

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
Instituto de Letras - IL
Departamento de Lingüística, Português e Línguas Clássicas - LIP
Programa de Pós-Graduação em Lingüística - PPGL

**OS DISCURSOS DOCENTES SOBRE INCLUSÃO
DE ALUNAS E ALUNOS SURDOS NO ENSINO
REGULAR: IDENTIDADES E LETRAMENTOS**

José Ribamar Lopes Batista Júnior

Brasília
2008

José Ribamar Lopes Batista Júnior

**OS DISCURSOS DOCENTES SOBRE INCLUSÃO
DE ALUNAS E ALUNOS SURDOS NO ENSINO
REGULAR: IDENTIDADES E LETRAMENTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística, do Departamento de Lingüística, Português e Línguas Clássicas, do Instituto de Letras, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Lingüística.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Izabel Santos Magalhães

Brasília
2008

Universidade de Brasília
Programa de Pós-Graduação em Linguística

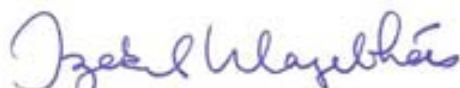
Termo de Aprovação
Dissertação de Mestrado

José Ribamar Lopes Batista Júnior

**OS DISCURSOS DOCENTES SOBRE INCLUSÃO
DE ALUNAS E ALUNOS SURDOS NO ENSINO
REGULAR: IDENTIDADES E LETRAMENTOS**

Aprovada em 24 de junho de 2008

Banca Examinadora



MARIA IZABEL SANTOS MAGALHÃES
Doutora, Universidade de Brasília (UnB) – Presidente



IZEUTA DE ABREU LOPES
Doutora, Universidade Estadual do Piauí (UESPI) – Membro Efetivo



EDNA CRISTINA MUNIZ DA SILVA
Doutora, Universidade de Brasília (UnB) – Membro Efetivo

CIBELE BRANDÃO DE OLIVEIRA BORGES
Doutora, Universidade de Brasília (UnB) – Membro Suplente

DEDICATÓRIA

Para os meus pais, Rosário e Batista, minha eterna gratidão, e para os meus amados irmãos, Ana Carolina, Mara e Fred, por torcerem pelo meu (nosso) sucesso.

AGRADECIMENTOS

Desde o início da minha vida acadêmica e profissional, muitas pessoas passaram pelo caminho. Quero agradecer imensamente a todos e todas que, direto e indiretamente, contribuíram para o meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal. Agradeço a todos/as pelo amor, pelo carinho, pelos incentivos, pelas dicas, pelas elocubrações, pelas parcerias, pelas viagens, por acreditarem que sou capaz, principalmente, naqueles momentos em que não acreditava em mim. Sinceramente, meu muitíssimo obrigado.

RESUMO

O Ensino Especial no Brasil passou por transformações profundas ante a proposta de inclusão social da pessoa com deficiência. Nesse sentido, objetivamos investigar os discursos, as práticas de letramento (práticas de leitura e escrita) e as identidades docentes em relação à inclusão de alunas e alunos surdos no Ensino Regular com o objetivo de compreender o contexto da escola inclusiva, suas especificidades, a natureza das práticas docentes, as práticas de letramento inclusivo e suas relações com os demais atores envolvidos nesta prática social. O corpus é formado pelas transcrições das entrevistas realizadas com 6 (seis) professoras e 1 (um) professor no período de outubro a dezembro de 2007 e março a maio de 2008. A teoria utilizada contou com as contribuições da Etnografia (André, 1995; Peirano, 1995, Lopes, 2004) combinada a Teoria Social do Letramento (Barton, 1994; Barton e Hamilton, 1998; Barton, Hamilton e Ivanic, 2000) e a Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 1992, 2003). Como categorias de análise, trabalhamos gênero discursivo (significado acional), seleção vocabular (significado representacional), modalidade e avaliação (significado identificacional). Os resultados indicam que em relação à inclusão os discursos se firmam ora sob uma perspectiva da compaixão ora sob a perspectiva legalista, tanto nas vozes masculinas como nas vozes femininas; a análise das identidades docentes em relação à inclusão revela que as mulheres se mostraram mais dispostas a investir em mudanças, na fase inicial do processo, enquanto que os homens demonstraram a procura de recursos de adaptação à nova prática docente. Assim, acreditamos que no espaço da escola regular de Brasília o processo de letramento de alunos e alunas na inclusão ainda não se norteia por princípios democráticos plenos, mas se encontram em fase de construção.

Palavras-chave: discurso, identidades docentes, práticas de letramento, inclusão, surdez

ABSTRACT

Special Education in Brazil has undergone significant transformations given the proposal for social inclusion of persons with special needs. In light of this, we seek to investigate discourses, literacy practices (reading and writing practices) and teacher identities in relation to the inclusion of students with hearing deficiencies in the Regular School System so as to understand the inclusive school context, its specificities, the nature of teaching practices, inclusive literacy practices and their relations with the other actors involved in this social practice. The corpus is made up of transcripts of interviews conducted with 6 (six) female teachers and 1 (one) male teacher during the periods October to December 2007 and March to May 2008. Theoretically, this study is developed based upon contributions from Ethnography (André, 1995; Peirano, 1995, Lopes, 2004), together with the Social Theory of Literacy (Barton, 1994; Barton & Hamilton, 1998; Barton, Hamilton & Ivanič, 2000) and Critical Discourse Analysis (Fairclough, 1992, 2003). Categories used in the analysis were genre (actional meaning), lexical choices (representational meaning), modality and evaluation (identificational meaning). The results indicate that in relation to inclusion, the discourses reflect compassion or a legal perspective among female and male voices. In terms of teacher identities and inclusion, results show that women are more willing to invest in changes at the beginning of the process, whilst men seek out resources to adapt to the new teaching practice. Thus, we believe that in the regular school system in Brasília, the literacy process for students in inclusion is still not guided by full democratic principles as the same are still in construction phase.

Key words: discourse, teacher identities, literacy practice, inclusion, hearing deficiency

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO

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

: alongamento de vogal

(...) trecho não transcrito

[] reconstituição de referência pela analista

[...] trecho incompreensível

MAIÚSCULO ênfase

Negrito ênfase da analista

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

LISTA DE FIGURAS

Figura 3.1 – Triangulação metodológica para coleta de dados

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1.1 – Recontextualização da LSF na ADC
- Quadro 1.2 – Definições de GD segundo Fairclough
- Quadro 2.1 – Resumo da legislação referente à Educação Inclusiva (de 1988 aos dias atuais)
- Quadro 3.1 – Etapas do enquadre metodológico (1999)
- Quadro 4.1 – Eventos de letramento de Ana Kalyne
- Quadro 4.2 – Eventos de letramento de Rosa
- Quadro 4.3 – Gêneros discursivos presentes nos discursos docentes e nos eventos

SUMÁRIO

Introdução	13
Capítulo 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
1. Letramento	16
1.2 Teoria social do letramento	18
1.3 Análise de discurso crítica	20
1.3.1 Teoria social do discurso	21
1.3.1.1 Significado acional: gêneros	22
1.3.1.2 Significado representacional: discursos	24
1.3.1.3 Significado identificacional: estilos	24
1.4 Ideologia e Poder	24
1.5 Identidade	27
1.6 Letramento, inclusão e surdez	28
Algumas considerações	29
Capítulo 2 – CONCEPÇÕES SOBRE INCLUSÃO E SURDEZ	30
2.1 Marcos históricos	30
2.2 Marcos legais	32
2.3 A questão da inclusão	36
2.4 Crenças sobre a surdez	38
2.5 A inclusão no contexto da escola	39
2.6 A inclusão no Distrito Federal	40
Algumas considerações	42
Capítulo 3 – METODOLOGIA	43
3.1 A opção pela pesquisa	43
3.2 A pesquisa qualitativa	45
3.3 O desenho da pesquisa	48
3.4 Descrição e acesso ao campo	48
a) Escola I	50
b) Escola II	52
3.5 Os participantes	53
3.5.1 Ana Kalyne	54
3.5.2 Mara	54
3.5.3 Rosa	54
3.5.4 Teresa	54

3.5.5 Cleia	55
3.5.6 Goreth	55
3.5.7 Batista	55
3.6 Métodos de coleta de dados	55
3.6.1 Entrevista individual	56
3.6.1.1 Questões	57
3.6.2 Observações	60
3.6.3 Notas de campo	60
3.6.4 Narrativas	61
3.7 Método de análise: ADC	62
Algumas considerações	64
Capítulo 4 – ANÁLISE	65
4.1 A inclusão e as novas práticas	65
4.2 O cotidiano escolar e os letramentos	67
a) Escola I	67
b) Escola II	67
4.3 A preparação docente	68
4.4 Letramento inclusivo	69
4.4.1 Eventos de letramento na prática inclusiva	70
a) Aula de matemática – Ana Kalyne	70
b) Aula de geografia – Rosa	71
c) Aula de ciência – Teresa	73
d) Aula de História – Mara	73
e) Aula de português – Goreth e Cleia	75
f) Aula de ciência – Batista	77
4.5 Gêneros discursivos no letramento inclusivo	79
4.6 Os discursos e as práticas de letramento inclusivo	82
4.7 Identidade docente e a inclusão	89
Algumas considerações	95
Considerações finais	96
Referências bibliográficas	98
Anexo I – Memorando da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB)	103
Anexo II – Aprovação do Conselho de Ética	104
Anexo III – Termo de consentimento livre e esclarecido	105
Anexo IV – Entrevistas com os/as participantes	106

INTRODUÇÃO

A idéia de sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Partindo desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, sinaliza a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos/as, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo.

O paradigma da inclusão, vem ao longo dos anos, buscando a não exclusão escolar e propondo ações que garantam o acesso e a permanência da pessoa com deficiência no ensino regular. No entanto, o paradigma da segregação é forte e enraizado nas escolas e, com todas as dificuldades e desafios a enfrentar, acabam por reforçar o desejo de mantê-las em espaços especializados.

Com o aumento da demanda de alunas e alunos surdos na escola regular devido à política de inclusão atualmente defendida, é fundamental conhecer a imagem que professores/as de escola regular estão construindo a respeito da surdez e do/da aluno/aluna surdo/surda; bem como a influência desta imagem na sua prática pedagógica.

Nesse sentido, objetivamos nesta dissertação

- (i) investigar, numa perspectiva crítica, como se constitui discursivamente a identidade docente (inclusive de gênero) em relação à inclusão das alunas e alunos surdos no Ensino Regular; e
- (ii) analisar o contexto de trabalho desse profissional, suas práticas de letramento e as suas relações com os demais atores envolvidos nessa prática social.

A realização deste estudo tem relação com a visão que as pessoas em geral têm do sujeito surdo e da surdez. Nesse caso, trata-se de desvelar como a realidade multilíngüe se configura nesse contexto complexo que é o da surdez. Para os docentes, a realidade bilíngüe do/da surdo/surda é ainda pouco compreendida e há pouca consciência por parte desses profissionais de que estão diante de sujeitos que usam uma língua diferente e, por isso, devem acionar o mundo de uma forma também diferente.

Outro aspecto importante reside no fato de este estudo lidar com um grupo minoritário e há poucos trabalhos que incidem sobre as minorias lingüísticas que são, em geral, desconsideradas e ignoradas em nível nacional e, por isso mesmo, tão estigmatizadas na escola e na

comunidade maior. As surdas e surdos são posicionados na escola como pessoas menos capazes porque o produto que apresentam se mostra diferente (inferior) em relação aos/às dos/as outros/as alunos/as. Por isso as práticas de letramento com as crianças surdas, dentro da escola regular, costumam ser diferenciadas, ou seja, espera-se que ele/ela supere sua ‘deficiência’ e acompanhe o conteúdo no mesmo ritmo que o/a aluno/aluna ouvinte. Como isso não acontece, o que se vê é que, de uma forma ou de outra, sempre levam a culpa pelo fracasso em seu processo escolar. Considerar uma alternativa social de letramento para esse contexto pode ajudar aos/as professores/professoras a perceberem a importância desse grupo de alunos/as.

Além disso, uma descrição das relações sociais de uma comunidade poderá auxiliar na viabilização do que propõem as Leis de Diretrizes e Bases (1996), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e o Plano Nacional de Educação (2001). Contudo, estudos dessa natureza podem certamente contribuir para a área de ensino-aprendizagem de crianças surdas, na medida em que os docentes possam rever suas práticas sociais quando lidam com alunas e alunos surdos e a imagem que constroem a respeito deles.

Assim, nosso foco de pesquisa estará voltado para a maneira como se constitui discursivamente, numa perspectiva crítica, a identidade docente em relação à inclusão das alunas e alunos surdos no Ensino Regular, no seu contexto de trabalho e nas suas relações com os demais atores envolvidos nessa prática social.

Em suma, todas as motivações e as justificativas permitem formular as seguintes questões de pesquisa:

- a) Quais os discursos encontrados nas entrevistas e narrativas de docentes que trabalham com alunas e alunos surdos?
- b) Que significados acionais (gêneros discursivos) estão presentes nesses discursos?
- c) Que elementos lingüístico-textuais constroem as identidades das professoras e do professor?
- d) Como as identidades docentes são formadas nas Práticas de Letramento?

Assim, esta dissertação está estruturada da seguinte maneira: no primeiro capítulo, apresento a teoria social do letramento e a análise de discurso crítico e mostro que as duas abordagens teórico-metodológicas coadunam-se para compreender os discursos, as identidades e as práticas de letramento no ensino inclusivo de alunas e alunas surdas. No segundo capítulo, traço um breve histórico das deficiências no Brasil e no Mundo, explicito algumas leis sobre a Educação Especial, no intuito de refletir sobre o processo de inclusão, bem como

sobre os/as surdos/as, que pertencem a grupos de minorias lingüísticas bilíngües e biculturais e, por fim, reflito sobre as questões escolares dos/as surdos/as na escola inclusiva e na realidade do Distrito Federal.

No terceiro capítulo, exponho os procedimentos metodológicos, desde a escolha pela pesquisa até a metodologia de análise, perpassando pela descrição dos métodos de coleta de dados e pela descrição do ambiente e dos/as participantes. No quarto e último capítulo, analiso as entrevistas e as narrativas, bem como as notas de campo com o objetivo de investigar os discursos docentes sobre a inclusão de alunas e alunos surdos no Ensino Regular, pelos quais busco enxergar as práticas de letramento nesse contexto e como, discursivamente, é construída a identidade docente.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresento os pressupostos teóricos que fundamentam esta dissertação. Início falando do letramento e, em seguida, comento o percurso para a formação da Teoria Social do Letramento. Em seguida, descrevo sobre a Análise de Discurso Crítica (ADC¹), com base na proposta de Fairclough (trad. 2001 e 2003). Encerro o capítulo com uma discussão sobre letramento e surdez.

1.1 Letramento

O conceito de letramento surgiu nas últimas 4 (quatro) décadas no âmbito dos estudos da linguagem e da educação. O termo letramento vem do inglês *literacy* e, segundo Street (1984), designa “práticas sociais e concepções de leitura e de escrita”, de determinado indivíduo. No Brasil, o termo foi usado pela primeira vez, por Mary Kato, em 1986, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” (KLEIMAN, 1995, p. 17).

As primeiras pesquisas procuraram abordar o impacto social causado pela expressão da escrita, a partir do séc. XVI. Numa fase posterior, centravam a atenção em comunidades e grupos minoritários para observar de que forma a escrita se integrava às suas práticas sociais, em que contextos se desenvolviam e quais os efeitos dessa inserção nas pessoas e na comunidade como um todo. Isto é, os estudos pressupunham que os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita (KLEIMAN, 1995 e 2005). Assim, surge o letramento com o objetivo de compreender esse fenômeno social de que não basta aprender a ler e escrever, é preciso adquirir competência para envolver-se em novas, intensas e variadas práticas.

Com bases em diversos estudos sobre letramento, Street (1984) contrapõe dois modelos: o *autônomo*, em que há apenas uma maneira de letramento a ser desenvolvido. Esse modelo focaliza a escrita como um produto completo em si mesmo, em que o/a leitor/a não necessita considerar o contexto de sua produção para a interpretação, logo este é determinado pelo funcionamento lógico interno do texto escrito. Assim, a escrita e a oralidade representam ordens distintas de comunicação, pois enquanto a oralidade está ligada mais diretamente à

¹ Tradução de ‘Critical Discourse Analysis’ (CDA) a partir das discussões de Magalhães (2005).

função interpessoal da linguagem, as identidades e às relações que as pessoas constroem na interação, a escrita é um produto completo em si mesma.

No modelo de letramento autônomo, o letramento é visto como uma tecnologia neutra, em que se destaca a preocupação com o desenvolvimento abstrato lógico. A escola é a única agência de letramento capaz de abrir a porta de acesso das pessoas às tecnologias, do desenvolvimento econômico e à mobilidade social, além de atribuir o eventual fracasso escolar ao/a aluno/a, argumentando que ele/ela não aprende a escrita porque pertence ao grupo de pobres e marginalizados/as.

Em oposição ao modelo autônomo, temos o *ideológico*. Este modelo considera que o processo de aquisição da escrita está relacionado com as estruturas culturais e com o poder que o contexto escolar dessa aquisição representa. Assim, o pressuposto básico do modelo ideológico é que as práticas de letramento seriam social e culturalmente determinadas, ou seja, que os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos. Logo, as práticas de letramento são aspectos culturais e das estruturas de poder. Dessa forma, faz-se necessário observar o processo de socialização das pessoas na construção de significados pelos/as participantes. Ou seja, parte do pressuposto de que as práticas de letramento mudam segundo o contexto e apresentam valores e significados diferentes, dependendo do grupo social e da cultura onde estão inseridos. (JUNG, 2007)

Em 1983, a partir das pesquisas em Trackton e Roodville, Heath avança nessa direção, desenvolve o conceito de evento de letramento como “qualquer ocasião em que um texto escrito faça parte da natureza das interações dos/as participantes e de seus processos interpretativos”. Na pesquisa, a autora evidencia que as diferenças nas práticas discursivas de diferentes grupos acontecem por causa das formas diferentes de uso da escrita na vida cotidiana de tais grupos. (STREET, 2001, 2003; JUNG, 2007)

Para Street, o conceito ‘eventos de letramento’ é interessante, por permitir aos/às pesquisadores/as focalizarem uma situação, observar um evento que envolva a leitura e/ou escrita e determinar suas características. O autor aponta que em Lancaster (Reino Unido), muitas pesquisas (BARTON e IVANIC, 1991; BARTON e HAMILTON, 1998) fizeram uso desse conceito de forma excelente. Entretanto, Street argumenta que o uso do conceito de forma isolada faz com que permaneça descritivo, logo, não é possível perceber a forma em que os significados são construídos. Portanto, emprega a expressão práticas de letramento (STREET, 1988) e define como “uma concepção cultural mais ampla de formas particulares de pensar e ler e ler e de escrever em contextos culturais”.

1.2 Teoria Social do Letramento

Na obra de 1994, Barton discute letramento na perspectiva das práticas e dos eventos sociais, ou seja, busca as bases das quais passará a discutir o letramento. Nesta perspectiva, propõe fazê-lo a partir da idéia da metáfora de letramento enquanto uma ecologia de escrita “em que esta tecnologia seria usada para situar as atividades psicológicas em um contexto social mais complexo e dinâmico em que vários aspectos interagem”. (PEREIRA, 2002)

Assim, Barton conceitua letramento como uma prática social em que eventos de letramento ocorrem. Dentro de uma abordagem social em que o letramento só pode ser compreendido e estudado como uma prática social, as *práticas de letramento*, ou seja, as práticas sociais em que o letramento desempenha um papel essencial, são consideradas a unidade básica de estudo. O autor define *práticas de letramento* como os padrões culturais de uso da leitura e da escrita em uma situação particular. São unidades de comportamento que, muitas vezes, são difíceis de serem observadas diretamente porque envolvem valores, sentimentos, atitudes e relações sociais, estabelecem ligações entre pessoas e envolvem conhecimentos compartilhados, representados pelas ideologias e identidades sociais.

Ampliando um pouco mais esse conceito, a concepção de *práticas de letramento* é mais vasta e abstrata. Consistem em processos de interação social através da escrita, definidos por regras socioculturais. É a forma como os membros de um grupo social fazem uso e atribuem significado à escrita. Para se ter uma visão das práticas, em determinado contexto social, é fundamental conhecer as relações sociais existentes, os modos como as pessoas interagem em situações mais ou menos formais, as relações de poder associadas aos atos comunicativos, quem produz e quem consome a escrita circulante, ou seja, *como a escrita é culturalmente utilizada* (BARTON, HAMILTON e IVANIC, 2000). Enfim, o conceito de *prática de letramento* é abstrato, lembrando que está diretamente relacionado ao comportamento e aos significados relacionados ao uso da leitura e da escrita.

