, as línguas e tipos de letramento estão associados a práticas culturais e visões de mundo dos atores sociais.

Some domains were associated with specific kinds of literacy, with specific political and social meanings. In the accounts of these adult learners, we see multilingual literacies in Timorese Society that have been ushered in by wider political and institutional changes in the country, and hence new literacy challenges for them (Boon, 2019, p. 71⁵⁰).

No que tange às práticas orais e escritas, como ferramentas do agir social (Kleiman, 2008), referimo-nos a aspectos relacionados a poder e diversas formas de opressão, nas quais a língua escrita pode operar saberes impostos por determinado grupo social. Há algum tempo, muitos estudiosos têm se debruçado sobre os Estudos do Letramento, como um meio de compreender os letramentos, seus eventos e suas práticas. Nesse sentido, letramento é um conjunto de práticas sociais, mediadas por eventos com textos escritos, em diferentes momentos da vida em sociedade, e sempre parte de um momento da história da realidade, na qual estamos situados (Barton; Hamilton, 1998).

Para esses autores, as instituições sociais e as relações de poder modelam as práticas de letramento. É nessa dinâmica que percebemos umas práticas mais dominantes ou influentes que outras, orientadas por propósitos, cujos objetivos sociais mais amplos podem ser mudados, por intermédio de processos informais de aprendizagem e construção de sentido.

Assim, compreendemos, conforme Barton e Hamilton (1998), que é nas práticas sociais que o letramento cumpre seu papel social. Em outras palavras, a compreensão teórica do letramento está associada às práticas sociais e como as pessoas dão sentido às suas vidas por meio das suas práticas cotidianas. Entendemos, também, que, com base nisso, a Teoria Social do Letramento (TSL) é adequada para investigar práticas letradas, ou seja, formas culturais gerais de uso da língua escrita, nas quais se encontram as inspirações, manifestações e inquietações inerentes à vida.

Nos Estudos do Letramento, Heath (1982), Barton e Hamilton (1998), Street (2000) e Hamilton (2000) destacam a importância dos eventos e das práticas de letramento, os quais

⁴⁹ Alfabetização de adultos em Timor-Leste: percepções da pesquisa etnográfica com professores e coordenadores de programas de alfabetização contemporâneos (*Tradução da pesquisadora*).

⁵⁰ Alguns domínios foram associados a tipos específicos de letramento, com significados políticos e sociais específicos. Nos relatos desses adultos aprendizes, vemos letramentos multilíngues na sociedade timorense que foram ignorados por mudanças políticas e institucionais mais amplas no país e, portanto, novos desafios de alfabetização para eles (*Tradução da pesquisadora*).

explicitamos a seguir. Antes de apresentar esses conceitos, convém-nos ressaltar Hamilton (2000), no uso da metáfora do *iceberg*, para diferenciar eventos de práticas de letramento. Assim, os eventos de letramento são a ponta desse grande bloco de gelo, pois são visíveis. Já as práticas de letramento são invisíveis, estão embaixo da montanha congelada, pois envolvem conhecimento, sentimentos, propósitos e cultura de valores.

Na pesquisa de Boon (2019), mencionada anteriormente, a estudiosa destaca que, nas respostas dadas às entrevistas ou nas suas observações, foi possível perceber diferentes tipos de letramento, diretamente relacionados, pertinentes, aos sujeitos e seus locais de origem. Portanto, o contexto investigado pela autora, também em Timor-Leste, indicou concepções de letramento autônomo e ideológico, considerando as práticas de letramento diversificadas, presentes nos três municípios envolvidos no projeto da autora. Além disso, as concepções de letramento foram ao encontro das práticas e valores específicos das comunidades participantes do projeto.

3.1.2 Prática de letramento

Falar de letramento significa abordar uma atividade essencialmente social, como toda atividade humana, que reside na interação entre as pessoas. Logo, se “o letramento é uma prática social”, é nesse letramento que se encontram as práticas de letramento, conceituadas como algo abstrato (Street, 1993), tal como validado por Barton, Hamilton e Ivanic (2000). Temos, portanto, uma conclusão: a prática de letramento é abstrata, diferentemente do aspecto concreto do evento. As práticas de letramento podem ser vistas como ligações entre as atividades de leitura/escrita e as estruturas sociais, às quais são vinculadas e que elas contribuem para moldar. As práticas de letramento não são unidades observáveis de comportamento, pois elas envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais.

Reportamo-nos ao letramento do contexto pesquisado, definido por características geográficas, históricas, culturais, sociais, bem como distanciamento intergeracional. Isso porque o grupo de professores(as) é composto por duas faixas de idade, correspondente a dois momentos históricos: antes e depois da restauração da independência. Nesse grupo, são exploradas tanto as relações sociais, mediadas por âmbitos privados, quanto as relações públicas, interpostas pelas línguas, no caso, a franca, a da escola, a do serviço público e a dos negócios.

Dessa forma, as práticas de letramento são compreendidas dentro de práticas gerais e específicas, sendo que as especificidades dão origem a processos de mudança social, o que se

relaciona à questão de como são constituídas as relações de poder e as identidades. À vista disso, compreendemos que, em uma sociedade, as práticas de letramento têm determinadas características, por terem um modo particular de se realizarem em seus diversos domínios, sejam gerais ou específicos.

Todavia, reconhecemos que os textos de práticas específicas, tal como os valores contidos e veiculados por essas práticas, podem adquirir importância, em maior ou menor grau para os atores sociais que dependem da manutenção das práticas sociais, considerando dois aspectos essenciais. Um é o fortalecimento dos valores culturais, da tradição, das regras de conduta e obediência a rituais associados a eventos sociais. Outro é o caráter dinâmico das relações sociais que propicia o surgimento de novas maneiras de agir, compreender e interpretar as ações sociais.

Assim, as comunidades organizam seus próprios discursos, usos e ideologias que são veiculados por meio desses textos, facilitando o domínio da escrita e a assimilação de convicções. De um lado, as práticas sociais influenciam textos, moldando o contexto e o modo como são produzidos e, por outro lado, os textos influenciam a sociedade (Richardson (2007). Nessa reflexão, referimo-nos a “ideologias” como “sistemas simbólicos ou de crenças que pertencem à ação social ou à prática política” (Magalhães, 2003, p. 25).

Acrescentamos, também, que a compreensão desses sistemas simbólicos está atrelada a contextos sócio-históricos, pois, somente esses contextos “podem, ou não, servir para estabelecer e manter relações de dominação” (Thompson, 2009, p. 56). Nesse ponto, interessamos relacionar ideologia e linguagem, assim como “unidades linguísticas a unidades sociais” (Magalhães, 2019, p. 8), por meio da demonstração de como as línguas são ligadas às suas populações (Martin-Jones; Martin, 2017).

Um aspecto relevante, nesse sentido, é o formato da agência, ou seja, as diversas formas de ela se manifestar em contextos diversificados, tais como social, histórico, político. Isso posto, entendemos que o discurso exerce o papel de agente transformador da sociedade. Logo, temos um meio de ação, isto é, “[agência] que “fornece-nos meios pelos quais alcançamos outros [meios] através do tempo e do espaço, para compartilhar nossos pensamentos, para interagir, para influenciar e cooperar” (Bazerman, 2006, p. 12).

Ainda, são as práticas de letramento que movimentam todas as atividades sociais (Prinsloo; Baynham, 2008). Consoante esses autores, não se pode relacionar prática de letramento a métodos ou técnicas de aprendizagem por repetição, em razão de que práticas de letramento e agência implicam conceitos permutáveis quando observamos que toda agência só é possível por meio do discurso. Com isso, entendemos que “os textos são escritos, a fim de

reproduzirem discursos, cujos grupos que os produzem, usam-nos para interagir, valorizar, fazer acreditar e até mesmo falar” (Gee, 2000, p. 413).

Esses textos “formam um conjunto de semioses, que incluem todas as formas de construção de significados, e que constituem formas de conhecimento, de ser e estar no mundo” (Fairclough, 2001, p. 122). Logo, é entre a reprodução das regras estabelecidas e a possibilidade de pensar e agir diferente que surgem novos modos de compreender as relações sociais. Nesse caso, podemos dizer que as práticas são meios culturais de utilização do letramento.

Na subseção a seguir, discorreremos sobre o evento de letramento, mediado por texto escrito que permite a observação de práticas sociais. De acordo com Barton e Hamilton (2000), se as práticas de letramento são meios culturais, os eventos de letramento, definidos antecipadamente e discutidos na continuidade, são atividades em que o letramento tem um papel social. Esses eventos são concretos, nascem das práticas de letramento e são organizados por elas. Isso pode ser exemplificado no contexto da presente investigação, haja vista que os(as) professores(as) da Congregação estão, diariamente, envolvidos com as oficinas visuais-gestuais, sendo responsáveis pela organização e responsabilidade requerida pelo seu papel docente. Do mesmo modo, na EBF Buruma, os(as) professores(as) conduzem suas aulas, utilizando livros didáticos, cópia de exercícios sistematizados (descontextualizados daquela realidade) e correção na lousa.

3.1.3 Evento de letramento

O evento de letramento, assim como suas atividades e tarefas, apresenta regras que determinam o modo como os sujeitos vão interagir com o que está escrito. Na concepção de Heath (1982, p. 93), “eventos de letramento [...] é qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação”. Para Kleiman (2005), o evento de letramento corresponde a ocasiões em que a fala se organiza em torno da compreensão de textos escritos.

O evento é um acontecimento concreto, cuja compreensão implica relacioná-lo a ocasiões em que podemos observar pessoas interagindo, por meio da escrita (uma leitura, uma palestra), quando o texto escrito conduz as pessoas a atribuírem significações àquilo que elas próprias realizam. Diante da inflexibilidade de algumas atividades, o texto escrito torna-se a parte crucial dos eventos de letramento (Barton; Hamilton, 2000) e, por isso, interessa aos Estudos do Letramento saber como ele está sendo produzido e usado.

O evento de letramento é percebido nas situações que possibilitam o surgimento de novas estratégias comunicativas, de forma a dinamizar as interações. No contexto da pesquisa, as oficinas de aprendizagem ministradas na Congregação, ou seja, as terapias visuais-gestuais, que conduzem as crianças e os pré-adolescentes com deficiência auditiva à oralidade, à leitura e à escrita, exemplificam o evento de letramento. Esse entendimento corrobora Barton e Hamilton (2000), ao defenderem que o referido evento é baseado em uma linguagem, cujas formas são elaboradas com o objetivo de cumprir determinada função. Também dialoga com Magalhães et al. (2022, p. 129,⁵¹ tradução da pesquisadora), ao advogarem que “oficinas são atividades baseadas em textos, nas quais os participantes interagem com leitura, oralidade e produção de novos textos, discutindo-os”.

Outros exemplos do contexto pesquisado são algumas atividades diárias que se realizam em eventos de letramento, a saber: o ritual litúrgico em virtude das missas e das procissões; as orações e os cantos dos horários de refeição e recreação; o ritual (evento social), com seus artefatos e falas, para receber visitas do Estado, Governo, Igreja e doadores internacionais. Todas essas atividades e eventos sociais possuem características linguísticas suficientes para dar suporte à análise textual. Assim, baseados em Barton e Hamilton (2000), entendemos que o texto é uma parte muito importante do evento de letramento e, por isso, importa à teoria do letramento o modo como é produzido e utilizado.

Ademais, independentemente do contexto e sua realidade, seja no âmbito social, histórico, político, cultural, é nesses enquadramentos que o evento de letramento acaba mostrando a natureza situada do letramento. Melhor dizendo, é na realização desse evento de letramento que surge sua prática, representando a forma de uso da escrita e da leitura nos contextos chamados de situados.

3.1.4 Plurilinguismo

O plurilinguismo, como forma de favorecer uma convivência harmoniosa entre diferentes grupos sociais, tem sido cada vez mais valorizado, nos contextos políticos e sociais, (Rajagopalan, 2008). Diante disso, primeiro é preciso considerar que os(as) professores(as) timorenses atuam em seus 14 (quatorze) municípios, cada um com uma língua local, materna, diferente. Segundo, é preciso discutir o português, presente nos documentos oficiais e as formas como essas orientações legais são compreendidas pelos(as) professores(as).

⁵¹ “[...] workshops are activities based on texts [...], in which the participants are involved in reading, talking, producing new written texts, and discussing them. [...]” (Magalhães et al (2022, 129).

Calvet (2002, p. 35) assevera que “o mundo é plurilíngue e que as comunidades linguísticas se costeiam, se superpõem, continuamente”. Para esse autor (2002), em qualquer lugar, onde houver um indivíduo, não importa qual a sua língua materna, haverá sempre a possibilidade de encontro com outras línguas, independentemente de compreensão ou reconhecimento, aceitação ou rejeição, gostar ou não, podendo até ser dominado por uma ou mais dessas línguas, porque o mundo plurilíngue é uma realidade. Com base nesse autor, esta pesquisa também discute sobre o papel das línguas timorenses na legislação referente à educação inclusiva. De modo geral, reconhecemos que o estatuto do português e do tétum ainda não reflete a situação linguística do país. Cristo (2022), em sua tese de doutorado, aduz que:

Na verdade, o principal motivo pelo qual os Timores não falam português é o facto de não precisarem dessa língua para comunicarem, uma vez que falam nas suas línguas maternas e, quando querem comunicar entre falantes de línguas diferentes, têm o tétum para se entenderem. A importância do português decorre de permitir o acesso à ciência e ao conhecimento, por um lado, e, também, de permitir ligações privilegiadas com os restantes países da CPLP. Acresce ainda que muito léxico continua a migrar do português para o tétum. E, finalmente, a LP tem valor identitário em Timor, porque, com a religião católica, distingue fortemente os Timores dos povos vizinhos (p. 84).

Esses aspectos são relevantes no sentido de refletir sobre a complexidade do tema, no contexto específico da pesquisa, visto que há um grupo de docentes, em uma escola inclusiva, imbricando diglossia, bilinguismo, plurilinguismo e distanciamento intergeracional. São aspectos sociopolíticos que suscitam questionamentos, acerca da harmonia entre os(as) professores(as) mais velhos(as), proficientes ou suficientes em português, e os mais novos(as), das gerações pós-independência. Estes, por sua vez, no dia a dia de suas atividades docentes, estão longe de atender aos requisitos legais, propostos(impostos) pelas Constituição e Lei da Educação.

Também recorremos às contribuições de Pennycook (2017, p. 29), para reiterar que a língua “está localizada na ação social e qualquer coisa que desejemos chamar de *uma língua* (grifo do autor) não é um sistema pré-existente, mas um desejo de comunidade”. Parece-nos, portanto, fundamental à pesquisa considerar algumas das principais abordagens do fenômeno linguístico, em seu aprofundamento nas interações sociais, tendo em conta as assimetrias de poder que as caracterizam.

A exemplo do contexto desta pesquisa, poder e reconhecimento social têm relação com o domínio do português, herança do colonialismo. Entretanto, a língua nacional (tétum) é dominante, o que lhe confere algum poder.

Desde a sua reintrodução em Timor, a LP não apresenta progressos significativos. No censo de Timor de 2010, estima-se que 23,5% dos Timores têm a capacidade de falar, ler e escrever em idioma português. Nas palavras de José Ramos HORTA (2012), “cerca de 90% de todos os timorenses usam o tétum em sua vida cotidiana”, o que indica que cerca de novecentos mil Timores praticam diariamente o tétum-praça cujas palavras são muito influenciadas pelo português. O autor adianta que “há uma estimativa de que 35% são usuários fluentes da língua indonésia e 23,5% falam, leem e escrevem em português” (Cristo, 2022, p. 84).

O estudo de um fenômeno linguístico pode ser útil para evidenciar e dar visibilidade às ideologias (Fairclough, 2001), descartando a ideia equivocada de implementação das convenções linguísticas. Embora português e tétum sejam, constitucionalmente, línguas de instrução, cada município de Timor-Leste possui uma língua materna falada por toda a população local, o que garante que as línguas maternas adentrem a escola.

Com base em Fairclough (2001), é importante que a pesquisa possa sugerir as ideologias no discurso dos documentos oficiais, no que tange à educação inclusiva, especificamente nas lacunas existentes entre os textos dos artigos das legislações, produzidos nas línguas oficiais e a ausência de programas periódicos, voltados à formação contínua. Isso equivale dizer sobre a importância de o(a) profissional estudar, cada vez mais, bem como se sentir apoiado em sua atuação em sala de aula inclusiva. De acordo com Kress e Van Leeuwen (2006), os documentos oficiais são uma linguagem utilizada no interior de alguma prática social. Isso dialoga com Wodak (2001), haja vista que o texto é uma unidade do discurso e da comunicação que tem representado relações de luta e conflito, além de envolver a linguagem verbal e outros recursos semióticos capazes de produzir significados.

3.2 Análise de Discurso Crítica

Nesta subseção, apresentamos uma breve discussão sobre Análise de Discurso Crítica, de antemão denominada ADC, na perspectiva de Fairclough (2001, 2003, 2010). A ADC “é uma abordagem científica interdisciplinar⁵² para estudos críticos da linguagem, como prática social” (Ramalho; Resende, 2011, p. 12). Ainda, uma abordagem linguística de problemas sociais e, justamente por abordar o social, coloca em relevo, de maneira indispensável, o estudo da língua. A ADC é uma vertente da linguística funcionalista britânica e tem várias origens,

⁵² A temática da interdisciplinaridade tem sido tratada com base nos enfoques epistemológico e pedagógico, os quais abarcam conceitos diversos, muitas vezes, complementares. Epistemologicamente, as categorias para seu estudo são o conhecimento em seus aspectos de produção, reconstrução e socialização; a ciência e seus paradigmas; e o método como mediação entre o sujeito e a realidade. Pedagogicamente, discutem-se fundamentalmente questões de natureza curricular, de ensino e de aprendizagem escolar (Nota elaborada pela pesquisadora com base no artigo *A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem*, de J. S. Thiesen, publicado na Revista Brasileira de Educação, v.13, n.39, set./dez. 2008).

assinadas por pesquisadores(as), a exemplo de Gunther Kress e Van Leeuwen (2001), Ruth Wodak (2001), Norman Fairclough (2003), Van Dijk (2008).

Conforme Magalhães (2004), a primeira menção à ADC foi feita por Norman Fairclough, em um artigo, publicado em 1985 (Fairclough, 1985). Mais adiante, com a obra *Language and power*, em 1989, Fairclough, com formação centrada na Linguística Crítica e na Linguística Sistêmico-Funcional, avança nesse estudo e sistematiza os pressupostos da ADC na publicação *Discourse and social change*, em 1992.

Na ADC, o discurso é entendido como prática social de uso da linguagem como um modo de representação (Fairclough, 2001). Nessa abordagem, os atores sociais são vistos como posicionados ideologicamente, mas, ao mesmo tempo, capazes de agir de maneira criativa, realizando, particularmente, suas articulações entre as ideologias e as práticas a que são expostos. Para Fairclough (2003), o objetivo é recuperar os pressupostos teóricos e metodológicos da ADC proposta por ele (2001) por meio de exemplos e operacionalização de categorias analíticas do significado representacional.

Já Fairclough (2010) nos leva a entender que a constituição discursiva da sociedade surge de uma prática social firmemente ativa nas estruturas sociais materiais e concretas, às quais se orientam. Assim, toda prática social é composta por elementos diferentes entre si, mas inerentes à vida social (Fairclough, 2010), a saber: os atores sociais e suas relações, atividades, tempo e lugar, valores, formas de consciência e discurso.

Entre os postulados que fundamentam a ADC, determinadas teorias filosóficas, como a concepção de discurso de Foucault (1971), foram revisitadas, com a finalidade de compor o seu aporte teórico. À vista disso, um dos primeiros passos no sentido de compreender a ADC é a compreensão do funcionalismo, como teoria linguística, visto que as teorias (linguísticas) estão divididas em dois grupos: as abordagens formais e as funcionalistas. No caso do funcionalismo, o cerne é a relação entre a língua (forma) e a sociedade (função social), ao passo que para o formalismo, a forma é suficiente para a compreensão dos estudos linguísticos (Neves, 1997).

Para o funcionalismo, no que tange à estrutura da língua, a forma, somente, não é suficiente, pois deve ser estudada em conformidade com o contexto de uso. Logo, casos reais de uso são analisados, para serem compreendidos na relação entre essas ocorrências e a própria produção linguística, melhor dizendo, o uso feito da língua (Halliday, 2004).

Dessa forma, para abordar o discurso na ADC (Fairclough, 2001, 2005, 2008; Magalhães, 2004, reportamo-nos, primeiramente, ao funcionalismo, reiterando sua concepção

de discurso, como além da estrutura da língua (diferentemente do formalismo⁵³), e sim na relação entre estrutura linguística e estrutura social, com os contextos de uso da língua. Importa destacar que, para o funcionalismo, o sistema deriva do uso, ou seja, usamos a língua, quando necessário e, desse uso, vai-se moldando o sistema linguístico. Logo, a estrutura da língua é resultado do uso e, por conseguinte, o discurso é parte da língua e da vida social.

Fairclough (2005), tendo em consideração a Linguística Sistêmico-Funcional, adota a ideia de que o sistema de uma língua está diretamente relacionado às necessidades sociais e pessoais dos atores sociais. Isso significa uma forma de agir em relação ao mundo e sobre as pessoas. Assim, o discurso “tem uma história ligada à relação entre linguagem e sociedade” (Magalhães, 2003, p. 14) e está situado em uma rede de práticas sociais da linguagem, mantendo uma relação dialética com todos os elementos que constituem essa rede e suas maneiras de representação.

A vida social significa redes interligadas de práticas sociais de diversos tipos (econômicas, políticas, culturais, da família et.) A razão para a centralização do conceito de ‘prática social’ é que ele permite uma oscilação entre a perspectiva da estrutura social e a perspectiva da ação social e da agência (Fairclough, 2012, p. 93).

Diante disso, corroboramos Resende (2017) sobre a relação especial que a linguagem mantém com outros componentes da sociedade. Por isso, é possível sustentar a análise discursiva crítica, como instrumento para explicação de problemas sociais.

Também, interessa-nos mencionar, brevemente, a Linguística Crítica, uma das vertentes do funcionalismo, da qual a ADC é um dos ramos, com seus pressupostos de análise. Isso porque a ADC se constitui como um conjunto de abordagens transdisciplinares do discurso, baseado na concepção a qual adotamos. Na ADC, a linguagem é situada na vida social para investigar as práticas sociais. Para tanto, três fundamentos tornam-se essenciais, os quais consistem na discussão de uma visão científica de crítica social, na produção de pesquisa social crítica da contemporaneidade (modernidade posterior) e no desenvolvimento de uma teoria e análise linguística, alicerçada na relação entre linguagem e sociedade.

Se entendemos a ADC na perspectiva de uma visão social crítica da ciência, o foco da análise são problemas sociais específicos, os quais são investigados na ótica social, a fim de que saibamos como esses problemas sociais são causados Além disso, importa a uma pesquisa

⁵³ O Formalismo consiste numa abordagem cujo foco incide tão somente na observação e descrição das características estruturais das línguas, desconsiderando suas possíveis funções. Fonte: NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

discursiva crítica saber se esses problemas estão ligados a relações de poder, procurando identificar de onde vêm essas relações, o porquê de sua existência, qual a importância delas para a estrutura social, como se reproduzem e como podem ser contestadas, por meio do discurso (Fairclough, 2010).

Também, se entendemos que a ADC consiste em uma abordagem científica interdisciplinar, voltada a estudos críticos da linguagem (Ramalho; Resende, 2011), isso, de certo modo, sustenta o estudo de situações de dominação, geradas por meio da linguagem e significa que pela linguagem podemos questionar e solucionar as ocorrências de dominação. Ainda, segundo as autoras, o discurso ocupa posição central, porque se refere a estruturas sociais que podem mudar ações individuais que são flexíveis. O discurso, na esteira de Ramalho e Resende (2011), possui característica intermediária e é a articulação da linguagem, como fenômeno mental, relações sociais e mundo material.

Nesse sentido, diante de uma abordagem situada, colocamo-nos na presença desses problemas, de modo a enfrentá-los ou nos contrapormos a eles e, para isso, existem várias formas científicas, a exemplo da Linguística Crítica, do Realismo Crítico, do Materialismo Histórico e outras bases científicas diversas, de várias áreas das Ciências Humanas e da Filosofia, servindo de aporte teórico essencial a essa crítica social. Logo, torna-se necessário uma crítica sistemática, com base em dados concretos (realidade) que permitam entendermos as relações sociais, dentro do problema estudado.

O conflito dialético entre a permanência das estruturas e a prática das pessoas envolvidas nas práticas sociais (Chouliaraki; Fairclough, 1999) sugere a existência de rupturas na uniformidade e natureza das ideologias. Ainda, consoante esses autores (*Idem*), a forma de criatividade e de ação (agenciação) depende, em grande parte, de estruturas sociais particulares. A propósito, ressaltamos o uso da palavra “crítica”, na expressão “Análise de Discurso Crítica”, como um modo engajado de fazer pesquisa, de nos posicionarmos, diante de problemas sociais no sentido de conduzir à mudança social, entendida como combate às formas de dominação e abuso de poder. Ramalho e Resende (2011, p. 12) esclarecem que “o ‘C’ de ADC justifica-se por seu engajamento com a tradição da ‘ciência social crítica’, que visa oferecer suporte científico para a crítica situada de problemas sociais relacionados ao poder como controle”.

Na ótica de Papen (2005, p. 13, tradução da pesquisadora), os discursos “representam as ideias que já estão lá, mas também são partes ou parcelas de construção de visões particulares⁵⁴”. Para a autora (*Idem*, 2005), a noção de discurso permite-nos ver que as

⁵⁴ [...] discourses “represent ideas that are already there but are also part and parcel of the construction of particular views” (Papen, 2005, p. 13).

definições de letramento, aparentemente neutras, são sempre parte de ideologias mais amplas e que os discursos sobre letramento estão relacionados a questões de poder e ligados à identidade.

Timor-Leste vive um processo de reconstrução do Estado, mas, simultaneamente, na contramão dessa proposta, em alguns aspectos. Na educação, esfera específica deste estudo, estão os(as) professores(as) do tempo da opressão indonésia, resistentes a algumas mudanças requeridas pelo novo tempo do país. Sobre isso, Fairclough (2001) nos lembra que o poder, seja por trás do discurso ou no discurso, nunca é definitivamente mantido por qualquer pessoa ou grupo social, porque o poder pode ser ganho e exercido apenas nas e através das lutas sociais, nas quais ele também pode ser perdido”.

Em face do exposto, ressaltamos a impossibilidade de discutir qualquer tópico de desenvolvimento – até mesmo, educação inclusiva - sem estabelecer uma relação entre essa realidade contextual e a referida democratização discursiva, cujas áreas são:

Relações entre línguas e dialetos sociais, acesso a tipos de discurso de prestígio, eliminação de marcadores explícitos de poder em tipos de discurso institucionais com relações desiguais de poder, uma tendência à informalidade das línguas, e mudanças nas práticas referentes ao gênero na linguagem (Fairclough, 2008, p. 248).

Dessa forma, interessa-nos focalizar os discursos de letramento presentes no grupo dos(as) professores(as) timorenses que atuam em sala de aula inclusiva, na escola Ensino Básico Filial (EBF), de Buruma, no município de Baucau, consoante o uso de suas línguas, isto é, *makasae*, língua materna, da região dos(as) professores(as), e de comunicação entre si; assim como o português e o tétum, quando(se) usados na sala de aula, pois são as línguas de instrução. Segundo Magalhães (2021, p. 4), “Rios (2009) usa o termo ‘discurso de letramento’, e Magalhães *et al.* (2022) introduzem o conceito de ‘discurso-letramento’, destacando a relação indissociável dos dois conceitos”, visto que o letramento está ligado à dimensão discursiva da prática social (Fairclough, 2003, 2010).

Também tentamos relacionar os múltiplos letramentos (Street, 2003) às línguas usadas pelos(as) professores(as) da escola EBF Buruma, pois julgamos importantes, como também acreditamos que devem ser levados em conta, os diferentes usos, costumes, práticas culturais que, por meio da linguagem, interferem em suas formas de ver, perceber e se posicionar politicamente, diante dos desafios de seu tempo presente. “O desafio é entender como

exatamente a linguagem fica presa a circulações e trocas mais complexas” (Heller, 2017, p. 3, tradução da pesquisadora⁵⁵).

3.2.1 *Transdisciplinaridade*

Se a ADC tem uma base científica, advinda da linguística e de outras ciências, podemos compreender que toda pesquisa em ADC é transdisciplinar (uma base linguística e outra social). Nesse caso, a ADC apoia-se em conhecimentos de outras áreas que estudam os mesmos fenômenos sociais à luz principalmente da Antropologia, da Psicologia Social e da Sociologia. Por isso, um dos seus pressupostos básicos é a transdisciplinaridade. Assim, tratar de estudos discursivos críticos (Magalhães; Martins; Resende, 2017) é conhecer discussões, sobretudo teóricas, de outras áreas.

A transdisciplinaridade é necessária a abordagens que investiguem o uso da linguagem em sociedade, pois não há uma relação externa entre linguagem e sociedade, mas uma relação interna e dialética. O rompimento das fronteiras disciplinares traz à Linguística a ancoragem em perspectivas teóricas acerca da estrutura e da ação sociais, e propicia para as Ciências Sociais um arcabouço para análise textual (Resende; Ramalho, 2006, p. 13).

Em outras palavras, é inviável desconsiderar a transdisciplinaridade ao focalizar linguagem e prática social, voltadas ao discurso. Além disso, como mencionado no início desta seção, a ADC tem origem na Linguística Crítica, a qual defende que não existe estudo de linguagem voltado para o social, sem que haja tomada de posição, em relação aos problemas sociais. No caso deste estudo, a transdisciplinaridade, sob a perspectiva da ADC, focalizou as representações discursivas de professores(as) e gestores(as) de educação com base em análises acerca da política nacional de educação inclusiva.

Com isso, uma pesquisa em ADC tem dois importantes pontos (Fairclough, 2003), a saber: questionar as relações assimétricas de poder, em determinadas situações que extrapolam ética, prudência, coerência, oportunizando a exclusão, e analisar essas relações com base no texto. Referimo-nos à assimetria nas relações de poder, tendo em conta comportamentos inadequados que podem causar problemas à sociedade, a que chamamos de abuso de poder (Van Dijk, 2008).

⁵⁵ “[...]the challenge is to understand how exactly language gets bound up in more complex circulations and exchanges” (Heller, 2017, p. 3).

3.2.2 Modernidade Posterior

A ADC tem um enfoque crítico que combina com a perspectiva da modernidade posterior, pois, de acordo com Giddens (1991) e Chouliaraki e Fairclough (1999), volta-se à grande importância da linguagem nas sociedades contemporâneas. Isso pode ser visto como um fenômeno social, marcado pela tendência dos atores sociais de volverem-se a si mesmos(as), tomando consciência de si e de suas práticas, e isso, ressaltamos, ocorre por meio do discurso. *“Esta conciencia crítica respecto de las prácticas lingüísticas cotidianas responde a cambios fundamentales en las funciones que cumple el lenguaje en la vida social [...]”*⁵⁶ (Fairclough; Wodak, 2000, p. 369).

Portanto, relacionamos a modernidade posterior à pesquisa social crítica, por ser voltada a uma etapa da contemporaneidade que tem, entre várias características, a centralidade da linguagem no modo de produção e mudança social. Um exemplo disso está na maneira como os termos voltados à luta social, por exemplo, “unidade nacional”, “resistência”, “soberania”, “independência”, surgidos no contexto desta pesquisa, nos períodos entre 1975-1999 e 1999-2002, durante todo o processo de luta pela independência em Timor Leste, são apoderados pelo sistema capitalista e rapidamente mercantilizados (negociados), dentro de uma lógica de reprodução desse sistema, que tem foco na linguagem, concebida como fator de disputa simbólica e ideológica. A disputa de significados, por quem pode defini-los, é motivada pela dominação e por relações de poder. De outro modo, quem controla o discurso controla a sociedade. Assim, compreendemos que tudo está relacionado ao sistema social que, por sua parte, constrói a realidade cotidiana dos atores sociais seja pela presença ou onipresença.

Importa à presente pesquisa discorrer, resumidamente, sobre a modernidade posterior, um conceito introduzido por Giddens (1991), que representa uma nova fase do desenvolvimento econômico, social e cultural, a qual influenciou a sociedade contemporânea. Também conhecida como reflexiva, a modernidade posterior refere-se a um período de mudanças constantes que impactam, sobremaneira, a estrutura da sociedade. Nesse contexto, é mister que escolhas sejam feitas, diante de uma realidade em constante mudança, a fim de que nos adaptemos a uma nova e mutável realidade.

Seja modernidade tardia (Giddens, 1991), pós-modernidade (Jameson, 1991) ou modernidade líquida (Bauman, 2001), o tempo presente é fluido e construído com base em verdades relativas que mudam. Essas concepções podem se defender e se autolegitimarem pela

⁵⁶ “Esta consciência crítica a respeito das práticas linguísticas cotidianas responde às mudanças fundamentais nas funções que complementam a linguagem na vida social [...]” (Tradução da pesquisadora).

justificativa de que é seu poder de modificação e de adaptação rápida às necessidades urgente dos indivíduos e do mundo que vão-se tornando adequadas ao seu tempo.

Em face do exposto, a reflexividade na modernidade posterior é a capacidade de transformação, dentro do próprio sistema; portanto, ao mesmo tempo em que o discurso é o meio de dominação, usado para reproduzir relações de poder, é, também, o discurso utilizado para transformar essas mesmas relações. Fairclough (1992; 1995) caracteriza o discurso como prática política e ideológica. Como prática política, o discurso estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas em que existem tais relações. Como prática ideológica, o discurso constitui, naturaliza, mantém e, também transforma os significados de mundo nas mais diversas posições das relações de poder.

Dessa forma, o discurso é um elemento que, ao passo que molda a sociedade, é também moldado por ela (Fairclough, 2001). Dito de outro modo, o discurso é, simultaneamente, resultado e condição da ação social, ou seja, é usado de maneira reflexiva para transformar a sociedade, ao mesmo tempo em que é produzido por ela.

3.2.3 Teoria e Método

A ADC também desenvolveu uma teoria e um método de análise linguística e semiótica, cujo objeto de estudo são as práticas sociais, um conceito central da ADC, e sob o prisma de que o discurso (nome abstrato) é concebido como um dos momentos da prática social, responsável pela construção do sentido (semiose). Outrossim, ser uma dimensão da prática social faz com que o discurso seja determinado pelas estruturas sociais, mas, simultaneamente, reflete sobre a sociedade ao reproduzir ou transformar as “estruturas sociais que são entidades muito abstratas” (Fairclough, 2003, p. 23,⁵⁷ tradução da pesquisadora), e podem ser definidas como um conjunto de possibilidades. Dito de outra forma, o sentido é produzido na linguagem, de modo compartilhado, negociado, verificado e aceito pelos atores sociais, nos momentos de interação (práticas discursivas).

Já a prática social é associada a outros elementos além do discurso (relações identitárias e institucionais, cotidiano dos atores sociais, conexões entre ideologia e poder), dos quais compreendemos que o fato de o objeto de estudo ser social, é porque essa prática é parcialmente abstrata, levando os atores sociais a precisarem de algo concreto, produzido dentro de um contexto a ser analisado, o evento social. Nesse objeto concreto encontra-se o texto, como

⁵⁷ “Social structures are very abstract entities” (Fairclough, 2003, p. 23).

exemplo de formas de linguagem produzidas concretamente em situação de uso real da língua, pois a linguagem constrói crenças, conhecimentos, desejos, valores sociais, imagens de si e do outro e relações sociais (Bakhtin, 2009 [1929]; Fairclough, 2003). Em outros termos, a linguagem é “como um modo de ação historicamente situado, que tanto é constituído socialmente como também é constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença” (Resende; Ramalho, 2006, p. 26).

3.2.4 Práticas de Linguagem e Aspectos Semióticos

Ainda sobre linguagem, Kress e Van Leeuwen (2001) observam que o discurso pode ser realizado de diferentes maneiras, apesar de ser comumente associado à linguagem verbal. Para esses autores, caracterizamos como discurso os conhecimentos construídos, socialmente, sobre algum aspecto da realidade. Oportunamente, essa proposição vai ao encontro da presente investigação, podendo ser ilustrada, também, por gestos, olhares e entreolhares, como um silenciamento ideológico (Ferrarezi, 2014), simultaneamente tímidos e(ou) encorajados, motivados pelas relações de poder, hierárquicas socioculturalmente, além de outros conhecimentos históricos, compreendidos como materiais que dão sentido às ações desses atores sociais, no passado, e que representam o que é dito e feito na sua história.

Também não podemos esquecer que a sociedade timorense é composta por atores sociais, instituições, crenças, valores, leis e discursos. Nela, encontram-se as práticas de linguagem, comuns às esferas da atividade humana. Na perspectiva bakhtiniana, “Todas as esferas da atividade humana[...] estão sempre relacionadas com a utilização da língua, a riqueza e a variedade dos gêneros” (Bakhtin, 2009 [1929], p. 279).

Nos estudos faircloughianos, essas práticas de linguagem, contidas nas esferas sociais, dão origem a discursos diversos, a título de exemplo, os discursos de poder presentes em cada um desses segmentos da sociedade timorense. Esses discursos são caracterizados pelas atitudes dos atores sociais em relação ao meio em que vivem (Fairclough, 2001), incluindo a forma como agem sobre outros e outras, cujo resultado são as representações da realidade, sobretudo a social. Desse modo, adotamos a perspectiva de discurso, como prática social e compreendemos essa atividade, também, como uma prática da linguagem, constituída pela ação de uso da linguagem (Fairclough, 2001).

3.2.5 Prática Social e Ideológica

Pensar o discurso, do ponto de vista da prática social, pode ter diversas orientações, como econômica, política, cultural, ideológica ou, pode ainda, ser atravessado por todas essas diretrizes. No caso dos *corpora* da presente pesquisa (documentos oficiais e entrevistas), foram as dimensões política e ideológica da prática social que nos preocuparam, durante o trabalho de análise.

O discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder. Como implicam essas palavras, a prática política e a ideológica não são independentes uma da outra, pois a ideologia são os significados gerados em relações de poder como dimensão do exercício do poder e da luta pelo poder. Assim, a prática política é a categoria superior. Além disso, o discurso como prática política e não apenas um local de luta de poder, mas também um marco delimitador na luta de poder: a prática discursiva recorre a convenções que naturalizam relações de poder e ideologias particulares e as próprias convenções, e os modos em que se articulam são um foco de luta (Fairclough, 2001, p. 94).

A ADC é, portanto, uma proposta teórica e metodológica que tem o propósito de investigar o discurso, a fim de transformar a vida social, haja vista que investigamos essas práticas discursivas, como formas de ideologia. Também, entendemos que o fato de a ADC ser marcada pelo realismo crítico, não permite que ela funcione, sustentando suas formulações baseadas exclusivamente na dimensão simbólica, visto que essa dimensão não dá conta da realidade. Ao contrário, a ADC deve estar apoiada na dimensão material e preocupada com a mudança social. Ademais, acrescentamos que isso permite uma reflexividade acadêmica a respeito de discriminação, identidade, questões de poder.

À realização de parte da ação social, Blommaert (2005) acrescenta o papel da linguagem. Segundo esse autor (2005), no emaranhado social que envolve interlocutores e elementos semióticos, a linguagem e os atores sociais se misturam, tornando difícil a dissociação desses elementos. Nesse caso, para compreender a prática social, a análise de discurso deve incluir em seu objeto de pesquisa, tanto a linguagem como a ação e o social que a estabelece. Assim, entendemos que a análise de discurso se concentra no uso amplo e geral da linguagem, dentre (e entre) grupos específicos de pessoas. Ainda, a análise de discurso considera os mais diversos modos materiais significantes, além da noção de atores sociais como falantes no mundo, em um contexto social e cultural marcado pela ideologia.

3.2.6 *Discurso, Ideologia e Poder*

Na continuidade das considerações ao referencial teórico-metodológico da ADC, algumas palavras ou expressões exigem conceituações básicas, pelo menos. Nesse sentido, tecemos considerações aos fenômenos Discurso, Ideologia e Poder.

Na ADC, Fairclough (2003) utiliza o termo “discurso” em dois sentidos. Aqui trazemos o sentido mais restrito que designa modos particulares de representações específicas da vida social. Esse sentido interessa à pesquisa porque permite entender os discursos como diferentes formas de conceber e verbalizar um fenômeno social. Desse modo, a prática da política nacional para uma educação inclusiva, em Timor-Leste, é um exemplo adequado a essa proposição.

Também, com base em Fairclough (2003), é na dinâmica das práticas sociais que ocorre a articulação de elementos como ação e interação, relações sociais, mundo material, discurso, atores sociais e suas crenças, valores, atitudes, histórias. Exemplificamos, mais uma vez, com a Política Nacional para uma Educação Inclusiva, Resolução nº 18, decretada em 2017, de Timor-Leste. Essa política é uma prática que pressupõe interação entre esferas do governo (educação, principalmente), diálogo (ajuste) entre autoridades políticas, com posições definidas sobre educação inclusiva e desenvolvimento, salvaguardando especificidades como crenças, valores e história; captação de recursos adequados à formação de profissionais da educação, além de outras áreas. Para a ADC, todos esses momentos são influenciados mutuamente.

É nessa convergência que a teoria concebe o discurso como momento constitutivo das práticas sociais, ou melhor, “a linguagem é parte irredutível da vida social” (Fairclough, 2003, p. 2), como já mencionado na seção 2.5. Desse modo, para entender o discurso, conforme a ADC (Fairclough, 1989, 1995, 2001, 2003a; Chouliaraki; Fairclough, 1999), somos levados à compreensão de que a ADC é uma abordagem científica interdisciplinar para estudos críticos da linguagem, como prática social. Assim, tendo em conta pressupostos de abordagens das ciências sociais, a ADC desenvolveu modelos para o estudo situado do funcionamento da linguagem na sociedade. Daí a centralidade do conceito de ‘discurso’, simultaneamente ligado aos estudos da linguagem e aos avanços das ciências sociais. Com base nesse pressuposto, há que se considerar nas Ciências Sociais, os estudos da deficiência na ótica de Mello (2020); na área da Antropologia, Gavério (2015) e Pamela Block (2020) e na Psicologia Social, Marivete Gesser (2020). Mello e Nuerberg (2008) sublinha que os ativistas sociais com deficiência foram os principais responsáveis pela construção e consolidação dos estudos sobre deficiência como um projeto político-econômico.

Na ótica de Fairclough (2001), os discursos não apenas representam entidades e relações sociais, pois eles as constroem ou as constituem. Diferentes discursos integram entidades-chave (ex: conceito de inclusão e de segregação) de diferentes modos e posicionam os atores sociais

de diversas maneiras (ex: os professores inclusivos e os que ainda insistem na prática da segregação). Esses efeitos sociais do discurso são pontos muito caros à ADC. Outro tópico importante consiste na mudança histórica. Em outras palavras, diferentes discursos são combinados em condições sociais particulares, para produzir um novo e complexo discurso (Fairclough, 2001).

Portanto, ao considerar a concepção de “discurso” (momento discursivo das práticas sociais), aprofundamos o aporte teórico-metodológico da ADC e compreendemos discurso, mediante recontextualização⁵⁸ do conceito de “ordem do discurso” (Foucault, 1971 [2014]). Nessa perspectiva, Foucault problematiza o discurso, suas dimensões e possíveis abordagens, bem como sua propagação em diferentes períodos e grupos sociais, além de sugerir algumas possibilidades de estudo de diferentes tipos de discurso em épocas diversas.

[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (Foucault, 2014, p. 8-9).

Isso significa que, nas práticas sociais, a linguagem concebida como discurso significa combinações particulares de práticas discursivas (ordens do discurso). Essas ordens, de modo conjunto, constroem o momento discursivo das práticas sociais. À vista disso, as ordens do discurso são articulações, socialmente estruturadas, de gêneros e discursos que constituem a particularidade discursiva de um campo social (Chouliaraki; Fairclough, 1999).

An order of discourse is a network of social practices in its language aspect. The elements of orders of discourse are not things like nouns and sentences (elements of linguistic structures), but discourses, genres, and styles (I shall differentiate them shortly). These elements select certain possibilities defined by languages and exclude others – they control linguistic variability for particular areas of social life (Fairclough, 2003, p. 24⁵⁹).

⁵⁸ Recontextualização é um substantivo feminino, correlacionado ao ato de recontextualizar significa atribuir um novo contexto a alguma coisa, de contextualizar mais uma vez. Logo, refere-se à ação de mostrar novamente as circunstâncias que estão ao redor de um fato, acontecimento, situação. (Nota da pesquisadora, adaptada de <https://www.dicio.com.br/recontextualizacao/> acessado em 04.07.2024).

⁵⁹ Uma ordem de discurso é uma rede de práticas sociais em seu aspecto linguístico. Os elementos das ordens de discurso não são coisas como substantivos e sentenças (elementos de estruturas linguísticas), mas discursos, gêneros e estilos (irei diferenciá-los em breve). Estes elementos selecionam certas possibilidades definidas pelas línguas e excluem outras – controlam a variabilidade linguística para áreas específicas da vida social (Fairclough, 2003, p. 24, tradução da pesquisadora).

Assim, o discurso, na condição de modo de agir e interagir, através da fala ou da escrita, aparece primeiro como parte da ação (Fairclough, 2003). Com base nesse autor, entendemos que cada parte da ação pode ser relacionada à diversidade de gêneros, como diferentes modos de agir e interagir discursivamente. Na investigação aqui trazida, a entrevista e o currículo do ensino básico são gêneros discursivos. Nesse sentido, convém apresentar uma breve discussão acerca do conceito de gênero discursivo como ponto relevante a esta pesquisa.

Trouxemos, portanto, a concepção de Bazerman (2006) para quem o gênero discursivo joga luz sobre as diferenças multidimensionais mais profundas da situação, da interação e do significado aplicados ao contexto de produção e recepção do gênero em destaque. Baseada em conceitos de atividade, fatos sociais e tipificação, a teoria concebe os gêneros como formas de vida. Dessa forma, Bazerman (*Idem*) vê a língua não apenas como um sistema de comunicação para expressar ideias, mas além disso, ou seja, uma forma de vida e uma forma de ação.

A linguagem, entendida como atividade humana, está em constante movimento, num processo dinâmico, e assume diversas formas para cumprir sua função tanto comunicativa, quanto interativa. Os gêneros textuais, por exemplo, são uma dessas formas. Também destacamos aqui outra representante da corrente de Bazerman: sua precursora C. Miller (1984). Ela introduziu a noção de gênero como uma forma de ação social, tornando-o dependente da estrutura e complexidade de cada sociedade. Passam por sua teoria, dois aspectos relevantes à visão de gênero que concebemos para esta pesquisa: a noção de situação retórica recorrente (tipificação) e a fusão entre forma, substância e situação. Ancorada nesse propósito, Miller (1994 [1984]) desenvolveu um conceito de gênero como "ações retóricas recorrentes" ou "artefatos culturais", como "forma de ação social", já que "uma definição retoricamente válida de gênero precisa ser centrada não na substância ou na forma de discurso, mas na ação que é usada para sua realização" (Bazerman, 2006, p. 22).

Além de parte da ação, o discurso aparece nas representações, sendo possível distinguir discursos diferentes que representam a mesma dimensão da vida social, mediante posições e perspectivas diversas (Fairclough, 2003). Sendo assim, o termo discurso possui dois significados, quer dizer, mais abstratamente, é o momento da prática social, referente à manifestação da linguagem; mais concretamente, é um modo particular de representar parte do mundo (Ramalho e Resende, 2011).

Em terceiro lugar, o discurso tem um formato, aspectos fonológicos, vocabulário, entre outros, os quais constituem maneiras particulares de ser e de identificar(-se). Diante disso, diferentes estilos acolhem diferentes maneiras de identificar, discursivamente, a si e aos outros. Se consideramos os discursos (no plural), entendemos que são maneiras relativamente estáveis

de representar aspectos do mundo, a partir de visões particulares. Quanto aos significados do discurso, Fairclough (2003) considera três aspectos (gêneros, discursos e estilos), diferenciados para propósitos analíticos, sem que sejam totalmente separados.

3.2.7 *Relação Dialética do Discurso*

Fairclough (2003) também aduz que a relação entre os aspectos do significado do discurso é dialética, na medida em que cada um deles internaliza os outros, influenciando-se mutuamente. Nesse sentido, representações particulares (discursos) podem ser materializadas, em modos particulares de agir (gêneros), e propostas, em modos particulares de identificar (estilos).

De maneira semelhante, nas práticas sociais, o discurso interioriza aspectos dos outros momentos (ação e interação, relações sociais, pessoas e atividade material), ao mesmo tempo em que apresenta efeitos constitutivos sobre eles. Desse modo, o discurso é socialmente constitutivo e constituído socialmente, daí a relação interna e dialética entre discurso e prática social, entre linguagem e sociedade (Ramalho; Resende, 2011; Fairclough, 2012).

3.2.8 *Ideologia e Poder*

Quanto à definição de ideologia, primeiramente, o que buscamos é esclarecer o significado que queremos atribuir a esse termo. Geralmente, são atribuídos à ideologia duas concepções contrárias, sendo uma considerada positiva e outra crítica ou negativa. O que é comumente considerado como significado positivo de ideologia, predominante no senso comum, é a tomada do termo, conforme um conjunto de ideias que formam a visão de mundo de um grupo ou indivíduo e que o(a) orienta para suas ações. A perspectiva crítica ou negativa, por sua vez, aponta para a distorção da realidade, como instrumento de dominação.

Embora a ideologia também seja caracterizada de ‘neutra’, para expressar a concepção positiva de ideologia, essa adjetivação não interessou à investigação apresentada, pois não compreendemos o acesso ao mundo exterior de outra forma que não seja por meio de concepções ou compreensões prévias, o que exclui qualquer possibilidade de neutralidade na formação da consciência e poder. Assentes em Thompson (1995), buscamos compreender, por meio de análise, como funcionam certos mecanismos que dificultam a efetivação do que está proposto na política nacional de educação inclusiva, em Timor-Leste, dando visibilidade a

discursos contra-hegemônicos como forma de resistência e reexistência para além da exclusão e da segregação de crianças com deficiência.

A ideologia é um efeito causal provocado pelos textos, passando a ocupar lugar de interesse central aos estudos críticos da linguagem (Larraín, 1979; Thompson, 1995). Trata-se de uma ferramenta semiótica, inerente às lutas de poder, cuja eficácia nas interações comunicativas é uma de suas principais características. Importante destacar que a ideologia é mais efetiva quando suas ações não são visíveis. É uma perspectiva inerentemente negativa, na qual observamos sua utilização para estabelecer e sustentar relações de dominação. Na esteira de Ramalho e Resende (2011), grupos particulares se mantêm em posição hegemônica ao difundirem suas visões particulares, como as visões da sociedade em geral e ao se estabelecerem e sustentarem liderança. Assim é a ideologia.

Ao reproduzir acriticamente ideias equivocadas que atravessam o senso comum, as pessoas contribuem para sustentar as desigualdades de poder. Contudo, ao desnaturalizar os equívocos do senso comum, colabora-se com a coibição da ideologia. Ramalho e Resende (2011), citando Thompson (2002), apontam as formas, como geralmente a ideologia é engendrada, cujos pontos principais são a legitimação das relações opressoras; a dissimulação que invisibiliza a dominação; a unificação, por meio de uma construção simbólica de identidade coletiva; a fragmentação, no sentido de identificar quem incomoda o grupo dominante; e a reificação, na qual uma situação transitória é retratada como permanente e natural.

No intuito de apresentar uma definição de poder, trazemos, primeiramente, a ideia de que ações sociais guardam referências no mundo e isso tem relação com a linguagem. É por meio dela que construímos ideologias, conceitos e símbolos, expostos às conotações sociais e capazes de estabelecerem as relações entre os atores e instituições sociais. Essas relações se estabelecem como relações de poder. Assim, temas de cunho histórico, por exemplo, o colonialismo (estrutura social política e econômica), estabelecido, durante séculos, nos países outrora administrados pela Coroa Portuguesa, ganhou conotações diversas, no curso da história. Se antes o colonialismo existiu de modo arbitrário, livre de ordenamento jurídico ou constitucional, hoje, é constitucionalmente combatido, por meio de um discurso socialmente aceito. Entendemos que uma estrutura pode ser rígida, mas isso não é suficiente, diante da modificação provocada pelas práticas sociais, por meio de um processo histórico-social.

Dessa forma, em meio à linguagem e à luta social de movimentos, a prática social pode ser repensada, analisada e conseqüentemente transformada. Além disso, é possível observar que houve quem detinha o poder, mas não tem mais. Logo, a linguagem possui papel preponderante nas práticas sociais construídas mediante relações assimétricas de poder. Porém, para que haja

mudança social significativa, é preciso que a mudança discursiva esteja ligada à mudança de outros elementos que compõem a prática social.

O poder, para a ADC, está ligado à dimensão política e relacionado à estrutura social. Em Fairclough (1989), esse relacionamento implica ver o poder no interior do discurso, bem como por trás do discurso. O primeiro refere-se à atuação dos sujeitos, cujo intuito é impor restrições nos conteúdos, nas relações e nas posições que os atores sociais ocupam em uma situação social. Um exemplo que se aplica a esta pesquisa são as informações levadas aos(as) professores(as), formalmente ou não, de que devem seguir a política inclusiva vigente, mesmo que não lhes sejam periodicamente ofertados programas de formação sobre inclusão escolar e social. São ocorrências que sugerem uma prática social entre professores e gestores, que estão em posições diferentes e apenas um possui o discurso autorizado e legitimado, dentro daquele contexto.

Quanto ao poder por trás do discurso, na sociedade contemporânea, as relações acontecem, em alguns casos, à distância, mediante os meios de comunicação institucionais. Convém a nós, apresentarmos uma concepção de distância, nomeadamente intergeracional, marcada notoriamente na presente pesquisa. Enquanto os recursos midiáticos, virtuais, utilizam-se massivamente de modalidades de linguagem, com elementos que exigem leitura multimodal, a distância intergeracional impõe aos(as) professores(as), das gerações do tempo da opressão indonésia (1975-1999) até o presente momento, a lei de bases da educação, o currículo e a política de educação inclusiva, produzidos em português, cuja leitura e compreensão ainda não é possível a todos(as) esses(as) docentes. Isso indica relações de poder promulgadas, naturalizadas, sendo assim, aceitas sem a possibilidade de questionamento ou diálogo.

Fairclough (1989, p. 49⁶⁰) considera que “num discurso cara a cara, os produtores criam seus discursos para um público particular com o qual estão interagindo [...]. Mas o discurso midiático é produzido para uma audiência massiva”. Entretanto, corroboramos esse autor, acrescentando que, no contexto desta pesquisa, tanto nos encontros presenciais, quanto remotos, não há adaptação linguística à realidade da maioria dos(as) professores(as), permitindo, dessa forma, que eles(as) adequem significados, a partir de seu local geográfico, tal como o contexto sociolinguístico (Ver seção 3.1). Para Wodak (2004, p. 33):

⁶⁰ “*In face-to-face discourse, producers designed their contributions for the particular people they are interacting with [...] But media discourse is designed for mass audiences*” (Fairclough, 1989, p. 49).

O poder é sinalizado não somente pelas formas gramaticais presentes em um texto, mas também pelo controle que uma pessoa exerce sobre uma ocasião social através do gênero textual. Com frequência, é justamente dentro dos gêneros associados a certas ocasiões sociais que o poder é exercido ou desafiado.

Em outros termos, as relações de poder, entre sujeitos e estruturas ou posições diferentes, são subjacentes ao texto e às relações sociais que condicionam as formas materiais, assumidas pelo discurso, no âmbito das interações sociais. Assim, a ordem do discurso pode ser estabelecida e mantida. A consequência disso é que o poder pode ser exercido, mesmo que disfarçado.

3.2.9 A Materialidade dos Textos

Nesta subseção, o foco é a materialidade dos textos em ADC. O texto, sabemos, com base em Ramalho e Resende (2011), é o principal material empírico dos analistas do discurso, embora não seja o único. De acordo com Fairclough (2001), a capacidade de os textos, como materialidade do discurso, funcionarem nas práticas sociais e, ao mesmo tempo, contribuírem com a construção dessas práticas que, por sua vez, também constroem os textos, constitui a propriedade dialética do discurso. Isso porque os textos são “elementos dos eventos sociais que se relacionam dialeticamente com elementos não discursivos. Dessa forma, os textos contribuem para definir os sentidos construídos nas práticas sociais” (Magalhães, 2004, p. 115).

Se consideramos o texto como evento (Beaugrande, 1997), precisamos ter a percepção de que ele acontece a cada enunciado (declaração), de modo único, irrepetível, em um contexto sócio-histórico. Dessa forma, os elementos que imprimem sentido a um texto são, de fato, singulares para cada situação. Ainda, as diferentes práticas das atividades humanas, quando se relacionam, fazem-no por meio do discurso, no qual se misturam formas, sentidos, significados, igualmente, construindo representações e enunciados valorativos sobre atores sociais e práticas.

Em outros termos, a associação entre evento discursivo e práticas sociais permite que o texto, por seu turno, traga em si aspectos da ação individual e social, da qual teve origem e fez parte. Além disso, apresenta aspectos da interação, possibilitada também pelo texto; das relações sociais (mais ou menos assimétricas) entre os atores sociais envolvidos na interação, bem como suas crenças, valores, histórias. Acrescentamos, também, a importância do contexto sócio-histórico específico em um mundo material particular, com mais ou menos recursos.

Essa percepção de texto, como parte discursiva empírica de eventos sociais, baseia-se em uma visão funcionalista da linguagem (ver seção 3.2), que a entende como um recurso que

as pessoas utilizam cotidianamente, para interagir e se relacionar, para representar aspectos do mundo, assim como identificar a si mesmas e aos outros. Por conseguinte, o resultado desse uso social da linguagem é o texto, cujos efeitos sociais, citando Fairclough (2003, p. 8⁶¹), “[...] causam mudanças em nosso conhecimento [...], em nossas crenças, em nossas atitudes, em nossos valores, e assim por diante”.

Todavia, esses efeitos, segundo o referido autor são relativizados, quando se considera a relação dialética entre o discurso e o contexto de produção. Verón (1980, p.175) discute essa relação, na seguinte citação: “[...] se o social atravessa [...] a linguagem, se todo sentido é social, inclusive o produzido pela atividade da linguagem”, logo é importante investigá-la, conforme o conjunto de relações existentes entre texto, contexto, produção, circulação e sentidos gerados, tendo como fim a melhor compreensão de como esses mecanismos agem e interferem na prática social.

Assim, com base em Fairclough (2001), entendemos que os textos trazem convenções e elementos discursivos forjados no contexto social e apreendidos pelo(a) pesquisador(a). Quanto às análises discursivas, essas são vinculadas a uma compreensão capaz de “[...] ampliar a percepção dos sistemas de conhecimento e crença e dos pressupostos sobre as relações sociais e as identidades sociais que estão embutidos nas convenções dos tipos de texto” (Fairclough, 2001, p. 106), os quais são acomodados aos valores e interesses metodológicos da pesquisa.

Esse é um ponto central na ADC, isto é, os textos, como parte de práticas sociais, não recebem informação oriunda das estruturas sociais e têm efeitos na transformação deas mesmas estruturas . Em outras palavras, os textos são como materiais de mediação da realidade social, com foco específico sobre seus efeitos.

Na ADTO, que se ocupa da análise das representações linguísticas, que refletem as práticas sociais (Resende, 2009), o texto está em uma posição privilegiada, visto ser um aparato metodológico, na medida em que fornece uma ligação entre os processos de construção de significado, bem como as condições que possibilitam esse processo (Chouliaraki, 2005). Para a ADTO, o texto é uma unidade do discurso e da comunicação, que se integra funcionalmente ao sistema aberto da vida social (resultado de uma discussão produtiva entre a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), (Halliday, 1976, 1994; Halliday; Hasan, 1989) e a Linguística Crítica (LC), (Fowler e Kress, 1979), representando relações de luta e conflito na sociedade (Wodak, 2001), ao mesmo tempo em que age sobre a organização social, por meio de processos de transformação do discurso e da prática social (Ver capítulos 5, 6 e 7).

⁶¹ “*Texts can bring about changes in our knowledge (we can learn things from them), our beliefs, our attitudes, values and so forth*” (Fairclough, 2003, p. 8).

À vista disso, desenvolvemos o princípio de que o vínculo entre textos, discursos e mudanças sociais, pressupõe não apenas a relação dialética entre linguagem e realidade _ em que textos, como parte de eventos sociais, materializam transformações e geram efeitos estruturais nas ordens do discurso_, mas também a luta ideológica contra formas de poder e exploração na sociedade moderna⁶² posterior (Giddens, 1991). Nesse sentido, a explicitação do texto, como evento; a separação dos atores sociais e as vozes que os(as) atravessam, bem como sua natureza sobremaneira interacional e discursiva, em seus processos de produção e compreensão, enfatizam a configuração multissemiótica da materialidade textual. Contudo, nesta tese, a análise é direcionada para aspectos da linguagem.

3.2.10 Novos desdobramentos da ADC

Nesta subseção pretendemos abordar, brevemente, alguns aspectos que merecem destaque voltados aos estudos da ADC em uma perspectiva decolonial (Resende, 2019). Também interessa a esta tese tecer algumas considerações à relação entre a ADC e a Linguística Aplicada Crítica (LAC) sob a ótica de Magalhães (2016; 2020) e Pennycook e Makoni (2020). Primeiramente, a articulação de pesquisas em linguística aplicada voltada aos estudos decoloniais é justificada porque ambos os campos de conhecimento buscam ressignificar o imaginário colonial predatório que existe de forma impositiva.

Assim, sob a ótica da pesquisa ou da produção de conhecimento é preciso dar visibilidade, de fato, a esse problema, pois carregamos essa herança colonial que caminha junto ao que entendemos por modernidade. Portanto, buscamos unir a ADC e os estudos coloniais para reinventar o modo de ver o mundo, e como estão sendo preconizadas as epistemologias do Sul, de modo a construir conhecimento a partir das lacunas e da tentativa de marginalização no próprio lócus de pesquisa.

Quanto à Linguística Aplicada (LA), este campo de conhecimento tem dedicado atenção, interesse e atividades a questões relativas a desigualdades sociais, políticas, étnicas, culturais de diversas comunidades de língua (maternas, segundas ou estrangeiras), com as quais entramos em contato, seja por meio de ensino, ou de pesquisa. A título de exemplo, cabe, mencionar Timor-Leste, país plurilíngue do sudeste asiático, onde coexistem línguas oficiais,

⁶² A sociedade timorense é parcialmente moderna, em razão da existência de bolsões sociais não exatamente modernos (Nota da pesquisadora).

locais, estrangeiras, embora falte-lhe um planejamento linguístico adequado à realidade sociolinguística do país.

Nessa perspectiva de análise, localizamos a pesquisa que resultou nesta tese mediante os desafios epistêmicos do Sul, conceito desenvolvido por Sousa Santos e Meneses (2010), o qual busca uma revisão e problematização dos danos e impactos causados pelo capitalismo e sua relação colonial com o mundo. Enquanto o Norte, em oposição, busca isolar o Sul, por meio da colonialidade de poder, no Sul as epistemologias se desenvolvem. Essas epistemologias representam retomada e reinvenção dos modos de ver o mundo, assumindo a potência de criação teórica e metodológica local, decolonizando o poder, o saber e o ser (Resende, 2019) no esforço de superação desse conhecimento universalizante.

3.3 Breves Considerações ao Capítulo

Neste capítulo, discutimos as teorias sociais, notadamente do letramento e do discurso. Na primeira seção, tal como suas duas subseções, consideramos conceitos e dimensões do letramento, que são relevantes nesta pesquisa, por meio de diferentes enfoques, como letramento escolar, acadêmico, docente, familiar e inclusivo. Outro aspecto destacado está diretamente ligado à Teoria Social do Letramento, a qual 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. Em seguida, destacamos as práticas de letramento como meios culturais e os eventos de letramento como atividades em que o letramento tem um papel social. Também tecemos considerações à multiplicidade de uso da linguagem, ou seja, os múltiplos letramentos, associados à cultura, ao trabalho docente, à realidade linguística, do contexto pesquisado, sendo socialmente construídos, materialmente produzidos e carregados de significado simbólico.

Na segunda seção, bem como as duas subseções, discutimos a ADC, teoria na qual a pesquisa está fundamentada, reconhecendo o discurso como elemento e(ou) momento irredutível da vida social (linguagem como prática social), com vistas ao conhecimento de mecanismos textuais que sustentam a manutenção ou transformação das relações de poder, com o intuito de promover mudança social. Também discutimos os conceitos de discurso, ideologia e poder, por estarem implicados nas relações entre docentes, estudantes e famílias mediante sua realidade social. De acordo com as teorias discutidas neste capítulo teórico, descrevemos e discutimos a seguir os passos metodológicos da presente investigação.

CAPÍTULO 4: O PASSO A PASSO DA CAMINHADA INCLUSIVA

A metodologia de pesquisa ocupa-se de processos que pressupõem a construção de um conhecimento cuidadoso, válido e confiável, por meio de um conjunto de ações em que cada pesquisador(a) se prepara para fazer a sua pesquisa. Para isso é necessário definir qual(is) técnica(s) será(ão) adotada(s) que junto à(s) teoria(s) dará(ão) sustentação à pesquisa, a fim de construir uma realidade (Minayo, 2010b). A busca de considerações plausíveis acerca de um objeto investigado, atividade fundamental ao percurso metodológico, é tão importante quanto o conhecimento em si. Para tanto, os métodos usados precisam ser definidos, compreendidos, discutidos e aprimorados, para que se possa aplicá-los a uma realidade empírica.

Em razão disso, durante o período de desenvolvimento deste estudo, ou seja, *O Passo a Passo da Caminhada Inclusiva*, adotamos modos de organização das informações coletadas e dos conhecimentos gerados por intermédio das interações ocorridas ao longo da pesquisa de campo. Essa etapa é uma iniciativa própria do(a) pesquisador(a). Resumindo, ninguém faz pesquisa por acaso. Ir a campo significa buscar evidências que possam corroborar ou refutar as inquietações do(a) pesquisador(a). A metodologia desta pesquisa foi definida conforme o quadro a seguir.

Quadro 20 – Caracterização da pesquisa

Tipo de pesquisa	Etnográfica
Natureza ou abordagem	Qualitativa
Orientação epistemológica	Análise de Discurso Crítica

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No trabalho de campo, buscamos informações e conhecimentos intimamente relacionados ao problema de pesquisa. Por isso, pesquisador(a) e pesquisados(as) devem sentir o ambiente da investigação, o mais natural possível, para favorecer uma geração de dados satisfatória e fidedigna. Nessa etapa, tivemos a oportunidade de verificar os fatos exatamente como eles se manifestaram. Essas interações motivaram a escolha da expressão “passo a passo”, constante do título deste capítulo, voltada ao desenvolvimento contínuo de uma investigação que envolveu dois países, sendo o Brasil (da pesquisadora), na América do Sul, e o Timor-Leste (dos participantes), na Ásia.

Esse “passo a passo” esteve todo o tempo atrelado às especificidades locais e à diversidade do grupo de colaboradores(as) da pesquisa. Esse conjunto foi composto por gestores(as) de educação, professores(as), estudantes e suas famílias, o que impossibilitou um

ritmo mais acelerado do trabalho de campo. Com isso, a pesquisadora foi-se aproximando, lentamente, do lócus (dois espaços de ensino) e de ocorrências de natureza diversa, salvaguardando as devidas proporções, baseadas, sobretudo, no calendário do programa de pós-graduação.

Toda pesquisa de natureza etnográfica acontece em tempo real, na medida em que existe um trabalho de campo, com observações, convivência e acontecimentos cotidianos (Bruner, 1997). Esse tempo específico da pesquisa é delimitado pelas ações humanamente relevantes que ocorrem dentro dos limites do lócus, e não pelo tempo cronológico planejado.

Assim, retratamos o desafio de ter realizado a pesquisa, de ter feito reflexões e intervenções. O ponto principal refere-se aos modos como chegamos a algumas verdades científicas, bem como ao princípio de que elas podem ser verdades ou podem ser discutidas, baseadas nas teorias que embasam o estudo. Refletimos, portanto, sobre a produção de conhecimento com base no objeto de estudo, principalmente, ao questionarmos o que é um conhecimento legítimo e necessário diante de um tema imperativo.

Na etapa prévia da pesquisa (projeto), o objetivo geral voltou-se à investigação de discurso, letramento e identidade nas políticas públicas de efetivação da educação inclusiva em Timor-Leste. O intuito foi relacionar inclusão escolar à representação discursiva das práticas sociais e à construção identitária de estudantes com deficiência, de suas famílias e de professores(as). Essa tese tornou imprescindível a realização do trabalho de campo, cujos objetivos específicos tiveram origem no objetivo geral, mencionado.

Para começar a pesquisa, foi necessário obter permissão. Diante disso, após aprovação do projeto pelo Programa de Doutorado em Linguística da Universidade de Brasília (UnB), iniciamos, em fevereiro de 2022, as primeiras interações, virtualmente, com uma gestora do Ministério da Educação, Juventude e Desporto (MEJD). Esta propiciou o contato entre a pesquisadora e o Departamento de Educação Inclusiva (DEI).

Essa comunicação via telefone celular, correio eletrônico (*e-mail*) e plataforma *WhatsApp* foi bem-sucedida. Na sequência, o MEJD disponibilizou alguns documentos oficiais, relacionados ao tema da pesquisa e me informou sobre as providências a serem tomadas, para fins de obtenção de permissão para pesquisa. Ainda no Brasil, foi feito o planejamento do trabalho de campo (Ver Apêndice nº 1).

Nas visitas ao lócus, a recepção na Congregação foi feita por uma religiosa católica, gestora, além dos(as) professores(as) e das crianças e pré-adolescentes assistidos(as) pela instituição. Nesse encontro, foram apresentados o espaço e um pouco da história da instituição, além de acordarmos o cronograma do trabalho de campo.

Na escola pública, coordenador e professores(as) receberam a pesquisadora, afetuosamente. O coordenador apresentou a escola, fez um breve relato sobre o espaço e afirmou que a escola auxiliaria a pesquisadora da melhor maneira possível. Nesse encontro, ficou acordado que os(as) professores (as) participantes da pesquisa, seriam apenas os que tivessem alunos(as) com deficiência em suas salas de aula.

O cronograma do trabalho (Ver Seção 4.9, Apêndice nº 2) foi planejado pela pesquisadora antes de sua chegada a Timor-Leste, com previsão para começar em março de 2022. Em campo, foi necessário conhecer o calendário letivo (Ver Anexo nº 1) e fazer alguns ajustes indispensáveis, motivados por fatores extracalendário. Isso porque alguns eventos sociais (preparação para celebrações ou cerimônias especiais, participação em funerais da comunidade, recepção a visitas oficiais) justificam a suspensão das aulas.

Na sequência, descrevemos a pesquisa, com base nas teorias e métodos, perspectivados para o estudo. Além disso, explicitamos cada técnica e instrumento, essenciais à coleta e geração de dados. Incluímos também o tipo e a natureza (abordagem), a relevância da ética na pesquisa, a técnica da triangulação de dados e a relação etnografia e orientação epistemológica da pesquisa.

4.1 Pesquisa Qualitativa

No início da construção da pesquisa, optamos pelo método qualitativo, por ser o que mais se aproxima de um estudo social, haja vista a investigação de dados específicos junto a um grupo em determinada comunidade. Trata-se de um método que prioriza a representação das realidades sociais e favorece a prática de pesquisa crítica. Quando a base da pesquisa é qualitativa, há um processo e uma direção, cuja prática é aprimorada pela mudança sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela (Chizzotti, 2006).

Os estudos qualitativos têm sido destacados por oferecerem diferentes meios de se estudar fenômenos e relações sociais estabelecidos em diferentes ambientes. Uma característica importante da pesquisa qualitativa é a sua capacidade (Pires et al, 2008) de descrever aspectos importantes, como história política, educação, experiência, cultura. Esses fatores aparecem na introdução e em outras seções que descrevem e(ou) relatam as impressões geradas junto aos(as) colaboradores(as) da pesquisa. À relevância disso, Chizzotti (2011) analisa a evolução da pesquisa qualitativa, suas rupturas e transformações ocorridas durante o século XX, apresentando fronteiras importantes que se concretizaram, em meio a conflitos e interesses, desde o século XIX (final) até a pós-modernidade.

Primeiro, um estudo que comparou a diversidade de sociedades e culturas, oportunizando outros estudos sobre classificação de grupos sociais. Em seguida, na primeira metade do século XX, a antropologia é separada da história, e daí surgem os estudos sobre o modo de vida dos grupos humanos. “Coincidentemente, o nacionalismo favorecia a recuperação do local sobre o universal, dos costumes, práticas populares e do folclore como vestígios de tempos vividos, como objetos de relevância científica” (Chizzotti, 2011, p. 50).

O terceiro ponto corresponde a um período que compreende a Segunda Guerra Mundial até a década de 1970, momento em que a pesquisa qualitativa ascendeu, apresentando a reelaboração de conceitos como objetividade, validade e fidedignidade. O quarto ponto tem como marca temporal as décadas de 1970 e 1980, quando surgiram os estudos sobre temas relevantes como classe, gênero, etnia, raça.

Por último, o quinto e último limite (Chizzotti, 2011), surgido na década de 1990, cuja justificativa vai, também, na mesma direção de Denzin e Lincoln (2006), fazendo-nos notar que a pesquisa qualitativa focaliza métodos diversos, resultando em um tratamento interpretativo acerca de seu objeto de estudo. Assim, Chizzotti (2011, p. 28) enfatiza que:

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais; assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia; da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles.