A partir desse desenvolvimento nas obras de 1998 (BARTON e HAMILTON) e 2000 (BARTON, HAMILTON e IVANIC), os/as autores/as apresentam a Teoria Social do Letramento, em que elaboram um conjunto de seis proposições sobre a natureza do letramento:

- Letramento é melhor compreendido como um conjunto de práticas sociais, inferidas de eventos mediados por textos escritos;
- Há letramentos diferentes, associados a diferentes domínios ou esferas da vida;

- Práticas de letramento são moldadas por instituições sociais e relações de poder, e algumas são mais dominantes, visíveis e influentes que outras;
- Práticas de letramento têm propósitos e fazem parte de objetivos sociais e práticas sociais mais amplas;
- Os letramentos são historicamente situados;
- As práticas de letramento mudam e novas práticas são frequentemente adquiridas através de processos informais.

Analisando as seis proposições acima descritas e com base nos conceitos de práticas e eventos, podemos afirmar que a abordagem de letramento sustenta-se no tripé *práticas, eventos e textos*. (BARTON e HAMILTON, 1998)

Os autores, inicialmente, defendem que o letramento é melhor entendido quando visto como um conjunto de práticas sociais, e que estas são inferidas através dos eventos mediados pela escrita. Este argumento enfatiza a complexidade do conceito de práticas sociais, sendo estas compreendidas apenas através da interpretação sobre o uso da escrita observado em eventos comunicativos. Os autores afirmam que “existem diferentes letramentos associados a diferentes *esferas* da vida”. O letramento que surge nas atividades sociais de uma família não é o mesmo que circula em instituições mais formais como, por exemplo, a escola, o trabalho, a igreja. As formas de escrita diferem de acordo com as variadas relações sociais desenvolvidas. Algumas formas de letramento são mais dominantes, algumas são influenciadas por outras, pois são organizadas de acordo com as instituições das quais fazem parte e das relações de poder existentes entre os que as usam. É por isso que as práticas de letramento são, na verdade, *determinadas* por propósitos socioculturais.

Outro ponto importante mencionado é que o letramento social é *situado historicamente* e que se transforma ao longo do tempo. O conceito de letramento como uso cultural da escrita não nos permite pensar num letramento estanque ou imutável. Assim como os traços socioculturais de um povo se transformam, a forma como usam e atribuem sentidos à escrita é sujeita à mudança ao longo do tempo. Por isso, a importância de investigar o letramento em comunidades onde essa prática exista. Para que se possam observar essas práticas, faz-se necessária uma pesquisa etnográfica com o objetivo de observar questões imperceptíveis aos olhos de quem está fora do processo.

Dessa forma, considerar o letramento como prática social implica localizar as relações de poder que envolvem os letramentos nas instituições sociais. Isso significa examinar o que

está sendo feito e por quem, o papel que esse letramento desempenha nos processos institucionais e a que propósitos está servindo.

Citando vários autores (IVANIC, 1990; JANKS e IVANIC, 1992, CLARK e IVANIC), Silva explicita que

os estudos sobre letramento podem associar-se aos pressupostos teóricos da Análise de Discurso Crítica para investigar como determinados usos de linguagem escrita e oral nas instituições transmitem autoridade e camuflam posições ideológicas através de palavras aparentemente neutras. (SILVA, 2007, p. 36)

Para melhor compreender os discursos docentes sobre a inclusão de alunas e alunos surdos no Ensino Regular, bem como suas práticas de letramento, recorro aos postulados da Análise de Discurso Crítica (doravante ADC), sobre o qual trato no item a seguir.

1.3 Análise de Discurso Crítica

A ADC propõe-se a estudar a linguagem como prática social e para isso o papel do contexto é fundamental. Nesse sentido, há um interesse na relação entre linguagem e poder. Logo, ocupa-se de análises que dão conta das relações de dominação, discriminação, poder e controle, bem como da forma como essas relações se manifestam na/pela linguagem.

Os estudos de ADC surgem na década de 1980, momento em que vários teóricos como Fairclough, Wodak e Van Dijk “propuseram-se a investigar aspectos do texto que se relacionavam com questões de poder e ideologia”. (DIAS, 2007, p. 16)

Assim, a ADC é comprometida com objetivos sociais, culturais e políticos visando à mudança nas práticas sócias e nas relações sociais. Tal análise objetiva investigar as relações entre o discurso, a sociedade e a cultura. Adoto essa perspectiva teórica por entender o discurso, assim como o letramento (ver Capítulo 1, Seção 1.2), como uma prática social (FAIRCLOUGH, 2001, p. 90).

Essa teoria é a teoria social do discurso (FAIRCLOUGH, 2001) ou teoria crítica do discurso (MAGALHÃES, 2004) que considera a linguagem com uma forma de prática social, um modo de representação e um modo de ação sociohistoricamente construído e o texto como uma tessitura social, em que estão sugeridas as estruturas e práticas e de onde é possível distingui-las. (LIMA, 2006, p.6)

Para Fairclough, o discurso

contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 2001, p.56)

1.3.1 Teoria Social do Discurso

Fairclough (2001) destaca que o discurso contribui para a construção de três efeitos: i) as ‘identidades sociais’ e ‘posições de sujeito’; ii) relações sociais entre as pessoas’; e iii) ‘construção de sistemas de conhecimento e crença’. A cada efeito correspondem respectivamente as funções identitária (relacionada aos modos pelos quais as identidades são estabelecidas no discurso), relacional (como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas) e ideacional (como os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações). Halliday considera as funções identitárias e relacional como função interpessoal e, também, considera uma função textual que segundo Fairclough (2001, p. 92) “pode ser utilmente acrescentada à minha lista”.

Na obra de 1999, Chouliaraki e Fairclough desenvolvem uma teoria e um método que consideram aspectos da modernidade tardia². Os autores consideram que o discurso passa a ser visto como um momento das práticas sociais, existindo, assim, outros momentos como relações sociais, poder, atividades materiais, instituições/rituais, crenças, valores e desejos, em que estão numa relação dialética, logo um pode interferir ou ser interferido por outro, sem, contudo se reduzir a eles. Assim há um avanço na teoria quando as discussões fazem um diálogo entre a teoria social crítica e a lingüística. Outra questão amplamente discutida na obra de 1999 é a correlação entre a linguagem e os outros sistemas semióticos.

Os estudos de Fairclough, na obra de 2003, consistem em propostas para a análise de textos que sirvam para a pesquisa social. O autor elabora uma proposta analítica mostrando que as dimensões discursivas (discursos e textos) influenciam e se formam nas práticas sociais, completando o arcabouço teórico-metodológico da proposta de 1999. Assim, Fairclough propõe um método para investigar as práticas na modernidade tardia como, por exemplo, as práticas discursivas de letramento (MAGALHÃES, 1995).

² Termo utilizado por Giddens (1991) para designar o período atual do ocidente.

Com a discussão e a ampliação dos estudos, Fairclough substituiu o termo ‘funções’ da linguagem (2001) por ‘significados’, em que textos são compreendidos como ação, representação e identificação e reelabora a visão multifuncional apresentada por Halliday³ (1985) e sua proposição de 1992 (trad. 2001), propondo novas distinções: gêneros (significado acional), discursos (significado representacional) e estilos (significado identificacional). Resende e Ramalho (2006) apresentam um quadro em que revelam esse processo:

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

Quadro 1.1 – Recontextualização da LSF na ADC (Resende e Ramalho, 2006, p.61)

Dessa maneira, Fairclough apropria-se do conceito de ‘ordem de discurso’ de Foucault, ao mostrar que em todas as sociedades a produção de discursos é regulada, selecionada, organizada e redistribuída conjugando poderes e perigos, e dá-lhe uma nova reconfiguração, passando a ser entendida na obra de 2003, segundo as palavras de Fairclough (citado por BESSA, 2007, p. 26) como “uma combinação ou configuração particular de gêneros, discursos e estilos, os quais constituem o aspecto discursivo de uma rede de práticas sociais”.

A partir destes estudos, Fairclough sistematiza três modos de interação em eventos sociais que são os *modos de agir*, de *representar* e de *ser* e relaciona, a cada um deles, significados que representam a organização conceitual do discurso, quais sejam, o significado acional (gêneros discursivos particulares), o representacional (construção de realidades) e o identificacional (construção e negociação dos atores sociais envolvidos), descritos a seguir:

1.3.1.1 Significado acional: gêneros

Nas últimas décadas, vem crescendo os estudos sobre gênero discursivo – GD – (BAZEMAN, 2005, 2007; BRONCKART, 2006; MARCUSCHI E XAVIER, 2005; MEURER, BONINI E MOTTA-ROTH, 2005), entretanto Bakhtin é um dos teóricos a partir do qual muitos/as autores/as desenvolvem os estudos sobre GD.

³ Halliday desenvolveu a Lingüística Sistemica Funcional.

Considerando que todas as atividades humanas estão relacionadas à utilização da língua e que cada apropriação específica é condicionada por uma série de fatores como o domínio discursivo, as condições específicas e as finalidades comunicativas, compreende-se que os enunciados apresentem configurações próprias, relativamente estáveis constituindo-se em diferentes gêneros discursivos. (BAKHTIN, 2003)

Fairclough, em seus trabalhos, apresenta diversas reflexões sobre gêneros discursivos, descritas a seguir:

OBRA	DEFINIÇÕES
1992 (trad. 2001)	“conjunto de convenções relativamente estável que é associado com, e parcialmente representa, um tipo de atividade socialmente aprovado” (p. 161)
1999 (com Chouliaraki)	“um tipo de uso da linguagem desempenhado em uma prática social particular” (p. 56)
2003	“uma forma de ação em seu aspecto discursivo” (p. 216)

Quadro 1.2 – Definições de GD segundo Fairclough (BESSA, 2007, P.37-38)

Para Magalhães (2004, p. 120), “os gêneros discursivos determinam os textos falados, escritos, ou visuais, segundo um padrão seqüencial e lingüístico (semiótico), conferindo-lhe uma forma particular e convenções discursivas específicas”. Todas essas características são bem recorrentes nas práticas observadas, na medida em que os gêneros utilizados pelos/as participantes demonstram um hibridismo, aspecto bastante característico da modernidade tardia. A utilização de gêneros discursivos, no ensino, podem revelar que relações de poder são exercidas. Dessa forma, nesta pesquisa, o significado acional (gênero discursivo) é enfatizado com o objetivo de identificar quais gêneros discursivos estão presentes nos discursos docentes sobre a inclusão de alunas e alunos surdos no Ensino Regular (ver Capítulo 4, Seção 4.5). Além disso, os gêneros discursivos escolhidos pelos/as professores/as são resultados da internalização das representações das alunas e alunos surdos e da deficiência e com a sua identificação com sua prática docente na sua prática inclusiva.

1.3.1.2 Significado representacional: discursos

Discursos são modos de representar os aspectos do mundo (físico, social, psicológico) de diferentes formas (FAIRCLOUGH, 2003). Assim, diferentes discursos estão presentes nos mais variados textos, gêneros discursivos, representando esses aspectos a partir do ponto de vista de determinado grupo de uma realidade. Contudo, identificar os variados discursos presentes nos textos (no caso da pesquisa, as entrevistas) auxilia na compreensão do processo de inclusão, bem como as questões ideológicas que estão envolvidas.

A interdiscursividade nos permite apreender como os textos dialogam entre si, como assimilam outros discursos em seu próprio discurso. Ou seja, na interdiscursividade, o autor pretende enfatizar que produção do discurso é fruto de convenções sociais que definem os conteúdos socialmente permitidos, que sujeitos produzem e consomem os textos, o estilo (formal e informal) mais adequado (FAIRCLOUGH, 2001, 2003).

1.3.1.3 Significado identificacional: estilos

De acordo com a ADC, os procedimentos necessários para a análise das identidades incluem a delimitação das categorias de *avaliação*, *modalização* e *metáfora*, comentadas por Resende e Ramalho (2006, p. 79), segundo as quais as atitudes avaliativas tanto podem ser facilmente identificadas no texto através da presença de verbos de processo mental ou através de presunções valorativas implícitas. A categoria ‘modalização’ são marcas expressivas da atitude do falante com relação ao conteúdo de seu enunciado, relativizando-os em função da finalidade comunicativa pretendida ou das estratégias de polidez. Sua importância enquanto estratégia discursiva na construção de identidade justifica-se pelo fato de que “o quanto você se compromete é uma parte significativa do que você é – então, escolha de modalidade em textos podem ser vistas como parte do processo de texturização de auto-identidades” (FAIRCLOUGH, 2003 citado por RESENDE, 2006).

1.4 Ideologia e Poder

Ao longo do tempo, o significado do termo ideologia apresentou variações. Segundo Bauman (2000) e Chauí (1988), a expressão foi criada pelo filósofo Destutt de Tracy, no final do século XVIII. Vários/as autores/as (BAKHTIN, 1995, 2003; VAN DIJK, 1998; EAGLE-

TON, 1997) abordam o conceito de ideologia, porém para este trabalho utilizo as concepções desenvolvidas por Thompson (1995) e Fairclough (2001, 2003).

O conceito de ideologia segundo Thompson (1995, p.79), pode ser entendido

como o sentido (compreendido como as formas simbólicas que estão inseridas nos contextos sociais e circulando no mundo social) pode servir para estabelecer e sustentar relações de dominação. As formas simbólicas compreendem um amplo espectro de ações e falas, imagens e textos, ou seja, lingüísticas ou não, que são produzidas por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como construtos significativos.

O autor distingue cinco modos de operação da ideologia, apresentados e resumidos, no quadro abaixo:

MODOS	ESTRATÉGIAS	CARACTERÍSTICAS
Legitimação	Racionalização	O produtor de uma forma simbólica constrói uma cadeia de raciocínio que procura defender, ou justificar, um conjunto de relações ou instituições sociais e, com isso persuadir uma audiência de que isso é digno de apoio.
	Universalização	Acordos institucionais que servem aos interesses de alguns indivíduos são apresentados como servindo aos interesses de todos.
	Narrativização	Histórias que contam o passado e tratam o presente como parte de uma tradição eterna e aceitável.
Dissimulação	Deslocamento	Um termo usado para referir a um determinado objeto ou pessoa é usado para se referir a um outro, e com isso as conotações positivas ou negativas do termo são transferidas para o outro objeto ou pessoa.
	Eufemização	Ações, instituições ou relações sociais são descritas ou redescritas de modo a despertar uma valoração positiva.
	Tropo	O uso figurativo da linguagem ou das formas simbólicas.
Unificação	Padronização	Formas simbólicas são adaptadas a um referencial padrão, que é proposto como um fundamento partilhado e aceitável de troca simbólica.
	Simbolização da unidade	Construção de símbolos de unidade, de identidade e de identificação coletivas, que são difundidas através de um grupo, ou de uma pluralidade de grupos.
Fragmentação	Diferenciação	Ênfase que é dada às distinções, diferenças e divisões entre pessoas e grupos, apoiando as características que os desunem e os impedem de constituir um desafio afetivo às relações existentes, ou um participante efetivo no exercício do poder.
	Expurgo do outro	Construção de um inimigo, seja ele interno ou externo, que é retratado como mau, perigoso e ameaçador e contra o qual os indivíduos são chamados a resistir coletivamente ou a expurgá-lo.
Reificação	Naturalização	Criação social e histórica pode ser tratado como um acontecimento natural ou como resultado inevitável de características naturais.
	Eternização	Fenômenos sócio-históricos são esvaziados de seu caráter histórico ao serem apresentados como permanentes, imutáveis e recorrentes.
	Nominalização/passivização	A nominalização acontece quando sentenças, ou parte delas, descrições da ação e dos participantes nelas envolvidas, são transformadas em nomes. A passivização se dá quando verbos são colocados na voz passiva.

Quadro 4.1 – Modos de operação da ideologia (Thompson, 1995, p. 82-89)

Na visão de Fairclough (2003, citado por LIMA 2006, p. 23), ideologias são representações de aspectos do mundo que contribuem para o estabelecimento e a manutenção das relações de poder, dominação e exploração. Nesse sentido, as duas propostas, de Thompson e Fairclough, mantém relação, permitindo que se verifiquem se as formas simbólicas nas representações (discurso), agindo socialmente (gênero discursivo) e inculcando identidades (esti-

los), estão servindo para estabelecer e sustentar relações de dominação e poder (BESSA, 2007, p.3).

Neste trabalho, utilizo a interdiscursividade (significado representacional) para analisar a ideologia presente nas entrevistas e nas narrativas dos/as professores/as que trabalham com alunas e alunos surdos no Ensino Regular.

1.5 Identidade

A ADC é uma abordagem transdisciplinar para estudos que se ocupam com o discurso, compreendido como forma de ação, representação, constituído socialmente, bem como das identidades, relações sociais e sistemas de crenças e valores. Ou seja, o discurso é um modo de representar o mundo, de agir nele, bem como um modo de identificar a si mesmo e aos outros, contribuindo para a constituição de modos particulares e sociais de ser, ou seja, contribui para a formação de identidades sociais ou pessoais particulares. Entretanto, com a modernidade tardia, observamos que a questão da identidade é um aspecto discursivo de mudança cultural e social muito importante que tem sido esquecido, como mostra Hall (2003, p. 7) “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno”

A identidade não pode ser reduzida à identidade social, em que parte significa que a identificação não é um processo puramente textual, não somente uma questão de língua. As pessoas não são apenas pré-posicionadas como participantes de eventos sociais e textos, mas também são agentes sociais que atuam no mundo. (FAIRCLOUGH, 2003). Essa visão coaduna-se com as reflexões de Castells (2006, p. 22-23) sobre o conceito de *identidade*, entendido como um “processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o/s qual/ais prevalece/m sobre outras fontes de significado”. No seu trabalho, Castells distingue identidade de papéis sociais. Para o autor, identidades “constituem fontes de significados para os próprios autores, por eles originadas, e construídas por meio de um processo de individuação”, enquanto que papéis são definidos por normas estruturadas pelas instituições e organizações da sociedade. Entretanto, nesta pesquisa, constato que os papéis sociais dos/as professores/as influenciam na construção de uma nova identidade docente, assim como a identidade pessoal (ver capítulo 4, Seção 4.7).

Outro aspecto importante é que a identidade “é marcada pela diferença” (WOODWARD, 2000, p.9). Ou seja, a identidade é construída a partir da diferença, da percepção de si e do outro e da exclusão do outro, pela valorização do ‘eu’ em detrimento do ‘outro’. Dessa

forma, é fundamental conhecer a imagem que professores/as de escolas regulares do ensino público do Distrito Federal estão construindo a respeito da surdez e do/da aluno/aluna surdo/surda, pois essa concepção, a forma como os/as participantes vêem o outro, influenciará as suas práticas de letramento. Para investigar como as identidades são construídas nos discursos e nas práticas, utilizo a modalidade (“compreendida como o julgamento do falante quanto às probabilidades ou obrigações concernentes ao que ele diz”) e a avaliação (efetiva-se em uma escala de afinidade e é expressa com base no sistema de valores e crenças do/a autor/a)

1.6 Letramento, surdez e inclusão

Ler e escrever são processos sociais utilizados para a comunicação entre as pessoas. Na medida em que as linguagens são sociais, todos estão limitados pela mesma necessidade de serem compreendidos uns pelos outros, entretanto podem ter diferenças básicas entre si. Como acontece na educação de surdos, em que as alunas e alunos não compartilham na, maioria das vezes, da mesma língua dos/as seus/suas professores/as.

No processo de ensino-aprendizagem, os/as surdos/as foram, e são muitas vezes ainda, submetidos a um processo de ensino da língua escrita por meio de uma prática estruturada e repetitiva, na qual a língua tem sido apresentada com uma lista de vocábulos que os alunos têm de aprender e posteriormente combinar com outras palavras, obedecendo a regras de formação de sílabas, vocábulos e de frases do português. Ressaltando, que para os surdos, a língua portuguesa é a sua segunda língua.

Considerando os pressupostos de Barton e Hamilton (1998), ao considerar o letramento como uma prática social, não podemos nos esquivar dos aspectos sociais e culturais do indivíduo surdo, bem como da especificidade da língua de sinais e da função da escrita como decorrente de práticas discursivas, para uma efetiva inclusão das alunas e alunos surdos,

Algumas considerações

As relações dialéticas entre eventos, práticas e estruturas, bem como entre estrutura e ação, focos da Teoria Social do Discurso (Capítulo 1, Seção 1.3), coaduna-se com a Teoria Social do Letramento, por esta considerar o letramento como prática social (Capítulo 1, Seção 1.2), de forma a compreender os diferentes usos e significados nos mais diversos contextos. Assim, as duas teorias, com base em estudos etnográficos (ver Capítulo 3, Seção 3.2), possibilitam investigar os processos de hegemonia, ideologia e relações de poder tanto nos discursos como nas práticas de letramento, no caso da pesquisa, inclusivo.

CAPÍTULO 2

CONCEPÇÕES SOBRE INCLUSÃO E SURDEZ

Neste capítulo, apresento um panorama das leis sobre a Educação Especial, reflexões sobre a inclusão, a surdez e seus falantes que pertencem a grupos de minorias lingüísticas bilíngües e biculturais e, por fim, busco refletir sobre as questões escolares dos surdos na escola inclusiva e, principalmente, sobre os professores, sujeitos desta pesquisa.

Atualmente, o Ensino Especial passa por mudanças significativas no âmbito social e escolar, pois as políticas públicas estão abrindo caminhos para uma nova visão em relação às pessoas com necessidades educativas especiais.

Para compreendermos esse processo de inclusão, que não é recente, é necessário apresentarmos um pouco da história em relação aos/às deficientes.

2.1 Marcos Históricos

Buscando na história da educação informações significativas sobre o atendimento educacional de pessoas com necessidades especiais, pode-se constatar que, até o século XVII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas ao miticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. O conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado. As noções de democracia e igualdade eram ainda meras centelhas na imaginação de alguns indivíduos criadores.

Na Antiguidade, uma prática comum entre os povos parece ter sido a de excluir do convívio social e de participar das atividades comunitárias, os velhos, os doentes e as crianças malformadas. Na Grécia Antiga, especificamente em Esparta, os/as deficientes físicos eram mortos/as após o parto ou abandonados para que morressem sozinhos/as, pois a sociedade espartana valorizava a força física em detrimento da capacidade intelectual (SCHNEIDER, 2006)

A Igreja Católica, na Idade Média, considerava como virtudes a tolerância, a caridade e a prática da boa obra. Dessa forma, as crianças deficientes igualavam-se às outras criaturas de Deus. Apesar disso, algumas delas eram forçadas a se juntar aos miseráveis e a perambular pelas ruas, outras eram adotadas pelas aldeias para se subtraírem aos feitiços e maldições. Na sociedade medieval, as enfermidades, as deficiências e a incapacidade do homem eram entendidos como manifestações da vontade de Deus.

Essa “tolerância” durou até o momento de transição do feudalismo para o capitalismo, pois no século XIV, na época do capitalismo, os/as deficientes eram vistos como uma ameaça social (GUHUR, 1994, citado por SCHNEIDER, 2006)

Nos Estados Unidos, em 1800, os/as alunos/as com deficiência não eram dignos de educação formal; em 1817, são criados asilos para educação e integração de surdos/as; em 1846, criou-se escola experimental para crianças com deficiência mental; em 1929, asilo para cegos/as. Nessa época, Samuel Gridley Howe (STAINBACK E STAINBACK, 1999), um dos líderes da Educação Especial, promoveu a idéia de que todas as crianças, sejam elas deficientes ou não, deveriam ter direito ao ensino. A partir de 1960, em diferentes países, começou a forma-se um movimento a favor da integração educacional dos/as alunos/as com algum tipo de deficiência. Ou seja, a partir deste momento, começava, efetivamente, a pensar-se numa forma de possibilitar o acesso à educação para todos/as.

No Brasil, a história não foi diferente em relação ao que aconteceu nos Estados Unidos e nos outros países. Da colonização ao império, vigorou um sistema, a Roda dos Expostos ou Roda dos Excluídos, para que as crianças deficientes não fossem abandonadas à própria sorte (SCHNEIDER, 2006, p. 27). No século XIX, iniciou-se a organização de serviços para atendimentos a cegos/as, surdos/as, deficientes mentais e deficientes físicos.

No período de 1854 a 1956, Schneider (2006, p. 27) constata várias iniciativas (oficiais e particulares isoladas) para o atendimento escolar especial aos/às portadores/as de deficiência, entre as quais, destaque: 1844, fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (quem em 1891 passaria a chamar-se Instituto Benjamin Constant); 1857, fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (que, em 1957, passaria a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos); 1874, o Hospital Estadual de Salvador (hoje denominado Hospital Juliano Moreira), na Bahia, iniciou a assistência aos/às deficientes mentais.

Além de criar e subsidiar instituições e serviços especializados em alguns Estados, o governo Federal passa a promover, a partir de 1957, campanhas isoladas para alocação de recursos financeiros específicos para projetos voltados ao atendimento de pessoas com necessidades especiais. A primeira a ser organizada foi a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro – Cesb, em 1957, seguida da Campanha Nacional da Educação e Reabilitação dos Deficientes da Visão, em 1958, e da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, em 1960. O objetivo geral dessas campanhas era buscar recursos para promover a educação, treinamento e assistência educacional às crianças que necessitavam de cuidados especiais, através da cooperação técnica e financeira, em todo o território nacional, entre entidades públicas e privadas que se ocupavam do atendimento das crianças deficientes.

Na próxima seção, traço os marcos legais que regulam a oferta do Ensino Especial, bem como os mecanismos utilizados para que a escola recebesse esse ensino.

2.2 Marcos Legais

A legislação brasileira garante, sem distinção, a todos o direito à escola, em qualquer nível de ensino, e prevê, além disso, o atendimento especializado a crianças com necessidades educacionais especiais. Com base nisso, traço, a seguir, um panorama das leis sobre a Educação Especial nos últimos anos.

No final do século XX, percebe-se um movimento com o objetivo de valorizar as pessoas deficientes e integrá-las no meio social, tanto quanto possível: o paradigma da *Integração*. Este movimento culmina, hoje, com uma nova mudança nos paradigmas educacionais, fazendo surgir, assim, o paradigma da *Inclusão*, cujo princípio norteador é oferecer uma educação igualitária.

A referência legal à educação especial, de âmbito nacional, apresenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n.º 4024/61, que no capítulo III, reservou dois artigos, 88 e 89, para a educação do portador⁴ de deficiência (BRASIL, 1991):

A educação de excepcionais⁵ deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de ensino, a fim de integrá-lo na comunidade.(art. 88)

Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais, receberá dos poderes políticos tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções.(art. 89)

O objetivo do Estado era de enquadrar as pessoas com necessidades especiais (PNE) nos serviços de educação comum, enquanto se propunha a auxiliar, com repasse de verbas, a iniciativa privada. O Estado passou a formalizar a educação de PNE, no plano nacional, com a LDB, mas não garantiu a especificidade do atendimento, já que o discurso era o de promover a integração.

Entre as décadas de 50 e 70, surgem várias discussões sobre a Educação Especial. A partir disso, o Ensino Especial, no Brasil, começa a ter um cunho educacional, apesar de ainda manter características assistencialistas.

⁴ Hoje, o termo *peçoas com deficiência* tem sido preferido ao conhecido termo “peçoas portadoras de deficiência”, conforme recomendação mais recente da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. Conforme Sasaki (2005), o termo ‘peçoas portadoras de deficiência’ tem sido rejeitado por organizações e entidades representativas de peçoas com deficiência desde 1990.

⁵ Os termos usados em cada época são compatíveis com os valores vigentes na sociedade de então.

É importante ressaltar que a escola inclusiva, no contexto brasileiro, busca seu espaço desde a Constituição Federal, de 1988, ao afirmar no art. 205 que

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BLATTES, 2006, p. 19).

Além da Constituição, muitas outras leis, decretos e portarias, que garantem a todos e todas direitos à educação, procuram mostrar a importância das instituições adequarem seus currículos, métodos, técnicas, entre outros, para atender às necessidades individuais dos educandos, ou seja, estabeleceram os direitos das pessoas com deficiência no nosso país.

Em 1989, a lei nº. 7853/89 define como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado. A pena para o infrator pode variar de um a quatro anos de prisão, mais multa.

No ano seguinte, é lançado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – lei nº. 8.069/90 – que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. O estatuto garante o direito à igualdade de condições para o acesso e à permanência na escola, sendo o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito (também aos que não tiveram acesso na idade própria; o respeito dos educadores; e “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 54). E para isso, o ECA determina que “os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (art. 55)

No ano de 1990, foi realizada na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, organizado pela UNICEF, pela UNESCO e pelo Programa de Desenvolvimento da ONU e patrocinada pelo Banco Mundial. A conferência teve a participação de 155 governos e 1.500 delegados de organizações não-governamentais e resultou na publicação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (LIMA, 2006, p. 33).

O termo inclusão foi oficializado na Conferência Mundial de Educação Especial, em 1994, na cidade de Salamanca, organizada pela UNESCO e pelo governo espanhol. Dessa conferência mundial resultou a Declaração de Salamanca, documento que definiu os princípios, a política e a prática da educação para pessoas com necessidades especiais, consolidando ações educacionais capazes de reconhecer a diversidade das crianças e atender suas necessidades independentes de quais sejam:

escolas deveriam acomodar todas as crianças independentes de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. (...) incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (BLATTES, 2006, p. 330).

Essa declaração teve grande repercussão mundial, inclusive no Brasil.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – nº. 9394/96 –, no capítulo V, trata da Educação Especial. Consta que a escolarização de educandos com necessidades especiais deverá ser feita “*preferencialmente na rede regular de ensino*” (Art. 58), que deverá haver, “*quando necessário, serviço de apoio especializado, na escola regular*” (§ 1ª do mesmo artigo), que o atendimento educacional em classes, escolas e serviços especializados somente deverá ser efetivado quando “*não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular*” (§ 2º do mesmo artigo) e serão assegurados aos educandos com necessidades especiais “*professores com especialização adequada em nível médio e superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns*” (inciso III, do Art. 59).

O ano de 2000 foi um período de grande investimento para a consolidação da inclusão e, principalmente, da acessibilidade. A lei nº. 10.048 garante atendimento prioritário de pessoas com deficiência nos locais públicos. E a lei nº. 10.098 estabelece normas sobre acessibilidade física e define como barreiras obstáculos nas vias e no interior dos edifícios, nos meios de transporte e tudo o que dificulte a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios de comunicação, sejam ou não de massa.

Com a Resolução CNE/CNB Nº. 2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos e alunas que apresentam necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, houve um pequeno avanço na perspectiva da universalização e atenção à diversidade, quando recomenda, no artigo 2º que:

os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para a educação de qualidade para todos. (BLATTES, 2006, p. 283)

E por fim, em 2001, o decreto nº. 3.956, denominado Convenção de Guatemala, põe fim as interpretações confusas da LDB, deixando clara a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência. O acesso ao Ensino Fundamental é, portanto, um direito huma-

no e privar pessoas em idade escolar dele, mantendo-as unicamente em escolas ou classes especiais, fere a convenção e a Constituição.

Com relação à política de inclusão, os documentos legais mais significativos para esse processo são:

Natureza	Número/Ano	Descrição
Constituição Federal	1988	Título VI – “Da Ordem Social” – Art. 208 e Art. 227
Lei	7.853/1989	Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiências, sua integração social e pleno exercício de direitos sociais e individuais
LDB	9.394/1996	Capítulo V – Educação Especial - Art. 58, Art. 59 e Art. 60.
Decreto	2.208/1997	Regulamenta Lei 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
Parecer CNE/CEB ⁶	16/1999	Educação profissional de alunos/as com necessidades educacionais especiais.
Resolução CNE/CEB	4/1999	Educação profissional de alunos/as com necessidades educacionais especiais.
Decreto	3.298/1999	Regulamenta a Lei 7.853/99, dá-lhe condições operacionais, consolida as normas de proteção ao portador de deficiências.
Portaria MEC	1.679/1999	Requisitos de acessibilidade a cursos, instrução de processos de autorização de cursos e credenciamento de instituições voltadas à Educação Especial
Lei	10.098/2000	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas com deficiências ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.
Lei	10.048/2000	Determina atendimento prioritário às pessoas com deficiência e a acessibilidade em sistemas de transporte.
Resolução CNE/CEB	2/2001	Institui diretrizes e normas para a Educação Especial na Educação Básica
Parecer CNE/CEB	17/2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
Lei	10.172/2001	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências (O PNE estabelece 27 objetivos e metas para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais)
Lei	10.436/2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.
Decreto	5.296/2004	Regulamenta as Leis 10.048/2000 e 10.098/2000
Decreto	5.626/2005	Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS

Quadro 2.1 Resumo da Legislação referente à Educação Inclusiva (de 1988 aos dias atuais)

⁶ CEB significa Câmara de Educação Básica e CNE significa Conselho Nacional de Educação.

Entretanto, podemos observar que, dependendo do contexto, esse processo de inclusão acontece de maneira bem diferente dentro daquilo que as leis, portarias e decretos propõem. E o mais importante é que estão obtendo resultados positivos. (ver seção 2.6)

2.3 A questão da inclusão

Para falar sobre inclusão escolar é preciso repensar o sentido que está sendo atribuído à educação, além de atualizar nossas concepções e ressignificar o processo de construção de todo o indivíduo, compreendendo a complexidade e amplitude que envolve essa temática.

Também se faz necessária, uma mudança de paradigma dos sistemas educacionais que se centram mais no aprendiz, levando em conta suas potencialidades e não apenas as disciplinas e os resultados quantitativos, que favoreçam uma pequena parcela dos alunos.

Assim, para que cada escola possa melhorar seu trabalho em direção a um ensino de qualidade e inclusivo, é preciso repensar e ressignificar a escola dentro desse novo contexto social.

Dessa forma, a Educação Inclusiva torna-se um instrumento para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, entretanto, faz-se, urgentemente, identificar as causas que estão favorecendo a exclusão de grande contingente populacional, sabendo-se que o princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional, tendo em vista a garantia de uma formação de qualidade para todos e todas, lema do Ministério da Educação do atual governo brasileiro.

Sabemos que a escola não vai mudar da noite para o dia, pois isso requer mudanças de conceitos e atitudes de profissionais e governos. Mais do que isso, qualquer transformação que se deseja exige coragem. Coragem para acreditar que podemos construir uma escola justa e democrática. Coragem para ousar no novo, no desconhecido. Coragem ainda para cooperar, para cumprir a parte que nos cabe na luta por uma sociedade inclusiva.

O modelo de escola para todos/as é o que opta pela educação especial inclusiva, fazendo frente à educação especial segregada que se realiza à parte da educação geral regular. A escola para todos/as rompe com modelo instrutivo e transmissor, com a escola tradicional onde os/as alunos/as diferentes não encontram as condições mínimas para o seu progresso. É um novo modelo de escola aberta à diferença em que se tenta que as minorias encontrem uma resposta a suas necessidades educativas especiais sem prejudicar os/as outros/as, mas ao contrário beneficiando todos/as os/as alunos/as em geral, por tudo o que traz de mudança e renovação e pelos novos recursos e serviços com que pode contar.

A escola para todos/as pressupõe uma mudança de estruturas e de atitudes aberta à comunidade; deve mudar o estilo de trabalho de alguns professores e professoras que deverão reconhecer que cada aluno/a é diferente dos/as outros/as, tem as suas próprias necessidades específicas e progride de acordo com as suas possibilidades, conforme atesta a professora Cleia⁷:

Aí como vai adequar o conteúdo? Você vai ter que adequar praticamente que individualmente. É um trabalho, e eu acho que por isso que o número de alunos em sala é reduzido, é um trabalho individual. É um trabalho de começar do zero, com todos, mas ao mesmo tempo aproveitar a experiência, o conhecimento que cada um já tem, e aí crescer com um em uma linha, tá, diferenciada de cada um. (Cleia)

Segundo Stainback (1999), a educação é uma questão de direitos humanos e indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, as quais precisam modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos e as alunas, e as características de uma escola de qualidade, decorrem do paradigma da inclusão, em que se enfatiza o processo de adequação da escola às necessidades dos alunos e das alunas para que possam estudar, aprender, crescer e exercer plenamente a sua cidadania. Aproveito as palavras do autor para reforçar o que foi dito anteriormente: as escolas precisam eliminar atitudes preconceituosas, adequar seus programas, preparar os alunos, as alunas e suas famílias, capacitar continuamente todos os profissionais que atuam na escola. Vivencia-se na prática diária um desconhecimento da surdez e do seu portador (no contexto desta pesquisa, em que o foco de estudo é sobre a inclusão de alunas e alunos surdos no Ensino Regular), por parte dos professores e da comunidade escolar em geral, dificultando assim, a permanência e a sistematização de sua vida acadêmica.

Stainback apresenta dez elementos críticos que, quando presentes em uma escola e em um sistema escolar, contribuem para o sucesso do ensino inclusivo e, principalmente, de todas as alunas e de todos os alunos incluídos:

- Desenvolver uma filosofia comum e um plano estratégico;
- Proporcionar uma liderança forte;
- Promover culturas no âmbito da escola e da turma que acolham, apreciem e acomodem a diversidade;
- Desenvolver redes de apoio na escola tanto para professores quanto para alunos que precisem de estímulo e de assistência;
- Usar processos deliberativos para garantir responsabilidade;

⁷ Professora de Português da escola localizada na cidade B (ver Capítulo 3) e participante desta pesquisa.

- Desenvolver uma assistência técnica organizada e contínua;
- Manter a flexibilidade;
- Examinar e adotar abordagens de ensino efetivas;
- Comemorar os sucessos e aprender com os desafios;
- Estar a par do processo de mudança, mas não permitir que ele o paralise.

Os passos acima descritos podem proporcionar um guia para os indivíduos comprometidos com o objetivo de implementação de uma mudança significativa e duradoura que beneficie todos/as os/as alunos/as.

Nossa sociedade não precisa ingressar suas crianças primeiro no mundo da matemática e da ciência. Ela precisa cuidar de suas crianças – para reduzir a violência, para respeitar o trabalho honesto de qualquer tipo, para recompensar a excelência em qualquer plano, para garantir um lugar para cada criança e cada adulto emergente no mundo econômico e social, para produzir pessoas que possam cuidar de maneira competente de suas próprias famílias e contribuir eficientemente para suas comunidades. Em direta oposição à ênfase atual nos padrões acadêmicos... declaro que nosso principal objetivo educacional deveria ser o de encorajar o desenvolvimento de pessoas competentes, protetoras, amorosas e dignas de serem amadas. (NODDINGS, 1995, p. 366, citado por STAINBACK, 1999, p. 84)

2.4 Crenças sobre a surdez

As pessoas surdas sofrem diversos preconceitos sociais: são vistas como *deficientes* ou incapazes, por não se moldarem, aparentemente, às exigências da sociedade e às do mercado e, na sua maioria, são oriundas das classes populares, menos informadas e menos servidas das necessidades básicas.

Para sanar, em parte, esse problema, foi necessário assumir a visão de surdez como deficiência e tentar curá-la, com o auxílio da tecnologia. Como uma forma unilateral de enxergar o desenvolvimento humano e de proporcionar as pessoas surdas uma convivência apropriada na sociedade, em que o parâmetro amplamente aceito e valorizado é ser comunicativo, branco, esteticamente saudável e financeiramente abastado, tentou-se prover os/as surdos/as da linguagem oral (SKLIAR, 2005). Consta-se que não pensou no ser humano, na sua falta de opção em ouvir ou não ouvir e na possibilidade encontrada por ele de superação de uma vida cognitiva, emocional e social limitada, por meio da criação de uma cultura visual rica e inteligente.

É preciso considerar que as diferenças dos surdos são social e historicamente construídas. E, é fato, essas construções têm as marcas da intolerância, da marginalização e do desrespeito aos direitos humanos. Os parâmetros do que acontece com a população, ou com algumas categorias bem definidas delas, são sempre lembrados, transformando diferença em anomalia e configurando essa anomalia na causa de todos os males sofridos. Portanto, faz-se necessário estar mais atento/a às convicções dos ouvintes participantes do ensino de surdos/as e, sobretudo, às dos/as próprios/as surdos/as. As interações professor/a (ouvinte)-aluno/a (surdo/a) e, conseqüentemente, a aprendizagem dos/as alunos/as vão depender basicamente das concepções que os diversos segmentos envolvidos têm sobre a surdez e seus determinantes. Refletir sobre isso pode ser um bom início para as mudanças necessárias nas escolas de surdos/as, visando aos interesses e às aspirações dessa população, para que ela passe a ser efetivamente *de* surdos/as e *para* surdos/as.