Os métodos qualitativos (Flick, 2004) consideram a comunicação do pesquisador, no trabalho de campo, como parte explícita da produção de conhecimento. O uso do texto como material empírico, concebido como conceito social, situado em um conjunto teórico, leva a pesquisa qualitativa a se interessar pelas perspectivas de seus colaboradores, em suas práticas cotidianas e em seu conhecimento acerca do(s) problema(s) estudado(s). O uso do texto prioriza itens de análise textual, somados a outras categorias (Fairclough, 2003), essenciais à análise da prática discursiva, como coerência textual, enunciação e intertextualidade.

Para o autor (2003), é preciso ter atenção à interação no processo de produção de significados, não restringindo a análise apenas aos textos, visto que a análise textual precisa ser tratada dentro de uma conjuntura social, que considera os textos e seus efeitos nas relações de poder, também. Em outras palavras, ao processo analítico importa observar(conhecer) “ações, redes de relacionamento, valores e crenças dos participantes na interação em eventos e práticas sociais” (Rios, 2007, p. 63).

A natureza da pesquisa qualitativa leva os participantes a apresentarem seus conhecimentos à luz do letramento, bem como fazem emergir a criticidade nas discussões, reflexões e análises e, sobretudo, a voz de cada sujeito que colabora com a pesquisa. O caráter social da pesquisa qualitativa refere-se à investigação de dados específicos, junto a grupos, em lugar determinado e em clima de confiabilidade, respondendo a questões muito particulares, focando motivações, expectativas, crenças, valores e atitudes. Desse modo,

Se essa pesquisa se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, isso significa que ela atua no espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2010, p. 22).

Logo, a pesquisa qualitativa se preocupa com o significado das experiências, sendo importante relatar de modo mais fiel possível, as informações obtidas no seu decorrer, retratando como as pessoas se relacionam consigo mesmas, com as outras e com o mundo. Além disso, não manipular as situações, pois o pesquisador tem de apreender exatamente o que ocorre. Isso posto, as pesquisas qualitativas dão atenção aos significados atribuídos ao objeto de estudo e possuem caráter naturalista e natureza interpretativista (Denzin; Lincoln, 2006).

Esta pesquisa foi desenvolvida com cidadãos(ãs) timorenses, gestores(as) de educação, professores(as), estudantes com deficiência auditiva e suas famílias, em seus locais de trabalho, de estudo e de atendimento. Logo, as interpretações sobre a dinâmica social foram construídas com base nos significados produzidos por eles, isto é, a forma como se posicionam diante da realidade linguística e o enfrentamento de desafios propostos pelo novo tempo social e político do país. Isso porque a pesquisa qualitativa também se caracteriza pelo envolvimento de objetos complexos como instituições e grupos sociais (Pires et al., 2008).

Portanto, o modelo de cunho interpretativista tem relação com as construções, as interpretações e as percepções de todos os sujeitos envolvidos, como um conjunto de representações e do material empírico que constituiu a realidade por meio dos dados coletados e(ou) gerados. Para Denzin e Lincoln (2006), o(a) pesquisador(a) está ligado a outros elementos e conhecimentos que vão sendo obtidos, permitindo que a interpretação vá além da demonstração dos dados. Assim, a pesquisa qualitativa tende a se aproximar cada vez mais da realidade, implicando uma metodologia consistente que lhe garanta segurança nas análises.

4.2 Etnografia

Para esta pesquisa, a etnografia foi considerada adequada à investigação em meio à preocupação de entender “o outro” em seu contexto social, pois, se desejamos conhecer bem o outro, precisamos, primeiramente, investigar seus processos sociais e o significado de suas experiências. Etnografia, do grego *ethos* (cultura) e *grafe* (escrita), é a descrição da cultura dos povos. É inerente à antropologia cultural no que tange ao estudo dos conhecimentos, ideias, técnicas, habilidades, normas de comportamento e hábitos adquiridos na vida social de um povo. Em uma abordagem etnográfica, o(a) pesquisador(a) imerge para entender a prática social. Por isso, aportamos na etnografia que descreve, literalmente, um povo, sendo importante porque lida com sujeitos no sentido coletivo da palavra (Angrosino, 2009).

A etnografia tem sua origem na Antropologia e, desde o final do século XIX, a principal referência é Bronislaw Malinowski, antropólogo polonês, naturalizado inglês, pioneiro do método de observação-participante e do paradigma funcionalista. Ele foi um importante etnógrafo que acabou por consolidar a antropologia como uma disciplina acadêmica com objeto, método, teoria e instituições próprios. A abordagem etnográfica pertence ao domínio da pesquisa qualitativa e como abordagem metodológica tem crescido com o passar do tempo (Atkinson; Hammersley, 1994).

No final do século XIX e início do século XX, os antropólogos deram seus primeiros passos no uso do método etnográfico para estudos de grupos humanos (Angrosino, 2000), certos de que as especulações acadêmicas dos filósofos sociais pareciam inadequadas para entender como as pessoas viviam, realmente. Para esse entendimento, os antropólogos viviam certo tempo entre determinados grupos, a fim de ficarem mais bem preparados para conhecer melhor hábitos de vida e realidade social. Os antropólogos foram os primeiros a utilizarem a etnografia, classificada de tradicional (Van Maanen, 1995) para descrever culturas distantes.

Se pensamos na primeira geração científica de antropólogos britânicos, norte-americanos e franceses, estamos pensando em Malinowski e seus longos anos de experiência em ilhas do Pacífico, “procur[ando] entender as crenças e a visão de mundo daquele povo, combinando [...] observação participante com conversas e entrevistas” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 37). Um caminho acertado para conhecer, de fato, a dinâmica da experiência humana vivida.

O pioneirismo do fazer pesquisa de Malinowski reporta-nos à etnografia convencional e seu modo colonial de investigação, no qual o participante da pesquisa é caracterizado como “o outro”, posicionado como subalterno (Spivak, 2010). Já o(a) pesquisador(a) é colocado em uma posição superior, de autoridade sobre o conhecimento. Logo, “esse outro era o outro exótico, uma pessoa primitiva, não-branca, proveniente de uma cultura estrangeira considerada menos civilizada do que a cultura do pesquisador(a)” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 15).

Em sua obra póstuma *Um diário no sentido estrito do termo*, Malinowski (1989) posiciona-se como pesquisador de modo desumanizador em relação à comunidade participante. Isso pode ser exemplificado pelos trechos “de modo geral, meus sentimentos para com os nativos decididamente tendem para exterminar os brutos” (Malinowski, 1967, p. 103) e “vejo a vida dos nativos como totalmente destituída de interesse ou importância, algo tão distante de mim como a vida de um cão” (*Idem*, p. 195).

Essa forma de o antropólogo interpretar o cotidiano dos grupos sociais humanos jogou luz sobre estudos que passaram a considerar as impressões subjetivas de pesquisadores(as) (Bortoni-Ricardo, 2008), no seu fazer pesquisa de campo. Isso, relacionado ao fato de a etnografia ser fundamentada pelo contato direto do(a) pesquisador(a), permite construir (reconstruir) experiências do meio escolar, documentando o não documentado no cotidiano do fazer docente.

A pesquisa etnográfica é uma atividade que “localiza o observador no mundo” e, com base em um conjunto de práticas materiais e interpretativas, dá visibilidade a esse mundo pesquisado (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17). Com isso, percebemos a importância de uma pesquisa etnográfica, que relata tal como expressa, verdadeiramente, experiências de vida com reflexões, clareza e descrição por meio de palavras, comportamentos e vivências dos sujeitos.

A etnografia é uma abordagem de investigação, cujo objeto é observar, no terreno, as práticas sociais no seu quadro natural. Interessa-se pelas experiências de vida das atrizes e dos actores sociais tentando compreender como tais práticas sociais são interpretadas por eles (Gérin-Lajoie, 2009, p. 15).

Consideramos apropriado destacar que a principal preocupação da etnografia (André, 2000, p. 19) é “o significado das ações e dos eventos para as pessoas ou os grupos estudados. Alguns desses significados são, diretamente, expressos pela linguagem, e outros são transmitidos indiretamente por meio das ações”. Estudos desse tipo dão condições às instituições de ensino para repensar e reconstruir o saber e o fazer didático-pedagógico, visto que a etnografia, respaldada pela abordagem qualitativa, adentra, intimamente, esses espaços. Para Laplantine (2006), há muitas comprovações sobre o ajuste entre a etnografia e o estudo da prática social e do discurso. Na visão do autor:

[O método etnográfico] provém de uma ruptura inicial em relação a qualquer modo de conhecimento abstrato e especulativo, isto é, que não estaria baseado na observação direta dos comportamentos sociais de uma relação humana. [...] não consiste apenas em coletar, através de um método estritamente indutivo, uma grande quantidade de informações, mas em impregnar-se dos temas obsessivos de uma sociedade, de seus ideais, de suas angústias (Laplantine, 2006, p. 46).

Esse é um ponto importante para a pesquisa etnográfica, discursiva, oriunda das ciências sociais e compreendida como método que valoriza a perspectiva sociocultural, e corrobora Blommaert e Jie (2010, p. 6⁶³), ao relacionarem etnografia com campos de estudos sociais.

Mesmo na antropologia, a etnografia é, muitas vezes, vista como sinônimo de descrição. No campo da linguagem, a etnografia é, comumente, adotada como uma técnica e uma série de proposições por meio das quais discute-se contexto. A fala pode, assim, ser separada de seu contexto, pois o estudo da fala é uma questão para a linguística, análise da conversação ou análise do discurso, no entanto, o estudo do contexto é uma questão para a etnografia.

A etnografia é uma via de acesso privilegiada ao entendimento das mudanças sociais, políticas e culturais (Heath; Street, 2008), e deixou de ser atividade de antropólogos, para tornar-se um importante recurso à pesquisa social, em diferentes âmbitos (Angrosino, 2009; Street, 2010). Trata-se de um método qualitativo que consiste em conhecer uma unidade individual, permitindo melhor compreensão dos fenômenos individuais e dos processos de organização sociopolítica, cujas formas de abordagem buscam soluções para dificuldades da realidade presente e servem para orientar o(a) pesquisador(a), na resposta aos questionamentos.

Nesta pesquisa, a etnografia conduziu as atividades de campo desde o início, cuja primeira preocupação foi conhecer o lócus da pesquisa, sendo uma escola pública e outra privada (católica), situadas na mesma avenida, uma em frente à outra. Assim, entendemos a necessidade de conhecer a organização do espaço físico, a localização geográfica, os sujeitos, suas atividades, a história do lugar e das instituições. Esse entendimento corrobora Heath e Street (2008) ao sugerirem que na prática da etnografia é necessário documentar as contradições entre o que se acredita e que se expressa, bem como o que se faz realmente, frequentemente inexpressível. Na continuidade, a pesquisa etnográfica também se dedicou a conhecer o letramento dos sujeitos pesquisados. Nessa vertente, Street (2009, p. 23) sugere:

O uso da etnografia em pesquisas nas quais os letramentos são considerados práticas socioculturais possibilita aos pesquisadores perceberem os significados e os usos diários do letramento em contextos culturais específicos, para então reconhecerem quais letramentos estão presentes ali e os possíveis desdobramentos que daí decorrem.

Ao optarmos pela Teoria Social do Letramento, associamos esse fenômeno a situações

⁶³ *Even in anthropology, ethnography is often seen as a synonym for description. In the field of language, ethnography is popularly perceived as a technique and a series of propositions by means of which something can be said about 'context'. Talk can thus be separated from its context, and whereas the study of talk is a matter for linguistics, conversation analysis or discourse analysis, the study of context is a matter for ethnography* (Fonte: Blommaert e Jie (2010, p. 6, Trecho traduzido pela pesquisadora).

que se enquadram no tempo e no espaço (Barton; Hamilton, 1998). Assim sendo, a etnografia foi uma opção adequada à presente pesquisa, pois sustentou o trabalho de análise dos dados coletados e gerados, e possibilitou à pesquisadora (*Idem*, 1998) compreender o papel do letramento nas vidas (atuais) dos(as) colaboradores(as) da pesquisa, tendo em consideração suas histórias e suas tradições.

Barton (2009, p. 53) dá uma significativa contribuição à etnografia e seus vários métodos de coleta e geração de dados, ao defendê-los como caminho que leva o(a) pesquisador(a) a “desenvolver um quadro o mais completo possível das vidas das pessoas e o lugar que as práticas de letramento ocupam”. Nesse caso, a especificidade das ações, as perspectivas e o significado dos sujeitos são importantes, posto que essa metodologia busca formas alternativas no enfrentamento dos conflitos, cuja prática de pesquisa privilegia compreender as experiências humanas e obter evidências necessárias para compreender determinados contextos.

“Toda pesquisa etnográfica é, inerentemente, interpretativa, subjetiva e parcial. O que importa é que os pesquisadores estabeleçam as regras que guiarão como eles farão o trabalho” (Heath; Street, 2008, p. 45). Para Geertz (1989), na etnografia, a descrição detalhada e o registro de tudo o que for possível são relevantes no processo interpretativo, a fim de dar sentido às informações levantadas.

O que o etnógrafo enfrenta - de fato -, a não ser quando (como deve fazer, naturalmente) está seguindo as rotinas mais automatizadas de coletar dados - é uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplicitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar (Geertz, 1989, p. 7).

Essa visão, em certo sentido, dialoga com Giddens (1991), ao refletir que a mudança nas práticas sociais, trazidas pela mídia, pela informatização e pelas novas relações de trabalho impactou, sobremaneira, os métodos científicos. Diante disso, as mudanças constantes e a sociedade da informação com suas tecnologias digitais, de informação e comunicação têm impactado o fazer ciência que, por essas razões, teve de se adaptar a novas metodologias.

4.2.1 Relação Etnografia, ADC e Letramento

Com o intuito de discorrer brevemente sobre a relação entre etnografia, ADC e letramento, apresentamos, primeiramente, um excerto trazido a esta subseção, como exemplo apenas, e não para fins de análise. Portanto, não houve preocupação com marcas de transcrição.

O excerto explana um encontro casual entre a pesquisadora (P) e uma ex-aluna (C):

C: Olá, professora! Tudo bem?

P: Olá, C! Tudo bem, e você? Está ensinando, claro! Onde?

C: Sim, professora, estou a ensinar na escola X! E a professora, o que faz agora em Timor?

P: Estou fazendo pesquisa sobre educação inclusiva.

C: Ahhh, educação inclusiva?! Profã., na escola X já falaram sobre educação inclusiva, mas não sabemos como é. Precisa de formação, professora!

Nessa situação de comunicação, a pesquisadora cumprimenta uma ex-aluna (professora) e aproveita para falar sobre o motivo de sua presença em Timor-Leste naquele momento. Vale lembrar (a considerar o momento da produção oral do excerto) a satisfação da ex-aluna, que se tornou professora, ao mencionar onde trabalha, assim como ao saber que sua ex-professora está desenvolvendo pesquisa sobre educação inclusiva. No entanto, nesse diálogo (gênero comum à pesquisa-participante, característico da etnografia), a ex-aluna destaca sua identidade profissional, apresenta uma lacuna no seu (e de outros sujeitos, pois ela usa a forma verbal *sabemos*) letramento acadêmico-profissional e produz sentido acerca de outra lacuna que ela significa como essencial ao fazer docente.

Em face do exposto, percebemos como o olhar etnográfico pode se estender a outros campos do conhecimento. De acordo com Rios (2007, p. 66), “A etnografia introduziu nas ciências da linguagem uma dimensão epistemológica inescapável”. Com base nisso, Chouliaraki e Fairclough (1999) defendem a ADC como campo da ciência que visa compreender a modernidade posterior, na qual se desenvolvem as pesquisas em ADC. Na etnografia, encontra-se o cenário social em que as práticas sociais se realizam. A ponderar que uma pesquisa discursiva precisa de um aporte etnográfico para entender a prática, baseamo-nos em Magalhães (2006, p. 72):

Defendemos a etnografia como uma abordagem metodológica adequada para o estudo da prática social. Na perspectiva que adotamos, o discurso (incluindo os aspectos semióticos ligados à imagem) é uma dimensão da prática social (Chouliaraki e Fairclough, 1999). Isso significa que os textos _ a materialidade linguística e semiótica das práticas sociais _ precisam ser contextualizados nas práticas, o que exige um trabalho de campo.

Essa visão (Magalhães, 2006) é sustentada por Magalhães, Martins, Resende (2017), ao recomendarem que um modo efetivo de fazer pesquisa em ADC é analisar, etnograficamente, os dados selecionados. E sem deixar de considerar outros tipos de pesquisa, esses autores sugerem que as pesquisas em ADC sejam do tipo etnográfica e, na impossibilidade de fazer etnografia, que sejam adotados, pelo menos, alguns procedimentos mínimos de pesquisa

etnográfica.

Por meio da abordagem etnográfica, as possibilidades de identificarmos aspectos de um local ou de uma prática, aos quais não pertencemos, aumentam, significativamente. Assim, tendo em conta a análise textual da pesquisa no seu local, não envolvermos aspectos da conjuntura social na análise seria descartarmos a oportunidade da observação e percepção de ocorrências, acontecimentos e eventos, sob o risco de assumirmos posicionamentos inadequados, em um engendramento textual que imbrica representações (visões de mundo), conjunto de crenças e valores, tal como ações e identidades.

Ao ser contemplada na pesquisa, voltada à tradição dos estudos do discurso e do letramento, a análise textual oferece maior alcance (Gee, 2001; Fairclough, 2003; Rios, 2009), uma vez que a pesquisa etnográfica favorece a organização de aspectos, concernentes à nossa percepção ou análise.

Nesta pesquisa, a tríade etnografia-ADC-Letramento caracteriza-se por uma abordagem em campo, focalizando práticas discursivas da esfera educacional, em cujo bojo encontram-se práticas de letramento que participam da constituição identitária de estudantes e suas famílias, docentes e gestores(as) educacionais (Street, 2010).

4.3 Reflexividade na pesquisa

A reflexividade na pesquisa é uma dimensão central nas Ciências Humanas e Sociais (Creswell; Poth, 2018). As pesquisas, sabemos, especificamente as que são realizadas em ciências sociais, são processos de construção de conhecimentos. Por essa razão, é preciso que no interior da ciência haja condição ou espaço de reflexão, a fim de que sejam questionados e analisados os caminhos da pesquisa, os procedimentos utilizados e o modo como pesquisador(a) se relaciona com seus pesquisados(as).

A reflexividade é um conceito importante no desenvolvimento de estudos em ciências sociais. Para Guilhemin e Gillan (2004), trata-se de um caminho em que o(a) pesquisador(a) analisa, problematiza e se (re)posiciona, diante da prática social diária, sempre ancorado em práticas éticas. Para Creswell e Poth (2018, p. 44), a reflexividade baseia-se em:

Researches 'position themselves' in a qualitative research study. This means that researchers convey (i.e., in a method section, in an introduction, or in other places in a study) their background (e.g., work experiences, cultural experiences, history), how it informs their interpretation of the information in a study, and what they must gain

*from the study.*⁶⁴

Com base na citação anterior, uma pesquisa reflexiva requer um(a) pesquisador(a) que constantemente analisa suas ações e regras no processo de pesquisa, submetendo-as a uma análise atenciosa. Essa declaração ecoa Bourdieu ([2004]), que aponta a importância de um processo reflexivo, baseado tanto durante a observação, quanto na reflexão do(a) próprio(a) pesquisador(a). Para tanto, esse autor (2001, p. 694) assevera:

Só a reflexividade, que é sinônimo de método, mas uma reflexividade reflexa, baseada num trabalho, num olho sociológico permite perceber e controlar no campo, na própria condução da pesquisa os efeitos da estrutura social na qual ela se realiza. Como pretender fazer ciência dos pressupostos sem se esforçar para conseguir uma ciência dos próprios pressupostos? Principalmente esforçando-se para fazer um uso reflexivo dos conhecimentos adquiridos na ciência social para controlar os efeitos da própria pesquisa e começar a interrogação já dominando os efeitos inevitáveis das perguntas.

O uso da reflexividade na pesquisa, portanto, tornou-se um meio de garantir confiabilidade entre todos os envolvidos, dando visibilidade aos sujeitos, e entregando-lhes os resultados (parciais) percebidos, durante o processo, até às considerações finais.

Em face do exposto, a reflexividade engaja-se a esta investigação, pois foi preciso deixar claro o que a pesquisadora sabia, e como acreditava que sabia; o que molda e moldou sua perspectiva; que voz compartilhou em sua perspectiva e o que fez com o que descobriu na pesquisa. Ademais, reflexividade é um processo longo (Bourdieu (2004) de constante vigilância e autovigilância epistemológica, e como tal está sujeito a conflitos, a problemas.

Na reflexividade, o fato de que no fazer pesquisa podemos acentuar alguns elementos e provocar outros, que implicam soluções imperativas, a exemplo da educação inclusiva, em Timor-Leste, tendem a revelar problemas, como a relação esfera educacional e agências. Nesse processo, a pesquisadora refletiu sobre si mesma em relação a sua pesquisa, acionando aspectos de sua história, experiência e cultura na relação com o outro (Ver Capítulo 1), passando pelos métodos, pelas descobertas, e como foram discutidas essas descobertas. Em um caráter reflexivo, ela colocou em suspenso os próprios valores ao olhar para outra sociedade, outra cultura.

⁶⁴ “As pesquisas ‘se posicionam’ em uma pesquisa qualitativa. Isso significa que os pesquisadores transmitem (ou seja, em uma seção de método, em uma introdução ou em outros lugares de um estudo) sua formação (por exemplo, experiências de trabalho, experiências culturais, história), como ela informa sua interpretação da informação em uma área e o que eles devem ganhar com o estudo” (Tradução da pesquisadora).

4.4 Ética na pesquisa

A relevância da ética na pesquisa nos instiga a destacar aspectos importantes. Antes, trazemos Morin (2003), para quem, ética nas atividades científicas necessita de um reforço moral. Para ele, “a moral tem dois tipos de alinhamento: o sentimento de responsabilidade e o sentimento de solidariedade” (p. 35). Logo, apontar lacunas no processo de inclusão escolar em Timor-Leste sem dar retorno algum aos pesquisados “contribui apenas para desestabilizar o que já está fragilizado, algo, no mínimo, irresponsável e não solidário” (Paiva, 2019, p. 20).

Dos aspectos relevantes, o primeiro é o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), perspectivado na submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Brasília (UnB), quando foi firmado o compromisso com todas as exigências que devem ser atendidas pelas pesquisas que envolvem seres humanos. “Os comitês de ética em pesquisa são instâncias essenciais para a garantia do respeito à dignidade da pessoa humana” (Paiva, 2019, p. 18). Nesse sentido, Flick (2009a) afirma que o trabalho de campo deve começar com a anuência de todos(as) os(as) colaboradores(as) quanto ao TCLE, que, por sua vez, deve ser assinado em duas vias, sendo uma do(a) pesquisado(a) e outra do(a) pesquisador(a).

Nesta pesquisa, o referido termo foi apresentado aos(às) colaboradores(as) após um encontro destinado apenas à apresentação do projeto, ocasião em que a pesquisadora se apresentou como pós-graduanda, ingressa em um programa de doutorado, de uma universidade brasileira (UnB), fazendo, em seguida, uma explicação sobre a pesquisa. À altura, foi ponderada a incidência de riscos e benefícios. Também foi informado sobre a possibilidade de riscos e danos durante todo o desenvolvimento da pesquisa, ficando, pois, sujeita a imprevistos como acidentes, extravio de material, motivo de força maior e desistência. São fatores que podem comprometer o andamento de uma pesquisa.

No contexto temporal, durante a projeção do estudo, consideramos fatores de ordem cultural, natural e social. À época, o trabalho de campo foi impactado pela pandemia do SARS-CoV-2 (da doença Covid 19), implicando atraso no início das atividades, e tendo de aguardar o momento em que o governo de Timor-Leste assumiu, publicamente, que a transmissão e (ou) contágio do Coronavírus estava sob controle. O deslocamento da pesquisadora, do Brasil a Timor, só foi possível, após ter recebido a terceira dose da vacina contra a Covid 19. Entretanto, em Timor-Leste, ela teve de cumprir todos os protocolos exigidos pelo governo local.

Vale destacar a receptividade à investigação, de modo específico, pois não houve estranhamento por parte dos(as) colaboradores(as), o que acreditamos estar relacionado ao fato de a pesquisadora conhecer (ser conhecida) (n)o país há algum tempo. Ter sido professora em

Timor-Leste ajudou a ganhar a confiança dos(as) participantes (Ver Capítulo 1) e, de certo modo, explica a motivação para realizar a pesquisa nesse país.

No que diz respeito aos(às) colaboradores(as) da pesquisa, todos(as) estiveram atentos(as) e motivados(as). Essas características proporcionaram bastante satisfação. Essa reflexão vai ao encontro da pesquisa qualitativa, pois trata de uma experiência de mundo, baseada no que somos - nossas identidades, e em nosso relacionamento com o ambiente social e conosco mesmos. Para Rios (2007, p. 74), “as identidades de pesquisador[a] e pesquisado[a] estão em função dos gêneros encontrados na entrevista etnográfica”. Com o mesmo comprometimento assumido, inicialmente, todos os princípios éticos, desde os primeiros contatos, foram mantidos, tendo em conta aspectos sociais e culturais, da pesquisadora e dos pesquisados.

Sendo assim, a reflexividade que fazemos nessa discussão não é apenas sobre as experiências da pesquisadora, pois inclui, também, o relacionamento da pesquisadora com os(as) colaboradores(as) da pesquisa. Além do mais, outras pessoas, a maioria professores(as), disponibilizaram-se a participar da pesquisa, por considerarem-na oportuna, afirmando que, por este meio, suas vozes poderiam contribuir para mudança efetiva da política nacional para educação inclusiva.

Em outras palavras, valendo-se da perspectiva de Fairclough (2001; 2005; 2008) e Magalhães (2001), o discurso é prática social do uso da linguagem, logo, um modo de agir sobre o mundo e sobre os outros. Interessa-nos relacionar essa contribuição das vozes dos(as) professores(as) timorenses ao apoio de outros sujeitos, tornando todos(as) agentes de mudança, quer dizer, a agenciamento que desperta os sujeitos, aumentando a capacidade de colaborar e levar (ou pelo menos tentar) soluções adequadas para desafios sociais.

Na seção seguinte, justificamos a aplicação da técnica da triangulação à pesquisa realizada, como alternativa metodológica adequada ao método qualitativo, no sentido de ampliar a validade e qualidade dos resultados.

4.5 A Técnica da Triangulação

A triangulação é justificada pelo uso de métodos ou técnicas mistos, visando à convergência e à comprovação do resultado desses diferentes procedimentos, refletindo sobre o mesmo objeto. Ao combinar diferentes métodos no mesmo estudo, pesquisadores(as) podem, parcialmente, superar as deficiências que emanam de um dos métodos utilizados (Denzin, 1978). A triangulação pode ser vista sob duas perspectivas (Vergara, 2006), sendo a primeira

como estratégia que contribui com a validade da investigação e a segunda, como uma possibilidade de obtenção de novos conhecimentos, por meio de novas opiniões.

Nesta pesquisa, em razão da sua complexidade, encontramos na triangulação um caminho seguro para a validação dos dados coletados e gerados. Assente em Denzin e Lincoln (2006), a triangulação é uma alternativa adequada para que pesquisadores(as) possam empreender diversas práticas metodológicas e perspectivas em uma mesma pesquisa, o que garante rigor, riqueza e complexidade ao estudo. Assim, consideramos, primeiramente, que essa abordagem traria algumas vantagens durante o desenvolvimento da pesquisa, pois segundo os referidos autores:

A triangulação é a exposição simultânea de realidades múltiplas, refratadas. Cada uma das metáforas age no sentido de criar a simultaneidade, e não o sequencial ou o linear. Os leitores e as audiências são então convidados a explorarem visões concorrentes do contexto, a se imergirem e a se fundirem em novas realidades a serem compreendidas (Denzin; Lincoln, 2006, p. 20).

Existem quatro tipos principais de triangulação, a saber: de dados, de pesquisadores, de teorias e de métodos (Denzin, 1978). Com isso, entendemos que a triangulação de métodos foi o tipo que melhor se aplicou ao presente estudo, visto que possibilitou descobertas do trabalho de campo, sustentadas por mais de uma fonte de comprovação, permitindo a convergência de fatos, ocorrências e reforço da confiabilidade e validade da pesquisa.

Para Flick (2009), a combinação e apropriação da triangulação de métodos dão-se quando a demanda supera as limitações de cada um dos métodos. Para o autor (2009), as fragilidades e virtudes de cada método são acrescentadas à ideia de que a triangulação é um processo complexo que confronta os métodos entre si, para a maximização da sua validade interna e externa, na qual o mesmo problema de investigação é a intersecção entre os métodos (Denzin, 1978). De outro modo, o principal objetivo da integração de métodos é convergir resultados de pesquisa, garantindo-lhes validade desde que conduzam às mesmas conclusões.

Houve um momento da pesquisa de campo que mostrou essa conversão de resultados obtida por meio da combinação de métodos. Foi durante uma entrevista, quando um participante questionou a falta de programas periódicos de formação continuada, para professores (as) que atuam em sala de aula inclusiva, simultaneamente, ao período em que ocorria a observação de um grupo de professores(as), em seus locais de trabalho, durante quatro (4) meses consecutivos (maio a agosto de 2022). Nesse tempo, não houve, realmente, convite ou convocação alguma aos(as) professores(as), para participação em eventos de formação em exercício com foco em inclusão escolar.

Sendo assim, percebemos algo bastante significativo na triangulação de métodos, por meio de excedentes de informação, que são sinais da possibilidade de produção de conhecimento em outros campos de estudo (Flick, 2009). Isso confirma que a combinação de métodos vai além do que possa ser possibilitado por uma única abordagem. Ainda, (*Idem*, 2009), contribui para elevar a qualidade da pesquisa.

A triangulação, portanto, faz parte deste estudo porque é adequada à etnografia, sobretudo, no sentido de alcançar resultados os mais fidedignos possíveis. Logo, voltamos à sua característica essencial, quer dizer, a combinação de diferentes métodos para geração de dados, com distintas populações, diferentes perspectivas teóricas e diferentes momentos, a fim de produzir considerações a respeito do objeto que está sendo discutido e analisado.

Para compor a triangulação dos dados gerados com leigos(as), religiosas, professores(as), estudantes com deficiência e suas famílias, todos(as) com suas características específicas e plurais (línguas, cultura, valores, costumes, formação educacional, distância intergeracional e momentos histórico-políticos distintos), os métodos escolhidos foram a observação participante, a entrevista e o diário de bordo (Gil, 2008). Esse foi o ponto de início à preparação dos dados empíricos gerados, mediante procedimentos para a organização e o tratamento das interlocuções, de modo a fornecer respostas ao problema investigado.

Na sequência, a análise propriamente dita, refletindo, necessariamente, sobre três importantes pontos, sendo o primeiro, a percepção de todos os colaboradores da pesquisa sobre o paradigma da inclusão, a educação inclusiva e o espaço de ensino inclusivo. O segundo são os processos que fazem parte das relações estabelecidas no interior da estrutura do DEI (MEJD), como investimentos e planejamento adequados e concernentes à política nacional para educação inclusiva. Nesse ponto, Minayo (2010) afirma que é imprescindível recorrer a estudos (autores) que se debruçam sobre tais processos e sobre a temática trabalhada na pesquisa.

Já o terceiro ponto que dialoga com Minayo (2010), discorre sobre as estruturas que permeiam a vida em sociedade. Por isso, no contexto da pesquisa, importa-nos, no âmbito das Ciências Sociais, uma materialidade empírica que mostre a organização da sociedade timorense e suas relações complexas, estabelecidas entre indivíduos, por meio dos papéis sociais assumidos por eles. Ao considerar as Ciências Sociais, DaMatta (1987, p. 19) advoga que:

A matéria-prima das “ciências sociais” [grifo do autor] são eventos com determinações complicadas e que podem ocorrer em ambientes diferenciados tendo, por causa disso, a possibilidade de mudar seu significado de acordo com o ator, as relações existentes num dado momento e, ainda, com a sua posição numa cadeia de eventos anteriores e posteriores.

Também, encadeamos na triangulação os Estudos do Letramento e a Análise de Discurso Crítica (ADC). À vista disso, Denzin (1978 *apud* Flick, 2009a) e Denzin e Lincoln (2006) definem a triangulação de forma mais ampla, concebendo-a como combinação de metodologias diferentes, para analisar o mesmo objeto, de modo a consolidar a construção de teorias sociais. Assim, optamos pela ADC e pelos Estudos do Letramento como perspectivas teóricas associadas a outros elementos que compõem a triangulação, com vistas à análise dos dados gerados. Além disso, compreendemos a triangulação como adequada à análise “do contexto, da história, das relações, das representações [...], visão de vários informantes e o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação” (Minayo, 2010, p. 29).

Ademais, há um número considerável de estudos que utilizam a triangulação para análise de dados, com base em diferentes fontes de validação empírica. A fim de ser empregada na discussão e análise das informações geradas, essa técnica prevê diferentes momentos que se articulam, dialeticamente, favorecendo uma percepção de totalidade acerca do objeto de estudo e da unidade entre os aspectos teóricos e empíricos, os quais, tendo em conta a investigação realizada, referem-se, de modo respectivo, à educação inclusiva, às práticas discursivas e de letramento, bem como ao conhecimento produzido no cotidiano, por meio de experiências, sendo essa articulação, responsável por imprimir o caráter de cientificidade ao estudo.

4.6 Instrumentos para Coleta e Geração de Dados

Em uma pesquisa, é preciso dar respostas a determinados questionamentos, o que implica vê-la como um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, cujo objetivo fundamental é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (Gil, 1999, p. 42). Para responder aos problemas identificados, recorreremos aos instrumentos que vão subsidiar a geração de dados. Isso leva a um cenário bem amplo, permitindo construir com os(as) participantes, e não, apenas, usar os dados para fins próprios.

Sendo assim, a observação participante, o diário de bordo e a entrevista semiestruturada foram as principais técnicas utilizadas para geração dos dados, além da inclusão de excertos de um documento oficial. Nesse caso, consideramos, também, a pesquisa documental. Portanto, documento oficial e entrevistas constituem os *corpora* da pesquisa, ou seja, *corpus* 1 e 2,

respectivamente. Além desse conjunto, incluímos no *briefing*⁶⁵ a realização de dois cursos (Ver Seção 4.9) que dialogam com a pesquisa em um dos seus campos de estudo, o letramento, e ao objeto de análise, a educação inclusiva.

4.6.1 *Observação Participante*

A observação participante é uma técnica de pesquisa, na qual a posição do(a) pesquisador(a) é totalmente ativa em relação ao fenômeno analisado, onde e como acontece. Por meio dessa técnica, adentrei o cotidiano laboral de uma gestora, professores(as) e estudantes, a fim de conhecer e compreender suas rotinas e suas habilidades de tomada de decisão, ou seja, a condução dos processos pertinentes à dinâmica dos seus locais de atuação. Acrescentamos que problemas do cotidiano educacional são de origens variadas e, por isso, a observação é um caminho de análise.

Além disso, a observação participante é considerada “uma técnica de geração de dados útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos participantes” (Afonso, 2005, p. 91). É também uma técnica de cunho etnográfico (Fiorentini; Lorenzato, 2006), visto que o(a) pesquisador(a) vai ao encontro dos(as) participantes, como neste caso específico. Isso é importante porque eles(as) estão em seus lugares, diferentes do lugar da pesquisadora.

4.6.2 *Diário de bordo*

O diário de bordo (Miotto; Lima; Dal Prá, 2007) é um auxílio à prática reflexiva do pesquisador(a), além de promover o pensar crítico sobre o dia a dia de uma prática, como observação, descrição e análise do que foi vivenciado em determinado contexto. “Há estudos que veem o diário de bordo, verdadeiramente cotidiano, como instrumento necessário para consignar as informações construídas durante todo o processo de pesquisa” (Ghedin, 2008, p. 245).

O diário de bordo como instrumento de pesquisa já existe há algum tempo. As primeiras pesquisas voltadas a esse gênero, como um artefato suficiente para dar-lhes suporte, surgiram na segunda metade da década de 1990 (Zabalza, 1994; Liberali, 1999; Machado, 1998). De acordo com Zabalza (1994), há muitos tipos de diário. Trata-se de um gênero textual com

⁶⁵ *Briefing* é um conjunto de informações para o desenvolvimento de um trabalho. É uma palavra inglesa que traduzida ao português significa resumo (Nota da pesquisadora).

diversas possibilidades de desenvolvimento de aspectos de autoria, pois suas configurações podem ser alteradas, consoante os objetivos do(a) diarista.

Machado (1998) explica que o diário de bordo teve seu ápice no século XIX, época em que o discurso sobre liberdades individuais foi uma tendência durante um tempo relativamente significativo, de maneira que os diários ajudavam os sujeitos a lidarem com seus conflitos internos motivados por sofrimentos cotidianos. Há várias maneiras de utilização desse gênero textual como fonte de registros para pesquisas científicas em diversas áreas do conhecimento (Zabalza, 1994; Machado, 1998; Liberali, 1999). Na síntese de Liberali (1999, p. 22), as principais maneiras são aplicadas:

- nas ciências sociais, para elucidar as relações entre cientistas e instituições ligadas às pesquisas, para inferir estruturas gerais através de descrições de espaços pessoais;
- nas pesquisas etnográficas, sob a forma de questionamento da própria metodologia de pesquisa;
- em história, em reconstruções de biografias e épocas;
- na psicologia clínica, como espaço individual de cada sujeito que se converte em objeto de estudo;
- nas pesquisas educacionais, não só como um instrumento de pesquisa, mas também como um instrumento de ensino e aprendizagem, para explorar a dinâmica de situações concretas, através de relatos de protagonistas.

Dessas cinco formas (Liberali, 1999), utilizamos a segunda e a última. A segunda, porque fizemos uma pesquisa de caráter etnográfico, no intuito de sermos fidedignos sobremaneira, e isso só seria possível em campo, juntos, pesquisadora e pesquisados(as), com o suporte dos registros diários, no diário. Nele, também, questionamos nossas atitudes, em relação à metodologia escolhida ou refletimos sobre os processos metodológicos, colocando-os à prova, com vistas à adequação desses processos à investigação das questões suscitadas, no trabalho de campo.

A última, porque trazemos uma investigação da área da educação, na qual situamos os estudos da linguagem. Nesse caso, o diário foi o portador de registros que têm objetivos didático-metodológicos para a apropriação de conceitos aprendidos durante as interações no trabalho de campo. Além disso, o diário é um recurso de registro pessoal, de construção composicional flexível e, por isso, pode contribuir com a escrita de maneira subjetiva, com expansão dos recursos de autoria, de modo a valorizar os registros que, dentro de normas mais estritas, acabariam sendo reprimidos.

Além de algumas das maneiras relacionadas ao uso do diário (Liberali, 1999), convém-nos citar outra finalidade que, de algum jeito dialoga com o nosso trabalho, surgida nas pesquisas de Street (2014, p. 128), nomeada “diário de letramento”. Assim, seriam os diários

de pesquisa que registram ocorrências relacionadas a práticas de letramento (Ver capítulo 3).

Em outros termos, referimo-nos a usos linguísticos não observáveis ou compreensíveis no momento que surgem, porque realizamos uma pesquisa em uma realidade plurilíngue, na qual várias línguas coexistem e se costeiam cotidianamente. Portanto, temos um caso em que, algumas vezes, houve a necessidade de recorrer a registros escritos, a fim de possibilitar o trabalho de análise de determinadas práticas.

Diante disso, a opção pelo diário de bordo deve-se à versatilidade do gênero, pelo estímulo à capacidade de produção escrita, de reflexão sobre os registros, além da possibilidade de abrir espaço para o surgimento de subjetividades. O diário de bordo, consoante a pesquisa realizada, resultou em uma ferramenta muito importante ao processo de geração de dados.

“Há estudos que veem o diário de bordo, verdadeiramente cotidiano, como instrumento necessário para consignar as informações construídas durante todo o processo de pesquisa” (Ghedin, 2008, p. 245). Para tanto, esse diário deve conter registros detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, de suas ações e das interações (Esteves, 2008). Com base nisso, as observações serviram à composição do diário de bordo com anotações, registros de experiências e reflexões. Quanto à utilização do diário de bordo (Deslauriers; Kérisit, 2008), escolhemos dividi-lo em três partes: agendamento, nota de campo e vinheta.

No agendamento, figura o título da atividade e o local e data de sua realização; na nota de campo, a descrição da atividade realizada; e na vinheta, breves relatos, descrições ou opiniões, mostrando experiências reais. Assim, escolhemos a produção do diário de bordo, mais precisamente por ser um instrumento cotidiano, fundamental ao trabalho de campo (Ghedin, 2008). Além disso, a subdivisão do diário de bordo (Ver Apêndice nº 3) permitiu melhor organização das informações, de modo que, em alguns momentos, senti-me confiante, a respeito de breves descrições e reflexões sobre situações ocorridas no tempo dedicado às atividades de pesquisa.

No que tange ao uso da vinheta, Erickson (1990) a descreve como um relato descritivo rico. Para Barter e Renold (2000), a vinheta, quando integrada a outras técnicas de pesquisa (a observação e a entrevista, por exemplo), amplia as possibilidades de geração dos dados. Hughes (2004) defende a vinheta como uma técnica metodológica que simula uma experiência da vida real ou não, com informações que instigam o(a) pesquisador(a) a interpretar (re)ação(ões) da(s) situação(ões) apresentadas. Já Creese, Takhi, Blackledge (2017) argumentam que a vinheta é uma estratégia (entre outras) que contribui em situações que necessitam de clareza, veracidade, confiabilidade, sob pena de sofrer a influência da presença do(a) pesquisador(a). Logo, as vinhetas nesta pesquisa “visam alcançar um relato mais dinâmico, acessível e representativo

sobre [...] quem observamos” (Creese; Takhi; Blackledge, 2017, p. 212,⁶⁶ (tradução da pesquisadora).

Aqui, temos a vinheta de um lugar que nos permite perceber uma situação muito significativa na relação entre (com)viver, ensinar e aprender.

Vinheta 1: Vivências na Comunidade de Buruma

No centro do grupo, há um homem que gesticula e, cercado de crianças, conta as histórias de seu povo. Ao lado aparece uma mulher adulta, cercada de meninas, fazendo (e ensinando a fazer) cestos de palha, de diferentes tamanhos, para transportar verduras, frutas, flores. Uma menina massageia calmamente as costas de uma idosa (todas as idosas são chamadas de avó). A prática da massagem é muito comum, passando de geração a geração e é usada para aliviar dores, cansaço e acalmar as pessoas. Do outro lado, há dois homens adultos, também cercados de crianças. Os homens preparam e(ou) organizam ferramentas de trabalho. A economia predominante vem da agricultura familiar, de subsistência. Essas cenas de vida, ensino e aprendizagem estão difusas por todo o cenário e mostram a aproximação entre o ensinar, o aprender e o viver, de tal forma que todos se capacitam, necessariamente, de uma forma contextualizada, significativa e afetiva. (Vinheta produzida pela pesquisadora)

Com base na representatividade e clareza de uma realidade, finita de comportamentos, que se refletem ao longo da vinheta, trata-se, segundo Galante et al (2003), de uma alternativa capaz de suprir alguns dilemas éticos, quebra da uniformidade dos dados ou possíveis dificuldades de interpretação, às vezes, ocorridas durante a observação. Ainda, as vinhetas podem provocar discussão, envolver diversas perspectivas, aumentar a consciência de si e dos outros e iniciar a reflexão. Na presente investigação, a vinheta foi um tipo de *videotape*⁶⁷(grifo meu) que retratou situações específicas da pesquisa, diante das quais posicionei-me, o que vai ao encontro do(a) analista crítico do discurso, consciente e agente diante da instabilidade de determinadas situações ou dilemas sociais.

4.6.3 Entrevista

A técnica da entrevista não é exclusiva da abordagem qualitativa, tampouco é a única maneira de se fazer pesquisa qualitativa, a exemplo desta pesquisa, visto ser um meio significativo de produção de informações (Minayo, 2010), com base no envolvimento do(a) pesquisador(a) com a situação estudada, a fim de valorizar a perspectiva dos participantes. Nos estudos baseados em experiências, observações, as entrevistas são importantes fontes de

⁶⁶ “[...] are intended to achieve a more dynamic, accessible, and public representational account of [...] those we observe” (Creese; Takhi; Blackledge, 2017, p. 212).

⁶⁷ A palavra *Videotape* é empregada aqui como uma fita magnética que guarda imagens de determinadas ocorrências (Nota da pesquisadora).

informações (Minayo, 2010), nas quais o(a) entrevistado(a) expressa suas próprias opiniões, interpretações sobre determinado assunto. Ainda, valoriza a voz dos sujeitos, conferindo-lhes condições de empoderamento, além da grande habilidade comunicativa, pois deriva de conversas em nível interpessoal, perpassando o antes e o depois, por intertextos e valores ideológicos (Ver Capítulo 3).

Nesta pesquisa, optamos pela entrevista semiestruturada, gravada nos locais de trabalho dos colaboradores e transcrita, posteriormente. As convenções (Ver Apêndice nº 4) utilizadas na transcrição das entrevistas foram baseadas em Magalhães (2000) e nos estudos de Análise da Conversação. Esse tipo de entrevista combina perguntas fechadas e abertas, permitindo ao entrevistado, liberdade para se posicionar favorável ou não ao tema (Minayo, 2010), sem precisar prender-se à pergunta formulada. As entrevistas(s) foram realizadas durante a pesquisa de campo. Foram momentos que contribuíram para dar visibilidade ao multilinguismo do lócus, devido ao uso de gravações de áudio ou vídeo, próximas ao ambiente real de conversas em interação.

Além do mais, Magalhães (2019b) aponta que uma pesquisa etnográfica sobre língua e linguagem na área da educação pode jogar luz na relação entre a interação cotidiana das salas de aula e os processos sociais e ideológicos mais amplos. Nesse sentido, retomamos uma das problematizações da pesquisa, em torno da seguinte situação contraditória, qual seja, a existência de uma política nacional de educação inclusiva, mas a ausência de programas frequentes de formação continuada voltados ao contexto da sala de aula inclusiva.

Os roteiros das entrevistas (Ver Apêndice nº 5), feitas com gestores (Roteiros 1 a 4), professores(as) (Roteiro 5), estudantes (Roteiro 6) e famílias (Roteiro 7), foram produzidos com algumas semelhanças, mas também com algumas especificidades, conforme a função e (ou) papel de cada um desses(as) colaboradores(as). Em outras palavras, os roteiros consideraram o perfil social de cada colaborador(a), pois levar em conta os atores sociais diferentes, bem como o local de fala de cada um(a), tem relação com o olhar sensível da pesquisadora a uma realidade construída juntos, isto é, ela e cada um dos(as) pesquisados(as).

Para a elaboração dos roteiros, o direcionamento foi uma releitura atenta do aporte teórico, dos objetivos e das questões da pesquisa. Esses elementos foram relacionados de modo que eu pudesse pressupor a resposta mais adequada ao propósito da pesquisa. Os roteiros foram produzidos em duas partes, sendo a primeira, dados de identificação do(a) colaborador(a), e a segunda, perguntas mais direcionadas ao objeto de estudo. Também foram produzidos em português e traduzidos para o tétum.

Na pesquisa, os gestores entrevistados foram: o chefe do Departamento de Educação

inclusiva, do Ministério da Educação, Juventude e Desporto (MEJD); a coordenadora do Programa de Educação inclusiva do *Partnership Human Development* (PHD), organização não governamental (ONG) parceira do MEJD; o diretor da Educação do município Baucau; e a Madre Superiora, da *Kongregasi Putri Maria dan Yosef* (Congregação Filhas de Maria e José), (Roteiro 1 a 4, respectivamente).

Os(as) professores(as) foram divididos em dois grupos: os que trabalham na Congregação (Ver Apêndice nº 6), onde há uma (1) diretora que, às vezes exerce o papel de professora; quatro (4) professores; uma (1) professora e três (3) auxiliares educacionais do sexo feminino, totalizando nove (9) profissionais de educação, e os que atuam na escola Ensino Básico Filial de Buruma, Baucau, onde todos os professores(as), exceto uma professora, têm entre 50 e 60 anos de idade. Esses(as) professores(as) relataram que tiveram suas trajetórias docentes impactadas pelos 24 anos de dominação indonésia (1975-1999), sendo ora convocados ao trabalho, ora proibidos de trabalhar; até mesmo se recusaram a trabalhar em atenção a outras prioridades naquele momento.

Desde a restauração da independência (2002), esses(as) professores(as) estão à espera de políticas sociais do governo com vistas à segurança social, o que inclui a aposentadoria. Do mesmo modo que seus relatos trazem uma expectativa em relação ao novo tempo sociopolítico, também expressam preocupação em relação à condução de alguns processos, por parte da esfera governamental. Optamos por apresentar apenas os(as) professores(as) que compõem o grupo de colaboradores da pesquisa que têm estudantes com deficiência em suas salas de aula (Ver apêndice nº 7).

Também consideramos que, no momento da entrevista, os(as) colaboradores(as) da pesquisa e a pesquisadora estivessem à vontade, para usar português e(ou) tétum. Assim, a língua usada em todas as entrevistas foi indicada pelo(a) colaborador(a). Alguns optaram por uma das línguas e outros preferiram misturar as línguas, quando necessário. Todos os trechos em tétum foram traduzidos e figuram neste trabalho, ora no corpo do texto, ora por meio de notas de rodapé. O momento de cada entrevista envolveu aspectos diversos, tendo em conta algumas especificidades da pesquisa, sobretudo a realidade linguística dos participantes.

Um ponto importante desse momento foi pensar na melhor interlocução possível. Outro foi a minha interação constante, diária com os(as) colaboradores(as). Corroborando Rios (2007), essa convivência foi plena de relatos, conversas, falas expositivas e opinativas, informações biográficas e aconselhamentos que, de certo modo, contribuíram para assegurar validade e confiabilidade à pesquisa. Essa mescla de gêneros é “um diálogo bakhtiniano e [explica] a natureza interpretativa do conhecimento etnográfico” (Rios, 2007, p. 66). O autor

(*Idem*, p. 74) também declara que “[...] [hierarquicamente] a narrativa e a conversação são gêneros primários nos textos das transcrições de entrevistas, visto que são os mais frequentes, enquanto os outros figuram como gêneros secundários”.

Mesmo que o uso linguístico não tenha relação estrita com o objeto desta tese, cabe uma breve reflexão, acerca dos direitos linguísticos no domínio do sistema global de proteção aos direitos humanos, gerido pela ONU. De certo modo, isso pode ser ligado à natureza plurilíngue e à história política de Timor-Leste, como aspectos que justificam a dinâmica linguística que envolveu o momento de aplicação das entrevistas.

Os direitos linguísticos constituem um subgrupo essencial dos direitos humanos, tendo em vista que a linguagem é um elemento estruturante da personalidade humana, das relações sociais e da vida cultural. Por isso, a Carta das Nações Unidas (CNU) comprometeu-se a “[...] promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, *língua* ou religião [...]” (CNU, art. 1, 3, grifo meu).

Esse tema foi aprofundado pelas declarações da ONU e de suas agências, incluindo uma declaração específica: a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (DUDL), aprovada em 1993. O objetivo desse ordenamento é organizar e sintetizar os direitos humanos no tocante à linguagem, dividindo-os em dois grupos: individuais e coletivos.

Os direitos individuais são: “i) ser reconhecido como membro de uma comunidade linguística; ii) uso da língua em ambiente privado e em público; iii) uso do próprio nome; iv) relacionar-se e associar-se com outros membros da comunidade linguística de origem; v) manter e desenvolver a própria cultura (DUDL, art. 4º, 1)”. Os direitos coletivos são: “i) ensino da própria língua e da própria cultura; ii) dispor de serviços culturais; iii) presença equitativa da língua e da cultura do grupo nos meios de comunicação; iv) ser atendido na sua língua nos organismos oficiais e nas relações socioeconômicas (DUDL, art. 4º, 1).

Quando a pesquisa foi projetada, havia a expectativa da possibilidade de entrevistar um pai, mãe ou responsável que não tivesse filho(a) com deficiência, considerando relevante a percepção desses atores sociais sobre a sala de aula inclusiva na EBF Buruma. Do mesmo modo, a possibilidade de entrevistar uma criança sem deficiência, matriculada na EBF Buruma para falar de sua interação com os(as) colegas com deficiência. Entretanto, não foi possível realizar essas atividades, em razão de alguns fatores, por exemplo, dificuldade de acesso às famílias que residem no entorno da EBF Buruma, visto depender de outras pessoas e tempo, para fazer intermediação. Um motivo mais específico a ser destacado é que os homens dependem de conjuntura hierárquica, para obterem permissão sobre atender a uma entrevista. Quanto às mulheres, a decisão é dos maridos ou de outros homens mais velhos da família.

No contexto deste estudo, algumas questões de gênero já figuram em debates propostos por ONGs. Até à presente data, o homem mais velho, que esteja com suas faculdades mentais em condições plenas, é o *Lia Nain*, ou seja, o dono da palavra.

4.7 Pesquisa Documental

No Capítulo I, foi apresentada uma compilação de trechos referentes à educação inclusiva, retirados da legislação de Timor-Leste. Desse conjunto, interessou à pesquisa, uma análise do currículo do ensino básico, no que diz respeito à educação inclusiva. A etapa prévia ao processo de análise baseou-se na leitura do referido documento e na seleção de trechos considerados fundamentais ao trabalho analítico para fins de resposta à(s) problematização(ões) da pesquisa.

A pesquisa documental é um tipo de pesquisa que usa fontes primárias. São dados e informações que ainda não foram tratados em análises ou pesquisas científicas. É um tipo de pesquisa considerado por estudiosos da ciência e por cientistas sociais. De seus estudos saíram muitos resultados que confirmam a pesquisa documental como via para produzir conhecimento científico. Isso converge para tal cenário ao apresentar uma sistematização compreensiva da pesquisa documental, tendo em vista o conhecimento na área da educação.

Desde os primeiros esboços, o projeto desta investigação tinha uma forte conexão com a pesquisa documental, devido à sua utilidade na análise do objeto de estudo, mesmo que a produção de outras fontes (pesquisa empírica) tenha feito parte da pesquisa em seu desdobramento. Dito de outro modo, a pesquisa, projetada na área de educação inclusiva, foi construída sobre estudos e documentos afins (da legislação existente em Timor-Leste) e presumiu a produção de fontes empíricas como a observação e a entrevista. O projeto de uma pesquisa é o passo inicial para avançarmos rumo a outras vertentes da pesquisa documental, o que sugere “[...] avaliar as alegações de conhecimento trazidas para o estudo, considerar a estratégia de investigação que será usada e identificar métodos específicos” (Creswell, 2007, p. 23).

A pesquisa documental serve para responder algum problema de pesquisa específico, especialmente para complementar outro(s) método(s) de pesquisa. Ademais, caracteriza-se pela obtenção de dados que podem ser tanto de natureza formal quanto empírica. Nesse viés, os trechos compilados e trazidos ao presente estudo (Capítulo 5) foram elaborados de forma especializada. Quanto ao estudo, foi norteado pela análise discursiva, em que a função principal do texto é a de material empírico, em que são relacionados mecanismos discursivos e

questão(ões) em análise.

Desse modo, destacamos dois pontos: compreensão e explanação (Resende; Ramalho, 2011). Na compreensão, o texto é entendido de acordo com a mudança do conhecimento e da experiência. Sua análise é constituída pelas percepções, o que envolve descrição e interpretação. Na explanação, o material empírico é situado em um aporte teórico, a fim de apreender o momento discursivo em sua prática social e identificar seus efeitos na luta hegemônica. (Ver Capítulo 3).

Portanto, o currículo do ensino básico e os outros documentos oficiais citados (Ver Quadro 13, Capítulo 2, Subseção 2.5.2) foram produzidos por diferentes esferas do sistema governamental de Timor-Leste, cujos textos podem ser classificados como gênero discursivo institucional. Os trechos (fragmentos) desses textos constituem uma materialidade empírica e, por conseguinte, constituem o *corpus* 1 da pesquisa, submetida à análise, explicando a interrelação entre ADC e ADTO. Essa perspectiva da ADC é pertinente, pois ela dá suporte à análise dos processos relacionados à questão do poder na educação inclusiva, o que pode ser verificado na continuidade da discussão e análise proposta no capítulo 5 (cinco) desta tese.

4.8 Colaboradores, Amostra e Lugares da Pesquisa

Importa-nos, nesta subseção, explicar o uso da palavra “colaboradores” como sinônimo de “participantes”, reconhecendo que esse vocábulo é, comumente, mais usado em pesquisas de campo, que aquele. Nesta pesquisa, algumas pessoas participaram diretamente das atividades e outras contribuíram de diferentes maneiras. Para ilustrar, destacamos aquelas que sugeriram visitas a instituições que assistem PcD; professores (as) que conversaram, informalmente, sobre suas experiências com sala de aula inclusiva, demonstrando interesse em ampliar os conhecimentos sobre o tema. Notadamente, houve professores(as) que manifestaram muita expectativa em relação a esta pesquisa. Assim, todos(as) foram colaboradores(as), independentemente de participação direta.

Cabe, inclusive, relatar momentos do trabalho de campo, no sentido de percebermos quão significativo tem sido o papel de todos os que se constituem colaboradores da pesquisa. Neste trabalho, de algum modo, é possível perceber menção a breves relatos, pois eles foram parte de uma experiência significativa, vivida durante a pesquisa. Larrosa (2002, p. 21), ao discorrer sobre o significado da experiência, diz:

A experiência é o que nos passa, nos acontece, nos toca. Não o que se passa, acontece

ou toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo está organizado para que nada nos aconteça.

Portanto, a base de dados deste estudo contou com todos(as) os(as) colaboradores(as) da pesquisa (Ver Apêndice nº 8), compondo um grupo de gestores (4), professores (7), estudantes com deficiência (1) e suas famílias (1). Julgamos oportuno salientar a importância dos(as) colaboradores e colaboradoras de pesquisa, que em ADC ganha mais relevo, em razão da exigência ética, ou melhor, há uma cobrança acentuada sobre o modo como tratamos essas pessoas que no geral estão em situação caracterizada por algum(ns) tipo(s) de vulnerabilidade. Quanto à seleção do grupo de colaboradores e colaboradoras, dependeu, primeiramente, do encontro com o Chefe do Departamento de Educação inclusiva do Ministério da Educação, Juventude e Desporto. Nesse encontro, foi permitida a realização das atividades de pesquisa, na escola Ensino Básico Filial (EBF) de Buruma, no município de Baucau, e na Congregação Filhas de Maria e José, ambas situadas em Buruma-Baucau.

Além da autorização do Chefe do Departamento de Educação inclusiva, foi necessária a permissão do Diretor da Educação do município Baucau, para que a pesquisadora adentrasse os respectivos locais citados. O acesso à Congregação é via Madre Superiora; já, para a escola, é preciso seguir a seguinte hierarquia: Diretor da escola, Coordenador da escola, Coordenadores do 1º, 2º e 3º ciclos e, por último, docentes. Em seguida, deu-se início ao processo de visitas para conversas informais com professores e professoras, observação de sala de aula e realização de entrevistas.

A EBF Buruma tem nove (9) professores e três (3) professoras. A seleção dos(as) colaboradores(as) deu-se na escola, após consenso entre diretor ou coordenador e corpo docente da escola, tendo por base o seguinte critério: ter estudante com deficiência em sala de aula. Já a seleção dos estudantes colaboradores da pesquisa foi conduzida pela gestora da Congregação.

O Ensino Básico (EB), em Timor-Leste, tem a seguinte caracterização: Ensino Básico Central (EBC), que compreende as escolas que atendem estudantes do 1º ao 9º ano, e Ensino Básico Filial (EBF), das regiões, cujas escolas atendem do 1º ao 6º ano, apenas. O gestor do EBC é um Diretor Adjunto e o do EBF é um Coordenador. Quanto ao Ensino Secundário (ES), todos os municípios têm escolas dessa modalidade.

Em Timor-Leste, o calendário letivo é cumprido por todos(as) os(as) professores(as) e demais profissionais que atuam nas escolas públicas e religiosas. Por isso, no início da pesquisa, foi necessário ler e compreender, atentamente, o calendário, a fim de organizar, adequadamente, o cronograma, assim como outros elementos referentes ao trabalho de campo. O anuário, por sua vez, é complexo em razão de muitos feriados cívicos e religiosos. Esse detalhe, de certo

modo, impactou a programação das atividades de pesquisa, exigindo replanejamento constante. Na continuidade, apresentamos a organização das instituições que atuam junto ao MEJD.

Quadro 21 – MEJD e instituições parceiras

Instituição	Função
Departamento de Educação inclusiva (DEI)	Planejamento estratégico
<i>Partnership Human Development</i> (PHD)	Socialização da política nacional de educação inclusiva (Resolução do Governo N.º 18 de 12.04.2017)
	Apoio financeiro e logístico ao DEI
Instituto de Formação de Professores e Profissionais da Educação (INFORDEPE)	Planejamento e realização dos encontros de formação
Ministério da Educação, Juventude e Desporto (MEJD)	Responsável pelo orçamento do INFORDEPE

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Essa estrutura (Quadro 21) gerou alguns problemas à pesquisa face à não periodicidade dos encontros de formação, por parte do INFORDEPE; a falta de material de apoio necessário aos professores e às professoras que atuam em sala de aula inclusiva, tarefa de consultores internacionais; e a morosidade no que tange a alguns processos relativos à política nacional de educação inclusiva, tarefa que compete ao MEJD e parceiros internacionais.

A forma como é obtido o orçamento⁶⁸ do INFORDEPE, instituição autônoma para organização da formação continuada (Quadro 20), também interessou à pesquisa, ou seja, o MEJD encaminha a proposta de gastos ao Orçamento Geral do Estado que, no que lhe concerne, submete todas as propostas orçamentárias do governo à análise. Segundo relatos de colaboradores e colaboradoras da pesquisa, os orçamentos sempre são aprovados, mesmo que haja a necessidade de redução dos recursos, o que comumente acontece.

Em relação ao lócus de pesquisa, a Congregação é uma instituição católica e filantrópica, administrada por freiras indonésias. Suas atividades foram iniciadas em 2006. Lá, são assistidas vinte e uma (21) crianças e pré-adolescentes com deficiência auditiva, sendo doze (12) do sexo feminino e nove (9) do sexo masculino, entre 04 e 15 anos de idade (Ver Anexo nº 3). Todos(as) vivem em regime de internato, onde recebem apoio afetivo e assistência social voltada a aspectos como nutrição e saúde. Ao chegarem à instituição, todos(as) recebem preparação adequada à deficiência, permanecendo na instituição no regime de internato. As

⁶⁸ No cotidiano de Timor-Leste, em todas as esferas de atividades governamentais ou privadas, “orçamento” é um uso comum correspondente a recursos financeiros. Nesse sentido, ousou inferir que “orçamento” foi melhor assimilada devido a sua aproximação fonológica com a palavra “*osan*”, que na língua tétum significa “dinheiro” (Nota da pesquisadora).

PcD assistidas pela Congregação, ao atingirem idade escolar, são matriculadas no ensino comum na EBF Buruma.

A Congregação tem oito (8) funcionários(as) [seis (6) do sexo feminino e dois (2) do sexo masculino] (Ver Apêndice nº 9) no desempenho de diferentes funções, de modo a atender as crianças e pré-adolescentes que vivem no internato. A rotina da instituição inclui estudo, recreação, refeição, oração. Os(as) pré-adolescentes participam de tarefas domésticas. Esse cotidiano interessou à pesquisa e a instituição, por sua vez, foi receptiva à participação da pesquisadora em alguns desses momentos.

Na Congregação, há muitas atividades lúdicas que independem do uso de brinquedos, porque a instituição prima pela interação de docentes e auxiliares com as crianças e pré-adolescentes, por meio de brincadeiras que dependem de contato físico, como dar as mãos, abraçar, correr juntos, sentar-se em círculos para rezar. Essas atividades permitem que docentes e auxiliares percebam questões relacionadas a angústias ou tristezas, bem como progressos, quanto ao desenvolvimento de diversas habilidades, a serem mais bem explicitadas na continuidade do texto.

O trabalho da Congregação também inclui a sala de aula, onde os docentes e auxiliares educacionais ensinam terapias visuais-gestuais, assim chamadas por esses(as) profissionais, e percebidas por mim, durante as atividades de observação, como terapias orais-gestuais, haja vista o envolvimento de mãos, boca e, às vezes, outros movimentos corporais. Essas terapias auxiliam o processo de construção da linguagem oral e escrita. Um ponto muito importante a ser levado em conta é que essas terapias não envolvem ínguas de sinais.

A Escola EBF Buruma tem cerca de 800 alunos e atua com o 1º, 2º e 3º Ciclos. Pelo motivo de receber os(as) alunos(as) com deficiência, assistidos(as) pela Congregação, tornou-se uma escola inclusiva, adquirindo outras características que diferem de outras escolas da região,⁶⁹ onde está situada. A pesquisa voltou-se apenas ao 1º e 2º ciclos, nos quais atuam dois professores e uma professora que têm alunos com deficiência em suas salas de aula (Ver Apêndice nº 10).

4.9 Minicursos pós pesquisa de campo

A pesquisa qualitativa é um método usado por cientistas e pesquisadores sociais, para entender o comportamento das pessoas e sociedades, pois está situada em uma extensa e adversa

⁶⁹ O uso da palavra Região refere-se a todas as escolas do município de Baucau, compreendendo a área urbana e a zona rural.

história nas disciplinas das Ciências Humanas (Chizzotti, 2006). Sob essa vertente, o método nos permite projetar serviços que se adaptam às necessidades de colaboradores e colaboradoras. Consideramos pertinente trazer uma noção básica de serviço, definida como realização de atividade(s) que atenda(m) demanda(s). No intuito de contextualizar, referimo-nos aos serviços voltados à área da educação. Nesse caso, o serviço, ligado à ideia de servir algo a alguém, pode ser a realização de minicursos sob a égide de uma investigação.

Interessa-nos, de certa maneira, associar minicurso aos cursos de extensão, realizados no âmbito da universidade, como instituição antiga e de presença marcante na sociedade. Como locus de produção de conhecimento, a Universidade, gradativamente, reconfigura-se em lugar de polifonia e de possibilidades de fazer ciência em vertentes diversas “fazer”. Sua atuação junto à comunidade está relacionada à responsabilidade e ao compromisso social, pelos quais se desdobra o conhecimento, decisivo para a sociedade e a serviço de todos(as). O conhecimento, além de duradouro e transferível, custa muito para ser produzido e só vale a pena se puder ser usado melhor e mais rapidamente (Kerr, 1982), ideia que defende o domínio do saber socialmente acumulado como uma ferramenta necessária a qualquer projeto de mudança social.

Há diferentes âmbitos relativos aos cursos de extensão ou minicursos, uso linguístico escolhido para esta seção. Assim, voltamo-nos à vertente que trata da promoção(oferta) de conferência e cursos gratuitos à população interessada. Nesse sentido, o foco é a oportunidade de formação continuada, para atender a necessidades específicas de determinados segmentos, por meio de cursos breves.

Trata-se, portanto, de uma prática extensionista comumente conhecida e difundida. Ainda, a realização de minicursos, para tratar de temas específicos, como prática frequente no âmbito da Universidade, é considerada importante ao aprendizado das pessoas envolvidas, seja o(a) ministrante (palestrante) ou o(a) participante. Os minicursos integram realidades sociais, culturais distintas, tornando-se um fator relevante à troca de experiências.

Nessa discussão, o minicurso, o qual relacionamos à extensão, é entendido como atividade de formação, que promove diálogos com saberes plurais, alicerçada na experiência e(na) reflexão vivenciadas nos diversos espaços socioculturais. Nesses espaços, as referências e os objetivos formativos produzem sentidos também diversos e plurais. Além do mais, pode resultar, significativamente, em atividades formadoras na área da educação e, também, pode retroalimentar problemas sociais e, simultaneamente, engendrar processo(s) de mudança.

Ancoramo-nos, também, na seara interacionista sociodiscursiva (Machado, 2005; Bronckart, 2007), para caracterizar o minicurso como artefato, ou seja, gênero introduzido em uma prática social [da presente pesquisa], tal como na construção do(a) pesquisador(a),

subsidiada pela produção de textos verbais e não verbais. Hamilton (2000) considera os artefatos como recursos materiais envolvidos na interação. Sob a égide da autora (*Idem*), os artefatos produzidos juntamente com as práticas sociais levam o(a) pesquisador(a) a ter uma visão global de sua pesquisa, ou seja, problema, objetivo, objeto de análise e resultados.

Neste caso específico, os artefatos são os minicursos realizados nas instituições nomeadas em seguida, constituindo-se em mais um encadeamento na tessitura das práticas de letramento acadêmico e inclusivo presentes ali. Os minicursos foram planejados no decorrer da pesquisa para cumprirem o papel de auxiliares na compreensão do contexto da educação inclusiva e do letramento. No entanto, durante a realização, esses minicursos suscitaram possibilidades de análise por meio de alguns textos produzidos.

Com vistas à devolutiva social, associada à ética em todas as fases da pesquisa (Creswell, 2010), desde a coleta e geração de dados até as que possuem implicações na produção escrita e na divulgação dos resultados, entendemos que os minicursos podem ser tratados como artefatos simbólicos à disposição dos(as) colaboradores e colaboradoras envolvidos(as). Por essa razão, ponderamos que sejam verdadeiros instrumentos de ação, “quando os sujeitos se apropriam deles, por si mesmos, considerando-os úteis para seu agir com a linguagem” (Machado, 2005, p. 76). Logo, os minicursos podem contribuir com o agir verbal, facilitando a apropriação dos temas.

Destacamos, também, as contribuições à prática pedagógica, enfoque que interessa a esta explanação. Salientamos a aquisição de saberes; a percepção dos minicursos, como suporte à prática docente; incentivo à oralidade e coragem para falar em público (principalmente mulheres), dois enfoques importantes, a considerar o contexto da pesquisa realizada; aprendizado sobre determinada(s) área(s) de interesse e aquisição de conhecimentos, sob ângulos diferentes, haja vista a existência de lacunas na realidade investigada, como a falta de programas periódicos de educação permanente.

Também citamos a ADC (Fairclough, 2001), campo de conhecimento que sustenta este estudo, quanto ao papel do(a) analista de discurso crítico(a), ao desenvolver um olhar atento a questões relativas a situações de desconforto, insegurança, conflito, nos contextos em que esses aspectos emergem, para que haja mudança social. Dessa forma, os minicursos, citados adiante, corroboraram a prática quanto ao propósito da mudança social, tópico muito caro à ADC.

Desse conjunto de ideias, interessou à pesquisa, ao ser percebido como algo concreto, contemplado no objeto de estudo, a realização de dois (2) minicursos, ao final do trabalho de campo, os quais apresentamos brevemente nesta seção. Os respectivos programas e(ou) cronogramas das atividades encontram-se ao final desta tese (Ver Apêndices nº 11 e 12).

Antes de considerarmos os minicursos que têm relação com o estudo, visto terem sido perspectivados em um dos objetivos específicos da investigação, destacamos a realização desses eventos relacionada à gestão acadêmica. Os eventos atenderam a uma exigência do programa de doutorado do PPGL-UnB, aplicada a ingressos bolsistas, isto é, o cumprimento de duas disciplinas: Estágio Docente I e II. Diante disso, em razão de eu ter sido contemplada com uma bolsa de estudos financiada pela CAPES, o cumprimento das referidas disciplinas deu-se no contexto local da investigação.

Para tanto, os minicursos voltaram-se a dois públicos-alvo, sendo, o primeiro, a Congregação (lócus da pesquisa), no sentido de promover a discussão sobre algumas lacunas observadas durante as atividades de campo. Cabe ressaltar a boa receptividade à proposta por parte dos(as) professores(as) da Congregação. O segundo público-alvo surgiu do contato entre a pesquisadora e a coordenadora de um programa de mestrado. A proposta de atividade foi muito bem recebida e, na ocasião, o tema do minicurso foi sugerido pela referida coordenadora, na intenção de ofertar aos(às) seus(suas) alunos(as), oportunidades adequadas à progressão dos estudos desenvolvidos na segunda fase do mestrado.

Dessa forma, o primeiro minicurso foi aplicado aos colaboradores da pesquisa, em seu local de trabalho (Congregação), onde são assistidas crianças com deficiência auditiva. A atividade teve a duração de um mês e ocorreu aos sábados, no período matutino. O tema do minicurso foi *Tópicos de Educação Inclusiva: limites e possibilidades da deficiência auditiva*, cujo objetivo foi promover um debate sobre educação inclusiva, junto aos(às) colaboradores e colaboradoras da pesquisa “Discurso, Letramento e Identidade na Efetivação das Políticas Públicas de Educação Inclusiva de Timor-Leste”, tanto como objetivo específico, quanto cumprimento da Disciplina Estágio Docente I, do Curso de Doutorado em Linguística da UnB.

Essa experiência de devolutiva da pesquisa, aplicada à realização dos minicursos, pondo o primeiro em relevo, não é apenas uma devolução de dados gerados e sim o cultivo de um processo que contou com o envolvimento de todos(as) que se dispuseram a participar da pesquisa; além de transformar modos de pesquisar(intervir), abrindo, de certo modo, novos caminhos éticos aos(às) participantes que estiveram junto à pesquisadora, durante todo o período dedicado à observação e às entrevistas, demonstrando interesse e satisfação.

Além disso, os(as) participantes [colaboradores(as) da pesquisa] foram atenciosos(as), sempre, e deram o melhor possível de si mesmos(as), em tudo o que foi requisitado pela pesquisa, sem bônus (remuneração) algum(a), pois não foram pagos para isso. O minicurso deu a esses(as) participantes a oportunidade de receberem algo que, nas entrevistas, foi apontado por eles como carência, em razão da falta de formação contínua, para atuar em sala de aula

inclusiva. Nesta tese, essa lacuna figura na Contextualização, na Metodologia e na Análise e Discussão dos dados. Acrescentamos também que os(as) colaboradores(as) não foram excluídos daquilo que eles mesmos possibilitaram à pesquisadora.