2.5 A inclusão no contexto da escola

Lidamos hoje, com duas modalidades de inserção de aluno com necessidades educacionais especiais. A primeira delas, a integração, baseia-se no princípio de normalização, e entende que a parte cabível à escola seria "abrir as portas" para esses alunos, oferecendo situações individualizadas de aprendizagem (sala especial, sala de recursos), cabendo ao aluno adaptar-se à estrutura existente. A outra modalidade é a inclusão, que, ao contrário, da integração coloca na escola a responsabilidade da inserção do aluno. Ou seja, cabe à escola adaptar-se às particularidades e necessidades do aluno. A escola tem que fazer as mudanças necessárias para atender a todos e a todas.

Enquanto a primeira modalidade (integração) não questiona o sistema escolar, deixando a responsabilidade em cima dos alunos, a segunda (inclusão) promove profundas discussões em torno de currículos, objetivos, práticas pedagógicas e avaliação. Na inclusão, há estímulo ao trabalho cooperativo e ênfase na diversidade como fatores de crescimento para todo o grupo.

Atualmente, percebemos uma resistência, na maioria das situações, por parte dos professores e professoras, manifestada por meio de questionamentos e queixas. Muitos se julgam incapazes, despreparados para dar conta dessa nova situação e sentem falta de material adequado e de apoio administrativo. Além disso, encontramos dificuldades financeiras.

A rejeição dos/as professores/as do ensino regular à inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais na classe comum implica o entendimento dos fatores que exclu-

em uma parcela considerável da sociedade do domínio das ferramentas culturais. É importante ressaltar, que em uma das escolas onde está sendo feita a pesquisa, a posição dos professores e professoras em relação à inclusão desses alunos é diferente dos outros contextos, conforme vai ser explicitado na seção 3.5 do capítulo 3.

A construção coletiva de uma nova escola que trabalhe as diferenças e as potencialidades individuais como fator de crescimento para todos os educandos é hoje uma tarefa que se impõe, sendo necessário, portanto, buscar alternativas que resultem em transformações positivas nas escolas regulares que estão recebendo cada vez mais alunos com necessidades educacionais especiais

Com o aumento da demanda de alunas e alunos surdos na escola regular devido à política de inclusão atualmente defendida, buscamos identificar, nesta pesquisa, a concepção dos/as professores/as do Ensino Regular sobre a inclusão de alunas e alunos surdos, bem como é de fundamental importância conhecer a imagem que professores de escola regular estão construindo a respeito da surdez e do/da aluno/aluna surdo/surda e de que maneira esta imagem influencia as suas práticas de letramento, pois

nossas identidades são construídas por meio de nossas práticas discursivas com o outro: as pessoas têm suas identidades construídas de acordo com o modo através do qual se vinculam a um discurso – no seu próprio e nos discursos dos outros. (MOITA LOPES, 2002, p.32)

2.6 A inclusão no Distrito Federal

Conforme explicitado no Item 2.1, percebemos as iniciativas legais para a consolidação da inclusão no Ensino Regular. No Distrito Federal (DF), local de pesquisa desta dissertação, essa prática ainda não foi consolidada, pois está em processo de organização. Entretanto, as práticas inclusivas obedecem às orientações do Ministério da Educação (MEC), para que os/as alunos/as sejam incluídos/as de maneira satisfatória para seu desenvolvimento, porém há uma adaptação para o contexto do DF.

Os Centros de Ensino Especial (CEE) são os lugares onde os/as alunos/as recebem atendimento de acordo com a sua modalidade (ou seja, deficiência). No DF, existem 14 (quatorze) centros que fazem esse atendimento. Esta situação mostra que o DF é bastante privilegiado em relação a outras localidades que apresentam 1 (um) centro, como Belo Horizonte, e muitas vezes nenhum. No decorrer do tempo, a Diretoria do Ensino Especial percebeu que

determinados/as alunos/as com deficiência específica poderiam ser encaminhados/as para as escolas regulares e, assim, desenvolverem-se ainda mais.

Os/as surdos/as foram os primeiros a passarem por este processo, pelo fato de a Diretoria de Ensino Especial compreender que eles/elas apresentarem o cognitivo preservado. E, assim, as outras deficiências foram inclusas também, no processo, tais como deficiência física, visual e, por fim, deficientes mentais e com Síndrome de Down.

Ainda em relação aos/às alunos/as surdos/as no Ensino Regular, observei dois modelos de inclusão (ver Capítulo 3, Seção 3.4). Entretanto, com a Estratégia de Matrícula de 2008, documento que apresenta as diretrizes e ações a serem implementadas pelas instituições educacionais de rede pública de ensino do DF, no tocante à organização para funcionamento dessas, de acordo com as etapas e modalidades de ensino ofertadas, as salas de aula especiais continuarão a serem ofertadas, porém reduzidas com o passar dos anos e, assim, os/as alunos/as (de todas as deficiências) serão incluídos/as, efetivamente, com os ouvintes (ver Capítulo 3, Seção 3.4; e Capítulo 4).

Algumas considerações

Neste capítulo, tracei os marcos históricos e legais que influenciaram na constituição de iniciativas e na formulação de leis que favoreçam um processo efetivo de inclusão no âmbito social e escolar.

Portanto, essas políticas educacionais são recentes e estão sendo implantadas gradativamente, pois possuem um período de 10 (dez) anos, a partir da data de publicação, para que estejam nos moldes da Lei. É bem verdade que a educação dos/as surdos/as ainda não está como se deseja, mas caminha para uma melhoria se comparada ao passado. A prática oralista ainda existe, pois muitas famílias ainda não admitem a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), mas o seu domínio sobre os/as surdos/as vem enfraquecendo dando espaço a LIBRAS e, por conseguinte, fortalecendo-a.

Por fim, é importante observar que o quadro da educação especial vem sofrendo modificações em todos os moldes, principalmente no que se refere à surdez (objeto de pesquisa desta dissertação). Percebe-se que algo está sendo feito para que esta inclusão aconteça de forma eficaz, para que a *educação para todos/as* ocorra de maneira mais eficaz, com respeito às diferenças e ressaltando as qualidades, dando verdadeiras condições para uma real política inclusiva.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento um relato sobre minha opção pela pesquisa e como entrei em contato com o tema da surdez. O foco é a apresentação da metodologia adotada: descrevo os instrumentos usados para a coleta de dados e o método de análise de discurso textualmente orientada (ADTO).

3.1 A opção pela pesquisa

Desde 2001/2002, quando conclui a graduação, já pensava em fazer Mestrado e Doutorado, entretanto, sentia a necessidade de amadurecer os conhecimentos. Logo, decidi trabalhar num período de cinco anos para adquirir experiência.

Em 2006, após um curso de extensão em leitura e produção textual, oferecido, à distância, pela Universidade Federal do Pará (UFPA), iniciei uma pós-graduação *lato sensu*, também à distância, pela mesma Instituição. Nessa especialização, tive oportunidade de ler, refletir mais sobre os conceitos da Lingüística.

Paralelamente a isso, continuava com a minha experiência profissional, ministrando aulas de Redação na 5ª (quinta) série, com inúmeras atividades interativas, projetos (um deles mediado pelo computador, MSN, e-mail). E um fato particular de 2006 ano ocorreu quando soube de uma aluna da 4ª (quarta) série que é cadeirante. Assim, pensei como agiria, caso ela fosse minha aluna no ano seguinte, pois era professor de Redação em todas as turmas de 5ª série e havia uma enorme probabilidade de tê-la como aluna. Ou seja, de maneira indireta, iniciava em mim uma reflexão em relação ao outro. Com o conhecimento que tenho hoje, com as inúmeras leituras feitas no Mestrado, percebo que os meus valores, crenças, a maneira como eu me vejo e percebo o outro influenciam diretamente as minhas práticas.

Não digo que cheguei a um momento de excelência, mas, com um pouco mais de experiência, senti-me apto a tentar, no final do ano de 2006, mais uma seleção de Mestrado, lembrando que, em 2004, havia tentado na Universidade Federal do Ceará – UFC – sem êxito. Decisão tomada. Quer dizer, quase tomada. Tinha um pequeno problema: decidir onde fazer, na Universidade Federal do Piauí – UFPI – (cidade onde morava) ou na Universidade de Brasília (UnB). Havia duas questões a serem resolvidas: se eu fizesse a seleção da UFPI e, caso fosse aprovado, continuaria trabalhando (mesmo não sendo o ideal), mas não teria problemas financeiros para aquisição de material bibliográfico. Agora, se a decisão fosse para prestar a

seleção na UnB, teria que estar consciente dos gastos (por causa das várias etapas do processo de seleção) e, principalmente, de que a aprovação poderia não acontecer. Conversei com algumas pessoas e uma delas (uma das minhas coordenadoras, na época) foi bastante decisiva, porque disse que eu não tinha nem do que duvidar, pelo fato da UnB tem programas na área de Lingüística a mais tempo. E, assim, fiz a inscrição para a seleção da UnB e fui aprovado. Com isso, abdiquei de tudo para realizar um dos grandes projetos de vida, traçado desde 2001/2002.

Na especialização, em uma das disciplinas, intitulada *Pragmática Lingüística*, estudei sobre polifonia⁸. Achei o tema bastante interessante e comecei a pesquisar sobre o assunto e aplicá-lo a textos publicitários. Com a aprovação no Mestrado, o meu interesse, inicialmente, era aprimorar meus conhecimentos e o foco seria no texto publicitário, mas sem uma definição prévia do que exatamente seria abordado.

Início o Mestrado cursando três disciplinas. Uma delas é a *Análise do Discurso 1*, ministrada pela profa. dra. Izabel Magalhães. No decorrer do curso, perguntei sobre a possibilidade de ela me orientar. Ela respondeu nem que sim e nem que não. Tomou uma decisão, a meu ver, muito sensata: disse que iria observar o meu rendimento naquela disciplina.

Em meados de abril de 2007, a profa. Izabel conversou comigo e com a Denise Tamaê (amiga de Mestrado) e perguntou se nós gostaríamos de participar do Projeto Integrado⁹ coordenado por ela. Nessa conversa, ficou acordado que iríamos ler, calmamente, o projeto e, numa próxima aula, daríamos a resposta, que foi positiva.

A partir disso, precisávamos definir o nosso objeto de pesquisa. Num primeiro momento, minha idéia era pesquisar como os professores e professoras trabalham o texto publicitário com alunas e alunos cegos. Entretanto, a professora Izabel comentou comigo sobre o trabalho de Lima¹⁰. Ao retornar para casa, pesquisei sobre surdez, para ter mais conhecimento sobre o assunto e chamou-me a atenção o aspecto da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) ser uma língua isolante. Ainda mais porque, na maioria das situações, os/as surdos/as não compartilham com seus/suas professores/as a mesma língua. Nisso, vi um desafio a ser pesquisado: como é construída, discursivamente, a identidade docente no processo de inclusão de alunas e alunos surdos no Ensino Regular, tema relacionado à nova política pública de inclusão implantada pelo Ministério da Educação (MEC). Todas essas reflexões e questionamentos vão ao encontro da época em que refleti sobre como seria a minha atitude em relação à aluna

⁸ Fenômeno pelo qual, num mesmo texto, se fazem ouvir “vozes” que falam de perspectivas ou pontos de vista diferentes com os quais o locutor se identifica ou não (KOCH, 2006, p. 63).

⁹ Discursos, Identidades e Práticas e Letramento no Ensino Especial (CNPq).

¹⁰ Discurso e identidade: um olhar crítico sobre a atuação do (a) intérprete de libras na educação superior.

cadeirante, que foram esquecidos ou deixados de lado quando soube do resultado da seleção de Mestrado, pois estava com a idéia fixa de trabalhar com o texto publicitário. Por fim, deixei esta idéia, abracei a causa da surdez, passei a pesquisar, ler, participar de eventos sobre o tema para definir o meu objeto de estudo.

A seguir, descrevo um pouco sobre a pesquisa qualitativa e os métodos escolhidos para geração, coleta e análise dos dados.

3.2 A pesquisa qualitativa

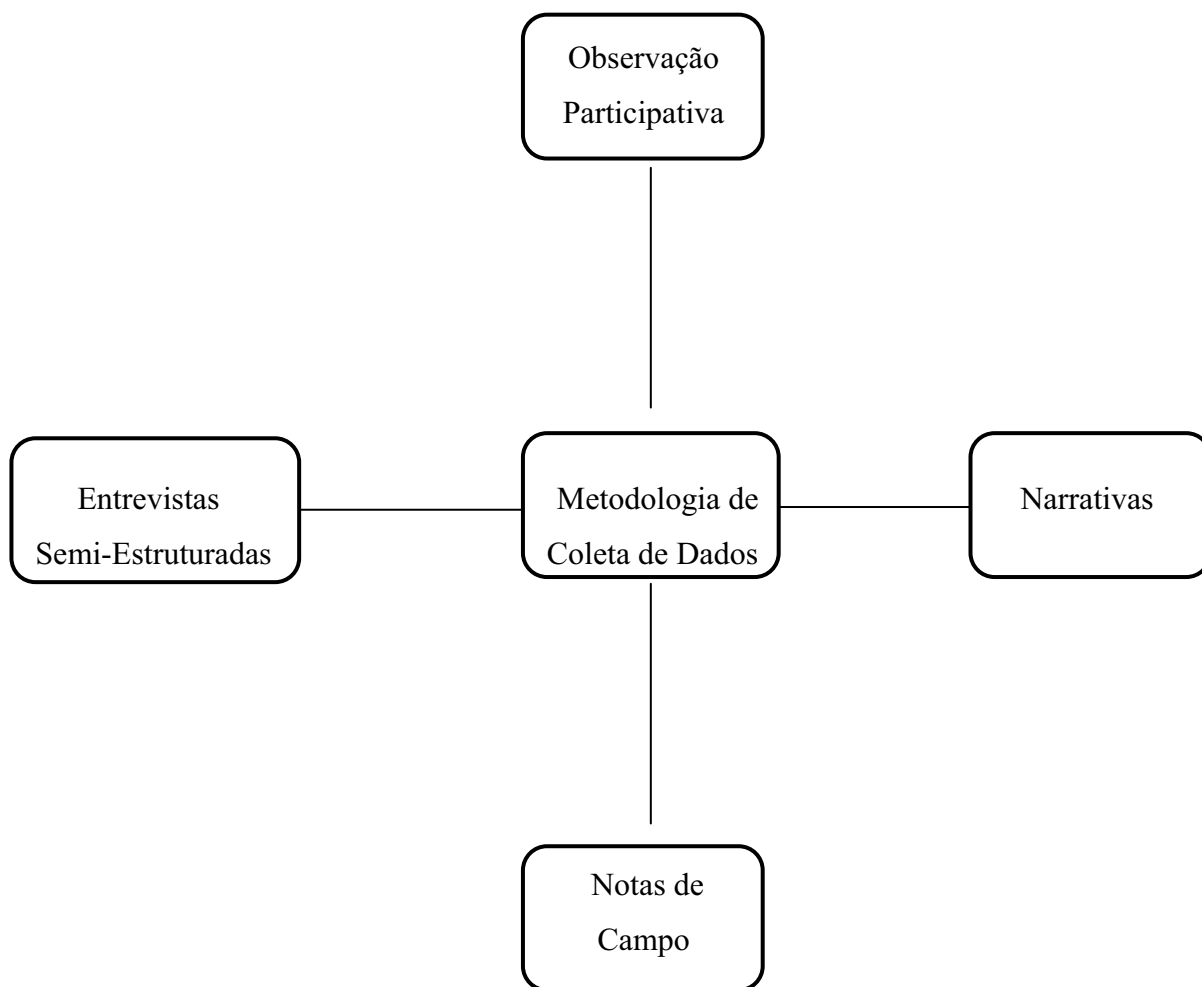
A pesquisa qualitativa consiste, de acordo com Flick (2004, p. 20), nos seguintes aspectos:

na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos.

Os métodos qualitativos são apropriados quando o fenômeno a ser investigado é complexo, de natureza social e não tende à quantificação¹¹. Normalmente, são usados quando o entendimento do contexto social e cultural é um elemento fundamental para a pesquisa. Neste trabalho, adotamos uma abordagem qualitativa, combinada à Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO) e à etnografia. Os métodos mais usados são: observação, entrevista individual (preparada de forma semi-estruturada no grupo do projeto Integrado e desenvolvida informalmente, sem utilização do papel, na pesquisa de campo), narrativas e notas de campo, conforme figura a seguir:

¹¹ Em oposição à pesquisa qualitativa, temos a pesquisa de caráter quantitativo. Neste tipo de abordagem, os pesquisadores buscam exprimir as relações de dependência funcional entre variáveis para tratarem do como dos fenômenos. Eles procuram identificar os elementos constituintes do objeto estudado, estabelecendo a estrutura e a evolução das relações entre os elementos. Seus dados são métricos (medidas, comparação/padrão/metro) e as abordagens são experimental, hipotético-dedutiva, verificatória. (PORTELA, G. L. Abordagens teórico-metodológicas. Disponível em: http://www.uefs.br/docentes/girlene/Cursos/abordagens_metodologicas.html Acessado em: 6/12/2007)

Figura 3.1 – Triangulação metodológica para coleta de dados (Dias, 2007, p. 54)



O método etnográfico foi nosso instrumental de coleta de dados. A etnografia é, segundo Malinowski (citado por LIMA et al., 1996, p. 24), “compreensão do ponto de vista do outro, sua relação com a vida, bem como a sua visão do mundo”. É, então, “meio poderoso para investigar contextos sociais e a forma como são percebidos pelos participantes” (LIMA, 2006, p.49). Para isso, a pesquisa etnográfica envolve um trabalho de campo em que “o pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado” (ANDRÉ, 1995, p. 29) para entender melhor o que não está visível num primeiro instante.

A etnografia surgiu no contexto da Antropologia, entretanto não se limitou a esse campo de conhecimento. Diversas áreas que se voltam para o estudo de alguma dimensão do comportamento humano têm-se utilizado das orientações etnográficas em suas investigações. Assim, a pesquisa etnográfica tem como finalidade oferecer uma descrição da forma como se

constitui uma determinada sociedade e estabelecer distinções entre o que pode ser considerado regra enquanto traço da cultura, e o que não está incluído entre os fenômenos assim considerados (MALINOWSKI, 1980 citado por LOPES, 2004, p. 51).

Outros aspectos importantes nesse tipo de pesquisa são:

- 1) O/a pesquisador/a é o principal instrumento na coleta e na análise dos dados;
- 2) Deve-se retratar a visão pessoal dos/as participantes;
- 3) O foco é o processo e não os resultados finais;
- 4) Validade e confiabilidade são medidas de consistência (BARTON & HAMILTON, 1998).

Dessa forma, o trabalho que se pretende desenvolver nesta pesquisa está diretamente relacionado com a compreensão do contexto de minorias. No caso surdos e surdas, considerados como minorias lingüísticas e culturais – em relação ao contexto social mais amplo, a pesquisa etnográfica se mostra ideal, pois pretende compreender o contexto e suas especificidades, a natureza das práticas dos docentes a serem investigadas, suas práticas de letramento e suas relações com os demais atores envolvidos na prática social.

Como emprego métodos diferentes de coleta dos dados e comparo os resultados, uso o princípio da triangulação (FLICK, 2004; DENZIN & LINCOLN, 2006), apoiando-me na Etnografia (associados aos seguintes métodos: entrevistas, narrativas, observações e notas de campo), nos Novos Estudos do Letramento e na Análise de Discurso Crítica (ADC).

Segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 19),

o uso de múltiplos métodos (ou da triangulação) reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão. A triangulação não é uma ferramenta ou uma estratégia de validação, mas uma alternativa para a validação. A melhor maneira então de compreendermos a combinação de uma multiplicidade de práticas metodológicas, materiais empíricos, perspectivas e observadores em um único estudo é como uma estratégia que acrescenta rigor, fôlego, complexidade, riqueza e profundidade a qualquer investigação.

Nesse sentido, esta pesquisa integra os métodos da pesquisa qualitativa, dos Novos Estudos do Letramento e da ADC com o objetivo de investigar as práticas de letramentos, focalizando discursos e identidades docentes.

3.3 O desenho da pesquisa

Após o convite e, em seguida, aceitação para participar do Projeto Integrado, iniciei o processo de reflexão sobre o tema a ser pesquisado, pensando, principalmente em adequar o que pretendia trabalhar com o projeto maior.