Já o segundo minicurso foi aplicado aos(às) pós-graduandos e pós-graduandas do primeiro mestrado, com foco no ensino de português, no contexto de Timor-Leste, do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), em regime intensivo, durante uma semana, em outubro de 2023, no período noturno (18h às 21h). Esse mestrado tem a colaboração da Universidade do Porto (U.Porto/Portugal). O tema denominado *Letramento Acadêmico* foi sugerido pela coordenação do mestrado, como já mencionado, de maneira a atender aos(às) alunos(as), pois, àquela altura, eles(as) estavam concluindo a grade curricular do curso, estando todos(as), portanto, prestes a darem início ao processo de produção escrita de suas dissertações, tal como outras atividades relacionadas.

Assim, com os minicursos, os(as) professores(as) do primeiro minicurso entraram em contato com o tema da educação inclusiva, por sua vez, relevante às suas práticas docentes, de modo a serem confrontados com o que fazem no dia a dia, enquanto educadores(as) inclusivos(as). Da mesma forma, os(as) pós-graduandos(as) do segundo minicurso tiveram a oportunidade de conhecer a amplitude da temática do letramento, sobretudo no que tange a etapas importantes, como compreender conceitos, questões teórico-metodológicas e prática de escrita acadêmica.

4.10 Breves Considerações ao Capítulo

Este capítulo foi dedicado à descrição da metodologia adotada durante todo o processo de desenvolvimento da pesquisa. Nesse sentido, apresentamos as principais etapas e os procedimentos considerados mais adequados a cada situação, além de algumas limitações de tempo ou de hábitos e costumes locais, por exemplo, que surgiram durante o trabalho de campo. Também foram descritos os métodos de coleta, geração e análise dos dados, dando ênfase à condução da pesquisa por meio de observação participante, diário de bordo e entrevistas. Ainda, consideramos a etnografia, com base no entendimento de pesquisas em ADC, a fim de compreender a prática discursiva e a prática social, incluindo a triangulação de métodos, aplicada coerentemente a pesquisas interdisciplinares. Desse modo, o capítulo destacou a combinação de múltiplas opiniões, além de associar a fundamentação teórica do estudo (Chouliaraki, Fairclough, 1999; Fairclough, 2001, 2003) à etnografia discursiva (Magalhães, Martins, Resende, 2017), na condição de aspectos bastante relevantes às pesquisas em ADC.

CAPÍTULO 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo marca o início da análise dos dados gerados para esta pesquisa. Nessa fase, há o encontro de três vozes, ou seja, a da pesquisadora, a dos dados e a dos autores da fundamentação teórica. Nesta investigação, uma parte dos dados é de natureza documental e a outra foi gerada, em duas etapas, durante a pesquisa de campo. A primeira teve início no mês de abril e término em agosto de 2022. No mês de outubro desse mesmo ano, aconteceu o Exame de Qualificação, no Brasil, como parte do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), da UnB.

A sessão de Qualificação do projeto poderia ter sido cumprida remotamente, mas preferi estar no Brasil, nesse momento. Isso porque, não tendo conseguido realizar todo o trabalho de campo em seis meses, distanciar-me do campo de pesquisa àquela altura pareceu-me adequado, considerando duas necessidades: organização das atividades já realizadas e alguns dias de descanso, após longos deslocamentos até o local da pesquisa, calendários letivos locais “apertados” e períodos de exames⁷⁰ aos estudantes do ensino básico. A segunda etapa da geração dos dados aconteceu no período de novembro de 2022 a maio de 2023, totalizando 11 meses de pesquisa de campo.

Este capítulo está dividido em 3 (três) seções, intituladas Categorias Linguístico-Textuais (5.1), Escolhas Léxico-Gramaticais (5.2) e Discurso e Concepções Baseadas no Currículo da Educação Básica (5.3). A seção 5.3 foi dedicada à análise de dados, cuja base foram trechos (excertos) do currículo da educação básica, selecionados para tal propósito. Nos demais capítulos analíticos, a base desse processo foram trechos transcritos, retirados das entrevistas realizadas com gestores(as) de instituições voltadas à implementação de programas de formação para docentes que atuam em escolas inclusivas; à assistência de crianças e pré-adolescentes com deficiência, além de professores(as), estudantes e famílias de estudantes com deficiência auditiva. A noção de práticas discursivas, estudadas ao longo da pesquisa, como prática de letramento ou discurso de letramento (Magalhães, 1995; Rios, 2009), respectivamente, foi a base de análise do discurso dos(as) colaboradores(as) da pesquisa.

Antes de começar o trabalho de análise, foram definidas as categorias linguístico-textuais, apresentadas na próxima seção. Para isso, optei por categorias que contemplam todos os capítulos analíticos. Em seguida, fiz a seleção dos dados, etapa que demandou muito tempo,

⁷⁰ Em Timor-Leste, a palavra ‘exame’ no contexto educacional refere-se à avaliação de aprendizagem oral ou escrita (Nota da pesquisadora).

visto a necessidade de leitura, releitura e observação atenta de todo o material gerado. Independentemente da quantidade e da extensão dos dados, selecionados para análise, escolhi colocá-los no corpo do texto, a fim de mantê-los juntos, ou seja, trechos selecionados com discussões e respectivas análises. O fato de os dados orais terem sido transcritos levou-me a não manter rigor quanto à pontuação, pois poderia incorrer em prejuízo à fidedignidade dos dados.

O processo de coleta e geração dos dados, obtidos por meio de documentos oficiais, registros de observação participante, entrevistas semiestruturadas e diário de bordo, composto por agendamentos de pesquisa, notas de campo e vinhetas, formou um conjunto significativo ao alcance de um dos principais objetivos: investigar os diferentes discursos e letramentos presentes nas falas dos(as) colaboradores(as) da pesquisa. Esse objetivo teve foco na efetivação da Política Nacional para uma Educação Inclusiva nº 18, decretada em 2017, em substituição a duas políticas públicas de educação inclusiva anteriores, ou seja, às resoluções governamentais nº 15/2011 e nº 14/2012.

Assim, com base nos elementos linguístico-textuais, uns usados pelos colaboradores da pesquisa e outros constantes dos documentos oficiais, comecei o processo de análise dos dados, a fim de obter uma visão da prática social que contribuiu para responder às questões de pesquisa, apresentadas na continuidade do trabalho de análise, seguidas de breve comentário, correlacionando aspectos relevantes.

Para as análises, além de todo o processo etnográfico, o aporte foi a teoria e a metodologia da ADC (Chouliaraki; Fairclough, 1999), particularmente os significados, representacional (discursos) e identificacional (estilos), aos quais acrescentei a proposta teórico-metodológica da Linguística Sistemico-Funcional (LSF), concebida por Halliday (1994) e ampliada por Fairclough (2003), em razão de sua aproximação à ADC. Para tanto, considerei que os significados referidos atuam juntos na dimensão textual do discurso, cujos conceitos são simultaneamente discursivos e sociais. A relação ADC e LSF é justificada pelo fato de que tanto uma teoria quanto a outra compartilham uma visão de linguagem, na qual fazemos nossas escolhas ou selecionamos sistemas que constituem potenciais de significado (Halliday; Matthiessen, 2004), podendo incluí-los ou excluí-los.

O trabalho de análise também considerou as proposições da Teoria Social do Letramento (Barton, 2009) e a orientação de análise baseada nos estudos das identidades (Magalhães, 2010; Resende, 2008; Magalhães *et al*, 2022), incluindo, também, Gee (2000-2001; 2003) sobre análise de identidades em contextos educacionais. Dessa forma, objetivei por meio da etnografia, das teorias e dos métodos mencionados, uma percepção da forma como

as análises jogam luz nos questionamentos relacionados a ações voltadas à educação inclusiva, a representações discursivas e à construção identitária de educadores (as), estudantes e familiares.

5.1 Categorias Linguístico-Textuais

Esta seção é destinada à apresentação das categorias analíticas, relacionadas à proposta teórico-metodológica da ADC (Fairclough, 1999, 2001, 2003). Trata-se das categorias que fundamentaram a realização da análise linguístico-discursiva, textualmente orientada desta pesquisa e norteadas por uma abordagem etnográfico-discursiva. Nesta, o conjunto de práticas (eventos sociais) e os(as) colaboradores(as) da pesquisa fazem parte de uma análise intermediada por falas e textos (Magalhães; Martins; Resende, 2017). Nesse tipo de análise, somos levados a articular aspectos discursivos, textuais e sociais, o que se torna possível tendo em mente que essa articulação depende dos dados.

Com vistas à articulação citada, selecionei algumas categorias linguístico-discursivas que “[...] auxiliam o mapeamento de relações dialéticas entre o social e o discursivo, permitindo a investigação de efeitos constitutivos de textos em práticas sociais, e vice-versa” (Ramalho e Resende (2011, p. 111). De acordo com Fairclough (2001), a análise dessas práticas sociais sob perspectiva teórica e metodológica é efetiva porque permite conectar a análise das estruturas sociais à análise da (inter)ação. Assim, fiz a escolha das categorias de análise, tendo em conta seu papel fundamental para que haja coerência entre a fundamentação teórica e metodológica a pesquisa, além da correspondência com sua natureza.

As categorias foram denominadas consoante os significados do discurso (Fairclough, 2003), a saber: Avaliação e Modalidade (Significado Identificacional) e Transitividade (Significado Representacional).

5.1.1 Avaliação e Modalidade: Significado Identificacional

A Avaliação e a Modalidade têm relação com o significado identificacional (Fairclough, 2003). Neste, a linguagem indica uma situação própria de alguém ou de alguma coisa, e, por isso, “os textos podem ser vistos como significados que representam as formas às quais os atores

sociais tanto se identificam como são identificados por outros nos textos” (Fairclough, 2003, p. 160⁷¹).

A categoria textual *Avaliação* analisa de que forma os textos podem ser usados para emitir juízos de valor, sejam explícitos ou implícitos, presentes em alguns discursos. Na *Avaliação*, a expectativa se volta para o que é esperado ou não, o que se constitui como aceitável, conveniente, favorável ou não. Todavia, não se pode perder de vista a ideia de que nos textos os atores sociais se comprometem. Isso é uma parte importante para entender como essas pessoas se identificam, e assim compreender “a tessitura de suas identidades” (Fairclough, 2003, p. 164). No quadro 22, com base em Fairclough (2003, p. 165-171) e Halliday e Matthiessen (2004, 2014), são mostrados tipos de enunciados, cujos conceitos ajudam na compreensão dos modos que os atores sociais utilizam no intuito de apresentar, de modo implícito ou não, comprometimentos sobre valores que lhes são caros.

Quadro 22: Avaliação

Enunciados Avaliativos	Expressam os julgamentos dos atores sociais a respeito do que é esperado, favorável ou não. Ex.: Esta é uma boa pesquisa.
Enunciados com modalidades deônticas ou com verbos de processo mental afetivo	Nas obrigações, a avaliação leva em conta a ação do sujeito como dever, motivado por valores definidos. Em relação aos processos mentais afetivos, ou, avaliações (Fairclough, 2003), elas podem ser eminentemente explícitas: Eu gosto de pesquisar naquele lugar. Ou implícitas: Eu acho que a formação terminou.
Enunciados com valores subentendidos	Avaliações realizadas com marcadores avaliativos relativamente claros. Ex.: Este estudo contribui com a minha pesquisa. Para (Fairclough, 2003), o verbo <i>contribuir</i> tem conotação positiva, logo, avaliação positiva, também.

Fonte: Adaptado pela pesquisadora, com base em Fairclough (2003).

Na Modalidade, os atores sociais se comprometem, afirmam, ordenam ou oferecem algo. Nessas ações, suas escolhas (falas) levam a comprometimentos diversos. O quadro 23,

⁷¹ “Texts can be seen as presupposing representational meanings, the assumptions on which people identify themselves as they do” (Fairclough, 2003, p. 160).

assente em Fairclough (2003, p. 165-171) e Halliday (2004; 2014), apresenta os tipos de Modalidade, com definições e exemplos.

Quadro 23: Tipos da Modalidade

Modalidade Epistêmica	Modalidade Deontica
Trocas de conhecimento: declarações, perguntas.	Trocas de atividade: obrigações (necessidades) e ofertas.
Declarações: referem-se ao grau de comprometimento do autor ou autora com o que diz, e podem ser:	Obrigações (Necessidades): referem-se ao grau de comprometimento do autor ou autora com obrigação ou necessidade e podem ser:
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Afirmações ✓ Afirmações Modalizadas ✓ Afirmações Negativas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Prescritivas: Leve ao conhecimento da Diretora. Modalizadas: Você deve levar ao conhecimento da Diretora. ✓ Proibitivo: Não leve ao conhecimento!
Perguntas: o autor ou autora pede o comprometimento de outrem com a verdade. Podem ser:	Ofertas ou demandas: expressam o comprometimento do autor ou autora em agir. Podem ser:
Positiva não Modalizada: A política de inclusão já é oficial? <ul style="list-style-type: none"> ✓ Modalizada: A política de inclusão poderia já ser decretada? ✓ Negativa não Modalizada: A política de inclusão já não é oficial? 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Comprometimento: Atenderei à orientação curricular. ✓ Comprometimento Modalizado: Talvez eu siga a orientação curricular. ✓ Recusa: Não seguirei a orientação curricular.

Fonte: Adaptado pela pesquisadora, com base em Fairclough (2003, p. 165-168).

5.1.2 Transitividade: Significado Representacional

A relação ADC e LSF (Fairclough, 2003), como mencionado, justifica-se por conceber a linguagem passível de ser analisada como sistema. Ao ampliar esse diálogo (ADC e LSF), o teórico optou por três tipos de significado, a saber: Acional, Representacional e Identificacional. Dessa forma, relacionou o sistema de significados da linguagem (Halliday; Matthiessen, 2004) à tríade que sustenta seu trabalho *Gêneros, Discursos e Estilos* e às três formas (de agir, de representar e de ser) pelas quais o discurso se configura como parte da prática social.

A linguagem, composta por sistemas, leva o(a) falante a construir significados, a fazer escolhas. Assim, conhecemos os falantes, com base em suas escolhas, como uma fala declarativa ou assertiva, bem como o motivo que as originou. Também devemos ter em conta que escolha(s) tem(têm) relação entre papel social e papel dos discursos, tanto usados quanto

aceitos nas interações sociais. Esse tipo de análise também permite ao(a) pesquisador(a) fazer interpretações variadas, conforme o contexto de uso da linguagem.

Para fins de análise desta pesquisa, o Significado Representacional indica pontos que considero importantes ao entendimento dos comportamentos, adotados ou não, por alguns participantes em suas funções laborais, e como isso surge da representação do ator social, acerca de seu papel social, institucional. Desse modo, a Transitividade, aceita e ampliada por Fairclough (2003), em suas análises sobre a Representação, publicada por Halliday e Mathiessen (2004), dá contribuição à ADC, pois estuda o discurso no nível da oração, ou melhor, no nível léxico-gramatical.

Na esteira de Gouveia (2009, p. 30), o Sistema de Transitividade pode ser visto “como [...] recurso léxico-gramatical geral, para representar ações e actividades, construídas na gramática como configurações de processos, dos participantes neles envolvidos e das circunstâncias que os enquadram e constroem”. Esse autor acrescenta que a transitividade é o recurso linguístico capaz de constatar “quem fez o quê a quem em que circunstâncias” (*Ibidem*). O quadro a seguir foi elaborado com o propósito de apontar os três tipos de processos, considerados no Sistema de Transitividade. Fuzer e Cabral (2014, p. 43), citando Halliday (1985, p. 107) sobre o significado dos tipos de processos, destacam que “durante a análise dos textos, os tipos de processos nas orações [facilitam] a visualização das frequências”.

Quadro 24: Tipos de Processos

Principais Processos	Subtipos
Processos Materiais: representam a experiência externa (ações e eventos). As orações descrevem processos ligados aos verbos <i>fazer, construir, acontecer</i> .	Criativo: pode ser realizado pelos verbos fazer, criar, produzir, construir, fundar, escrever etc. Transformativo: pode ser realizado pelos verbos fechar, girar, abrir, limpar etc.
Processos Mentais: representam a experiência interna (lembranças, reações, reflexões, estados de espírito). As orações descrevem processos ligados aos verbos <i>lembrar, pensar, imaginar, gostar, querer</i> .	Perceptivo: percepções do mundo, com base na visão, olfato, paladar, audição e tato. Cognitivo: voltado ao que é pensado à luz da consciência humana. Afetivo ou Emotivo: expressa graus de sentimento ou afeição. Desiderativo: exprime desejo, vontade, interesse em algo.
Processo Relacional: representam relações de identificação e caracterização. As orações	Atributivo: voltado à caracterização, classificação. Uso dos verbos <i>ser, estar</i> e relacionados.

descrevem processos ligados aos verbos <i>ser</i> , <i>estar</i> , <i>parecer</i> , <i>ter</i> .	Identificativo: relacionado à identificação; uso do verbo <i>ser</i> e outros.
--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Fuzer; Cabral (2014, p. 46 a 71).

5.1.3 Categoria de Análise e Enquadre

Além das categorias analíticas específicas, trago, também, o que concebi como categoria inicial de análise, com base em três enquadres(enquadramentos) definidos a partir de falas dos(as) colaboradores(as) da pesquisa. O enquadre ou enquadramento (Goffman, 1986) sugere a delimitação e aplicação do conceito a diversas sequências interacionais. Sob o viés desse autor, o vigor metodológico do enquadre contribui com a investigação e análise de interações cotidianas, que organizam a experiência das pessoas no mundo. Para o autor, esses atores sociais defrontam-se, em qualquer situação, com a seguinte pergunta: *O que está acontecendo aqui?* Ainda, para Goffman (1986), o enquadre ou enquadramento é precisamente o que permite responder a esse questionamento. Os enquadres(enquadramentos) da pesquisa foram nomeados da seguinte forma:

- ✓ Percepção sobre Educação inclusiva
- ✓ Apresentação da Formação e Atuação Profissional
- ✓ Formação Continuada sobre Inclusão Escolar

Trata-se de aspectos que foram importantes ao trabalho inicial de análise, pois considerei o modo mais confortável durante o trabalho de campo, especificamente quando iniciei as entrevistas aos(às) professores(as). Ao iniciar o trabalho de análise, aquele momento motivou a escolha dos itens lexicais *Percepção* (sobre educação inclusiva) e *Apresentação* (do perfil acadêmico-profissional). Esses itens foram mobilizados para auxiliar a compreensão das identidades pessoais e profissionais, tendo em conta aspectos importantes ao processo de análise, como o contexto histórico, social e político do lócus de pesquisa.

A seção seguinte versa sobre escolhas léxico-gramaticais, na condição de elementos essenciais ao processo de discussão e análise dos dados da presente pesquisa.

5.2 Escolhas Léxico-gramaticais

As escolhas léxico-gramaticais e suas relações semânticas têm um papel muito importante na construção de discursos, práticas, valores e instituições. À vista disso, as escolhas

específicas de palavras, frases, ou até mesmo parágrafos, materializam o discurso e o estilo. Este, na ótica de Bakhtin (2009 [1929], p. 279), é como uma “seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais”.

As escolhas de palavras revelam modos particulares de representar experiências, práticas e eventos. A diferença das palavras está na sua força expressiva, suscitando a imagem das coisas a que se referem. Para Martins (1997, p. 77), essas escolhas “despertam em nossa mente uma representação, seja de seres, seja de ações, seja de qualidades de seres ou modos de ações”. Parafraseando a autora, trata-se de registros linguísticos que marcam e individualizam os discursos dos atores sociais, indo muito além do que se quer dizer, e sim sobre o que os eles pensam e como se apresentam. Essa imagem também pode ser diferente, conforme cada sujeito, a julgar que cada um pode apreender na palavra o aspecto pessoal que particularmente lhe interessa.

A expressão escolha léxico-gramatical é utilizada, especificamente, em áreas que envolvem linguagens. Para a Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday; Matthiessen, 2004), o funcionamento da linguagem (oral ou escrita) é descrito sob critérios semânticos, e não apenas sintáticos, porque põe em relevo o papel de diferentes mecanismos linguísticos em qualquer tipo de texto e sua função na construção de significados. Assim, cada ator social traz em si um conjunto lexical que se constrói e é ressignificado com o tempo e sob influências diversas. Logo, a seleção das escolhas léxico-gramaticais passa por um processo que envolve a valorização do seu contexto social. Isso inclui histórias, vivências, memórias e especificidades da realidade na qual vivem, entre outras reivindicações sociais.

Na pesquisa, levou-se em conta a realização da análise dos trechos selecionados, bem como dos papéis sociais que surgiram nos discursos. Para tanto, a abordagem analítica destacou escolhas léxico-gramaticais do currículo do ensino básico e das entrevistas que foram organizadas, consoante as categorias de análise com vistas a revelar o tema do discurso. De acordo com Pinto (2001), isso é possível porque o léxico é um subsistema linguístico que reúne a experiência acumulada de uma sociedade, assim como suas práticas culturais.

5.3 Discurso e Concepções Baseadas no Currículo da Educação Básica

A análise textual do Currículo do Ensino Básico de Timor-Leste contribuiu com a confrontação teórico-prática, no sentido de debater o que está prescrito nesse documento, comparado ao que se apresenta na realidade cotidiana do país, tendo em conta aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais. Ao considerar que o currículo deve ser referência

para professores(as), a pesquisa problematizou a efetivação da Política Nacional para uma Educação Inclusiva, voltando-se às lacunas da prática docente, criadas pela falta de formação recorrente. Nesse sentido, foi necessário discutir algumas orientações legais do documento, questionando a implementação das normas prescritas, sobretudo no que tange à inclusão escolar de estudantes com deficiência.

Também fizeram parte da problematização as línguas do currículo, visto que o documento foi produzido em português e tétum, línguas oficiais do país. Esse aspecto bilíngue não seria um problema, se todos(as) os(as) professores(as) fossem suficientes ou proficientes nessas línguas. Nesse caso, a realidade linguística do país carece de uma relação político-linguística e planejamento linguístico (Calvet, 2002; 2007).

A fim de dar início à análise proposta para esta seção, apresento quatro (4) trechos do texto do Currículo Nacional do Ensino Básico (Timor-Leste, 2014), seguidos de uma (1) figura, os quais foram selecionados com base no tema da tese. Todos os trechos têm relação com a inclusão de estudantes com deficiência ou algum tipo específico de necessidade educativa. Desses trechos, alguns excertos foram retirados, para fins de análise específica, conforme palavra(s) ou expressão(ões) selecionadas, mediante dois modos. O primeiro, voltado às categorias linguístico-textuais, bem como escolhas léxico-gramaticais, e o segundo, uma interpretação textual dos trechos selecionados. Essa interpretação focalizou a análise do texto em conjunto com outros aspectos sociais, tendo em consideração o contexto investigado. Assim, temos a seguir,

Trecho 1: Alunos com necessidades educativas especiais

A política nacional sobre a inclusão e a promoção do direito aos deficientes (resolução do governo número 14/2012) garante a participação ativa de todos os cidadãos na vida pública. Isto também inclui o direito das crianças à escola [...]. Muitos alunos que enfrentem desafios ou que tenham alguma deficiência, podem atingir um nível de aprendizagem igual à dos seus colegas e o professor tem de os motivar para continuarem a desenvolver as suas capacidades. Mas, alguns que estão na escola não conseguem obter o mesmo nível de comportamentos iguais aos outros alunos, por diversas razões. Nestes casos, os professores podem dar mais tempo às crianças com necessidades educativas especiais, para que possam obter sucesso na escola e que obtenham a oportunidade para completar o currículo, de acordo com as suas capacidades. É importante que o professor abra caminho para que as crianças com necessidades educativas especiais possam utilizar um método de avaliação alternativa, quando for preciso. Estes métodos podem incluir testes orais, dar um tempo e lugar especial etc. (Timor-Leste, 2014, p. 31)

O trecho acima apresenta, de certo modo, clareza e uso de expressões e locuções verbais, construídas a partir do verbo “ter” + preposição *tem de* e do verbo “poder” na função de verbo auxiliar. Nos usos *podem atingir, podem dar, possam obter, podem utilizar e podem incluir*, há

a predominância do tempo presente, nos modos indicativo e subjuntivo, destacando o tempo presente e prevendo o futuro. Também predominam afirmações assertivas que, na Avaliação, podem ser percebidas como “declarações avaliativas, declarações com modalidades deônticas, declarações com processos mentais afetivos ou valores assumidos” (Fairclough, 2003, p. 194⁷²).

No excerto, *o professor tem de os [estudantes com deficiência] motivar para continuarem a desenvolver as suas capacidades*, o uso de *tem de*, na perspectiva da Avaliação, revela significado de poder, o que no discurso diz respeito “aos valores com os quais se comprometem” (*Ibidem*). Esse comprometimento proposto no currículo vai de encontro à fala de alguns(algumas) professores(as), no momento da entrevista, os quais se declararam carentes de formação adequada, para atuarem em escola inclusiva. Outros apresentaram a necessidade de estudar mais sobre esse tipo de educação, tipos de deficiência, como também conhecer programas bem-sucedidos de educação inclusiva em outros locais do mundo.

Quanto à Modalidade, Halliday (1989) defende que o modo diz respeito à organização simbólica do texto, ou seja, sua importância e sua função no contexto. Essa organização corresponde ao uso da linguagem que, por sua vez, desempenha um papel em um contexto da situação, conforme Halliday e Matthiessen (2004). Ainda, o uso frequente do modo é talvez o aspecto mais importante (Halliday, 1994; Fairclough, 2003) do parágrafo. Assim, ao comparar *podem atingir* com *podem incluir*, nota-se que o uso linguístico que marca a modalização é o verbo auxiliar modal *pode(m)* que indica possibilidade. O emprego de *podem atingir* está relacionado ao período inicial do parágrafo, que se refere ao direito das pessoas com deficiência de aprender e à garantia de *participação ativa de todos os cidadãos*; mas, no emprego de *podem incluir*, a ideia de inclusão das PcD parece se enfraquecer no momento que o texto sugere métodos alternativos de avaliação como possibilidades, sem explicitá-los. Nesse caso, *pode* explica a modalidade epistêmica (Fairclough, 2003) e a modalidade deôntica, pois as declarações estão associadas a demandas (compromisso do autor com a obrigação(necessidade) e a oferta (compromisso do autor em agir).

Na ótica da Transitividade, as ideias iniciais apontam para escolhas que permitam investigar quem faz o quê, para quem e em quais condições. Tendo a oração como foco, a transitividade é realizada pela escolha de processos, participantes e circunstâncias, conforme as especificidades de suas funções. Nos processos, destacam-se os relacionais nos quais “o verbo marca uma relação (ser, ter, tornar-se) entre os participantes” (Fairclough, 2001, p. 221) e os de ação nos quais o agente tem um objetivo e age baseado nisso. De acordo com o autor, os

⁷² “Evaluative statements, statements with deontic modalities, statements with affective mental processes, or assumed values” (Fairclough, 2003, p. 194).

processos de ação podem ser “ações dirigidas” e “ações não dirigidas” (Ibid). Assim, a expectativa é que com base na transitividade, a análise das orações do trecho 1 possa empreender um passo analítico discursivo, de modo que se possa entender discursos instituídos de poder.

Portanto, no excerto, *A política nacional sobre a inclusão e a promoção do direito aos deficientes (resolução do governo número 14/2012) garante a participação ativa de todos os cidadãos na vida pública*, o agente é voltado a uma ação determinada, manifestada no texto como uma oração transitiva. O processo apresenta dois significados muito importantes, pois revela o que acontece no todo da oração (*A política nacional [...] garante a [...] de [...] na [...]*) e se refere à parte do enunciado que se encontra incluída no grupo verbal (*garante*). Quanto aos participantes do processo na transitividade são pessoas ou coisas e as circunstâncias podem ser de tempo, modo, causa, assunto, representadas por palavras ou expressões adverbiais.

No trecho 1, no plano dos significados representacionais, é importante perceber o perfil dos participantes discursivos quanto ao seu papel social, assim como seu grau de reconhecimento na sociedade. Isso aponta para as características de si mesmos e da representação do outro. Logo, analisar trechos do currículo do Ensino Básico de Timor-Leste é abordar uma esfera maior, a educativa. O texto dessa entidade pode servir como reprodução de sentidos correntes, como também de enunciados não condizentes com a realidade do contexto.

Quanto às circunstâncias que se agregam ao processo verbal, enfatiza-se as de assunto, causa (razão e propósito), modo(meio), cuja presença não se configura como obrigatória, o que indica uma escolha por parte da instituição em incluir ou não tais termos no currículo, sendo que essa escolha aponta, por sua vez, um propósito subentendido dessa instituição. Dito de outro modo, um elemento circunstancial é sempre interligado ao processo da interação, servindo como uma expansão da ideia central.

No trecho 1, percebe-se uma circunstância de assunto em *A política nacional sobre a inclusão e a promoção do direito aos deficientes*. Trata-se de um termo gramatical responsável pela introdução do documento, portanto, indispensável. Verifica-se que, onde esse elemento se encontra ausente, há duas circunstâncias de causa. São dizeres adicionais relacionados aos processos. Logo, as orações, *garante a participação ativa de todos os cidadãos na vida pública e inclui o direito das crianças à escola*, indicam circunstância de causa, pois referem-se à razão da escrita do documento, além de levar a uma pressuposição acerca do assunto do texto. Isso explica as duas funções (razão e propósito) dessa circunstância, ou seja, manifestar o motivo pelo qual o processo foi realizado e apresentar o objetivo de tal processo, no *Trecho 1* do currículo, embora o propósito seja mais empregado que a razão. Logo, a circunstância de causa

(elemento), seja razão ou propósito em um currículo de educação, é de grande importância uma vez que esclarece o porquê e a finalidade de o documento ter sido escrito, simulando uma situação real de interação.

No currículo, existem aspectos que instigam e despertam uma posição crítica no sentido de compreender de que maneira esse documento contribui, ou não, com o ideal da educação inclusiva em Timor-Leste, considerando suas fragilidades de jovem⁷³ nação em processo de reconstrução. Convém destacar a concepção de Tomaz Tadeu Silva (2011, p. 35) de que o “currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante”. No excerto *Mas, alguns que estão na escola não conseguem obter o mesmo nível de comportamentos iguais aos outros alunos, por diversas razões*, o significado de algumas palavras leva a questionar quais são essas razões e o porquê de não serem identificadas, tendo como base a dinâmica da sociedade timorense, até mesmo no sentido de esclarecer o que se pode(se deve) depreender de *o mesmo nível de comportamentos*. Além disso, infere-se, na escolha lexical *comportamentos*, uma correlação com o vocábulo “desenvolvimento”, o qual julgo mais adequado.

Outro aspecto do currículo que é preciso analisar diz respeito ao letramento das pessoas com deficiência. No excerto *muitos alunos que enfrentem desafios ou que tenham alguma deficiência, podem atingir um nível de aprendizagem igual à dos seus colegas e o professor tem de os motivar para continuarem a desenvolver as suas capacidades*, percebe-se que a atenção a ser dada a esses(essas) estudantes é colocada como coerente, com base em uma lógica capacitista, que indica um nível a ser alcançado, tendo em conta padrões de pessoas que se encaixam nos modelos normativos de corpo e situação econômica. Sob a perspectiva da realidade sociocultural investigada, até a presente data, em Timor-Leste, as PcD são vistas como pessoas dependentes. Todavia, já estão sendo feitos alguns movimentos contrários à ideia da lógica capacitista. Isso significa entender a inclusão dessas pessoas independentemente de alcance de nível, comparação ou relação com outras pessoas que se encaixam em padrões normativos de corpo e classe social. Inclusive, o fato de o currículo não fazer menção aos desafios, de modo específico, leva a pressupor que uma das causas seja a situação econômica dos(as) estudantes, favorável a poucos e desfavorável à maioria.

Outras causas, a realidade linguística plurilíngue: línguas maternas, de trabalho e de instrução, sem planejamento linguístico coerente com a política linguística institucionalizada em 2002 e, por último, as condições geográficas do país, marcadas pela dificuldade de acesso

⁷³ O uso da palavra jovem refere-se ao fato de que a restauração da independência de Timor-Leste (2002) tem pouco mais de duas décadas.

às regiões mais distantes dos centros urbanos. Esses aspectos têm relação com a proposta de Desenvolvimento Sustentável nº4, a qual propõe educação de qualidade que sirva a todos(as) os(as) estudantes, sobretudo os excluídos de oportunidades educacionais, por motivos econômicos, linguísticos e(ou) culturais (UNESCO, 2017).

A preocupação com o direito de as crianças irem à escola, bem como a prevalência das referências à inclusão, enquadra-se não somente nas orientações do documento, mas também na Agenda da UNESCO de 2030, voltada ao Desenvolvimento Sustentável, na qual um dos principais objetivos é “não deixar ninguém para trás”, possibilitando, desse modo, a oportunidade de construção de sociedades mais inclusivas (UNESCO, 2017).

O currículo foi revisado em 2014 e, até o presente momento, a esfera da educação ainda enfrenta muitas dificuldades no que tange a recursos financeiros, humanos e técnicos, de modo a garantir assistência adequada aos estudantes que têm algum tipo de deficiência. A realidade presente ainda está distante do que foi preconizado na Política Nacional para Inclusão e Promoção de Direitos da Pessoa com Deficiência (2012), como ao que está proposto na Política Nacional para uma Educação Inclusiva (2017), além do próprio Currículo da Educação Básica (2014). Dessa forma, o que ainda não pôde ser implementado na realidade cotidiana da educação em Timor-Leste, tendo em conta o currículo vigente, exerce impacto sobre o papel docente e desempenho discente, incluindo outros domínios de atuação da escola que pretende ser inclusiva.

Convém reiterar, até mesmo porque é pertinente, visto que o tema desta tese tem a inclusão como um tema abrangente, que as dificuldades mencionadas acabam por afetar tanto estudantes com deficiência como todos(as) os(as) estudantes da escola pública. Segundo dados do Ministério da Educação, passados 22 anos de independência (ocorrida em 2002), o investimento na educação pública, de acordo com os valores do Orçamento Geral do Estado (OGE), tem sido baixo. Segundo dados do Banco Mundial, em Timor-Leste, desde 2008, só uma vez, em 2009, o orçamento para a educação chegou a dois dígitos e não passou dos 10.6%.

No excerto *alunos que enfrentem desafios ou que tenham alguma deficiência, podem atingir um nível de aprendizagem igual à dos seus colegas*, a afirmação vai de encontro à realidade dos estudantes com deficiência em Timor-Leste, exemplificada pelos que têm deficiência auditiva, e são assistidos por uma instituição religiosa de origem indonésia. Nesse espaço, eles recebem tratamento com técnicas visuais-gestuais, a fim de que possam se comunicar. No entanto, esses recursos são aplicados na língua indonésia, que não é a língua oficial, a nacional ou a língua materna do(da) estudante. Portanto, o letramento (Vide Capítulo

8, Perspectivas e Percepções de Letramento) desses(as) estudantes acontece em um único espaço, dissociado de sua cultura, seus hábitos, seus costumes.

No que se refere à política nacional de inclusão, a afirmação *A política nacional sobre a inclusão e a promoção do direito aos deficientes garante a participação ativa de todos os cidadãos na vida pública*, ao preconizar “garantia” (forma verbal “garante”) aos cidadãos e cidadãs timorenses com deficiência, quanto ao acesso à educação e inclusão de todos, há que se pensar no acesso à escola comum e em aspectos mais abrangentes como habilitação, reabilitação, lazer, utilização de tecnologia de informação e comunicação, e acessibilidade. Além disso, a pertinência e relevância de toda essa infraestrutura não é mencionada no texto do currículo. Diante disso, essa análise torna-se oportuna, pois é esperado que toda prática social letrada, nesse caso, dê visibilidade às pessoas com deficiência.

No entanto, o texto do currículo, ao mencionar participação ativa de todos(as) os(as) cidadãos(ãs) na vida pública, como também o direito das crianças de irem à escola, vai de encontro ao propósito das práticas letradas no sentido de dar visibilidade a todos(as) os(as) cidadãos(ãs) timorenses. Nessa realidade social isso não se concretiza, porque as PcD ainda não têm acesso legitimado ao mercado de trabalho formal, devido a condições físicas, à falta de formação adequada ou por outras razões. Uma das justificativas refere-se aos problemas da esfera governamental na implementação da política de inclusão social, na qual são protegidos os direitos das PcD, o que inclui terem reconhecidas as suas capacidades e habilidades profissionais.

Ao contrário da proposta mencionada no currículo, de que professores e professoras devem abrir o caminho às PcD, há a falta de formação adequada aos profissionais para lidar com a realidade da educação inclusiva. Além disso, para que as práticas letradas possam dar visibilidade aos(as) cidadãos(ãs) com deficiência, é preciso combater outro problema enfrentado pelas PcD, qual seja, aquele ligado a comportamentos sociais voltados à falta de conhecimento sobre deficiência. Em Timor-Leste, isso pode ser exemplificado pela dificuldade de apoio social, enfrentada pelas PcD, em razão dos poucos recursos humanos dos serviços da esfera governamental.

Outro aspecto dificultador é a ausência das Organizações Não Governamentais (ONGs) que, embora sejam grandes parceiras do governo, não se encontram presentes em todos os municípios, principalmente nas áreas rurais. Essas ONGs colaboram, inclusive, com a obtenção de dados fixos sobre o número de PcD. Ademais, a situação torna-se ainda mais difícil quando as PcD não são aceitas pelas próprias famílias, o que leva à perda de dados, porque essas pessoas

não possuem documento de identidade. O trecho a seguir versa sobre a relação entre a disciplina Educação Física e inclusão.

Trecho 2: Educação Física: Alunos com necessidade de uma atenção especial
 Algumas crianças precisam de uma atenção especial para que a sua educação possa realmente desenvolver-se. Eles têm de conseguir ter oportunidades para sentirem entusiasmo, quando seguem o progresso de EF. Os alunos que precisam de uma atenção especial podem atingir alguns objetivos, quando os professores conseguirem pensar em boas formas para modificar o desenrolar das aulas. Podem, também, adaptá-las de maneira diferente, de modo a que possam mostrar as suas aprendizagens. Os professores têm de encorajar a participação máxima e proporcionar oportunidades a todos os alunos para que obtenham benefícios do programa de EF. (TIMOR-LESTE, 2014, p. 202)

Na continuidade, apresentamos a Avaliação, baseada nos estudos de Fairclough (2003), como categoria textual que analisa de que modo os textos podem apresentar juízos de valor explícitos ou implícitos, contidos em diversos discursos. Ao se considerar o objeto desta pesquisa, a escolha lexical com foco na Avaliação é utilizada para expressar a opinião dos legisladores educacionais. Ancoramo-nos nessa categoria para analisar o Trecho 2, sob a hipótese de colaboração [ou não] do currículo aos(as) professores(as) que atuam em escolas inclusivas. Na Avaliação, a língua apresenta recursos léxico-gramaticais pelos quais sentimentos, julgamentos e ideologias do produtor textual são revelados ao(à) leitor(a) de modo implícito ou explícito.

Diante disso, verificamos no emprego de *ter de* em *Eles [alunos com necessidade de uma atenção especial] têm de conseguir ter oportunidades para sentirem entusiasmo* uma declaração explícita com juízo de valor e modalidade deôntica. Do mesmo modo, em *Os professores têm de encorajar a participação máxima e proporcionar oportunidades a todos os alunos*, o uso de *ter de* revela significado de poder e de compromisso com os “valores com os quais se comprometem” (Fairclough, 2003, p. 194⁷⁴). Assim, percebemos que o currículo utiliza uma linguagem [os referidos usos linguísticos] e determina suas escolhas discursivas, conforme o significado e o propósito do que pretende comunicar, visto que nos enunciados, há frequentemente algum tipo de valor.

No trecho 2, a categoria da Modalidade do discurso é justificada pelo modo como são processadas as manipulações que respaldam hegemonias, poder e assimetrias sociais. Trata-se de uma categoria, cuja função gramatical implica moldar o que se deseja que seja dito. Nesse caso, os usos frequentes do verbo auxiliar modal *poder* em *possa [...] desenvolver-se, podem*

⁷⁴ “Values (in terms of what is desirable or undesirable) do authors commit themselves (Fairclough, 2003, p. 194).

atingir, Podem [...] adaptá-las e possam mostrar imprimem um aspecto importante porque o modo mostra a importância e a função do texto, tendo em conta seu contexto de aplicação. Todavia, verifica-se que esses verbos modais estão relacionados à ideia de possibilidade, de probabilidade.

Sob a ótica do Sistema de Transitividade, o trecho 2, ao mencionar que *Os professores têm de encorajar a participação máxima e proporcionar oportunidades a todos os alunos para que obtenham benefícios do programa de Educação Física*, utiliza recursos linguísticos capazes de constatar “quem faz o quê a quem em que circunstâncias” (Gouveia, 2009, p.30). Esse excerto também nos remete à importância da troca de significados nas relações interacionais. De acordo com Halliday e Matthiessen (2004, p. 106), “a oração é organizada como um evento interativo, do qual fazem parte o escritor ou falante e a audiência⁷⁵”. Thompson (1996, p. 38) acrescenta que “Um dos propósitos principais de comunicar é interagir com outras pessoas: estabelecer e manter relações sociais apropriadas com elas”. Com base nisso, percebem-se significados interpessoais expressados na oração *Os professores [...] têm de proporcionar oportunidades a todos os alunos para que obtenham benefícios do programa de EF*, permitindo que o trecho 2 do currículo contribua para convencer e(ou) persuadir o(a) leitor(a).

No que diz respeito à inclusão de PcD, nos documentos anexados ao currículo (p. 227), na parte *Responsabilidades dos professores da escola para atender a necessidades dos alunos*, há o trecho a seguir, intitulado *Quatro Princípios sobre a inclusão*.

Trecho 3: Quatro Princípios sobre a inclusão

1. Todas as crianças têm o direito de aprender, junto dos seus colegas, na sua escola local.
2. Muitas crianças sofrem de alguns problemas na sua vida; alguns problemas são ultrapassados rapidamente e outros continuam a precisar de apoio.
3. Todas as crianças são capazes de aprender, mas quando não vão à escola, diminuem as oportunidades para elas aprenderem.
4. Abrir muitas escolas ‘especiais’ NÃO é solução, pois muitas vezes estão longe das suas casas e afastam-nas dos seus colegas.

Nesse Trecho, a Avaliação está presente nos itens 1, 2 e 3, sendo utilizada para expressar a opinião dos legisladores educacionais. Essa ocorrência é verificada nos usos do verbo *ter* em *Todas as crianças têm o direito*; do verbo *sofrer* em *Muitas crianças sofrem de alguns problemas*; e do verbo *ser* em *Todas as crianças são capazes de aprender*. A categoria da Avaliação sustenta a análise dos itens citados sob a hipótese de colaboração [ou não] do currículo aos(às) professores(as) que atuam em escolas inclusivas, com destaque para o lócus

⁷⁵ “The clause is [...] organized as an interactive event involving speaker, or writer, and audience” (Halliday; Matthiessen, 2004, p. 106).

da presente investigação. Também, da mesma forma que na análise do Trecho 2, a Avaliação sugere que o significado interpessoal, resultado da interação entre legisladores do currículo e professores(as) inclusivos(as), relaciona-se com dois outros sistemas chamados negociação e envolvimento. Já na expressão *NÃO é solução*, no item 4, há modalizador de polaridade negativa sobre a obrigação, além da impessoalidade do comando *abrir muitas escolas especiais*. O uso de *NÃO* grafado em letras maiúsculas, além de marcador negativo de polaridade é também um marcador deôntico de proibição.

Na continuidade, outra parte anexada ao currículo apresenta o seguinte texto (p. 228):

Trecho 4: Quando uma criança com necessidades educativas específicas for entrar nas vossas escolas, devem proceder, seguindo os seguintes passos:

1. Receber o aluno, com a sua família, e reconhecer o seu direito à educação.
2. Falar com o aluno e com a sua família de forma a compreender melhor as necessidades educativas do aluno, as suas capacidades e forças e os problemas ou obstáculos que possam surgir no processo de aprendizagem.
3. Se o aluno tiver uma deficiência, deve avaliar-se a severidade dessa deficiência; ter o cuidado de não tomar logo decisões sobre aquilo que o aluno pode ou não fazer.
4. Desenvolver uma relação de trabalho em conjunto com a família, a fim de identificar melhor e apresentar alguns problemas que possam acontecer (pode também incluir-se uma visita à casa). Isto pode ser bom para todos os alunos.
5. Pedir à escola, à família ou à comunidade para procurar pessoas que vos possam ajudar, quando não tiverem tempo para atenderem as necessidades do aluno.
6. Contactar a Unidade de Educação Inclusiva, no Ministério da Educação, ou organizações no setor das deficiências, de forma a terem mais acesso a informações, apoios e materiais para os alunos.
7. Modificar o ambiente escolar para responder a alguns problemas particulares do aluno.
8. Continuar a encorajar o aluno para se esforçar e para não esperar que outras pessoas lhe façam as coisas. Reconhecer as suas próprias habilidades e encorajá-lo a fazer, dentro das suas possibilidades.

No Trecho 4, a Modalidade é apresentada como recurso interpessoal utilizado para expressar significados referentes ao modo como os legisladores do currículo assumem sua posição e expressam suas propostas (modulação com ênfase em obrigação) por meio de verbos de modo instrucional, portanto, uma modulação com ênfase em obrigação. Nos estudos de Fuzer e Cabral (2014), trata-se de uma modulação também chamada modalidade deôntica porque ocorre em forma de propostas. No título desse trecho, verifica-se o uso da locução verbal “devem proceder”, cujo significado é epistêmico, haja vista que a circunstância de modo (meio) indica as formas pelas quais as propostas se realizam, tanto da perspectiva da obrigação (comandos) quanto da inclinação (ofertas). Ainda, destaca-se a frequência dessa circunstância que orienta os(as) professores(as) inclusivos(as) em relação aos estudantes matriculados e(ou) assistidos em instituições inclusivas, a exemplo da EBF Buruma e da Congregação.

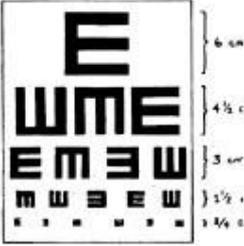
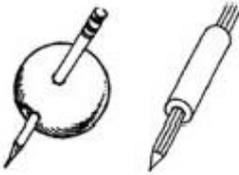
A considerar as entrevistas realizadas com os(as) professores(as) colaboradores desta pesquisa, verifica-se em (1) *Receber o aluno* e (2) *Falar com o aluno e com sua família*, que os(as) professores(as) compreendem o propósito do texto e se sentem confiantes para atender às propostas. Todavia, a proposta (3) *Se o aluno tiver uma deficiência, deve avaliar-se a severidade dessa deficiência; ter o cuidado de não tomar logo decisões sobre aquilo que o aluno pode ou não fazer* apresenta dificuldade de atendimento porque os(as) professores(as) dependem de conhecimento específico na área da educação inclusiva. Em (4) *Desenvolver uma relação de trabalho em conjunto com a família* e (5) *Pedir à escola, à família ou à comunidade*, trata-se de propostas voltadas a um modo particular de organização da sociedade, mediante um conjunto de regras (eventos sociais) de um processo complexo, de certa maneira. Em (6) *Contactar a Unidade de Educação Inclusiva, no Ministério da Educação, ou organizações no setor das deficiências[...]*, (7) *Modificar o ambiente escolar para responder* e (8) *Continuar a encorajar o aluno para se esforçar e para não esperar que outras pessoas lhe façam as coisas*, observam-se duas propostas nem sempre possíveis de serem atendidas em tempo hábil. Isso pode ser exemplificado ao compararmos as vozes dos(as) colaboradores(as) da pesquisa à prática do Departamento de Educação Inclusiva, do Ministério da Educação, Juventude e Desporto, do *Partnership Human Development* e do Instituto de Formação e Desenvolvimento dos Profissionais da Educação.

Além disso, em “*Continuar a encorajar o aluno para se esforçar [...]*”, percebe-se uma ideia capacitista da prática do esforço como meio de superar obstáculo(s), de não ser dependente. Cabe aqui, lembrar a crítica dos estudos da deficiência e das teorias feministas sobre a noção de independência e defesa da interdependência como inerente à condição humana, de modo a construir perspectivas de compreensão da sociedade como um todo. No lócus desta investigação, essa discussão pode encontrar seu lugar e, dessa forma, contribuir para problematizar o olhar das pessoas sobre as deficiências e para enriquecer as discussões sobre a inclusão das pessoas com deficiências na sociedade.

Ainda, nos textos anexados ao currículo, há um quadro (p. 229) intitulado “Deficiência: Algumas opções para prestar apoio ou adaptar”, trazido a esta seção (Figura 7), como pode ser visto a seguir.

Figura 7 – Deficiência: Algumas opções para prestar apoio ou adaptar

Deficiência	Algumas opções para prestar apoio ou adaptar
-------------	--

<p>Não vê bem</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a gravidade da falta de visão usando uma coisa simples tal como o teste visual ao lado. • Pedir para que se sente perto do quadro. • Copiar, para ele, o livro com letras maiores. • Treinar, de forma a usar Braille e objetos para ler e para escrever. • Dar uma régua para que coloque por baixo da frase, ajudando-o a ler.
<p>Não ouve bem</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Pedir para que se sente perto do quadro. • Minimizar o barulho dentro da sala de aula. • Aprender alguma linguagem gestual (mímica, gestos). • Procurar pessoas para ajudarem na interpretação. • Usar objetos simples, tais como o do desenho lado, para ajudar a ouvir.
<p>Não fala claramente</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Dar mais tempo para o ajudar a desenvolver as habilidades para falar. • Repetir atividades sobre sons. • Cantar, tocar música e pedir-lhe para seguir as canções e fazer os movimentos com o corpo.
<p>Não consegue usar as mãos ao máximo</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Usar os objetos simples, que se possam fazer, de forma a ajudá-los a segurar o lápis e a caneta (como no exemplo ao lado). • Algumas vezes, pode pedir-se que o aluno fale, em vez de escreve.
<p>Não é capaz de usar, ao máximo, as suas pernas</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Providenciar uma cadeira-rodas, alargar mais a porta e modificar o percurso e o acesso às casas de banho.

Fonte: Currículo Nacional do Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Básico - 2014

Na análise da figura acima, considere-se, primeiramente, a multimodalidade, tendo em conta as imagens que aparecem na coluna central da figura. As tecnologias de informação e comunicação têm dado cada vez mais novas configurações ao texto, que vão além de palavras e frases. Isso porque novas composições textuais surgem a todo instante. Com base em Kress e Van Leuween (1998), nenhum texto é constituído exclusivamente pelo aspecto verbal. Mesmo

os textos que não têm recursos diversos, graficamente organizados em um determinado suporte, podem ser lidos e permitem que aspectos como alinhamento, paragrafação, uso ou ausência de colunas, recursos gráficos sejam percebidos. Nas práticas sociais, cotidianas, modernas, o espaço reservado à imagem ampliou-se consideravelmente (Nascimento et al, 2011), de modo que os textos presentes têm mostrado, além da linguagem verbal escrita, uma grande quantidade de recursos visuais.

Consoante Costa Val (2004), os pressupostos da Análise do Discurso, da Linguística de Texto e da Semiótica sugerem mudanças na definição de texto, descartando, desse modo, a visão de escrita que sustentava esse conceito. Com base nesses pressupostos, a Figura 7 apresenta imagens visuais, empregadas na composição textual para socializar determinados efeitos de sentido. Isso é percebido por meio da materialidade dos elementos apresentados na coluna central em relação às demais colunas, respectivamente. Ribeiro (2021) vê essa materialização como um trabalho que harmoniza diferentes linguagens, feito pela esfera da educação (os autores do currículo), ao procurar a melhor forma de explorar esses recursos e, com isso, atingir seu objetivo comunicativo, neste caso, propostas que contribuam com o trabalho dos(as) professores(as) inclusivos(as).

Entretanto, um aspecto que precisa ser mais uma vez ressaltado nesta pesquisa é que ler e compreender a orientação curricular proposta pela Figura 7, assim como aplicá-la à prática docente inclusiva, não faz parte de um trabalho de formação continuada que deveria ser ofertado periodicamente aos(as) professores(as) participantes. Na fala de *Emabot 1* sobre apoio do governo ao trabalho da Congregação, ela menciona *assistência do governo, Ministério da Educação, na forma de formação de professores* como uma das garantias desde 2013, quando a Congregação iniciou suas atividades em Timor-Leste.

Durante a pesquisa de campo, um dos questionamentos mais frequentes foi a falta de formação inicial ou continuada, bem como eventos relacionados à inclusão de estudantes com deficiência, de modo a atender às exigências requeridas pela lei de bases da educação e pelo currículo. Em uma das entrevistas, um professor declara, indignado, que “ninguém do governo” (grifo do professor) os(as) convida para formação sobre inclusão.

Na perspectiva da LSF, convém destacarmos a metafunção textual (Tema e Rema) quanto à organização da própria linguagem (Halliday; Hasan, 1989), na qual toda língua possui uma rede de relações em um significado lógico. Para Halliday (1994), a oração tem *status* de mensagem, pois sua organização e estrutura lhe dão a característica de evento comunicativo. Para tanto, um elemento é enunciado (Tema), de modo a combinar com o restante da oração (Rema). Na Figura 7, em *Algumas opções para prestar apoio ou adaptar* (título da segunda

coluna em relação à primeira), distinguimos dezesseis orações imperativas. Essas orações veiculam uma mensagem que representa um pedido do ministério da educação (currículo do ensino básico) de que alguém [professores(as)] faça alguma coisa. Nesse caso, percebemos que todos os verbos da segunda coluna [modo imperativo (proposta, orientação)] se encontram em posição temática, a exemplo de *Pedir para que se sente perto do quadro*, em que *Pedir* é o Tema e *para que se sente perto do quadro* é o Rema. Também, em *Providenciar uma cadeira-rodas, alargar mais a porta e modificar o percurso e o acesso às casas de banho*, em que *Providenciar, alargar e modificar* são o elemento Tema e *uma cadeira-rodas, mais a porta, o percurso e o a acesso às casas de banho* são, respectivamente, o Rema.

Na primeira coluna intitulada “Deficiência”, destacamos o sistema de polaridade na perspectiva de Halliday e Matthiessen (2014), do sistema de Modo (metafunção interpessoal do sistema de modalidade). No caso dessa coluna, todas as frases são negativas, materializadas, léxico-gramaticalmente, pelo marcador negativo “não”. Ao considerar que para Halliday e Matthiessen (2014), o sim e o não são expressões diretas do sistema de polaridade, nas frases da primeira coluna (*não vê bem / não ouve bem/ não fala claramente / não consegue usar as mãos ao máximo / não é capaz de usar, ao máximo, as suas pernas*), a negação age semanticamente de lócus de negação. Este, quando incide sobre operadores modais (grupos verbais modais ou advérbios), indica uma negação transferida. Com base em Halliday e Matthiessen (2014), essas frases podem ser consideradas avaliações modais, em razão de a polaridade (positiva ou negativa) ser um sistema altamente gramaticalizado, aqui representado pelo recorrente uso do advérbio *não* em um processo longo e necessário, pois a língua é viva e está a serviço de quem a utiliza.

Convém ressaltarmos que, em *Algumas opções para prestar apoio ou adaptar*, título da Figura X, as orientações não podem ser realizadas pelos(as) professores(as) apenas. Há que se envolver profissionais de outras áreas voltadas à acessibilidade para pessoas com deficiência. Isso porque algumas orientações necessitam de equipamentos e materiais adequados às necessidades dos(as) estudantes com deficiência.

Portanto, ao trazermos quatro trechos do currículo do ensino básico, referentes à inclusão de estudantes com deficiência, nosso objetivo foi analisar a implementação da política nacional de educação inclusiva, bem como as medidas de adoção nesse sentido, com base em usos linguísticos (palavras, frases, expressões) no âmbito da gramática e da semântica, presentes no documento. Na análise, foi enfatizada a ideia de construir um percurso, tornando perceptível a compreensão da constituição do campo teórico-social da ADC. Para isso, são apontados conceitos e concepções considerados fundamentais como a ideia de que a ADC se

engaja, politicamente, com a articulação entre estudos da linguagem e demandas da sociedade, ou seja, as injustiças sociais e a luta pela dignidade humana .

Em face do exposto, no combate às assimetrias, tanto as realidades contextuais, quanto as exigências presentes no mundo da educação devem ser encaradas. Desse modo, Timor-Leste deve avançar rumo à efetivação da política nacional de inclusão. Com isso, a expectativa é garantir que a educação ofertada à sociedade reflita condições para o fortalecimento de uma geração futura, apta aos desafios que emergem das realidades presentes.

5.5 Breves Considerações ao Capítulo

Este capítulo introduz o trabalho de análise e discussão dos dados coletados e gerados para esta pesquisa etnográfica discursiva. Para cumprir tal propósito, inicialmente, foram feitas considerações às categorias selecionadas para dar sustentação ao exercício analítico dos dados, que foram coletados com base no Currículo do Ensino Básico de Timor-Leste. Na análise das concepções e discursos construídos e compartilhados compreende-se que parte significativa (figura 7 e trechos 1 a 4) do documento propõe o acesso a uma educação inclusiva, fundamentada em um conhecimento especializado, coerente.

O próximo capítulo, também analítico, é dedicado à discussão das falas de todos(as) os(as) colaboradores da pesquisa.

CAPÍTULO 6: ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA E ANÁLISE DE DISCURSO TEXTUALMENTE ORIENTADA

Pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência têm de ser iguais. Escola, hospital têm que saber sobre Educação inclusiva (Manorin 2).

Neste capítulo apresentamos a análise das percepções (representações) de professores(as), estudantes e famílias, consoante categorias que nortearam o trabalho de discussão dos dados. Para tanto, ADC e ADTO deram suporte à análise textual. Essa relação ADC (teoria) e ADTO (método) pôde descrever, interpretar e explicar a linguagem no contexto sócio-histórico (Chouliaraki; Fairclough, 1999; Magalhães, 2004), uma vez que analisa textos em diversas práticas sociais. Enfatizando, essa teoria(método) auxilia a compreensão da relação texto e ideologia, tornando possível a identificação dos principais aspectos dessa relação.

Na ADC, a vida social é um sistema aberto (Chouliaraki; Fairclough, 1999) e tem um objetivo específico: analisar os efeitos sociais dos textos, que emergem da produção de sentidos (Fairclough, 1999). Essa afirmação leva a entender que uma análise orientada pelo método da ADTO busca examinar textos, de tal modo que possamos compreender o processo de produção de significados representacionais, identificacionais e acionais (Fairclough, 2003). No que tange à metodologia própria da ADC, Magalhães (2004, p. 113) advoga que:

[...] Fairclough desenvolve uma metodologia de análise textual denominada Análise de Discurso Textualmente Orientada – ADTO, como uma abordagem adequada à análise [de] processos sociais, significa[ndo] uma importante contribuição da linguística para o estudo das práticas sociais, tais como proposta analítica da Teoria Crítica do Discurso e o estabelecimento com dois fortes campos de estudos: a Teoria Social Crítica e a Linguística Sistemático Funcional.

A ADC, além de suporte efetivo à investigação aqui apresentada, também foi um método analítico de estudo que se encarregou de perceber o modo como os textos confirmaram condutas inadequadas, combatidas e(ou) sustentadas, nos textos orais e(ou) escritos, em contextos específicos, sociais, políticos. Essa análise crítica é uma forma de pelo menos provocar e, melhor ainda, se possível, caminhar rumo à mudança social.

Em outros termos, o poder e a força exercidos pelos textos são projetados sobre os atores sociais e, dessa forma, ativam conhecimentos, consolidam campos discursivos ideológicos, desatam comportamentos sociopolíticos e podem transformar determinadas situações. Por isso, se a vida social é textualmente mediada, a ADTO exige um tipo de análise de discurso que se preocupa com a relação constitutiva entre textos e mudanças sociais.

A análise dos textos, por sua parte, refere-se às estruturas sociais, políticas (macroanálise), assente à análise interna do texto (microanálise linguística) que compreende relações semânticas, gramaticais, de vocabulário e fonológicas. Além disso, os níveis da linguagem (sistema semiótico que implica escolhas léxico-gramaticais), explicitado no Quadro 25, são interpostos pelas estruturas sociais, práticas sociais e eventos sociais.

Quadro 25 – Níveis de linguagem

Nível do social	Níveis da linguagem
Estrutura social	Sistema semiótico
Práticas sociais	Ordens do discurso
Eventos sociais	Textos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Fairclough (2003, p. 24).

A ADTO, como proposta de compreensão das práticas sociais na concepção dialética do discurso, envolve gêneros discursivos e a construção de sentidos nos textos: ações(gêneros), representações(discursos), identificações(estilos), conforme Magalhães (2004). Essas combinações particulares constituem o aspecto discursivo de redes de práticas sociais e, no nível mais concreto dos eventos, o texto (Fairclough, 2003). A ADTO, portanto, é um campo epistemológico localizado nos estudos críticos do discurso, cuja resposta metodológica é capaz de desnaturalizar discursos disfarçados em ideologias, que incidem em práticas sociais abusivas. Em face do exposto, Fairclough (2003, p. 9) enfatiza:

Ao dizer que as ideologias são representações que podem ser concebidas a fim de contribuir para relações sociais de poder e de dominação, eu estou sugerindo que a análise textual precisa ser tratada, quanto a esse respeito, dentro de uma análise social que considera os corpos dos textos nos termos de seus efeitos sobre relações de poder.

A ideologia nas reflexões de Thompson (1995) apresenta duas formas. Uma delas trata de uma definição neutra, concebida como conjunto de crenças, valores e atitudes, sem necessariamente estarem ligados a questões (mecanismos) de controle e assimetria social. Em contrapartida, esse autor discorre sobre outra forma de ideologia, a crítica que engana, ilude e vê a si mesma, estando a serviço do poder. Fairclough (2001, p. 94), por sua vez, afirma que ideologia “são os significados gerados em relações de poder como dimensão do exercício do poder e da luta pelo poder”. Para Magalhães (2003, p. 25), ideologia são “sistemas simbólicos ou de crenças que pertencem à ação social ou à prática política”.

De volta à ADTO (ADC), sua motivação se dá pelo esforço de promover uma contribuição à pesquisa social crítica, fornecendo recursos para análise linguística detalhada da dimensão discursiva de práticas sociais, com foco sobre os textos e seus efeitos (Chouliaraki; Fairclough, 1999). Portanto, nesse método, o trabalho de análise não é uma questão exclusivamente gramatical, porque alcança questões epistemológicas da Linguística. Estas são impactadas pelos debates atuais que exigem novas visões e teorizações. Na verdade, que “dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem como também desenhos de pesquisas que considerem os interesses das pessoas pelas quais o cientista da linguagem fala e para quem fala” (Moita Lopes, 2006, p. 23). Importante acrescentar o retorno que uma investigação possa trazer à vida dessas pessoas, inclusive, apontando-lhes caminhos.

Com base na relação entre ADC e ADTO, apresentamos as falas dos(as) colaboradores(as) da pesquisa que foram entrevistados(as). Para identificar o tipo de ocupação de cada um(a), foi escolhida a palavra gestor(a) para as pessoas que coordenam programas voltados à implementação da política nacional vigente para educação inclusiva. Do mesmo modo, professor(a) para os(as) docentes da escola de Ensino Básico Filial Buruma (EBF Buruma) e da Congregação Católica Filhas de Maria e José (Congregação). Estudantes são os(as) ingressos(as) da EBF Buruma, assistidos(as) pela Congregação e famílias para os(as) responsáveis e familiares dos(as) estudantes da Congregação. Todas as entrevistas foram realizadas nos locais de atuação dos(as) profissionais e dos(as) estudantes. A única família participante da pesquisa foi entrevistada na Congregação. O Quadro 26 apresenta a ocupação de cada um e respectivas instituições:

Quadro 26: Função(ocupação) e instituições.

Gestor/a	Departamento de Educação Inclusiva
Gestor/a	Instituto Nacional de Formação de Professores (Infordepe)
Gestor/a	<i>Partnership Human Development (PHD)</i>
Gestor/a e Professores/as	Escola de Ensino Básico Filial
Gestor/a e Professores/as	Congregação
Estudantes	Congregação
Família	Comunidade da Congregação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O objetivo deste capítulo é esclarecer de que modo a educação inclusiva é discursivizada⁷⁶ pelos(as) entrevistados(as), de modo a responder como esses atores sociais significam a atual política nacional de educação inclusiva, com vistas a esse processo de ensino, e como professores(as) refletem sobre o gerenciamento de suas práticas docentes inclusivas, na EBF Buruma, ou no atendimento específico a PcD auditiva, na Congregação.

Nesse campo de discussão e análise, os(as) professores(as) são identificados(as) como *manorin* (acento paroxítono), vocábulo da língua tétum que traduzido ao português significa professor(a). Assim, figuram como *Manorin 1, 2, 3, 4, 5 e 6*. Para gestor(a), a expressão *ema bo'ot*, que traduzida ao português significa pessoas hierarquicamente superiores. Dessa forma, são denominados(as) *Ema bo'ot 1* (a gestora da Congregação), *Ema bo'ot 2* (uma gestora do PHD) e *Ema bo'ot 3* (*um gestor do Infordepe*). Os usos de *Manorin* e *Ema bo'ot* não especificam o gênero, por isso, aparecem em toda a seção de análise precedidos de artigos ou pronomes, indicando o gênero masculino ou o feminino, visto que ambos(as) participaram da pesquisa.

A pesquisa teve suas etapas metodológicas (Ver Seção 5.1), mas, neste capítulo, são descritas com melhores detalhes, a saber: visitas informais aos locais de pesquisa; observações de sala de aula, às vezes, adentrando o espaço, cumprimentando professor(a) e estudantes, desejando-lhes um bom dia, apenas; outras vezes, adentrando a sala de aula, conforme agendamento prévio, permanecendo por um tempo determinado. O principal ponto de observação foi a rotina escolar de professores(as) e estudantes com deficiência, matriculados(as) na escola. Nesse intuito, foram observadas a chegada desses estudantes, a acolhida dos seus(suas) professores(as) e colegas, a organização da sala de aula e a metodologia utilizada pelo(a) professor(a) inclusivo(a) no desenvolvimento da aula. Também foram feitas observações de algumas atividades de recreação para focalizar a interação professor(a)-aluno(a) e(ou) aluno(a)-aluno(a), considerando a inclusão de todo o grupo, e não apenas os(as) estudantes com deficiência. Do mesmo modo, foram consideradas as conversas informais entre pesquisadora e professores(as), no intervalo (recreio). O cotidiano da escola e da comunidade era o principal tópico desses diálogos.

Ao se analisar o papel do(a) observador(a) participante no âmbito da pesquisa etnográfica, quanto ao tempo dedicado à tarefa de observação de aulas, Bortoni-Ricardo (2008) destaca que não se pode observar o mundo sem depender das práticas sociais e significados

⁷⁶ Escolhi usar a palavra DISCURSIVIZADA no sentido de melhor apropriada à ideia de discurso social, histórico e cultural, diferentemente de DISCURSADA como falada, proferida [Nota da pesquisadora].

presentes, atuais. Ainda, seguindo o paradigma interpretativista, a compreensão do(a) observador(a) tem relação com seus significados, visto que este(a) é um sujeito ativo, imerso, e não apenas um relator.

As observações na Congregação incluíram os(as) estudantes com deficiência auditiva e seus(suas) professores(as) nas atividades de ensino por meio das terapias visuais-gestuais, nos horários dedicados à recreação, nos momentos das refeições e, algumas vezes, em eventos religiosos e sociais. Outra informação relevante é que os(as) professores(as) da Congregação também exercem a função de professores(as) de apoio, acompanhando seus(suas) estudantes à EBF Buruma. Assim, pude observá-los(las) em dois lugares, em momentos diferentes, consoante turno e contraturno escolar. Por fim, foram realizadas as entrevistas, de modo dialógico e reflexivo, acerca da forma como os(as) colaboradores da pesquisa dão sentido à sua realidade social e cultural.

Para dar início ao processo de análise das concepções e discursos construídos e compartilhados, durante a investigação, seguem, inicialmente, trechos das entrevistas realizadas com professores(as) da Congregação e da EBF Buruma (as entrevistas completas constam do Apêndice deste trabalho). Esses(as) professores(as) representam gerações diferentes, pois os(as) professores(as) da Congregação são mais jovens que os(as) da EBF Buruma. Logo, os(as) que têm mais de 50 anos foram alfabetizados em língua portuguesa, cursaram a escola primária de acordo com o currículo de Portugal, à época, e puderam usar essa língua até 1975, quando da sua proibição pelo regime de opressão indonésio (1975-1999). Assentes nos estudos etnológicos de Calvet (2002; 2007), compreendemos que esses(as) colaboradores(as) da pesquisa pertencem à comunidade de língua portuguesa do país. Os(as) professores(as) que têm menos de 50 anos nasceram no período da dominação indonésia e foram, por isso, alfabetizados nas línguas tétum e(ou) indonésio. Entre as línguas faladas por eles(as), estão a língua materna do município de origem, a língua tétum (nacional, da igreja e uma das línguas oficiais) e o indonésio (do regime opressor).

Todos(as) os(as) professores(as) participantes desta investigação nasceram no município de Baucau, e, em razão disso, sua língua materna é o *Makasae*, uma língua ágrafa. Embora nem todos(as) tenham estudado português durante a formação básica, como educadores(as) é esperado que eles(as) possam ensinar todas as disciplinas do currículo em português, como previsto no Artigo 13 da Constituição da República (C-RDTL-2002) e na Lei de Bases da Educação (LBE-2006). Retomando Calvet (2002; 2007), eles(as) pertencem a uma das comunidades linguísticas do país.

Para a experiência obtida no contato diário com os(as) colaboradores(as) da pesquisa, os trechos das entrevistas são seguidos de reflexões surgidas no decorrer da discussão e análise dos dados. Em todas as situações de interação, assim como no momento das entrevistas, interessou à pesquisa saber qual a língua preferida, mais confortável de cada um(a). Uns escolheram português, outros preferiram tétum, o que foi bem administrado pela pesquisadora, falante de tétum há quase duas décadas. De acordo com a realidade sociolinguística de Timor-Leste, fundamentada em estudos etnólogos (Calvet, 2002; 2007), a opção do participante da pesquisa pela língua na qual se sente confiante pode ser uma forma de resistência a mecanismos ideológicos que usam, no caso, o português como instrumento de exclusão social.

Para discussão e análise dos dados gerados, a base são as categorias linguístico-textuais definidas, explicitadas e referenciadas na seção 5.1. Quanto ao manejo da grande extensão de dados gerados, foi feito um recorte do *corpus*, cuja relevância e pertinência às perguntas investigadoras da pesquisa foram os critérios essenciais. Dessa etapa do trabalho, selecionei 18 (dezoito) excertos referentes ao significado identificacional e representacional. São, portanto, fragmentos de diálogos discutidos e analisados sob a perspectiva dos três enquadres(enquadramentos), mencionados na seção 5.1.3, os quais enfatizo: (1) *Percepção sobre Educação inclusiva*; (2) *Apresentação da Formação e Atuação Profissional*; (3) *Formação Continuada sobre Inclusão Escolar*.

Na sequência, o Quadro 27 apresenta uma breve descrição dos(as) professores(as), quatro homens e duas mulheres. Como representantes de parte do grupo de colaboradores(as) da pesquisa, essas características de cada um reforçam sua escolha pela língua utilizada no momento da entrevista.

Quadro 27: Descrição de recorte do *corpus* 2.

Colaborador/a	Faixa de idade	Língua da entrevista	Tempo de trabalho	Local de trabalho
<i>Manorin</i> 1	60-65	Português	25 anos	EBF-Buruma
<i>Manorin</i> 2	30-35	Tétum	7 anos	Congregação
<i>Manorin</i> 3	50-55	Tétum	31 anos	EBF-Buruma
<i>Manorin</i> 4	25-30	Tétum	7 anos	Congregação
<i>Manorin</i> 5	55-60	Tétum e Português	6 anos	EBF-Buruma
<i>Manorin</i> 6	30-35	Tétum	4 anos	Congregação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No momento da entrevista, primeiro, houve cumprimentos cordiais, sem muita formalidade, em razão da interação periódica entre pesquisadora e participantes desde o início do trabalho de campo. Assim, foram feitas algumas perguntas de cunho pessoal voltadas à identificação, e, em seguida, à compreensão de cada um(a) sobre educação inclusiva, considerações ao perfil acadêmico-profissional, assim como o papel de cada um(a) diante da proposta da inclusão de estudantes com deficiência na realidade da EBF Buruma e da Congregação. Os excertos representam as falas desses(as) professores(as), no intuito de estabelecer uma relação entre as perguntas feitas na entrevista e os enquadres propostos, incluindo também as categorias definidas, na seção 5.1. Alguns trechos, reproduzidos na próxima seção, estão em português e outros em tétum (*grafado em itálico*), traduzidos ao português.

Na seção a seguir, adentramos o trabalho de análise e discussão dos dados, com vistas à apresentação das representações discursivas dos(as) colaboradores(as) da pesquisa.