O primeiro passo foi ir ao Ministério da Educação (MEC), na Secretaria de Educação do Ensino Especial (SEESP) para obter informações e materiais (leis, livros, revistas e outros) sobre educação inclusiva e, principalmente, no meu caso, sobre educação dos surdos, surdez. Nesta ocasião, foi fornecida uma planilha que contém as informações de todas as escolas do Distrito Federal (DF) que têm alunas e alunos com alguma deficiência incluídos/as.

Em seguida, fiz a leitura de algumas leis, decretos e portarias relacionados ao Ensino Especial; juntamente com as leituras sobre metodologia, ADC, discurso, identidade, gênero, educação, inclusão e surdez. Após esses Momentos, foi possível, num primeiro momento, definir o objeto de estudo: identidade docente nos discursos sobre inclusão de alunas e alunos surdos no Ensino Regular. Passei, então, a elaborar o projeto de pesquisa para o Mestrado.

Essas etapas direcionaram a pesquisa, a escolha dos/as participantes, do campo e dos métodos de coleta e análise dos dados.

3.4 Descrição e acesso ao campo

Para iniciar a pesquisa, foi necessário identificar quais escolas regulares do DF tinham alunas e alunos surdos incluídos. Dessa forma, obtivemos da SEESP/MEC uma planilha. Nela, constam quais as escolas com seus respectivos endereços, telefones, e-mails e a quantidade de alunas e alunos surdos. Com essa planilha, constatou-se que, numa grande quantidade de escolas do Distrito Federal, há a política de inclusão. Entretanto, para o/a pesquisador/a ter o acesso às escolas, é necessária a autorização da Diretoria Regional de Ensino. Diante disso, selecionamos, previamente, as escolas e nos dirigimos a Regional.

Naquela instituição, fomos informados de uma nova circular, comunicando que pesquisadores e pesquisadoras de Mestrado e/ou Doutorado devem se encaminhar, primeiramente, para a Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) para comunicar a pesquisa a ser feita e, mediante aprovação, retornar à Diretoria para serem encaminhados às escolas. Concomitantemente, submetemos o projeto de pesquisa ao Conselho de Ética da Faculdade de Saúde da

UnB¹², porque, conforme Resolução 196/96, item VII, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), “toda pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser submetida à apreciação de um Comitê de Ética (CE) em Pesquisa”.

Após a aprovação na SUBEB (anexo I) e no CE (anexo II), retornamos às Regionais (Plano Piloto e Cidade A) com o objetivo de obtermos os encaminhamentos para iniciar o processo de visitas às escolas e, principalmente, contatar com os/as futuros/as participantes. É válido ressaltar que fomos bem recebidos e prontamente atendidos, principalmente porque todos os trâmites foram cumpridos plenamente para que houvesse um bom andamento da pesquisa.

Outro dado importante a ressaltar é que as escolas previamente selecionadas para a pesquisa não foram as que realmente pesquisamos, pois constatamos que o mapa oferecido pela SEESP não correspondia à realidade vivenciada no DF. A partir do contato com os/as itinerantes (profissionais responsáveis em prestar assessoria às escolas regulares que possuem alunas e alunos com necessidades educativas especiais, tendo como atribuição a produção de materiais pedagógicos necessários ao trabalho com esses alunos e essas alunas) foi possível definir com precisão as escolas a serem pesquisadas. Inicialmente, foi selecionada, então, uma escola de Plano Piloto e outra da Cidade A. Essa escolha foi feita porque são escolas consideradas modelo de inclusão e pela maior quantidade de alunas e alunos surdos inclusos.

Em seguida, iniciei a pesquisa de campo na Cidade A. Ressalto a boa recepção por parte da Direção e, principalmente, das professoras que aceitaram colaborar com a pesquisa. Logo, marcamos dia e hora para conversar e realizar a primeira entrevista. Nessa conversa, pude compreender como funciona a inclusão nesta escola da Cidade A (ver item “a” da Seção 3.4).

Em relação ao Plano Piloto, tive resistência por parte da Coordenação e da Direção da escola selecionada. Como já tinha selecionado quatro professoras na escola da Cidade A, o meu objetivo era selecionar professores/as nas escolas do Plano Piloto. Para isso, fui a várias escolas, porém não tive êxito. Como precisava obter dados para a pesquisa e estava na finalização do semestre, dediquei-me integralmente, neste momento, à pesquisa na Cidade A. Todo este processo aconteceu no segundo semestre do primeiro ano do Mestrado (2007).

No ano seguinte (2008), as atividades seriam iniciadas em 7 de fevereiro com o Encontro Pedagógico nas escolas e o período letivo estava previsto para começar no dia 11 de fevereiro, nas escolas públicas do DF. Como faço pesquisa etnográfica, é de fundamental im-

portância observar os planejamentos, pois podemos verificar nas aulas se há uma coerência. Na escola da Cidade A, não foi possível observar os planejamentos (no Encontro Pedagógico), porque, com as inúmeras chuvas que caíram no Distrito Federal, o muro da escola caiu, bem como as salas ficaram alagadas impossibilitando o trabalho dos/as professores/as.

Enquanto isso, havia preocupação de ampliar a quantidade de professores/as. Para isso, novamente, entrei em contato com outra escola do Plano Piloto que, segundo a planilha possui alunas e alunos surdos incluídos, porém a Diretoria Regional do Plano Piloto/Cruzeiro não forneceu o encaminhamento para essa escola, argumentando que a autorização da SUBEB era apenas para 2007 e, principalmente, que as escolas estavam se reorganizando devido ao início do período letivo e que os encaminhamentos seriam feitos a partir de março. Compreendi a situação e dirigi-me, novamente, a SUBEB para solicitar, então, um novo memorando. Ao retornar à Regional, fui informado de que os encaminhamentos seriam feitos a partir da segunda semana de março. Tentei, mais uma vez, argumentar, explicando que se tratava de uma pesquisa e, principalmente, dos prazos, pois defenderia a dissertação em junho. Porém, não houve compreensão por parte da Regional.

Com base nisso, tomei a decisão de mudar de Regional, devido aos entraves burocráticos que estavam impedindo a continuação e, conseqüente, a conclusão da pesquisa e escolhi a Cidade B. Mas antes de me dirigir à Diretoria Regional da Cidade B, primeiramente, procurei saber quais escolas têm alunas e alunos surdos incluídos. Liguei para as escolas, expliquei o porquê da ligação e fui, mais uma vez, bem atendido. E combinei que iria passar pelo processo legal e que, em breve, compareceria às escolas.

Assim o fiz, novamente fui à SUBEB, solicitei um novo encaminhamento, em seguida, compareci até a Regional da Cidade B, de onde fui encaminhado para as escolas em que pretendia realizar a pesquisa. Após visita às escolas, decidi, enfim, pesquisar na escola II e continuar os trabalhos na escola I, paralelamente. Dessa forma, devido aos problemas com a burocracia e à resistência por parte da Direção, esta dissertação, infelizmente, não pode apresentar dados sobre a inclusão de alunas e alunos surdos em escolas do Plano Piloto.

A seguir, descrevo as escolas pesquisadas e explico como acontece o processo de inclusão em casa uma.

a) Escola I

A Escola I localiza-se na zona urbana da Cidade A do Distrito Federal (DF), é destinada para alunos/as das classes C, D e E. Não possui muitos espaços, tem 3 (três) blocos hori-

zontais, interconectados a largos corredores. Pelo fato de no início das atividades atender a Educação Infantil, as salas são pequenas, pouco ventiladas e equipadas com carteiras (algumas danificadas, mal-conservadas), quadro-negro e giz.

A estrutura da escola apresenta problemas, bem como na pintura. Em 2008, no mês de fevereiro, caíram chuvas intensas no Distrito Federal. Devido à má-conservação do prédio, o muro caiu e algumas salas ficaram alagadas, o que prejudicou o encontro pedagógico (que não aconteceu), assim como as discussões e os planejamentos das atividades para o ano letivo.

Outros elementos que identifiquei na escola: uma mecanografia com uma máquina fotocopadora (para atender toda a demanda escolar, nos 2 (dois) turnos), sala de computação com aproximadamente 20 (vinte) computadores em funcionamento, 1(um) laboratório de ciências com mesas, bancadas, televisão e vídeo. Apresenta, também, 1 (uma) pequena biblioteca. Os banheiros apresentam problemas de conservação.

As salas que atendem as alunas e os alunos surdos são localizadas no final do primeiro bloco. São pequenas também, e o espaço fica comprometido, pois nelas estão os armários onde as professoras guardam todo o material utilizado nas suas aulas com os/as alunos/as inclusos/as. Nos corredores da escola, presenciemos mensagens e a exposição de atividades desenvolvidas pelos/as alunos/as.

Na escola I, a política de inclusão é diferenciada em relação às alunas e aos alunos surdos (lembrando que a escola selecionada também atende alunos com outras deficiências), porque eles/elas assistem às aulas do ciclo básico (português, matemática, geografia, ciências, história), no turno vespertino, numa classe especial,

sala de aula, em escola de ensino regular, em espaço físico e modulação adequada. Nesse tipo de sala, o professor da educação especial utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/etapa da educação básica, para que o aluno tenha acesso ao currículo da base nacional comum. (Blattes, 2006, p. 323.)

Na verdade, isso foi uma luta dos docentes, pois sentiam a dificuldade de educar os surdos numa sala com quarenta ouvintes e entre eles, dois, três, quatro surdos/as. As alunas e os alunos surdos recebem apoio e atendimento no turno oposto, duas vezes por semana, na sala de recursos. As professoras que fazem o atendimento na sala de recursos para as alunas e os alunos surdos são as mesmas professoras regentes.

b) Escola II

A segunda escola onde foi realizada esta pesquisa localiza-se, também, na zona urbana de outra cidade (B) do Distrito Federal. Atende alunos/as de diversas classes. É uma escola bem ampla, tem vários blocos, interconectados a corredores compridos. Durante algum tempo, foi considerada escola modelo, conforme informações do professor Batista¹³:

(...) todos os professores se uniram em projetos elaborados pela própria escola, implantamos os projetos na escola, quando eu cheguei, alguns projetos já estavam implantados, que eu cheguei nessa escola em dois mil e dois, alguns projetos já estavam implantados, participei de alguns, ajudei na implantação de novos projetos. E **a escola se transformou como a escola modelo**. (Batista)

Além disso, a escola possui 2 (duas) salas de professores, 1(uma) biblioteca, secretaria, direção (com ante-sala e a sala do diretor), 2 (duas) quadras poli esportivas (com problemas de conservação).

A sala de recurso (destinada para o atendimento às alunas e aos alunos surdos) está dividida em 2 (duas) partes (separadas por um bloco de madeira que serve como mural). A primeira parte é destinada para os/as alunos/as do turno oposto que têm um atendimento complementar com as professoras intérpretes e, no outro espaço, acontecem as aulas de Português Brasileiro como Segunda Língua (PBSL) com as professoras regentes. É neste momento que as alunas e os alunos surdos são retirados da sala de aula (onde estavam com os ouvintes). Pelo fato de ocorrerem duas práticas distintas num mesmo espaço, percebo, algumas vezes, momentos de distração por parte dos/as alunos/as, bem como conversas entre as professoras que estão fazendo os atendimentos e as professoras que ensinam PBSL.

Nos diversos espaços dos corredores da escola, notamos cartazes institucionais (por exemplo, no combate à dengue), exposição de atividades dos/as alunos/as e avisos.

Além das salas de aula, os/as professores/as, dependendo do momento, estão em outros dois ambientes: i) a própria sala dos professores, que possui uma mesa enorme, várias cadeiras, bancos, armários (para cada professor/a) e murais; ii) a sala de coordenação, onde acontecem os encontros pedagógicos, possui várias mesas e cadeiras, um computador e quadro.

¹³ Participante desta pesquisa de Mestrado.

Na escola II, a inclusão ocorre de acordo com os textos legais. As alunas e os alunos surdos estão incluídos juntamente com os ouvintes. É importante esclarecer, por exemplo, que pelo fato da escola ter vários/as alunos/as surdos/as e agrupados/as de acordo com a série, constato a presença de vários/as intérpretes de LIBRAS. Eles/as assistem todas as aulas do ciclo básico na mesma sala dos ouvintes, porém na aula de Português, eles/elas são retirados/as de sala e encaminhados/as para a sala de recursos, onde assistem aulas de Português Brasileiro como Segunda Língua (PBSL), com metodologias bem diferentes daquelas utilizadas com os/as alunos/as ouvintes. Além disso, no turno contrário, eles/as têm atendimentos com outras professoras, duas vezes por semana, na sala de recursos.

É válido ressaltar e destacar que no DF não há um único modelo de inclusão ideal, conforme indicado pelo MEC e pelos documentos internacionais. Como diz a professora Ellenregina Moraes, gerente de apoio à aprendizagem do aluno deficiente auditivo da Diretoria de Ensino Especial da Secretaria de Educação do Distrito Federal, o importante é que esses dois sistemas estão funcionando, apresentam resultados positivos e, principalmente, há alguns momentos em que as alunas e os alunos surdos e ouvintes estão juntos, em processo de socialização.

3.6 Os participantes

Os sujeitos deste estudo são professores e professoras de escola regular, em cuja sala de aula estudam alunas e alunos e foram selecionados, obedecendo aos seguintes critérios:

- Serem professores/professoras do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º anos);
- Lecionarem em escolas estaduais públicas de ensino do Distrito Federal;
- Terem em sua sala pelo menos um/uma aluno/aluna surdo/surda que freqüente as aulas;
- Aceitação.

O critério de exclusão foi a não aceitação em colaborar com a pesquisa. A intenção era fazer a pesquisa etnográfica com oito docentes, sendo quatro mulheres e quatro homens, pois um dos conceitos trabalhados nesta pesquisa é o do gênero social, logo seria interessante pesquisar ambos os lados de modo equilibrado. Porém foi constatado que no, Ensino Especial do Distrito Federal, há predominância de mulheres. Fato confirmado pela professora Ellenregina Moraes, para quem os/as professores/as, no Distrito Federal, atuam como intérpretes, na sala

de recurso ou como professor de Educação Física. E como o foco da pesquisa é com os/as professores/as regentes, os três casos, citados anteriormente, não contemplam nosso interesse. Sendo assim, a pesquisa foi feita com seis professoras e um professor, descritas/o a seguir. E conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (comentado detalhadamente na seção 3.5.1), cada participante é identificado por um pseudônimo com o intuito de preservar sua identidade.

3.6.1 Ana Kalyne

É natural de Minas Gerais, atualmente mora na Cidade A há dezessete anos. É formada em Ciências Biológicas. Atua na educação há dezessete anos. Há três anos trabalha com alunas e alunos surdos.

3.6.2 Mara

Nasceu em Brasília – DF, mora na Cidade A há 29 anos. Tem Licenciatura Plena em História e formação em vários cursos de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Atua na educação há dezessete anos. Começou a trabalhar no Ensino Especial quando uma colega saiu e deixou a vaga em aberto. Foi entrevistada, aprovada e trabalha com alunas e alunos surdos há oito anos. No momento da pesquisa, estava com 47 anos.

3.6.3 Rosa

É natural do Maranhão, mora atualmente na Cidade A há 26 anos. Fez Estudos Sociais, é especialista em Geografia. Tem várias especialidades em Desenvolvimento Ambiental e Deficiência Auditiva. Atua na educação há 23 anos e trabalha há quatro anos nas Unidades Especiais.

3.6.4 Teresa

Nasceu em São Paulo, mora também na Cidade A há 32 anos. É Bacharel e Licenciada em Ciências Biológicas. Atua na educação há dezessete anos e trabalha exclusivamente com alunas e alunos surdos há três anos. Na época da pesquisa, estava com 54 anos.

3.6.5 Cleia

Nasceu em Minas Gerais, mas foi criada em Goiânia – GO e mora na Cidade B do Distrito Federal há sete anos. É formada em Letras Inglês e Português. Atua na educação há onze anos. Sua maior motivação para trabalhar no Ensino Especial e, principalmente, com alunas e alunos surdos é o fato de ter um filho surdo. Trabalha nesta área há dois anos.

3.6.6 Goreth

É natural de Brasília, mora na Cidade B. Atua na educação há dezenove anos. 2008 é o primeiro ano em que trabalha no Ensino Especial e com alunas e alunos surdos. Sente-se bastante motivada. É formada em Letras.

3.6.7 Batista

Nasceu em Minas Gerais, mora também na Cidade B há trinta anos. É Licenciado em Ciências. Atua na educação há 21 anos. É uma pessoa que acredita muito na educação e gosta muito do que faz.

3.6 Métodos de coleta de dados

Os instrumentos utilizados para a geração dos dados foram observações de algumas aulas, do Conselho de classe e do Planejamento descritos em notas de campo, além de entrevistas individuais (duas, se necessário). Os dados são apresentados nos anexos e foram selecionados para adequarem-se ao foco da pesquisa, cuja finalidade é investigar como se constroem discursivamente as identidades docentes (inclusive de gênero) nas suas práticas de letramento e nas suas relações com os demais atores envolvidos na prática social.

3.6.1 Entrevista individual

Para a geração de dados, um dos métodos utilizados foi a entrevista que, segundo Gaskell (2002, p.65):

a entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação ao comportamento das pessoas em contextos sociais específicos.

Fairclough (trad. 2001, p. 278) aponta que “*uma forma comum de ampliar o corpus é o uso de entrevista*”. Magalhães (2006, p. 87) argumenta que a entrevista é superior a outros métodos de pesquisa, porque

ela é flexível, permitindo a reformulação das respostas pelos participantes em outra entrevista; não invade a privacidade dos participantes, e não rouba o tempo precioso que deveria ser dedicado aos próprios afazeres.

Para essa etapa da pesquisa, primeiramente, nos apresentamos ao/à diretor/a, explicamos o porquê da nossa presença na escola e, principalmente, os objetivos da pesquisa. Em seguida, fomos apresentados aos/às professores/as. Agradecemos a atenção, explicamos a pesquisa com o intuito de sensibilizá-los/las a colaborar. Com aqueles/as que aceitaram participar, foi marcado (dia e horário) para primeira entrevista.

Antes da realização das entrevistas, cada participante leu e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ver anexo III). O termo contém informações gerais sobre o estudo e garante a preservação da identidade e de imagem dos participantes. Ao término da leitura do termo, os/as participantes assinaram, confirmando sua concordância em colaborar. Logo em seguida, a entrevista teve início. As entrevistas com os/as participantes foram conduzidas de forma natural, com o intuito de deixar cada um/a falar o que considerasse importante. É relevante salientar as disposições físicas do entrevistador e do entrevistado. Na maioria das situações, havia uma mesa entre o entrevistador e o entrevistado. Apenas em três situações, a conversa foi feita com os participantes lado a lado, o que favoreceu a interação.

Os tópicos norteadores eram sempre abordados, mas sem seguir uma seqüência rígida de perguntas e respostas. Inclusive, em uma situação, fiz uma pergunta que no momento ele considerou fora de ordem, mas a resposta foi bem mais significativa. Com essa pergunta, ele

não precisou fazer duas outras, já que os dados obtidos eram extremamente significativos, pois o entrevistado foi além, nas suas colocações.

Foram realizadas sete entrevistas, das quais seis foram com professoras e uma com professor. No encerramento de cada entrevista, segui a recomendação de Gaskell (2005, p. 84):

ao finalizar a entrevista, procure terminar com uma nota positiva. Agradeça ao entrevistado e garanta a ele a confidencialidade das informações. Dê a ele o tempo para 'deixar' o ambiente da entrevista, pergunte se ele gostaria de fazer mais alguns comentários agora que o gravador está desligado.

Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos participantes e foram transcritas para posterior análise. Após essa etapa, discutimos o texto da transcrição com os participantes com o objetivo de permitir que eles/as se posicionarem sobre a maneira como são representados textualmente.

3.6.1.1 Questões

A primeira entrevista teve como guia as seguintes perguntas:

- 1) Qual o seu nome e sua idade?
- 2) De onde você é?
- 3) Onde você mora atualmente? Há quanto tempo?
- 4) Qual a sua formação?
- 5) Há quanto tempo você atua na educação?
- 6) Que atividades de leitura e escrita você desenvolve em família? No lazer? No trabalho?
- 7) Como você entrou no Ensino Especial?
- 8) Há quanto tempo você trabalha com alunas e alunos surdos? Como foi sua preparação?
- 9) Quais as atividades que são desenvolvidas na sua turma? Como são desenvolvidas?
- 10) Como é o desenvolvimento dos alunos e alunas? Você pode comentar? E quanto às alunas e alunos surdos?
- 11) Como se dá a avaliação dos alunos e alunas? E quanto às alunas e alunos surdos?
- 12) Como é a relação escola/professor/família?
- 13) Quais seriam os requisitos para alguém atuar no Ensino Especial?