6.1 Concepções e Discursos Construídos e Compartilhados

Todas as falas presentes no Quadro 28, a seguir, são respostas ao enunciado: *Fale sobre educação inclusiva.*

Quadro 28: Percepção sobre Educação inclusiva

<p>Manorin 1</p> <p>Educação inclusiva para mim é para os que não sabem falar... e eles venham cá para se incluir com os colegas...com os parceiros porque eles podem enfrentar como iguais com os colegas.</p>	
<p>Manorin 2</p> <p><i>Ha'u hanoin kona ba aprende ciência ne'e ...maske difícil... maibe tenke aprende nafatin. Ita humano la perfeito... tan nee tenke aprende nafatin. Ha'u sugere liuliu ba governo... hare liu ba Edukasaun Inklusivu tanba bainhira -ko'alia-kona ba Edukasaun Inklusivu...maibe asaun LA IHA / zero... se ko'alia, maibe implementasaun la iha, Edukasaun Inklusivu ne'e LA LAO. Defisiensi tipu hotu prezisa aaccessibilidade. Ema ho defisiensi ka ema laho defisiensi tenke hanesan... Escol... hospital tenke hatene kona ba inclusaun. PcD tilun tenke simu atensaun tanba sira la rona. Liliu Timor-Leste tenke iha lian gestual rasik. Hosi nasaun seluk LA BELE. Tenke</i></p>	<p>O que eu penso sobre essa ciência é que por mais que seja difícil tem que aprender sempre, nós somos humanos imperfeitos então tem que aprender sempre. Eu sugiro principalmente para o governo que já passa da hora de olhar para a Educação inclusiva porque fala, fala, fala sobre Educação inclusiva, mas falta ação. Se fala, mas não tem implementação, esta Educação inclusiva não anda. Todo tipo de deficiência precisa de acessibilidade. Pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência têm de ser iguais. Escola, hospital tem que saber sobre Educação inclusiva. Pessoas com deficiência auditiva tem que receber atenção porque não ouvem. Ainda, Timor-Leste tem de ter sua própria língua de sinais. Não pode ser línguas</p>

<p><i>sugere ba governo atu kria lian gestual Timor-Leste ninian.</i></p>	<p>de outras nações. Tem que sugerir ao Governo a criação da língua de sinais de Timor-Leste.</p>
<p>Manorin 3</p> <p><i>Ha'u atu hanorin labarik ho defisiensia ka laho defisiensia... ha'u hare sira hanesan... Hakohak sira hanesan... Depois haruka sira halimar hamutuk... estuda hamutuk [...]</i></p>	<p>Para ensinar crianças com deficiência ou sem deficiência, eu os vejo iguais. Abraço-os da mesma forma. Depois mando brincar junto, estudar junto [...].</p>
<p>Manorin 4</p> <p><i>Uluk ha'u escola, ha'u seidauk ou nunca mais hetan ema ho defisiensia ou estuda hamutuk ho ema ho defisiensia no mestre sira mos, professora sira mos la koalial kona ba ema ho defisiensia, maibe hanesan ohin professora dehan hanesan buat fon mai ha'u.</i></p>	<p>Antes, na escola, eu nunca encontrei PcD ou estudei com PcD, e os/as professores/as não falavam sobre PcD, mas, hoje, a professora fala assim como uma coisa nova para mim.</p>
<p>Manorin 5</p> <p><i>Ha'u nia hanoin bainhira koalial konaba formasaun hanesan ne'e, tenke halo tuir atu nune'e ami bele hatene, hodi anima ema ne'ebe ho defisiensia ba tilun ne'e. [...]Atu koalial ho labarik tenke (ininteligível) atu hamaus sira, halo gesto para sira bele komprende.</i></p>	<p>Meu pensamento quando fala sobre formação como essa tem que seguir para assim podermos conhecer para motivar pessoas com deficiência auditiva. (...) Para conversar com as crianças [os(as) estudantes com deficiência auditiva], para cativá-los, faço gestos para que possam compreender.</p>
<p>Manorin 6</p> <p><i>Iha trimestre 3 ami aprende konaba labarik ho necessidade especial, deficiente, maibe em geral, ba deficiente hotu hotu. Iha neba ami iha [pausa longa] assessimentu 1 iha matéria Gestão de classe. Mai ha'u, ami nia grupu assessimentu iha eskola ida ne'e grupu, quando no 2º ano molok estágio.</i></p>	<p>No 3º trimestre [da formação inicial], nós aprendemos sobre crianças com deficiência em geral. Lá teve um trabalho final da disciplina Gestão de Classe. Para mim, o trabalho do nosso grupo foi nesta escola [Congregação], no 2º ano, antes do estágio.</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Manorin 1 é falante de português, mas não faz uso frequente dessa língua, utilizando-a pouco em sua prática docente, em razão da predominância no uso da língua nacional (tétum), oficial e de instrução, também. Além disso, no lugar onde nasceu, vive e trabalha, usa sua língua materna (*makasae*). Ao declarar: *Educação inclusiva para mim é para os que não sabem falar,*

mostra seu grau de conhecimento (Modalidade Epistêmica) restrito, sobre esse tópico, pois está voltado apenas às crianças com deficiência auditiva, assistidas pela Congregação e matriculadas na EBF- Buruma. Em: *para mim é para os que não sabem falar*, Manorin 1 enuncia uma avaliação de seu papel (Modalidade Deôntica), portanto, uma obrigação motivada por uma única expectativa, um único objetivo.

Em: *os que não sabem falar*, Manorin 1 reconhece a relação entre o trabalho da escola e da Congregação, pois se refere às crianças com deficiência auditiva, assistidas pela Congregação. Já no âmbito do papel da Escola, em: *eles venham cá para se incluir com os colegas*, ele expressa seu julgamento acerca dessa obrigação - inclusão das crianças com deficiência auditiva - como algo favorável. Essa avaliação associada à rotina da EBF Buruma é ressaltada em: *Com os parceiros porque eles podem enfrentar como iguais com os colegas*. Considere-se que o uso de *se incluir* é relevante, no que tange aos direitos conquistados pelas PcD em diversas partes do mundo. O mesmo ocorre no uso de *podem enfrentar*, uma vez que o verbo poder é um marcador modal, importante na estruturação de identidades (FAIRCLOGH, 2003), ou melhor, no modo como as pessoas declaram seu comprometimento.

Ao falar sobre educação inclusiva, em: *O que eu penso sobre essa ciência é que por mais que seja difícil tem que aprender sempre*, Manorin 2 mostra interesse e declara compreensão coerente sobre o tema. Essa noção de educação inclusiva como ciência tem relação com a importância que Manorin 2 atribui a esse processo de ensino e, também, um processo mental cognitivo, *O que eu penso[...]*, à luz do Sistema de Transitividade. Em: *tem que aprender sempre*, além de uma modalização deôntica (obrigação, dever), ele reforça a concepção de educação inclusiva pela UNESCO (1994), como um processo mais amplo de ensino, uma construção assumida pela sociedade.

Manorin 2 pontua: *Eu sugiro principalmente para o governo que já passa da hora de olhar para a educação inclusiva porque fala, fala, fala sobre educação inclusiva, mas falta ação*. Nesse trecho, há usos linguísticos significativos na relação discurso e participação na sociedade. Em: *Eu sugiro principalmente para o governo [...] já passa da hora de olhar para a Educação inclusiva*, ele expressa um julgamento implícito, negativo, com enunciado avaliativo subentendido, por meio da expressão *já passa da hora de olhar*. Em *fala, fala, fala, mas falta ação*, ele aponta a ausência de intervenções e iniciativas imperativas de encontro à legislação existente, consistente. Nas palavras de Manorin 2, falar sempre, sem que haja implementação não leva à educação inclusiva, de fato. Eis, para Rodrigues (2006), a distância entre discursos e práticas.

Outro trecho de Manorin 2, considerado nesta discussão e análise, diz:

Pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência têm de ser iguais. Escola, hospital têm que saber sobre educação inclusiva. Pessoas com deficiência auditiva têm que receber atenção porque não ouvem. Ainda, Timor-Leste tem de ter sua própria língua de sinais. Não pode ser línguas de outras nações. Tem que sugerir ao Governo a criação da língua de sinais de Timor-Leste.

Nesse turno de fala, *Manorin 2* corrobora a democratização do discurso (Fairclough, 2001), pois refuta a desigualdade e a assimetria dos direitos. Para o autor (*Idem*, 2003), as representações dos atores sociais podem ocorrer por inclusão ou exclusão. No uso da expressão modal de obrigação *tem que (tem de)*, *Manorin 2* foi enfático, pois apresentou uma modalização deôntica, ou seja, relativa a deveres, normas, orientações. Considere-se, também, a construção das orações como processos existenciais, pois os objetos ou eventos são rotulados de existentes (Halliday, 1994), cujos participantes são fenômenos. Ainda, o trecho destacado indica que não há ações sendo exercidas, nem atores ativos para exercê-las.

A resposta de *Manorin 3* tem relação direta com sua própria prática docente: *para ensinar criança com deficiência e sem deficiência, eu vejo da mesma forma. Abraço-os da mesma forma.* De um lado, *Manorin 3* revela desconhecimento de especificidades da educação inclusiva; de outro, ressalta a importância de tratar estudantes com ou sem deficiência de modo igual, e isso é relevante. Mas com base na observação participante de algumas aulas ministradas por *Manorin 3*, antes da entrevista, além de outros momentos de interação vivenciados na EBF-Buruma, percebe-se na sequência dessa discussão outros trechos da entrevista em que ela aclara a necessidade de conhecer mais sobre educação inclusiva, escola inclusiva e inclusão de estudantes com deficiência.

Ainda sobre *Manorin 3*, destaco o uso de *Hakohak sira hanesan (abraço todos(as) igual)* como uma metáfora gramatical (Halliday (2009), por tratar de uma maneira diferente da encontrada no sistema linguístico para expressar um significado, isto é, a ideia de aceitar, receber, em sala de aula. Com base na Linguística Sistêmico-Funcional, *Abraço todos(as)* é uma metáfora gramatical ideacional, já que temos a análise de um trecho que atribui significado à educação inclusiva.

Manorin 4 apresenta a seguinte percepção sobre educação inclusiva: *coisa nova para mim.* Em sua entrevista há vários trechos que explicam como e por que começou a atuar como profissional inclusiva, assim como sua disponibilidade para aprender cada vez mais sobre educação inclusiva. Ao afirmar é uma *coisa nova para mim*, percebe-se no uso dessa expressão um processo relacional atributivo, associado à ausência de formação adequada para a função que exerce, percebida em outros trechos da entrevista. Assim, ela diz: *tem de levar adiante*

((educação inclusiva)) para que possamos aprender. Em: ‘tem de’, sua declaração é uma Modalidade Deôntica, e ocorre o mesmo em: *possamos aprender*, com o verbo poder como marcador modal (Fairclough, 2003) na maneira como as identidades se posicionam diante da necessidade de comprometimento com vistas à sua solução.

Os trechos da entrevista com *Manorin 5* aparecem em português e tétum porque foram as línguas usadas naquele momento, embora no início da entrevista fosse notória a falta de proficiência adequada em português (Ver seção 5.2 sobre política linguística e planejamento linguístico). Em sua fala, ele declara em português que *ainda não há* formação sobre educação inclusiva para os professores da EBF-Buruma, e acrescenta: *mas precisa aprender mais*. Na sequência da entrevista, ele fala: *Para conversar com as crianças ((os(as) estudantes com deficiência auditiva)), para cativá-los, faço gestos para que possam compreender*, percebe-se que sua compreensão acerca de educação inclusiva acontece no seu trabalho com crianças com deficiência auditiva, somente. Entretanto, entre português e tétum, *Manorin 5* expôs seu interesse em aprender com a pesquisa.

Manorin 6, ao falar sobre educação inclusiva, disse: *No 3º trimestre ((da formação inicial)), nós aprendemos sobre crianças com deficiência em geral*. A mim, chamou a atenção o uso da primeira pessoa do plural na fala de *Manorin 6*. Isso porque na concepção de Fairclough (2003), o fato de haver escolhas para representação dos processos, também existem as escolhas adequadas à representação dos atores sociais. Com base nessa ideia, o uso linguístico (escolha lexical) “nós” representa os atores envolvidos por meio de inclusão no processo. Em outras palavras, o ator social foi representado por um pronome.

Ao serem questionados sobre conceito de educação inclusiva, os(as) professores(as) entendem, com base em sua realidade profissional, que se trata de uma iniciativa voltada ao sucesso dos(as) estudantes com deficiência no âmbito dos espaços de ensino. Para eles(as), educação inclusiva é a possibilidade de adequar a prática docente e a diversidade de modo que os(as) estudantes consigam progressos significativos. Em todos os excertos, é possível notar que os(as) entrevistados(as) estão conscientes de suas necessidades com vistas à melhoria do trabalho na Congregação e na EBF Buruma. Considere-se que eles(as) usam o momento da pesquisa para expressar suas inquietações em relação ao trabalho, bem como suas condições.

Todas as falas presentes no Quadro 29 são respostas ao enunciado: *Fale sobre sua formação profissional*.

Quadro 29: Apresentação da Formação e Atuação Profissional.

<p>Manorin 1</p> <p>Eu começo a ensinar nessa escola...há 15 anos. Nessa escola... eu ensinar dois a três anos... depois eu transferi para a escola em Kaibada Makasae... Depois continuei nesse mesmo lugar.</p> <p>Quanto tempo na escola da Kaibada Makasae? Mais ou menos dez anos.</p>	
<p>Manorin 2</p> <p><i>Ha'u foti kursus Turismo nian... iha universidade idak turismo nian...((iha ne'ebe?)) iha Jogyjacarta... iha nasaun Indonesia. Fonfon ha'u simu ona ha'u nia graduasaun... ha'u fila ba uma no la to'o fulan idak ha'u rona kona ba vaga idak iha Kongregasi... ba ema ne'ebe hakarak servisu ho labarik ho defisiensi / Tan ne'e ha'u hakarak koko vaga ne'e tanba mak servisu iha fatin ne'ebe ha'u moris no hela... No mos... ha'u hanoin liu hosi servisu ne'e ha'u bele fo tulun atu haburas ha'u nia suco, município no rai.</i></p>	<p>Eu fiz o curso de Turismo numa universidade em Jogyjacarta, Indonésia. Logo que recebi a graduação, voltei para casa e dali a um mês fiquei sabendo que havia uma vaga na Congregação para pessoas que quisessem trabalhar com crianças com deficiência. Assim, eu quis tentar a vaga porque era um trabalho no lugar onde nasci e moro. Também pensei que naquele trabalho eu estaria contribuindo para desenvolver meu <i>suco</i> (<i>Ver Nota de Rodapé nº16</i>), meu bairro, meu município, minha nação.</p>
<p>Manorin 3</p> <p>Desde 1992... no tempo de Indonésia... na EBF Buruma.</p>	
<p>Manorin 4</p> <p>La iha... ha'u remata SMA deit/Depois ha'u servisu iha asarama⁷⁷ São José... Iha ne'e ha'u tuir formasaun kona ba ema ho defisiensi.</p>	<p>Tenho apenas o ensino médio. Depois eu comecei a trabalhar aqui no internato São José. Aqui eu recebi formação sobre pessoas com deficiência.</p>
<p>Manorin 5</p> <p>No tempo Indonésia.</p>	
<p>Manorin 6</p> <p>Ha'u hahu estudo iha ICFP... iha 2017 no remata iha 2019.</p>	<p>Eu comecei a estudar no ICFP em 2017 até 2019.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Manorin 1 passou por todos os sistemas histórico-políticos do país, visto que nasceu em uma época em que Timor-Leste ainda era colônia de Portugal. *Manorin 1* tornou-se professor

⁷⁷ *Asarama*, do indonésio, significa internato.

no período da ocupação indonésia em Timor-Leste. Naquele tempo, não havia política educacional de inclusão escolar com foco em estudantes com deficiência, porque a política do governo indonésio era de segregação. Observa-se que ao responder o enunciado “Fale sobre sua formação profissional”, *Manorin 1* não menciona sua formação inicial, e sim destaca seu tempo de trabalho como docente. Assim, diz: *Eu começo a ensinar nessa escola há 15 anos. Nessa escola, eu ensinar dois a três anos. Depois eu transferi para a escola em Kaibada Makasae. Mais ou menos dez anos. Depois continuei nesse mesmo lugar.* Em sua fala, ele destaca seu tempo de trabalho como professor (15 anos). Ele usa *nessa escola [EBF Buruma]* e *para a escola [em Kaibada Makasae]*, sem fornecer detalhes sobre o porquê dessa mobilidade entre as duas escolas. O uso de *nessa escola* situa o docente em seu local de origem, o bairro Buruma, logo, uma relação de pertencimento. Em *para a escola*, ele não diz o nome da escola, e sim o bairro Kaibada Makasae. Chama a atenção, o uso dos marcadores temporais *dois a três anos* e *mais ou menos dez anos*, os quais não apresentam precisão em relação ao tempo decorrido, diferentemente do uso preciso do marcador *15 anos* referente ao tempo de trabalho como professor. Também, considere-se que, diante do tempo de profissão, é possível inferir que seu retorno à EBF Buruma tenha sido motivado pelo conflito civil de 2006⁷⁸.

Manorin 2 ao falar de sua formação, diz: *Eu fiz o curso de Turismo em uma universidade [...] na nação indonésia*, mas não revela o porquê dessa escolha. Sobre ser turismólogo e estar professor, explica: *recebi a graduação, voltei para casa e dali a um mês [...] [surgiu] uma vaga na Congregação para pessoas que quisessem trabalhar com crianças com deficiência.* Sua fala revela um problema social frequente em Timor-Leste: o elevado índice de desemprego, que parece justificar seu trabalho como docente, em: *eu quis tentar a vaga porque era um trabalho, no lugar onde nasci e moro.*

Ao mencionar: *Também pensei que naquele trabalho eu estaria contribuindo para desenvolver meu suco*⁷⁹, *meu bairro, meu município, minha nação*, *Manorin 2*, na oração *eu estaria contribuindo*, reporta-se ao discurso do sistema governamental aos mais jovens de que o trabalho desenvolve o lugar de cada um, mesmo que o desemprego ainda seja um grande desafio para o país. Sobre seu tempo de trabalho: *Desde 2018 até agora*, sua declaração indica engajamento (comprometimento) nas atividades da Congregação e como professor de Apoio

⁷⁸ A crise timorense de 2006 foi um conflito surgido entre elementos do exército de Timor-Leste contra discriminações no seio militar, e se expandiu para uma violência geral por todo o país centrada na capital Díli. A crise desencadeou uma intervenção militar de outros países e levou à renúncia do primeiro-ministro Mari Alkatiri.

⁷⁹ Organização comunitária formada com base em circunstâncias históricas, culturais e tradicionais que tem área estabelecida no território nacional e população definida. Fonte: Timor-Leste nos estudos interdisciplinares, disponível em <https://library.org/document/zx9082dz-timor-leste-nos-estudos-interdisciplinares.html>, acessado em 16 de junho de 2024.

na EBF Buruma, mesmo sem formação inicial em Educação. Sua declaração é um tipo de Modalidade Epistêmica, pois ele troca informação, falando de si e de sua experiência.

Manorin 3 também não fala de formação inicial, mas declara seu tempo de trabalho docente por meio de troca de informação (Modalidade Epistêmica): *Desde 1992, no tempo de Indonésia, na EBF Buruma*. Ao trazer esse tipo de modalidade, ela corrobora Fairclough (2003, p. 166), ao associar a construção discursiva das identidades e o modo como essas identidades representam o mundo, assim como seu grau de comprometimento ético. Incluo, também, a avaliação com base no trecho: *no tempo de Indonésia*, uma vez que a docente fala de seu papel, reportando-se a um tempo traumático e difícil: a ocupação indonésia, época em que a maioria dos professores eram indonésios.

A fala de *Manorin 4* ressalta o uso linguístico *apenas* ao falar de sua formação inicial: *Tenho apenas o ensino médio*. Quando fala sobre atuação profissional, diz: *Depois eu comecei a trabalhar aqui no internato São José. Aqui eu recebi formação sobre pessoas com deficiência*. Nessas duas orações, o uso de *aqui*, refere-se a um espaço lexicalizado, logo, uma escolha lexical, e como tal revela aspectos de distinção de um discurso, uma vez que “os traços mais óbvios de distinção de um discurso parecem ser traços de vocabulário – discursos nomeiam ou lexicalizam o mundo de modos particulares” (Fairclough, 2003, p. 129 – tradução própria⁸⁰).

Manorin 5 diz: *No tempo de Indonésia*. Essa fala refere-se ao tempo da invasão indonésia (1975-1999), período em que aconteceu sua formação básica. Isso vai de encontro a todo o conjunto da legislação vigente, no que diz respeito à política nacional de educação inclusiva, visto que durante os 24 anos de ocupação em Timor-Leste a Indonésia empreendeu uma política de segregação. Dessa forma de exclusão, destacam-se dois fatores observados no âmbito da presente investigação: a existência de um número pouco expressivo de pessoas com deficiência nas atividades da administração pública, tal como o cárcere privado imposto por muitas famílias aos(às) seus(suas) filhos(as) com deficiência escondidos por razões diversas. Duas dessas razões estão ligadas ao fato de se sentirem envergonhados e não terem condições acessíveis de assistência adequada às suas PcD.

Manorin 6, ao falar sobre sua formação profissional, declara: *Ha’u hahu estudo iha ICFP iha 2017 no remata iha 2019 (Eu comecei a estudar no ICFP de 2017 até 2019)*. Essa declaração associada à boa interação desse docente durante a observação participante, destacando sua significativa motivação para falar de seu processo de formação docente, bem

⁸⁰ “The most obvious distinguishing features of a discourse are likely to be features of vocabulary – discourses ‘word’ or ‘lexicalize’ the world in particular ways” (Fairclough, 2003, p. 129).

como relacioná-lo à sua prática, levou-me a inferir sobre a importância do ICFP (Ver Capítulo 1, Seção 1.1) para *Manorin* 6. Na declaração, ele refere-se a um lugar e um período, “ICFP” e “de 2017 a 2019”, respectivamente, como marcadores implicitamente avaliativos que revelam sua confiança no conhecimento adquirido e na prática inclusiva exercida.

Ao falarem de formação e atuação profissional em seus contextos inclusivos, todos(as) os(as) professores(as) entrevistados(as) não mencionaram leis, resoluções ou regulamentos específicos que fundamentam a política nacional de educação inclusiva. Entretanto, reconheceram a necessidade de se inteirarem sobre a temática da educação inclusiva e da inclusão escolar, por meio de formação permanente que dê suporte à prática docente. Uma das lacunas da falta de apoio ao(a) professor(a) em exercício é o difícil acesso à legislação, em referência à adoção de medidas e orientações relativas à política nacional de educação inclusiva, visto que os documentos devem ser disponibilizados nas duas línguas oficiais. No caso de alguns professores(as), ainda insuficientes em português, o tétum é a opção ideal de leitura.

Em suas falas, todos(as) os(as) professores(as) relataram suas melhores estratégias possíveis de ensino, além de suas descobertas na relação com os(as) estudantes que têm deficiência auditiva, uns baseados no cotidiano da Congregação, onde a maioria são deficientes auditivos, e na EBF Buruma, onde as salas de aula são inclusivas. As falas desses(dessas) docentes corroboram Imbernón (2000), ao aduzir que a trajetória profissional do(a) professor(a) não é estanque, pois tem seu ponto de partida na formação inicial, mas desconhece o ponto de chegada, visto que não há conhecimento pronto, acabado; devendo, portanto, continuar sempre. Apesar de inseguros(as), inquietos(as) e indignados(as), todos(as) os(as) relataram suas experiências dignamente e veem a si mesmos como parte de um momento de transformação.

Todas as falas presentes no Quadro 30 são respostas ao questionamento: *Você já participou ou participa de formação continuada para atuar em escolas inclusivas?*

Quadro 30 - Formação Continuada sobre Inclusão Escolar.

<p><i>Manorin</i> 1: Aqui... eu... normalmente e os professores daqui de EBF Buruma... nós queremos que para a Educação inclusiva terá uma formação/ principalmente para nós os professores da EBF Buruma.</p> <p>((Por quê?)) Aqui tem muitos deficientes que estão a incluir nessa escola... Por isso queremos formação sobre a Educação inclusiva.</p>	
<p>((<i>Ita simu tiha ona ka simu hela formasaun atu servisu ho Edukasaun Inklusivu ne'ebe instituisaun sira seluk?</i>))</p>	

<p><i>Manorin 2: Kona ba governu seidak... maibe... dalaruma, ha'u simu informasaun kona ba enkontru ruma iha NGOs.</i></p> <p><i>((Ko'ali kona ba NGOs ruma ne'e))</i></p> <p><i>Manorin 2: Iha Díli, iha NGO idak naran ADTL.</i></p> <p><i>((Ida ne'e NGO ka governu nian?))</i></p> <p><i>Manorin 2: Lae. Se karik NGO ne'e parseria Timor ho nasaun CPLP ida.</i></p> <p><i>((Ita hatene nasaun sa ida?))</i></p> <p><i>Manorin 2: Lae, karik mak Cabo Verde.</i></p>	<p>Pesquisadora: Você já recebeu ou recebe formação para trabalhar com Educação inclusiva promovida por outras instituições?</p> <p><i>Manorin 2: Sobre o governo ainda não, mas, às vezes, recebo informação sobre encontros em algumas ONGs.</i></p> <p><i>Pesquisadora: Fale sobre algumas dessas ONGs.</i></p> <p><i>Manorin 2: Em Díli, há uma ONG chamada ADTL (Associação de Deficientes de Timor-Leste).</i></p> <p><i>Pesquisadora: É uma ONG ou OG?</i></p> <p><i>Manorin 2: Não. Parece que é uma parceria entre Timor-Leste e outra nação CPLP.</i></p> <p><i>Pesquisadora: Você sabe qual é a nação CPLP?</i></p> <p><i>Manorin 2: Não, parece que é Cabo Verde.</i></p>
<p>Manorin 3</p> <p><i>LA IHA.</i></p>	<p>NÃO TEM.</p>
<p>Manorin 4</p> <p><i>Primeiro... ha'u hakarak hatene labarik (...) oinsá (...) primeiro sira mai... madre sira lori ba ami nia oin... ha'u hare... ha'u mos hakfodak... maske sira la rona... maibe sira bele ko'alia... sira bele hatene liafuan. Ha'u iha iniciativu -ba servisu iha ne'e- i agradece to'o ha'u aprende, madre sira fo formasaun ba ami... tan ha'u aprende oinsa hanorin ba sira atu koalia lian sai.</i></p>	<p>Primeiro...eu quero conhecer a criança (...) como (...)primeiro eles(as) chegam... as freiras apresentam para nós ((professores(as)))... eu vejo... eu fico assustada... por mais que elas não ouvem, mas podem falar... Eles(as) podem conhecer as palavras. Eu tive a iniciativa de trabalhar aqui... de trabalhar aqui e agradeço o que aprendi ao chegar... as freiras me deram formação... daí aprendi como ensinar as crianças para a fala poder sair.</p>
<p><i>Manorin 5: Ha'u nia formação ne'e mai hosi mestre sira ne'ebe acompanha estudantes hosi kongregasaun.</i></p> <p><i>Pesquisadora: Maske ida ne'e... mestre sira hotu ne'ebe servisu iha EBF Buruma toman simu formasaun konaba Educação Inclusiva ka?</i></p> <p><i>Manorin 5: AINDA NÃO. Mas precisa aprender mais.</i></p> <p><i>Pesquisadora: E qual a sua opinião ka sugestão sobre isso?</i></p> <p><i>Manorin 5: Ha'u nia hanoin bainhira koalia konaba formasaun hanesan ne'e...tenke halo tuir atu</i></p>	<p>Manorin 5: Minha formação vem dos professores de apoio da Congregação das freiras.</p> <p><i>Pesquisadora: Todos os professores da EBF-Buruma costumam receber formação sobre educação inclusiva?</i></p> <p><i>Manorin 5: Ainda não há. Mas precisa aprender mais.</i></p> <p><i>Pesquisadora: E qual a sua opinião ou sugestão sobre isso?</i></p> <p>Manorin 5: Eu penso que quando fala...conversa sobre formação desse tipo tem que seguir para</p>

nune'e ami bele hatene, hodi anima ema ne'ebe ho defisiensia ba tilun ne'e	assim nós poderemos aprender para motivar as pessoas com deficiência auditiva.
Manorin 6: Iha trimestre 3 ami aprende konaba labarik ho necessidade especial deficiente... maibe em geral... ba deficiente hotu hotu. Iha neba ami iha (<i>pausa longa</i>) assessimentu 1 iha matéria Gestão de classe. Mai HA'U... ami nia grupu assessimentu iha eskola ida ne'e grupu... quando no 2º ano molok estágio. Cada grupu tenke simulasau klase...Também ICFP iha semestre 1... 3 e 5 ba estágio.	No 3º trimestre nós aprendemos sobre crianças com necessidades especiais, deficiente, mas em geral, para todos os deficientes. Lá nós tivemos (<i>pausa longa</i>) o trabalho da matéria Gestão de classe. Veio para mim e meu grupo fazer um trabalho aqui nesta escola, foi no 2º ano antes do estágio. Cada grupo teve de simular uma aula. Além disso, no ICFP nos semestres 1, 3 e 5 vamos ao estágio.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Manorin 1 declara: *Aqui, eu, normalmente, e os professores daqui, de EBF Buruma, nós queremos que para a Educação inclusiva terá uma formação.* Nesse trecho, ele usa mecanismos linguísticos significativos como “*aqui*”, “*normalmente*”, “*nós queremos*”, “*terá*”, que remetem ao fato de que a EBF Buruma é uma escola inclusiva, o que implica a necessidade de formação continuada adequada à realidade dessa escola. Ele também declara: *Aqui tem muitos deficientes que estão a incluir nessa escola.* Essas falas sugerem que o docente tem noção da responsabilidade da EBF Buruma, no intuito de atender os apelos do mundo letrado, e o paradigma da inclusão de PcD é um exemplo disso. Mais adiante, ele declara, assertivamente, na primeira pessoa do plural: *Por isso, queremos formação sobre a Educação inclusiva.*

Considere-se nesta análise que *Manorin 1* é um funcionário público. Diante disso, infere-se que ele se dirige ao Ministério da Educação, Juventude e Desporto (MEJD), ao Departamento de Educação inclusiva (DEI) e ao Instituto Nacional de Formação de Profissionais da Educação (INFORDEPE). Em: *queremos formação sobre a educação inclusiva*, a declaração afirmativa e assertiva é um exemplo de tomada da palavra por um sujeito situado e com propósitos, ligando-se à prática de letramento. Ainda, *queremos formação* é um enunciado com modalidade deontica, representada por um processo mental desiderativo, responsável por externalizar interesse em relação a alguma coisa. Este revela participantes exclusivos (*nós*) identificados (experenciador, humano) e fenômeno (Thompson, 2004). Ademais, tem de ser essencialmente um sujeito consciente (Eggins, 2004). Alguns pontos merecem destaque nas falas de *Manorin 1*. Primeiro, a sua expectativa em relação a uma prática docente melhor, mais bem preparada e que lhe dê mais confiança acerca de seu papel social.

Em seguida, o seu desejo particular em relação à sua vida, ao mundo, ao futuro e aos seus pares, a exemplo de *queremos formação*.

Na entrevista com *Manorin 2*, ao falar sobre participação em encontros de formação continuada para atuar em sala de aula e(ou) escola inclusiva, ele declara: *Sobre o governo ainda não, mas, às vezes, recebo informação sobre encontros em algumas ONGs*⁸¹. Assim, ele indica que, apesar de não ser funcionário público, sabe que algumas iniciativas do governo costumam estender-se aos funcionários das instituições católicas, confirmando a boa relação do Estado e da Igreja na esfera da educação. Em: *recebo informação*, sua fala destaca sua experiência externa, formada por um processo material criativo do Sistema de Transitividade.

Já em: *Sobre o governo ainda não*, ele indica entendimento acerca do papel do Estado na implementação da educação inclusiva, que inclui promover formação profissional contínua, pois propostas viram lei, mas não se bastam (Glat; Nogueira, 2002) para que sejam efetivadas, de fato. Outrossim, em: *às vezes, recebo informação sobre encontros em algumas ONGs*, o professor expressa satisfação diante da possibilidade de participar de encontros (modalidade epistêmica) voltados ao trabalho com inclusão. Também chama atenção o uso de *às vezes* que, na perspectiva da modalidade epistêmica, indica uma probabilidade pouco frequente. Além disso, reforça a ideia da lacuna quanto à organização regular de formação continuada para atuar em escola inclusiva.

Quando *Manorin 2* afirma: *há uma ONG chamada ADTL* (Associação de Deficientes de Timor-Leste), convém mencionar a presença de agências, em Timor-Leste, que apoiam programas com recursos financeiros altos. São, portanto, interrogações acerca de qual projeto de sociedade está perspectivado no desenho dos programas de educação inclusiva. Trata-se de um ponto específico que foi considerado no momento da análise e discussão das entrevistas realizadas com os(as) gestores(as). “A concepção construcionista de entrevista é baseada na suposição teórica de que o conhecimento é coconstruído por entrevistador e entrevistado para gerar significados situados e maneiras possíveis de falar sobre tópicos de pesquisa” (Roulson (2010, p. 218⁸², tradução própria).

Assim, no cenário das entrevistas, foram construídos significados para obter justificativas, explicações, descrições sobre o tema pesquisado. À vista disso, notou-se que

⁸¹ Organizações Não Governamentais.

⁸² “The constructionist conception of interviewing is based on the theoretical assumption that knowledge is co-constructed by both the interviewer and interviewee to generate situated meanings and possible ways of talking about research topics” (Roulson (2010, p. 218).

Manorin 2 atua diretamente em contexto inclusivo, está em constante interação com PcD na Escola e na Congregação, mas não tem muitas informações sobre a ADTL, quando diz: *parece que é [de] Cabo Verde*. Disso depreende-se que, apesar de apresentar comprometimento com o seu “trabalho inclusivo” [grifo da pesquisadora], ele desconhece outras iniciativas referentes à inclusão, o que pode ser visto como uma lacuna já mencionada: a não periodicidade de programas de formação continuada.

No que tange à formação adequada ao serviço, *Manorin 3* declara, enfaticamente: *não tem*. Essa fala é um enunciado avaliativo, um julgamento a respeito do que *Manorin 3* espera, de modo a favorecer sua prática docente. Com base na observação de algumas aulas dessa docente, assim como na ênfase da resposta no momento da entrevista, *não tem* é uma oração negativa, finita, associada ao contexto do evento de fala e das intenções de fala dos interactantes, dando-lhes condições de insistir na discussão do tópico formação continuada para atuar em contexto inclusivo. Nessa fala, o marcador negativo *não* faz parte do Sistema de Polaridade, no elemento Finito, parte do Sistema de Modo, na perspectiva da Gramática Sistêmico Funcional (Halliday; Matthiessen, 2004; 2014).

Ao declarar: *Primeiro, eu quero conhecer a criança (...) como (...) primeiro eles(as) chegam [...]*, *Manorin 4* atesta comprometimento significativo com sua declaração, o que é muito provável pelo fato de *Manorin 4* falar de si e sua experiência, diante de algo que é novo para ela. Em *as freiras apresentam para nós*, ela se surpreende diante das crianças (que são apresentadas), pois não teve formação inicial adequada à função que exerce. Quando a docente diz: *eu vejo, eu fico assustada*, o uso dos verbos *ver* e *ficar*, no sentido de compreender, expressa processos mentais. Essas declarações da docente corroboram a falta de conhecimento sobre crianças com deficiência auditiva. São conhecimentos da área da educação que podem ser adquiridos durante o processo de formação inicial e(ou) contínua. No trecho: *por mais que elas não ouvem, mas podem falar... Eles(as) podem conhecer as palavras*, ela usa um enunciado avaliativo, pois expressa julgamento positivo acerca do trabalho de sua instituição.

Em outro trecho, ela diz: *Eu tive a iniciativa de trabalhar aqui, de trabalhar aqui e agradeço o que aprendi ao chegar, as freiras me deram formação, daí aprendi como ensinar as crianças para a fala poder sair*. Neste, destaca-se, primeiramente, a Modalidade Deôntica, indicando obrigação: *Eu tive a iniciativa de trabalhar aqui, de trabalhar aqui*. Em: *agradeço o que aprendi*, *Manorin 4* expressa avaliação, utilizando verbo de processo mental afetivo (modalidade deôntica). Ao usar a forma verbal *agradeço*, reconhecendo o valor do que tem aprendido na instituição onde trabalha, a docente valida um aspecto característico de sua identidade. Isso corrobora Fairclough (2003), ao afirmar que avaliação com verbos que

expressam afeto são modos explícitos, como nesse trecho, ou não de os atores sociais se responsabilizarem com valores de competência, por exemplo.

Ao falar sobre sua formação para trabalhar com inclusão, *Manorin 5* declara: *Minha formação vem dos professores de apoio da Congregação das freiras*. Esse tipo de declaração é característico da modalidade epistêmica, pois o docente usa *minha formação* e ao fazer isso mostra, por meio de afirmação, comprometimento com o conhecimento adquirido e legitimado por ele. Ao dizer *vem dos professores de apoio da Congregação*, *Manorin 5* reconhece a contribuição dos professores(as) de apoio da congregação católica ao seu trabalho na escola pública, como sendo o seu único suporte(apoio) para ensinar as crianças com deficiência. Ao ser perguntado se todos os(as) professores(as) da escola pública costumam participar de formação sobre educação inclusiva, *Manorin 5* faz uma declaração negativa, característica da modalidade epistêmica: *Ainda não há. Mas precisa aprender mais*. O uso do marcador negativo entre uma oração negativa e outra positiva é um elemento que leva à discussão adiante.

Em: *Mas precisa aprender mais*, *Manorin 5* apresenta forte comprometimento com o que acredita que as pessoas esperam de sua profissão. Sua pressuposição em *precisa aprender mais* está voltada, especificamente (Fairclough, 2003), ao discurso oficial da esfera da educação, como prescrito na política nacional de educação inclusiva, indicando que é preciso fazer mais pelos(pelas) professores(as). Também, sua declaração afirmativa, epistêmica, apresenta aspectos voltados à sua prática docente ainda desconhecidos. Considere-se que o uso de *precisa aprender* reforça sua argumentação em: *Eu penso que quando fala(conversa) sobre formação desse tipo tem que seguir para assim nós podermos aprender para motivar as pessoas com deficiência auditiva*.

Na ótica da Transitividade, *eu penso* é um processo mental cognitivo que diz respeito ao modo como a linguagem opera sentimentos, percepções e pensamentos para produzir as representações e experiências dos seres humanos. Na perspectiva da Modalidade, *tem que seguir* é uma declaração epistêmica porque se refere ao grau de comprometimento do sujeito com a verdade, dirigindo-se a que ou a quem fala (esfera de governo), orienta (formação inicial e continuada), prescreve (política nacional específica) sobre educação inclusiva. O trecho *para assim nós podermos aprender para motivar as pessoas com deficiência* é uma declaração afirmativa modalizada de *Manorin 5*, e é relevante porque está associada a um processo de pesquisa que incluiu observação de aula, diversos momentos de interação e entrevista. Com base nisso, o referido trecho joga luz sobre o fato de que a ausência de iniciativas que promovam a efetivação da Política Nacional para uma Educação Inclusiva é, verdadeiramente, um problema.

Manorin 6, ao responder à pergunta sobre participação em encontros de formação continuada para atuar na educação inclusiva, reporta-se à sua formação inicial (Graduação Bacharelato do Ensino Básico): *No 3º trimestre nós aprendemos sobre crianças com necessidades especiais, deficiente, mas em geral, para todos os deficientes*. Para esse docente, sua formação inicial tem sido um apoio significativo ao seu trabalho de professor inclusivo. No trecho: *Lá nós tivemos [pausa longa] o trabalho da matéria Gestão de classe. Veio para mim e meu grupo fazer um trabalho aqui nesta escola, foi no 2º ano antes do estágio. Cada grupo teve de simular uma aula. Além disso, no ICFP nos semestres 1, 3 e 5 vamos ao estágio*, *Manorin 6* menciona a importância da disciplina “Gestão de classe” à sua formação, bem como o estágio supervisionado realizados nos semestres 1, 3 e 5 do curso de formação de professores do ICFP. Na fala, *cada grupo teve de simular uma aula*, o docente usa uma modalização deôntica, relativa à orientação (a conduta durante a formação inicial) e dever (comprometimento de quem deseja ser docente). Em: *No 3º trimestre nós aprendemos sobre crianças especiais*, o uso do pronome *nós*, que indica inclusão e aproximação, mostra o engajamento de seus(suas) colegas durante o processo da formação inicial. Também, ao trazer essa informação, deixa clara a possibilidade de implementação dos conhecimentos adquiridos, à época, ao seu trabalho na Congregação e na EBF Buruma como professor de apoio.

Face à análise das falas dos professores(as), cujo enfoque foi a formação continuada sobre inclusão escolar, percebe-se que todos(as) entendem esse aspecto da formação como um recurso que irá contribuir significativamente com a prática docente de cada um(a). No contexto da pesquisa, abordar a formação continuada mostrou a inquietação dos(as) docentes participantes sobre o fato de que estão atuando em espaços de ensino, inclusivos, de forma isolada, exercendo um protagonismo baseado em suas próprias iniciativas. Suas falas mostram a compreensão de que formação de professores(as) não pode ser pensada de modo isolado, pois deve acontecer com a colaboração do MEJD, DEI e Infordepe.

Para esses(as) docentes, a formação continuada é um direito que lhes deve ser dado, a fim de que possam empreender processos de mudança no contexto da Congregação e da EBF Buruma. Além disso, que possam refletir simultaneamente sobre mudança(s), sobretudo em relação aos avanços ocorridos em outras realidades, trazidos por cooperantes e parceiros(as) de educação estrangeiros(as) e pela pesquisadora, com destaque para a importância da etnografia discursiva durante o trabalho de campo da presente investigação.

Na visão de Wengzynski e Tozetto (2012), a formação continuada é um processo que envolve valores (afetivos, morais, étnicos, éticos), propósitos e conceitos associados ao que está sendo ou deve ser modificado. Acrescenta-se a isso, a necessidade de os(as) professores(as)

fazerem parte das mudanças, elaborando-as dentro de um contexto amplo de reflexão. Para Mantoan (2004), a formação de professores(as) deve ser constante, pois é necessário repensar e mobilizar formação e prática, procurando enxergar a diversidade presente nos estudantes.

A seção seguinte apresenta discussão e análise das percepções dos(as) professores(as) sobre sua prática docente em contextos inclusivos.

6.2 Experiência Docente em Sala de Aula Inclusiva

Nesta seção são discutidas e analisadas as falas dos(as) professores(as) acerca de sua experiência e prática docente no contexto inclusivo da Congregação e da EBF Buruma. Primeiro, são apresentados (Quadro 31) os excertos selecionados e devidamente traduzidos, correspondentes a cada um dos(as) seis professores(as) entrevistados(as).

Quadro 31: Excertos e Tradução

Excerto	Tradução da pesquisadora
<i>Manorin 1:</i> Eu começo a ensinar nessa escola há 15 anos... Nessa escola, eu ensinar 2 a 3 anos. Depois eu transferi para a escola em Kaibada. Depois continuei nesse mesmo lugar (...) Esta escola recebe essas crianças que não sabem ouvir e não podem falar.	-
<i>Manorin 2:</i> <i>Iha nee ... mantem Congregação ita teme, hetan formação hosi madre sira especial hosi Indonesia oinsa atu hanorin ema ho defisiensi.</i>	Aqui...nesta Congregação da qual falamos, eu tive formação especial pelas madres indonésias sobre como ensinar a pessoas com deficiência.
<i>Manorin 3:</i> <i>Foin dadaun iha 2018 ha'u esperiensi hanorin ema defisiensi nain 5 hosi madre sira. (...) Labarik mane 3 no feto 2.</i>	Faz pouco tempo, em 2018, tive a experiência de ensinar cinco (5) estudantes com deficiência vindos da Congregação.
<i>Manorin 4:</i> <i>Ha'u iha ne'e desde 2018 to'o agora. Tenke focus especifico ba labarik defisiensi tilun.</i>	Eu estou aqui desde 2018 até agora. É preciso ter foco específico para crianças com deficiência auditiva.
<i>Manorin 5:</i> Neste momento... eu ensino em Binagua... é transferido aqui. Também neste momento, situação [hanesan] difícil ituan. Também problema iha 1999, TL segue atu Ukun Rasik An, então família está aqui. [...] Antes sira tama tenke formação hodi gestos ne'ebe sira bele komprende. Hodi halo matéria hala'o, oinsá uza liman. [...] Formação ne'e hosi mestre sira ne'ebe acompanha.	[...] situação um pouco difícil. [...] Também problema em 1999, Timor-Leste estava prestes a conquistar a independência. [...] Antes deles [os(as) estudantes com deficiência auditiva] entrarem [na EBF Buruma], têm de aprender gestos que ajudam a compreensão da matéria com o uso das mãos. Essa formação é para os professores de apoio.
<i>Manorin 6:</i> <i>Bainhira ami halo observação iha ne'e, ami tauk atu halo karik hare professor hanorin labarik</i>	Quando eu fiz observação aqui, eu tive medo de não conseguir ensinar a PcD auditivo(a). Ao

<p><i>sira. Ami hare professor sira servisu ho labarik sira ami senti hakfodak. Sim, ami admira, buat fon ida (;) tanba possível labarik sira la rona bele koalía. [...] Ha'u hanoin ida ne'e impossível (;) impossível halo sira atu koalía [...].</i></p>	<p>observar o trabalho dos professores ensinando as crianças, nós ficamos assustados, sim, admirado, algo novo (;) é possível a uma criança que não ouve, ler e falar [...] Eu pensava que isso era impossível (;)</p>
---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em sua fala, *Manorin 1* não menciona sua experiência como professor em uma escola inclusiva, mas destaca seu tempo de trabalho como docente, em um discurso de valorização de sua carreira em razão desse tempo já decorrido. Ao dizer: *esta escola recebe essas crianças que não sabem ouvir e não podem falar*, ele parece associar o tempo de trabalho ao seu papel de professor em uma escola que recebe estudantes com deficiência.

Manorin 2 atribui à Congregação o conhecimento adquirido sobre o papel de um professor inclusivo naquele contexto. Em: *tive formação especial pelas mães indonésias*, ele usa a expressão formação especial relacionada a um período relativamente curto de orientação dada pelas freiras gestoras da Congregação. Em sua fala, o docente mostra confiança no seu papel, em razão de ter sido preparado para aquele trabalho, pois não tem formação específica na área de educação. Ao dizer *sobre como ensinar a pessoas com deficiência*, percebe-se que ele entende que para atuar como professor inclusivo no contexto da Congregação é preciso ter formação adequada. Isso ele questiona enfaticamente, como aparece em outra seção desse capítulo de discussão e análise.

Manorin 3, ao falar de sua experiência docente [supostamente boa], em 2018, com crianças com deficiência que eram assistidas pela Congregação, diz: *tive a experiência de ensinar cinco (5) estudantes com deficiência vindos da Congregação*. Assim, ela usa um processo mental afetivo (Fairclough, 2003, p. 173) para avaliar positivamente seu papel na EBF Buruma, uma escola inclusiva, sem que apresente outros detalhes acerca da experiência vivida.

A fala de *Manorin 4* dá destaque à modalidade epistêmica indicada por troca de conhecimento e declaração que mostra alto grau de comprometimento da docente com suas afirmações, visto não haver marcas de modalização. É muito provável que isso esteja relacionado ao fato de que ela está falando de si baseada na experiência adquirida na Congregação.

Manorin 5, ao falar de sua experiência como professor inclusivo na EBF Buruma, começa dando destaque ao período político conflituoso, vivido no final da década de 1990, como se pode ver em: *situação um pouco difícil, também problema em 1999*. Historicamente, isso justifica sua mobilidade de uma escola em Binagua para a EBF Buruma, seu local de origem. Ele acrescenta: *então, família está aqui*. Com isso, observa-se que o docente é um

professor inclusivo no contexto da EBF Buruma, sem que tenha participado de algum programa de formação na área de educação inclusiva. Entretanto, ao declarar que *antes deles* [os(as) estudantes com deficiência auditiva] *entrarem* [na EBF Buruma], *têm de aprender gestos que ajudam a compreensão da matéria com o uso das mãos. Essa formação é para os professores de apoio*, ele deixa claro que a interação com os professores de apoio da Congregação tem agregado valor à sua experiência docente na EBF Buruma.

Em sua fala, *Manorin 6* usa verbos que expressam processos mentais como: observar (no sentido de compreender), assustar-se e pensar. O docente faz uso desses verbos para se referir ao desconhecimento da prática cotidiana da Congregação (assistência a crianças e adolescentes com deficiência auditiva), antes de fazer parte do quadro docente da instituição. Em: *eu tive medo de não conseguir ensinar a PcD auditivo(a)*, a declaração de *Manorin 6* revela sua compreensão acerca da complexidade do trabalho da Congregação na vertente da inclusão escolar de PcD auditiva. Quando ele usa a oração *é possível a uma criança que não ouve, ler e falar*, observa-se a ocorrência de avaliação, visto que valoriza o trabalho da Congregação com as terapias visuais-gestuais.

6.3 Eventos de Letramento ao Estudante com Deficiência

Ba ha'u pessoal, atividade ne'ebe furak mak atividade ho dansa. Halo labarik sira dansa. Halo ema confusão: tanba saida sira bele dansa? Maske sira la rona⁸³? (Manorin 6)

Nesta seção, são apresentadas as falas dos professores sobre as terapias visuais-gestuais e buscamos analisar o papel desempenhado pelas referidas terapias no processo de construção de práticas letradas das crianças e pré-adolescentes com deficiência auditiva, assistidas pela Congregação e matriculadas na EBF Buruma. Os eventos de letramento discutidos e analisados integram o conjunto dos dados do estudo realizado. Dessa forma, fazem parte das atividades cotidianas da Congregação e, de certo modo, da EBF Buruma.

No período de desenvolvimento da pesquisa, verificamos, por meio de observação, notas de campo, entrevistas e vinhetas, dois eventos de letramento na Congregação. Um centrado na aplicação das terapias visuais-gestuais, com o propósito de desenvolver habilidades

⁸³ Para mim, pessoalmente, a atividade com dança é maravilhosa. Fazer as crianças dançarem. Faz uma pessoa ficar confusa: por que eles(as) podem dançar? Por mais que não ouçam? (*Manorin 6*) [Traduzido do tétum ao português pela pesquisadora].

de audição e oralidade, além das habilidades de socialização das crianças e dos(as) pré-adolescentes, tais como autonomia, negociação de conflitos, ajuda mútua, construção da história do grupo e sua coesão. Vale ressaltar que essa prática, salvaguardando as especificidades, sobretudo socioculturais, e condições do lócus investigado mediante sua realidade presente, pode ser analisada sob a perspectiva do audiocentrismo, pois tira da criança e do(a) pré-adolescente com deficiência auditiva o seu direito de adaptação ao sistema, de modo que ela(a) mesma(o) possa lançar-se ao desafio de atingir, minimamente, os padrões corponormativos.

Outro evento de letramento considerado são os cantos e as orações - textos de cunho litúrgico -, visto que a Congregação é uma instituição da igreja católica (Ver Subseção 3.1.2).

6.3.1 As Terapias Visuais-Gestuais

As terapias visuais-gestuais utilizadas no trabalho da Congregação são uma combinação de diferentes métodos, incluindo aspectos voltados ao campo da linguagem gestual. Esses recursos funcionam como estímulo à oralidade e motivação à aprendizagem de leitura e escrita. Esta não aborda as terapias visuais-gestuais no que tange à sua história e desenvolvimento. Logo, interessou à pesquisa, apenas, a análise das percepções dos(as) professores(as) da Congregação onde são usadas as terapias visuais-gestuais.

O trabalho analítico inclui, também, as falas de alguns(algumas) professores(as) da EBF Buruma, que embora desconheçam a história e aplicação das terapias, podem percebê-las no contato diário com os(as) estudantes matriculados(as) nesta escola e assistidos pela Congregação. Além disso, esses(as) estudantes vão à escola acompanhados de seus(suas) professores(as) de apoio.

Na continuidade, são apresentados no Quadro 32 alguns excertos das entrevistas realizadas com os(as) professores(as) aqui nomeados(as) *Manorin* 1 a 6. Os excertos aparecem na língua utilizada no momento da entrevista. Por isso, alguns aparecem nesta seção produzidos em tétum e traduzidos ao português. Considere-se também que nos excertos as partes negritadas referem-se a perguntas feitas durante as entrevistas.

Quadro 32 – Excertos e Tradução

Excerto	Tradução da pesquisadora
---------	--------------------------

<p>Manorin 1: Minha opinião sobre as terapias visuais-gestuais ((ensinadas na Congregação)) é só para os formadores... ((os(as) professores(as) da Congregação)) apresentarem os gestos que eles ((os(as) estudantes)) podem compreender. [...] Sim, porque eles demonstram os gestos como eles [os(as) estudantes com deficiência auditiva] podem compreender bem o que os que os formadores apresentam. ((sobre o conhecimento do docente sobre as terapias visuais-gestuais)) SIM Eu, normalmente, aprendo, de tal maneira, para esses alunos compreenderem, então, eu faço esforço muitos para eles podem compreender... e depende... quando eles não sabem, eu aproximo a eles para que eles podem compreender. Eu me aproximo e mostrar os gestos como eles podem compreender, podem aprender. ((sobre os dois alunos (um menino e uma menina) do docente)) eles sentem bem... e depois algumas matérias que eles dificultam, eu posso aproximar a ele com um gesto de tal maneira para eles compreender bem.</p>	-
<p>Manorin 2: ((Sobre as terapias visuais-gestuais ensinadas na Congregação)) Iha ne'e... fofon sira tama eskola ne'e Asarama Santa Maria... fofon iha eskola preparasaun idak, ha'u laos hanorin preparasaun maibe sira sei hanorin mak madre Ina, madre Ester... no... madre sira uluk hanorin oinsa terapia ezemplu uauauauauauauaua para sira atu koalia bele sai. Pepipopu atu loke sira nia ibun. (Manorin 2)</p>	<p>Aqui, inicialmente eles(as) ((estudantes)) entram neste orfanato ((Congregação)) Santa Maria, já na escola ((do orfanato)) tem uma preparação, eu não faço a preparação inicial, mas quem ensina são as madres Ina e Ester e umas madres há algum tempo. Ensinam como as terapias exemplo uauauauauauau para a fala sair. Pepipopu para eles(as) abrirem a boca.</p>
<p>Manorin 3:</p> <p>_koalia konaba terapia visual-gestual.</p> <p>_Lae. Só haruka ona aluno sira... ami simu, coordenador sira () lista.</p> <p>((Ita bo'ot interesse atu aprende terapia visual-gestual iha?))</p> <p>_ Hau hanorin aluno ho deficiência laho defisiensi hanesan DEIT. Husik ba ka haketak... ha'u la despreza... Ha'u la simu ida ne'e ((terapias visuais-gestuais)).</p>	<p>_Fale sobre terapia visual-gestual.</p> <p>_Não. Só os alunos que a aprendem, sabem. Nós os recebemos, os coordenadores (ininteligível) lista.</p> <p>_Você, professora, tem interesse em aprender a terapia visual-gestual?</p> <p>_Eu ensino aluno com deficiência e sem deficiência da mesma forma. Juntos ou separados, eu não desprezo. Eu não aceito isso (as terapias da Congregação).</p>
<p>Manorin 4: ((Sobre as terapias visuais-gestuais)): Sim... konaba terapia ini uluk ami -dader- ne'e uluk sira mai sei kiik madre sira fo terapia ba ami atu hanorin ba sira ne'e... primeiro, tuku 8 to'o tuku 9 ba labarik kiik oan sira ne'e... fo terapia hanesan habokan... halo mamar sira nia ibun or sira nia nanar atu nune'e sira bele koalia mos ituan... maske</p>	<p>((Sobre as terapias visuais-gestuais)):</p> <p>Sim, sobre as terapias aqui, primeiro nós e as madres, quando as crianças chegam aqui ainda pequenas, toda manhã nós trabalhamos as terapias das 8h às 9h. As crianças recebem essas terapias para que possam exercitar a boca e a língua, pois</p>

<p>la mos duni... maibe mos ituan atu halo ita komprende ((Sobre a contribuição das terapias visuais-textuais quando o(a) estudante vai para a EBF Buruma)):SIM... TULUN... Maske sira la rona maibe hanesan professora iha nebá hanorin quando hamirik no oin ba sira/ ne'e sira concentrasi liu ba professor ka professora sira nia ibun... tanba sira hanesan iha nebá... colega sira rona maibe sira la rona... Entaun... sira nia matan hanesan ibun atu hare sa'idak mak ema ou professor koalia iha escola nebá.</p>	<p>assim eles(as) podem aprender a falar, mesmo que não muito claro, mas aos poucos podemos compreendê-las. ((Sobre a contribuição das terapias visuais-gestuais quando o(a) estudante vai para a EBF Buruma)):</p> <p>Sim, Ajuda! Por mais que não ouçam, mas eu como professora estou pronta para ensiná-los. Quando olho para eles(as), vejo-os(as) muito concentrados no professor ou professora, a boca deles(as), porque fora dali, seus colegas ouvem, eles(as) não...Então, os olhos deles(as) são como a boca, para ver o que pessoas ou professores(as) na escola ((EBF Buruma)) estão falando sobre eles(as).</p>
<p>Manorin 5: ((Konaba terapia oral gestual)): SIM fasil atu komprende. Atu koalia ho labarik tenke (ininteligível) atu hamaus sira... halo gesto para sira bele komprende... ((Konaba sira nia desempenho iha classe laran)):_Bele hetan rezultadu diak tanba exemplo/ sira quando tama... wainhira tem explicação... maske sira la hatene koalia maibe iha intenção e bele sira komprende...sira komprende ema ruma deficiente bainhira ita explica sira la komprende diak liu tan. Se ita fo gestos ruma sira komprende lai.</p>	<p>Sim, fácil para compreender. Para falar com as crianças tem que () para acolhê-los, faço gesto para eles(as) compreenderem.</p> <p>Pode alcançar bom resultado porque exemplo, eles(as) quando entram, têm explicação, por mais que não saibam falar, mas têm intenção e podem compreender, eles(as) compreendem bem mais. Se fizer alguns gestos, eles(as) compreendem.</p>
<p>Manorin 6: ((kona ba terapia oral no gestual))</p> <p>Ha'u nia hanoin ida ne'e furak / kapas tebes ba labarik ho deficiência tilun...tanba bele estímulo sira nia lian ba hasai voz... lia... SIRA NIA IBUN. Sira bele koalia tanba sira iha voz...Iha laran lian IHA. Tenke ajuda atu lian ne'e bele sai. Tan ne'e ema koalia...dalan ne'e mak terapia. Tanba sira iha lian...maibe sira la bele koalia tanba impacto husi tilun. Sira la rona, oinsá sira bele KOALIA? Tan ne'e halo ((terapia)), hanorin usa linguagem ne'ebe sira bele komprende.</p>	<p>Eu penso como algo muito interessante, muito mesmo para as crianças com deficiência auditiva porque pode estimulá(los) para que a voz saia. Dentro ((deles(as))) tem voz. Tem que ajudar para essa voz poder sair. Então, falam por causa da terapia. Porque eles(as) têm voz mas não falam em razão do impacto do ouvido. Eles(as) não ouvem, como podem falar? Então tem que fazer ((terapia)), ensinar a usar a linguagem que eles(as) podem compreender.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Antes de uma análise das falas dos(as) professores(as), esta seção menciona a fala de *Ema bo'ot 1* sobre as terapias visuais-gestuais. Essa participante não foi entrevistada, mas respondeu a um questionário. Ao ser perguntada sobre o trabalho com as referidas terapias, ela explica:

Para a terapia Visual-Gestual, primeiro olhamos para as deficiências das crianças porque temos deficiências diferentes, algumas são surdas puras, algumas são surdas com retardo mental, algumas são autistas e algumas são hiperativas. A partir de cada uma dessas deficiências fazemos diferentes terapias. Para crianças surdas puras, treinamos crianças para relaxar as ferramentas de fala, aprender direção facial e aulas de articulação. Para crianças surdas e com retardo mental, primeiro corrigimos hábitos anormais e ensinamos para que aprendam a ser capazes de se concentrar (aprender a sentar-se em silêncio, enquanto colore desenhos, enfia contas e depois fornece treinamento de habilidades para o futuro). Para crianças autistas, primeiro tentamos ver do que elas gostam e depois desenvolvemos com terapias adequadas à condição da criança, principalmente aprendendo a se concentrar e se socializar. Para crianças hiperativas, acalmamos a criança primeiro para que ela possa se concentrar, vendo o que ela gosta.

Manorin 1 faz um comentário avaliativo sobre as terapias visuais, além de considerá-las recursos exclusivos da Congregação, pois é lá que chegam primeiramente crianças com deficiência auditiva. Ele diz que aprende alguns gestos correspondentes a essas terapias e os utiliza em suas aulas na EBF Buruma. Para esse docente o uso das terapias visuais-gestuais consiste apenas na aproximação aos(as) estudantes com deficiência auditiva.

Para *Manorin 2*, na Congregação as mães dão formação sobre as terapias às pessoas contratadas para trabalhar como professores(as). A opinião do docente é uma avaliação positiva ao trabalho das religiosas da Congregação, até mesmo porque aborda a formação de educadores para que estejam sempre bem preparados e atualizados, tanto para promover questionamentos sobre suas realidades, quanto para apresentar soluções com base em diferentes opiniões.

Manorin 3 pareceu não ter compreendido bem ao ser pedido que falasse sobre as terapias visuais-gestuais, até mesmo porque ela respondeu assertivamente: *Não!* Em seguida, disse que as terapias são recursos a serem utilizados pelos(as) estudantes com deficiência auditiva, apenas. Percebe-se na fala dessa professora certa dificuldade para entender que o ideal da educação inclusiva envolve todos(as) os(as) interactantes. Na fala: *eu ensino criança com deficiência ou sem deficiência do mesmo jeito*, o trecho *do mesmo jeito* permite inferir dois sentidos em relação a *Manorin 3*. Um sobre seu papel de professora inclusiva, integrada à proposta e aos(as) seus(suas) estudantes. Outro que apresenta desconhecimento sobre inclusão escolar com foco nas especificidades de cada tipo de deficiência.

Manorin 4 também destaca que foi preparada pelas mães para trabalhar com as terapias. Ela destaca aspectos que em sua avaliação são significativos como: durante uma hora, as crianças fazem terapia que consiste em deixar que a boca e a língua possam se movimentar adequadamente, no sentido de poderem falar de modo mais claro possível e, por mais que não possa ficar tão claro, serem um pouco compreendidas.

Manorin 5, ao considerar o trabalho realizado pela Congregação na aplicação das terapias visuais-gestuais, concentra sua fala no uso dos gestos, que ele se esforça para aprender e usar em suas aulas na EBF Buruma, com seus(suas) estudantes com deficiência auditiva. Sua fala de certo modo repetitiva em: *faço gestos para eles(as) compreenderem e se fizer gestos, eles(as) compreendem*, joga luz sobre a necessidade de criação da linguagem gestual de Timor-Leste. Ainda, confirma a problematização deste estudo no que se refere às lacunas da atual política nacional para uma educação inclusiva, a exemplo do esforço que professores(as) como *Manorin 5* fazem para enfrentar os desafios imperativos da escola inclusiva, neste caso específico da EBF Buruma, onde esse docente atua.

Em sua fala, *Manorin 6* reconhece as terapias-visuais gestuais como um excelente recurso considerando a realidade contextual de Buruma, em Baucau. Verifica-se que ele destaca o trabalho realizado pela Congregação sob duas perspectivas: o esforço das mães e dos(as) professores(as) associado à condição de aprendizagem dos(as) estudantes com deficiência auditiva. Quando ele diz: *Então tem que fazer((terapia)), ensinar a linguagem que eles(as) podem compreender*, inferimos sua reflexão sobre a falta de outros recursos, sobretudo formação contínua aos(às) docentes, além de ainda não existir a língua timorenses de sinais. Sendo assim, a fala de *Manorin 6* mostra que na Congregação as terapias visuais-gestuais têm produzido bons resultados.

6.3.2 Textos Religiosos Católicos

As práticas religiosas da Congregação, vivenciadas diariamente pelas crianças e pré-adolescentes, são aspectos que interessaram à pesquisa sob a perspectiva do evento de letramento religioso. Esse tipo de letramento é caracterizado pela presença maior de leitura de textos religiosos comparados à prática escrita (Rosowsky, 2008). Ainda, eventos litúrgicos são comuns, pois geralmente as pessoas participam de algum desses eventos durante a vida (*Idem*). Para discutir evento de letramento no contexto pesquisado, são discutidas e analisadas falas e vinhetas geradas durante a realização desta pesquisa etnográfica.

Na Congregação, crianças, pré-adolescentes e funcionários(as) cantam músicas comuns à prática litúrgica e fazem orações do ritual litúrgico católico. A título de exemplo, observamos que a prática religiosa do terço, como gênero discursivo rezado todos os dias, possui estruturas linguísticas que representam uma prática social importante para a constituição da identidade social do grupo analisado. Esse é um ponto relevante do período de observação desta pesquisa,

haja vista que o terço, principalmente, bem como outras orações e cantos são recitados(cantados) em tetum com algumas palavras tradicionais em latim ou português.

Os praticantes (cantantes, rezadores), crianças e pré-adolescentes com deficiência auditiva, reinterpretem os cantos e as orações conforme suas condições fonológicas e os(as) funcionários(as) usam uma fonologia que combina a língua local, as línguas oficiais, o indonésio, o inglês. Nessa rotina diária, os(as) estudantes participam de todos os momentos de cunho religioso.

Essa prática do letramento religioso predominante em todos os eventos sociais de Timor-Leste corrobora Baynham (2004), assente nos Estudos do Letramento, ao sugerir que outras práticas, além dos estudos situados da sala de aula, podem contribuir com as práticas de letramento escolarizadas, como no caso das atividades planejadas para as PcD auditivas da Congregação. As atividades com cantos e orações são prática e exercícios diários que contribuem com o desenvolvimento da fala. No caso da Congregação, as crianças e pré-adolescentes com deficiência auditiva podem até não compreender bem o conteúdo dos cantos e das orações, mas compreendem o ritual, o que significa que as pessoas em situações multilíngues, a exemplo de Timor-Leste, não precisam dominar necessariamente a língua na qual o canto ou as orações foram produzidos.

Alguns estudos são cruciais para a compreensão dos eventos de letramento religioso. Tusting (2000), por exemplo, relaciona a prática religiosa à manutenção da identidade em nível local. Essa relação se aplica à comunidade católica da Congregação representada pela instituição *Congregação das Irmãs da Caridade das Filhas Maria e José* fundada em 1820, na Holanda. Sua presença em outros países inclui Timor-Leste, onde suas atividades foram iniciadas em 2013. Também em nível global, pois a disseminação do letramento religioso acontece por meio da voz institucional da Igreja Católica, que no caso do lócus desta pesquisa, é representada pela Diocese de Baucau, sediada na segunda maior cidade do país, e a Arquidiocese de Díli, na capital.

Com base em Barton (2007), a prática de cantos e orações na jornada diária da Congregação contribui para fortalecer uma identidade local pelo fato de ser um ritual no qual as pessoas cantam e rezam de modo sincronizado, durante um certo tempo amparadas por um ser divino. Nisso não há um processo conjunto de construção de sentido do texto escrito, uma vez que o sentido é construído pelas mães que são a voz institucional da Igreja, a fim de orientar os(as) funcionários(as) da Congregação que, por sua vez, orientam as crianças e pré-adolescentes. A Igreja, nesse sentido, parece ser um domínio que, por meio de rituais e dos eventos de letramento que constituem sua liturgia, trabalha uma moral cristã. Esta, por sua vez,

torna a comunidade da Congregação um dos aspectos da identidade religiosa católica de Timor-Leste.

Também importa ressaltar que os eventos de letramento promovidos pela Congregação podem ser definidos como práticas de letramento, conforme Barton (1994), pois são eventos regulares presentes também em toda a comunidade de Buruma, contribuindo, dessa forma, para a construção de padrões culturais de uso da leitura e escrita. Ainda, a missa, às vezes celebrada na Congregação, além de ser a prática de letramento mais regular em Buruma, é também a prática mais importante, uma vez que contribui para a manutenção de uma identidade religiosa local.

6.4 Inclusão Escolar na Perspectiva da Família

À época da realização do trabalho de campo, foi planejado que algumas famílias seriam convidadas a participar da pesquisa por meio de entrevista. Entretanto, isso não foi possível. Cabe ressaltar que, em Timor-Leste, a família tem uma estrutura muito particular, pois no âmbito da titularidade e do exercício do poder paternal verifica-se certa separação entre as regras do Código Civil e os usos e costumes do povo. A Constituição da República (2002) prevê a proteção da família como uma de suas garantias fundamentais (Artigo 39.º), considerando que a família é a célula base da sociedade. Com base nisso, o Estado deve proteger a família. Todavia, o verdadeiro entendimento de família passa por outra concepção, na qual as relações e a comunidade timorense têm por base o conceito de família extensa ou de agregado familiar.

O conceito de família em Timor-Leste é definido pela “casa sagrada” [uma-lulik], que é composta por crianças, pais, avós, tios e primos de sangue ou por casamento, e outros parentes. Nos princípios-chave incluem-se reciprocidade, obrigações e um sentido de responsabilidade compartilhada pelo bem-estar comum. Existe um forte sentimento de interdependência entre os indivíduos, as famílias e os membros da comunidade. A prioridade é colocada na estabilidade, na harmonia e na paz, e as decisões são tomadas por meio de processos que utilizam o diálogo, mediação e conciliação. Há uma percepção de responsabilidade coletiva de bem-estar comum. A responsabilidade pelo cuidado das crianças em Timor-Leste é considerada uma responsabilidade partilhada no seio da família. Todos os membros femininos da família, incluindo tias, primas e, em alguns casos, vizinhas mais próximas, podem ser considerados uma “mãe” da criança. O mesmo princípio aplica-se aos membros masculinos (Política de Base de Apoio à criança e à Família, aprovada em fevereiro de 2016 pelo Ministério da Solidariedade Social).

Dessa forma, a responsabilidade pela criação de uma criança é uma responsabilidade coletiva do agregado familiar, e não somente dos seus pais naturais. Tradicionalmente o conceito de família extensa é traduzido com base no instituto de *Uma Lisan* (ou *Uma-Lulik*),

que, traduzido ao português, significa *Casa Sagrada*. Esta é representada pela rede de relações entre os núcleos de uma família extensa e as suas relações com outros agregados familiares, com base em ligações ancestrais. A *Uma Lisan (Casa Sagrada)* é considerada parte central da identidade do povo timorense. Cada pessoa tem sua posição na hierarquia da *Uma Lisan*.

Para Oliveira (2009), em cada sociedade e em cada período histórico, a vida em família passa a assumir determinadas formas específicas, reforçando a compreensão de que ela é socialmente construída de acordo com as normas culturais estabelecidas pela sociedade. Em outras palavras, a natureza da família é constituída parcialmente no discurso.

Inicialmente, a expectativa era discutir e analisar a fala de familiares responsáveis pelas crianças e pré-adolescentes assistidos(as) pela Congregação e matriculados(as) na EBF Buruma. O objetivo era conhecer as percepções das famílias sobre inclusão escolar de estudantes com deficiência. Sendo assim, apenas um pai, responsável por um pré-adolescente (aqui nomeado *Foinsa'e*), aceitou participar da pesquisa, mas pediu que não fosse entrevistado pela pesquisadora, e sim que pudesse ter uma conversa informal com a religiosa, gestora da Congregação. Na pesquisa, esse participante é denominado *Foinsae nia aman*⁸⁴ (*pai do pré-adolescente*) e, mesmo que não tenha sido entrevistado diretamente, seu relato é bastante relevante à discussão e análise dos dados deste estudo.

Na fala de *Foinsa'e nia aman* verificamos que, embora não aborde a educação inclusiva por meio de conceitos e leis, ele compreende que a Congregação tem sido um espaço muito importante no desenvolvimento de *Foinsa'e*, na condição de pessoa com deficiência auditiva, levado à Congregação e à EBF Buruma quando atingiu a idade escolar. Em seu relato, o pai destaca alguns benefícios bastante significativos desde a inclusão de seu filho nos espaços de ensino citados. Segundo ele, o fato de *Foinsa'e* estar inserido com outras pessoas é um grande benefício. Outro benefício na percepção de *Foinsa'e nia aman* são as conversas e os conselhos de *Manorin 6*, atual professor de *Foinsa'e* na Congregação, como também professor de apoio na EBF Buruma. Ele considera *Manorin 6* um professor preparado para a inclusão, porque o docente não lida apenas com seu filho, mas também com outras crianças e pré-adolescentes com deficiência auditiva. Essa referência a *Manorin 6* torna oportuno lembrar o momento da entrevista em que ele enfatiza o fato de ter estudado o tópico Educação Inclusiva na disciplina Gestão de Classe, na época de sua formação inicial no ICFP.

⁸⁴ A expressão *foinsa'e nia aman*, da língua tétum é composta pelas palavras *foin* (novo), *sa'e* (que começa a ser), *nia* (preposição *de* mais artigo) e *aman* (pai). Todas as palavras que compõem a expressão têm acento paroxítono. (Nota da pesquisadora).

Ao finalizar a conversa com a madre, *Foinsa'e nia aman* diz que seu filho se sente respeitado pelos(as) professores(as) que estimulam sua vontade de aprender e pela valorização a tudo que ele consegue aprender. O genitor declara sua alegria, pois seu filho consegue aprender.

6.5 Breves Considerações ao Capítulo

Ao relacionar a análise do currículo do ensino básico (Trechos 1 a 4 e Figura X) às falas dos(as) professores(as) da Congregação e da EBF Buruma, percebemos que há um distanciamento entre o que preconiza o documento e a prática docente inclusiva do lócus. As orientações do currículo encontram-se distantes da realidade do contexto investigado. Nas falas dos(as) professores(as), percebemos lacunas de natureza política, social, cultural e histórica que impactam o trabalho inclusivo das instituições citadas. Diante disso, compreendemos que o lócus pesquisado tem se comprometido no sentido de atender à política nacional inclusiva, mas falta-lhe apoio adequado.

Na continuidade, ao discutir a relação Análise de Discurso Crítica (ADC) e Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO), verificamos o papel da gramática funcionalista para compreender as estruturas linguísticas usadas como modo de ação sobre o mundo e sobre as pessoas, deixando claro que a análise do texto é um momento imprescindível na ADC. Portanto, a discussão e análise dos dados constitui o ponto alto do capítulo, ao voltar-se às concepções e discursos construídos e compartilhados pelos docentes e familiares inclusivos.

CAPÍTULO 7: PROCESSOS IDENTITÁRIOS NA INCLUSÃO EDUCACIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

[...] olhar a natureza, inspirar-se, aproveitar o tempo, buscar a inspiração nas pessoas, a tese é consequência das nossas relações (Aya Ribeiro).

Neste capítulo, apresentamos a discussão dos aspectos referentes a identidades, motivados pela pesquisa que resultou na produção desta tese. Nos estudos discursivos críticos (Chouliaraki, Fairclough, 1999; Fairclough, Fairclough, 2012; Magalhães, Martins, Resende, 2017; Resende, 2019), as identidades se constituem a partir da relação entre discurso e prática social. No que diz respeito à Teoria Social do Letramento (Barton; Hamilton, 1998, 2000), as identidades são construídas na relação entre atores sociais, grupos e comunidades, justificando, dessa forma, a existência e a utilidade das práticas de letramento. Ainda, são introduzidas reflexões sobre o pertencimento (Hall, 2003; 2006) das identidades às suas culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, sobretudo, nacionais. Para o autor, as identidades nacionais não são coisas com as quais as pessoas nascem, posto que são formadas e transformadas no interior da representação.

Já na Linguística Aplicada, a construção identitária é tratada em uma perspectiva transgressiva (Pennycook; Makoni, 2020) que pressupõe a constituição do ser humano por meio da linguagem que cria as realidades, sob as quais a sociedade funciona. Por último, destacamos pontos específicos, a partir de perspectivas de identidades interrelacionadas (Gee, 2000-2001), em que elementos diversos nas práticas sociais tornam o letramento plural.

Com base nessa significativa gama de estudos e respectivos(as) autores(as), são apresentadas aqui reflexões, discussões e perspectivas de análise, e na continuidade, pontos de análise propriamente dita. Por tudo isso, passam as primeiras interações com a realidade pesquisada, contextualizada no Capítulo 1, até a aproximação aos participantes. A finalidade desse processo foi a observação de momentos diversos como conversas informais, recreação, oração, refeição, preparação para o trabalho, prática de sala de aula, além dos encontros destinados à gravação das entrevistas. Isso envolve dois aspectos muito caros a esta pesquisa: imersão e interação, construídas em conjunto.

Abordar identidade, em um contexto de pesquisa, justifica-se pela sua natureza social e relacional humana. Também, a realidade contemporânea, bem como as transformações constantes da vida em sociedade levam a essa abordagem, haja vista que a construção da identidade social é vista como estando sempre em processo. Ainda, depende do discurso em

circunstâncias específicas, ou seja, os participantes da pesquisa dão significados a si mesmos e a outros sujeitos inseridos e engajados .

Vários campos do conhecimento, alguns já mencionados, têm-se voltado ao estudo da identidade. Vale destacarmos que esse assunto tem despertado interesse aos estudos de linguagem (Moita Lopes; Bastos, 2010), em relação sobretudo aos(as) professores(as), em cujo contexto de atuação profissional as reflexões acerca de diversidade identitária deveriam ser frequentes. A justificativa disso é que “somos seres do discurso que constroem e se reconstroem pela palavra [...]. É por meio da linguagem que nos fazemos à luz dos olhos da alteridade” (Moita Lopes e Bastos, 2010, p. 10). Nesse sentido, é também por meio da forma como somos vistos pelos outros, assim como nos vemos a nós mesmos(as), que as pessoas se constituem. Essa discussão corrobora estudos que enfocam a identidade como a busca por um “sentido de si” (Hall, 2006) ou pela compreensão dos atores sociais acerca de si, de modo a garantir-lhes um lugar no mundo ou fornecer-lhes um senso de pertencimento social, sob pena de que a perda desse sentido estável e coerente resulte no que o autor vai chamar de crise de identidade (Hall, 2011).

Um passo importante nessa discussão é o fato de que existem identidades pessoais, bem como identidades coletivas. Esse ponto vai ao encontro de Larraín (2001, p.34), para quem “*Las identidades personales son formadas por identidades colectivas culturalmente definidas, pero estas no pueden existir separadamente de los individuos*”.⁸⁵ Logo, não podemos aceitar a ideia de que o sujeito é único, sobretudo, na contemporaneidade, época marcada por uma multiplicidade de identidades dos atores sociais. Dessa forma, a pessoa não tem uma identidade imutável, mas é algo construído socialmente no decorrer da vida e que muda constantemente.

A identidade pessoal é composta de diferentes características que definem os indivíduos, ao passo que as identidades coletivas correspondem aos grupos a que se pertence. Isso é percebido nas instituições, nos usos linguísticos família, país, religião, etnia, língua. Oportunamente, esses aspectos estão intrinsecamente relacionados às identidades da presente investigação, tendo, em consideração, atores sociais pertencentes a uma comunidade linguística específica (Ver subseção 2.5.1.), em um país, cuja história passou por diferentes e conflitantes momentos políticos; uma religião predominante (católica), cuja centralidade é referência para a população, como meio de adesão e de proteção;⁸⁶ várias etnias e uma grande diversidade

⁸⁵ As identidades pessoais são formadas por identidades coletivas culturalmente definidas, mas essas não podem existir separadamente dos indivíduos (*Tradução da pesquisadora*).

⁸⁶ O papel da Igreja Católica durante a invasão indonésia em Timor-Leste foi protetor, denunciador e reconciliador, pois ao colaborar com o movimento da resistência timorense, ajudou a chegar à consulta popular (referendo) e, depois, à independência. (*Nota da pesquisadora*)

cultural e linguística,⁸⁷ além de intenso apego às práticas culturais tradicionais. De acordo com Byram (2006):

As identidades sociais são expressões de identificação com um grupo social (e são diferentes da identidade pessoal). Por exemplo, uma pessoa pode ser 'um professor', 'um pai', 'um estudante' etc., dependendo [dos grupos com os quais] ela se identifica, e tenderá a falar de maneiras diferentes de acordo com a identidade dominante em uma determinada situação, na escola, na família etc. (Byram, 2006, p. 6)⁸⁸.

Entretanto, a identidade não se reduz à identidade social, somente, visto que os atores sociais são, ao mesmo tempo, participantes de eventos sociais e textos, bem como agentes sociais que atuam no mundo (Fairclough, 2003). Essa reflexão dialoga com Castells (2002) no sentido de que é possível compreender a identidade ligada a características culturais inter-relacionadas que, por seu turno, tornam-se referências aos próprios atores sociais. À vista disso, as identidades são construídas por meio de um processo de individuação proposto ou pretendido pela própria pessoa em suas relações com outros atores sociais e instituições, em um contexto marcado por relações de poder.

De acordo com Magalhães (2013), a dissociação entre estrutura social e agência pode ser justificada com base nos participantes desta pesquisa, posto que os(as) gestores(as) assumem o papel de dar apoio adequado aos espaços e atores sociais do contexto inclusivo. Os(as) professores(as), por sua vez, esforçam-se para conduzirem suas práticas de sala de aula, tendo em conta a realidade que se apresenta. Realidade que inclui rejeição das famílias às PcD, com base em crenças arraigadas e cosmovisões. Todos(as) se esforçam, cada um(uma) à sua maneira, para que seus papéis sociais sejam vistos e reconhecidos pela sociedade. Nesse processo de agência, exercem seu protagonismo, mas isso não descarta a ocorrência de enfrentamento, como no caso dos(as) professores(as) que têm de ser docentes inclusivos(as), mesmo que haja lacunas no processo de formação.

Cabe lembrar que no caso desta pesquisa, os atores sociais vivenciam novo tempo político e social que os leva a experienciar o impacto de certas mudanças e a necessidade de quebra de paradigmas, sendo a inclusão um exemplo. São pessoas que tiveram de aceitar a segregação (no tempo indonésio), a não democratização da educação (colonização portuguesa) e estão encarando o desafio de aprender e vivenciar a inclusão.

⁸⁷ A diversidade cultural e linguística de Timor-Leste é proveniente das antigas guerras internas e das sucessivas integrações de subgrupos em outros grupos étnico-linguísticos. (*Nota da pesquisadora*)

⁸⁸ *Social identities are expressions of identification with a social group (and are different from personal identity). For example, a person may be 'a teacher', 'a father', 'a student', etc, depending on how many groups they identify with, and they will tend to speak in different ways according to which identity is dominant in a certain situation, at school, in the family, etc (Byram, 2006, p.6). [Tradução da pesquisadora]*

No que tange ao aspecto da não fixidez das identidades, Moita Lopes (2002) explica que isso pode ser compreendido no âmbito do movimento da modernidade tardia, além do fato de que essas identidades são permeadas pelo discurso que as constrói, o qual faz parte do percurso, como também dos modos em que são construídas as interações no dia a dia. Logo, a identidade não é imutável, nem permanente, visto que é uma construção, instável ou fluida, além de contraditória, inacabada e fragmentada (Silva, 2000).

Face o exposto, a expectativa é que essa explanação possa justificar a identidade como uma importante categoria de análise desta pesquisa. Para tanto, objetivo que, no Capítulo 6, seja possível entender como se deu o processo de construção das identidades desses atores sociais, no contexto das interações construídas no lócus de pesquisa, onde eles(as) exercem suas funções laborais e educativas de agenciadores (as), de educadores(as) e de estudantes, inclusivos. Podem ser considerados relevantes aspectos da formação acadêmica e profissional, das famílias e comunidades, da história sociopolítica, da relação com seus pares no âmbito da educação inclusiva, transcorridos por meio de suas práticas de letramento.

Neste capítulo, apresentamos, também, a análise das falas de docentes e gestoras da Congregação, em relação ao envolvimento de cada um(a) no trabalho com PcD auditivos(as), especificamente crianças e pré-adolescentes. Também analisamos a fala de um estudante dessa instituição e sua família. Do mesmo modo, são investigadas as falas dos professores da EBF Buruma, onde estão matriculados(as) alguns(mas) estudantes assistidos(as) pela Congregação. Em alguns trechos(excertos) correspondentes às falas, aparecem, além das marcas de transcrição fonética, uso de colchetes que indicam alguma informação explicativa ou enfática). Com essa finalidade, foi muito importante, durante o trabalho de campo, observar diferentes momentos do cotidiano da Congregação e da EBF Buruma.

Para estar naqueles lugares, houve tanto permissão quanto receptividade à pesquisa. Diante disso, as observações eram diárias, o que motivou a produção de um diário de campo (descrito detalhadamente no Apêndice 3), com o máximo possível de registros. Nesse diário, estão reunidas observações (notas de campo), agendamentos de atividades à época e vinhetas (recortes momentâneos) carregadas de significados sob o meu olhar de pesquisadora.

Isso posto, também consideramos importante fazer uma breve apresentação da Congregação e da EBF Buruma, identificando esses lugares, a partir de algumas de suas características específicas. Para isso, apoiamo-nos na concepção de lugar e geografia humanista (Relph, 2012) que aborda lugar como foco e confluência de experiências vividas no cotidiano, bem como base para que essas experiências se abram para o mundo. Assim, refletimos sobre um lugar particularizado, mas também em conectividade, sob a influência das tecnologias

modernas, que tem relação com esta pesquisa, devido ao seu vínculo institucional e realização, respectivamente em diferentes continentes. Ainda, “lugar é proximidade do ser, porque ser é a existência de todas as coisas, mas proximidade aqui não tem a ver com métrica cartesiana, significando, de fato, a consciência de abertura, totalidade e conectividade do mundo” (Relph, 2012, p. 28).

A EBF Buruma funciona nos turnos matutino e vespertino. Nesse lugar, estudantes, professores(as) e demais funcionários(as), em sua maioria, são nascidos e residentes em Buruma. As instalações da escola são bem simples. Os professores não possuem recursos diversos como suporte à prática docente. Na sala de aula, a estratégia mais comum é o registro de conteúdo e exercícios no quadro de giz⁸⁹. As salas de aula são muito silenciosas, ou seja, o(a) professor(a) escreve no quadro silenciosamente e os estudantes copiam também em silêncio (Vinheta 2). Isso faz parte da disciplina. As carteiras são organizadas em fileiras, não é fácil mudá-las de lugar ou a forma de organizá-las porque são pesadas e geminadas. Na EBF Buruma há mais professores que professoras. A escola tornou-se inclusiva quando a Diocese de Baucau concedeu permissão à instalação da Congregação, em 2013, com a finalidade de assistir crianças com deficiência auditiva, especialidade das mães indonésias da Congregação Filhas de Maria e José. No Capítulo 3, Seção 3.1, mencionamos a Vinheta 1 intitulada *Vivências na Comunidade de Buruma*, que posteriormente é apresentada no Capítulo 4, Subseção 4.6.2. A seguir, apresentamos a Vinheta 2, intitulada *Um dia letivo na EBF Buruma*.

Vinheta 2: Um dia letivo na EBF Buruma

Em uma elevação à beira da estrada principal está a escola. Em um espaço da área externa, está sendo ministrada uma atividade de recreação. No grupo, há uma estudante com deficiência auditiva, que não participa diretamente, mas observa, contente. Um pouco distante, mais acima, outros estudantes estão tendo aulas; são três salas (2º Ciclo); em cada sala tem PcD auditivos(as), que vivem na Congregação, em regime de internato. Seus professores de apoio, da Congregação, estão em sala de aula, próximos a eles(as), atentos, interferindo oralmente, bem baixinho. Os professores estão a escrever no quadro. Eles escrevem mais que falam. Quando falam, são assertivos, objetivos, breves. Os estudantes copiam, silenciosamente (Vinheta produzida pela pesquisadora).

Na Congregação, as religiosas, as crianças, alguns(mas) pré-adolescentes e auxiliares das tarefas diárias começam suas atividades muito cedo, a exemplo dos cuidados de higiene pessoal das crianças, preparação do café da manhã e organização do espaço. Após, a refeição matinal, algumas crianças vão à escola; outras o fazem depois do almoço, e há crianças que

⁸⁹ O Quadro de giz e seus acessórios, giz e apagador, são o material didático comum à maior parte das escolas públicas de Timor-Leste (Nota da pesquisadora).

ficam na Congregação somente, porque ainda não estão em idade escolar. Todos os dias, geralmente de 30 a 40 minutos antes do almoço e do jantar, há períodos destinados a atividades de recreação, socialização, integração sempre conduzidas pelos(as) professores(as) e(ou) profissionais auxiliares. A vinheta 3 a seguir apresenta um dos momentos cotidianos da Congregação.

Vinheta 3: O Amanhecer na Congregação

Crianças brincam, gritinhos animados ecoam e chorinhos manhosos indicam que o dia já começou. Adultos falam e se movimentam em meio ao cuidar das crianças, preparando-as para rezar e, em seguida, tomar o café da manhã. O espaço é organizado pelos pré-adolescentes, cujas ações transmitem uma impressão agradável de pertença em relação àquele lugar. Um deles verifica se a água *do Estado* (assim dizem) encheu a caixa enorme que abastece a instituição. Uns(umas) preparam a mesa cuidadosamente: toalha, copo, prato, colher para todos(as); outros(as) vão à cozinha, e trazem os alimentos que serão servidos naquela refeição. Antes do café, rezam e cantam, usando textos prontos da religião católica. Não há compreensão clara de palavras ou expressões, mas há uma compreensão rítmica, melodiosa, do *Pai Nosso*, da *Ave Maria*, do *Glória ao Pai*, dos louvores (Vinheta produzida pela pesquisadora).

A vinheta também mostra que, no conjunto das identidades, cada pessoa tem um papel nessa construção social, na qual a cultura é vista amplamente e composta por elementos materiais e imateriais de um povo, transmitidos ou compartilhados. O contexto da EBF Buruma e da Congregação [as crianças, os(as) pré-adolescentes, as mães, os(as) professores, as(os) auxiliares] despertou algumas questões a respeito de representações de identidade, desde as observações até as falas de alguns(mas) por meio de conversa informal ou entrevista. O objetivo foi a tentativa de compreender de que forma as atividades daqueles atores sociais, naqueles lugares, tal como suas concepções sobre o trabalho com pessoas com deficiência auditiva foram construindo suas identidades ao longo do tempo de convivência, em meio a elementos que ora favorecem, ora dificultam o desempenho profissional de cada um.

7.1 Identidade de Gestores(as)

Nesta seção apresentamos primeiramente *Ema bo'ot 1*, gestora da Congregação. Ao falar sobre sua motivação no trabalho com crianças que apresentam dificuldades auditivas, em Timor-Leste, ela diz:

A visão e missão da Congregação é trabalhar para crianças com necessidades especiais. No contexto de 75 anos de trabalho da Congregação PMY para crianças com necessidades especiais na Indonésia, a Congregação quer compartilhar amor servindo crianças com necessidades especiais em Timor Leste. Para que as crianças com necessidades especiais em Timor Leste recebam serviços.

A respeito de apoio financeiro, logístico e recursos humanos, vindos da igreja e do governo de Timor-Leste, *Ema bo 'ot 1* declara receber:

Apoio da Igreja na forma de apoio moral e espiritual. E acrescenta ao referir-se à Congregação: Somos aceitos e reconhecidos. Do governo via Ministério da Solidariedade Social e Inclusão. Recebemos ajuda em forma de dinheiro para pagar vários professores e funcionários. Auxílio na forma de logística (arroz, soja, feijão vermelho, óleo de cozinha, leite). Essa assistência nem sempre é fixa. Assistência do governo (Ministério *Edukasaun*) na forma de treinamento de professores. A assistência da Congregação junto com doadores apoia fundos para operações de trabalho para crianças com necessidades especiais em Timor-Leste.

As falas dessa gestora mostram sua identidade coletiva (ela e a Congregação PMY). Ela enfatiza o tempo de trabalho da Congregação (75 anos) com crianças com deficiência, na Indonésia, e o desejo da instituição de estender esse trabalho (2013) a crianças de Timor-Leste. Nesse momento, cabe ressaltar a presença de outras instituições filantrópicas indonésias que pedem permissão à Igreja ou Governo para atuar em Timor-Leste, como uma forma de retratação ao tempo da ocupação indonésia durante 24 anos. Em: *a Congregação quer compartilhar amor e para que as crianças com necessidades especiais em Timor-Leste recebam serviços*, destacamos o uso da voz ativa que pode estar relacionado a uma questão pontual: começar a missão (da Congregação) em Timor-Leste. A voz ativa é a escolha que não permite a omissão do agente (Fairclough, 2008). Em *somos aceitos e reconhecidos, Ema bo 'ot 1* realça a construção da identidade da Congregação junto à comunidade timorense, por meio de um processo relacional construído entre a Congregação e a Diocese de Baucau. Sobre os tipos de apoio recebidos, verificamos o uso do verbo receber, um processo material, empregado com sentido de indicar bens ou serviços ofertados à Congregação.

Também interessou a esta discussão e análise, a fala de *Ema bo 'ot 2*, gestora de uma OnG parceira internacional do DEI. Em sua declaração, ela faz considerações à educação inclusiva, destacando o fato de que o paradigma desse tipo de educação tem sido discutido em nível mundial. Assim, explica: *Para mim, a educação inclusiva não é um assunto nacional... é um assunto global... Já é um assunto global*. Nessa fala, inferimos que *Ema bo 'ot 2* pretende deixar claro que a OnG onde trabalha não trata de um assunto exclusivo de Timor-Leste. Na sequência, ela diz: *agora aqui em Timor o governo está a dar muita atenção a essa política [a política nacional para uma educação inclusiva]*. Sua fala enfatiza o papel de Timor-Leste no que se refere à política de educação inclusiva. Ainda, apresenta seu conceito sobre educação inclusiva: *porque para mim...eu entendo que educação inclusiva é para assegurar os direitos das pessoas...não é somente das pessoas com deficiência não*.

Nesse turno de fala, *Emabot 2* usa duas vezes a expressão *para mim* e enfatiza que a educação inclusiva tem sido discutida globalmente e, ainda, destaca que Timor-Leste já está incluído na discussão desse paradigma. Por meio dessas falas, inferimos que o trabalho da OnG não está focado, especificamente, na inclusão escolar.

A seguir, são apresentados alguns trechos da fala de *Emabot 3* sobre a competência do Infordepe, diante da proposta de formação continuada de professores para atuar em salas de aula inclusivas.

Nós (pausa longa) estamos a fazer atividade de formação... infelizmente ainda não temos formadores adequados para atividades da formação de professores para atuar na educação inclusiva...estamos a recorrer a outros recursos com apoio de [uma OnG estrangeira] que está a motivar na formação do pessoal para atuar -nesta- (pausa longa) nesta parte da formação.

Ao ser perguntado sobre recursos adequados, *Emabot 3* responde *sim, sim*, antes de a indagação ter sido concluída. O mesmo ocorre quando questionado sobre o papel do Infordepe e dos parceiros internacionais na preparação e implementação dos programas de formação contínua, ao que ele responde positivamente, *sim, sim*. E acrescenta:

Infelizmente... ele tem seus programas..., mas não é calendário específico para atuar com Infordepe, mas, neste momento, eles já realizaram uma formação para pessoas de ((departamento do MEJD)) para levantamento de dados sobre ... as crianças com deficiência para acesso à educação inclusiva. E... neste sentido...estão aguardar os dados...depois de terem os dados e... talvez... vão continuar a formação de professores para atuar nesta área.

Quando arguido sobre o tempo em que o Infordepe está envolvido com a política da educação inclusiva, *Emabot 3* responde:

Já desde 2017... que o ministério da educação envolve a política inclusiva... infelizmente, ainda não temos pessoas com qualificação adequada para esta área... principalmente... na formação de professores.

Em sua fala sobre a orientação que os professores têm para atuar em escola inclusiva, o Gestor diz:

Sim... claro que nas escolas estão a funcionar de forma inclusiva... a receber as crianças com deficiência. Agora...no sentido da formação... é que nós até a presente data não temos recursos humanos qualificados para esta área... mas... em cooperação entre o Departamento da Educação Inclusiva (DEI) e agências de cooperação, estão a dar formação para os professores nesta área...AGORA... propriamente...só Infordepe...ainda não temos este recurso (*Emabot 3*).

Ao ser perguntado sobre competência e a responsabilidade do Infordepe no que tange à formação continuada de professores(as), mais uma vez, o Gestor responde positivamente, *Sim*,

Sim! Novamente sobre a realização dos programas de formação pelo Infordepe, ele responde: *Sim, sim. A formação deve ser feita pelo Infordepe. Pode ser através da cooperação [dos parceiros nacionais e estrangeiros], mas com a autonomia do Infordepe.* E fala, também, sobre organograma ou fluxograma entre Infordepe, DEI e parceiros.

É assim: nós temos cooperação com os parceiros. Nós temos 16 parceiros, nacionais e internacionais, que estão a envolver na área de formação de professores e, neste sentido, um parceiro australiano também está a envolver nesta área, e dependente dos programas que eles têm e... neste sentido... é que nós trabalhamos juntos para realização das atividades de formação (*Idem*).

Por meio do uso repetitivo de *sim, sim* (seis vezes), ele realça de imediato a sua posição no Infordepe, ou melhor, a autonomia (poder) conferida(o) à essa instituição, na qual exerce o cargo de presidente. Em: *a formação deve ser feita pelo Infordepe*, temos um exemplo de modalização deôntica. Em: *que estão a envolver na área de formação e está a envolver nesta área*, o gestor usa informações ao invés do oferecimento do serviço “formação continuada aos professores das escolas públicas”. Ao usar o pronome na primeira pessoa do plural em: *nós temos cooperação com os parceiros*, ele declara estar envolvido no processo, sua identidade de gestor é a identidade do Infordepe, a instituição que representa. *Nós*, nesse caso, revela participantes exclusivos (*nós*) identificados. De modo geral, percebemos na fala de *Ema bo 'ot 3* que sua participação se limita à condição de expectador e de receptor de informações.

7.2 Identidades de Professores(as)

Nesta seção, destacamos falas sobre educação inclusiva, por meio de perguntas relacionadas à opinião sobre inclusão escolar e à experiência com escola inclusiva, analisadas sob o suporte das categorias analíticas selecionadas, que ajudaram a identificar as representações e o impacto nas respectivas identidades. Ou seja, suas falas podem revelar muito de suas identidades, de modo a entender mais profundamente o que move esses(as) colaboradores(as) em seus contextos de pessoas inclusivos(as) e incluídos(as).

Na continuidade, seguem os excertos, nas línguas usadas na entrevista e traduzidos ao português, no caso das entrevistas em tétum, apresentando as opiniões de *Manorin*⁹⁰ 1 a 6 e as análises atinentes. Convém lembrar que estudos da linguagem, citando os estudos críticos do

⁹⁰ Como já explicado no capítulo metodológico, a palavra *manorin* (*acento paroxítono*), do tétum, traduzida ao português significa *professor(a)*. (Nota da pesquisadora)

discurso, um dos campos que dão suporte a esta pesquisa, evidenciam sua relação fundamental com o enfrentamento às formas de discriminação e exclusão de pessoas, em razão de certos fatores, a exemplo da situação linguística dos(as) professores(as) atingidos pelo período da invasão indonésia e, por isso, ainda sem condições plenas para ministrar suas aulas em português.

Quadro 33– Excertos e Tradução

Excerto 1

Lucimar: O Sr já conseguiu aprender alguma coisa das terapias visuais-gestuais?

Manorin 1: Sim! Eu... normalmente... aprendo de tal maneira...para esses alunos compreenderem... então eu faço esforço muitos para eles podem compreender... e depende... quando eles não sabem... eu aproximo a eles para que eles podem compreender.

Excerto 2

Lucimar: kontribuisaun saida servisu ne'e bele fo ba labarik nia futuru.

Manorin 2: Ami nia intensaun primeiro kontribui ba ida nee, e segundo prepara sira ba sira nia cultura abanbairua, tanba impossível ina no aman dalaruma bele mate.

Lucimar: Que contribuição esse serviço pode dar aos estudantes no futuro?

Manorin 2: Nossa intenção primeiro é contribuir para isso e segundo prepará-los para a cultura deles porque pode os pais não terem condições ou já terem morrido.

Excerto 3

Lucimar: Bele koalia konaba formasaun ba servisu ho estudante ho defisiensia ka

Manorin 3: LA IHA.

Lucimar: Koalia konaba buat ne'ebe ita aprende ho professor de apoio hosi Congregação.

Manorin 3: Sira só mai acompanha DEIT... hatun iha kotok acompanha sira nia aluno deit. Lor-loron sira acompanha.

Lucimar: Pode falar sobre formação para serviço com estudante com deficiência?

Manorin 3: Não tem.

Lucimar: Fale sobre o que você aprende com o professor de apoio da Congregação.

Manorin 3: Eles só acompanham, ficam no fundo [da sala] atrás. Acompanha os alunos apenas. Todos os dias eles acompanham.

<p>Excerto 4</p> <p><i>Lucimar:</i> koalia oinsá liur ita hatene knaar iha ne'e, ita hakarak servisu iha ne'e.</p> <p><i>Manorin 4: Primeiro,</i> ha'u hakarak hatene labarik sira ne'e (...) ha'u (...) hakfodak (...) Ha'u iha iniciativu ba servisu iha ne'e, ba servisu iha ne'e, "i" agradese to'o ha'u aprende, madre sira fo formasaun ba ami, tan ha'u aprende oinsa hanorin ba sira atu koalia lian sai.</p>	<p><i>Lucimar:</i> Fale como você já sabia do trabalho daqui, porque você queria trabalhar aqui.</p> <p><i>Manorin 4:</i> Primeiro eu queria saber sobre as crianças daqui (...) eu (...) surpresa (...). Eu tive iniciativa para este serviço, para esse serviço, e agradeço por aprender, as mães nos dão formação, então eu aprendi como ensiná-los para falar e a voz sair.</p>
--	---

<p>Excerto 5</p> <p><i>Manorin 5:</i> Ha'u nia hanoin bainhira koalia konaba formasaun hanesan ne'e... tenke halo tuir atu nune'e ami bele hatene... hodi anima ema ne'ebe ho defisiensia ba tilun ne'e</p> <p><i>Lucimar:</i> Konaba terapia visual-gestual ne'ebe kongregasaun uza... mestre Agostinho hare terapia visual gestual ne'e fasil ka</p> <p><i>Manorin 5:</i> Sim, fasil atu komprende.</p> <p><i>Lucimar:</i> É fácil?</p> <p><i>Manorin 5:</i> Atu koalia ho labarik tenke () atu hamaus sira... halo gesto para sira bele komprende.</p>	<p><i>Manorin 5:</i> Eu penso que ao falar sobre formação assim, tem que seguir para nós podermos aprender, para motivar as pessoas com deficiência auditiva.</p> <p><i>Lucimar:</i> Sobre a terapia visual-gestual que a Congregação usa, mestre Agostinho vê facilidade na aplicação da terapia?</p> <p><i>Manorin 5:</i> Sim, fácil para compreender.</p> <p><i>Lucimar:</i> É fácil?</p> <p><i>Manorin 5:</i> Para falar com criança tem que () para acolhê-los, eu faço gestos para eles compreenderem.</p>
---	---

<p>Excerto 6</p> <p><i>Manorin 6:</i> Iha ne'e (pausa demorada) ha'u sente ajuda ituan bainhira sira ba aprende iha público tamba iha ne'e hare mos ba nível mestre... mestra hosi nee () Timor baseia ba lei ne'ebe educação fo (citação) atu sai núdar professor idak mínimo tenke iha licenciatura ou bacharelato... diploma 3.</p> <p><i>Lucimar:</i> Iha ne'e seidauk ba ema hotu?</p> <p><i>Manorin 6:</i> Iha ne'e iha professor nain tolu iha nível educação secundário.</p> <p><i>Lucimar:</i> Ida ne'e bele impacta ka?</p> <p><i>Manorin 6:</i> Atu nune'e karik bele sira kontinua servisu (inint) atu iha capacidade no iha hanoin ne'ebe mak luan hodi aprende atu nune'e bainhira mai hanorin fali labarik sira, sira iha ona hanoin mak luan.</p>	<p><i>Manorin 6:</i> Aqui (pausa demorada) eu sinto um pouco de ajuda, quando eles(as) aprendem em público porque aqui vê-se o nível mestre, mestra daqui (;) Timor se baseia na lei da educação (citação), para ser um(a)professor(a) tem que ter licenciatura ou bacharelato, diploma 3.</p> <p><i>Lucimar:</i> Aqui ainda não são todos(as)?</p> <p><i>Manorin 6:</i> Aqui 3 professores têm nível de educação secundária, somente.</p> <p><i>Lucimar:</i> Isso pode impactar?</p> <p><i>Manorin 6:</i> Para ser assim talvez eles possa continuar o trabalho (inteligível) para ter capacidade e saber que são capazes de aprender para assim quando</p>
---	--

	voltarem a ensinar as crianças, eles estarão com um raciocínio mais amplo.
--	--

Fonte: Acervo da pesquisadora.

A numeração dos excertos corresponde à mesma atribuída a cada colaborador(a) da pesquisa, nomeadamente *Manorin*. Quanto à análise dos excertos, a base são as categorias linguístico-textuais definidas no capítulo 5 (seção 5.1). Portanto, o trabalho de análise a seguir se verifica desde a Avaliação por meio de declarações com juízos de valor (enunciados valorativos), as declarações ou enunciados com modalidade deôntica, processos mentais afetivos, até a interpretação de valores pressupostos, haja vista que, durante o levantamento dos dados, enquanto etapa prévia à análise, percebemos uma materialidade discursiva que permitiu a inferência de estratégias de legitimação de um discurso que vai de encontro à proposta da política nacional para uma educação inclusiva e, como tal, de encontro ao comprometimento ético-político do fazer pesquisa em ADC.

Manorin 1 declara que consegue aprender um pouco com o professor de apoio de um estudante com deficiência auditiva. Ao dizer: [...] *eu faço esforço muitos para que eles podem aprender [...]*, ou seja, ele se esforça muito para que os estudantes com deficiência auditiva aprendam, ele faz uma declaração com modalidade deôntica (Fuzer e Cabral, 2014), cuja função discursiva declarativa apresenta um comando (*eu faço esforço muitos*) e uma oferta (*para que eles podem aprender*). Ao expor: [...] *quando eles não sabem, eu aproximo a eles [...]*, o docente, além de usar uma declaração com modalidade deôntica, expressa um valor normativo desejável, que se justifica pelo seu interesse em ensinar de fato. Em: (...) *eu faço esforço muitos (...)*, ele utiliza o verbo “fazer” para mostrar que está cumprindo seu papel, deixando claro que sua atitude é motivada a partir de uma demanda social, a inclusão escolar, independentemente de ter ou não apoio do governo.

Assim, *Manorin 1* relaciona seu papel docente a questões de igualdade e justiça, que emergem no combate à exclusão de pessoas, em razão do seu pertencimento à categoria PcD. A fala do professor revela o impacto do paradigma da educação inclusiva sobre os professores da EBF Buruma. Apesar das dificuldades diante do papel de professor inclusivo, *Manorin 1* está vinculado a um processo de mudança de atitudes na sua relação com os estudantes com deficiência que são assistidos pela Congregação e matriculados na EBF Buruma. Tendo em conta a identidade docente, depreendemos, com base na entrevista, na observação das aulas e nas conversas informais com esse professor, desigualdades de natureza econômica, política, social (plano de cargos e salários, aposentadoria, condições de trabalho, o que inclui formação

continuada, para atuar em sala de aula inclusiva como nesse caso específico), mantidas ou transformadas por ideologias linguísticas.

Na fala de *Manorin 2*, percebemos inquietação no que se refere à falta de programas periódicos de formação continuada para dar apoio aos professores e demais profissionais que atuam em contextos inclusivos. Ele destaca que o papel de todos as pessoas que trabalham na Congregação [isso é enfatizado por meio do uso do pronome pessoal *nós*] é, “primeiro”, preparar as crianças e pré-adolescentes na Congregação e, “segundo”, prepará-las para o futuro, conforme a própria cultura, visto que isso pode ser impossível, pois familiares mais próximos já podem ter morrido. Essa menção à morte permite inferir o fato de que a expectativa de vida em Timor-Leste é baixa, além de uma taxa alta de mortalidade de jovens adultos, na maioria, homens e mulheres casados(as) com filhos. Em Timor-Leste, as assimetrias existentes, em particular nos setores sociais, têm relação com a economia, o desenvolvimento humano e a política (Mendonça; Carvalho; Rego, 2016).

Manorin 3 declara que não tem formação para trabalhar com estudantes com deficiência. Também afirma indiretamente que não consegue aprender com o professor de apoio, em razão de que este entra na sala de aula para acompanhar seu aluno, somente. Para *Manorin 3*, falta oportunidade de conhecimento acerca do trabalho com PcD na EBF Buruma. Isso revela identidade profissional em conflito, enquanto processo de “luta entre grupos sociais, envolvendo tensões” (Giddens; Sutton, 2016, p. 311), por causa de um ou mais fatores. Ela vê seu papel de apenas ministrar aulas, ou seja, dissociado do papel de partícipe da construção de conhecimentos sobre inclusão escolar de PcD, enquanto novo paradigma, de modo que se veja e se sinta verdadeiramente professora inclusiva e incluída.

Outro ponto importante é a distância etária entre os professores, *Manorin 3* tem mais de 50 anos e os professores de apoio pertencem às novas gerações, pós-restauração da independência. Durante o trabalho de campo, notamos um conflito existente entre as identidades de um novo tempo e as identidades de um tempo passado, este relacionado à ocupação indonésia (24 anos), marcada por uma política de opressão, de segregação, de exclusão (Grigoletto, 2006). Em Timor-Leste, ainda há muitos(as) idosos(as) no quadro docente. Um problema intergeracional que impacta a identidade desses atores sociais, marcada pela diferença.

Manorin 4 diz que, primeiro, queria conhecer o trabalho da Congregação com aquelas crianças; diz também que ficou assustada, mas fala e repete que queria aquele trabalho. Ela declara seu agradecimento às religiosas (mães) gestoras da Congregação que lhe deram formação adequada para trabalhar com as terapias visuais-gestuais. A docente não tem

licenciatura em educação ou outra área. Esse aspecto interessou à pesquisa, questionando o porquê de *Manorin 4* ainda não ter tido acesso ao ensino superior. Nos momentos dedicados à observação de aula, o comprometimento e a motivação dela com o trabalho foram notórios. O comprometimento é parte importante para entender como os atores sociais se identificam, e assim compreender a construção de suas identidades (Fairclough, 2003).

Entretanto, nos encontros coletivos (formais ou informais), *Manorin 4* estava sempre em silêncio. Vale ressaltar que na entrevista, ao informar seus dados de identificação, ela pareceu muito segura ao se declarar *professora*. Diante disso, percebemos sua identidade refletida em um discurso que tem relação com mudança cultural e social, diante de um novo tempo que se contrapõe a um longo tempo de identidades assentadas sob atitudes hegemônicas. Trata-se de um tempo que tem revelado identidades cada vez mais mutáveis, pois “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades” (Hall, 2003, p. 7).

Ainda sobre *Manorin 4*, cabe afirmar que ela representa a própria agenciamento no sentido de que busca incluir e fala sobre seu cuidado na organização das atividades com os estudantes da Congregação. Na fala dessa docente, inferimos que ela vê a deficiência como um problema que pode ter solução. Esse modo de ver a deficiência como um problema que pode ter solução justifica a falta de preparação adequada da profissional docente para trabalhar em contextos inclusivos.

Ao detalhar o que entende por inclusão, ela representa a própria experiência na Congregação. Ao considerar o uso repetitivo da circunstância de localização *aqui*, da circunstância de finalidade *para trabalhar* e na repetição enfática (duas vezes no mesmo turno de fala) de *para trabalhar aqui*, entendemos que para *Manorin 4* a Congregação é um lugar onde há inclusão de crianças com deficiência auditiva. Além disso, sua fala categórica (assertiva) em *Eu tenho iniciativa para trabalhar aqui* mostra a confiança da docente no papel que desempenha na Congregação.

Na opinião de *Manorin 5*, ao falar que formação sobre educação inclusiva, escola inclusiva, docente inclusivo, tem de ser falado e implementado, o docente apresenta sua necessidade para que possa se sentir confiante no seu trabalho. Logo, um caso de identidade profissional fragilizada. Ao dizer *para nós podermos saber e assim podermos motivar os(as) estudantes com deficiência auditiva*, o professor usa o pronome *nós* e, com isso, sinaliza um ponto de tensão entre os(as) professores(as) e o sistema de governo, especificamente, MEJD, DEI e INFORDEPE, responsáveis, de modo respectivo, pela criação da política nacional para uma educação inclusiva; apoio técnico, financeiro e logístico; planejamento e realização dos

programas de formação continuada. Ainda sobre o uso do pronome *nós*, percebemos uma situação que pode ser compreendida como uma manifestação de conflito de identidade docente, coletiva. Ao mencionar deficiência auditiva, ele se refere especificamente aos estudantes assistidos pela Congregação e matriculados(as) na EBF Buruma, seu lugar de origem e de atuação profissional.

Manorin 6 atua na Congregação e tem formação adequada à função, visto ser licenciado em educação. Na sua opinião, todos(as) os(as) professores(as) da Congregação deveriam ter no mínimo o grau de licenciatura. Ele acrescenta que todos(as) que trabalham com as crianças e pré-adolescentes da Congregação têm de ter o mesmo pensamento, amplo, considerando o papel de quem trabalha com PcD, no sentido de prepará-las para a vida. A percepção desse professor sobre educação inclusiva e papel docente é parte fundamental da pesquisa, pois as identidades dos(as) professores(as) exercem influência sobre suas práticas. Para Moita Lopes (2002), isso pode ser um dos modos por meio dos quais focamos cada vez mais nas práticas sociais desses atores sociais. Semelhante à outra docente da Congregação, *Manorin 6* também repete a circunstância de localização.

As representações do trabalho da Congregação e da EBF Buruma pelos(as) professores(as) indicam o quanto os espaços de ensino contribuem para a construção da identidade dos atores sociais, diante de problemas ou de suas fragilidades. O fato de os espaços de ensino serem estruturados em relações de poder levam à homogeneidade das identidades dos(as) docentes. Eles(as) estão na mesma situação, enfrentam os mesmos problemas, têm pouca voz. Nesse trabalho de análise das entrevistas dos(as) professores(as) verificamos suas preocupações ao questionarem o papel da esfera educacional em razão de que ainda não tiveram oferta alguma de formação em exercício. Ao considerar o ideal da política nacional para uma educação inclusiva de Timor-Leste (2017), associado a outros documentos relacionados, constatamos professores integrados, mas não incluídos, o que conseqüentemente se reflete sobre a sua prática docente. As adequações entre o Currículo da Educação Básica (2014) e as orientações e programas do Departamento de Educação Inclusiva são muito importantes para que os(as) professores(as) se sintam confiantes, seguros. Para isso é preciso que as instituições pesquisadas recebam investimento tanto de recursos humanos quanto de estrutura física.

Manorin 4 e *Manorin 6* são os(as) docentes que mais se aproximam da experiência de inclusão. Para ambos, a inclusão significa contribuir com o maior possível desenvolvimento cognitivo e interacional das crianças. Para ele(a), as terapias visuais-gestuais são referências significativas com vistas à inclusão das crianças e dos(as) pré-adolescentes assistidos(as) pela

Congregação. Dos seis professores entrevistados, cinco foram assertivos ao falarem sobre a necessidade de acesso à formação sobre educação inclusiva, conforme algumas falas:

Quadro 34 – Excertos e Tradução

<p><i>Manorin 1:</i> Aqui... eu ... normalmente, e os professores daqui, de EBF Buruma, nós queremos [...] uma formação, principalmente, para nós [...]. Aqui tem muitos deficientes que estão a incluir nessa escola. Por isso, queremos formação sobre a EI.</p>	
<p><i>Manorin 2:</i> Ami sugere deit liuliu ba governo tenke hare liu ba educação inclusivu ninia. Também bainhira ita -koalia- konaba educação inclusiva maibe ação la iha, zero, la iha. Bainhira ita koalia deit iha ne'e (ininteligível) maibe implementação la iha, inclusiva lalao. Inclusiva bele liu hosi assessibilita iha escola, deficiência mak tipo oin-oin laos deficiência tilun. Ita koalia geral. Acessibilidade tenke ba fatin hotu, tenke hanesan, ema ho defisiensi laho defisiensi tenke hanesan (...) Iha atendimento iha ospital, iha eskola, no mos iha edifisiu público tenke atendimento hanesan(...)</p>	<p><i>Manorin 2:</i> Nós só sugerimos ao governo tem que olhar para a sua educação inclusiva. Também quando -fala- sobre educação inclusiva mas não tem ação, não tem. Quando só falamos aqui () mas implementação não tem, inclusiva não anda. Inclusiva tem que ter acessibilidade para todos os tipos de deficiência. Nós falamos em geral. Acessibilidade tem que ser em todos os lugares... pessoas com deficiência sem deficiência tem que ser igual () atendimento no hospital, na escola...e também nos edifícios públicos tem que ter atendimento igual (...)</p>
<p><i>Manorin 3:</i> <i>Lucimar:</i> Koalia konaba formasaun kontinuada ba mestre sira ne'ebe servisu ho educação inclusiva. <i>Manorin 3:</i> Seidauk iha. LA IHA!</p>	<p><i>Lucimar:</i> Fale sobre formação continuada para professores(as) que trabalham com educação inclusiva. <i>Manorin 3:</i> NÃO TEM.</p>
<p><i>Manorin 4:</i> Se bele karik hosi governu iha nasional iha Timor-Leste... no hosi internasional ajuda ami atu nune'e ami nia kongregasi kona ba labarik... ema ho defisiensi tilun ida ne'e nune'e bele sai buras liu tan.</p>	<p><i>Manorin 4:</i> Se puder o governo nacional de Timor-Leste...e do exterior nos ajudarem para assim nós da Congregação...sobre criança... pessoas com deficiência auditiva daqui pode se desenvolver cada vez mais.</p>

<p><i>Manorin 5: Tuir ha'u nia hanoin, se bele karik... ESTADO... GOVERNO bele kria campo de serviço tanba sira hakarak esforsa sira nia an para hodi sai ema intelectual. Sira hakarak escola bele lao ba oin. Hau hanoin tenke husu liu ba Estado... tau matan ba sira. Eu vou pegar a oportunidade, ha'u nia hakarak mak hameno deit Sra hodi lori liafuan konaba ida nee ba ema poder iha.</i></p>	<p><i>Manorin 5: Na minha opinião...se possível...Estado, Governo pode criar campo de trabalho porque eles(as) se esforçam pela sua individualidade para serem pessoas intelectuais. Eles(as) querem caminhar bem. Eu penso tem que perguntar ao Estado...ficar de olho neles. Eu vou pegar a oportunidade...quero pedir somente que a Sra, leve essa fala para as pessoas que têm poder.</i></p>
--	---

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Em: *Aqui, eu, normalmente, e os professores daqui, de EBF Buruma, nós queremos [...]* uma formação, é importante lembrar que a modalidade, *aqui*, em especial, epistêmica, diz muito sobre a construção discursiva das identidades, visto que a autoidentificação de alguém envolve como ele(a) representa o mundo e seu grau de comprometimento com a verdade (Fairclough, 2003, p. 166).

Sobre: *Eu [...]* e os professores *daqui*, percebemos uma atitude positiva em relação ao uso relacionado à primeira pessoa do plural (nós), com sentido de *a mim e aos(às) colegas* de profissão. Assim, ao escolher usos linguísticos que indicam inclusão (*eu e os professores*) e aproximação (*daqui*), ele deixa clara a ideia de interação que, pelo menos em sua fala, parece acontecer entre os(as) profissionais da instituição.

Alguns professores usam os nomes *Governo* ou *Estado*, o que passa a ideia de certeza sobre a responsabilidade do sistema governamental no apoio à esfera da educação. Em *Eu vou pegar a oportunidade, quero somente pedir à Sra.* [eu, a pesquisadora] *para levar essa informação* [necessidade de formação] *às pessoas que têm poder* [para resolver o problema apontado]. Inferimos que esse tipo de escolha realizada pelo participante indica alto grau de comprometimento com seu trabalho, assim como acredita na importância de apoio adequado ao seu papel. Sua agência passa ao seu interlocutor a ideia de trabalho que é árduo e deve ser unido, a fim de beneficiar seus(suas) estudantes. Corroborando Fairclough (2003, p. 176), essa é a sua “verdade”.

Nessa reflexão, cabe incluir a produção do próprio material didático como os gestos feitos por *Manorin 1 e 5*, durante o evento de letramento “aula”, na EBF Buruma, como recurso que leve à superação de dificuldades, no que tange à melhoria no atendimento aos(às) estudantes. Além disso, é possível perceber nas falas dos(as) docentes os eventos de letramento (terapias visuais-gestuais, práticas religiosas, e planejamento(ministração) de aulas do ensino básico) nos quais eles(as), da Congregação e da EBF Buruma, estão presentes. Esses eventos podem parecer isolados, mas são as práticas de letramento desses profissionais.

7.3 Identidade de Estudantes com Deficiência Auditiva

Porque eu vejo que aqui as crianças a quem ensinamos...quando são motivadas...elas querem mudar a si mesmas...querem desenvolver a si mesmas...quando são motivadas. (Manorin 2)

No contexto desta investigação, esta seção analisa brevemente a identidade de estudantes com deficiência auditiva, com base no trabalho realizado pela Congregação e pela EBF Buruma, ambos lócus desta pesquisa. Para dar início a essa análise, importa conhecer as falas de três docentes (*Manorin 1*, *Manorin 2* e *Manorin 6*) da Congregação e da EBF Buruma sobre o modelo de deficiência presente na sociedade timorense, de modo específico, a comunidade de Buruma, em Baucau.

Manorin 6 foi o entrevistado que fez um uso bem alongado do seu turno de fala. A entrevista foi realizada em dois momentos, devido interrupção motivada pelo barulho externo de uma máquina comumente usada em construção civil. Esse docente foi o que mais bem explicou suas percepções, inquietações e sensibilidade acerca das crianças e dos pré-adolescentes assistidos(as) pela Congregação.

Quando perguntei a *Manorin 1* como a deficiência é significada em Timor-Leste, ele disse que *às vezes, as famílias não sabem que existe o apoio, aí fica com a criança com deficiência dentro de casa*. A fala de *Manorin 1* é modalizada pelo uso da circunstância de tempo *às vezes* e, também, pelo uso do elemento *não* que indica a polaridade (a alternância entre sim e não). Em *aí fica com a criança com deficiência dentro de casa*, *Manorin 1* indica que na falta ou desconhecimento de recursos adequados, o melhor a fazer é mantê-los dentro de casa.

A *Manorin 2*, pedimos que falasse sobre as famílias das crianças e dos pré-adolescentes com deficiência, especificamente da Congregação, ao que ele disse:

Eu penso que em Timor-Leste quando algumas pessoas ou alguma pessoa tem um(a) filho(a) com deficiência ele(as) sentem vergonha porque muitas pessoas têm seus filhos sem deficiência, então eles escondem o(a) filho(a) em casa, coloca dentro de casa, não pode ir à escola, não pode brincar com colegas, então esses(as) filhos(as) ficam tristes, envergonhados(as), isso impacta a dignidade dessas pessoas, porque seus(suas) filhos(as) não valem nada (*Manorin 2*, tradução da pesquisadora).

Ainda, acrescentou:

Eu próprio sinto o mesmo quando encontro crianças aqui (Congregação) que já estão aqui neste orfanato e os pais não se importam com eles(as), não concordam em dar atenção a eles(as). Amor, alguns têm, outros(as) não têm, outros(as) nunca tiveram. Somente pessoas que têm conhecimento sobre educação, podem amar seu(sua) filho(a) independentemente da deficiência. Entretanto, quem não sabe o que é educação, pode abandonar seus[suas] filhos(as), não concordam em levá-los à escola (*Manorin 2*, tradução da pesquisadora).

As considerações de *Manorin 2* vão ao encontro dos relatos de muitas pessoas em Timor-Leste. São falas baseadas em crenças culturais que estigmatizam as pessoas com deficiência. A consequência disso é a vergonha que as famílias sentem de seus(suas) filhos(filhas) com algum tipo de deficiência. Em: *eu próprio sinto o mesmo quando encontro crianças aqui que já estão neste orfanato e os pais não se importam com eles(as)* mostra que *Manorin 2* exerce alteridade ao colocar-se no lugar dessas crianças e pré-adolescentes esquecidas(os) pelas famílias. O lugar desse esquecimento é marcado pelo uso das circunstâncias ‘aqui’ e ‘neste orfanato’. Com base na fala desse participante, percebe-se um apego às crenças tradicionais, bem como o que apregoam sobre as pessoas com deficiência, em vez de procurar entender a forma como a sociedade cria barreiras à sua plena participação. De acordo com Diniz (2007), a busca desse entendimento é a principal premissa do Modelo Social de Deficiência

A *Manorin 6*, perguntamos se as famílias dos(as) assistidos(as) pela Congregação visitam frequentemente seus(suas) filhos(as) no internato da Congregação. Acrescentamos a palavra “amor” à pergunta. Ele disse:

Às vezes...Essa é a realidade aqui...Não há amor para criança com deficiência... A base disso está no pensamento deles ((familiares)) Não aceitam a realidade... a criança (nasceu assim...eles não aceitam...mãe e pai despreza... Como eu já disse eles não aceitam a realidade...E... também... porque as crianças não os motivam a nada. Podemos dizer que eles desprezam as crianças por isso vêm de vez em quando para visitá-los. Alguns já chegam aqui sem amor de ninguém (pausa longa) Tem exemplo aqui *Domin*... Cada ano quando feriado de Natal ninguém vem buscá-lo, aconteceu também no ano passado... As mães são obrigadas a telefonar e pedir que venham buscar pois trata de um feriado longo (*Manorin 6*, tradução da pesquisadora).

Esse participante também quis conversar sobre a conexão entre a Congregação e a EBF Buruma. Nesse sentido, ele disse:

Aqui todos juntos, todos com deficiência, mas na EBF Buruma eles entram em sala de aula inclusiva...Em parte há conexão...comunicação...trabalho em grupo entre esta congregação e a escola. Talvez antes da chegada da Congregação...aqui...o chefe de suco informou à comunidade: “as crianças a serem assistidas(os) pela Congregação terão de estudar, de dizaprender na EBF Buruma” (pausa longa) De acordo com o que eu vejo, a exemplo de uns dias atrás, eu levei *Foinsae* que está no 6º ano ((como professor de apoio)), os(as) professores(as) esforçam-se muito para atender realmente

as crianças desta Congregação, tentam fazer o melhor possível (*Manorin 6*, tradução da pesquisadora).

Pedi ao professor que falasse sobre a situação da EBF Buruma e da Congregação no que tange à formação continuada dos(as) docente(s). Assim, ele disse:

Sim, pelo que eu vejo, talvez lá ((EBF Buruma)) ainda não tenha. Específica para crianças como as daqui. DIFÍCIL (pausa longa) legislação...formação...investimento...pessoas especializadas...E em Timor-Leste os pais MUITOS continuam a esconder crianças com deficiência porque se sentem envergonhados(as) (*Manorin 6*, tradução da pesquisadora).

Foi oportuno pedir, também, que ele falasse sobre a relação entre PcD e crenças e costumes no contexto de Timor-Leste. Sua reflexão foi a seguinte:

Aqui... algumas pessoas não sabem não compreendem o que significa genética. Vão diretamente à cultura, ao sagrado. Um exemplo disso é o caso de *Foinsa'e* e seu irmão que agora estuda na escola secundária de Tiulale. Os dois têm a mesma deficiência. A família explicou ((ao docente)) que dois entre os sete filhos do casal têm deficiência auditiva...maldição da cultura deles (pausa longa) a casa sagrada deles pune fortemente e talvez o casal tenha feito algo errado...por isso tiveram *Foinsa'e* e seu irmão com deficiência (*Idem*).

Interessou à minha pesquisa, a opinião de *Manorin 6* sobre o caso da família de *Foinsa'e*, ao passo que ele prontamente disse:

Eu penso com base na ciência...genética...cromossomos...talvez porque eu sou professor...eu aprendi e tenho que pensar amplamente...Talvez não seja problemas de cultura...mas Timor-Leste tem que aceitar a Casa Sagrada... as pessoas de Timor-Leste amarram tudo com o sagrado. Deus pode te perdoar quando você comete um erro, mas as leis da Casa Sagrada NÃO TE PERDOAM (*Idem*).

Sobre as possibilidades de ajuda às crianças e aos pré-adolescentes da Congregação, o docente expressou a opinião a seguir:

Precisa de ajuda da família, comunidade, sociedade. PRECISA AJUDA. Antes quando não tinha escola como esta... nós víamos algumas ONGs pedirem para proteger PcD. Nós vemos, minha opinião...pessoas que discriminam... em tétum nós falamos *gogulai* (não fala, não ouve). Quando os recebemos...eles não se sentem seguros...não se sentem confortáveis...são tristes, mas quando alguma coisa nova acontece para protegê-los como agora...a situação MUDA porque eles(as) começam a sentir que - suas vidas têm valor-...que há quem lhes dê valor. Não escrevem seus nomes e chamam de mão quebrada...pé quebrado...ouvido caído, mão caída, pé caído...não chama de *gogulai*... agora chamam deficiente auditivo, deficiente físico. Agora não usa MALUCO(A)...agora diz PESSOA COM DEFICIÊNCIA MENTAL. Isso é motivação para eles(as) (*Manorin 6*, tradução da pesquisadora).

Ao finalizar a entrevista, *Manorin 6* pediu para deixar esta mensagem:

Eu quero dizer somente que todos nós temos de valorizar as pessoas com deficiência da mesma forma que as pessoas sem deficiência. Por que tenho de falar sobre isso? As pessoas com deficiência são graças de Deus...às vezes conseguem o que uma pessoa normal não consegue (*Manorin 6*, tradução da pesquisadora).

Ao analisar diversos trechos de sua entrevista, reportamo-nos a Fairclough (2001, 2003), para quem uma análise nessa dimensão requer um trabalho explicativo, à medida que o(a) analista vai reconhecendo no movimento da interação marcas textuais e discursivas que justificam relacionar o texto com determinadas estruturas da sociedade. Nessa dimensão de análise, Fairclough (2001, 2003) procura relacionar os textos com práticas sociais mais amplas. Sua proposta é que sejam examinadas as conexões em termos de ideologia e hegemonia.

Sob o ângulo desta investigação, consideramos produtivas essas reflexões, visto que são elementos úteis para estudar populações em risco de exclusão social, devido à deficiência. Por esse motivo, a deficiência é definida como uma construção social, cujas limitações não são exclusivamente da pessoa com deficiência, mas do ambiente que lhe impõe uma identidade social negativa, motivo pelo qual, na ótica de Dalmeda, Chhabra (2019) esse modelo reivindica mudança social.

7.4 Breves Considerações ao Capítulo

Primeiramente, este capítulo discute algumas concepções e abordagens referentes a identidades, em razão desta pesquisa. Em seguida, discute e analisa as identidades dos grupos de gestores(as) da educação, docentes e estudantes do lócus investigado. Assim, discorre sobre a identidade dos(as) gestores(as) revestida da natureza hierárquica própria da esfera governamental de Timor-Leste. Nesse processo, eles(as) usam modelos de gestão que não promovem mudanças significativas, pois a análise dos dados revelou o uso de uma linguagem com base nos cargos, no reconhecimento social, no distanciamento dos problemas gerados pelas lacunas presentes na difícil implementação da política nacional de educação inclusiva e no benefício da manutenção(ascensão) do próprio *status* social. Sobre as identidades docentes, o capítulo joga luz no que diz respeito à necessidade de esses docentes terem acesso a programas, cursos, encontros que promovam mudanças significativas ao trabalho com inclusão escolar. Na discussão, a identidade profissional docente é entendida na relação dos atores sociais com suas fragilidades profissionais e desejo de novos processos de construção social dessas identidades nas lutas em prol de conhecimento científico, ético e de alteridade de modo a contribuir com a

prática docente diária. Por fim, são apresentadas algumas características da construção da identidade de estudantes com deficiência auditiva, tendo como base a interação diária com professores(as).

CAPÍTULO 8 - PERSPECTIVAS E PERCEPÇÕES DE LETRAMENTO

Este capítulo marca um momento importante da investigação: discutir o letramento dos colaboradores da pesquisa, ou seja, os(as) professores(as) da Congregação e da EBF Buruma, os(as) estudantes com deficiência auditiva assistidos(as) pela Congregação e matriculados(as) na EBF Buruma e suas famílias, bem como explicitar as práticas de letramento desenvolvidas por todos(as) esses(as) referidos (as) colaboradores(as) desta pesquisa. Com isso, o objetivo é dar visibilidade aos tipos de letramento presentes, identificados na comunidade investigada.

O letramento, como um dos campos de estudo que compõe o aporte teórico desta tese, figurou de modo mais bem explicitado no Capítulo 3. No entanto, interessa-nos anteceder à apresentação dos letramentos dos(as) colaboradores(as) da pesquisa uma breve discussão acerca do conceito de letramento, apresentada na continuidade deste capítulo analítico.

Começamos por Barton e Hamilton (2000) que definem o letramento com base em lugar, a exemplo de casa, escola e local de trabalho, considerados domínios particulares com tipos de instrução específica. Para Kleiman (2006), o letramento pode se apresentar de várias maneiras e em diferentes locais no cotidiano das pessoas. Logo, há um letramento familiar que começa desde o nascimento e se vai juntando a outros letramentos que surgem no decorrer da vida, na dinâmica de cada um(a), em um determinado lugar. Esse vai ao encontro de Castanheira, Green e Dixon (2007), ao defenderem que o letramento é um fenômeno social definido e redefinido em cada grupo, consoante espaços como escolas, comunidades, além de categorias profissionais, em referência a professores(as), religiosos(as), gestores(as) de educação.

A considerar que o lócus desta investigação corresponde a dois espaços de ensino que pressupõem diferentes atividades de leitura e escrita (Ver Capítulo 3, Seção 3.1; Capítulo 4, Seção 4.2), entendemos que isso não é suficiente para definir todas as práticas letradas que atravessam a Congregação e a EBF Buruma. Exposto de outra forma, esse lócus da pesquisa corrobora Freire (1987), visto tratar-se de uma comunidade multiletrada onde são vivenciadas muitas “leitura[s] de mundo” com enfoques históricos, sociais, religiosos e culturais.

Na comunidade de Buruma, a leitura e escrita não se limitam às práticas desenvolvidas no ambiente escolar. Todas as atividades têm relação com o entorno cultural onde todos(as) vivem e expressam suas identidades, crenças, valores e comportamentos. Dentro dessa concepção, o letramento do lócus investigado não pode ser compreendido apenas com base em uma natureza linguística. Isso porque o letramento ocorre em diferentes eventos socioculturais

e práticas vivenciados, tanto na comunidade de Buruma quanto em todos os municípios,⁹¹ postos administrativos⁹², sucos⁹³ e aldeias⁹⁴ do país. Aqui, retomamos o emprego da palavra *suco* (do tétum) por referir-se a um aspecto importante da divisão geográfica de Timor-Leste. Trata-se de uma organização comunitária formada com base em circunstâncias históricas, culturais e tradicionais que tem área estabelecida no território nacional e população definida. Portanto, há diferentes letramentos nos diversos ambientes sociais onde as populações de cada local interagem e desenvolvem sua vida cotidiana. Barton e Hamilton (2000) e Gee (2005) defendem a tese de que as pessoas se envolvem com diferentes práticas de letramento, e estas variam conforme os contextos de cultura.

A fim de adentrar a discussão e análise dos letramentos identificados na pesquisa, durante o período de observação e entrevistas, na continuidade deste capítulo são apresentadas seções intituladas *Cenários de Letramento*, *Letramento de Professores(as)*, *Letramento de Estudantes com Deficiência* e *Letramento de Famílias*. A base dessa discussão e análise são excertos das entrevistas com gestores(as) de educação, professores(as) da Congregação e da EBF Buruma e um estudante com deficiência auditiva assistido pela Congregação e matriculado na EBF Buruma. Também foram incluídas na análise, algumas notas de campo e vinhetas produzidas pela pesquisadora, durante o período dedicado ao trabalho de campo.

8.1 Cenários de Letramento

A vinheta a seguir foi produzida após a primeira visita à Congregação. Nela, identificamos diferentes letramentos em diferentes contextos. De acordo com Gee (2005), sociedades diferentes e subgrupos sociais têm distintas formas de letramento, sendo que estes possuem efeitos sociais e mentais em diferentes contextos. A apresentação da análise corresponde às partes realçadas no texto da vinheta 4.

Vinheta 4 – Primeira visita à Congregação

As mães Ignatia e Margarida são indonésias. Por isso, é esperado que elas aprendam **tétum e português (línguas oficiais)**. As atividades de pesquisa só serão retomadas em maio, em razão das eleições presidenciais (19/04). É comum no país considerar o tempo de deslocamento dos(as) cidadãos(ãs) para irem votar em seus

⁹¹ O representante do município chama-se autoridade local. (Nota da pesquisadora)

⁹² O representante do posto administrativo chama-se administrador. (*Idem*)

⁹³ Suco é uma organização comunitária formada com base em circunstâncias históricas, culturais e tradicionais que tem área estabelecida no território nacional e população definida. O representante do suco chama-se chefe de suco. (*Idem*)

⁹⁴ O representante da aldeia chama-se chefe de aldeia. (*Idem*)

municípios. **O domicílio eleitoral de todo(a) timorense é o município de origem**, podendo mudá-lo apenas para a capital, mas isso não é frequente. Sempre há feriados. **São respeitados todos os feriados das religiões presentes no país.** Também há um **Exame Nacional, quando os estudantes vão à escola apenas para as provas escritas.** No trabalho de equivalência, a Congregação assiste a criança de modo que “tenha condição” (grifo da mãe) de ser incluída na EBF Buruma (Grifos da pesquisadora). (Vinheta produzida pela pesquisadora)

A vinheta apresenta duas religiosas indonésias responsáveis pela gestão administrativa, financeira e pedagógica da Congregação. Elas falam *Melayo* (Malaio), sua língua materna. Não falam inglês nem português. Chegaram a Timor-Leste, em 2013 e, desde então, esforçam-se frequentemente para falar tétum, a língua nacional de Timor-Leste. Para Vygotsky (2007), o processo de formação do ser humano é marcado pelo seu contexto histórico e cultural e pela singularidade das relações estabelecidas no contexto em que está inserido. Isso quer dizer que essas mães já tinham uma imagem, socialmente formada sobre pessoas com deficiência auditiva, mesmo antes de irem a Timor. Portanto, consideramos não só seu letramento na perspectiva da deficiência auditiva, mas também a necessidade de outros letramentos pertinentes à atividade laboral, religiosa, comunitária. Os(as) professores(as) e demais funcionários(as) da Congregação (Ver Apêndice 9) falam a língua indonésia, logo, essa é a língua de comunicação com as mães. Assim, língua, hábitos e costumes indonésios fazem parte do cotidiano da Congregação.

O trecho: *O domicílio eleitoral de todo(a) timorense é o município de origem* carrega alguns significados bastante relevantes a esta discussão, a saber: cada município tem uma língua materna própria, a dinâmica dos eventos sociais também difere entre todos os municípios do país. Todo o cotidiano do município passa pelo uso da língua local. No caso de Buruma, sua língua chama-se *Makasae*. Logo, o letramento cultural de cada lugar é singular. *Em: São respeitados todos os feriados das religiões presentes no país*, referimo-nos ao fato de que em Timor-Leste há católicos, protestantes e muçulmanos, convivendo de modo tolerante, incluindo respeito aos feriados e às práticas religiosas de cada uma dessas religiões. Isso mostra que, apesar do elevado percentual de católicos, há no país diferentes tipos de letramento religioso, tanto em eventos quanto nas práticas.

Em: há um Exame Nacional, quando os estudantes vão à escola apenas para as provas escritas, verificamos que os estudantes participam desse exame com base nos eventos de letramentos da escola. Durante a pesquisa de campo, pudemos observar que os eventos de letramento da Congregação são autônomos, porque seu foco são as terapias visuais-gestuais. Na EBF Buruma, as práticas de leitura e escrita, bem como as aulas de geografia e ciências são

notadamente dissociadas da realidade da comunidade, e isso é percebido na rotina diária da comunidade. Ademais, os índices de desempenho no ensino básico, em todo o país, ainda são muito baixos. Ainda, verificamos, nessa comunidade, diferentes tipos de letramento, a saber: religioso, acadêmico, cultural e linguístico. Em outras palavras, o dia a dia da comunidade de Buruma é atravessado por letramentos sociais, locais, com ênfase nos letramentos voltados aos problemas e eventos sociais do lugar.

Na sequência, analisamos as falas de *Emá Bo'ot 3*, gestor do Infordepe, instituição autônoma quanto à organização e implementação dos programas de formação de professores(as) em exercício. Assim, apresentamos um recorte da entrevista com *Emá Bo'ot 3* e, em seguida, consideração a alguns excertos e análise relacionada.

Emá Bo'ot 3: Nós ... estamos a fazer atividade de formação, infelizmente ainda não temos formadores adequados para atividades da formação de professores para atuar na educação inclusiva. Estamos a recorrer a outros recursos com apoio de *Partnership Human Development* (PHD) que está a motivar na formação do pessoal para atuar nesta [pausa longa] nesta parte da formação.

Lucimar: Onde, quando o Sr. fala de recursos adequados, recursos humanos adequados -sim-, o Sr disse que o Infordepe recorre ao PHD [sim, sim], e existe um calendário, um prazo do PHD para apresentar esses recursos ao Infordepe...

Emá Bo'ot 3: Infelizmente, eles têm seus programas, mas não é calendário específico para atuar com Infordepe, mas, neste momento, eles já realizaram uma formação para pessoas de EMIS para levantamento de dados sobre [BARULHO EXTERNO] as crianças com deficiência para acesso à educação inclusiva. E, neste sentido, estão aguardar os dados, depois de terem os dados e, talvez, vão continuar a formação de professores para atuar nesta área.

Lucimar: Fale sobre o tempo em que o Infordepe está envolvido com esta política da educação inclusiva.

Emá Bo'ot: Já desde 2017, que o ministério da educação envolve a política inclusiva, infelizmente, ainda não temos pessoas com qualificação adequada para esta área, principalmente, na formação de professores.

Lucimar: Fale sobre a orientação que os professores têm para atuar nesse sentido.

Emá Bo'ot 3: Sim, claro que nas escolas estão a funcionar de forma inclusiva, a receber as crianças com deficiência. Agora, no sentido da formação, é que nós até a presente data não temos recursos humanos qualificados para esta área. Mas, em cooperação entre o Departamento da Educação Inclusiva (DEI) e agências de cooperação, estão a dar formação para os professores nesta área, agora, propriamente, só Infordepe, ainda não temos este recurso.

Lucimar: Essa competência, essa responsabilidade são do Infordepe?

Emá Bo'ot 3: Sim, Sim!

Lucimar: A formação deve ser feita pelo Infordepe?

Emá Bo'ot 3: Sim, sim. A formação deve ser feita pelo Infordepe. Pode ser através da cooperação, mas com a autonomia do Infordepe.

Lucimar: Sr. Manuel Gomes, fale sobre a relação, ligação, organograma ou fluxograma entre Infordepe, DEI e PHD.

Emá Bo'ot 3: É assim: nós temos cooperação com os parceiros. Nós temos 16 parceiros, nacionais e internacionais, que estão a envolver na área de formação de professores e, neste sentido, PHD também está a envolver nesta área, e dependente dos programas que eles têm e, neste sentido, é que nós trabalhamos juntos para realização das atividades de formação.

Quando foi pedido que falasse sobre formação continuada para professores que atuam em salas de aula inclusivas, *Ema Bo'ot 3* declarou afirmativamente: *estamos a fazer atividade de formação*, consciente de seu papel e revestido de significado, tendo em conta a posição desse gestor em uma instituição pública. Todavia, ao dizer: *infelizmente ainda não temos formadores adequados para atividades da formação de professores para atuar na educação inclusiva*, percebemos certa contradição, haja vista a existência de escolas denominadas inclusivas, de modo a cumprir a orientação da política nacional para educação inclusiva, vigente desde 2017. Isso permite questionar a dinâmica dos processos (planejamento, execução, recursos, parcerias), com vistas à melhoria da educação. Consideremos que a condição necessária a essa dinâmica seja vincular planejamento, organização e implementação para que sejam atendidas as necessidades dos(as) professores(as).

Em: *estamos a recorrer a outros recursos com apoio de um parceiro estrangeiro*, destacamos a importância da parceria de alguns organismos internacionais em diferentes esferas do governo. Ao chegarem em Timor-Leste, essas instituições contratam a melhor mão de obra local, conferindo-lhe salário digno e reconhecimento social. Contudo, isso nem sempre resulta efetivamente às demandas imperativas, devido ao pouco poder de decisão dos locais. Em: *com apoio de um parceiro estrangeiro que está a motivar*, chama a atenção a realização de muitos encontros entre governo e parceiros (nacionais e estrangeiros), sem que haja tempo hábil no que tange à implementação das ações.

Sobre o papel dos parceiros estrangeiros, afirma: *Infelizmente... eles têm seus programas... mas não é calendário específico para atuar com Infordepe... mas... neste momento... eles já realizaram uma formação para pessoas do [departamento relacionado] para levantamento de dados sobre as crianças com deficiência para acesso à educação inclusiva. E... neste sentido... estão aguardar os dados... depois de terem os dados e... talvez... vão continuar a formação de professores para atuar nesta área.*

Quando *Ema Bo'ot 3* diz: *estão aguardar os dados...*, entendemos a relevância de saber quantas PcD existem em Timor-Leste, onde estão, o porquê de não haver registro civil dessas pessoas, mas consideramos também certa contradição social pelo fato de que já existem escolas inclusivas, bem como orientação do ministério da educação para que os(as) professores(as) nessas escolas exerçam uma prática docente inclusiva. Aqui, destaca-se o espaço e o tempo considerados “categorias básicas da existência humana” (Harvey, 2008, p. 187), no sentido de que são aspectos importantes e em torno dos quais organizamos as atividades cotidianas.

Ao confirmar o tempo em que o Infordepe está envolvido com a política de educação inclusiva, *Ema Bo'ot 3* explicou: *Já desde 2017, o ministério da educação envolve a política*

inclusiva... infelizmente... ainda não temos pessoas com qualificação adequada para esta área... principalmente... na formação de professores. Em: *já desde 2017*, a fala do gestor causa a impressão de que a legislação, com destaque ao currículo do ensino básico (Ver Capítulo 5), que atravessa a discussão sobre a educação inclusiva, almejada no contexto de Timor-Leste, não parece explícita. Isso acontece porque tal orientação é perspectivada pelos(as) docentes inclusivos(as), mas não se mostra de modo claro e coeso. O resultado disso são as escolhas, bem como interpretações equivocadas das escolhas que norteiam a prática da inclusão.

Ao dizer: *Infelizmente... eles têm seus programas...* e, mais adiante, *infelizmente... ainda não temos pessoas com qualificação adequada*, o uso repetitivo de uma circunstância de modo (por duas vezes), leva-nos à percepção, por meio de uma breve análise, sobre a importância da repetição para a construção do texto falado (entrevista). Ainda que estigmatizada pelos preceitos da modalidade escrita que ordenam a não utilização dessa estratégia, a repetição não deixa de ser um recurso que contribui para a coesão textual, manutenção dos tópicos e intensificação dos fatores semânticos e argumentativos (Marcuschi, 2008). Isso facilita a interação entre pesquisadora e entrevistado, como no caso específico desta pesquisa. Para esse autor, nesse aspecto funcional de intensificação, os interactantes repetem expressões idênticas [a pesquisadora repete: *formação* e o colaborador da pesquisa: *infelizmente*, cujo objetivo é intensificar o argumento. Colocado de outra forma, a repetição é regida pela marcação expressiva, no sentido em que o entrevistado motivado pela insistência da pesquisadora, ao sobrepor questões, de certa maneira, semelhantes, recorre a palavras, estruturas, sentidos que foram ditos em um processo de autorrepetição.