- 14) Como você explicaria a predominância de mulheres no Ensino Especial?
- 15) Quais os incentivos que o/a professor/a tem para a formação continuada, ou atualização na área do Ensino Especial?
- 16) Como você vê a profissão de professor/a?
- 17) Quais as suas expectativas como professor/a?

As perguntas de 1 a 6 tiveram como objetivo estabelecer aproximação entre pesquisador e pesquisados/as, além de ser uma forma de identificar os/as entrevistados/as.

As perguntas de 7 a 11 buscaram compreender as práticas e os eventos de letramento no contexto da escola inclusiva.

As perguntas de 12 a 17 revelaram questões sobre identidade, de modo que observamos a imagem que os/as pesquisados/as têm de si.

Porém, com a transcrição das entrevistas e posterior análise parcial, constatamos que havia poucos dados para analisarmos práticas de letramento e gênero social. Sendo assim, os/as participantes do Projeto Integrado reuniram-se com o intuito de reformular e/ou acrescentar perguntas para a segunda entrevista. Após inúmeras discussões, passam a ter como guia as perguntas descritas a seguir. Lembro que algumas questões da primeira entrevista continuaram na segunda¹⁴:

- 1) De onde você é?
- 2) Onde você mora atualmente? Há quanto tempo?
- 3) Qual a sua formação acadêmica?
- 4) Há quanto tempo você atua na educação?
- 5) Que atividades de leitura e escrita você desenvolve em família? Como?
- 6) E no lazer? Como?
- 7) E no trabalho? Como?
- 8) Como você avaliaria o seu desempenho nessas situações de leitura e a escrita?
- 9) De que forma você traz essas experiências de leitura e escrita para o seu trabalho?
- 10) Como você entrou no Ensino Especial?
- 11) Há quanto tempo você trabalha com alunas e alunos surdos?
- 12) Como aconteceu a inclusão dos/as alunos/as especiais em termos de treinamento e preparação docente?

¹⁴ A primeira e a segunda entrevista foram realizadas com as professoras da Escola I. Com relação aos/às professores/as da Escola, só realizei a segunda.

- 13) Quais as estratégias que você utiliza pra que haja compatibilidade entre o conteúdo a ser ministrado e as necessidades educativas especiais dos/as alunos/as?
- 14) De que forma você torna a sua atividade ou os conteúdos significativos para esses/as alunos/as?
- 15) De que maneira a sua habilidade com textos influencia a preparação das atividades a serem utilizadas em sala de aula?
- 16) Quais as atividades que são desenvolvidas na sua turma? Como são desenvolvidas?
- 17) Como é o desenvolvimento dos alunos e alunas?
- 18) Como se dá a avaliação dos alunos e alunas?
- 19) Como é a relação escola/professor/família?
- 20) Que características você acha que uma pessoa deveria ter para trabalhar no Ensino Especial?
- 21) O relacionamento com alunas e alunos surdos é diferenciado para professores e professoras, sendo homens e mulheres? Como?
- 22) De que forma o professor ou a professora podem despertar o interesse das alunas e alunos surdos?
- 23) Como você explicaria a predominância de mulheres no Ensino Especial?
- 24) Quais os incentivos que o/a professor/a tem para a formação continuada, ou atualização na área do Ensino Especial?
- 25) Como você vê a profissão de professora?
- 26) Quais as suas expectativas como professora?

As perguntas 5 a 9 e 15 buscaram compreender de maneira significativa os usos da leitura e da escrita dos/as professores/as e de que forma isto influencia a sua prática e a preparação dos materiais e das atividades a serem utilizadas em sala de aula.

As perguntas 21 e 22 revelaram questões de gênero, para saber se há um tratamento diferenciado com as alunas e alunos surdos e de que forma os/as professores/as despertam o interesse de seus/suas alunos/as pelos estudos.

3.6.2 Observações

Após inúmeras visitas às escolas, uma coleção significativa de informações fornece dados de apoio para a compreensão do contexto da educação no Distrito Federal. A observação em eventos de natureza variada (aulas, conselho de classe e planejamentos) contribui para o pesquisador poder assimilar questões imperceptíveis aos olhos de quem está fora do processo.

Por isso, adotamos a observação participante, na medida em que o pesquisador ‘mergulha de cabeça no campo’ (FLICK, citado por DIAS, 2007: 61) no intuito de perceber diversos aspectos que interferem nas práticas docentes e nas relações desses profissionais com os demais atores envolvidos (principalmente, nesta pesquisa, as alunas e os alunos surdos).

Todas as dinâmicas observadas eram descritas em notas de campos (ver seção 3.5.3), para posterior análise. Até mesmo situações inicialmente julgadas como pouco relevantes eram registradas para interpretação futura.

3.6.3 Notas de campo

Notas de campo são registros coletados durante uma observação, que representam um instrumento de coleta de dados para pesquisa qualitativa. Para que as anotações estejam de acordo com o objetivo da pesquisa, é necessário um planejamento prévio do que deve ser anotado e observado, delimitando com clareza o foco da investigação para não desviar da proposta inicial da pesquisa.

Segundo Lüdke (1986), alguns autores como Bogdan e Biklen apresentam várias sugestões sobre o que deve ser incluído nas notas de campo. O conteúdo das observações deve conter uma parte descritiva e uma reflexiva.

A parte descritiva compreende um registro detalhado do que ocorre no campo:

- Reconstrução de diálogos: as palavras, os gestos, os depoimentos, as observações entre sujeitos ou entre estes e o pesquisador. Na medida do possível, devem utilizar as suas próprias palavras. As citações são extremamente úteis para analisar, interpretar e apresentar dados.
- Descrição de eventos especiais: as anotações devem incluir o que ocorreu, quem estava envolvido e como se deu esse envolvimento.
- Descrição das atitudes: devem ser descritas as atividades gerais e os comportamentos das pessoas observadas, sem deixar de registrar a seqüência em que ambos ocorrem.

- Os comportamentos do observador: sendo o principal instrumento da pesquisa, é importante que o observador inclua nas suas anotações as suas atitudes, ações e conversas com os participantes durante o estudo.

A parte reflexiva das anotações inclui as observações pessoais do pesquisador, feitas durante a fase de coleta: suas especulações, sentimentos, problemas, idéias, impressões, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções. As reflexões podem ser:

- Analíticas: referem-se ao que está sendo aprendido no estudo, novas idéias surgidas.
- Metodológicas: envolvem procedimentos e estratégias metodológicas utilizadas, bem como problemas encontrados na obtenção de dados e forma de resolvê-los.
- Mudança na perspectiva do observador: devem ser anotadas as expectativas, opiniões, os preconceitos do observador e sua evolução durante o estudo.
- Esclarecimentos necessários: as anotações devem conter pontos a serem esclarecidos, aspectos que parecem confusos e elementos que necessitam de maior exploração.

É importante ressaltar que as notas de campo, nesta pesquisa, foram registradas depois de terminado cada evento.

3.6.4 Narrativas

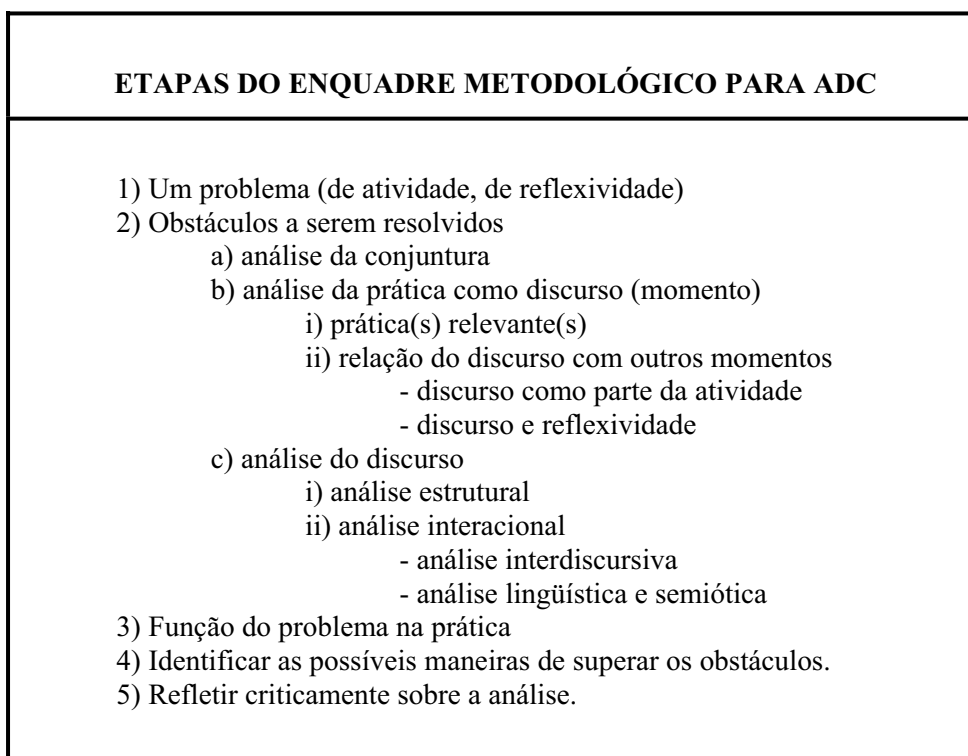
As narrativas são histórias que docentes relatam de sua experiência como professores e professoras. As histórias são consideradas "meios altamente estruturados (e formais) de transmitir informações"; além de serem "gêneros distintivos, criativos" (COFFEY e ATKINSON, 1996, citado por MAGALHÃES, 2006). As narrativas foram baseadas principalmente nas respostas à segunda entrevista. Segundo Magalhães (2006, p. 87), na primeira entrevista, os participantes falam pouco porque não estão familiarizados com o gênero entrevista. A segunda entrevista freqüentemente tem respostas com muitos detalhes, em forma de relatos.

3.7 Método de análise: ADC

A Análise de Discurso Crítica (ADC) é uma proposta teórico-metodológica que considera o texto como unidade básica da comunicação em que é possível perceber aspectos das práticas sociais, como as desigualdades, as ideologias, as relações de poder que perpassam os discursos e as relações identitárias.

Existem várias versões de ADC (Fairclough 1989, 2001, 2003; Chouliaraki e Fairclough 1999; Wodak 2001, 2004; van Dijk, 2001) que, embora apresentem algumas diferenças, compartilham da mesma linha de pensamento ao considerarem discurso como uso da linguagem nas práticas sociais (Fairclough, 2001).

Na obra de 1999, Chouliaraki e Fairclough desenvolvem uma proposta de análise, baseada na Teoria Crítica de Bhaskar (1986), que relaciona linguagem, ideologia e poder para compreender o problema a ser investigado e como este está atrelado aos modos de organização da vida social:



Quadro 3.1 – Etapas do enquadre metodológico para ADC (1999)

Nesta pesquisa, será privilegiado o significado acional (Fairclough, 2003), uma vez que os textos estão envolvidos diretamente nos eventos de letramento, pelos quais buscaremos enxergar as práticas de letramento no contexto da escola inclusiva.

Para a análise, formam o corpus as transcrições e as notas de campo. As categorias textuais a serem exploradas são: a pressuposição e o gênero discursivo (significado acional), seleção vocabular e interdiscursividade (significado representacional), modalidade e avaliação (significado identificacional). Além das categorias textuais, buscamos as ideologias contidas nos discursos e relações de poder nas práticas de letramento inclusivo, bem como as identidades docentes.

A compreensão dos atores, das práticas e dos discursos possibilita a triangulação (a combinação de diferentes tipos de amostragem¹⁵), inicialmente proposta, e permitirá a visão em profundidade acerca da prática inclusiva no Governo do Distrito Federal (GDF).

¹⁵ STUBBS, Michael. *Discourse analysis: the sociolinguistic analysis of natural language*. Oxford: Basil Blackwell, 1983.

Algumas considerações

Neste capítulo, apresentei um relato sobre minha opção pela pesquisa, meu contato com a surdez e as metodologias de pesquisa qualitativa adotadas para o desenvolvimento da pesquisa etnográfica. Descrevi o campo, os participantes bem como os instrumentos utilizados para coleta de dados.

Por meio das entrevistas e das observações, pude notar o engajamento dos/as professores/as no intuito de contribuir da melhor forma para o desenvolvimento das alunas e dos alunos surdos, apesar das limitações e do pouco conhecimento de metodologias que possam facilitar suas práticas de sala de aula.

O capítulo 4, que apresento a seguir, foi destinado à análise dos dados, no qual procuro responder às questões de pesquisa desta dissertação.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE

Neste capítulo, analisaremos o *corpus*, formado pelas transcrições das entrevistas, pelas narrativas e pelas notas de campo, identificando os eventos de letramento, pelos quais buscamos enxergar as práticas de letramento no contexto das escolas inclusivas.

4.1 A inclusão e as novas práticas

Nos últimos anos, a política de inclusão de alunos/as com necessidades educativas especiais no Ensino Regular tem acontecido de maneira intensa e incisiva por parte da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), conforme observações e discussões feitas no Capítulo 2 (Seção 2.6).

Inicialmente, esse novo processo de inclusão provocou resistência, medo na maioria dos/as professores/as (porque não dizemos em todos/as), pelo fato de não saberem como lidar com o/a aluno/a surdo/a que estava sendo incluído/a na(s) sua(s) sala(s) de aula e, principalmente, porque não tiveram nenhum preparo, nenhum conhecimento de como agir com os/as alunos/as ouvintes e com necessidades educativas especiais (no caso desta pesquisa, as alunas e os alunos surdos) no mesmo ambiente, conforme trechos a seguir:

(...) quando eu cheguei aqui, me colocaram numa sala com 40 ouvintes e cinco surdos e (...) se vira, literalmente, se vira, **não oferece um curso, não oferece um PREPARO pra esse profissional**, assim como eu fui jogada, assim muitas ai são. (Ana Kalyne)

Até esse ponto, oito anos atrás não, nem se falava quase em preparar professor. **O professor sempre é que corre atrás inicialmente** quando ele quer atuar em uma área diferente, ele corre atrás pra pra ele se formar, pra ele se preparar, depois quando aparece uma oportunidade que é dada pela Secretaria de Estado de Educação (antiga Fundação Educacional). (Mara)

(...) então assim, há um incentivo? Não, os cursos acontecem, mas não para abranger todo mundo. Aí, por exemplo, na pós-graduação, a gente está fazendo, mas todo mundo está bancando do bolso, e está fazendo em dois dias no horário noturno. Ou seja, no horário que a gente teria para descansar, a gente continua estudando, não tem uma coordenação que você é liberado para poder estudar, sentar em casa, digitar os seus textos, tal, não tem. Então assim, **não vejo muito como incentivo não, tá?** (Cleia)

Não, **eu mesmo que me interessei em fazer os cursos**, entendeu? e os cursos são particulares, o único curso que foi (divulgado) foi esse da UnB, que eu fiz, que eram trinta vagas, se eu não me engano. Então assim foi divulgado em âmbito de secretaria, mas os outros dois que eu fiz durante dois mil e sete foram cursos que **eu mesmo custeei**, fui atrás, entendeu? (Goreth)

Para você ver que é interessante, é o seguinte, **a Fundação não oferece um curso de Libras para os professores**. Teria que ter, nem que fosse um curso básico. Porque, eu sinto muita dificuldade até no básico (da educação) com eles. **Eu acho que a Fundação já peca por aí**. Por quê? Quer introduzir, está certo que é (o) intérprete, isso é papel do intérprete, mas, e o dia que o intérprete não vem, como acontece? O intérprete tira bônus, o intérprete adocece, né? Como tem casos aqui, eu já tive caso do professor ficar quinze dias sem aparecer em sala. Aí o bicho pega, como se diz, né? Porque nós não temos nenhum estímulo, eu falo estímulo mesmo, da Fundação, que poderia dar um curso básico para a gente. (Batista)

Observamos que, apesar da falta de preparo desses profissionais e até mesmo da falta de uma formação eficaz, adequada para facilitar a sua prática de sala de aula, esses profissionais “aceitaram” o desafio, a mudança e, hoje, estão atuando na educação de alunas e alunos surdos no Ensino Regular, por diversos motivos, entre os quais destaco:

(...) você tem que **ter a boa vontade mesmo**, é o principal, assim, **ter um amor**, porque você vai trabalhar com especial é diferente. (Ana Kalyne)

(...) **incentivo financeiro não tem não**, agora **tem incentivo pessoal**, de crescimento, de você querer participar, doação. (Mara)

(...) muitos professores que já poderiam ter saído daqui, têm capacidade de prestar um concurso público, sair ganhando um salário duas vezes mais do que ganham aqui, que estão aqui até hoje. (...) acreditam na educação, **eu também ainda acredito na educação**. (Batista)

O engajamento, o esforço e a resistência por parte de alguns docentes foram motivos encadeadores desta pesquisa em que buscaremos analisar se houve (ou não) mudanças nas práticas pedagógicas desses profissionais, bem como a constituição (ou não) de uma nova identidade docente. Na próxima seção, destaco os letramentos presentes em cada escola pesquisada.

4.2 O cotidiano escolar e os letramentos

Barton e Hamilton (2000) mostram que “ao observamos os eventos, é possível perceber que há diversos letramentos. Nas escolas pesquisadas, durante a observação, principalmente, da sala dos/as professores/as, constatei que os/as participantes utilizam-se de diversos letramentos no decorrer das suas atividades e práticas. Apesar das duas escolas apresentarem processos de inclusão distintos, os letramentos, no ambiente escolar, são parecidos.

a) Escola I

Na sala dos professores, encontramos vários letramentos, a saber: a) **acadêmico**: com a afixação de diversos cartazes no mural com informações de cursos para atualização, aperfeiçoamento; b) **institucional**: quando presencio um contato direto entre administração escolar, professores/as, alunos/as, visitantes e a entrega de circulares, comunicados vindo da Secretaria de Educação (SEDF); c) **informal**: pela presença do quadro de aniversário dos/as professores/as, frases, mensagens de reflexão e incentivo; d) **pedagógico**: quando os/as professores/as preparam suas aulas, discutem as atividades e os conteúdos a serem ministrados, bem como a leitura e produção escrita, na maioria das vezes, individual; e) **comercial**: no momento em que uma professora recolhe as contribuições para o lanche dos docentes, a compra e a venda de bijuterias, roupas; f) **digital**: quando o/a professor/a produz uma atividade, entretanto, está presente de maneira tímida, pois há 1 (um) único computador, porém é pouco utilizado pela falta, principalmente, de acesso a internet.

b) Escola II

A Escola II possui dois ambientes para os professores, conforme descrito no Capítulo 3, Seção .Nesses 2 (dois) ambientes, presenciamos os seguintes letramentos: a) **digital**: 1 (um) computador sem acesso a internet, utilizado raramente na elaboração de uma atividade e que necessita na melhoria de recursos tecnológicos; b) **institucional**: na medida em que há contato direto entre direção e professores/as para os avisos e circulares da SEDF; c) **informal**: mensagens (na época da pesquisa, sobre Páscoa); d) **acadêmico**: presença de vários cartazes sobre cursos oferecidos pela SEDF, Diretoria Regional de Ensino (DRE) e/ou outras Instituições; e) **comercial**: pelo recolhimento da taxa de contribuição para o lanche; f) **pedagógico**: quando os/as professores/as discutem os conteúdos e problemas indisciplinados dos/as alunos; a elabo-

ração de atividades, correção de exercícios e provas e a constantes leituras (sejam elas individuais e coletivas) de diversos textos e/ou livros.

Na sala de recursos, onde as alunas e alunos surdos recebem o atendimento, observa-se a presença do letramento **pedagógico** (com a presença de cartazes e comunicados sobre cursos na área de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, surdez, atualização profissional), e o **institucional** (a partir de informações do calendário letivo e comunicados da SEDF).

4.3 A preparação docente

O processo de inclusão iniciou-se no final da década de 90. Antes, os/as alunos/as com necessidades educativas especiais eram atendidos/as nas Unidades Especiais. É importante destacar que o DF é privilegiado nesse sentido, pois possui cerca de quinze unidades. Com o tempo, observou-se que alguns discentes podiam ser retirados dessas unidades e deslocados para as escolas regulares. Como primeira ação, as alunas e os alunos surdos foram os primeiros a saírem dessas unidades pelo fato de apresentarem o cognitivo preservado, facilidade de locomoção e a possibilidade de interação com os/as alunos/as ouvintes. Na continuidade do processo, foram encaminhados/as, depois, os/as alunos/as cegos/as, os deficientes físicos e, por último, os alunos deficientes mentais e com Síndrome de Down.