Em: *principalmente... na formação de professores*, assim como nos dois usos da já referida circunstância, ele mostra consideração significativa à demanda, por meio de circunstância de modo. Quanto à orientação que os professores têm para atuar como professores(as) inclusivos(as), *Ema Bo'ot 3* disse: *Sim... claro que nas escolas estão a funcionar de forma inclusiva / a receber as crianças com deficiência. Agora... no sentido da formação... é que nós até a presente data não temos recursos humanos qualificados para esta área. Mas... em cooperação entre o Departamento da Educação Inclusiva e agências de cooperação... estão a dar formação para os professores nesta área ... agora... propriamente / só Infordepe, ainda não temos este recurso.*

Ao enfatizar: *Sim... claro que nas escolas estão a funcionar de forma inclusiva... a receber as crianças com deficiência... Agora... no sentido da formação*, *Ema Bo'ot 3* salienta que há escolas inclusivas a funcionar, embora esse funcionamento, com vistas ao atendimento da política nacional para educação inclusiva, tenha sido um dos questionamentos desta

pesquisa. Esta problematização foi confirmada durante a realização da pesquisa no seu campo de investigação, por meio de observação participante e realização de entrevistas com o grupo docente. Assim, tratando-se especificamente de educação inclusiva e seu enfoque específico na inclusão escolar de estudantes com deficiência, a fala do gestor ainda não atende às necessidades requeridas ao avanço do campo educacional, no sentido de garantir a existência e a identidade da educação inclusiva. Acrescentamos a isso um dos principais desafios do lócus investigado: a formação inicial e continuada. Com base nas falas de todos(as) os(as) docentes colaboradores da pesquisa, a formação de professores (as) tem relação direta com a qualidade do trabalho desenvolvido na Congregação e na EBF Buruma e com a satisfação e segurança dos(as) profissionais da educação que, em sua trajetória de formação inicial e continuada, devem ter acesso a saberes diversos, práticas diárias e conteúdo, os quais irão desempenhar.

A vinheta a seguir foi produzida durante a pesquisa de campo. Nela, analisamos a língua portuguesa sob duas perspectivas de letramento: evento e prática.

Vinheta 5 – Língua Portuguesa

Para os(as) professores(as) das gerações do tempo da ocupação indonésia, aprender português não significa atender à constituição ou Lei de Bases da Educação somente, e sim ser reconhecido socialmente, ter acesso a postos de trabalho ofertados pelas esferas públicas (Vinheta produzida pela pesquisadora).

Logo nas primeiras interações com gestoras, professores(as) e demais funcionários da Congregação havia uma expectativa muito grande acerca da possibilidade de um curso de língua portuguesa, a ser incluído durante o tempo dedicado à observação participativa no campo de pesquisa. Isso motivou a produção da vinheta 5, no sentido de analisar diferentes aspectos identificados no lócus da pesquisa. Embora o português seja uma das línguas de instrução, os(as) docentes da Congregação, nascidos entre o final da ocupação indonésia e início da restauração da independência, residentes em uma área remota (Buruma), ainda não têm proficiência adequada à prática docente nessa língua. Isso leva o grupo a um exercício docente equivocado, visto que o português não faz parte dos eventos de letramento da instituição. Ao pensar em um curso de português, as mães e os(as) docentes da Congregação sabem que não precisam do português para comunicação no trabalho. No entanto, os estudantes não estão aprendendo uma de suas línguas oficiais.

Um ponto relevante a ser destacado, percebido durante a interação (conversas informais, intervalos de observação de aulas) com esses(as) docentes, é que todos(as) querem ser reconhecidos(as) socialmente, além da possibilidade de acesso ao serviço público. À esta

pesquisa interessou analisar o papel da política de governo timorense quanto à implementação do português. Falta-lhe um planejamento linguístico adequado, inclusivo. Cristo (2016, p.135) destaca que “A política é a técnica sobre como pensar, determinar e escolher a melhor estratégia na realização dos valores de poder e distribuí-los à sociedade”. Ainda, “a escolha de ideias concretas determina alternativas de êxitos e realiza ações concretas para que os valores predefinidos e defendidos possam ser adequadamente alcançados” (*Idem*). Inferimos que a inquietação dos(as) docentes não proficientes em português é um problema político e que como tal justifica sua participação na tentativa de solução.

Nesses cenários iniciais de letramento, verificamos alguns tipos de letramento identificados no decorrer da pesquisa. A compreensão plural de ser no mundo nos conduz ao conceito de mundos de letramento, consoante Barton (2000). Na pesquisa, foram percebidos esses diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida. Ademais, identificamos a necessidade de adequação às necessidades comunicativas que cada contexto social exige, neste caso, a realidade do lócus pesquisado. Nesse sentido, também foi percebida a questão social da inclusão dos(as) docentes de Buruma que ainda apresenta lacunas.

Ao identificarmos letramento cultural local, religioso, acadêmico por meio das análises apresentadas nesta seção, entendemos que todas essas formas de letramento(s) coexistem e revelam a agência humana, tanto na adoção quanto na orientação de suas práticas de letramento. Coexistindo em um mesmo tempo e espaço, os letramentos compõem uma complexa rede de interação que formam não apenas os grupos sociais, a exemplo da comunidade de Buruma, mas estruturam, principalmente, as relações entre domínios discursivos distintos, neste caso, os(as) professores(as) e as mães da Congregação, os(as) professores(as) da EBF Buruma e os(as) gestores do MEJD, do DEI e parceiros internacionais.

8.2 Letramento de Professores(as)

O trecho que segue reúne alguns excertos da entrevista com *Manorin 1*, professor da EBF Buruma. Logo, as passagens separadas por barra (/) correspondem a recortes retirados da entrevista na íntegra.

Educação inclusiva para mim é para os que não sabem falar, e eles venham cá para se incluir com os colegas / Esta escola recebe essas crianças que não sabem ouvir e não podem falar / as terapias gestuais é só para os formadores ((da Congregação)) apresentarem os gestos / quando eles não sabem, eu aproximo a eles para que eles podem compreender. Eu me aproximo e mostrar os gestos como eles podem compreender, podem aprender/ nós queremos que a EI terá uma formação, principalmente, para nós, os professores da EBF Buruma / Aqui tem

muitos deficientes que estão a incluir nessa escola. Por isso, **queremos formação sobre educação inclusiva/ A Congregação tem crianças de Baucau, de Viqueque, de Lautém... Tá tudo misturado** (*Manorin 1*, grifos da pesquisadora).

Na entrevista de *Manorin 1* percebemos um letramento inclusivo frágil, tendo em conta seu papel social, o de professor. Isso pode ser verificado quando ele diz: *Educação inclusiva para mim é para os que não sabem falar*. Essa declaração revela pouco conhecimento sobre conceito(s) de educação inclusiva. Na mesma declaração, ele sugere: *e eles venham cá para se incluir com os colegas*. Dessa forma, o professor apresenta sua compreensão de que os alunos com deficiência auditiva têm de ser matriculados na EBF Buruma e devem ser incluídos lá. Percebemos que, em sua afirmação, *Manorin 1* não menciona professores(as) e demais funcionários da escola, citando a inclusão entre colegas, apenas.

Em: *esta escola recebe essas crianças que não sabem ouvir e não podem falar*, *Manorin 1* tem consciência do papel e da responsabilidade da EBF Buruma. Ao dizer: *queremos formação sobre educação inclusiva*, esse docente mostra sua necessidade e seus pares (*queremos[nós]*), no sentido de atenderem ao papel de escola inclusiva atribuído à EBF Buruma. Aqui, destacamos o uso do tempo presente e da modalidade epistêmica com declaração afirmativa (*queremos formação*), na qual o docente deixa claro os desafios enfrentados pela docência, em relação ao que é esperado de um(a) professor(a) inclusivo(a), assim a escola como espaço inclusivo, também.

Em: *A Congregação tem crianças de Baucau, de Viqueque, de Lautém... Tá tudo misturado*, *Manorin 1* entende que a EBF Buruma tem de receber crianças de diferentes municípios. Inferimos que ele se refira às especificidades de cada município, o que implica a presença de diferentes tipos de letramento cultural na comunidade de Buruma. Ao usar: *Tá tudo misturado*, ele também demonstra desconhecimento quanto aos usos linguísticos adequados à área da educação inclusiva. Vale ressaltar a agencição de *Manorin 1* (*se incluir com os colegas/ queremos formação/ tem crianças de Baucau, de Viqueque, de Lautém...*) e, também, seu letramento político.

Na sequência, temos uma vinheta que foi produzida pela pesquisadora durante o período de observação na EBF Buruma.

Vinheta 6 – Material Didático

Adentrei uma sala pequena contígua à sala da coordenação e lá encontrei muitos livros didáticos, **alguns bilíngues (tétum e português)**. Sugerir a **organização de uma biblioteca** na sala de aula. Havia também **globo terrestre, corpo humano, mapa múndi, mapa de Timor-Leste** (Vinheta produzida pela pesquisadora).

A vinheta acima apresenta um problema recorrente em Timor-Leste: não há material didático em todas as escolas. Os(as) professores(as) têm dificuldades quanto ao uso desse recurso. O fato de existirem livros em algumas escolas tem relação com algumas iniciativas resultantes de parcerias com organizações nacionais e(ou) internacionais. Isso acontece em razão do interesse das instituições parceiras na esfera da educação de Timor-Leste, o que envolve recursos financeiros significativos. Entretanto, muitos(as) professores(as) não incluem determinado material didático em suas aulas, pois dependem de formação continuada nesse sentido.

Na EBF Buruma, a existência de *alguns [livros] bilíngues (tétum e português)* mostra, além das condições inadequadas quanto à organização desse recurso, o prejuízo causado aos(as) estudantes. Surpreendemo-nos com a quantidade desses livros bilíngues, sobretudo por serem línguas oficiais e de instrução. O fato de que a escola tem *globo terrestre, corpo humano, mapa mundi, mapa de Timor-Leste*, em um espaço não acessado frequentemente pelos(as) professores(as), constitui um grande problema: desconsideração à importância do material didático para preparação e ministração das aulas.

A considerar o material citado na vinheta, a consequência disso gera prejuízo ao trabalho docente e ao conhecimento de áreas como geografia, história, ciências. Assim, verificamos nessa situação problemas que afetam os eventos de letramento da escola, ou seja, as práticas de letramento da escola, da sala de aula, das atividades de cada disciplina, do ensino e aprendizagem das línguas portuguesa e tétum, como ponto importante à realidade linguística do país.

O excerto a seguir é um recorte da entrevista com *Manorin 2*, professor da Congregação. O fragmento é apresentado em duas versões: uma na língua escolhida pelo docente, no momento da entrevista, e outra traduzida ao português.

Quadro 35– Excerto e Tradução

<p>Lucimar: Koalia konaba educação inclusiva.</p> <p>Manorin 2: Ha'u hanoin konaba aprende ciência ne'e maske ita servisu ona...maibe ita tenke aprende nafatin. Iha inclusivo ninia...no mos geral ninia ita tenke aprende lor-loron tanba ciência ita umano la seis, la perfeito, tanba ida ne'e tenke aprende nafatin, NAFATIN iha escola no mos iha liur mos tenke aprende nafatin...Ami sugere deit liuliu ba governo tenke hare liu ba educação inclusivu ninia.</p>	<p>Lucimar: Fale sobre educação inclusiva.</p> <p>Manorin 2: Eu penso que aprender essa ciência por mais que já trabalhe nisso..., mas nós temos que aprender sempre. Na nossa realidade inclusiva específica e no também inclusão no geral temos de aprender todos os dias porque somos humanos... não nos afastamos da ciência, não somos perfeitos...porque isso tem que aprender sempre...SEMPRE na escola e... também... fora temos que aprender sempre. Nós só sugerimos</p>
--	--

	principalmente para o governo que tem que olhar muito para a nossa educação inclusiva.
--	---

Fonte: acervo da pesquisadora.

Manorin 2 refere-se à educação inclusiva como uma ciência. Ele apresenta o uso linguístico (*ciência*), ao comparar igualmente educação inclusiva e ciência (*Eu penso que aprender essa ciência*). Vale ressaltar os níveis de letramento desse docente. Primeiro, seu letramento acadêmico, consciente acerca de seu papel social, em: *mas nós temos que aprender sempre / temos de aprender todos os dias*. Em seguida, destacamos seu letramento social, político, inclusivo, que aparece nas falas *não somos perfeitos/ na escola e... também... fora*. Isso mostra a conscientização do docente acerca do desafio da educação inclusiva, considerando a formação básica dos(as) estudantes com deficiência, como também sua preparação para a vida no presente e no futuro.

Na fala: *sugerimos principalmente para o governo que tem que olhar muito para a nossa educação inclusiva*, mais uma vez *Manorin 2* apresenta tipos de letramento (social, político, inclusivo), pois ele usa o pronome “nós”, em um momento singular (entrevista) referindo-se ao coletivo, seus pares, o que representa não somente uma voz, e sim vozes. Também merece destaque o trecho: *principalmente para o governo*. Esse uso dá visibilidade ao letramento do cidadão participativo, consciente do papel da esfera do sistema educacional. Inferimos que o uso de *governo*, ao invés de ministério da educação, seja dirigido a outras esferas do sistema governamental, nas quais são tomadas decisões sobre a área da educação.

Em: *tem que olhar muito para a nossa educação inclusiva*, *Manorin 2* deixa clara a sua intenção de dizer ao governo que os professores devem ser inclusivos, porque existem leis coerentes, bem elaboradas, mas enfrentam muitos problemas, especificando que o MEJD, o DEI e o INFORDEPE não estão a cuidar da inclusão de professores(as), de estudantes, de famílias. A nosso ver, a fala de *Manorin 2* revela letramento inclusivo e político, porque inclui seu desejo e de seus pares de serem assistidos(as) de modo adequado, ético, formativo, de maneira que possam conhecer as barreiras impostas pela sociedade e propor o enfrentamento com vistas a mudanças significativas. Ao usar *nossa*, inferimos que o professor chama a atenção para a necessidade de um bem a ser ofertado a todos(as). Além disso, o uso de ‘nossa’ é inclusivo. O docente rejeita o exercício equivocado da inclusão, motivado pelas lacunas de esferas superiores.

Com base nas falas de *Manorin 1* (*queremos formação*) e de *Manorin 2* (*sugerimos ao governo*), entendemos que a mudança é responsabilidade do governo, do MEJD, do DEI, do

Infordepe, e não dos(as) estudantes com deficiência. Isso para que as gestoras e professores(as) da Congregação, como também professores e professoras da EBF Buruma alcancem seus objetivos de mudança social, no sentido de que todos, sem qualquer exceção, sejam incluídos(as) e tenham permanência assegurados(as) no que se refere à educação inclusiva. O letramento desses docentes pode ser visto como um processo social e político que tem como base a realidade criticamente desvelada.

O trecho a seguir (Quadro 35) é um recorte da entrevista com *Manorin 3*, professora da EBF Buruma. A inclusão de algumas marcas e informações adicionais tem o objetivo de dar mais clareza ao texto - sem afetar sua originalidade -, considerando sobretudo especificidades relativas à tradução tétum-português.

Quadro 36 – Excertos e Tradução

<p>Lucimar: Koalia konaba dalan ne'ebe ita uza atu hanorin sira.</p> <p>Manorin 3: Ha'u atu hanorin aluno ho defisiensi ka laho defisiensi... ha'u hare sira hanesan... hakohak sira hanesan / depois haruka sira halimar hamutuk... estuda hamutuk... no orsida ha'u ba haruka atu le'e.</p> <p>Lucimar: Koalia konaba estudante naran <i>Fitun</i> (nome fictício, do tétum 'estrela). Nia iha sala de aula tur do'ok ituan hosi kolega sira seluk. Tanba sa?</p> <p>Manorin 3: Nia tanba do'ok hosi nia tur besik ninia kolega / hosi kolega nain rua nia tur besik sira koalia bebeik nia lakohi / Nia husu atu tur do'ok / Nia hilli tur do'ok. / Há'u hanorin aluno ho deficiência laho defisiensi hanesan deit. Husik ba ka haketak... ha'u la despreza.</p> <p>Lucimar: Ita la hare ka la simu sira nia diferença?</p> <p>Manorin 3: Ha'u lakohi hare sira nia diferença. Ha'u hare ba sira hanesan. Labarik sira ho deficiência ka laho defisiensi ha'u hakohak hanesan.</p>	<p>Lucimar: Fale sobre o caminho que você usa para ensinar as crianças.</p> <p>Manorin 3: Eu ensino aluno com ou sem deficiência...de igual modo...Abraço-os da mesma forma / depois mando brincar juntos...estudar juntos...mais tarde mando ler.</p> <p>Lucimar: Fale sobre a estudante <i>Fitun</i>. Na sala de aula, ela se senta longe dos colegas. Por quê?</p> <p>Manorin 3: Ela se senta longe porque suas colegas conversam muito / Ela escolheu sentar-se longe. Eu ensino aluno com ou sem deficiência igual. Deixar como está ou separar...Eu não desprezo.</p> <p>Lucimar: Você não vê ou não aceita a deficiência?</p> <p>Manorin 3: Eu não aceito suas diferenças. Eu os vejo igual.</p>
---	---

Fonte: Acervo da pesquisadora.

As falas de *Manorin 3* revelam desconhecimento sobre educação inclusiva. Na fragilidade de suas falas, percebemos os desafios que essa docente enfrenta diariamente em uma sala de aula inclusiva. A docente é idosa. Tanto em conversas informais quanto no momento da entrevista, ela não mencionou detalhes de sua trajetória acadêmica. Ao sugerirmos que ela falasse de sua didática, ao atuar em turma com três estudantes com deficiência auditiva, ela respondeu que trata todos os estudantes de igual modo. Em: *Abraço-os da mesma forma / depois mando brincar juntos...estudar juntos...mais tarde mando ler*, primeiro ela faz considerações específicas do campo da interação, do altruísmo (*Abraço-os da mesma forma / depois mando brincar juntos...estudar juntos*), o que nos parece claro e pertinente. Mas, ao dizer: *mais tarde mando ler*, ela revela um papel docente descomprometido com currículo, plano de curso ou plano de aula.

Nessa proposta não há complemento sobre o que fazer (ler o quê) e por quê. Ao ser perguntada sobre a aluna *Fitun* (nome fictício), *Manorin 3* não consegue apresentar uma explicação didática, coerente que justifique o distanciamento da menina na sala de aula. Com base nesses fatos, inferimos a ausência de letramento acadêmico e inclusivo adequado à função que desempenha na EBF Buruma. Em: *Eu não aceito suas diferenças. Eu os vejo igual*, ela tenta redirecionar sua fala, no sentido de apresentar um pensamento inclusivo, mas a declaração negativa ganha um sentido contrário. Isso comprova que a docente fala de algo que realmente desconhece.

O trecho a seguir (Quadro 36) é um recorte da entrevista com *Manorin 4*, professor da Congregação.

Quadro 37 – Excertos e Tradução

<p>Lucimar: Koalia konaba Edukasaun Inklusiva ka. Ita toman rona konaba ida ne'e uluk ka?</p> <p>Manorin 4: Uluk ha'u <i>escola...</i> ha'u seidauk ou <i>nunca mais</i> hetan ema ho defisiensia ou <i>estuda</i> hamutuk ho ema ho defisiensia no <i>mestre</i> sira mos...professora sira mos la koalia kona ba ema ho defisiensia, maibe hanesan ohin professora dehan hanesan buat fon mai ha'u. [...] Iha ne'e ha'u kedas laran monu ba <i>madre</i> sira nia servisu ba ema ho defisiensia... <i>então</i> ha'u mai <i>apply</i> ba <i>vaga</i> atu sai <i>professora</i> kona ba ema ho defisiensia.</p> <p>Lucimar: Ha'u hakarak ita koalia konaba <i>terapia</i> ne'ebe ha'u hare katak imi toma <i>uza</i> iha ne'e imi bolu <i>terapia</i> visual-gestual. E depois, koalia konaba <i>preparasaun</i> ba <i>atividade</i> sira ne'ebe</p>	<p>Lucimar: Fale sobre educação inclusiva. Já conhecia desde antes?</p> <p>Manorin 4: Antes, na escola, nunca estudei com pessoa com deficiência...e os professores também... professora não falavam sobre PcD. Mas como eu disse é algo novo para mim. [...]. Aqui eu fiquei encantada com o trabalho das mães com PcD, então eu me candidatei a vaga de professora.</p> <p>Lucimar: Eu gostaria que você falasse sobre as terapias que vocês ministram (as terapias visuais-gestuais). E depois, fale sobre a preparação das atividades que são aplicadas. Como é seu roteiro?</p> <p>Manorin 4: Sim, assim, um guia para o meu trabalho pode ser o alfabeto...nós fazemos sílabas</p>
--	--

<p>labarik simu iha ne'e. Oinsá? Sa'ida sai nudar guião ba ita?</p> <p>Manorin 4: Sim, hanesan, buat ida guia mai ami karik ami halo alfabeto...ami halo sílabas atu nune'e sira mak aprende ne'e hanesan karik horseik ami hanorin kona ba letra atu sira..... fo TPC⁹⁵ ida fo agora ne'e... orsida sira estuda... aban ne'e sira sei apresenta.</p>	<p>para assim eles aprendem ...igual talvez ontem nós ensinamos letras para eles...dá um TPC...eles estudam mais tarde...amanhã eles(as) apresentam.</p>
---	--

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Manorin 4 não tem formação para atuar como docente, mas apresenta grande engajamento com a proposta da educação inclusiva. Suas falas mostram que o letramento não se reduz à apropriação de um letramento único, visto que lhe falta um letramento acadêmico no âmbito da formação inicial para estar apta ao exercício como professora inclusiva. Contudo, *Manorin 4* é uma agente de letramento (Kleiman, 1995) comprometida com as muitas crianças e pré-adolescentes da Congregação. Nessa visão, letramento é tudo o que se vive e se faz em sua realidade. Em suas falas, ela expressa sua concepção acerca das terapias visuais-gestuais (evento de letramento) que significa a visão de oralidade, leitura e escrita como aspecto essencial à forma de os(as) assistidos(as) pela Congregação viverem e encararem o mundo.

O trecho a seguir é um recorte da entrevista com *Manorin 5*, professor da EBF Buruma. Além das convenções de transcrição (Ver Apêndice 4), incluímos usos linguísticos marcados com uso de colchetes [], a fim de fazer ajustes previsíveis, à época.

Lucimar: _Então, começou a trabalhar em qual ano?

*Manorin 5:*1991

Lucimar: Há quanto tempo trabalha na EBF Buruma?

Manorin 5: Naquele momento... 1991... lá em Binagua... depois eu saí em 1999.

Lucimar: ((Ah... okay... 1999 até agora)) Na sua família tem pessoas com deficiência?

Manorin 5: Não... NÃO HÁ.

Lucimar: Por que está a ensinar aqui na EBF Buruma? Por que é professor nesta escola?

Manorin 5: Neste [naquele] momento, eu ensino em Binagua, e transferido aqui [para cá]. Também neste [naquele] momento, situação *hanesan* difícil *ituan*. Também problema *iha* 1999... TL segue atu URA (*ukun rasik an*⁹⁶)... então família está aqui.

As respostas de *Manorin 5* mostram a realidade dos(as) professores(as) timorenses mais velhos(as). *Manorin 5* é professor do ensino básico. Ele representa as gerações contidas no

⁹⁵ TPC (trabalho para casa) é um uso linguístico comum em Timor-Leste (Nota da pesquisadora).

⁹⁶ A expressão *ukun rasik an* (tétum), traduzida ao português significa a própria independência, libertação. O 'r' em *rasik* é pronunciado de modo brando com acento paroxítono (Nota da pesquisadora).

período dos 24 anos da dominação indonésia, pois teve sua formação básica impactada pelos problemas políticos da época da resistência à colonização portuguesa. Em sua fala, ele faz uso da circunstância de tempo: *naquele momento*. A repetição desse marcador temporal indica que houve um movimento relevante em sua vida pessoal e profissional.

Quando ele afirma: *Naquele momento... 1991... lá em Binagua... depois eu saí em 1999*, Manorin 5 faz uso de dois outros marcadores de tempo muito caros à história da resistência timorense: *1991* refere-se ao Massacre de Santa Cruz, fato histórico-político que levou ao conhecimento do mundo inteiro o que significava àquela altura a ocupação indonésia. *1999* refere-se ao ano da intervenção da ONU em Timor-Leste para organização da consulta popular que levou o país à independência multilateral.

Ao ser perguntado sobre *por que está a ensinar aqui na EBF Buruma*, o docente responde com usos linguísticos relacionados à sua mobilidade entre uma escola e outra. Em: *Então família está aqui*, o professor usa uma circunstância de lugar *aqui*, que mostra a importância de àquela época estar no município de origem com a família. A isso inferimos a falta de foco na educação àquela altura. Ademais, ele usa os conflitos políticos de outra época em detrimento de respostas voltadas especificamente à EBF Buruma.

Com base nos textos (vinhetas e excertos) trazidos a este capítulo, percebemos que muitos professores exercem suas práticas de letramento, recorrendo para as mais singulares situações, uma delas a realidade plurilíngue do país. Ao nos reportarmos à pesquisa de campo, entendemos que, em uma situação de etnografia e sob a ótica sociocultural, o letramento é sempre e essencialmente um processo, não linear, mas contínuo.

Outro aspecto muito significativo, considerando uma investigação na área da educação e mudanças constantes da modernidade posterior, é o fato de que, no lócus investigado (e em todo o país), muitos professores não têm computador, não têm acesso constante à internet. Seus usos de tecnologias mais frequentes restringem-se ao uso de telefone celular. Isso impacta negativamente o trabalho do lócus pesquisado, haja vista que os professores(as) inclusivos(as) ficam, de certa maneira, à parte em relação a outras realidades.

No trabalho de campo, percebemos também algumas fragilidades no processo de formação inicial de alguns(mas) professores(as), para atuar com estudantes com deficiência no ensino básico. São problemas que validam a pesquisa no sentido de que possa haver uma formação profissional paralela ao trabalho diário, isto é, a formação continuada pode ser(dar) uma grande contribuição para superação dessa lacuna, ao focar a importância da formação inicial e contínua de professores(as) com ênfase no processo de letramento inclusivo.

Acrescentamos que, independentemente de trechos ou excertos aqui destacados, todos(as) os(as) professores(as) da comunidade de Buruma têm uma ideia cultural de deficiência, baseada em suas crenças, suas cosmovisões. Eles(as) conhecem bem o que significa deficiência para a sociedade timorense, reproduzindo esse discurso com uma visão da deficiência como mal. Porém, desconhecem um modelo social da deficiência. Ainda são pouco preparados(as) para entenderem o papel da escola, visões de escola, a escola como reabilitadora, a escola que prepara para a vida. Falta-lhes, portanto, formação profissional contínua no sentido de que tenham oportunidades de discussões sobre a deficiência como categoria política.

Diante dessa lacuna, optamos por identificar esse ponto tão importante, reservando-se a uma sinalização do problema, somente, sem se expandir no capítulo 2, um espaço da tese, adequado a essa discussão, como também nos capítulos de análises pelo fato de que essa vertente ainda está distante da realidade observada. No entanto, à pesquisa, assim como à(ao) analista crítico(a) do discurso, esses pontos têm de ser apontados, de modo a despertar a atenção, pelo menos.

O excerto a seguir (Quadro 37) é um recorte da entrevista com *Manorin 6*, professor da Congregação. Algumas marcas linguísticas (uso de colchetes [] com informação adicional) diferentes das convenções de transcrição apresentadas no Apêndice 4 foram inseridas sem afetar a fala do entrevistado.

Quadro 38 – Excertos e Tradução

<p>Lucimar: Ita toman tuir formasaun continuada ba servisu iha ne'e?</p> <p>Manorin 6: Seidauk iha. Ha'u tama...madre sira atu mai hosi Indonésia tanba pandemia... la mai.</p> <p>Lucimar: Kona ba governo, ministério da educação?</p> <p>Manorin 6: Fo ha'u pessoal -seidauk-...formação konaba específico ba educação inclusivo.</p> <p>Lucimar: [...] atividade sira ne'ebe labarik sira simu iha ne'e bele contrinui ba sira nia desempenho bainhira tama ba EBF Buruma ka?</p> <p>Manorin 6: Iha ne'e () ha'u sente ajuda ituan bainhira sira ba aprende iha público tamba iha ne'e hare mos ba nível mestre, mestra hosi nee / Timor baseia ba lei ne'ebe educação fo (citação) atu sai núdar professor idak mínimo tenke iha licenciatura ou bacharelato, diploma 3.</p>	<p>Lucimar: Aqui, você costuma participar de formação para este trabalho?</p> <p>Manorin 6: Ainda não. Eu entrei. As mães viriam da Indonésia, mas houve a pandemia... Não vieram.</p> <p>Lucimar: Sobre governo? Ministério da educação?</p> <p>Manorin 6: Para mim pessoalmente ainda não. Ainda não tive formação específica para educação inclusiva.</p> <p>Lucimar: as atividades ministradas aqui podem contribuir com o desempenho das crianças quando vão à EBF Buruma?</p> <p>Manorin 6: Aqui eu sinto que ajudo um pouco quando eles vão à escola pública [EBF Buruma]. Porque aqui também considera o nível mestre, mestra [forma de tratamento a quem tem</p>
--	---

<p>Lucimar: Ida ne'e ema hotu iha ne'e iha, karik.</p> <p>Manorin 6: Iha ne'e iha professor nain tolu iha nível educação secundário.</p> <p>Lucimar: Ida ne'e bele impacta ka?</p> <p>Manorin 6: Atu nune'e karik bele sira kontinua servisu () atu iha capacidade no iha hanoin ne'ebe mak luan hodi aprende atu nunee bainhira mai hanorin fali labarik sira, sira iha ona hanoin mak luan.</p>	<p>formação superior para ser professor (a)]. Timor tem a lei da educação [Lei de Bases da Educação] como base, para ser professor tem que ter no mínimo licenciatura ou bacharelato, diploma 3.</p> <p>Lucimar: Isso todos(as) aqui têm, suponho.</p> <p>Manorin 6: Aqui, três professores têm nível secundário.</p> <p>Lucimar: Isso pode causar algum impacto?</p> <p>Manorin 6: Para assim talvez eles podem continuar o trabalho () para ter capacidade e pensarem grande pois quando ensinam as crianças, estes(as), por sua vez, pensam grande também.</p>
--	--

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Em suas falas, *Manorin 6* diz que nunca participou de formação para trabalhar na Congregação. Afirma que, ao adentrar a instituição, isso seria disponibilizado, mas por ocasião da pandemia do SARS-CoV-2, causador da doença Covid 19, as madres indonésias que fariam a formação, não chegaram a Timor. Sobre iniciativa do governo ou ministério da educação, *Manorin 6* disse: *para mim pessoalmente ainda não. Ainda não tive formação específica para educação inclusiva*. Ao ser perguntado se as atividades ministradas na Congregação podem contribuir com o desempenho dos estudantes quando eles(as) vão à EBF Buruma, *Manorin 6* respondeu:

Aqui ...eu sinto que ajudo um pouco quando eles vão à escola pública [EBF Buruma]. Porque aqui também considera o nível mestre... mestra [forma de tratamento a quem tem formação superior para ser professor (a)]. Timor tem a lei da educação [Lei de Bases da Educação] como base... para ser professor tem que ter no mínimo licenciatura ou bacharelato... diploma 3.

Nessa fala, o docente destaca seu perfil acadêmico como fator essencial à sua condição para atuar em uma instituição de ensino inclusiva. Ele enfatiza que isso é relevante em Timor. Também menciona o critério mínimo para ser professor com base na Lei de Bases da Educação, *Manorin 6* destaca que na Congregação há três docentes sem formação inicial. Na visão do docente, essa certificação garante o direito de lecionar, e que a formação inicial é um passo importante para que professor(a) possa pensar sua prática docente de modo amplo, pois assim os estudantes também serão motivados a crescerem.

A visão de *Manorin 6* corrobora Kleiman (2009, p. 21). Aqui, a autora afirma que podemos compreender “o letramento do professor não como mero instrumento para realização do trabalho, mas como aspecto constitutivo, identitário de sua função como formador de novos leitores e usuários da língua escrita, ou seja, intrinsecamente ligado à sua atuação profissional”. No contexto da investigação, situada especificamente (tempo, espaço, cultura), ganham enfoque as práticas letradas e identitárias profissionais do professor, a formação do professor e o letramento, além da política de formação docente e letramento.

O letramento do professor, por apresentar dimensões amplas e que englobam a atuação na sala de aula e formação inicial e continuada desse profissional, tem como principal objetivo criar condições para que o docente melhore suas (auto)representações acerca de sua capacidade profissional, bem como a possibilidade de desenvolvimento autônomo das suas funções no ambiente de trabalho. Os desdobramentos da atuação do professor, por vezes, podem ser refletidos nas práticas letradas das quais esse agente de letramento desenvolve e participa no seu espaço de trabalho, o que pode fortalecer as práticas didático-pedagógicas conduzidas por esse profissional.

8.3 Letramento de Estudantes com Deficiência

Com base nas observações realizadas durante a pesquisa de campo, a inclusão das crianças e dos(as) pré-adolescentes assistidos(as) pela Congregação apresenta muitos desafios, no sentido de fazer com que as famílias levem seus(suas) filhos(as) com deficiência auditiva para serem atendidos pela *Congregação das mães indonésias ou Asarama São José*, como ficou popularmente conhecida em toda a comunidade de Buruma, desde a sua fundação, em 2013.

Nesse mesmo ano, a Congregação recebeu *Foinsa'e*, o estudante cuja família permitiu que ele fosse entrevistado pela pesquisadora com o auxílio de *Manorin 6*, professor de apoio, quando *Foinsa'e* vai à EBF Buruma, onde está matriculado no 6º ano. Vale ressaltar que em Timor-Leste ainda não há associação de surdos em pleno funcionamento (Ver Capítulo 2, Seção 2.5, Subseção 2.5.1). Também ainda não há interesse na divulgação dessa proposta por parte do governo nem por representação da sociedade civil ou meios de comunicação. De acordo com Lodi e Lacerda (2009), as referências de identidade e cultura surda são necessárias para o desenvolvimento acadêmico, social e afetivo dos(as) alunos(as) surdos(as) incluídos(as).

Na visão teórica de Vygotsky (2007), as interações colaboram com o processo de formação das funções psíquicas superiores. Assim, reafirmamos que a criação da língua

timorense de sinais é urgente e necessária, além de fundamental ao desenvolvimento da aprendizagem do(a) estudante surdo(a). Essa lacuna é apontada em vários momentos desta pesquisa. Assim, a Congregação em Baucau e outras duas na capital representam o lugar de encontro de estudantes com deficiência auditiva.

No que diz respeito a *Foinsa'e*, observamos que, devido ao seu atendimento ser especializado, ele não tem muitos momentos de interação em sala de aula, mas isso é compensado nas atividades de recreação. Essas atividades, quando realizadas na Congregação, permitem melhor interação de *Foinsa'e* e seus colegas de internato. Essa percepção foi possível em razão da pesquisa de campo, etnográfico-discursiva, uma vez que estivemos, durante um tempo relativamente significativo, em convívio diário com os(as) estudantes, pela manhã na Congregação e à tarde na EBF Buruma ou algumas vezes vice-versa.

Ao término da primeira etapa da pesquisa de campo, recebemos a informação de que *Foinsa'e* sairia do internato e passaria a frequentar os espaços de ensino diariamente pela manhã. O motivo da saída foi a possibilidade de ajudar a um irmão mais velho que, este também PcD auditivo, acabara de abrir um negócio próprio, uma oficina de conserto de motocicleta. *Foinsa'e* entende que ele pode ser útil ao *business* da família no atendimento a clientes ou cuidar do local na ausência do irmão, pois já sabe o nome de muitas coisas. Durante a pesquisa de campo, percebemos que ele tem uma boa comunicação com os(as) professores(as). Ele olha para os seus interlocutores bem de frente e vocaliza sons e palavras que são compreendidos. Pudemos perceber nitidamente muitas palavras no momento da entrevista com esse aluno.

A seguir, apresentamos um trecho da entrevista realizada com *Foinsa'e*. Devido a algumas especificidades do momento da entrevista [expectativa dos(a) envolvidos(a), mistura (ou não) de duas ou mais línguas (português, tétum, *makasa'e*), presença de um professor de apoio], as marcas de transcrição fonética diferenciam-se das que foram propostas às entrevistas realizadas com professores(as). Todas as marcas estão identificadas entre parênteses.

Quadro 39 – Excertos e Tradução

Texto original	Tradução
<p>Lucimar: Bom dia! Foinsa'e: Bom dia (<i>som reconhecível</i>)</p> <p>_Como se chama? _Ha'u nia <i>Foinsa'e</i> (<i>nome fictício</i>)</p>	<p>Lucimar: Bom dia! Foinsa'e: Bom dia (<i>som reconhecível</i>)</p> <p>_Como se chama? _Chamo-me <i>Foinsa'e</i> (<i>nome fictício</i>)</p>

<p>_Qual é a sua idade? _Sanulu resin nein (<i>som audível, reconhecível</i>)</p> <p>_Ita moris iha ne'ebe? _Tirilolo (<i>pronúncia silabada, clara</i>).</p> <p>_Onde você mora? _Hela iha Vilanova</p> <p>_Hela ho se? _Com irmão.</p> <p>_-Quanto tempo, você está na Congregação? _2013.</p> <p>_ko'alia kona ba ita nia moris(<i>Prof. de apoio ajuda</i>) _Go(s)ta halimar; jogar celular; ajuda pai</p> <p>_Por que você está aqui? _Halimar, estuda.</p> <p>_Atividades iha ne'e, ita sente oinsá? _Go(s)ta ita hanorin.</p> <p>_Koalia konaba buat ne'ebe ita gosta halo iha ne'e. _Go(s) estuda... pinta...</p> <p>_konaba estuda terapias orais gestuais, sente mudansa ka lae? - Sente go(s)ta; sente diak.</p> <p>_Relasaun ho família. Oinsá? _Go(s)ta</p> <p>_Kolega, vizinho sira, simu ita ho diak ka? _Go(s)ta; bele; Uluk dalaruma kae. Agora hau bele koalia.</p> <p>_konsege ler ou escrever? _Konsege.</p>	<p>_Qual é a sua idade? _Dezesseis anos (<i>som audível, reconhecível</i>)</p> <p>_Onde você nasceu? _Tirilolo (<i>pronúncia silabada, clara</i>).</p> <p>_Onde você mora? _Moro (pausa) Vilanova</p> <p>_Mora com quem? _Com ir-mão.</p> <p>_-Quanto tempo, você está na Congregação? _2013.</p> <p>_Fala sobre sua vida (<i>Prof. de apoio ajuda</i>) _Go(s)ta brincar; jogar celular; ajuda pai</p> <p>_Por que você está aqui? _brinca, e(s)tuda.</p> <p>_Atividades iha ne'e, ita sente oinsá? _Go(s)ta você ensina [Fala dirigida ao professor de apoio].</p> <p>_O que você gosta de fazer aqui? _Go(s) estuda... pinta...</p> <p>_Estuda terapias, sente mudança? - Sente go(s)ta; sinto-me bem.</p> <p>_Relação com família. Como? _Go(s)ta</p> <p>_Colega, vizinho tratam você bem? _Go(s)ta... pode...Antes... às vezes não. Agora eu...pode fala.</p> <p>_Consegue ler ou escrever? _consegue.</p>
--	--

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O letramento de *Foinsa'e* tem relação com o evento de letramento da Congregação, denominado *terapias visuais-gestuais*. São essas práticas letradas responsáveis por vários aspectos observados durante a investigação. Nesse trecho, o uso que *Foinsa'e* faz da linguagem contribui para que ele possa se identificar de modo adequado à situação, como no caso da entrevista. Seu estilo de identificação tem relação com o modo como se identifica e como é identificado no texto (Fairclough, 2003). Outro aspecto relevante é o uso da avaliação para expressar comprometimento em relação a valores, como ele faz de modo explícito em: *Go(s)ta ita hanorin* (*Gosto como você ensina*), ao se referir a *Manorin 6*, seu professor de apoio. Em: *Go(s)ta halimar; jogar celular; ajuda pai* (*Gosto de brincar, de jogar no celular, de ajudar meu pai*), o estudante consegue expressar valores adquiridos na Congregação. As atividades recreativas e a participação em algumas tarefas da instituição começam desde cedo e são orientadas conforme as condições das crianças. Ele também menciona seu letramento digital (jogar no celular), embora o uso desse aparelho não seja atividade cotidiana da Congregação. Quando perguntamos se colegas, vizinhos tratam-no bem, ele disse: *Go(s)ta... pode...Antes...*

às vezes não. Agora eu...pode fala(r). Todavia, vale destacar o papel social do professor de apoio, pois essa resposta corresponde a uma pergunta criada naquele momento específico. Isso porque o professor de apoio deseja que *Foinsa'e* fale de sua inclusão com seus pares.

Ainda, quando perguntado se consegue ler ou escrever, ele respondeu *Konsege* (consegue), escolha que indica elevado nível de comprometimento com suas afirmações.

A participação do estudante em atividades diversas exemplifica o letramento adquirido no contexto da Congregação, por meio de textos musicais usados nos eventos religiosos e nas atividades de recreação, inclusive o uso frequente de música nas atividades que imbricam ginástica, dança e canto. Assim, foi-nos possível perceber que há uma grande variedade de estímulos oriundos dos eventos de letramento da Congregação. A presença de *Foinsa'e* na Congregação e na EBF Buruma é referência identitária para alunos(as) com deficiência auditiva e para os ouvintes também.

8.4 Letramento de Famílias

No interior da comunidade de Buruma predomina um letramento cultural baseado em um conjunto de crenças e costumes dessa comunidade. Por meio da língua local, materna, naquele grupo social passam todas as discussões e decisões de modo particular, singular. O grupo familiar é um agente de letramento no qual essa prática de letramento pode ser promotora de hábitos e costumes que favoreçam tanto a cultura da família, como a leitura e a escrita das crianças levadas à Congregação e à EBF Buruma.

Isso inclui a decisão de algumas famílias no sentido de levar ou não as crianças com deficiência à escola. Ao refletir sobre melhores possibilidades de ajuda às PcD, *Manorin 6* diz que *precisa ajuda da família, da comunidade, da sociedade*. Ele infantiza: *Precisa ajuda*. Ele acrescenta: *antes não havia escola como essa... nós vemos as ONG dizerem que tem de proteger as PcD*. Todavia, essas famílias não têm um letramento inclusivo, até mesmo porque existem práticas culturais punitivas. Vale destacarmos a agenciação do fazer pesquisa, como no caso desta investigação ao introduzir no trabalho de campo a expressão *pessoa com deficiência* em detrimento do uso da palavra *aleijado*, ainda bastante usada entre familiares.

Nas observações acerca do lócus da pesquisa, notamos que o letramento familiar na comunidade de Buruma revela um ambiente que não oferece oportunidade para a reflexão sobre os conteúdos dados em sala de aula, visto obedecer, muitas vezes, a uma proposta de ensino homogeneizante, não levando em consideração a heterogeneidade dos fatores socioculturais que constituem os mundos de letramento dessas famílias.

8.5 Breves Considerações ao Capítulo

Neste capítulo, vimos como a comunidade de Buruma, Congregação e EBF Buruma, desenvolvem seus vários modos de enfrentar a tarefa de serem educadores, estudantes e familiares inclusivos e incluídos. Além disso, examinamos como são atribuídos alguns significados à inclusão escolar de estudantes com deficiência no ensino básico. Abordar eventos e práticas de letramento no contexto desta investigação abriu possibilidades para o estudo do(s) letramento(s) em contextos minoritários, multilíngues, com histórias de luta e de resistência em prol de sua soberania, por meio de um conjunto de práticas sociais, orais (Timor-Leste é um país de tradição oral); escritas (um currículo coerente, se pensamos o século atual); multimodais (conjunto diverso de artefatos) moldadas no tecido social em estrita conexão com questões ideológicas e estruturas de poder. Essas práticas são, portanto, imbuídas de um conjunto de valores, crenças, comportamentos e modos de ser (identidades). Resumindo, representam o que as pessoas pensam e fazem com a leitura e a escrita [os(as) colaboradores(as) da pesquisa em suas práticas docentes inclusivas], ou seja, os modos sociais e culturais de atuar em eventos da vida cotidiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alegria
Como um raio de vida
Como um louco a gritar
Alegria
De um delituoso grito
De uma triste pena, serena
Como uma fúria de amar
Alegria
Como uma explosão de júbilo
Eu vi uma faísca da vida brilhando
Eu ouço um jovem menestrel cantando
Alegria
O grito bonito
Um rugir de sofrimento e de felicidade, tão extremo
Um amor furioso dentro de mim
Um feliz e mágico sentimento
Alegria
(Circo de Soleil, adaptado por Lucimar França)

Tecer considerações ao estudo realizado implica elencar aspectos significativos sobremaneira ao fazer pesquisa em uma situação de etnografia. Nesse sentido, primeiramente, destaco o lócus da pesquisa. Um lugar que me levou à satisfação de ter feito uma escolha tão acertada: pesquisar educação inclusiva em Timor-Leste, no sudeste asiático. Refiro-me a um país, cuja história tem sido atravessada por diferentes tipos de exclusão e enfrentamentos diversos, motivados, sobretudo, pelos seus distintos períodos histórico-políticos.

Em seguida, saliento a experiência singular de um fazer pesquisa imersa em uma convivência diária com duas religiosas católicas indonésias, uma na faixa etária de 40 anos e a outra na faixa dos 60 anos de idade. Além delas, crianças, pré-adolescentes, funcionários auxiliares e professores(as) da *Congregação Filhas de Maria e José*, bem como diretor, coordenador e professores(as) da *Escola de Ensino Básico Filial de Buruma*. Dessa convivência, no período dedicado à pesquisa de campo, muitos conhecimentos emergiram no decorrer desse processo, assim como trocas de experiências significativas sobremaneira. Por conseguinte, vale destacar a receptividade e reciprocidade entre mim e todas essas pessoas, visto que observamos uns aos outros, interagimos e partilhamos conhecimentos desde os mais simples até os mais complexos.

Também preciso pontuar a relevância da reflexividade na pesquisa como aspecto necessário à compreensão do meu papel de pesquisadora, diante das alegrias e das dores decorridas no processo da investigação, como também compreender o papel dos(as)

colaboradores(as) da pesquisa, considerando o lugar de fala de cada um(a), suas limitações, suas fortalezas, sua dignidade.

A mesma relevância se aplica a essa última seção da tese, considerando todas as discussões e reflexões sobre a pesquisa “Discurso, Letramento e Identidade nas Políticas Públicas de Efetivação da Educação Inclusiva em Timor-Leste”, motivada pelo seguinte problema de pesquisa: “As dificuldades de efetivação das políticas públicas de educação inclusiva em Timor-Leste e o impacto desse problema na prática docente de professores(as) que atuam em espaços de ensino inclusivos”.

Quanto ao objetivo geral, considero importante retomá-lo, qual seja: “investigar o letramento presente na Política Nacional para uma Educação Inclusiva, relacionando-o à representação discursiva das práticas sociais e à representação identitária de estudantes com deficiência, de suas famílias e de seus professores”, o qual considero alcançado, haja vista os resultados obtidos e brevemente ponderados na continuidade dessas considerações finais.

Antes dos resultados, aprez-me elencar os questionamentos presentes no decorrer da investigação com vistas à construção desta tese e uma síntese de modo a responder as questões adequadamente, com base nos dados coletados e gerados. Da seguinte forma:

1. Como a educação inclusiva é significada nos documentos oficiais de Timor- Leste?
2. Como são materializados os textos em discursos sobre educação inclusiva?
3. Os(as) professores(as) são(estão) preparados(as) para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todos(as) os(as) alunos(as)?
4. Quais os desafios enfrentados pelos(as) professores(as) em sua atuação na sala de aula inclusiva?
5. De que forma as práticas de letramento de professores(as), estudantes com deficiência e suas famílias impactam suas respectivas identidades?
6. Que perspectivas de letramento inclusivo são sugeridas e compartilhadas no texto da política nacional para uma educação inclusiva, como também nos encontros realizados entre pesquisadora e colaboradores da pesquisa a fim de discutir educação inclusiva e letramento?

Em uma explanação breve, entendemos que a educação inclusiva em Timor-Leste é significada por meio de um conjunto de leis e orientações consistentes e bem elaboradas. Entretanto, a materialidade dos textos leva a discursos que vão na contramão das propostas dos documentos legais. No âmbito da prática docente, professores e professoras não estão preparados(as) para lidar com seus(suas) estudantes, diante das mudanças constantes da sociedade.

Esses(as) professores(as) enfrentam desafios diversos que passam pelas condições inadequadas à proposta da inclusão escolar de estudantes do ensino básico, sobretudo lacunas na formação tanto inicial quanto contínua com vistas ao trabalho inclusivo. As lacunas

resultantes da falta de formação continuada aos(às) docentes é talvez a maior inquietação dos(as) professores(as) que atuam em salas de aula inclusivas. Convém destacar que a formação paralela à atividade docente evita o exercício equivocado da inclusão.

No que tange ao impacto das práticas de letramento sobre as identidades de docentes, pessoas com deficiência e famílias, foram percebidas muitas lacunas no letramento dessas pessoas. Aos(às) docentes, entendemos que contribuições são necessárias ao letramento acadêmico para dar suporte à prática de ensino inclusiva. Às famílias, falta-lhes um letramento político-social propiciado pelas esferas da educação, da saúde e da assistência social de modo que eles percebam o que significa a inclusão escolar de seus(suas) filhos(as) com algum tipo de deficiência. Aos(às) estudantes, que se sintam confortáveis e incluídos(as).

Das lacunas identificadas, a concepção letramento que assumimos, após a investigação realizada em Timor-Leste, aponta para uma concepção plural e crítica de letramento que se apresenta simultaneamente social, cultural, acadêmico e sociopolítico, em conformidade com a realidade plurilíngue e multicultural no âmbito do lócus específico. Por essa razão, entendemos os letramentos como sociais (Street, 2014), plurais com base em lugar como domínios particulares, específicos (Barton, 2000; Barton e Hamilton, 2000) e de várias maneiras, em diferentes lugares no cotidiano das pessoas (Kleiman, 2006).

Também destacamos a etnografia como via de acesso privilegiada ao entendimento das mudanças sociais, políticas e culturais (Heath; Street, 2008) que deu visibilidade às práticas de letramento e às práticas sociais compreendidas como fenômenos diferentes, haja vista a ocorrência de práticas sociais diversas, proporcionando, simultaneamente, a percepção de diferentes tipos de letramento. Ainda, ressaltamos a importância de toda pesquisa de natureza etnográfica, pois acontece em tempo real (Bruner, 1997), na medida em que existe um trabalho de campo, com observações, convivência e acontecimentos cotidianos.

As perspectivas de letramento inclusivo propostas pela Política Nacional para uma Educação Inclusiva em Timor-Leste (Resolução do Governo nº 18/2017) preconizam a exigência de intervenções que possam atingir uma igualdade efetiva na educação, de modo interdisciplinar e, para tanto, requerem um esforço concentrado dos órgãos públicos. Diante disso, interessou à investigação um melhor aproveitamento do tempo em todas as oportunidades de interação entre mim e os(as) colaboradores(as) da pesquisa.

A considerar que o tema não se esgota nesta pesquisa, os resultados indicam a falta de preparação adequada ao trabalho, melhor dizendo, aos programas de formação continuada, além de outros recursos de apoio ao processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência auditiva. Ainda, revelaram professores(as) inseguros(as) e desconfortáveis em suas práticas

docentes inclusivas, portanto, identidades docentes fragilizadas. Além do mais, os dados indicaram letramentos diversificados, influenciados por aspectos sociais, políticos e culturais. O que posso desejar à educação de Timor-Leste, focalizando especificamente a inclusão de professores e estudantes, é que a pesquisa realizada desperte, motive, instigue outras investigações que visem contribuir com o ideal da inclusão escolar,

Um ponto importante da pesquisa foi o acesso prévio aos documentos oficiais de Timor-Leste relativos ao tema proposto. Com isso, foi possível conhecer o conjunto da legislação voltada à educação inclusiva com foco na inclusão escolar de estudantes do ensino básico, antes de começar o trabalho de campo. O trabalho foi bastante produtivo, considerando as percepções obtidas nas observações, nas entrevistas e nas interações com estudantes e professores(as). Quanto às entrevistas programadas, todos(as) os(as) colaboradores(as) as concederam. O trabalho de campo foi surpreendente, com ocorrências diversas que, até àquele momento, não haviam sido consideradas, o que vejo sob duas perspectivas: uma é a da imersão em uma situação de etnografia, que permite viver o que as pessoas vivem e isso pode trazer novos acontecimentos. A outra é a flexibilidade de adaptação necessária, durante o desenvolvimento da pesquisa, uma característica importante da pesquisa qualitativa.

Que todos os possíveis leitores desta tese tenham uma visão geral da pesquisa e percebam a contribuição do trabalho realizado ao contexto timorense, por meio da visibilidade dos letramentos e das identidades de professores(as) e demais profissionais, leigos(as) e religiosos(as), que atuam na área da educação, assim como estudantes com deficiência e suas famílias. Com relação ao tema da pesquisa e com base no trabalho de campo e todo o processo de construção desta tese, entendemos que o Brasil, realidade da pesquisadora, já avançou imenso, mas ainda há muitos desafios a serem enfrentados. Nesse caso, fazer pesquisa em Timor-Leste amplia as possibilidades de aprendizagem e troca de experiências entre os dois países.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Natércio. **Investigação naturalista em educação**: Guia prático e crítico. Porto: ASA Editores, 2005.
- ALBINO, Susete. (Re) Edificação do Sistema Educativo de Timor-Leste: Evolução e desafios atuais. **Cadernos de Estudos Africanos** [online], 39 | 2020, posto online no dia 23 setembro 2020, consultado no dia 23 de dezembro de 2023. URL: <http://journals.openedition.org/cea/4773>
- ALMEIDA, N. C. H. **Língua Portuguesa em Timor-Leste Ensino e Cidadania**. 2008. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Letras, Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. 5ª ed. – Campinas: Papirus, 2000.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARAÚJO, A. **Os Loricos voltaram a cantar.:** das guerras independentistas à revolução do povo maubere. Lisboa: edição do autor, 1977 [1974].
- ARROYO, M. Currículo e a pedagogia de Paulo Freire. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. **Caderno pedagógico 2**: Semana Pedagógica Paulo Freire. Porto Alegre: Corag. p. 42-54. 2001.
- ATKINSON, P., & HAMMERSLEY, M. Ethnography and participant observation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), **Handbook of qualitative research** (pp. 248–261). Sage Publications, Inc. 1994.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2009 [1992; 1929].
- BARTER, C. and RENOLD, E. "I Wanna Tell You a Story": Exploring the Application of Vignettes in Qualitative Research With Children and Young People', **International Journal Of Social Research Methodology** 3(4): 307-23. 2000.
- BARTON, D. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Oxford, Reino Unido/Cambridge, EUA: Blackwell, 2009 [1994].
- BARTON, D.; M. HAMILTON. **Local Literacies**: Reading and Writing in One Community. London: Routledge.1998.
- BARTON. D.; HAMILTON, M.; IVANIČ, R. (Eds.). **Situated literacies**: reading and writing in context. England, UK: Routledge. 2000.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Understanding literacy as social practice**. Local Literacies: reading and writing in one community. London: Routledge, 2012.

BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes. **Os discursos docentes sobre inclusão de alunas e alunos surdos no Ensino Regular: identidades e letramentos.** 2008. 151 p. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BATISTA JÚNIOR. José Ribamar Lopes. **Discurso, Identidade e Letramento no Atendimento Educacional à pessoa com deficiência.** UnB. 2013. p 310. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAYNHAM, Mike. *Ethnographies of Literacy: Introduction.* Language and Education. Leeds, UK, University of Leeds, School of Education. v. 18, n. 4, 2004. pp. 285-290.

BAYNHAM, Mike & Mastin, PRINSLOO (eds.). **The future of letracy.** Basingstoke, Hants: Palgrave Macmillan, 2009.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação.** Orgs. DIONÍZIO, Angela Paiva; Trad. HOFFNAGEL, Judith Chambliss. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BEAUGRANDE, R. de. **New foundations for a science of text and discourse.** cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society. Tradução: COSTA, M. H. Norwood: Ablex, 1997. Disponível em: http://www.beaugrande.com/new_foundations_for_a_science.htm. Acesso em: 25 ago. 2019.

BELO, J. **A formação de professores de matemática em Timor-Leste à luz da etnomatemática.** 2010. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4147>> Acesso em 2023.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades especiais.** Belo Horizonte: Mediação, 2006.

BEZERRA; Ana Keuly Luz; MOITA NETO, José Machado; SOARES, Francílio Rodrigues. “Laudato Si’”: Uma análise da encíclica do Papa Francisco à luz da legislação ambiental brasileira. **Revista Direitos Culturais**, Santo Angelo, v.11, n. 24, p.1-165, maio/ ago. 2016.

BLOMMAERT, Jan. *Discourse. A Critical Introduction.* Cambridge University Press, 2005.

BLOMMAERT, Jan; JIE, Dong. **Ethnographic Fieldwork: A Beginner’s Guide**, 2010 [1975].

BOLÍVAR. Antonio. **Profissão Professor: Itinerário Profissional e a Construção da Escola.** Bauru-SP, EDUSC, 2002.

BOON, Daniele. **Adult literacy in Timor-Leste: insights from ethnographic research with teachers and coordinators of contemporary literacy programs.** In: IJSL, 2019.

BORBA, A. & LIMA, H. **Exclusão e inclusão social na sociedade modernas: um olhar sobre a situação em Portugal e na União Europeia.** Serv. Soc. Soc., São Paulo, 106, pp. 219-240, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço da teoria da prática**. In: ORTIZ, R. (Org.). Tradução de Paula Monteiro. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994. p. 46-81.

BOURDIEU, Pierre. **Lições da aula**. São Paulo: Ática, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Os Usos Sociais da Ciência**: Por uma Sociologia Clínica do Campo Científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRANCO, R. A. (org.). **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Porto: Campo das Letras, 2011.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Câmara dos Deputados. Brasília, Série Legislação, 2016.

BRITO, E. M. **A proposta educacional da Congregação Canossiana para a educação em Timor-Leste**. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em:
<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102012-103040/pt-br.php>> Acesso em 2023.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos - por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 3 ed. São Paulo: EDUC, 2007.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997 [1990].

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Deficiência Visual**: Reflexão sobre a Prática Pedagógica. São Paulo: Laramara, 1997.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação Infantil**: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação sinalização: deficiência visual. [4. ed], Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BYRAM, Michael. **Languages and Identities**. Preliminary study Languages of Education. Strasbourg, 2006.

CABRAL, Estêvão. Timor-Leste 1974-1975: Decolonisation, a nation in-wating and an adult literacy campaign. In: **International Journal of the Sociology of Language**. V. 259, 2019.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar**: Um diálogo entre a teoria e a prática. 11ª Edição. Petrópolis: Editoras Vozes, 2006.

CARVALHO, M. B. de. **Formação de professores em Timor-Leste:** Contributos para a construção de um modelo de formação inicial e contínua. 2007. 111 f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Minho, Minho, 2007.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; STREET, Brian V. *Meanings of literacy in the intersection of religious and secular practices: examining local and global changes in a Brazilian bairro.* In.: **International Journal of the Sociology of Language.** V. 259, 2019.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade** (A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura). São Paulo, Paz e terra, 2002.

CAVR. Chega! **Relatório da Comissão de Acolhimento Verdade e Reconciliação de Timor-Leste.** Dili, 2005.

CELMER, Elisa Girotti. Violências contra a mulher baseada no gênero, ou a tentativa de nomear o inominável. In: ALMEIDA, Maria da Graça Blaya. **A violência na sociedade contemporânea.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 72- 88.

CHIZZOTTI, Antonio. **A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais.** Petrópolis, RJ, Vozes, 2006.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais,** 2ª ed. Cortez Editora, 2011.

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

CICCONE, M. **Comunicação Total.** Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

COSTA VAL, M. G. F.. Texto, textualidade e textualização. *Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação Língua Portuguesa,* Unesp – São Paulo, v. 1, p. 113-124, 2004.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESWELL, John W. **Projeto De Pesquisa:** Métodos Qualitativo, Quantitativo E Misto; Tradução Magda Lopes. – 3 Ed. – Porto Alegre: ARTMED, 296 Páginas, 2010.

CRESWELL, J.W.; POTTH, C. N. **Qualitative inquiry & research design:** choosing among five approaches. 4th ed. SAGE, 2018.

CRISTO, M. Q. **A Política de Oficialização da Língua Portuguesa em Timor** (O Caso da Faculdade das Ciências Sociais da Universidade Nacional de Timor-Leste), Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Cidade do Porto, 2022. Tese de Doutorado.

DALMEDA, M. E.; CHHABRA, G. **Modelos teóricos de discapacidad:** Un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. **Revista Española de Discapacidad,** 7(1), 7-27, 2019.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando.** Uma introdução à Antropologia Social. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

DENZIN, N. K. **The research act: a theoretical introduction to sociological methods.** (2a ed). New York: Mc Graw-Hill, 1978.

DENZIN, N. K. **O planejamento da pesquisa qualitativa: regras e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

DENZIN, N., & LINCOLN, Y. **Introduction: Entering the Field of Qualitative Research.** In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-17). California, CA: Sage Publication, Inc. 1994.

DESLAURIERS E KÉRISIT.: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasilense, 2007.

EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics.** Londres: Ed. Pinter, 2004 [1996].

ERICKSON, F. 'Qualitative methods', in R.L. Linn & F.Erickson (eds) **Researcher in Teaching and Learning**, Vol.2. New York: Macmillan, 1990, pp.77-194.

ESTEVES, L. M. **Visão panorâmica da investigação-ação.** Porto: Porto Editora, 2008.

FAIRCLOUGH, Norman. Critical and descriptive goals in discourse analysis. **Journal of Pragmatics**, 9(6), 739-763. doi:10.1016/0378-2166(85)90002-5, 1985. Disponível: » [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(85\)90002-5](https://doi.org/10.1016/0378-2166(85)90002-5)

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and Power.** Londres e Nova York: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse and social change.** Polity Press, 1992.

FAIRCLOUGH, Norman. **Critical discourse analysis: The critical study of language.** London: Longman, 1995. p. 265.

FAIRCLOUGH, N. Discourse, social theory, and social research: the case of welfare reform. **Journal of Sociolinguistics**, 4(2), 2000.

FAIRCLOUGH, Norman; WODAK, Ruth. Análisis crítico del discurso. In: **El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II: una introducción multidisciplinaria.** Barcelona, Espanha: Gedisa, 2000, p. 367-404.

FAIRCLOUGH, N. A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. In C. M. Magalhães (Org.), **Reflexões sobre a análise crítica do discurso** (pp.31-81). Belo Horizonte, MG: Faculdade de Letras UFMG, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Analyzing Discourse: textual analysis for social research.** London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. Visão Periférica. Análise do Discurso em Estudos de Organização: O Caso do Realismo Crítico. **Estudos da Organização**, 26, 915-939, 2005. <https://doi.org/10.1177/0170840605054610>

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**. Textual analysis for social research. London: Routledge, 2006.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

FAIRCLOUGH, N. A dialectical-relational approach to critical discourse analysis in social research. In R. Wodak & M. Meyer. **Methods of critical discourse analysis** (2a ed.). Londres: Sage Publications, 2009.

FAIRCLOUGH, Norman. **Critical discourse analysis: the critical study of language**. 2. ed. UK: Pearson Education, 591 páginas, 2010.

FAIRCLOUGH, Norman. **Political Discourse Analysis**. A Method for Advanced Students. Londres; Nova York: Routledge, 2012.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Tradução de E. A. Rocha e L. Magalhães. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

FEIJÓ, R. G. **Língua, nome e identidade numa situação de plurilinguíssimo concorrencial: o caso de Timor-Leste**. Etnográfica, v. 12, n. 1, p. 143-172, maio de 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/etnografica/1641> Acesso em: 07 out 2023.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 118 p.

FERREIRA, Manuel. **Educação, formação e profissionalização docente no Brasil e no Timor-Leste**. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2011. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4399>

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996. 144p.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Edição e tradução de Sandra Netz. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTENELE, Lissa Mara Saraiva. **O novo contexto da educação especial: uma pesquisa etnográfico-discursiva sobre identidades profissionais e maternas**, 2014. 251 f. Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2014.

FOUCAULT, Michel. **L'Ordre du discours**, Leçon inaugurale ao Collège de France prononcée le 2 décembre 1970, Éditions Gallimard, Paris, 1971.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no *Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977 [1969]

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Traduzido por Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014. 228p.

GAGNÉ, Robert. **As condições de aprendizagem**. Aguilar Madrid, 1970.

GALANTE, A.C., ARANHA, J.A., BERALDO, L., PELÁ, N.T.R. A vinheta como estratégia de coleta de dados de pesquisa em enfermagem. **Rev Latino-am Enfermagem**, maio-junho; 11(3):357-63, 2003.

GAGLIARDI, C.; BARRELLA, F. F. Uso da informática na educação do deficiente auditivo: um modelo metodológico. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), **Anais da XVI Reunião Anual de Psicologia** (pp. 120-123). Ribeirão Preto: SBP, 1986.

GAVÉRIO, M. A. Medo de um planeta aleijado? Notas para possíveis aleijamentos da sexualidade. **Áskesis**, São Carlos, v. 4, n. 1, p. 103-117, jan./jun. 2015.

GEE, J. P. Identity as an analytic lens for research in education. **Review of Research in Education**, Thousand Oaks, n. 25, 2000-2001, p.99-125.

GEE, J.P. **Discourses In and Out of School**: looking back. Artigo preparado para um fórum na Universidade de Hofstra, Nova Iorque, Estados Unidos, 2003.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GÉRIN-LAJOIE, D. A aplicação da Etnografia Crítica nas Relações de Poder. **Revista Lusófona de Educação**, 2009, p.14, 13-27.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; LOPES, MELLO, Anahí Guedes de (organizadoras). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020. 248 p.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GIDDENS, Anthony; SUTTON, Philip W. **Conceitos essenciais da sociologia**. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008 [1999].

GIL, Marta. **Acessibilidade, inclusão social e desenho universal: tudo a ver**. 2006. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/martagil.php>. Acesso em 2023.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília (Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial), v.14, n.24, p.24- 27, 2002.

GOFFMAN, Erving. **Frame analysis: an essay on the organization of experience**. Boston, Northeastern University Press, 1986.

GORJÃO, P. Mudança de regime e política externa: Portugal, a Indonésia e o destino de Timor Leste. **Análise Social**, vol. XL (174), 2005, 7-35. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0003-25732005000200001> Acesso em: outubro de 2023.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e Gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. **Matraga**, Rio de Janeiro, v.16, n.24, p. 13-47, jan./jun. 2009.

GRIGOLETTO, M. Leituras sobre a identidade: contigência, negatividade e invenção. In: Magalhães, I.; Coracini, M. J.; Grigoletto, M. (Orgs.). **Práticas identitárias: língua e discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 15-26.

GUSMÃO, M. **Cooperação Bilateral Brasil-Timor-Leste na profissionalização docente em serviço: “perspectivas e desafios do século XXI**. 2010. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, 2010.

GUTERRES, F. C. **As Elites e a Perspectiva da Democracia em Timor-Leste**. 2006. Tese (Doutorado) - *Department of International Business and Asian Studies of Griffith University*, Brisbane, 2006.

HALL, S. **Questions of Cultural Identity**. SAGE Publications. 1996.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006.

HALLIDAY, Michael A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1985. pp. 384.

HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective.** New York: Oxford Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar** (2nd ed.). London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An Introduction to Functional Grammar** 3ª Ed. London: Edward Arnold, 2004; 2014.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.) **Situated literacies.** London: Routledge, 2000. p. 56-87.

HAMILTON, M. **Literacy and the Politics of Representation.** Routledge, 2000, 176 p.

HAMILTON, M. The effects of the literacy policy environment on local sites of learning, In: **Language and Education.** 26, 2, pp. 166-182, 2000.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: Uma pesquisa sobre as origens da Mudança Cultural.** São Paulo: Edições Loyola, 2000.

HEATH, S. B. What no badtime story means: narrative skills at home and school. **Language in society,** 11, 49-76, 1982.

HEATH, S. B.; STREET, B. **On Ethnography: approaches to language and literacy research.** NCRL, 2008.

HELLER, Monica; MCELHINNY, Bonnie. **Language, Capitalism, Colonialism: Toward a Critical History.** University of Toronto Press, 2017.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

HUGHES R, Huby M. The construction and interpretation of vignettes in social research. **Social Work & Social Sciences Review** [internet] 2004 [acesso em 13 abr 2024]; 11(1):36-51. Disponível em: [http:// dx.doi.org/10.1921/swssr.v11i1.428](http://dx.doi.org/10.1921/swssr.v11i1.428)

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** Edição Português, 2017.

JAMESON, Fredric. **Postmodernism, or The Cultural Logic of Late Capitalism.** Duke University Press, 1991. Pp. 461.

JANNING, D. P. **A codocência em Ciências da Natureza na Universidade Nacional Timor Lorosa'e: reflexões sobre colonialidade na formação de professores.** 2016. 164 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

KERR, C. **Os usos da universidade.** Fortaleza: Edições UFC, 1982.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KERSTENETZKY, Célia. **Redistribuição e desenvolvimento?** A economia política do programa Bolsa Família, 2009.

KRESS, Gunter; VAN LEEUWEN, Theo. Front Pages: (The critical) analysis of newspaper layout. In: BELL, Allan; GARRET, Peter. (Org.) **Approaches to media discourse**. Blackwell Publishing, 1998. p. 186-219.

KRESS, Gunter; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal discourse**: The modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001. Pp. vii, 142.

KRESS, Gunter; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**: the grammar of visual design. 2ed. London: Routledge, 2006 [1996].

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (org). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p. Disponível em: <http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/publicacoesdeficiente/historia%20movimento%20politico%20pcd%20brasil.pdf>. Acesso em 25 ago. 2024.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**, S.P. Brasiliense, 2006.

LARRAÍN, J. **The Concept of Ideology**. University of Georgia Press, 1979. 256p.

LARRAÍN, J. **Identidad Chilena**. Santiago, Chile, LOM Ediciones, 2001.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr, Nº 19, 2002.

LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao ensino de línguas). Programa de Pós-Graduados LAEL. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 1999.

LIMA, Beatriz Furtado de Alencar; MAGALHÃES, Izabel. **Visiocentric order od discourse**: a proposal of theoretical reflection about the literacies of a people with visual impairment. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, 2018.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamasso; DAL PRÁ, Keli Regina. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre v. 6 n. 1 p. 93-104, 2007.

LOPES, Iveuta de Abreu. **Cenas de Letramentos Sociais**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco – Recife, 2004.

MACHADO, A. R. **O diário de leituras**: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros Textuais: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MAGALHÃES, Izabel. A Critical Discourse Analysis of Gender Relations in Brazil. **Journal of Pragmatics**, 23: 183-197, 1995.

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

MAGALHÃES, C. M. A análise crítica do discurso enquanto teoria e método de estudo. In C. M. Magalhães (Org.), **Reflexões sobre a análise crítica do discurso** (pp.15-30). Belo Horizonte, MG: Faculdade de Letras UFMG, 2001.

MAGALHÃES, Izabel. Análisis crítico del discurso e ideologia de género em la Constitucion brasileña. In: L. Berardi (org) **Análisis crítico del discurso**. Perspectivas latinoamericanas. Santiago, Chile: Frasis Editores, 2003, p.17-50.

MAGALHÃES, Izabel. Teoria crítica do discurso e texto. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 4, n. esp, p. 113-131, 2004.

MAGALHÃES, Izabel. Discurso, ética e identidades de gênero. In: Magalhães, Izabel., Grogoletto, M., e Coracini, M.J. (orgs). **Práticas identitárias: língua e discurso**. São Carlos, SP: Claraluz, p.71-96. 2006.

MAGALHÃES, Izabel. “Discursos e identidades de gênero na alfabetização de jovens e adultos e no Ensino Especial.” **Calidoscópio**, 6 (2), 2008.

MAGALHÃES, Izabel. Práticas Discursivas de Letramento: a Construção da Identidade em Relatos de Mulheres. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) **Os significados do Letramento: uma Nova Perspectiva Sobre a Prática Social da Escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, [1995], 10ª Ed., 2008, p. 201–235.

MAGALHÃES, Izabel. **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Izabel Magalhães (org.), Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

MAGALHÃES, Izabel. Crítica social e discurso. In: FERREIRA, R.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.) **Um mapa da crítica nos estudos da linguagem e do discurso**. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 225-253.

MAGALHÃES, Izabel.; MARTINS, André. R.; RESENDE, Viviane. de M. Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017. Magalhães, I.; Martins, A. R.; Resende, V. de M. (2017). **Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

MAGALHÃES, Izabel. **Ideologias linguísticas no estudo do discurso: educação inclusiva e questões contemporâneas**. *Discurso & Sociedad*, Vol. 13(1), 2019a.

MAGALHÃES, Izabel. **Taking account of discourses, literacy practices and uses of texts in ethnographic research on educational inclusion: insights from two studies** in *International Journal of the Sociology of Language*. V. 259. 2019b.

MAGALHÃES, Maria Izabel. **Gênero, raça e ideologia linguística na escola inclusiva (gril)**. Projeto Integrado de Pesquisa “Gênero, Raça e Ideologia Linguística na Escola Inclusiva”. Universidade de Brasília – UnB, Brasília-DF, 2021.

MAGALHÃES, Izabel. et al. **Language, literacy, and health: discourse in Brazil's national health system**. Lanham, M.D.: Lexington, 2022.

MAIA, Helio José Santos. **O ensino de Ciências no Timor-Leste pós-colonial e independente, desafios e perspectivas**. Brasília, 2016. Tese de Doutorado.

MALINOWSKI, B. **A diary in the strict sense of the term Stanford**: Stanford University Press, 1989.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**, 8(26), 36-44. 2004. Recuperado de [//revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/622](http://revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/622)

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Francisco Miguel. **Autoavaliação institucional da educação superior: uma experiência brasileira e suas implicações para a educação superior de Timor-Leste**. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. Tese de doutorado.

MARTIN-JONES, Marilyn; MARTIN, Deirdre. (eds.). **Pesquisando o multilinguismo: Perspectivas críticas e etnográficas**. Londres: Routledge, 2017. xiii + 283 pp.

MARTÍN, E. & MARCHESI, A. Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem. Em COLL, César; PALÁCIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro. (Orgs.), **Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar** (pp.24-35). Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Inclusão – Compartilhando Saberes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MARTINS, Nilce Sant’anna. **Introdução à Estilística: a expressividade na língua portuguesa**. São Paulo: T.A. Queirós/EDUSP, 1997.

MEAD, G. H. **Mind, self, and society**. Chicago: The University of Chicago Press. 1967 [1934].

MENDONÇA, A.; Carvalho, MLS; Rego, MC. **DESENVOLVIMENTO HUMANO EM TIMOR-LESTE – ASSIMETRIAS, NA QUALIDADE DE VIDA, ENTRE O RURAL E O URBANO, Proceedings do VIII congresso da APDEA, ESADR 2016, Coimbra, 7 a 9 de setembro de 2016**.

MENESES, N. C. M. **Timor: de colónia a país nos fins do século XX**: um sistema educativo em re-estruturação. (um estudo documental). 2008. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Porto, 2008. Disponível em: Acesso em 2023.

MENESES, R. **Proteção Social e Deficiência**: o caso de Moçambique (Dissertação de Mestrado). Universidade do Porto, 2014.

MILLER, C. R. Genre as social action. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Org.). *Genre and the new rhetoric* London: Taylor & Francis 1994. p. 23-42. (Originalmente publicado em: **Quarterly Journal of Speech**, v. 70, p. 151-167, 1984.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 261-297, 2010a.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social** -Teoria, Método e Criatividade. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b.

MIOTO, Regina Celia Tamasso; LIMA, Telma Cristiane Sasso; PRÁ, Keli Regina Dal. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais. **Textos & Contextos (Online)**, v. 7, p. 1, 2007.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Traduzido por Windyz Brazão Ferreira, Artmed, 2003.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, v. 10, nº 2, p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

MOITA LOPES, L.P.; BASTOS, L.C. **Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 8. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO. 2003.

MORROW, William. **The language instinct**: How the mind creates language. By Steven Pinker, 1994. Pp. 494.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 45-66.

NASCIMENTO, R. G.; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. “Multiletramentos: iniciação à análise de imagens”. **Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2, p. 529-552, 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. A vertente grega da gramática tradicional. 2.ed. São Paulo: editora Unesp, 1997.

- NICOLAI, S. **Learning Independence- education in emergency and transition in Timor-Leste since 1999**, Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning, 2004. Disponível em: <<http://education4resilience.iiep.unesco.org/en/node/1049>> Acesso em 10 out 2023.
- OLIVEIRA, Guterres de Oliveira. **Os Dispositivos de Assistência e a sua Função na (re)inclusão Social dos Deficientes em Timor-Leste**: Estudo de Caso nas Organizações dos Deficientes. 2017. Dissertação de Mestrado.
- OLIVEIRA, Maria Auxileide da Silva. **Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Federal do Acre**: panorama e perspectivas, Natal, 2020. 191 f.
- OLIVEIRA, Roberta Pires de. Formalismos na linguística: uma reflexão crítica. In: BENTES, A. C., MUSSALIM, F. (Org.). **Introdução à linguística** – fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez Editora, 2004, Vol. 3, 2 ed. cap. 6, p. 219-250.
- ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. Disponível em: Acesso em :16 nov. 2023.
- ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração da Guatemala**. Convenção interamericana para a eliminação de toda as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Guatemala, 1999.
- PACHECO, José et al. **Caminhos para inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2019.
- PAPEN, Uta. Literacy. What is it? Definitions, Discourses and Metaphors. In Uta Papen (ed.), **Adult literacy as social practice**: more than skills, 7-21. Abingdon, Oxon: Routledge. 2005.
- PAPEN, Uta. **Literacy and Education**: police, practice, and public opinion. London, New York: Routledge, 2016.
- PAULINO et al. **Desafios da Educação em Timor-Leste**: Língua, Didática e Educação Científica. UPDC-PPGP-UNTL, 2018.
- PENNYCOOK, Alastair. **The Cultural Politics of English as an International Language**. Routledge, 2017.
- PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. **Innovations and challenges in applied linguistics from the global south**. Oxon: Routledge, 2020,164pp.
- PEREIRA, P. B. **O Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP)**: um olhar para o ensino de Ciências Naturais. 2014. 258 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: dicite.paginas.ufsc.br/teses-e-dissertacoes-defendidas/> Acesso em: 7 out. 2023.
- PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo. 1984.

PINTO, Fábio Ferreira Pinto (USP), Resumos Aprovados, **III Jornada Internacional Semântica e Enunciação (JISE)**, Unicamp, 2021, Proposta de Simpósio Temático.

PIRES, Álvaro; OUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**/tradução de Ana Cristina Nasser, Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PRINSLOO, M.; BAYNHAM, M. **Renewing literacy studies**. In: M. Prinsloo, and M. Baynham, (eds). *Literacies, Global and, Local*. Amsterdam: John Benjamins, 2008. (1-16).

QUINTILIANO, Jane. O memorial no espaço de formação acadêmica: (re)construção do vivido e da identidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v.28, n.2, 601-624, 2010.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial. 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. As políticas Linguísticas. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S.I.], v.24, n. 1, 2008.

RELPH, E. Reflexões sobre a emergência, aspectos e essência do lugar. In: MARANDOLA JR., E.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L. (Org.). *Qual o espaço do lugar?* São Paulo: **Perspectiva**, 2012. p. 17-32.

RESENDE, Viviane de Melo, RAMALHO, Viviane. **Análise do discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de Discurso Crítica e Realismo Crítico: implicações interdisciplinares**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 93 páginas, 2009.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso (para a) crítica: O texto como material de pesquisa**. São Paulo: Pontes Editores, 2011.

RESENDE, Viviane de Melo. **Análise Interdiscursiva de políticas Públicas: Reflexão Epistemológica**. *Revista Internacional de Comunicación*, n. 39, *edición de invierno*, 2017.

RESENDE, Viviane de Melo. **Decolonizar os estudos críticos do discurso**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2019.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula*. 1.ed.-São Paulo: Parábola, 2021.

RICHARDSON, R. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

RICOUER, Paul. **Tempo e narrativa – Tomo I, II, III**. Campinas: Papyrus, 1997 [1994;1995].

RIOS, Guilherme. *Discurso e Etnografia na Pesquisa sobre Letramento na Comunidade*. **Caderno de Linguagem e Sociedade**, v.8, 2006/7.

RIOS, Guilherme. **Literacy discourses: a sociocultural critique in Brazilian communities.** Saarbrücken: Verlag Dr Müller, 2009.

RIOS, Guilherme. Letramento, discurso e gramática funcional. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 11, n. 2, p. 167-183, 2010.

RODRIGUES, David (org.) **“Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação inclusiva”**, S. Paulo. Summus Editorial, 2006.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília/Fortaleza: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará; 2010. 48 p. [acesso 2023, maio,13]. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/25849/1/A_Escola_Comum_Inclusiva.pdf

ROSOWSKY, Andrey. **Heavenly readings: Liturgical literacy in a multilingual context.** Multilingual Matters, 2008.

ROULSON, Kathryn. **Considering quality in qualitative interviewing**, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul / Epistemologies South.** São Paulo; Cortez; 2010.

SANTOS, W. Deficiência como restrição de participação social: desafios para avaliação a partir da Lei Brasileira de Inclusão. **Ciênc. Saúde Colet.** 2016; 21(10):3007-15.

SHEPPARD, M. **social work and social exclusion: the idea of practice.** aldershot: ashgate. 2006.

SILVA, Antero Benedito da. **FRETILIN Popular Education 1973-1978 and its relevance to Timor-Leste today.** 2011. 327 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – University of New England, 2011.

SILVA, Tomas Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo.** - 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 156 p.

SILVA, K. C. **As Nações Desunidas: práticas da ONU e a estruturação do estado em Timor Leste.** Belo Horizonte, MG. Editora UFMG, 2012.

SOARES. Fernanda Mitsue. **Contribuição da análise crítica do discurso em Norman Fairclough para além de seu uso como método: novo olhar sobre as organizações.** Scielo. Br. 2020.

SOARES. Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros,** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012 [1998].

SOARES, Magda. Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? In: MOREIRA, Antônio Flávio et al. **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo: Cortez, 2001.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura** - 6.ed. Penso Editora, 2015.

SOUZA, L. F. S. **As Representações Sociais da Língua Portuguesa em uma Situação Plurilíngue Concorrencial no Timor-Leste**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás. Goiânia. 2017.

SOUZA, M. I. S; ALVES, R. de C. Transnacionalização da Educação? A ajuda externa à Educação em Timor Leste e o papel da CAPES. In: **IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE**, 2008, Uberlândia. Anais... Uberlândia MG: UFU, 2008.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o Subalterno Falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STREET, Brian V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge University Press, p. 243, 1984.

STREET, Brian (ed.). **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge & New York: Cambridge University Press. 1993.

STREET, B. V. **Social Literacies**. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education. Harow: Pearson, 1995.

STREET, B. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In M. M. Jones & K. Jones (Ed.). **Multilingual Literacies: reading and writing different worlds**. (pp. 17-30). Amsterdam: John Benjamins. 2000.

STREET, B. V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Londres, 5 (2): maio. 2003.

STREET, B. "Hidden" features of academic paper writing. **Working Papers in Educational Linguistics**, Philadelphia, v. 24, n. 1, p. 1-17, 2009.

STREET, B. Dimensões "escondidas" na escrita de artigos acadêmicos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010.

STREET, B. Os novos estudos sobre letramento: histórico e perspectivas. In: MARILDES, M. e CARVALHO, G. T. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos de letramento. In: MAGALHÃES, I. (org). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

STREET, Brian V. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

- THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-Ação 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- THOMAZ, L.F. **Babel Loro Sa'e. O problema linguístico de Timor-Leste**. Lisboa: Instituto Camões, 2002.
- THOMPSON, J.B. **Ideology, and modern culture**. Cambridge: Polity Press, 1990.
- THOMPSON, J.B. **Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications**. Washington, DC: American Psychological Association. 2004.
- THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- THOMPSON, J. B. **A Mídia e a Modernidade: uma teoria social da mídia**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TIMOR-LESTE. **Constituição Da República Democrática de Timor-Leste**, 2002.
- TIMOR-LESTE. **Resolução do Governo N.º 18 /2017 de 12 de abril**. Jornal da República. Publicação oficial da República Democrática de Timor-Leste, Série I, n.14, 2017.
- TIMOR-LESTE. **Lei de Bases da Educação**, nº 14/2008.
- TIMOR-LESTE. **Estatuto da Comissão da Função Pública: Decisão nº 23/2009/CFP**.
- TIMOR-LESTE. **Plano do Ministério da Educação 2013-2017**. República Democrática de Timor-Leste - RDTL. 2012.
- TIMOR-LESTE. **Currículo Nacional do Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Básico**, 2014.
- TUSTING, K. The new literacy studies and time: an exploration. In: BARTON, D; HAMILTON, M; IVANIC, R (Orgs) **Situated literacies: reading and writing in context**. Londres e Nova York: Routledge, 2000.
- UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, 1990.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção – Necessidades Educativas Especiais**. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca. UNESCO. 1996.
- URBAN, Samuel Pentead. **Paulo Freire e a educação popular em Timor-Leste: uma história de libertação**. Revista Educação e Emancipação, vol.10, n.1, junho, 2017.
- VAN DIJK, Teun A. Comments on Context and Conversation. In Fairclough, Norman; G.Cortese & P. Andissone (Eds.), **Discourse and Contemporary Social Change**. 2007.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e Poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

VAN MAANEN, J. **Representations in Ethnography**. Sage Publications, 1995.

VARELA, G. **Uma abordagem histórico-crítica da formação de professores de matemática no Timor-Leste**: diagnóstico e proposição. Dissertação de Mestrado. Educação em Ciência Matemática. Universidade Federal de Goiás, 2013.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de Pesquisa em Administração** - 2ª ed. Editora: Atlas, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WENGZYNSKI, D. C.; TOZETTO, S. S. A formação continuada face as suas contribuições para a docência. In: IX ANPED Sul, 2012. **Anais da IX ANPED Sul**. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513>
Acesso em: 31 de agosto de 2023.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: ED. W.V.A, 1997.

WODAK, R. **Do que trata a ACD** – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. Linguagem em (Dis)curso. Tubarão, v. 4, nº especial, 2004.

WODAK, R.; MEYER, M. **Methods of Critical Discourse Analysis**. Sage Publications, Ltd. 2001.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Planejamento da pesquisa de campo

Objetivos Gerais	✚ Conhecer documentos oficiais disponibilizados
	✚ Agendar encontro com o chefe do Departamento de Educação Inclusiva (DEI)
	✚ Informar sobre a aprovação da proposta de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Brasília (UnB), obtendo aprovação ⁹⁷
Objetivos Específicos	✚ Levantar dados (informações) sobre a documentação oficial (receptividade e consumo junto à comunidade escolar)
	✚ Levantar dados(informações) sobre projetos governamentais (ou não) voltados à educação inclusiva
	✚ Levantar dados (informações) sobre formação continuada de professores(as) para atuarem em salas de aula inclusivas
Justificativa	✚ Timor-Leste é independente e soberano
	✚ Implementação de políticas e práticas referentes a tópicos de desenvolvimento
	✚ Inclusão na educação como área prioritária
Atividades	✚ Acordado o 1º encontro (apresentação do projeto) entre pesquisadora e DEI
	✚ <i>Locus</i> : a Congregação, no bairro Buruma ⁹⁸ (Baucau) e a escola pública, também em Buruma (Baucau)
Cronograma	✚ Visita às duas instituições
	✚ Apresentação do projeto de pesquisa, planejamento da pesquisa e ajustes junto à rotina do <i>locus</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

⁹⁷ Parecer substanciado do CEP, CAAE nº 55989622.8.0000.5540, Parecer nº 5.328.251, aprovado em 03 de abril de 2022.

⁹⁸ Embora não tenha relação direta com o objeto de estudo, aproveitamos para discorrer sobre a palavra ‘Buruma’, com base no relato de um colaborador. Na explanação dele, Buruma é uma palavra da língua tétum, que significa “casa de macacos”, o que alude ao fato de que em tempos passados, a região tinha muitos macacos, que “destruíam” as plantações. Diante disso, consideramos interessante este aspecto toponímico em Timor-Leste que faz com que um uso linguístico se torne demarcador característico de um local, como no caso do *locus* de pesquisa, onde a avenida principal, o bairro e a escola são reconhecidos e identificados pela palavra referida: Buruma. Outrossim, na pesquisa tento dar sentido ao que acontece a minha volta. E entendo que isso tem a ver com as palavras, quer dizer, o modo como me coloco diante do *locus* de pesquisa, ou melhor dos seus sujeitos e do seu mundo (Nota da pesquisadora).

APÊNDICE 2 – Cronograma do trabalho de campo

MÊS	AÇÃO
Março	✚ Viagem a Timor-Leste
Abril Maio Junho Julho Agosto	✚ Organização da documentação necessária à obtenção do visto de pesquisadora junto à autoridade local e visitas às instituições <i>locus</i> da pesquisa;
	✚ Organização da documentação da pesquisa;
	✚ Encontros com os(as) colaboradores(as) da pesquisa em seus locais de atuação para realização e(ou) aplicação de técnicas de pesquisa escolhidas.
Agosto	✚ Revisão ou, se necessário, repetição de alguma atividade.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

APÊNDICE 3 – Diário de Bordo

AGENDAMENTOS ⁹⁹ , NOTAS DE CAMPO ¹⁰⁰ e VINHETAS ¹⁰¹	
Agendamento 29/03/22	✚ Encontro com o Sr José Monteiro, Chefe do Departamento de Educação Inclusiva (DEI) do MEJD; Diana Viana Boavida, Coordenadora do Programa de Educação Inclusiva, da instituição PHD (<i>Partnership for Human Development</i>) [Parceria para Desenvolvimento Humano Austrália e Timor-Leste], instituição de apoio ao DEI-MEJD. Agendada visita à instituição católica Filhas de Maria e José, doravante Congregação, para 18/04/2022.
Notas de Campo	✚ Ficou decidido que de março a agosto, as atividades de pesquisa podem ser realizadas na Congregação e na EBF Buruma, no bairro Buruma, no município de Baucau. O Sr. José Monteiro disse que é importante que a pesquisa seja feita na Congregação e na EBF Buruma porque esta escola recebe estudantes com deficiência auditiva que são assistidas pela Congregação. Na opinião dele, são dois espaços de ensino, inclusivos, de diferentes naturezas (a Congregação é católica e a escola é pública), mas ligados entre si.
Vinheta	✚ Quase um mês da minha chegada ao país, e ainda não conheço o lugar(lócus) da pesquisa. Também quase um mês entre organização e apresentação de documentos ao Ministério do Interior, para obtenção do visto de pesquisa. Um processo muito burocrático, que inclui a produção de documentos, como declaração de objetivo da estada em

⁹⁹ Data e assunto (Nota da pesquisadora).

¹⁰⁰ Caráter de observação (Nota da pesquisadora).

¹⁰¹ Natureza reflexiva (Nota da pesquisadora).

	Timor-Leste, declaração de suficiência na língua nacional ‘tétum’, comprovação de meios de subsistência e declaração de alojamento.
Agendamento 18/04/22	✚ Primeira visita à Congregação para conhecer a Madre Superiora Ignatia.
Nota de Campo	✚ No encontro, apresentei a proposta de pesquisa: observação de aula dos(as) professores(as); entrevistas com professores(as), estudantes e famílias. A Madre sugeriu a organização de um curso de Português para as religiosas e todos(as) os(as) professores(as) e auxiliares. Conheci, rapidamente, cada sala de aula onde os(as) professores(as) estavam ministrando atividades (aulas) de preparação para o Exame Nacional, a acontecer na próxima semana (25 a 29/04). Conheci uma sala, onde são realizadas aulas de equivalência, que consiste em preparar algumas crianças para ingressarem na escola EBF Buruma.
Vinheta	✚ As mães Ignatia e Margarida são indonésias. Por isso, é esperado que elas aprendam tétum e português (línguas oficiais). As atividades de pesquisa só serão retomadas em maio, em razão das eleições presidenciais (19/04). É comum no país considerar o tempo de deslocamento dos(as) cidadãos(ãs) para irem votar em seus municípios. O domicílio eleitoral de todo(a) timorense é o município de origem, podendo mudá-lo apenas para a capital, mas isso não é frequente. Sempre há feriados. São respeitados todos os feriados das religiões presentes no país. Também há um Exame Nacional, quando os estudantes vão à escola apenas para as provas escritas. No trabalho de equivalência, a Congregação assiste a criança de modo que “tenha condição” (grifo da madre) de ser incluída [matriculado(a)] na EBF Buruma.
Agendamento 02/05/22	✚ Segunda visita à Congregação na companhia da Coordenadora do PHD para conhecer todo o espaço (as salas de aula e a parte do internato) e a equipe de trabalho (professores e assistentes). Agendada visita ao Diretor do Departamento de Educação do Município de Baucau, Sr Augusto Hornai, para 06/05/2022.
Notas de Campo	✚ Conheci todas as dependências e os(as) professores(as) que trabalham na Congregação. Conheci as crianças e os pré-adolescentes com deficiência auditivo-oral. Recebi um convite do PHD para irmos juntos ao Departamento de Educação do Município de Baucau. O tópico da visita é falar sobre a gravação de um vídeo, em uma data próxima, sobre educação inclusiva, atividade do DEI e PHD.
Vinheta	✚ A presença de uma pesquisadora brasileira em Buruma tem repercutido em toda a comunidade, bem como no MEJD. A gravação de um vídeo sobre educação inclusiva parece ter surgido repentinamente, sem tempo hábil para preparação prévia. Os(as) professores(as) questionam, pois desejam saber o que é e por que um vídeo sobre educação inclusiva. Isso sinaliza desconhecimento do tema e ausência de estudo contínuo. O vídeo surge de repente, com mais foco na realização (presença de técnicos midiáticos) que na discussão prévia da temática (ausência de técnicos de educação), sobre a necessidade de conscientização.

Agendamento 06/05/22	✚ Visita ao Diretor do Departamento de Educação do Município Baucau, Sr Augusto Hornai, a fim de obter autorização para adentrar quaisquer espaços de ensino do município, que tenha relação com a pesquisa.
Nota de Campo	✚ Nessa visita, uma gestora do PHD, que estava presente, sugeriu a minha participação na gravação do vídeo sobre educação inclusiva.
Vinheta	✚ Apesar de já ter obtido autorização do DEI para realizar a pesquisa na EBF Buruma e na Congregação, essa visita ao Sr Augusto consolida a decisão do DEI em razão de a EBF Buruma e a Congregação estarem sediadas no município de Baucau. Cada passo, em cada espaço, requer seus procedimentos burocráticos próprios.
Agendamento 10/05/22	✚ Visita à EBF Buruma com o Sr Paulino Gomes, do EMIS (<i>Education Mangement Information System</i>), do (MEJD) e a Sra Diana Viana Boavida, Coordenadora do Programa de Educação Inclusiva (PHD).
Nota de Campo	✚ Cheguei cedo para conhecer o espaço da escola. A localização é próxima à estrada principal. Não há muros; não há porteiro(a). Algumas pessoas vendem lanchinhos na área da escola. Os representantes do MEJD e PHD apresentaram rapidamente o projeto (exposição oral) do vídeo sobre educação inclusiva a ser realizado na EBF Buruma e na Congregação. O objetivo dessa ação conjunta entre DEI e PHD é o uso da mídia em nível nacional, a fim de conscientizar a sociedade acerca da importância de procurar instituições de assistência a pessoas com deficiência, sobretudo, crianças, que devem ser levadas à escola. Participaram desse encontro alguns professores da escola [Prof. Agostinho, Prof. Paulo, Prof. João (coordenador)] e um vigilante. Todos foram orientados acerca da importância de organizarem a escola para o momento da chegada (após dois dias) da equipe responsável pela gravação do vídeo. À escola coube indicar um(a) professor(a), em cuja classe há crianças ou pré-adolescentes com deficiência. No encontro, o Sr. Paulino (MEJD) e a Sra. Diana (PHD) apresentaram a ideia de a pesquisadora participar da atividade no sentido de colaborar, de alguma forma, no momento da gravação do vídeo. Um professor falou da necessidade que o grupo tem de formação específica para atuar na Educação Inclusiva. Essa voz ecoou de modo que os demais professores concordaram prontamente.
Vinheta	✚ É frequente no grupo de professores a cobrança acerca da necessidade de formação adequada (inicial ou continuada) para atuar em contextos inclusivos. Para eles(as), a formação deveria acontecer antes do vídeo, pois falariam com mais propriedade sobre o tema. No grupo, há desconhecimento de diversos aspectos voltados à inclusão. A coordenadora do programa de Educação Inclusiva (PHD) informou que já estava sendo organizada uma formação nesse sentido para acontecer em junho do corrente ano.
Agendamento 16/05/22	✚ Encontro com os professores da EBF Buruma para observar a organização da sala de aula onde acontecerá a gravação do vídeo sobre educação inclusa.
Nota de Campo	✚ Adentrei uma sala pequena contígua à sala da coordenação e lá encontrei muitos livros didáticos, alguns bilíngues (tétum e português). Sugeri a organização de uma biblioteca na sala de aula. Havia também

	<p>globo terrestre, corpo humano, mapa <i>múndi</i>, mapa de Timor-Leste. Sugeri que todo esse material fosse levado para compor a organização da sala escolhida para a gravação do vídeo. Encontrei casualmente com Febrônia, ex-aluna do ICFP Marista Baucau. Ela é uma professora das novas gerações, ou seja, nascida poucos anos antes da Restauração da independência. Febrônia ensina a disciplina Geografia e Matemática no 3º Ciclo do Ensino Básico, 7º e 8º ano. Ela disse que tem um estudante com deficiência oral e auditiva no 7º ano. Disse que tenta manter o aluno atento a aula. Disse-me que ele escreve muito devagar e isso o deixa sempre atrasado em relação aos demais; disse também que costuma pedir a algum colega para ajudar em alguns momentos da aula. E disse que ele aceita bem a ajuda dos demais. Entretanto, quando a aula é de Matemática, ele dá um salto imenso de compreensão em relação aos demais. Para Febrônia, é interessante que as crianças sem deficiência (la ho deficiência) percebam a grande habilidade matemática do colega com deficiência (ho deficiência). Ela também relata com satisfação que as crianças já não usam expressões como “<i>nia mak beik</i>” [ele(a) é retardado] ou similar.</p>
Vinheta	<p>✚ Aos poucos, o uso da palavra aleijado vai desaparecendo, dando lugar à expressão PcD.</p>
Agendamento 18/05/22	<p>✚ Pela manhã, gravação do vídeo. À tarde, outra visita ao Diretor de Educação do Município Baucau, Sr. Augusto Hornai.</p>
Nota de Campo	<p>✚ A Congregação e a EBF Buruma passaram a manhã envolvidos com a gravação do vídeo sobre educação inclusiva. Estive, de certo modo, envolvida na atividade. Sugeri que os professores que atualmente têm alunos com deficiência em suas salas de aula falassem, rapidamente, de criatividade, estratégias de ensino, desafios quando fossem tomados os depoimentos. Na gravação do vídeo, alguns professores falaram da necessidade de formação continuada na escola de Buruma, com foco na inclusão escolar em sala de aula. A Coordenadora da instituição parceira do DEI disse ao grupo que está sendo planejada uma etapa de formação para educação inclusiva com previsão para julho ou agosto de 2022. Assisti à gravação da entrevista do diretor da educação de Baucau sobre educação inclusiva, que fará parte da gravação do vídeo.</p>
Vinheta	<p>✚ Os(as) professores(as) da EBF Buruma, no período matutino ou vespertino, recebem os alunos com deficiência auditivo-oral, assistidos pela Congregação, em regime de internato. Surpreendentemente, esses(essas) professores(as) ainda não tiveram oportunidade de programas de formação continuada, encontros periódicos ou palestras eventuais sobre o trabalho da escola com PcD. Os(as) professores(as) da Congregação e da EBF Buruma sempre falam constantemente da necessidade de formação continuada, a fim de que atuem como professores inclusivos, confiantes. O PHD por ser parceiro do MEJD sempre apresenta uma previsão nesse sentido.</p>
Agendamento 19/05/22	<p>✚ Visita à EBF Buruma pela manhã e à Congregação, depois do almoço.</p>

Notas de Campo	✚ Não agendei atividade específica. Estive o dia todo entre crianças, pré-adolescentes, professores, as senhoras que trabalham na limpeza e um jovem senhor que trabalha como segurança na escola EBF Buruma. Conversei informalmente com algumas pessoas. Algumas perguntam sobre a pesquisa, se está tudo a correr bem, se estou a gostar de Buruma.
Vinheta	✚ Faço muitos registros fotográficos na Congregação. São fotos lindas e cheias de significados que mostram a minha interação com as crianças com deficiência auditiva. Eles(as) são encantadores(as), amorosos(as), advogam entre si, ajudam uns aos outros, fazem tudo em grupo. São constantemente cuidados(as), observados(as) para que não fiquem isolados(as). Isso porque há casos de crianças que chegam à Congregação com problemas de socialização, relacionados à deficiência ou outro(s) fatores.
20 DE MAIO – FERIADO NACIONAL – DIA DA RESTAURAÇÃO DA INDEPENDÊNCIA	
Agendamento 23/05/22	✚ Primeiro, encontro com Madre Ignatia para definir o dia da semana em que as religiosas e os professores(as) participarão do curso de língua portuguesa. Em seguida, observação de sala de aula.
Nota de Campo	✚ Madre Ignatia disse que vai reunir os(as) professores(as) da Congregação para decidirem juntos o dia e o horário das aulas de português. Tenho observado que ela costuma consultar sua equipe sobre assuntos diversos. Observei atividades ministradas em duas salas de aula, onde o(a) professor(a) usou técnica específica para estimular a fala de seus estudantes.
Vinheta	✚ Importante que a Madre goste de tomar decisões em conjunto. Isso revela um ponto positivo do trabalho em equipe, além de uma quebra de paradigma visto à hierarquia sociocultural do país, ou seja, superiores ordenam mais que estimulam discussão e consenso; os mais velhos têm o direito ao turno de fala e pouco envolvem os demais ou privilegiam seus(suas) escolhidos(as), apenas.
Agendamento 26/05/22	✚ Marcada (via <i>WhatsApp</i>) a entrevista com o Sr. José Monteiro (DEI) para 10/06/22, às 15h. Ida à Congregação para apresentar os tópicos das aulas de português à Madre Ignatia.
Nota de Campo	✚ Os(as) professores(as) manifestaram satisfação com a oportunidade de estudar português. Madre Ignatia e os(as) professores(as) da Congregação escolheram quinta-feira, das 9h às 10h30 e das 14h às 15h30 para a realização das aulas de português. Os tópicos das aulas serão voltados especificamente à temática inclusão escolar com foco específico em PcD.
Vinheta	✚ As aulas de português são uma oportunidade para discussão sobre usos linguísticos politicamente corretos. Falta ao grupo um letramento de inclusão. Estudo de vocabulário (palavras e expressões) é muito importante.
Agendamento 27 a 28/05/22	✚ Pela manhã, ida à Congregação para observar atividades de ensino, recreação, refeição, momento devocional, interação professores(as), assistentes e estudantes. À tarde, organização dos roteiros de entrevista; escrita do projeto para fins de qualificação.

Nota de Campo	<p>As crianças participaram de todas as atividades propostas. Foram todos(as) inseridos(as) nos grupos, juntamente com professores(as) e assistentes. Na sexta-feira, dia 27/05, na hora do almoço (11h 30m da manhã), a mesa começou a tremer. Um tremor de terra (De acordo com o serviço de meteorologia, magnitude de 6,5 graus). Seguiram-se gritos e tilintar de objetos metálicos. Logo (após poucos segundos) voltou tudo ao normal.</p>
Vinheta	<p>Gosto de me envolver em algumas atividades das crianças da Congregação, como brincar com eles(as), acarinhá-los(as), fotografá-los(as)...Isso me deixa emocionada, sensibilizada, muito cansada também (riso)! Sobre o tremor de terra, segundo as crenças tradicionais, bater em objetos metálicos é um modo de chamar os espíritos, pedindo-lhes que intercedam para que a natureza volte ao seu normal. Os timorenses são muito apegados(as) às suas práticas tradicionais.</p>
Agendamento 30/05/22	<p>Ida à EBF Buruma para observação de aula do Prof. Agostinho Manuel, no 5º Ano A, até o recreio.</p>
Nota de Campo	<p>No 5º ano A, há três PcD auditivos, assistidos pela Congregação: um menino e duas meninas. O professor recebeu a estagiária Luzia, do Instituto Católico para Formação de Professores (ICFP Baucau). O tópico da aula foi Plantas e Animais, ou melhor, estabelecer uma relação entre animais e o tipo de alimentação. A estagiária manteve-se muito atenta e preocupada com as PcD. Por isso, ela aproximou-se várias vezes, gesticulando. O professor não conseguiu usar uma didática que atendesse às PcD auditiva durante a aula. Percebi dificuldade na interação entre o professor e a estagiária. O professor pareceu inseguro, postando-se muito distante dos alunos, que parecem ter medo dele. Percebi, em um dado momento, que a estagiária (e jovem) motivava os alunos a responderem algumas questões, mas os alunos não respondiam. Algumas crianças só começaram a falar, após a permissão do professor (e mais velho). A estagiária se esforçou para falar com as PcD, mas teve dificuldades porque não conhece os gestos habituais deles no sentido de tentarem vocalizar a partir da fala dela. Havia uma professora de apoio da Congregação, que fez bem esse papel, mas as crianças são três, sendo que duas estavam com a acompanhante e outra (menina) estava sentada ao lado de uma colega sem deficiência, na primeira fileira, o que, de algum modo, facilitou a sua interação com a estagiária.</p>
Vinheta	<p>A estagiária do ICFP é jovem, energizada, motivada. Ela introduz o conteúdo muito bem, mas não consegue um bom momento expositivo dialogado, devido à presença do professor da classe (mais velho) que não a deixa à vontade. A forma como a sala de aula é organizada todos os dias não contempla a inclusão. Há dificuldade para quebrar a uniformidade da organização da sala e para trabalhar em grupo. O tipo de mobiliário também é um dificultador.</p>
Agendamento 31/05/22	<p>Observação da aula da Profa. Beatriz, no 5º Ano B, após o recreio até 11h.</p>

<p>Nota de Campo</p>	<p>✚ Ao adentrar a aula da professora, uma Sra. idosa, percebi que a aluna Grasia, PcD auditiva, que já foi assistida pela Congregação, estava sentada em uma carteira mais alta que as demais, posicionada como a última pessoa na sala de aula. Isso a manteve, de certo modo, distante dos outros colegas. A professora ficou muito tempo escrevendo no quadro. Todos estiveram quietos, copiando e não interagiram com a colega Grasia. A didática utilizada pela professora não promoveu interação entre os alunos, tampouco incluiu Grasia. A professora circulou pela classe apenas para verificar se os alunos estavam a copiar e para ter controle sobre a disciplina. A professora usou português em alguns momentos, mas os alunos pareciam não compreender bem. A cópia do quadro (um exercício sistematizado) foi toda em português. A professora não fez considerações à aluna Grasia (aproximar-se, fazer algum gesto, olhar o caderno...).</p>
<p>Vinheta</p>	<p>✚ Há livro didático e não se usa. Português e tétum são meios de instrução, mas o tétum predomina no trabalho da sala de aula. Há professores(as) inseguros em relação à didática e ao uso do português. Muito tempo dedicado à cópia do quadro para o caderno. Não há relação entre o texto copiado e a compreensão de leitura dos alunos. Não há discussão sobre o texto. No momento da entrevista, talvez seja possível adentrar questões relacionadas à presença de uma PcD no 5º ano B. Há lacunas quanto à gestão de sala de aula inclusiva. É preciso desconstrução de algumas situações, pois a prática docente (pressupostamente inclusiva) não integra a PcD, e sim a afasta.</p>
<p>Agendamento 01/06/2022</p>	<p>✚ Ida à Congregação - Dia internacional das crianças. Feriado.</p>
<p>Nota de Campo</p>	<p>✚ As crianças participaram de atividades extraclasse, promovidas pela administração do município. Elas(es) foram com professores(as) e assistentes. Sabendo que estaria com poucas crianças, Madre Ignatia, ontem, me convidou para cozinhar e ensinar-lhe português por meio da culinária. Disse que gostaria de conhecer alguma receita da culinária brasileira. Aceitei prontamente, ou melhor, adorei a ideia. Quando cheguei à Congregação, ela ficou feliz e fomos para a cozinha. Ela pediu a uma menina com deficiência auditiva que me orientasse sobre os objetos e seus lugares, para que eu percebesse como a adolescente se comunica. O encontro foi bom porque pude perguntar sobre o trabalho da Congregação, a participação do governo timorense, tipos de apoio recebidos. Aproveitei para conhecer melhor a dinâmica que envolve alguns compromissos entre a Congregação e o MEJD(DEI). Madre Ignatia disse que o governo fornece arroz para o internato, embora tenha sido um processo muito demorado, que demandou a organização de muitos documentos. Disse que foram necessárias muitas idas ao ministério e repetiu que havia sido um longo processo. Nesse dia, também soube que o salário dos(as) professores(as) e das assistentes é pago pelo Ministério da Solidariedade Social (MSS). Madre Ignatia reforçou o desejo de aprender português, a fim de atender o Art.13 da C-RDTL, no qual o português junto ao tétum são línguas oficiais. Disse também que isso evita outros problemas porque ela é indonésia.</p>

Vinheta	✚ A Congregação oferece oportunidade de trabalho, mas o salário é pago pelo MSS e não pelo MEJD. O sistema é muito burocrático em todas as esferas. Isso impacta pessoas ao longo do processo. É importante pesquisar a tradição das instituições religiosas que trabalham com terapias visuais gestuais aplicadas a pessoas com deficiência oral auditiva. Timor-leste não tem língua de sinais. Pesquisar leituras que fundamentem a criação de língua de sinais em contextos plurilíngues.
Agendamento 02/06/22	✚ Pela manhã, curso de português na Congregação para um grupo. À tarde, curso de português para outro grupo, incluindo as mães e duas postulantes à carreira religiosa.
Nota de Campo	✚ A aula foi interessante. Os(as) professores(as) e a Madre Superiora estavam muito atentos(as). Em um momento oportuno, perguntei sobre a língua usada na alfabetização, já que na comunidade, a língua materna é o <i>makasae</i> , língua ágrafa. Um professor disse que a alfabetização é feita em tetum e português.
Vinheta	✚ Embora não haja planejamento linguístico adequado à realidade do país, há exigência do ministério da educação de que educadores(as) aprendam e usem o português. Os alfabetos, português e tétum, se comparados, possuem diferenças significativas como ausência de certas letras e sons. Nesse sentido, como ficam os gestos, a vocalização das PcD nesse caso? Para um professor da Congregação, isso impacta a leitura.
Agendamento 03/06/22	✚ Produção escrita do texto de qualificação, cujo exame está previsto para outubro próximo.
Agendamento 06/06/22	✚ Encontro com a Coordenadora do Programa de Educação Inclusiva do PHD.
Notas de Campo	✚ No encontro, ela falou dos desafios enfrentados nas escolas. Convidou-me a visitar uma instituição católica de ensino (ALMA) que trabalha com inclusão de PcD. Segundo ela, na ALMA, as crianças (PcD) são separadas das demais em algumas atividades. Sugeri que ela consiga uma entrevista com a Madre Superiora que dirige a ALMA. A Coordenadora do PHD disse que rejeita essa atitude; perguntei sobre como resolver isso e aproveitei para questionar a lacuna criada pela falta de formação frequente para educadores(as) que trabalham com inclusão de estudantes com deficiência.
Vinheta	✚ A segregação (semelhante ao tempo da ocupação indonésia) praticada pela ALMA vai na contramão do que diz a lei da inclusão. Apesar de ser um país independente, Timor-Leste ainda possui práticas sociais que mantêm a mesma forma que no tempo da ocupação indonésia.
Agendamento 07/06/22	✚ Encontro com a coordenadora do Programa de educação inclusiva do PHD; obtenção do Visto Especial para pesquisa. O objetivo do encontro foi um convite para participar de um encontro com professores de escolas inclusivas, ministrando um tópico relevante.
Notas de Campo	✚ Outro encontro com a coordenadora do PHD. Ela comunicou sobre o planejamento de um encontro sobre inclusão com os(as) professores(as) da escola EBF Buruma, em julho. Disse que me convidou porque estou fazendo observação do trabalho dos(as) professores(as) dessa escola.

Vinheta	✚ O PHD é parceiro logístico do MEJD (Um dos meus dilemas éticos nesta pesquisa)
Agendamento 08/06/22	✚ Produção escrita do texto de qualificação, cujo exame está previsto para outubro próximo.
Agendamento 09/06/22	✚ Curso de português na Congregação, manhã e tarde.
Notas de Campo	✚ As aulas de português têm focado um tópico sugerido pelo grupo: estudo de vocabulário inclusivo.
Vinheta	✚ Não produzi vinheta.
Agendamento 10/06/22	✚ Entrevista com a Profa. Eulália e o Prof. Avelino da Congregação; entrevista com o Sr José Monteiro, às 15horas, no DEI do MEJD.
Notas de Campo	✚ As entrevistas com os professores da Congregação correram bem.
Vinheta	✚ Não produzi vinheta.
FERIADO – SANTÍSSIMO CORPO E SANGUE DE CRISTO	
Agendamento 13 a 17/06/22	✚ Ida a EBF Buruma para observação de aula e agendamento das entrevistas junto aos(às) professores(as).
Agendamento 21/06/22	✚ Entrevista com o Prof. Agostinho Manuel e a Profa. Beatriz; à tarde, entrevista com o professor Evander da Congregação.
Notas de Campo	✚ As entrevistas, na EBF Buruma e na Congregação, correram bem.
Vinheta	✚ Não produzi vinheta.
Agendamento 23/06/22	✚ Curso de Português na Congregação, manhã e tarde; comemoração do aniversário da pesquisadora com professores(as), assistentes, mães, crianças e pré-adolescentes pela manhã, na hora do recreio.
Notas de Campo	✚ As aulas de português seguem bem e contextualizadas com o trabalho dos(as) professores(as) na Congregação. Hoje, Madre Ignatia foi a chefe de cozinha. Preparou um cardápio diferente e me convidou para almoçar com as religiosas, somente.
Vinheta	✚ A comemoração do aniversário, independentemente da forma como é comemorada, é algo, normalmente, muito especial em diversos grupos sociais. No entanto, torna-se algo impossível de ser verdadeiramente expressado, quando uma pessoa se encontra tão distante de seu lugar de origem, de sua família e mesmo diante desses fatores sentir-se tão acolhida, receber tanto afeto.
Agendamento	✚ Entrevista com o Prof. Agostinho Antonio da Costa, do 6º Ano, da EBF Buruma.

28/06/2022	
Notas de Campo	✚ A entrevista correu bem. Antes de entrevistar esse professor, tive a oportunidade de observar várias aulas dele. Sempre que chego à Congregação, na área de ensino, a sala dele é o primeiro espaço a ser acessado. Por isso, sempre parei para cumprimentar o professor e seus estudantes. Algumas vezes, parei por alguns instantes.
Agendamento 30/06/22	✚ Curso de Português na Congregação, manhã e tarde. Entrevista com o estudante Lucas, assistido pela Congregação e aluno da EBF Buruma.
Agendamento 07/07/22	✚ Curso de Português manhã e tarde na Congregação. ✚ Almoço especial, aniversário de fundação da Congregação.
Notas de campo	✚ A aula de português como sempre correu bem. Todos(as) sempre motivados. Os dois grupos têm lamentado o término das aulas que se aproxima. A entrevista com Lucas foi bastante interessante. Ele contou com o apoio do Prof. Evander, seu professor de apoio. Percebi a confiança de Lucas na forma que olhava para o professor, após cada pergunta. O Prof. Evander fitava-o e fazia alguns gestos que prontamente estimulava a vocalização compassada de Lucas. Esse pré-adolescente chegou à Congregação ainda pequeno. À época, não ouvia nem falava.
Vinheta	✚ Para os(as) professores(as) das gerações do tempo da ocupação indonésia, aprender português não significa atender à constituição ou Lei de Bases da Educação somente, e sim ser reconhecido socialmente, ter acesso a postos de trabalho ofertados pelas esferas públicas.
Agendamento 08/07/22	✚ Manhã: Ida à EBF Buruma, sem atividade específica a ser aplicada. À tarde: Entrevista com um professor da Congregação.
Notas de Campo	✚ Cheguei à EBF Buruma quando acontecia uma recreação com o 6º ano, turma que tem um casal de estudantes com deficiência, e que são assistidos pela Congregação. Aproveitei para observar a interação dos estudantes com deficiência junto aos demais. Hoje, no momento do recreio, não houve merenda para professores(as) e estudantes. Um professor disse que o orçamento havia acabado. Um estagiário do ICFP lamentou não ter merenda.
Vinheta	✚ A EBF Buruma tem muitos problemas. É uma escola inclusiva, mas falta-lhe atenção nesse sentido, isto é, salas de aula adequadas, mobiliário adequado, não há sala de professores.
09/07/22 A 03/08/22 – PAUSA PARA ANOTAÇÕES DA PESQUISA DE CAMPO E ESCRITA DO TEXTO DE QUALIFICAÇÃO	
Agendamento 04/08/22	✚ Ida à EBF Buruma pela manhã e à tarde à Congregação. Preparação de exames. Não há aula na EBF Buruma. Na Congregação também não há aula. Entretanto, por tratar-se de um internato, as assistentes e instituições parceiras promovem atividades extraclasse para todas as crianças e pré-adolescentes. Os(as) professores(as) preparam seus exames, somente.

Agendamento 08 a 13/08/22	✚ Ida à EBF Buruma pela manhã e à tarde à Congregação. Semana de aplicação de exames.
Notas de Campo	✚ Não agendei atividade específica alguma, pois preferi usar esse tempo para conversas informais na comunidade escolar e na vizinhança próxima à escola.
Agendamento 15 A 18/08/22	✚ Ida à EBF Buruma pela manhã e à tarde à Congregação. Período de preenchimento de cadernetas e atividades extracurriculares.
Notas de Campo	✚ Cada professor esteve envolvido com o preenchimento das cadernetas (boletins) de seus(suas) alunos(as). As assistentes e estagiários(as) do ICFP realizaram atividades de recreação (jogos, dança, brincadeiras infantis) com os estudantes. Esses quatro dias foram importantes para observação das crianças e pré-adolescentes com deficiência auditiva. Estive atenta a forma como eles(as) são incluídos nas brincadeiras e como interagem com os colegas.
Vinheta	✚ Os estudantes com deficiência participam das atividades conforme suas condições. Parecem tímidos, embora animados. Talvez tenham não compreender bem as regras
Agendamento 19/08/22	✚ Ida à Congregação pela manhã. Distribuição de cadernetas às pessoas responsáveis pelos(as) alunos(as).
Notas de Campo	✚ Não houve presença significativa de familiares para receber as cadernetas dos estudantes. A madre superiora disse que é assim sempre.
Vinhetas	✚ A cosmovisão presente na sociedade leva muitas famílias a rejeitarem os(as) filhos(as) assistidos pela UCT. São considerados(as) castigo, frutos de pecado ou insubordinação às práticas culturais tradicionais. Acreditam que fizeram algo errado que aborreceu seus antepassados.
20 de agosto – DATA OFICIAL COMEMORATIVA – DIA DE FALINTIL	
21 a 30/08/22 – FÉRIAS ESCOLARES	

APÊNDICE 4 – Convenções de transcrição de entrevistas

Descrição	Símbolo correspondente
Pausa na fala	...
Ênfase	Letras MAIÚSCULAS
Repetição	-Entre HÍFENS-
Interrupções extra entrevista	Sublinhado

Fala não compreendida	()
Comentário da pesquisadora	(())
Interrupção no fluxo da fala	/

Fonte: Sacks, Schegloff, Jefferson (1974); Schiffrin (1987); Tannen (1989); Magalhães (2000).

APÊNDICE 5 – Roteiros das entrevistas

Roteiro 1 – Ao Coordenador do DEI

Identificação	Relação com o objeto de estudo/análise
1. Nome	1. O Sr. poderia falar um pouco sobre educação inclusiva?
2. Idade	2. Quando foi criado o Departamento de educação inclusiva?
3. Naturalidade	3. Como tem sido planejado o trabalho do Departamento de Educação Inclusiva?
4. Endereço	4. O Sr. tem formação na área da Educação? Se sim, pode explicar com melhores detalhes?
5. Profissão	5. Já estudou sobre educação inclusiva? Onde? Quando?
6. O Sr. gostaria de falar sobre sua deficiência física?	6. O que significa a educação inclusiva em Timor-Leste?
7. Há quanto tempo atua como chefe do Departamento de Educação inclusiva?	7. Qual é o seu papel junto ao Departamento de Educação Inclusiva?
	8. Quais são os desafios que o Sr. tem enfrentado, no que se refere à implementação das políticas de efetivação da Educação inclusiva em Timor-Leste?
	9. Quais são os resultados já obtidos, considerando especificamente a tríade escola inclusiva, professor inclusivo e sala de aula inclusiva?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Roteiro 2 – À Coordenadora do PHD

Identificação	Relação com o objeto de estudo/análise
1. Nome	1. A Sra. poderia falar um pouco sobre Educação inclusiva?
2. Idade	2. Qual é a sua formação? Que cursos a Sra. fez?
3. Naturalidade	3. Já estudou sobre educação inclusiva? Onde? Quando?
4. Endereço	4. O que significa a educação inclusiva em Timor-Leste?
5. Profissão	5. Qual é o seu papel junto ao Departamento de Educação Inclusiva?
6. Há quanto tempo trabalha na área de gestão da educação inclusiva?	6. Quais são os desafios que a Sra. tem enfrentado, no que se refere à implementação das políticas de efetivação da educação inclusiva em Timor-Leste?
7. Há quanto tempo trabalha no PHD? Qual é o seu papel nessa instituição?	7. Quais são os resultados já obtidos, considerando especificamente a tríade escola inclusiva, professor inclusivo e sala de aula inclusiva?
8. Na sua família há pessoas com deficiência?	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Roteiro 3 – Ao Diretor da Educação do município de Baucau

Identificação	Relação com o objeto de estudo/análise
1. Nome	1. Qual a sua opinião sobre a importância da educação inclusiva em Timor-Leste
2. Idade	2. O Sr. poderia falar um pouco sobre a escola EBF Buruma, como 1ª escola do município Baucau a receber estudantes com deficiência auditivo-oral.
3. Naturalidade	3. O que isso significa ao Sr.?
4. Endereço	4. Quais desafios os professores da EBF Buruma têm enfrentado nesse sentido?
5. Profissão	5. Fale sobre resultados positivos, se já existem no trabalho de educação inclusiva da EBF Buruma?
6. Há quanto tempo trabalha na área da educação?	6. Quais lacunas têm sido detectadas até o presente momento?
7. Qual é o seu papel como diretor da educação do município Baucau?	7. Na sua opinião, o que pode contribuir positivamente com a efetivação da educação inclusiva em Timor-Leste?
8. Na sua família há pessoas com deficiência?	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A pedido da Madre Superiora, em razão da não proficiência em tétum, português e inglês, a entrevista foi feita na companhia de outra madre e uma leiga timorense proficiente na língua indonésia. As perguntas tiveram como base o roteiro a seguir:

Roteiro 4 – À Madre Superiora da Congregação

1. Nome da Congregação	7. Como se dá a formação de profissionais para auxiliar o trabalho da Congregação com crianças e pré-adolescentes com deficiência?
2. Ano de fundação	8. Como é planejado e efetivado o investimento em formação de profissionais?
3. Chegada em Timor-Leste	9. A Sra. poderia falar um pouco sobre os desafios enfrentados, considerando governo, comunidade, famílias...)?
4. Motivação para trabalhar com PcD auditivo em Timor-Leste	10. A Sra. poderia compartilhar os resultados positivos, se houver? Exemplifique.
5. Apoio (financeiro, logístico, recursos humanos) da Igreja e Governo timorense.	
6. Explicação breve sobre a terapia visual-gestual	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Roteiro 5 – Aos(às) Professores(as)

Identificação	Relação com o objeto de estudo/análise
---------------	--

<ol style="list-style-type: none"> 1. Nome 2. Idade 3. Naturalidade 4. Endereço 5. Profissão 6. Quanto tempo de atividades como professor(a)? 7. Há quanto tempo trabalha na Congregação? Na EBF Buruma? 8. Na sua família há pessoas com deficiência? Se sim, quem? Que tipo de deficiência? 9. Por que você trabalha na Congregação? Na EBF Buruma? 10. Você recebeu algum tipo de formação inicial para trabalhar com as PcD na Congregação? Na EBF Buruma? Costuma participar de formação continuada com foco na educação inclusiva? 11. Fale sobre a terapia visual-gestual ensinada na Congregação. 12. Considerando que a EBF Buruma recebe PcD assistidas pela Congregação, como você vê a contribuição da terapia visual-gestual no processo ensino e aprendizagem das PcD na escola inclusiva? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Considerando as PCD, quais são as atividades desenvolvidas na Congregação? Na EBF Buruma? 2. Como você lida com as PcD na sala de aula? 3. Na sua experiência, quais atividades ou ações da Congregação (ou da EBF Buruma) com as PcD são mais significativas? 4. Qual é o perfil das pessoas com deficiência que procuram a Congregação (ou a EBF Buruma)? 5. Como é sua relação com as PcD? 6. O que você sabe sobre a relação das PcD e suas famílias? 7. As PcD são assíduas na EBF Buruma? 8. Como você vê o vínculo das PcD da Congregação com a EBF Buruma? 9. Na sua opinião, que contribuições a Congregação (ou a EBF Buruma) proporciona às PcD? 10. Como você vê o atendimento da Congregação dado às crianças e pré-adolescentes com deficiência auditivo-oral? 11. O que acha das atividades aplicadas às PcD na Congregação? 12. Como é a participação das crianças e pré-adolescentes com deficiência auditivo-oral nas atividades de leitura e escrita? E como isso acontece? 13. Se dependesse de você, o que deveria ser mudado nas atividades? 14. Como é a sua relação com os colegas de trabalho?
--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Roteiro 6 – Estudante com deficiência

Identificação	Relação com o objeto de estudo / análise
<ol style="list-style-type: none"> 1. Nome 2. Idade 3. Naturalidade 4. Endereço 5. Com quem mora? 6. Há quanto tempo está na Congregação? 7. Fale sobre sua história. 8. Fale sobre sua rotina diária na Congregação 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Por que você está na Congregação? 2. O que você acha das atividades que a Congregação proporciona? 3. Quais são as atividades de leitura e escrita de que você participa na Congregação? E na EBF Buruma? 4. Como são essas atividades? 5. Dessas atividades, qual você gosta mais? 6. O que mudou em sua vida após a participação nessas atividades? 7. Como é a sua relação com as pessoas que trabalham na Congregação? E na EBF Buruma? 8. Você consegue ler? E escrever? 9. Como é sua relação com seus familiares? 10. Como seus familiares veem você na Congregação? E na EBF Buruma? 11. Como é a sua comunicação com os seus familiares?

9. O que mais gosta na Congregação? Na EBF Buruma?	12. Em quais momentos você usa a leitura e a escrita?
10. O que menos gosta na Congregação? Na EBF Buruma?	13. Se dependesse de você, o que deveria ser mudado nas atividades da Congregação? E na EBF Buruma?
	14. Que recursos de tecnologia você usa para se comunicar? a) Com seus familiares? b) Com seus amigos?
	15. Em que momentos, você usa o <i>WhatsApp</i> para se comunicar: a) Com seus familiares? b) Com seus amigos?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Roteiro 7 - Pai de estudante com deficiência

Identificação	Relação com o objeto de estudo / análise
1. Qual seu nome?	1. Você tem conhecimento sobre a deficiência do seu filho (da sua filha)?
2. Quantos anos você tem?	2. Você tem conhecimento das atividades que seu(sua) filho(a) participa na Congregação e na EBF Buruma?
3. De onde você é?	3. Por que seu(sua) filho(a) frequenta a Congregação e a EBF Buruma?
4. Onde você mora?	4. Como seu/sua filho/a vai para a Congregação e à EBF Buruma?
5. Qual é a sua profissão?	5. O que você acha das atividades desenvolvidas na Congregação? E na EBF Buruma?
6. Há quanto tempo você convive com pessoas com deficiência?	6. Qual a contribuição das atividades realizadas na Congregação para o futuro de seu/sua filho/a?
7. Você tem conhecimento sobre deficiência oral e/ou auditiva?	7. Como seu(sua) filho(a) se comunica em casa?
8. Você participa de alguma atividade promovida pela Congregação?	8. Como é a relação de seu(sua) filho(a) com os familiares, com os vizinhos?
9. Com que frequência, você visita a Congregação?	9. Como você se comunica com as pessoas com deficiência com quem se relaciona?
	10. Que recursos [tecnológicos ou não] você usa para se comunicar com seu filho?
	11. Você usa o <i>WhatsApp</i> para se comunicar com: a) Seu(sua) filho(a)? b) Com a Congregação? Com a EBF Buruma?
	12. Que tipos de apoio seu(sua) filho(a) precisa em casa?
	13. Que tipos de apoio seu(sua) filho(a) precisa em suas atividades de leitura e escrita?
	14. Como você se sentiria se fosse deficiente oral e(ou) auditivo?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

APÊNDICE 6 – Educadores da Congregação

Nº	Naran Kompletu/nome completo	Data Moris/Data de nascimento	Edukasaun/Escolaridade	Pozisaun/Cargo	Deskrisaun/Admissã o
1.	Me. Sri Marganingsih Margareta,PMY	Bantul, 20 de julho de 1959	Lic. Edukasaun	Manorin/professora	26 de abril de 2022

2.	Me. Ignatia Caecilia Prima Rusyawati, PMY	Klaten, 04 de abril de 1983	Parteira	Diretora Escola, <i>Hanorin iha eskola</i>	09 de fevereiro de 2016
3.	Eulalia Maria da Silva Correia	Buruma, 20 de maio de 1994	Secundária	<i>Manorin/professora</i>	01 de outubro de 2016
4.	Avelino Pereira da Silva	Buruma, 24 de dezembro de 1989	Lic. Turismo	<i>Manorin/professor</i>	21 de outubro de 2018
5.	Evander Pedro Correia Gomes	Baucau, 26 de janeiro de 1991	Edukasaun	<i>Manorin/professor</i>	1 de novembro de 2020
6.	Agostinho Kmanek Pereira	Baucau, 28 de agosto de 1996	Edukasaun	<i>Manorin/professor</i>	1 de março de 2022
7.	João Freitas Correia	Baucau, 10 de junho de 1998	Edukasaun	<i>Manorin/professor</i>	1 de março de 2022
8.	Abiliana Hornai Cono Correia	Oe-cusse, 06 de abril de 1993	Sekundaria	<i>Manorin/professor</i>	09 de maio de 2022
9.	Ana Lourdes Anjalia De Sousa Belo	Baucau 11 de julho de 2001	Sekundaria	<i>Manorin/professor</i>	09 de maio de 2022

Fonte: *Dadus husi* madre Ignatia, *iha asrama*¹⁰² “São José” PMY Buruma, Baucau 2022.

APÊNDICE 7 - Professores da EBF Buruma que têm PcD em sala de aula

Nº.	Naran Kompletu/Nome Completo	Língua Falada	Local onde mora
1	Agostinho Manuel da Silva	Makasa'e, tétum, indonésio, português.	Buruma
2	Agostinho Antonio da Costa	<i>Idem</i>	Buruma
3	Beatriz da Costa Ximenes	<i>Idem</i>	Buruma

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

APÊNDICE 8 – Colaboradores da Pesquisa

Nome	Cargo	Língua (s) que falam
Sr. José Monteiro	Chefe	Baikeno, indonésio, tétum
Diana	Coordenadora	Makassae, indonésio, tétum, português, inglês
Madre Ignatia	Diretora	Indonésio
Sr. Miguel	Presidente	Língua materna, indonésio, português, tétum
Agostinho	Professor	Makassae, indonésio, tétum, português
Beatriz	Professora	Makassae, indonésio, tétum, português

¹⁰² A palavra *Asrama*, do indonésio, traduzida ao português significa “orfanato”.

Agostinho Manuel	Professor	Makassae, indonésio, tétum, português
Avelino	Professor	Makassae, indonésio, tétum
Eulália	Professora	Makassae, indonésio, tétum
João Freitas	Professor	Makassae, indonésio, tétum
Evander	Professor	Makassae, indonésio, tétum
Lucas	Estudante	Makassae, indonésio, tétum
Família	Pai de Lucas	Makassae, indonésio, tétum

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

APÊNDICE 9 – Funcionários da Congregação

N ^o	Naran Kompletu/Nome Completo	Data Moris/Data de Nascimento	Edukasaun/Escolaridade	Pozisaun/Cargo	Deskrisaun/Admissão
1	Me. Ignatia Caecilia Prima Rusyawati, Amd. PMY	Klaten, 04 abril 1983	Parteira	Diretora Asrama	09 de fevereiro de 2016
2	Abelita da Costa Belo	2 de abril de 1994	Secundária	Asrama	14 de outubro de 2014
3	Felicidade Isaura Ximenes	28 de fevereiro de 1997	Secundária	Asrama	01 de março de 2019
4	Evangelina Belo	15 de janeiro de 1998	Secundária	Asrama	01 de março de 2019
5	Deolicia da Silva	10 de janeiro de 2003	Pré-Secundária	Asrama	03 de maio de 2021
6	Natalino de Jesus	25 de dezembro de 1999	Pré-Secundária	Asrama	03 de maio de 2021
7	Delcio Fransisco Soares Ximenes	14 de março de 2004	Especial Alunu Escola Sint Marie /Aluno Especial da Congregação	Asrama	01 de fevereiro de 2022
8	Maria Eliza Da Costa Mariz	18 de fevereiro 1994	Pré-Secundária	Asrama	01 de janeiro de 2018

Fonte: *Dadus husi* madre Ignatia, *iha asrama* “São José” PMY Buruma, Baucau 2022.

APÊNDICE 10 - 1º e 2º ciclos da EBF Buruma

1º Ciclo	1º ano - 46	1º A - 25	Masc. 13	Fem. 12
		1º B - 21	Masc. 10	Fem. 11
	2º ano - 44	2º A - 22	Masc. 11	Fem. 11

	3° ano - 63	2° B - 22	Masc. 10	Fem. 12
		3° A - 34	Masc. 20	Fem. 14
		3° B - 29	Masc. 18	Fem. 11
	4° ano - 71	4° A - 30	Masc. 17	Fem. 13
		4° B - 41	Masc. 20	Fem. 21
	2° Ciclo	5° ano - 48	5° A - 24	Masc. 14
5° B - 24			Masc. 14	Fem. 10
6° ano - 59		6° A - 29	Masc. 19	Fem. 10
		6° B - 30	Masc. 22	Fem. 8

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

APÊNDICE 11 – Estudantes com deficiência, matriculados na EBF Buruma

Ano	Quantidade	Deficiência	Local
1° A	1 Fem.	Mental	
2° A	1 Masc.	Auditiva	Antes na Congregação, atualmente em casa a pedido da avó
3° A	Não tem		
4° A	1 Masc. e 2 Fem.	Auditiva	Congregação
5° A	1 Fem.	Auditiva	Antes na Congregação, atualmente com a família
6° B	1 Masc. e 1 Fem.	Auditiva	Congregação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

APÊNDICE 12 – Programa do minicurso 1



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA/PPGL

Curso: Doutorado em Linguística

Doutoranda: Lucimar França dos Santos Souza

Supervisora: Profa. Dra. Rosineide Magalhães

Disciplina: Estágio Docente I

Atividade: Minicurso para professores da Congregação Filhas de Maria e José ¹⁰³ (*Congregasi Putri Maria Yosef*), bairro Buruma, município de Baucau, Timor-Leste, na modalidade híbrida (recurso *on line* e interação presencial).

Objetivo: Ministrará minicurso sobre educação inclusiva aos participantes da pesquisa “Discurso, Letramento e Identidade na Efetivação das Políticas Públicas de Educação Inclusiva de Timor-Leste” (da doutoranda supracitada), para fins de cumprimento da Disciplina Estágio Docente I, do Programa de Doutorado em Linguística da UnB.

Tema: Tópicos de Educação Inclusiva: limites e possibilidades da deficiência auditiva.

Público-alvo: seis (6) professores: duas (2) mulheres e (4) homens.

Coordenação local: Madre Ignatia Caecilia Prima Rusyawati, PMY e Madre Sri Marganisngsih Margareta, PMY, indonésias, em Timor-Leste desde 2006.

Palestrante convidado: Ruy Martins dos Santos Batista (Doutorando pelo PPGL/UnB), remotamente.

Observação: *A participação de Ruy Martins dos Santos Batista é um apoio remoto, uma colaboração externa à atividade e, sobretudo, pelo fato de que esse pesquisador é ingresso do mesmo programa do qual faço parte. Além disso, temos tido oportunidades de trabalho conjunto em apresentação de seminários e produção acadêmica.*

Línguas de trabalho: Português, Tetum e Indonésio.

¹⁰³ Instituição católica que assiste crianças e pré-adolescentes com deficiência auditiva.

Recursos: Projetor, caixa de som, *Google meet*, *laptop*, *smarthphone*.

Período: setembro de 2023, aos sábados, com início às 8h e término às 11h30m. O Quadro 1 apresenta data e horário de cada encontro, bem como os tópicos do minicurso.

Quadro 1

Mês de setembro de 2023				
02/09/23 – 8:00-11:30	09/09/23 – 8:00-11:30	16/09/23 – 8:00-11:30	23/09/23 – 8:00-11:30	30/09/23 – 8:00-11:30
Planejamento	Educação Inclusiva: o quê, para quê, como.	Inclusão de pessoas com deficiência	Deficiência auditiva	Deficiência auditiva: compartilhando experiência

O **Quadro 2** indica o desenvolvimento de cada dia do *workshop*, consoante horário e atividades respectivas. O **Quadro 3** apresenta a lista dos professores participantes da atividade e o tempo de trabalho de cada um na Congregação Filhos de Maria e José.

Quadro 2

Desenvolvimento das atividades		
8:00 - 8:15	Acolhida	Chá/café juntos
8:15 - 9:30	Aula expositiva dialogada	Uso de recursos midiáticos
9:30 - 10:00	Intervalo	Merenda/Interação
10:00 - 11:30	Aula expositiva dialogada	Participação / encerramento

Quadro 3

Professores participantes	Tempo de trabalho
Agostinho Kmanek Pereira	1 ano
Avelino Pereira da Silva	5 anos
Eulália Maria da Silva Correia	6 anos
Evander Pedro Correia Gomes	3 anos
João Freitas Correia	1 ano
Maria Regina da Costa	4 meses

Investimento:

- ✓ Crédito de acesso à internet no valor de US\$-6 (seis dólares americanos), um dólar para cada participante.
- ✓ Cadastro/contratação de canal virtual *Google meet*.
- ✓ Transporte público (ônibus) Díli-Baucau (ida e volta): 50 dólares.
- ✓ Transporte público (mini-ônibus) Baucau-Buruma: 50 dólares.
- ✓ Hospedagem: sem custo (ofertada pela congregação).

Observação: Verificar possibilidade de declaração de participação expedida pela pesquisadora.

Referências:

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MOREIRA, Carlos, José de Melo. **Educação Especial:** uma análise sobre a concepção e o Direito à educação em documentos nacionais e Internacionais. 2014.

RODRIGUES, David (Org.). **Investigação em educação inclusiva.** v. 1. Lisboa: FEEI, 2006.

Buruma, Baucau, 02 de setembro de 2023.



Lucimar França dos Santos Souza
Doutoranda pelo PPGL/UnB

APÊNDICE 13 – Programa do minicurso 2



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA/PPGL

Curso: Doutorado em Linguística

Discente: Lucimar França dos Santos Souza

Supervisora: Profa. Dra. Rosineide Magalhães

Disciplina: Estágio Docente II

Atividade: Curso intensivo para ingressos do 1º Mestrado em Ensino de Português no Contexto de Timor-Leste, do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), em convênio com a Universidade do Porto (U.Porto/Portugal), na modalidade híbrida.

Objetivo: Ministrará um curso intensivo sobre Letramento Acadêmico aos mestrandos do curso referido, para fins de cumprimento da Disciplina Estágio Docente II, da discente supracitada, cuja tese em andamento versa sobre Discurso, Letramento e Identidade na Efetivação das Políticas Públicas de Educação Inclusiva em Timor-Leste.

Tema: Letramento acadêmico

Público-alvo: 13 mestrandos(as) e duas participantes convidadas

Coordenação local: Dra. Karin N. Rühle Indart, brasileira, do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da UNTL.

Grupo de palestrantes (discente-pesquisadora e convidados):

- ✓ Dimas Henrique P. de Oliveira Silva (Doutorando em Linguística Aplicada pela PUC/SP) (remotamente);
- ✓ Dra. Dalve Oliveira Batista-Santos (CPN/UFT) (remotamente);
- ✓ Lucimar França dos Santos Souza (Doutoranda em Linguística pela UnB) (modo híbrido);
- ✓ Dra. Marilza Suanno (Faculdade de Educação da UFG) (remotamente);
- ✓ Ruy Martins dos Santos Batista (Doutorando em Linguística pela UnB) (remotamente).

Participantes externos: Presença e participação de 20 ingressos do doutorado em educação PPGE-FE-UFG, no dia 19 de outubro de 2023 (Encontro 4), durante a palestra da Profa. Dra. Marilza Suanno e da Doutoranda Lucimar França. A palestra atendeu, remota e simultaneamente, tanto ao grupo de mestrandos de Timor-Leste (19h), quanto ao grupo de doutorandos (alunos da Profa. Marilza Suanno) no Brasil (7h, horário de Brasília).

Língua de trabalho: Português.

Recursos: Projetor, caixa de som, *Google meet*, *laptop*, *smarthphone*.

Período: 16 a 20 de outubro, com início às 18h e término às 21m (horário de Timor-Leste). O **Quadro 1** demonstra data e horário de cada encontro, bem como os tópicos apresentados.

Quadro 1

Mês de outubro de 2023				
16/10/23 18h às 21h	17/10/23 18h às 21h	18/10/23 18h às 21h	19/10/23 18h às 21h	20/10/23 18h às 21h
✓ Conceito de Letramento Acadêmico (STREET, 2014): <i>Lucimar França/Ruy Batista</i> ✓ Extensão universitária como locus de pesquisa para o desenvolvimento do letramento acadêmico <i>Ruy Batista</i>	Letramento Acadêmico: questões teórico-metodológicas na formação do sujeito-leitor-escriptor responsivo. <i>Lucimar França / Dalve Batista-Santos</i>	Dimensões escondidas no desenvolvimento dos letramentos acadêmicos <i>Lucimar França / Dimas Henrique Pereira</i>	Letramento acadêmico e a aventura na elaboração de uma escrita autoral sobre fenômenos complexos <i>Lucimar França / Marilza Suanno</i>	Letramento: usos sociais e culturais da fala e da escrita no contexto leste-timorense <i>LucimarFrança</i>

O **Quadro 2** indica o desenvolvimento de cada dia do curso intensivo, consoante horário e atividades respectivas. O **Quadro 3** apresenta a lista dos participantes do curso, assim como suas atividades laborais.

Quadro 2

Desenvolvimento das atividades		
18:00 - 18:15	Acolhida	Chegada/Acolhida

18:15 - 19:30	Aula expositiva dialogada	Participação com uso de recursos midiáticos
19:30 - 20:00	Intervalo	Cafezinho/Interação
20:00 - 21:00	Aula expositiva dialogada	Participação com uso de recursos midiáticos / encerramento

Quadro 3

Discentes do Mestrado UNTL	Atividade laboral
Carlos Alberto Prioste Canatário	Professor de português no programa de formação jurídica do Ministério da Justiça. É português. Trabalha em Timor desde 2000.
Domingos Marques de Araújo	Diretor adjunto da Escola Básica Central em Maunleuana e professor no Departamento de Formação de Professores do Ensino Básico na UNTL
Elísio Guterres Exposto	Professor de português no Centro de Língua Portuguesa – projeto FOCO – da UNTL
Fidélia Ximenes Magno da Costa	Professora de Língua Portuguesa na Universidade Católica Timorense (UCT).
Francisco dos Reis de Araújo	Professor/formador de português em instituições superiores privadas pelo Ministério do Ensino Superior, Ciências e Cultura.
Francisco Robinson Pereira	Professor de Língua Portuguesa na Universidade Católica Timorense (UCT).
João Calistro Belo	Professor de português do Ensino Secundário
Juliana Rosária de Jesus	Professora de Escola Básica
Marcelo Maria Pinto Nunes	Professor/formador de português em instituições superiores privadas pelo Ministério do Ensino Superior, Ciências e Cultura.
Nónio Alin Gonçalves	Assessor jurídico no Ministério das Finanças
Nóvia Octaviana da Silva	Professora de português do Ensino Secundário

Olga Vicenta Freitas Boavida	Diretora da ONG <i>Haktuir Aik-nanoik</i> – contadora de histórias e lendas
Samuel da Costa Xavier	Tradutor – tétum/português – no Conselho de Ministros

Participantes convidados	Atividade laboral
Laurentina Belo	Professora de Língua Portuguesa UCT
Leonia Fernandes	Professora de Língua Portuguesa UCT

REFERÊNCIAS:

STREET, Brian V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, B. Letramentos acadêmicos: avanços e críticas recentes. In: AGUSTINI, C., and ERNESTO, B., eds. **Incursões na escrita acadêmico-universitária:** letramento, discurso, enunciação [online]. Uberlândia: EDUFU, 2017, pp. 21-33.
<https://doi.org/10.7476/9786586084269.0002>.

Díli, TL, 16 de outubro de 2023.

Lucimar França de Souza Santos
Doutoranda pelo PPGL/UnB

APÊNDICE 14 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “*Letramento, Discurso e Identidade na Efetivação das Políticas Públicas de Educação Inclusiva em Timor-Leste*”, de responsabilidade de *Lucimar França dos Santos Souza*, estudante de *Doutorado* da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é *discutir e refletir sobre as políticas públicas de efetivação da Educação Inclusiva em Timor-Leste*. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade para cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como entrevistas e filmagem, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de *entrevistas*. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa *contribuir, significativamente, com o processo de educação inclusiva em Timor-Leste*.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone +55-62-984655849 ou pelo e-mail lucimar8591@hotmail.com

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *texto escrito (trabalho final) que poderá ser enviado no formato impresso ou digitalizado*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

 Assinatura do/da participante

 Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, 15 de fevereiro de 2022.

APÊNDICE 15 – Roteiros das Entrevistas

Roteiro de entrevista com Madre Ignatia Prima Rusyawati.

Obs: por motivo de força maior, este roteiro foi respondido e entregue posteriormente.

1. Nome da Congregação
2. Ano de fundação
3. Chegada em Timor-Leste
4. Motivação para trabalhar com PcD auditivo em Timor-Leste
5. Apoio (financeiro, logístico, recursos humanos) da Igreja e Governo timorense.
6. Explicação breve sobre a terapia visual-gestual
7. Como se dá a formação de profissionais para auxiliar o trabalho da Congregação com crianças e pré-adolescentes com deficiência.
8. Como é planejado e efetivado o investimento em formação de profissionais.
9. A Sra. poderia falar um pouco sobre os desafios enfrentados, considerando governo, comunidade, famílias...)?
10. A Sra. poderia compartilhar sobre os resultados positivos, se houver? Exemplifique.