Nesta pesquisa, trato da inclusão de alunas e alunos surdos no Ensino Regular, com destaque para as práticas de letramento e identidades docentes. Conforme destaquei no início do capítulo, nas entrevistas com os/as professores/as, constatamos que não houve uma reflexão da SEDF com relação ao preparo docente.

(...) então você chega aqui e você se depara com uma sala de quinta série com doze surdos, sem a mínima, e assim quando você vai ninguém fala na Fundação, olha, tem surdos, não, não, tem essa, você vai de emoção, tem essa, essa e aquela escola. Oh! Eu vou pro quatro porque é mais perto da minha casa, ta bom, vai, aí chego aqui e tem surdos. (Ana Kalyne)

Na fala da professora, observamos que a capacitação dos/as professores/as para trabalhar com a inclusão foi relegada a segundo plano. A SEDF (antiga Fundação Educacional) decidiu pela inclusão de alunos/as com necessidades educativas especiais no Ensino Regular e executou através do documento “Estratégia de Matrícula” e seleção de professores/as que trabalhariam com a Itinerância, Ou seja, pessoas capacitadas no Ensino Especial, responsáveis em auxiliar, orientar os/as professores/as do Ensino Regular que atenderiam os/as alunos/as inclusos/as.

Entre os/as participantes da pesquisa, só constatamos apenas uma professora, que antes de atuar com alunas e alunos surdos no processo de inclusão, teve um preparo:

Eu tenho um filho de dezesseis anos que... dezessete, desculpa, **que é surdo**, e a partir do momento do nascimento dele eu comecei a me preparar, a saber de que forma eu poderia ajudá-lo, porque eu já tinha idéia de que seria muito difícil a trajetória dele na educação. (Cleia)

Houve por quê? Porque **eu fazia isso para ajudar o meu filho**. Então, a cada ano, eu me preparava, e eu sentia que eu estava melhor preparada para ajudá-lo. Então assim, houve por conta própria. (Cleia)

Entretanto, observamos que este preparo, essa preocupação foi motivada pelo fato da professora ter 1 (um) filho surdo e compreender as dificuldades que ele teria no período escolar, pois o sistema educacional não estava organizado, estruturado para isso. Além disso, constatamos que essa capacitação aconteceu de forma espontânea e/ou consciente ou porque a lei exigia:

(...) embora a gente tenha bons profissionais que fizeram isso antes, mas **fizeram por consciência**, e aí entraram no ensino especial, **outros, porque a lei exige** que tem que ter o profissional, vieram e aí, durante o processo, é que começaram a se capacitar. (Cleia)

Por causa dessa imposição da SEDF, amparada pelo Ministério da Educação (MEC) e pelos documentos e pelas organizações internacionais, percebemos que muitos/as alunos/as foram prejudicados/as, ou seja, não tiveram um atendimento, um cuidado, uma orientação adequada na sua formação, pois como destaca Cleia:

Enquanto o processo está acontecendo é que alguns começaram a se preparar. () , precisa do ensino especial, precisa dos profissionais? Aí eles vieram, aí é que começou a preparação enquanto a coisa já estava acontecendo. Então eu digo que muitos desses alunos foram prejudicados, agora é que alguns já estão começando a colher os frutos da nossa preparação. (Cleia)

4.4 Letramento Inclusivo

Letramentos são formas de uso da escrita em contextos socioculturais com valores, crenças, ideologias e significados diferentes relacionados às situações de onde emergem (MENEZES, 2007). Denominamos *Letramento Inclusivo* as práticas nas quais os textos (gê-

neros discursivos) exercem influência, direta ou indiretamente, no processo de tornar a pessoa com necessidades educativas especiais incluídas na prática escolar.

4.4.1 Eventos de letramento na prática inclusiva

Os eventos de letramento correspondem àqueles que se repetem regularmente na vida das pessoas investigadas, produzindo práticas subliminares, que dão pistas da prática de letramento.

Nesta seção, analiso estratégias e procedimentos pedagógicos utilizados pelos/as professores/as investigados/as, nesta pesquisa, para a realização de suas atividades.

a) Aula de Matemática e Ciências – Ana Kalyne

Durante a pesquisa, observei aulas realizadas pela professora na turma da quinta série, no ano de 2007, bem como ela narrou, nas entrevistas, como realizou as atividades na turma da sétima série, em 2008, que estão resumidas no quadro a seguir:

CONTEÚDOS	ATIVIDADES	RECURSOS
Tabuada	Desenvolvida no Laboratório de Informática em que há um programa específico; Para exercitar a tabuada, você seleciona uma pergunta e sobe vários balões em que o/a aluno/a deve estourar aquele com a resposta correta	Computador Programa
Quatro operações	Desenvolvido em sala de aula e praticada, também, no Laboratório de Informática; Os/as alunos/as são expostos/as a várias situações, como por exemplo, ida à lanchonete em que são desafiados a mostra quanto gastaram, quanto ficou de troco;	Computador Programa
Economia de água e energia	Aula teórica em que são expostos situações do cotidiano através de desenhos.	Desenhos

Quadro 4.1 – Eventos de Letramento de Ana Kalyne

Com a prática inclusiva e o fato das alunas e dos alunos surdos da quinta série apresentarem um vocabulário reduzido, pois muitas palavras em Língua Portuguesa não possuem correspondente direto em LIBRAS, a professora utiliza-se de artefatos concretos (como computador e cartazes) para facilitar o ensino-aprendizagem. A utilização desses recursos produz uma maior participação dos/as alunos/as nas atividades, na realização de trabalhos e, principalmente, o gosto, o dom pelo desenho e a concentração para este fim nas aulas de Ciências.

Nas aulas de Matemática, observamos que os/as alunos/as apresentam grande rendimento e facilidade de aprendizagem, logo, percebi a não utilização de recursos diferenciados para a transmissão dos conteúdos, como está marcadamente presente nas aulas da quinta série. A aula (na sétima) acontece com a anotação do conteúdo da aula, no quadro; explicação do conteúdo em LIBRAS; exercícios de fixação com demonstração e explicação de dois ou três exemplos e os outros itens são realizados pelos alunos.

Apesar de ser uma prática (aula) tradicional, destaco a mediação da comunicação em LIBRAS, a atenção da professora com os/as alunos que inicialmente não conseguem compreender o incentivo para que resolvam os problemas e as congratulações quando respondem os exercícios corretamente. Além disso, o trabalho dos anos anteriores, realizado por Ana Kalyne e pelos outros docentes fez com que esses/essas alunos/as obtivessem um avanço, apesar de que na turma há dois alunos indisciplinados, porém não compromete o trabalho na sala.

Para reforçar e comprovar o trabalho e o empenho das professoras, apesar da falta de preparo, no início do processo de inclusão, os/as alunos/as surdos/as da oitava série (no caso, dois), este ano, estão incluídos/as juntamente com os ouvintes. Essa situação aconteceu depois que as professoras concluíram que os discentes têm condições de estar juntos e com os ouvintes. Entretanto, eles são acompanhados, diariamente, em sala de aula e/ou na sala de recurso pelas professoras que trabalham diretamente com as alunas e os alunos surdos, entre elas, Ana Kalyne.

b) Aula de Geografia – Rosa

Durante a entrevista, a professora Rosa explicou como realizou as atividades nas turmas que ministra suas aulas. Essas atividades estão organizadas no quadro a seguir:

CONTEÚDOS	ATIVIDADES	RECURSOS
Introdução aos estudos da geografia (TERRA)	Aula expositiva (mediada pela LIBRAS) para explicação sobre hemisférios, linha do Equador	Laranja Linha
Regiões administrativas	Pesquisa em que os/as alunos/as observaram o lugar onde moram e produziram uma réplica; Depois desta atividade, foi explicado o conteúdo	Maquete
Fusos horários e coordenadas geográficas	Explicação do conteúdo a partir da brincadeira do jogo da velha	Jogo da velha
Brasil: estados e capitais	Apresentação e observação do mapa com a ilustração do Brasil; Relato dos/as alunos/as sobre de onde vieram	Mapas
África	Para estudar o continente, a professora, inicialmente, procurou saber dos/as alunos/as que conhecimentos eles têm. Diante dessas informações, começou a trabalhar o conteúdo.	

Quadro 4.2 – Eventos de Letramento de Rosa

Antes de trabalhar com alunas e alunos surdos no Ensino Regular, neste novo processo de inclusão, Rosa teve uma primeira experiência com alunos/as que tinham Deficiência Moderada Leve:

Eu trabalhei no Ensino Especial assim que eu entrei na Fundação, em Ceilândia, né. Eu cheguei lá e tinha uma turma e eu trabalhei, mas na época o Ensino Especial que eu trabalhei chamava-se DML (Deficiência Moderada Leve), então eu já fui tendo essa prática, aí quando eu terminei o período acadêmico eu vim a essa escola que já tinha uma forma de inclusão diferente. (Rosa)

Observamos que esta prática anterior contribuiu de maneira significativa para a maneira de lidar, atualmente, com as alunas e os alunos surdos, pois percebemos maior utilização de estratégias (inclusivas) para ensinar os diversos conteúdos nas mais variadas séries e, mais interesse, por partir do conhecimento que os/as alunos/as apresentam. Outro diferencial na sua prática é que, por apresentar um grande conhecimento do processo, das necessidades de mudanças, por ser uma professora que está no Ensino Especial há vários anos e, principalmente, por ensinar nas turmas de quinta a oitava séries, isso lhe permite facilidade em adaptar os conteúdos, bem como selecionar o que pode (ou não) ser ensinado numa série, pelo fato de acompanhar o desenvolvimento do/a aluno/a, em cada turma:

(...) como sou eu que estou acompanhando certos conteúdos que era da quinta série e que eu senti que eles não tinham condições de assimilar, eu deixei para que introduzisse na sexta série que foi o caso de fusos horários, de coordenadas geográficas, o que eu fiquei surpresa porque nós sabemos até que é uma dificuldade dos alunos ouvintes aprenderem coordenadas geográficas e eles tiveram assim uma facilidade na sexta sé-

rie de aprender o conteúdo e aí eu fui trabalhar o jogo da velha e aquela história toda, né. (Rosa)

c) Aula de Ciências – Teresa

A professora narrou as diversas experiências com seus/suas alunos/as da quinta a oitava séries:

olha, quase sempre a minha aula é expositiva, então tem o resumo que eu passo pra ele, faço a interpretação em libras, então escrevo no quadro primeiro, né, aí faço a interpretação daquele resumo, é depois a gente faz um questionário, faz ou um exercício de qualquer tipo né, onde eu sempre vou fazer a fixação dos conceitos, aí esse exercício ele já é avaliativo também. (Teresa)

(...) e como é aula de ciências, isso também possibilita a gente vir para o laboratório, aí a aula prática deles é sempre muito boa. Eles gostam, participam e entendem bem e dessa aula sempre sai um relatório. E quando tem aula prática, eu avalio a aula com um relatório ou eu levo o relatório semi pronto e eles preenchem ou eu faço o relatório aqui no laboratório com eles, aí eles vão preenchendo os resultados à medida que eles vão fazendo a prática, eles vão ou desenhando ou escrevendo o que que eles estão vendo. eles gostam muito de desenhar, tudo que é pra desenhar, eles gostam não, eles entendem bem e mostram bem o que que eles aprenderam com desenho. (Teresa)

As aulas narradas e observadas (registradas em notas de campo) também são tradicionais, com a anotação do conteúdo no quadro (resumo) e posterior tradução em LIBRAS. Apesar de ser uma prática tradicional, na elaboração das suas atividades, constatamos que Teresa tem cuidado ao elaborar os resumos, pois está atenta para que os termos técnicos da área de ciências possa chegar ao/à aluno/a surdo/a com mais facilidade e, assim, esses/essas alunos/as possam compreender o conteúdo. Isso reflete uma prática diferenciada, uma preocupação na aprendizagem do/a aluno/a mesmo que a professora aja, ainda, de modo tradicional, nas suas aulas.

Como a prática inclusiva ainda não está consolidada, é comum observarmos que ora os/as professores/as apresentam práticas tradicionais, ora práticas de letramento inclusivo com técnicas e metodologias diferenciadas.

d) Aula de História – Mara

As aulas observadas (e registradas em notas de campo) aconteceram na turma de quinta série. Na entrevista com Mara, perguntei sobre as atividades desenvolvidas nas turmas, em que ela comenta:

Aulas expositivas explicativas, aulas expositivas dialogadas, trabalho de pesquisa, é, junto com os livros didáticos ou livros da biblioteca, trabalho de recorte e colagens, desenho livre e dramatização também. (Mara)

O primeiro contato com a professora e a inexperiência do pesquisador, naquele momento, contribuíram para o não detalhamento deste item (atividades em sala de aula), na resposta da participante. Por causa disso, tomei a decisão de observar, de imediato, as aulas de Mara. Nas aulas assistidas, constatei que a maioria das aulas são tradicionais, pois há utilização do quadro e giz, para anotações do conteúdo da aula e dos exercícios de fixação. O livro didático é pouco utilizado pela dificuldade dos/as alunos/as em compreenderem os termos técnicos da disciplina e quando é usado, apenas para análise das figuras, dos desenhos.

O trabalho com o desenho é recorrente na maioria das falas da professoras e argumentam que utilizam dessa estratégia para verificarem se houve, realmente, assimilação dos conteúdos pelos/as alunos/as:

(...) então, **desenhar na área de Ciências**, de história, a professora Mara usa MUITO desenho dos engenho, da cana, a gente até (...) **porque tudo ela põe pros meninos desenhar**, mas em ciência também às vezes eu coloco. (Ana Kalyne)

(...)vamos fazer, **vamos desenhar** sobre a Proclamação da República, **ali eu já vou avaliar aquela atividade para ver se ele entendeu...** (Mara)

(...)o que que eles estão vendo. **eles gostam muito de desenhar**, tudo que é pra desenhar, eles gostam não, **eles entendem bem e mostram bem o que que eles aprenderam com desenho.** (Teresa)

Assim como as professoras anteriores, as práticas de Mara alternam entre o tradicional (predominante nas observações) e a prática inclusiva, com atividades diferenciadas. Apesar disso, observei que há uma relação muito próxima desta professora com seus/suas alunos/as, um cuidado, uma preocupação com eles/elas. Fato que me chamou atenção, pois no Conselho de Classe, ela mostra que realmente veste a camisa do seu trabalho com alunas e alunos surdos e os defende, porém sem passar a mão na cabeça deles/delas e, sim, tenta conscientizar os outros docentes do porquê de determinadas práticas diferenciadas, pelo fato de as alunas e os alunos surdos terem necessidades educativas especiais e estarem amparados/as por leis.

e) Aula de Português – Goreth e Cleia

As 2 (duas) professoras ministram aulas de PBSL para alunos/as de quinta e sexta séries (Goreth) e sétima e oitava séries (Cleia). Isso já é um diferencial no ensino de alunas e alunos surdos. As observações foram feitas em todas as turmas.

(...) então eu fiz três cursos o ano passado, em relação (à deficiência auditiva), fiz dois cursos de Libras, o básico (do) contexto, fiz um curso na UnB, que é a prática do português (por escrito) para surdos, e... Não quis ficar na escola, na verdade eu queria assim um desafio, uma coisa nova, e, uma vez que eu tinha feito esses cursos, eu resolvi ingressar nessa área. Aí apareceu essa carência, né? de uma colega estar de licença gestante, e, depois de catorze anos, eu saí da escola (onde eu estava) e vim para cá fazer esse trabalho com eles. E é um trabalho que eu estou achando assim super gratificante, eu acho que é um trabalho bem diferente do ensino regular, de você estar ali na sala de aula com mais de quarenta alunos tentando passar o máximo que você tem para passar para aqueles meninos, e tem sempre um ou outro que... aqueles problemas, disciplina, desinteresse, repetência, (aquelas coisas todas), e o menino surdo não, você está ali tentando passar ao máximo, ele também está tentando pagar ao máximo o que você tem para passar, o seu conhecimento porque ele quer avançar, ele tem o interesse de avançar, né? (Goreth)

Eu não sei se realmente essa visão diferenciada que eu tenho hoje, mas se comparado ao do ano passado, eu acho que hoje o interesse está muito maior, deles. Estão muito mais motivados, talvez até por isso mesmo, eles estão sabendo para que que eles estão lendo. Então eu acho que está bem melhor, está surtindo muito mais efeitos. Peguei um texto de... nós tínhamos que trabalhar em um projeto da escola, as doenças da atualidade, duas delas, bulimia e... nós tínhamos que trabalhar doenças da atualidade, aí eu peguei a bulimia e a... a outra relacionada? (Cleia)

Com relação à Goreth, observamos total engajamento com o novo desafio, depois de anos ensinando para alunos/as ouvintes. E o seu trabalho é marcado pelo acompanhamento, passo a passo, das atividades desenvolvidas em sala, com as alunas e alunos surdos, na carteira de cada um. O trabalho é facilitado pela quantidade pequena de discentes em cada turma. Constatei, também, que a falta de um repertório didático, pedagógico para lidar com a inclusão é causada pela ausência da prática de sala de aula, pois em 2007, como relata a professora:

(...) então eu fiz três cursos o ano passado, em relação (à deficiência auditiva), fiz dois cursos de Libras, o básico (do) contexto, fiz um curso na UnB, que é a prática do português (por escrito) para surdos, e... Não quis ficar na escola, na verdade eu queria assim um desafio, uma coisa nova, e, uma vez que eu tinha feito esses cursos, eu resolvi ingressar nessa área. Aí apareceu essa carência, né? de uma colega estar de licença gestante, e, depois de catorze anos, eu saí da escola (onde eu estava) e vim para cá fazer esse trabalho com eles. E é um

trabalho que eu estou achando assim super gratificante, eu acho que é um trabalho bem diferente do ensino regular, de você estar ali na sala de aula com mais de quarenta alunos tentando passar o máximo que você tem para passar para aqueles meninos, e tem sempre um ou outro que... aqueles problemas, disciplina, desinteresse, repetência, (aquelas coisas todas), e o menino surdo não, você está ali tentando passar ao máximo, ele também está tentando pagar ao máximo o que você tem para passar, o seu conhecimento porque ele quer avançar, ele tem o interesse de avançar, né? (Goreth)

As palavras da professora só reforçam as minhas observações feitas em sala de aula, pois apesar da falta desse conhecimento mais profundo das metodologias, a cada nova aula ministrada, Goreth vai refletindo e amadurecendo as suas práticas.

A professora Cleia está no segundo ano em que trabalha com alunos/as surdos/as. A sua identidade de mãe de filho surdo e uma pequena experiência em sala de aula com esses/essas alunos/as contribuem para a reflexão e a mudança das suas práticas, suas metodologias, de modo a favorecer, ainda mais, a aprendizagem das alunas e dos alunos surdos. Além de acompanhar, há anos, o seu filho, isso só ajuda, a cada dia, aperfeiçoar o seu desempenho e, assim, contribuir cada vez mais no crescimento dos/as alunos/as surdos/as, conforme ela comenta:

Nossa, fulano está assim hoje, conseguiu fazer isso porque nós, a equipe, conduzimos eles e fizemos esse trabalho. (Cleia)

Nas suas aulas, Goreth sempre utiliza o texto, de forma contextualizada, para iniciar o conteúdo, entretanto, procura, primeiramente, trabalhar com o significado das palavras, fazendo comparações para que os/as alunos/as possam, após a leitura do texto, conseguir compreendê-lo. Por causa disso, esse tipo de atividade acontecem no período de três a cinco aulas. Após este período, é iniciado o conteúdo gramatical selecionado em que ela comenta:

Anorexia. Peguei um texto de uma revista e aí fui trabalhar com eles. Aí trabalhamos o fato do padrão de beleza da atualidade, o que isso acarreta de doenças, né? de prejuízos à saúde. Então assim, está muito mais no gancho do que eles precisam saber atualmente, e aí sim, quando a gente passa para o conteúdo gramatical eles já nem reclamam mais, eles já sabem que leram, fica fácil aceitar que a gente precisa saber o conteúdo gramatical. Eu acho que está funcionando melhor por isso. Eu acho que a forma de apresentar as coisas é que mudou, e que está mais atrativo. (Cleia)

f) Aula de Ciências – Batista

Dentro os/as participantes, Batista é o único que realiza dinâmica de ensino diferente, pois os/as surdos/as assistem às aulas juntamente com os/as ouvintes, e a mediação entre o professor e as alunas e alunos surdos é feita com a ajuda da professora intérprete.