1. Apa nama kongregasi suster?
2. Kapan berdirinya kongregasi ini?
3. Sejak kapan kongregasi suster datang di Timor-Leste?
4. Apa motivasi suster untuk bekerja dengan anak-anak yang mempunyai kesulitan pendengaran dan komunikasi di Timor-Leste?
5. Ada dukungan (keuangan, logistik, sumber daya manusia) dari gereja dan pemerintah Timor Leste?
6. Suster bisa menjelaskan secara singkat tentang terapi visual-gestural?
7. Bagaimana para profesional dilatih untuk membantu pekerjaan Kongregasi dengan anak-anak dan pra-remaja penyandang cacat?
8. Bagaimana perencanaan dan investasi pada pelatihan profesional?
9. Bisakah suster berbicara sedikit tentang tantangan yang dihadapi, dari pemerintah, komunitas, keluarga atau dari tempat lain?
10. Bisakah suster berbagi tentang hasil positif dari pekerjaan, jika ada? contohnya apa?

1. Apa nama kongregasi suster?
Kongregasi Suster- suster Cinta Kasih Putri Maria dan Yosef
2. Kapan berdirinya kongregasi ini?
7 Juli 1820
3. Sejak kapan kongregasi suster datang di Timor-Leste?
25 September 2013
4. Apa motivasi suster untuk bekerja dengan anak-anak yang mempunyai kesulitan pendengaran dan komunikasi di Timor-Leste?
Visi misi Kongregasi memang bekerja untuk anak-anak berkebutuhan khusus. Dalam rangka 75 tahun Kongregasi PMY berkarya untuk anak- anak berkebutuhan khusus di Indonesia, Kongregasi mau berbagi kasih dengan cara melayani anak- anak berkebutuhan khusus di Timor Leste. Sehingga anak- anak berkebutuhan khusus di Timor Leste mendapat pelayanan.

5. Ada dukungan (keuangan, logistik, sumber daya manusia) dari gereja dan pemerintah Timor Leste?
 - Dukungan dari Gereja berupa dukungan moral dan Spiritual. Kami diterima dan diakui.
 - Dari pemerintah (MSSI). Kami mendapat bantuan berupa uang untuk gaji beberapa guru dan karyawan. Bantuan berupa logistik (beras, kedelai, kacang merah, minyak goreng, susu). Bantuan tersebut tidak selalu tetap.
 - Bantuan dari pemerintah (Ministério Edukasaun) berupa pelatihan guru.
 - Bantuan dari Kongregasi bersama donatur mendukung dana untuk operasional karya untuk anak- anak berkebutuhan khusus di Timor Leste.
6. Suster bisa menjelaskan secara singkat tentang terapi visual-gestural?
 - Untuk terapi Visual- Gestural pertama- tama kami melihat kecacatan anak karena yang ada pada kami kecacatan anak- anak berbeda- beda, ada yang tuna rungu murni, ada yang tuna rungu plus retardasi mental, ada yang autis dan ada yang hiperaktif. Dari masing- masing kecacatan tersebut kami membuat terapi yang berbeda- beda.
 - Untuk anak tuna rungu murni kami melatih anak untuk pelepasan alat- alat bicara, belajar keterarahan wajah dan pelajaran artikulasi. Untuk anak- anak tuna rungu plus retardasi mental pertama- tama kami memperbaiki kebiasaan-kebiasaan yang tidak normal, sekaligus belajar untuk bisa konsentrasi (belajar duduk tenang sambil mewarnai gambar, merangkai manik- manik dan sesudah itu memberikan latihan ketrampilan untuk masa depan mereka)
 - Untuk anak- anak Autis pertama- tama kami mencoba melihat apa yang menjadi kesukaannya kemudian kami kembangkan dengan terapi- terapi yang sesuai dengan kondisi anak terutama belajar untuk konsentrasi dan bersosialisasi.
 - Untuk anak- anak yang Hiperaktif dengan menenangkan anak terlebih dahulu supaya bisa konsentrasi dengan cara melihat kesukaannya.
7. Bagaimana para profesional dilatih untuk membantu pekerjaan Kongregasi dengan anak-anak dan pra-remaja penyandang cacat?
 - ✓ Bagi guru yang mendampingi untuk anak- anak tuna rungu kami memberikan pelatihan pembelajaran dengan metode MMR (Metode Maternal Reflektif).
 - ✓ Untuk guru-guru yang lain kami juga memberikan pelatihan dalam menangani mereka sesuai kebutuhan anak.
8. Bagaimana perencanaan dan investasi pada pelatihan profesional?
Kami akan memyelenggarakan pelatihan itu secara periodik (1 tahun sekali)
9. Bisakah suster berbicara sedikit tentang tantangan yang dihadapi, dari pemerintah, komunitas, keluarga atau dari tempat lain?
Tantangan- tantangan yang kami hadapi kami mengalami kesulitan untuk meningkatkan Profesionalitas bagi pendidik baik di sekolah maupun asrama “karakter”. Kadangkala beberapa orangtua kurang memperhatikan untuk anak- anak yang cacat tapi lebih memperhatikan anak- anaknya yang normal. Ada pula orangtua yang masih malu mengakui/menerima anak- anaknya yang cacat lalu menyembunyikannya sehingga anak- anak tersebut tidak mendapatkan pelayanan yang semestinya.
10. Bisakah suster berbagi tentang hasil positif dari pekerjaan, jika ada? contohnya apa?
Setelah 9 tahun kami berkarya untuk anak- anak berkebutuhan khusus kami bersyukur karena anak- anak kami yang tuna rungu setelah kami persiapkan dapat mengikuti pendidikan Inklusi di sekolah umum dengan baik dan bisa melanjutkan ke SMA umum.

Ada juga anak- anak yang sudah tamat dari pendampingan kami dapat bekerja dan mandiri.

Harapan kami, kami dapat membarikan pelayanan yang lebih baik bagi anak- anak di Timor Leste.

1. Qual é o nome da Congregação das Irmãs?

Congregação das Irmãs da Caridade das Filhas Maria e José

2. Quando foi fundada esta congregação?

7 de julho de 1820

3. Desde quando a congregação das irmãs veio para Timor-Leste?

25 de setembro de 2013

4. Qual é a motivação do enfermeiro para trabalhar com crianças com dificuldades auditivas e de comunicação em Timor-Leste?

A visão e missão da Congregação é trabalhar para crianças com necessidades especiais. No contexto de 75 anos de trabalho da Congregação PMY para crianças com necessidades especiais na Indonésia, a Congregação quer compartilhar amor servindo crianças com necessidades especiais em Timor Leste. Para que as crianças com necessidades especiais em Timor Leste recebam serviços.

5. Existe apoio (financeiro, logístico, recursos humanos) da igreja e do governo de Timor-Leste?

- Apoio da Igreja na forma de apoio moral e espiritual. Somos aceitos e reconhecidos.
- Do governo (MSSI). Recebemos ajuda em forma de dinheiro para pagar vários professores e funcionários. Auxílio na forma de logística (arroz, soja, feijão vermelho, óleo de cozinha, leite). Essa assistência nem sempre é fixa.
- Assistência do governo (Ministério Edukasaun) na forma de treinamento de professores.
- A assistência da Congregação junto com doadores apoia fundos para operações de trabalho para crianças com necessidades especiais em Timor-Leste.

6. A irmã pode explicar brevemente sobre a terapia visual-gestual?

Para a terapia Visual-Gestual, primeiro olhamos para as deficiências das crianças porque temos deficiências diferentes, algumas são surdas puras, algumas são surdas com retardo mental, algumas são autistas e algumas são hiperativas. A partir de cada uma dessas deficiências fazemos diferentes terapias.

Para crianças surdas puras, treinamos crianças para relaxar as ferramentas de fala, aprender direção facial e aulas de articulação. Para crianças surdas e com retardo mental, primeiro corrigimos hábitos anormais e ensinamos para que aprendam a ser capazes de se concentrar (aprender a sentar-se em silêncio, enquanto colore desenhos, enfia contas e depois fornece treinamento de habilidades para o futuro).

Para crianças autistas, primeiro tentamos ver do que elas gostam e depois desenvolvemos com terapias adequadas à condição da criança, principalmente aprendendo a se concentrar e se socializar.

Para crianças hiperativas, acalmando a criança primeiro para que ela possa se concentrar, vendo o que ela gosta.

7. Como são formados os profissionais para auxiliar o trabalho da Congregação com crianças e pré-adolescentes com deficiência?

Para professores que acompanham crianças surdas, oferecemos treinamento de aprendizagem usando o MMR (Método Materno Reflexivo).

Para outros professores também oferecemos treinamento para lidar com eles de acordo com as necessidades da criança.

8. Como planejar e investir na capacitação profissional?

Faremos o treinamento periodicamente (uma vez por ano)

9. Você pode falar um pouco sobre os desafios que está enfrentando, do governo, da comunidade, da família ou de outro lugar?

Os desafios que enfrentamos são as dificuldades em aumentar o profissionalismo dos educadores tanto nas escolas de "caráter" quanto nos dormitórios. Às vezes, alguns pais prestam menos atenção aos filhos com deficiência, mas dão mais atenção aos filhos normais. Há também pais que ainda têm vergonha de admitir/aceitar seus filhos com deficiência e depois os escondem para que essas crianças não recebam os devidos cuidados.

10. Você pode compartilhar os resultados positivos do seu trabalho, se houver? por exemplo o quê?

Depois de 9 anos trabalhando com crianças com necessidades especiais, agradecemos porque depois de prepararmos nossas crianças surdas, elas podem participar da educação inclusiva em escolas públicas de forma adequada e podem seguir para escolas públicas de ensino médio. Há também crianças que se formaram em nossa assistência e podem trabalhar e ser independentes. A nossa esperança é que possamos prestar melhores serviços às crianças em Timor-Leste.

Entrevista Gestora 2

Lucimar: Boa tarde! Primeiro de tudo, obrigada por aceitar participar da minha pesquisa!

Gestora: Boa tarde! Eu agradeço também... muito

Lucimar: Fale sobre educação inclusiva.

Gestora: Para mim, a educação inclusiva não é um assunto nacional, um assunto global

Já é um assunto global... ... e agora aqui em Timor o governo está () dá muita atenção para essa política... ... porque para mim eu entendo que educação inclusiva é para assegurar os direitos das pessoas, -não- é somente para olhar as pessoas com deficiência não... mas as pessoas... às vezes... me lembram isso.

Lucimar: Sobre isso, qual é o seu papel na instituição X?

Gestora: Eu sou... assim ... coordenadora da educação inclusiva. Mas... a minha instituição é ... para dar apoio ao Departamento de Educação Inclusiva do Ministério da Educação.

ENTREVISTA INTERROMPIDA – UMA CHAMADA URGENTE

Entrevista G3

Local da entrevista com Gestor 3 INFORDEPE

Lucimar: Boa tarde!

Gestor: Boa tarde!

L: Muito obrigada por conceder essa entrevista!

L: Fale sobre a competência do Infordepe diante da proposta de formação continuada de professores para atuar nas salas de aula inclusivas.

G: Nós ... estamos a fazer atividade de formação... infelizmente ainda não temos formadores adequados para atividades da formação de professores para atuar na educação inclusiva. Estamos a recorrer a outros recursos com apoio de *Partnership Human Development* (PHD) que está a motivar na formação do pessoal para atuar nesta ... nesta parte da formação.

L: Onde... quando o Sr. fala de recursos adequados... recursos humanos adequados [sim, sim]... o Sr disse que o Infordepe recorre ao PHD [sim, sim]... e existe um calendário... um prazo do PHD para apresentar esses recursos ao Infordepe...

G: Infelizmente... eles têm seus programas... mas não é calendário específico para atuar com Infordepe... mas... neste momento... eles já realizaram uma formação para pessoas de EMIS para levantamento de dados sobre [BARULHO EXTERNO] as crianças com deficiência para acesso à educação inclusiva. E... neste sentido... estão aguardar os dados... depois de terem os dados e... talvez... vão continuar a formação de professores para atuar nesta área.

L: Fale sobre o tempo em que o Infordepe está envolvido com esta política da educação inclusiva.

G: Já desde 2017... que o ministério da educação envolve a política inclusiva... infelizmente... ainda não temos pessoas com qualificação adequada para esta área... principalmente... na formação de professores.

L: Fale sobre a orientação que os professores têm para atuar nesse sentido.

G: Sim, claro que nas escolas estão a funcionar de forma inclusiva... a receber as crianças com deficiência. Agora, no sentido da formação, é que nós até a presente data não temos recursos humanos qualificados para esta área. Mas, em cooperação entre o Departamento da Educação Inclusiva (DEI) e agências de cooperação... estão a dar formação para os professores nesta área... agora... propriamente... só Infordepe... ainda não temos este recurso.

L: Essa competência... essa responsabilidade é do Infordepe?

G: Sim... Sim!

L: A formação deve ser feita pelo Infordepe?

G: Sim... sim. A formação deve ser feita pelo Infordepe. Pode ser através da cooperação... mas com a autonomia do Infordepe.

L: Sr. Manuel Gomes... fale sobre a relação... ligação, organograma ou fluxograma entre Infordepe... DEI e PHD.

G: É assim: nós temos cooperação com os parceiros. Nós temos 16 parceiros, nacionais e internacionais... que estão a envolver na área de formação de professores e... neste sentido... PHD também está a envolver nesta área, e dependente dos programas que eles têm e... neste sentido... é que nós trabalhamos juntos para realização das atividades de formação.

L: Então... eu queria agradecer... estou satisfeita... apenas essas perguntas. Queria agradecer a atenção do Sr. e dizer muito obrigada.

G: Talvez... espero que esta pesquisa possa trazer luzes em como atuar para atender as necessidades... propriamente... nessa área da educação inclusiva.

Entrevista *Manorin 1* EBF Buruma

Lucimar: Há quanto tempo o Sr é professor?

Colaborador: Aqui quase há 15 anos.

L: Nessa escola?

C: Eu começo a ensinar nessa escola há 15 anos. Nessa escola... eu ensinar 2 a 3 anos. Depois eu transferi para a escola em Kaibada. Depois continuei nesse mesmo lugar.

L: Quanto tempo na escola da Kaibada Makasae?

C: Mais ou menos dez anos

L: Eu gostaria que o Sr falasse sobre EI. _ O que significa EI para o Sr?

C: EI para mim é para os que não sabem falar... e eles venham cá para se incluir com os colegas. Com os parceiros porque eles podem enfrentar como iguais com os colegas.

L: Quando o Sr fala que eles não podem falar é porque essa escola... a EBF Buruma...

C: Esta escola recebe essas crianças que não sabem ouvir e não podem falar.

L: Professor... as crianças que têm deficiência auditiva... que vêm para esta escola... estão lá na Congregação Filhas de Maria e José... e lá eles/as aprendem terapias gestuais. Fale sobre essas terapias.

C: Minha opinião sobre as terapias gestuais é só para os formadores apresentarem os gestos que eles podem compreender.

L: Os professores formadores da Congregação?

C: Sim... porque eles demonstram os gestos como eles [os estudantes com deficiência auditiva] podem compreender bem o que os que os formadores apresentam.

L: Que bom! É... Professor... aqui tem um professor de apoio que vem com o estudante. O Sr. tem aluno(s) com deficiência auditiva neste ano letivo?

C: Sim... tenho dois alunos. Um masculino e outra feminino.

L: Quando eles vêm à escola... vem o professor de apoio da Congregação?

C: Sim... eles vêm à escola todos os dias com o professor de apoio.

L: O Sr já conseguiu aprender alguma coisa das terapias gestuais?

C: Sim! Eu... normalmente... aprendo... de tal maneira... para esses alunos compreenderem... então... eu faço esforço muitos para eles podem compreender... e depende... quando eles não sabem... eu aproximo a eles para que eles podem compreender. Eu me aproximo e mostrar os gestos como eles podem compreender... podem aprender.

L: Na opinião do Sr... os dois alunos... o menino e a menina... se sentem bem na sala de aula?

C: Sentem bem... e depois algumas matérias que eles dificultam... eu posso aproximar a eles... com um gesto de tal maneira para eles compreender bem.

L: E sobre formação de professores para trabalhar com estudantes com deficiência, uma vez que aqui na EBF Buruma tem crianças da Congregação junto com as outras crianças sem deficiência... fale então sobre formação de professores para esse contexto. _ O Sr tem participado de formação? _ Como está o processo de formação para a Educação inclusiva?

C: Aqui... eu... normalmente... e os professores daqui... de EBF Buruma... nós queremos que a EI terá uma formação... principalmente... para nós... os professores da EBF Buruma.

L: Por quê? _

C: Aqui tem muitos deficientes que estão a incluir nessa escola. Por isso... queremos formação sobre a EI.

L: Professor... há quanto tempo esta escola começou a receber estudantes com deficiência?

C: Mais ou menos... não posso dizer há quanto tempo... mas quando a Congregação começava neste local... essa escola já começava a receber os alunos com deficiência.

L: Eu gostaria de terminar a nossa entrevista pedindo ao Sr que deixasse alguma mensagem sobre Educação inclusiva... não somente para Buruma... e sim para Timor-Leste.

C: Eu queria dar uma mensagem sobre a Educação inclusiva... se no caso há municípios em todo o território de Timor-Leste que tem algumas crianças com deficiência auditivo-oral podem consultar alguém sobre como levar essas crianças para algum lugar que trata de deficiência oral e auditiva.

L: Vou acrescentar mais uma pergunta: Como o Sr vê a reação da comunidade de Buruma em relação ao trabalho da Congregação assistindo crianças com deficiência e em relação ao trabalho da EBF Buruma recebendo essas crianças com vistas ao ensino básico?

C: A reação da comunidade de Buruma quando eles veem esse trabalho... eles ficam contentes... de ver as crianças quando... a princípio... eles não sabem falar nem sabem ler... mas quando a Congregação recebe essas crianças... no fim eles podem saber ler e podem saber falar e podem se comunicar.

L: Então, eu vou aproveitar para fazer uma interferência. _ Eu penso que se a comunidade fica contente... então isso pode mudar um pouco a cultura de algumas famílias de às vezes ficarem com as crianças dentro de casa. _ Fale sobre isso! _ Porque, às vezes... as famílias não sabem que existe o apoio... aí fica com a criança com deficiência dentro de casa.

C: Eles quando ouvem falar da Congregação... eles queriam levar as crianças.

L: Como a comunidade de Buruma faz a divulgação desse trabalho? *Ha'u atu uza tetum ituan.*

[Eu vou usar tetum um pouco]

C: *Okay!*

L: *Oinsá fahe ba malu? Oinsá ko 'alia katak EBF Buruma bele simu labarik sira ho defisiênsia? Oinsá fo hatene katak iha ne'e iha Buruma Congregasi idak iha atu aplika terapias ruma.*

[Como fala às pessoas? Como divulga que a EBF Buruma recebe crianças com deficiência? Como divulga que aqui em Buruma tem uma Congregação que trabalha com terapias que ajudam crianças com deficiência auditiva?] Como é feita essa divulgação? As pessoas de Buruma falam do trabalho da EBF Buruma e da Congregação?

C: Por exemplo... aqui não é só... quer dizer... Buruma é neutra... para todas as pessoas... não é só para o povo ou para a população de Buruma... mas as pessoas sabem que tem a Congregação e o que é feito lá... e ainda mais... como se diz... ainda mais... as populações dizem... ou podem comunicar outro lado para ver se há algumas pessoas ou crianças que ainda não venham cá *PAUSA* As crianças estão na Congregação e perto da EBF Buruma. Então... a Congregação traz as crianças cá... e nós... obrigatoriamente... temos de receber essas crianças para aprender com os outros colegas. A Congregação tem crianças de Baucau... de Viqueque... de Lautém... Tá tudo misturado.

L: Professor... estou muito contente por ter entrevistado o Sr. Quero agradecer e dizer que para mim... é muito importante ter a oportunidade de fazer essa pesquisa... e ter a oportunidade de interagir com esta Escola e com a Congregação. Tudo isso é muito importante para mim. Estou muito agradecida!

C: Okay (sorridente)!

L: Muito obrigada!

Entrevista *Manorin 2* Congregação

Lucimar: Boa tarde, professor!

Colaborador: Boa tarde, professora!

L: Você quer que eu use qual língua?

C: Tetum

L: Ok. Vou usar tetum, mas, às vezes, posso misturar LP e Tetum, okay?

C: Okay.

L: Idade?

C: 32 anos.

L: Fale sobre sua formação?

C:.....la foti educação ninia ne'ebe ha'ufoti tuismo.

L: Fale sobre o tempo de curso na Indonésia

C: Iha momentu eskola hosi Indonésia comesa ... hosi 2011 too ... 2016

L: Fale sobre sua motivação para trabalhar como professor se antes estuda Turismo

C: Fofon hau mai iha nee graduasaun ona hosi Indonésia mai halimar iha nee, iha nee -hetan-vaga ba oinsá hanorin ema ho defisiensia iha Congegasaun Filhas de Maria iha nee, hau lori vaga mai, seidauk halimar tina idak iha uma, hetan vaga, tanba sa tanba primeiro loke iha nia Suco rasik hau hakarak desenvolve hau nia suco, (()) contribuição ba ita nia suco, ita nia moris, ita nia município ita nia nação (()) konaba edukasaun

L: Edukasaun oinsá?

C: Iha nee ... mantem Congregação ita teme, hetan formação hosi madre sira especial hosi Indonesia oinsa atu hanorin ema ho defisiensia.

L: Konaba tempu ba servisu iha nee...

C: Desde 2018

L: Na sua família, tem pessoas com deficiência?

C: Não. La iha.

L: Koalia konaba formasaun ita simu ba servisu iha nee

C: Iha nee hau tama ba servisu iha 2018, fulan novembro, konaba fulan 1 iha nee, depois de janeiro, fevereiro, março madre sira hosi Indonésia fo kedas formação konaba oinsá atende ema ho deficiência, sira hanorin kona ba método ruma liu hosi terapia.

L: Fale sobre outro tipo de formação para ajudar no seu trabalho

C: Konaba governu seidauk maibe NGO sira dalaruma informação konaba oinsá atende ema ho deficiência _ Ida entre sira mak ADTL, instituisaun ne'e Dili ninia maibe servisu hamutuk ho nação seluk hosi CPLP

L: koalia konaba terapia gestual ne'ebe ita hanorin iha ne'e.

C: Iha ne'e fofon sira tama eskola ne'e Asarama Santa Maria, fofon iha eskola preparasaun idak, ha'u laos hanorin preparasaun maibe sira sei hanorin mak madre Ina, madre Ester, no madre sira uluk hanorin oinsa terapia ezemplu uauauauauauauaua para sira atu koalia bele sai. Pepipopu atu loke sira niaibun.

L: Koalia kona kontribuisaun sa idak servisu ne'e bele fo ba labarik nia futuro.

_Kontribuisaun primeira ba labarik nia futuro mak oinsa atu hanorin sira bele koalia. Tanba sita deficiência tilun la bele koalia, la bele rona, la bele hakerek. Bainhira sira deficiente dalaruma sira ba eskola público dalaruma la hatene, la simu. Ami nia intensaun primeiro kontribui ba ida nee, e segundo prepara sira ba sira nia cultura abanbairua, tanba impossível ina no aman dalaruma bele mate...

L: Fale sobre oinsá aman no ina hare sira nia labarik ho defisiensia.

C: Hau hanoin iha Timor-Leste bainhira ema ruma ema balun iha oan ho defisiensia sente moe tanba ema barak nia oan laho defisiensia maibe iha oan ho defisiensia sira sula deit iha uma, tau iha uma laran, la bele ba eskola, la bele halimar ho colega sira, entaun sira moe, hatun sira nia dignidade, tanba sira nia oan la vale buat ida.

L: Koalia kona ba origem ba hanoin ne'e.

C: Hau nia hanoin tanba hau sente rasik bainhira hau hasoru labarik iha nee dalaruma labarik mai tiha Asarama ina no aman dalaruma la importa sira, lakoi tau matan ba sira. Domin, balun iha, balun la iha, balun la iha liu. Ema ne'ebe conhecimento konaba educação iha, bele hadomi ninia oan maske deficiência. Maibe bainhira la hatene konaba educação bele abandona sira nia oan, lakohi lori sira ba eskola.

L: Koalia konaba ita hare labarik sira hosi congegação bainhira to'o Escola Pública.

C: ...Iha neba hau hare parte no positivo no la positivo. Positivo mak professor sira hare ami nia oan diak. La hare ba ninia deficiência ka laho deficiência, maibe atende ema hotu hotu hanesan. Inclusão. Includi ema hotu hotu hanesan. Ida ne'e positivo. Bainhira sira la hatene maske professor limitadu atu hanorin sira, maibe sira, sira uza sira nia maneira rasik atu atende labarik sira ho difisiência. Maske sira la hatene , bainhira sira la hatene husu ba ami: bele ajuda hau koalia, bolu ami, professor de apoio, atu ajuda.

L: Koalia konaba educação inclusiva, inclusão laos escola deit maibe fatin hotu no mos formasaun continuada, bebeik servisu hela, tuir formação hela.

C: hau hanoin konaba aprende ciência nee maske ita servisu ona maibe ita tenke aprende nafatin. Iha inclusivo ninia no mos geral ninia ita tenke aprende lor-loron tanba ciência ita umano la seis, la perfeito, tanba ida ne'e tenke aprende nafatin, Nafatin iha escola no mos iha liur mos tenke aprende na fatin. Ami sugere deit liuliu ba governo tenke hare liu ba educação inclusivu ninia. Também bainhira ita koalia koalia konaba educação inclusiva maibe ação la iha, zero, la iha. Bainhira ita koalia deit iha ne'e (ininteligível) maibe implementação la iha, inclusiva lalao. Inclusiva bele liu hosi assessibilita iha escola, deficiência mak tipo oin-oin laos deficiência tilun. Ita koalia geral. Acessibilidade tenka ba fatin hotu, tenke hanesan, ema ho defisiensia laho defisiensia tenke hanesan (.....) Iha atendimento iha ospital, iha eskola, no mos iha edifisiu público tenke atendimento hanesan liuliu konaba inclusivu ninia deficiente tilun tenke formasaun konaba lian gestual, tenke, presiza tanba sira la rona, e liuliu tenke Timor-Leste mak presiza halo lian gestual mesak la bele hosi Indonésia, hosi Portugal, hosi Australia, ne'ebe ne'ebe. Tenke nasaun Timor-Leste nian, tenke iha. Tanba iha Timor hau hare iha organizasaun defisiensia barak maiba uza lian gestual nasaun seluk. Por exemplo, iha nee ami uza liu hosi Indonésia, ADTL uza américa, australia, hotu hotu. Atu para tenke sugere karik, sugere ba governu tenke kria lian gestual Timor-Leste nian para labarik sira ho defisiensia bele komprende hotu.

L: Entao, Atino, muito obrigada.

C: De nada.

L: Hau hakarak agradese, obrigada barak.

C: Obrigada mos ba professora

Entrevista *Manorin 3 EBF Buruma*

Lucimar: Professora... bom dia! Obrigada por ter aceitado conceder esta entrevista. A Sra. prefere qual língua?

Colaboradora Língua tetum.

L Primeiro... nome completo... idade... lugar de origem... morada.

C Beatriz da Costa Ximenes... 54 anos... Bahu-Baucau... Buruma.

L Fale do tempo em que começou a lecionar.

C Desde 1992... no tempo de Indonésia... na EBF Buruma.

L Fale sobre experiência com pessoa(s) com deficiência na sua família.

C La iha. Foin dadaun iha 2018 ha'u esperiensiã hanorin ema defisiensiã nain 5 hosi madre sira (Congregação São José).

L Quantos meninos e quantas meninas?

C Três meninos e duas meninas.

L Fale sobre esses estudantes. Se a Sra. Souber... fale onde eles estão... seus desempenhos... o que fazem atualmente.

C Ne'e deit fon-fon... tanba ida ne'e ami ladun hatene. Balun continua estuda... agora to'o ona 3º ciclo... 9º ano. Balun hatene koalia ona agora ba leten (*ininteligível*) iha SMP Vila Nova... Baucau.

L Professora bele koalia konaba formação ba servisu ho estudante ho defisiensiã ka?

C La iha.

L Koalia konaba buat ne'ebe ita aprende ho professor de apoio hosi Congregação.

C Sira só mai acompanha deit... hatun iha kotok acompanha sira nia aluno deit. Lor-loron sira acompanha.

L Koalia konaba dalan ne'ebe ita buka hetan atu hanorin sira.

C Ha'u atu hanorin aluno ho defisiensiã ka laho defisiensiã, ha'u hare sira hanesan. Hakohak sira hanesan. Depois haruka sira halimar hamutuk... estuda hamutuk... no orsida ha'u ba haruka atu ba le'e. Defisiensiã ida moe ema ne'ebe estudante ita... sira nain rua atu ba le'e leitura karik ou bele bolu nain rua ba le'e hamutuk

L Professora... koalia konaba estudante naran Grasia... nia iha sala de aula tur do'ok ituan hosi kolega sira seluk. Ohin kedas ha'u foin tama ita bo'ot nia klase ha'u hare katak nia [ELEMENTO EXTERNO/ CUMPRIMENTOS DE BOM DIA] ha'u hare katak nia kontinua do'ok ituan hosi malu. Tanba sa?

C Nia tanba do'ok hosi nia tur besik ninia colega... hosi kolega nain rua nia tur besik sira koalia bebeik nia lakohi. Nia husu atu tur do'ok. Nia hilli tur do'ok.

L Professora... koalia konaba terapia oral gestual.

C Lae. Só haruka ona aluno sira... ami simu... coordenador sira (*ininteligível*) lista.

L Professora... la iha interesse atu aprende terapia oral gestual?

C Hau hanorin aluno ho deficiênciã laho defisiensiã hanesan deit. Husik ba ka haketak, ha'u la despreza. Ha'u la simu ida ne'e.

P Professora la hare sira nia diferença ka la simu sira nia diferença?

C Ha'u lakohi hare sira nia diferença. Ha'u hare ba sira hanesan. Labarik sira ho deficiênciã ka laho defisiensiã ha'u hakohak hanesan.

P Professora... koalia konaba periodicidade ba formasaun kontinuada ba mestre sira ne'ebe servisu ho educação inclusiva.

C Seidauk iha. La iha!

P Então... Professora... ha'u hakarak agradese ita bo'ot nia atensaun. Ita bo'ot buat ruma tan atu koalia iha ka?

C Ha'u hakarak informa katak labarik ho defisiensia laho defisiensia ha'u hakarak hanesan... halimar hanesan.

Entrevista *Manorin 4* Congregação

Lucimar: Eulália... *boa tarde!*

Colaboradora: *Boa tarde... professora!*

L *Primeiro...* ha'u hakarak agradese ba ita participação iha pesquisa ne'e. Ita nia naran kompletu?

C Eulália Maria da Silva Correia

L Ita nia tinan?

C Ha'u nia tinan 28 anos.

L Ita moris iha ne'ebe?

C Ha'u moris iha Baucau. Ha'u hela iha Buruma.

L Ita nia profisaun?

C Ha'u nia profisaun... *professora.*

L Koalia konaba ita nia formasaun nudar professora.

C La iha... ha'u remata SMA deit. Depois ha'u servisu iha asarama¹⁰⁴ São José. Iha ne'e ha'u tuir formasaun kona ba ema ho defisiensia.

L Koalia ituan tan konaba ita nia formasaun *profissional.*

C Iha ne'e!

L Ah, ok!_Se mak fo formasaun ne'e ba ita?

C Madre sira hosi Indonésia no hosi Holanda.

L Formasaun ne'e ba ema hotu ka?

C Ba *staff* hotu.

L E depois... konaba formasaun ne'ebe ita refere focus *específico* ba sa'ida?

C Focus *específico* ba labarik defisiensia tilun.

L Tempu hira ba ita nudar professora iha ne'e?

C Desde loron 8... fulan outubro... tinan 2016 to'o agora.

L Ita nia *família* ema ho defisiensia iha ka?

C La iha!

L koalia oinsá liur ita hatene knaar iha ne'e... ita hakarak servisu iha ne'e.

C *Primeiro...* ha'u hakarak hatene labarik (...) oinsá (...) *primeiro* sira mai... *madre* sira lori ba ami nia oin... ha'u hare... ha'u mos hakfodak... maske sira la rona... maibe sira bele ko'alia... sira bele hatene liafuan. Ha'u iha iniciativu ba servisu iha ne'e... ba servisu iha ne'e... "i" agradese to'o ha'u aprende... *madre* sira fo formasaun ba ami... tan ha'u aprende oinsa hanorin ba sira atu koalia lian sai.

L Uluk ita estuda to'o SMA... Ensino Médio. Maibe... bainhira iha eskola tuir hela ita nia SMA... ita hetan oportunidade atu estuda hamutuk ho ema ho defisiensia ka dalaruma bainhira mestre sira hanorin... sira toman koalia konaba Edukasaun Inklusiva ka... fo valor ba ema ho defisiensia... ita toman rona konaba ida ne'e uluk ka buat hotu sai fon ba ita momentu ne'ebe ita tama ba instituisaun ne'e... Congregasaun Filhos de Maria e José?

C Uluk ha'u *escola...* ha'u seidauk ou *nunca mais* hetan ema ho defisiensia ou *estuda* hamutuk ho ema ho defisiensia no *mestre* sira mos... professora sira mos la koalia kona ba ema ho defisiensia... maibe hanesan ohin professora dehan hanesan buat fon mai ha'u. _ Ha'u mos... 2013 *madre* sira mai e 2014 labarik tama "i" ne'e ha'u mos hare hakfodak [i] hanesan ida dada ha'u atu habesik ba sira... *primeiro* atu *aprende* ho *madre* sira oinsá atu *adapta* ho ema ho defisiensia. Iha ne'e ha'u kedas laran monu ba *madre* sira nia servisu ba ema ho defisiensia... *então* ha'u mai *apply* ba *vaga* atu sai *professora* kona ba ema ho defisiensia.

¹⁰⁴ Asarama... do indonésio... significa internato.

L Ha'u hakarak ita koalia konaba *terapia* ne'ebe ha'u hare katak imi toma *uza* iha ne'e imi bolu *terapia oral gestual*.

C *Sim...* kona ba *terapia ini* uluk ami dader dader ne'e uluk sira mai sei kiik madre sira fo *terapia* ba ami atu hanorin ba sira ne'e... primeiro... tuku 8 to'o tuku 9 ba labarik kiik oan sira ne'e fo *terapia* hanesan habokan... halo mamar sira nia ibun or sira nia nanar... atu nene'e sira bele koalia mos ituan, maske la mos duni... maibe mos ituan atu halo ita komprende.

L Se ita *considera* katak... hare katak labarik sira...Entaun, se baseia ba...é...momentu ne'ebe sira sai hosi ne'e atu tama eskola EBF Buruma... né... ita hare oinsá momentu ne'ebe sira tama escola iha nebá, ita hare oinsá... seira sai hosi ne'e ho *terapia oral-gestual*... é... conforme ita foin dehan... bele koalia ituan...Bainhira to'o escola... buat ne'ebe sira aprende iha ne'e bele tulun sira iha nebá ka?

C *Sim...* tulun! Maske sira la rona... maibe hanesan professor/professora iha nebá hanorin quando hamirik no oin ba sira... ne'e sira concentrasi liu ba professor ka professora... sira nia ibun... tanba sira... hanesan iha nebá... colega sira rona maibe sira la rona... Então... sira nia matan hanesan ibun... atu hare sa'idak mak ema ou professor/a koalia iha escola nebá.

L E depois... koalia konaba preparasaun ba atividades ne'ebe sira simu iha ne'e. Oinsá? Sa'idak sai nudar guião ba ita?

C *Sim...* hanesan... buat ida guia mai ami karik ami halo alfabeto... ami halo sílabas atu nune'e sira mak aprende ne'e hanesan karik horseik ami hanorin kona ba letra atu sira... fo TPC ida fo agora ne'e... orsida kalan sira estuda... aban ne'e sira sei apresenta.

L Se bele karik... fo exemplo ida entre atividade sira hotu... ita hare diak liu tan.

C *Sim...* atividade hanesan agora dadaun mak dansa. Atividade dansa ne'e... primeiro... sira seidaun hatene sa'idak mak dansa... então ami primeiro hanorin sira e primeiro quando atividade dansa ne'e sira la hatene... então primeiro ami... “ansa”... sira la rona... então ami dansa ho gestual deit... música la iha. Ami dansa ne'e... depois acompanha sira dansa ne'e laos ba hanesan acompanha sira dansa... laos... sira la rona... maibe... ami... sira la tuir música nia be lia... maibe sira sura.

L Maibe bainhira loke música maka'as sira sente vibraun ruma ka?

C *Sim...* quando música nia coluna hasai... sira balun rona ituan. Maibe sorin sorin rona ituan.

L Eulália... dehan mai ha'u... sa'idak mak ita hatene... ita konge hare... ita konge hatene ituan kona ba sira nia relasaun entre malu... entre sira! Tanba iha ne'e sira hela entre sira deit... ema hotu ho defisiensia, maibe oinsá... maske ida ne'e... oinsá sira nia interasaun iha ne'e?

C Sira iha ne'e hela hamutuk... mane “i” feto hela hamutuk iha asarama idak. Ne'e ami sira... madre sira tenke controla tanba labarik ba futuro... bo'ot ona... sira sempre... hanesan ema laho defisiensia sira... hakarak malu. Maibe hosi ami... ita ne'ebe mak hanesan ami professor/a... ami mana assarama... madre sira tenke controla diak ba sira tanba ba futuro, sira bo'ot “i” hanesan ezemplu sira hakarak malu.

L Maibe hasai ida ne'e... sira nia interasaun lor-loron “hela hamutuk... han hamutuk... reza hamutuk”... sira nia interasaun diak ka conflito barak iha... dificuldade atu simu malu iha ka lae?

C Iha ne'e sira hare malu diak. La iha problema idak. Buat hotu hamutuk... fahe ba malu.

L Oinsá sira nia relação ho família? Tanba iha ne'e ha'u hatene ona mak asarama... sira hela iha ne'e, calendário iha, tempu ba feriadu... bele ba uma...maibe ha'u hatene mos katak maske sira iha asarama ne'e... família bele mai...Maibe família la toman mai bebeik. Ita hanoin oinsá? Família la mai bebeik tanba sa?

C Labarik balun uluk sei kiik... ina no aman la interesse ba sira tanba sira nia oan defisiensia tilun “o” defisiensia. _ Ha'u nia hanoin karik nação Timor-Leste ida ne'e kona ba labarik sira “o” ema hanesan ne'e ladun fo domin ba sira no fo domin liu ba oan ne'ebe laho defisiensia.

L Esplika ladun fo domin.

C Tanba sira hare sira nia oan sai hanesan ne'e.

L Entaun... família dificuldade iha atu simu defisiensia... los ka?

C Sim... sim. Maibe ohin lora mai iha ne'e... ohin lora... ina aman hadomi liu deficiente ne'e tanba sira mai... sira aprende buat barak hanesan sira escola... bele koalia ho sociedade. Agora hadomi liu fali sira nia oan deficiente.

[uma criança interrompe... contando em inglês]

L Entaun... koalia oinsá ita hare katak servisu iha ne'e bele muda sira nia hanoin.

C Sim... bele muda.

L Sa'ida mak Eulalia hare nudar contribuisaun hosi Congregação ba labarik sira ne'e iha futuru?

C Sim... como contribuisaun... ha'u hakarak... atu nune'e... labarik sira... agora... ami hanoin... la iha... ba futuru sucesso "i" atu nune'e bele desenvolve ema ho defisiensia iha nação ida ne'e no karik ba futuru sira sucesso bele hasai konaba ema ho defisiensia nia dignidade.

L Maibe atu akontese ida ne'e ita hakarak aumenta hanoin ruma... ita hanoin tenke... bele madre sira deit hamutuk ho imi nia servisu ka presiza ema seluk nia tulun ka governante sira...Ita hare oinsa?

C Laos ba ami ho madre sira deit nia tulun, maibe se bele karik hosi governu iha nasional iha Timor-Leste... no hosi internacional ajuda ami atu nune'e ami nia kongregasi kona ba labarik... ema ho defisiensia tilun ida ne'e nune'e bele sai buras liu tan.

L Ha'u hakarak agradese ita partisipasaun.

C Ami mos agradese ba professora nia participasaun no tulun ba labarik ho defisiensia!

Entrevista *Manorin 5* EBF Buruma

Lucimar (L): Bom dia! Como se chama?

Colaborador (C): Agostinho Manuel da Silva.

L: Professor, quantos anos tem?

C: Eu ... 56 anos.

L: Onde nasceu?

C: Eu nasceu em Buruma.

L: Há quanto tempo é professor?

C: No tempo Indonésia.

L: Quanto tempo de trabalho?

C: Eu começa ensinou aqui desde 2017.

L: Antes professor? _Onde?

C: Binagua

L: Quanto tempo em Binagua?

C: Binagu...a, tem ... 9 anos.

L: Então, começou a trabalhar em qual ano?

C: 1991

L: Há quanto tempo trabalha na EBF Buruma?

C: Naquele momento, 1991, lá em Binagua, depois eu sai em 1999.

L: Ahhhh, okay, 1999 até agora. _Na sua família tem pessoas com deficiência?

C: Não, não há.

L: Porque está a ensinar aqui na EBF Buruma? Por que é professor nesta escola?

C: Neste momento, eu ensino em Binagua, é transferido aqui. Também neste momento, situação *hanesan* difícil *ituan*. Também problema iha 1999, TL segue *atu* URA, então família está aqui.

L: Eu gostaria de saber se o Sr participa ou já participou de formação para Educação Inclusiva?

C: Sim, recebeu.

L: Pode explicar? Quando?

C: Formação iha escola. Antes sira tama tenke formação hodi gestos ne'ebe sira bele komprende. Hodi halo matéria hala'o, oinsá uza liman.

L: Se mak fo formação ne'e ba ita, Professor?

C: Formação ne'e hosi mestre sira ne'ebe acompanha.

L: Ah, mestre sira ne'ebe mai hosi Kongregasaun madre sira. _Ah, dos professores de apoio da Congregação. _Maibe, todos os professores da EBF Buruma costumam receber formação sobre educação inclusiva ou não?

C: Ainda não _Mas precisa aprender mais.

L: E qual a sua opinião sobre isso?

C: Ha'u nia hanoin bainhira koalia konaba formasaun hanesan ne'e, tenke halo tuir atu nune'e ami bele hatene, hodi anima ema ne'ebe ho defisiensia ba tilun ne'e.

L: Konaba terapia visual gestual ne'ebe kongregasaun uza, Professor hare terapia ne'e fasil ka?

C: Sim, fasil atu komprende.

L: É fácil?

C: Atu koalia ho labarik tenke () atu hamaus sira, halo gesto para sira bele komprende.

L: *Konaba sira nia desempenho iha classe laran, maun bele dehan sa'ida?*

C: *Bele hetan rezultadu diak tanba ezemplo, sira quando tama, wainhira tem explicação, maske sira la hatene koalia maibe iha intenção e bele sira komprende, sira komprende, ema ruma deficiente bainhira ita explica seira komprende diak liu tan. Se ita fo gestos ruma sira komprende lai.*

L: Como que o Sr. Vê as crianças com deficiência?

C: *Tuir se via moris, sira mak ema ho deficiência. Tuir ha'u nia hanoin, se bele karik, Estado, Governo bele kria campo de serviço tanba sira hakarak esforsa sira nia na hodi sai ema intelektual. Sira hakarak escola bele lao ba oin. Hau hanoin tenke husu liu ba Estado, tau matan ba sira.*

L: Tem alguma coisa que o professor queira falar para terminar a entrevista?

C: Eu vou pegar a oportunidade, *ha'u nia hakarak mak hameno deit Sra hodi lori liafuan konaba ida nee ba ema poder iha.*

L: Muito obrigada!

Entrevista *Manorin 6* Congregação

Lucimar: Boa tarde! Primeiro eu quero agradecer a sua disponibilidade ... Ita sente confortável com português ka tetum.

Colaborador: Tetum deit.

L: Ita nia naran completo

C: Evander Pedro Correia Gomes

L: Quantos anos você tem?

C: 31 anos de idade.

L: Você nasceu onde?

C: Eu nasceu em Baucau.

L: _Em qual parte de Baucau?

C: Tirilolo.

L: Hela fatin iha ne'ebe? _Qual é a sua profissão?

C: Meu profissão é professor.

L: Pode falar um pouco sobre a sua formação?

C: Ha'u hahu estudo iha ICFP iha 2017 no remata iha 2019.

L: Bainhira tuir formação hela... ita estuda konaba educação inclusiva ka

C: Sim.

L: Ita bele koaliala konaba ida ne'e

C: Iha trimestre 3 ami aprende konaba labarik ho necessidade especial... deficiente... maibe em geral... ba deficiente hotu hotu. Iha neba ami iha assessimentu 1 iha matéria Gestão de classe. Mai ha'u, ami nia grupu assessimentu iha eskola ida ne'e grupu... quando no 2º ano molok estágio. Cada grupu tenke simulasaun klase. Também ICFP iha semestre 1... 3 e 5 ba estágio.

L: Bainhira to'o iha ne'e oinsá? Atu hare labarik ho deficiência tilun.

C: Bainhira ami halo observação iha ne'e... ami tauk atu halo karik hare professor hanorin labarik sira. Ami hare professor sira servisu ho labarik sira ami senti hakfodak. Sim, ami admira... buat foun ida ... tanba possível labarik sira la rona bele koaliala.

L: Maibe uluk ita hanorin oinsá? Bainhira ita seidauk estuda konaba educação inclusiva... nunca tama fatin servisu ho ema ho deficiência, ita hanorin oinsá konaba ida ne'e?

C: Ha'u hanoin ida ne'e impossível ... impossível halo sira atu koaliala tanba ha'u iha experiência... ha'u iha maun ida... ami hela iha bairro ida () ami vizinhos... tanba idade... ami koaliala maun.

() Iha neba ha'u sente () BARULHO FORTE grupu idak Arte Moris kona ba pinta () oinsá nia koaliala... nia koaliala ba ami nia colega sira seluk () ema uza gestu atu halo hanesan nee hanesan nee.

L: Há quanto tempo você trabalha aqui?

C: Neste momento... dois anos.

BARULHO / CHORO DE CRIANÇA / PAUSA / RETOMADA DA ENTREVISTA

L: Ita toman tuir formasaun continuada ba servisu iha ne'e? _Formasaun iha ka lae?

C: Seidauk iha. Ha'u tama ... madre sira atu mai hosi Indonésia tanba pandemia... la mai.

L: Kona ba governo... ministério da educação?

C: Fo ha'u pessoal -seidauk-... formação konaba específico ba educação inclusivo.

L: Ita hare oinsa? _Problema sa'ida?

C: Karik problema hare ba hanesa hau tempu ... tempu tanba iha neba dalaruma hanesan hau foin koaliala ona atu simu formação ne'ebe nia tempu pandemia iha laran.

L: Se considera katak labarik sira sai hosi ne'e atu ba EBF Buruma... aprendizagem ne'ebe sira hetan iha ne'e... atividade sira ne'ebe sira simu iha ne'e bele contrinui ba sira nia desempenho bainhira tama EBF Buruma ka?

C: Iha ne'e ha'u sente ajuda ituan bainhira sira ba aprende iha público tamba iha ne'e hare mos ba nível mestre... mestra hosi nee ... Timor baseia ba lei ne'ebe educação fo (citação) atu sai núdar professor idak mínimo tenke iha licenciatura ou bacharelato... diploma 3.

L: Ida ne'e ema hotu iha ne'e iha... karik.

C: Iha ne'e iha professor nain tolu iha nível educação secundário.

L: Ida ne'e bele impacta ka?

C: Atu nune'e karik bele sira kontinua servisu (inint) atu iha capacidade no iha hanoin ne'ebe mak luan hodi aprende atu nune bainhira mai hanorin fali labarik sira... sira iha ona hanoin mak luan.

L: Koalia konaba perfil professor sira iha ne'e mak la hanesan.

C: Bele impacto ba labarik sira.

L: Koalia konaba discussão sociedade nian konaba ida ne'e.

C: Iha problema distansia tanba dalaruma ami hetan convite ruma hosi educação ba atuir formação iha ne'bá, maibé... iha ne'e karik ema ladun hatene... ladun conhece atu fo licença.

L: Diak liu tan se formasaun mai too ne'e?

C: Sim... madre sira hosi Indonésia hatene labarik sira ho deficiência tilun.

L: Fale sobre os tipos de defisiência aqui na Congregação.

C: Mistura. Maibe la tuir buat ne'ebe hanesan modo eskola nee nian... katak. labarik ho defisiensia tilun tanba iha ne'e Síndrome de Down iha... Autismo...

L: koalia kona ba terapia visual no gestual

C: Ha'u nia hanoin ida ne'e furak... kapas tebes ba labarik ho deficiência tilun tanba bele estímulo sira nia lian ba hasai voz... lia. Sira nia ibun. Sira bele koalia tanba sira iha voz. Iha laran lian iha.

L: Koalia konaba atividade ida ne'ebe ita hanoin significativa tebes.

C: Ba ha'u pessoal... atividade neebe furak mak atividade ho dansa. Halo labarik sira dansa. Halo ema confusão: tanba saída sira bele dança? Maske sira la rona?

L: Koalia konaba família nia consideração ba serviço ne'e.

C: Hosi parte família nian sira hare servisu ho labarik sira deficiência nudar sagrado tebes.

L: E família... toma mai bebeik ka?

C: Famíiiiilia dalaruma.

L: Koalia konaba domin hosi família ba labarik ho deficiência.

C: Tanba realidade ida nee duni... la iha domin ba labarik ho deficiência.

L: Tanba sa?

C: Nee baseia ba buat ne'ebe sira hanoin. Karik sira la simu realidade: labarik moris ho condição hanesan nee... sira la simu. Ina no aman despreza.

L: Koalia sobre ida ne'ebe ita foin koalia: aman sira la bele simu sira deficiência.

C: Karik ida ne'e hanesan ha'u foin dehan: sira la simu realidade tanba labarik ho condição hanesan nee. No mos tanba la sa'e motivação ba sira. Ita bele dehan katak sira despreza labarik ho condição hanesan nee... tanba dalaruma sira la mai atu hare... visita. No balun la iha kedas (.....) domin. Exemplo iha nee... domin... cada tinan bainhira iha tempu feriadu Natal la iha ema atum ai foti... hanesan acontece tinan kotok . Madre sira consege telefone tuir no dehan "bele mai foti tanba agora feriadu tempu ne'ebe naruk. Ne'ebe hare jadi la iha ema atu foti labarik.

L: Koalia konaba conexão EBF Buruma ho Congregação? Iha ne'e sira hamutuk... hotu ho deficiência maibe iha EBF Buruma sira tama ba sala de aula inclusiva. Oinsá?

C: Iha parte ba conexão... ba comunicação... servisu hamutuk entre congregação ida ne'e ho escola. Karik molok congregação tama iha nee sira fo hatene ba chefe Suco... fo hatene ba comunidade iha ne'e no dehan "labarik ne'ebe iha congregação bele mos ba aprende iha EBF Buruma.

L: Koalia konaba inclusão labarik sira ne'e bainhira iha EBF Buruma.

C: Tuir hau nia observação... tuir buat ne'ebe hau hare... nia atividade kotok hau lori Lucas ba iha 6º ano karik mestre sira esforsu na atende duni labarik sira hosi nee hotu... sira atende... atende ho diak.

L: Koalia ituan sobre formasaun ba inclusão iha EBF Buruma. Situasaun hanesan congregação ka? Koalia se bele karik sobre formasaun continuada.

C: Sim, Karik... hau nia observasaun ida ne'e seidak iha. Específico... labarik ho deficiência oras ne'e dadaun.

L: Koalia kona ba legislação... formasaun... investimento... ema especializado...

C: Iha Timor-Leste aman sira barak continua subar labarik ho deficiência tanba moe. Moe tanba condição labarik hasoru.

L: Koalia konaba cultura. Ida nee relação iha ho deficiência ka?

C: Iha nee ema ladun komprende konaba genética. Halai tun ba cultura... lulik. Exemplo ida nee konaba Lucas no maun ida agora iha escola secundário Tiulale. Nia deficiência hanesan Lucas...Agora nia 11º ano. Iha neba família explica labarik 2 nee entre labarik nain 7... hetan condição hanesan nee hosi lulik... hosi cultura. Sira explica katak sira nia adat la diak.. ina no aman halo sala buat ruma... tan nee labarik mos hasoru condição hanesan nee. Lucas (ikun) no ida fali ho deficiência (5º no 6º).

L: Fo ita nia hanoin kona ba Lucas ninia ina no aman.

C: Hau hanoin konaba ciências... cromossomos... karik tanba professor ita aprende no tenke hanoin luan. Karik laos lulik... maibe TL tenke simu lulik... ema TL Kesi ho lulik. Maromak bele perdua Ó bainhira ita halo sala... maibe lulik sei la perdua Ó!

L: Como você se sentiria se você fosse uma pessoa com deficiência?

C: Se karik hau mak moris ho condição deficiente... primeiro ba hau mak nee / motivasau ba hau nia na... oinsá hau bele motiva hau nia na...no mos ita ema precisa motivasaun hosu ema seluk (.....) tanba hau hare iha nee labarik ne'ebe ami hanorin... bainhira motiva sira... sira hakarak halo mudança ba sira nian na... sira hakarak desenvolve sira nia an... bainhira ita motiva sira.

L: Koalia konaba tulun atu fo ba labarik sira.

C: Precisa tulun hosi família, comunidade... sociedade. Precisa tulun. Uluk bainhira eskola hanesan ne'e la iha... ami hare NGO ruma dehan katak tenke proteje ema ho deficiência. Ita hare, tuir hau nia hanoin... ema discrimina... em tetum iha ami dehan gogulai (la koalia... la rona). Bainhira simu sira... sira sente la seguro... la confortável... sira triste. Maibe bainhira buat fon mosu tiha atu proteje PcD hanesa nee hanesan situasaun muda tanba sira começa sente ona katak sira nia moris iha valor... ema bele valoriza sira. La tau sira nia naran no dehan liman tohan... ain tohan... tilun tun... liman tun... ai tun... ida ne e la iha... la bolu gogulai... agora bolu dehan deficiente tilun... deficiente físico. Agora la uza Ó bulak. Agora dehan ema ho deficiência mental. Ida ne'e mak motivasaun ba sira nia an.

L: Muito obrigada pela entrevista!

C: Hau hakarak hatoo deit ita tenke fo valor... valoriza ema ho defisiensia... hanesan mos ita ema normal... tanba saída hau koalia hanesan nee? Tanba ema ho condição deficiente nia hanesan grasa hosi Maromak, hetan o que ema normal la bele hetan. Ita ema normal la bele hetan buat ne'ebe sira hetan.

ANEXOS

Anexo 1 – Calendário Escolar Ano Letivo 2022.....	319
Anexo 2 - Calendário Escolar Ano Letivo 2023.....	320
Anexo 3 - Lista Labarik / julho 2022.....	321
Anexo 4 – Aceite Institucional.....	323
Anexo 5 – Parecer Consubstanciado do CEP	324

Anexo 2 - Calendário Escolar Ano Letivo 2023



CALENDÁRIO ESCOLAR DE 2023

JANEIRO

1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

FEVEREIRO

			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28				

MARÇO

1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

ABRIL

1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

M A I O

1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

JUNHO

1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

LEGENDA

- Início do ano escolar de 2023
- Atividade de orientação formal para os novos alunos do 7.º Ano do EB e 10.º Ano do Ensino Secundário, divisão de salas e turmas
- Limpeza Geral dos arredores da escola
- Início do Ensino e Aprendizagem do Ano Letivo e dos períodos
- Preenchimento de Cadernetas e Atividades Extracurriculares
- Distribuição de Cadernetas
- Exame Nacional e Local Para 9.º Ano do Ensino Básico (EB) e 12.º Ano do Ensino Secundário (Exame Local não inclui o 12.º Ano do ESTV) e atribuição das Atividades Educativas do 7.º, 8.º Ano do EB e 10.º, 11.º Ano do ES
- Atividade do Dia de Assembléia, aula reforço e outras atividades (Não inclui 3.º Ciclo do EB e Ensino Secundário)
- Graduação da EPE
- Não são consideradas feriadas (Podendo ser objeto de tolerância de ponto se houver circular dos órgãos competentes)
- Férias/Feriadas
- Provas Periódicas (Não inclui Pré-Escolar, 1.º e 2.º Ciclos do EB e Ensino Secundário Técnico Vocacional (ESTV))
- Exame de passagem de ano/Provas Finais (Não inclui Pré-Escolar, 1.º e 2.º Anos do 1.º Ciclo do EB, 9.º Ano do 3.º ciclo do EB, ESTV e 12.º Ano do ES)
- Matrícula

JULHO

						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

AGOSTO

						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

SETEMBRO

						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

OUTUBRO

						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

NOVEMBRO

						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

DEZEMBRO

						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

1.º Período

1 de Janeiro – Feriado Nacional – Dia de Ano Novo
 9 de Janeiro – início de ano escolar de 2023
 9 e 10 de Janeiro – Preparação para o Ano Letivo
 11, 12 e 13 de Janeiro – Atividade de orientação formal para os novos alunos do 7.º Ano do EB e 10.º Ano do Ensino Secundário, divisão de salas e turmas
 14 de Janeiro – Limpeza Geral dos arredores da escola
 16 de Janeiro – início do Ensino e Aprendizagem do 1.º Período
 22 de Fevereiro – Data Oficial Comemorativa – Quinta -Feira de Cinzas
 8 de Março – Feriado Nacional – Dia dos Veteranos
 6 de Abril – Data Oficial Comemorativa – Quinta Feia Santa
 7 de Abril – Feriado Nacional – Sexta Feia Santa (Paixão do Senhor)
 10 e 15 de Abril – Provas do 1.º Período (Não inclui Pré-Escolar, 1.º e 2.º Ciclos do EB e ESTV)
 17 e 21 de Abril – Preenchimento de Cadernetas e Atividades Extracurriculares
 21 de Abril – Feriado Nacional – Igualdade
 22 de Abril – Distribuição de Cadernetas
 24 e 28 de Abril – Pausa do 1.º Período

2.º Período

29 de Abril – início do 2.º Período (Limpeza Geral dos arredores da escola)
 1 de Maio – Feriado Nacional – Dia Mundial dos Trabalhadores
 2 de Maio – início do Ensino e Aprendizagem do 2.º Período
 10 de Maio – Feriado Nacional – Dia de Restauração da Independência
 1 de Junho – Data Oficial Comemorativa – Dia Internacional da Criança
 8 de Junho – Santíssima Corpo e Sangue de Cristo
 29 de Junho – Feriado Nacional – Igualdade
 24 e 29 de Julho – Provas do 2.º Período (Não inclui Pré-Escolar, 1.º e 2.º Ciclos do EB e ESTV)
 31 de Julho a 4 de Agosto – Preenchimento de Cadernetas e Atividades Extracurriculares
 5 de Agosto – Distribuição de Cadernetas

3.º Período

12 de Agosto – início do 3.º Período (Limpeza Geral dos arredores da escola)
 14 de Agosto – início do Ensino e Aprendizagem do 3.º Período
 20 de Agosto – Data Oficial Comemorativa – Dia de Felicitade
 30 de Agosto – Feriado Nacional – Dia da Consulta Popular
 16 e 18 de Outubro – Exames Nacionais (8.º Ano do Ensino Básico e 12.º Ano do Ensino Secundário)
 19 e 21 de Outubro – Exames Locais (8.º Ano do Ensino Básico e 12.º Ano do Ensino Secundário)
 19 e 21 de Novembro – Exames de passagem de ano (Não inclui Pré-Escolar, 1.º e 2.º Anos do 1.º Ciclo do EB, 9.º Ano do 3.º ciclo do EB, ESTV, 12.º Ano do ES)
 27 de Novembro até 9 de Dezembro – Preenchimento de Cadernetas e Atividades Extracurriculares
 28 de Novembro – Feriado Nacional – Dia da Proclamação da Independência
 5 e 6 de Dezembro – Graduação da EPE
 7 de Dezembro – Feriado Nacional – Dia da Memória
 8 de Dezembro – Feriado Nacional – Dia da N. Sra. de Imaculada Conceição e Padroeira de Timor-Leste
 10 de Dezembro – Data Oficial Comemorativa – Dia Internacional dos Direitos Humanos
 11 de Dezembro – Entrega de Cadernetas e Diplomas
 12 e 28 de Dezembro – Férias
 24 de Dezembro 2023 a 3 de Janeiro 2024 – Pausa do 3.º Período
 25 de Dezembro – Feriado Nacional – Natal
 31 de Dezembro – Feriado Nacional – Dia dos Heróis Nacionais
 4 de Janeiro de 2024 – início do Ano escolar de 2024

Cronograma para Realização da Prova de Aptidão Profissional (PAP)

Fases de Trabalho	Jan	Feb	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Agos	Set	Out	Nov	Des
Fase Inicial												
Anteprojecto												
Fase de Desenvolvimento												
Primeiro momento da avaliação Intermediária												
Segundo momento da avaliação Intermediária												
Entrega do Relatório Final												
Fase Final												
Apresentação e Defesa da PAP												
Avaliação da PAP												

Nível de Ensino	Grupo ou Anos de Escolaridade	Dias Efetivos			
		1.º Período	2.º Período	3.º Período	Total
Educação Pré-escolar	Grupo A	67	81	67	215
	Grupo B	85	81	96	262
	1.º Ano	85	81	96	262
	2.º Ano	85	81	96	262
	3.º Ano	85	81	96	262
Ensino Básico	4.º Ano	85	81	96	262
	5.º Ano	85	81	96	262
	6.º Ano	85	81	96	262
	7.º Ano	85	81	96	262
Ensino Secundário	8.º Ano	85	81	96	262
	9.º Ano	85	81	96	262
	10.º Ano	85	81	96	262

Nível de Ensino	Grupo ou Anos de Escolaridade	Dias Efetivos			
		1.º Período	2.º Período	3.º Período	Total
Ensino Secundário	10.º Ano	85	81	90	256
	11.º Ano	85	81	90	256
	12.º Ano	85	81	60	226
	10.º Ano	85	81	90	256
Ensino Secundário Técnico Vocacional	11.º Ano	85	81	90	256
	12.º Ano	85	81	60	226
	12.º Ano	85	81	60	226

Este Calendário Escolar é produzido e distribuído pelo Ministério da Educação Juventude e Desporto de Timor-Leste. Impressão e Acabamento: Direção Nacional de Imprensa do Ministério da Educação, Juventude e Desporto.

Anexo 3 - LISTA LABARIK / JULHO 2022



PRE ESCOLA BA LABARIK DEFISIANSIA TILUN

“ SINT MARIE “

Suli-ua Buruma, Rua Buruma- Baucau

Tel. +670 78240551/+670 75327934

email : pmytimles@gmail.com

BAUCAU- TIMOR LESTE

No Urut	No Induk	Naran	Naran Bolu	Sexu M/F	Data Moris	Data Tama Institusaun	Naran Aman	Naran Inan	Hela Fatin
1	14-011	Yolanda da Silva Maria	Ima	F	02 de Abril de 2007	10 Marsu 2014	Marito	Lucia	Baucau
2	14-012	Lucas Gusmao Soares	Lukas	M	20 de Dezembru de 2007	10 Marsu 2014	Clementino Gusmao	Natalina Jeronimu Soares Cabral	Baucau
3	14-013	Marcio Pereira De Oliveira	Marcio	M	04 de Marsu de 2008	10 Marsu 2014	Orlando Pereira de Oliveira	Fernanda Xavier de Oliveira	Baucau
4	14-015	Octavia Da Conceicao Pinto	Alula	F	11 Outubro 2010		Armindo Eusebiu Pinto	Cristalina da C Soares	Baucau
5	17-023	Novembriana Alti da Silva	Noi	F	14 de Novembro de 2009	05 de Janeiru de 2017	Alfredo Lucas Ximenes	Agostinha Galvao	Baucau
6	17-026	Jeca Imanuel Gusmao Belo	Jeca	M	29 de Abril de 2010	Marsu de 2017	Abreu De Sousa Belo	Teresa Gusmao	Baucau
7	18-030	Miquela Irenia Dias Correa	Ella	F	26 de dezembro 2011	7 janeru de 2018	Mateus da costa Correa	Irenia ximenes	Baucau
8	19-033	Ricardo J.M. Belo	Ado	M	07 Maio 2012	2018	Jose Maya Marques	Tatali Marques	Baucau
9	20-038	Atanasio Da Neves	Aje	M	05 Dezembro 2007	2019	Horacio Maliban Soares	Agosthina Da Neves Soares	Manatuto
10	21-039	Domingos Savio De Jesus Madeira	Domi	M	12 Dezembro 2010	11 Fevereiro 2020	Jose Manuel Alberto Gonzalves	Fernanda Do Rozario De Jesus Madeira	Dili
11	22-041	Esterlita Marimar Maria Auxiliadora E Da Fonseca	Ester	F	01 Marco 2007	04 Janeiro 2021		Odete Pinto	Los Palos

12	22-042	Joao Gutteres Dias	Gudys	M	27 Maio 2015	31 Janeiro 2021	Joanito Dias	Alda Mereminha Gutteres	Dili
13	22-044	Helena Antonia De Xa	Elena	F	08 Junho 2014	30 Maio 2021	Domingos De Xa	Anita Caunan	Baucau
14	22-045	Tarcisia Mira Dos Santos Belo	Alou	F	10 Agosto 2017	13 Junho 2021	Pedro Mira Belo	Sonia Maria Dos Santos Costa	Baucau
15	22-046	Dom Alcandar Fatima Menezes Belo	Dom	M	21 Maio 2017	01 Agosto 2021	Joao Bras Belo	Saturnina Menezes Pinto	Dili
16	22-047	Zanetti Bere Gutteres Piedade	Zanetti	M	21 Setembro 2011	25 Outubro 2021	Jiame Gutteres	Angela Lani Febriani Costa Vicenta	Baucau
17	23-048	Novinson Savio Zues Freitas Ximenes	Ezio	M	27 Novembro 2015	16 Janeiro 2022	Junevio Antonio Silva Ximenes	Paulina Freitas	Baucau
18	23-049	Qunezinho Kayden Michael Ernesto Pereira	Kaleo	M	06 Novembro 2015	16 Janeiro 2022	Narciso Pereira	Joaninha Da Costa	Los Palos
19	24-052	Nilton Ximenes Vong	Ivan	M	08 de Setembro 2011	11 Maio 2022	Antonio Coutinho	Zeferina da Costa Ximenes	Baucau
20	25-053	Pilaria Dalik Barros Freitas	Dalik	F	29 Maio 2018	14 Junho 2022	Elisio Mariano Fraga Freitas	Bernardete Freitas Barros	Baucau
21	26-054	Lovia Miraculosa dos Santos	Lovia	F	19 Junho 2018	24 Julho 2022	Tiago dos Santos	Dirce da Costa Mira Neto	Baucau

Mane: 12¹⁰⁵

Feto: 9¹⁰⁶

Total labarik¹⁰⁷: 21 pessoas

¹⁰⁵ Mane(tétum), traduzido ao português “meninos”.

¹⁰⁶ Feto (tétum), traduzido ao português “meninas”.

¹⁰⁷ Labarik (tétum), traduzido ao português “crianças” (Notas da pesquisadora).

Anexo 4 – Aceite Institucional



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP
 Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

ACEITE INSTITUCIONAL

O Sr. José da Silva Monteiro, Chefe do Departamento de Educação Inclusiva do Ministério da Educação, Juventude e Desporto – MEJD-RDTL, está de acordo com a realização da pesquisa *Letramento, Discurso e Identidade nas Políticas Públicas de Efetivação da Educação inclusiva em Timor-Leste*, de responsabilidade da pesquisadora Lucimar França dos Santos Souza, estudante de doutorado no Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade de Brasília, realizada sob orientação da Profa. Dra. Izabel dos Santos Magalhães, após revisão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

O estudo envolve a realização de *entrevistas com vinte (20) participantes, sendo estes professores e/ou estudantes com deficiência*. A pesquisa terá a duração de *seis meses*, com previsão de início em *abril de 2022* e término em *setembro do mesmo ano*.

Eu, José da Silva Monteiro, Chefe do Departamento de Educação Inclusiva do Ministério da Educação, Juventude e Desporto – MEJD-RDTL, declaro conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília, 15 de fevereiro de 2022


 Nome do/da responsável pela instituição


Assinatura e carimbo do/da responsável pela Instituição

Anexo 5 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LETRAMENTO, DISCURSO E IDENTIDADE NA EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TIMOR-LESTE

Pesquisador: Lucimar França dos Santos Souza

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 55989622.8.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Letras

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.328.251

Apresentação do Projeto:

Desenho da pesquisa de Doutorado vinculado ao Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP - Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL - UnB.

A inclusão de pessoas com deficiência (Organização das Nações Unidas/ ONU, 2006) tem motivado intensos debates a exemplo de convenções e declarações no âmbito nacional e internacional. Isso tem destacado a importância da estruturação de determinadas realidades para criação e implementação de políticas públicas que visam à inclusão de todos/as nos diversos setores da sociedade (Mantoan, 2006). Sob essa perspectiva, o Timor-Leste, como titular de uma legislação consistente (Constituição da República, 2002; Plano Estratégico Nacional da Educação, 2011-2030; Currículo Ensino Básico, 2014), no que se refere à Educação Inclusiva, tem impactado as expectativas de professores/as, estudantes e familiares. Nesse sentido, a pesquisa discutirá, os conceitos de letramento, discurso e identidade nas políticas públicas da República Democrática de Timor-Leste e, para isso, objetiva uma investigação de natureza etnográfica. O corpus da pesquisa será composto de documentos oficiais, notas de observação participante e entrevistas semiestruturadas desenvolvidas com professores/as que atuam em salas de aula inclusivas do Timor-Leste, estudantes com deficiência e familiares.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 5.328.251

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar o letramento presente na política de inclusão social da República Democrática de Timor-Leste (RDTL), relacionando Educação Inclusiva à representação discursiva das práticas sociais e à construção identitária de estudantes com deficiência, de suas famílias e de professores.

Objetivo Secundário:

- Analisar os textos dos documentos oficiais no que tange à Educação Inclusiva;
- Investigar ações voltadas à Educação Inclusiva, no âmbito das políticas vigentes, focalizando limites e possibilidades em relação à sua efetivação;
- Identificar representações discursivas;
- Evidenciar como se dá a construção identitária de estudantes com deficiência, de suas famílias e de professores;
- Investigar a trajetória de vida das famílias de estudantes com deficiência, priorizando aspectos culturais, econômicos e sociais;
- Promover um intercâmbio de experiências sobre Educação Inclusiva entre o Brasil e Timor-Leste, durante o processo de pesquisa, presencialmente ou por meio de recursos de tecnologia digital.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Texto informado pela pesquisadora:

Riscos:

No que se refere à relevância da ética na pesquisa com base no consentimento livre e esclarecido do pesquisado, comprometemo-nos com as exigências que devem ser atendidas pelas pesquisas que envolvem seres humanos. Dessa forma, ponderamos a incidência de riscos e benefícios, garantindo que riscos e danos além de serem mínimos, serão evitados.

Benefícios:

A pesquisa tentará motivar todos os participantes, considerando a relevância social do tema. Com o mesmo comprometimento, há que se seguirem os princípios éticos desde os primeiros contatos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está apresentada de forma clara e consistirá de etapas de, observação participante, diário de bordo, entrevista semiestruturada e terá previsão de duração de 4 meses.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 5.328.251

A seleção dos sujeitos será feita a partir de visitas às escolas públicas e católicas, e aos espaços de formação de professores, nesse caso, o Instituto Nacional de Formação de Professores e Profissionais da Educação (INFORDEPE), na capital Díli, e a instituição religiosa católica Lar dos Filhos de Maria e José, no município de Baucau.

Espera-se a participação de 4-5 estudantes com deficiência, de uma escola pública de Díli (capital) e o mesmo número de estudantes de uma escola católica, de preferência onde haja estudantes com deficiência assistidos pelo Lar dos Filhos de Maria e José. Também, 10 professores que atuam em salas de aula inclusivas. Isso totalizará 20 (vinte) participantes, aproximadamente.

Ainda sobre os sujeitos da pesquisa, pretende formar um grupo focal, formado por uma participante, colaboradora (freira) do Lar dos Filhos de Maria e José, e, outro participante, coordenador(a) do Departamento de Educação Inclusiva do Ministério da Educação, Juventude e Desporto (MEJD). Esse grupo focal e pesquisadora interagirão de modo presencial e por meio de recursos digitais (e-mail, telefone, WhatsApp) sempre que necessário, com vistas ao bom andamento da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- TCLE adequado;
- Aceite Institucional;
- Cronograma;
- Orçamento;

Recomendações:

Nenhuma recomendação

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nenhuma pendência ou inadequação. Projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 5.328.251

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1894682.pdf	16/02/2022 15:33:37		Aceito
Outros	Instrumento_de_Coleta_de_Dados_Lucimar.pdf	16/02/2022 15:32:15	Lucimar França dos Santos Souza	Aceito
Cronograma	Cronograma_Lucimar.pdf	16/02/2022 15:28:53	Lucimar França dos Santos Souza	Aceito
Outros	Carta_de_encaminhamento_Lucimar.pdf	16/02/2022 15:11:21	Lucimar França dos Santos Souza	Aceito
Outros	Carta_de_Revisao_Etica.pdf	16/02/2022 15:09:33	Lucimar França dos Santos Souza	Aceito
Outros	CV_Lucimar.pdf	16/02/2022 15:04:25	Lucimar França dos Santos Souza	Aceito
Outros	Aceite_Institucional_Lucimar.pdf	16/02/2022 15:02:01	Lucimar França dos Santos Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Lucimar.pdf	16/02/2022 14:57:49	Lucimar França dos Santos Souza	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Lucimar.pdf	16/02/2022 14:55:12	Lucimar França dos Santos Souza	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_Detalhado.pdf	10/02/2022 15:28:36	Lucimar França dos Santos Souza	Aceito
Orçamento	Orcamento_Lucimar.pdf	10/02/2022 15:08:20	Lucimar França dos Santos Souza	Aceito
Brochura Pesquisa	PROJETO_ENVIADO_AO_CEP.pdf	10/02/2022 14:51:31	Lucimar França dos Santos Souza	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 03 de Abril de 2022

Assinado por:
MARCIO CAMARGO CUNHA FILHO
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br