Na entrevista, Batista relata como geralmente acontecem suas aulas.

(...) Eu passo o conteúdo do dia, enquanto eu passo para os alunos normais, eles geralmente fazem uma cópia, porque não deu um livro para cada um, ficou um livro para cada dois alunos, eles transcrevem para o caderno, porque, à medida que eles estão escrevendo, eles também estão aprendendo alguma coisa, né? e depois eu passo uma atividade, eles tentam fazer, o professor intérprete tenta. Em sala eu passo exercícios, eles procuram fazer sem a ajuda do professor intérprete, depois que eles terminam o professor intérprete vai dar uma olhada, ou muitos já trazem direto para eu dar uma olhada, né? Então, está sendo nesses moldes. (Batista)

Constato que sua aula tem uma prática tradicional, pois limita-se a anotação no quadro e resolução de exercícios, porém, com relação aos/as alunos/as surdos/as, tanto na conversa quanto nas observações, o professor demonstra preocupação e procura utilizar-se de recursos diferentes, como a utilização de sinônimos e comparações, para facilitar a compreensão de determinados assuntos de ciência, conforme diz:

(...) **estou trabalhando com ciência**, estou trabalhando **com química**, e a química tem palavras que **não têm sinônimos**, né? aquela palavra é aquela. Então, eu fico imaginando o aluno tentando entender aquilo com as limitações que ele tem. (Batista)

(...) Olha, a gente fica numa situação que não tem como...” **Você não tem como adequar ao conhecimento do aluno. Porque, é bem específico**, né? **Muitas vezes a gente procura fazer comparações**, como, por exemplo, eu estava lá falando de uma explosão... Como que eu vou falar de uma explosão para um aluno que não ouve? É complicado, né? porque (vem) do barulho, do som, tal, né? Um vulcão, né? já viu um vulcão, a pressão é tão forte que joga tudo para fora, né? Então, a gente consegue tentar fazer sempre... mostrar alguma coisa que o aluno tenha convivência. Mas, é sempre partindo daquele lado, é muito difícil. (Batista)

Outro momento em que Batista mostra-se flexível é quando relata que,

(...) A professora que fazia o atendimento no horário oposto um dia me procurou, que eu na sabia desse detalhe, ela falou que o vocabulário deles é muito reduzido, muito reduzido. Então, **o que eu tento fazer hoje é fazer, adequar**

a minha aula ao vocabulário... tem coisa que não dá, né? Mas, adequar ao máximo possível minha aula ao vocabulário. (Batista)

Nesse diálogo, o professor demonstra total sensibilidade em relação à aprendizagem de seus/suas alunos/as surdos/a e teve uma preocupação de rever sua prática e passou, então, a usar uma nova metodologia que pudesse facilitar nas suas aulas com os/as alunos/as surdos/as, apesar de ser sua única prática inclusiva, pois o professor, hoje, limita-se a preocupar-se com o vocabulário. Argumenta que apresenta limitações, bem como reclama da falta de recursos. Em outro momento da entrevista, um aspecto chamou bastante a minha atenção, quando o professor declara que,

(...) eu sempre costumo fazer com mais alunos, **sempre quando eu vejo principalmente uma reportagem que tem algo a ver com as minhas aulas, ou até muitas vezes que não tem, mas é uma coisa da atualidade, eu sempre procuro comentar em sala, pergunto se alguém viu, se alguém tem algum posicionamento, o que eles acham.** Sempre eu procuro. Principalmente Jornal Nacional. Por quê? Jornal, eles não lêem. Revista, Veja, Istoé, caríssimo, quando você encontra um aluno, que você pergunta “Alguém leu a revista tal,” você não consegue encontrar ninguém, né? Então, eu costumo sempre no meu dia-a-dia estar utilizando isso em sala de aula. (Batista)

Nas poucas observações que fiz, não pude constatar essa prática, mas vejo que é extremamente relevante, porque você não se limita à simples transmissão de conteúdo, fato comum em muitas aulas, sejam elas com alunos/as surdos/as ou só com ouvintes. E mais, ele acrescenta que é uma prática que acontece na sua vida desde a época em que era estudante. Percebo, então, a influência da sua identidade de estudante na sua prática e identidade docente, conforme comenta que,

(...) quando eu fazia a sexta série, tinha um professor que ele obrigava a gente a assistir o Jornal Nacional, o professor de história. Tinha que assistir o Jornal Nacional, coletar três informações do dia, tinha que vir no trabalho o dia que você assistiu, as três notícias, e, todo final de mês, você tinha que entregar aquele trabalho para ele. Valia metade da nota. Então, quer dizer, todo mundo assistia. Não é como hoje que o aluno, um faz, e todos copiam, né? Não, naquele época não tinha (disso). Então, todo mundo assistia... todo mundo fazia, inclusive cada um trazia uma reportagem diferente. Me serviu muito na época porque acabou me despertando assistir uma coisa que não tinha costume, né? Hoje, eu não nenhum professor fazer esse tipo de coisa. (Batista)

Para que suas práticas possam ser ampliadas e não ficar limitadas à adequação vocabular, na seleção lexical, na entrevista, Batista comenta o que poderia facilitar a sua postura em sala de aula com os/as alunos/as:

(...) Eu comecei a ter um professor intérprete há dois anos atrás, esse é o terceiro ano. Como facilitou a minha vida, facilitou muito. Se eu tivesse as noções básicas, eu acho que teria facilitado mais ainda, né? Porque, tudo que eu quero comunicar com os alunos, provavelmente eu tenho que passar pelo intérprete, e o intérprete passar (para mim). Fica como um professor lá... uma palestra onde o palestrante só fala inglês e você não entende nada de inglês, né? Fica naquela situação. (Batista)

Entretanto, a busca de recursos, o aperfeiçoamento e a atualização profissional são prejudicados devido às limitações financeiras, ao dizer que

“(...) o tempo anda meio curto, né? Você tem que correr atrás de outras coisas para você complementar o seu salário. Porque, se não, a coisa fica mais difícil, né?” (Batista)

Assim, observo que o professor compreende a necessidade de mudança das práticas para atender as pessoas com necessidades educativas especiais, demonstra sinais de mudança nas suas práticas, embora apresente atitudes tradicionais de ensino.

4.5 Gêneros Discursivos no Letramento Inclusivo

Como dissemos, no Letramento Inclusivo, as práticas com os textos auxilia na inclusão da pessoa com necessidades educativas especiais. Nesta pesquisa, percebi a reconfiguração, a adaptação dos gêneros discursivos em sala de aula com relação à estrutura funcional, à estrutura composicional e às escolhas lexicais para facilitar as práticas de sala de aula. Dessa forma, percebe-se uma mudança, tímida, das práticas de letramento. No quadro a seguir, apresenta os gêneros discursivos (significados acionais – FAIRCLOUGH, 2003) evidenciados nos discursos dos/as professores/as e nos diversos eventos de letramento observados.

PARTICIPANTE	EVENTOS DE LETRAMENTO	GÊNEROS DISCURSIVOS
Ana Kalyne	Aula de Matemática (Lab. de informática)	Tabuada; Cartazes
Ana Kalyne	Aula de Ciências (teoria)	Cartazes
Mara	Aula de História (teoria)	Desenhos Questionário/Exercício
Rosa	Aula de geografia (teoria e prática)	Desenhos Maquete Mapas Relato/Narrativas
Teresa	Aula de Ciências (teoria)	Resumo Questionário Exercício
Teresa	Aula de Ciências (prática)	Relatório Desenho
Cleia	Aula de Português Brasileiro como Segunda Língua	Crônicas
Goreth	Aula de Português Brasileiro como Segunda Língua	Reportagem Notícias
Batista	Aula de Ciências	Resumo Exercício

Quadro 4.3 – Gêneros Discursivos nos Eventos

Conforme comentei anteriormente, o desenho é citado pela maioria das professoras, principalmente, nas falas daquelas que trabalham com Ciências, Geografia e História. Esse gênero discursivo está presente sempre nas aulas e atividades não simplesmente com a intenção de preencher espaço da aula ou para passar o tempo, mas, principalmente, para a avaliação, na maneira das professoras observarem até que ponto determinado conteúdo foi realmente compreendido pelo/a aluno/a.

Outro aspecto observado é que os/as professores/as (de qualquer área, inclusive Língua Portuguesa) não têm conhecimento sobre a noção de gêneros discursivos, apesar de utilizarem-nos em suas aulas, pois sempre comentam, nas entrevistas, que usam textos, porém não especificam quais:

Eu trabalho português, mas para eles, por exemplo, um **texto** desses do jornal e compreenderem, mesmo buscando o que eles já conhecem de outras disciplinas, é difícil, mas no momento em que eles se interessarem, eu trouxe a página de jornal, coloquei no quadro, e aí a gente começou a trabalhar. (Cleia)

(...) mas vamos supor que, a partir **desse texto**: eu preparei as gravuras, preparei o conhecimento, por exemplo, a significação de palavras chave... E aí de-

pois a gente parte de compreensão de texto, exercício, como se fosse a sala de aula comum, mas aí é que vem o momento de interpretação de texto. (Cleia)

(...) **peguei um texto** de... nós tínhamos que trabalhar em um projeto da escola, as doenças da atualidade. (Cleia)

digamos assim, **um texto**... uma crônica, por exemplo, e que... Oitava série, () oitava série, uma crônica que a mensagem daquela crônica é interessante para a idade desses meninos, né? e você tenta trabalhar vocabulário, você trabalha vocabulário, você trabalha a vivência deles, o dia-a-dia deles dentro daquele texto. (Goreth)

Primeiramente, por exemplo, **se você trabalhou um texto, do texto** você faz a explicação do vocabulário, você trabalha as palavras que eles não conhecem. (Goreth)

Durante toda a pesquisa, somente as professoras Teresa e Goreth especificaram o gênero discursivo utilizado em determinado evento:

olha, quase sempre a minha aula é expositiva, então tem o **resumo** que eu passo pra ele, faço a interpretação em libras, então escrevo no quadro primeiro, né, aí faço a interpretação daquele **resumo**, é depois a gente faz um questionário, faz ou um exercício de qualquer tipo né. (Teresa)

(...) a aula prática deles é sempre muito boa. Eles gostam, participam e entendem bem e dessa aula sempre sai um **relatório**. E quando tem aula prática, eu avalio a aula com um **relatório** ou eu levo o **relatório** semipronto e eles preenchem ou eu faço o **relatório** aqui no laboratório com eles. (Teresa)

digamos assim, um texto... uma **crônica**, por exemplo. (Goreth)

Entretanto, acredito que as professoras não têm compreensão do que são gêneros discursivos. Penso que um maior conhecimento desse assunto por parte das participantes facilitaria ainda mais as suas práticas com os textos, pois podem selecionar de maneira objetiva quais gêneros podem ser trabalhados com as alunas e os alunos surdos bem como a forma de utilizá-los em sala de aula, com uma metodologia diferenciada.

A articulação dos exemplos da prática social, nesses contextos (escola I e II), situados no tempo e no espaço foi fator desencadeador para a emergência de novos gêneros discursivos. Com o cruzamento do discurso de ensino regular (que prioriza os conteúdos) com o discurso da educação especial (que prioriza a adequação), surgem os gêneros híbridos, como nos exemplos vistos no quadro 4.3. Os gêneros emergem a partir de gêneros pré-existentes. Essas mudanças acontecem no âmbito da linguagem, estrutura genérica, seleção vocabular e objetivos, transformando os gêneros do Letramento em gêneros dos letramentos inclusivos.

4.6 Os discursos e as práticas de letramento inclusivo

Nesta seção, analiso os vários excertos das entrevistas feitas com os/as professores/as que participaram desta pesquisa. Na análise, busco identificar os discursos presentes nas narrativas, bem como as escolhas lexicais e suas relações com as práticas de letramento inclusivo.

Para que o/a aluno/a surdo/a possa ser efetivamente incluso/a nesse novo processo educacional, faz-se necessária uma mudança desde o ambiente familiar até o escolar. Observe o exposto nas seguintes narrativas:

(...) hoje em dia você nota que a família está distanciando do filho, né, porque algumas coisas, normas de educação você que tá passando, você que tá passando, porque você pensa assim, eu num tenho que falar pra esse aluno que ele não pode jogar papel no chão, que ele não pode grudar chiclete debaixo da carteira, isso a mãe dele teria que ter falado, isso seria assim, mas não é assim, você vê que não é assim, pra você, por exemplo, a gente tá aqui conversando e pro aluno chegar ali e pedir licença para entrar seria um processo natural, ele já teria que ter aprendido isso na casa dele, mas não aprende, se não ensinar ele não vai fazer, então tá cada vez mais difícil porque cada vez mais pai e mãe envolvidos com o trabalho e o filho totalmente na escola, totalmente na escola e a escola não mudou o suficiente. (Ana Kalyne)

(...) minha expectativa é que alguém olhe por esses alunos, que a família participe, eu tô dizendo a família no geral, não só de alunos surdos, que ela participe, que ela esteja dentro da escola. (Mara)

(...) Porque eu queria que tivesse alguém que acompanhasse, mas os pais são assim, não são todos que não são presentes, muitos são presentes, nós temos as itinerantes, não sei se você sabe, que ela nos acompanha e nós conversando, eu falei dessa dificuldade que tem dos pais de ajudarem a fazer o trabalho, eles acham que a responsabilidade é toda de quem? Da escola e do professor. (Rosa)

A gente tem algum problema é com o pai que, eu acho que não é só o aluno surdo, é todo aluno, em maneira geral, dentro da escola, tem aquele aluno que está abandonado, porque a família vem muito pouco, você chama e não consegue falar, o pai não comparece, ele deixa um telefone que depois não tem contato, então a gente tem o aluno que é problemático por causa disso, mas de maneira geral, mais da metade da turma a gente consegue ter um bom contato com a família. (Teresa)

(...) Mas a gente percebe que tem alguns pais que querem, que se empenham em entender mais, em participar um pouquinho, mas, também não estão muito preparadas. Por quê? São pais que têm que trabalhar, que não podem dedicar um pouco de tempo, são famílias muito carentes, que trabalham o dia todo, saem muito cedo de casa, trabalham o dia todo, só encontram com o filho à noite, na hora de fazer o jantar, e depois têm que dormir porque acordam quatro, cinco da manhã. Então assim, eles não podem auxiliar muito, não auxiliam

muito, nesse caso seria muito conveniente que a maioria soubesse fazer a língua de sinais, é a língua que o filho fala, para poder comentar um jornal que estivessem ouvindo, ou numa festa, mostrar o que está acontecendo, então isso não acontece (...) Agora, a disponibilidade a vontade dele de trazer à escola, e tal, tudo bem, isso acontece, mas eles acham que essa socialização, essa escolarização só acontece no convívio escolar, e isso atrapalha muito. (Cleia)

(...) nós não temos a presença do pai aqui na escola (...) então, a coisa é difícil, né? Quando eles chegam, assistem uma aula, e vêem que a coisa é complicada, aí que você não vê mais a presença daquele pai, nem para conversar depois com ele. (Batista)

Constato a forma como os/as professores/as representam os pais dos/as seus/suas alunos/as por meio do discurso da família tradicional, em que há um distanciamento dos pais em relação à educação dos/as filhos/as, a pouca participação, envolvimento nas atividades escolares, bem como o não acompanhamento na vida escolar, seja os/as filhos/as surdos/as ou não. Nas falas dos/as participantes, observo um silenciamento em relação ao papel da mãe na educação escolar dos/as filhos/as, pois utilizam os termos ‘família’, ‘os pais’ ou ‘pai’. A mãe tem o papel de educar e o pai, instruir. Logo, se o assunto da escola é instrução, quem tem autoridade para resolver é o pai. No senso comum, todos os problemas são, obrigatoriamente, resolvidos pelo homem, pelo marido, pelo pai. Assim, percebo que este discurso tradicional reflete-se na fala (no discurso) dos/as professores.

Outra mudança significativa com relação à educação é o fato da família acreditar que, hoje, toda a responsabilidade é da escola e do/a professor/a, conforme apontou Rosa. Logo, pelo fato de a família, na maioria dos casos, não aceitar a LIBRAS como a língua que deve ser utilizada para facilitar a mediação com os/as filhos/as surdos/as, para ajudar na orientação, no acompanhamento escolar, tem ecoado nas falas das professoras o discurso da sexualidade:

(...) eles tem uma sexualidade sem censura, então a gente pensa, às vezes, que eles tão mais aflorados sexualmente do que os outros, mas ela ontem falou isso e eu fiquei pensando, eles não tem a censura, então, se eles tão namorando, pra eles beijar em qualquer lugar é normal, então, isso é trabalhado com eles, que as coisas não podem ser assim, mas ontem, assim, eles são mais livres, né, com a censura, que a gente tem uma censura e eles não tem. (Ana Kalyne)

(...) no Ensino Especial tem o sexo aflorado, eu não sei se você já ouviu... muito colocado isso, mas até mesmo ontem no curso, essa fala não é que seja totalmente correta, coerente, é porque realmente não tem quem fale pra ele, então eles vão descobrindo e vão querendo tudo de uma vez. (Rosa)

(...) eu sempre ouvi falar que aluno com qualquer problema né, mental, cego, surdo, tem a sexualidade aflorada, a gente ouve falar isso. (Teresa)

Na verdade, o que se observa é que falta um cuidado maior por parte da família com relação à educação. Os pais passam essa tarefa para a escola, como atesta as professoras Teresa e Cleia:

(...) e lá eles insistiram muito para gente que o problema não é esse não, o problema é uma falta de educação, não tem quem dê o limite para eles (...) ele não tem uma educação para viver em sociedade, aí faz com que a pessoa ache que tudo é normal, pra ele tudo é normal, ele não ta tendo, eles não tem senso crítico, não teve uma formação pra isso. Então, a falta de educação, é quando você tem um conceito errado depois então, não é porque é surdo que faz o que quer, não, vamos ensinar, vamos explicar pro pai, então tem que falar que não pode ficar fazendo isso não, não pode ficar beijando, não pode ficar apalpando todo mundo (...) eu aprendi isso lá e achei muito bacana, né, a gente poder ver as coisas mais atualizadas, os conceitos que eu tinha antes modificados. (Teresa)

(...) o que eu percebo é que a gente talvez cuide um pouco mais na parte social, de explicar algumas coisas, do respeito a si próprio, meninas e meninos, porque a gente sabe que os pais deles, muitas vezes, não tem condição de passar isso para eles. O fato da sexualidade, respeito com o próximo, manter, cuidar das suas obrigações, porque alguns pais pensam assim: “Não, deixa, coitadinho, ele é surdo, ele não entende”. Então a gente tenta fazer esse lado. (Cleia)

A partir disso, a educação inclusiva toma novos rumos, pois a não conscientização da real função da mãe e do no processo educacional do/a filho/a, a escola e, principalmente, os/as professores/as precisam dobrar as suas funções, as suas metodologias para cobrir a parte que não é feita em casa. Assim, observamos a todo instante o questionamento sobre a família e a reclamação dos docentes sobre o não apoio do pai e da mãe. É válido destacar que, mais uma vez, a mãe não é mencionada na fala dos/as professores/as.

Como os/as professores/as precisam orientar seus/suas alunos/as em todos os aspectos e pelo fato de as alunas e os alunos surdos precisarem de uma atenção maior em relação aos/às ouvintes, noto um discurso que influencia diretamente essa prática inclusiva, o da diferença de gênero. Vejamos:

(...) a mulher é mais maternal. (Ana Kalyne)

(...) é claro que também na hora dessa formação muitas mulheres vão atrás (...) e tem outra coisa, os homens não correm atrás das novidades quanto às mulheres, eles são mais assim... eles ficam mais no canto, esperando a oportunidade chegar e nós não, nós na hora que vemos uma coisa nova nós somos curiosas (...) eu quero isso, o homem não, fica esperando, você quer trabalhar com isso? Ele é mais na dele, a mulher é mais curiosa, mais agitada, vai atrás, por isso também. (Mara)

(...) eu acho que o homem é mais, falta um pouco de sutileza, não é questão de preconceito, é a forma do ser humano e você como mulher está mais aberta, talvez tenha mais paciência, talvez tem mais essa facilidade de, sei lá, de se interagir, de integrar-se. (Rosa)

(...) eu penso que não é todo homem que tem essa paciência (risos), pra chegar e ir analisando, ver o que você pode fazer, ver o que pode modificar pra ensinar aquele aluno, então, aqui na nossa escola, trabalhar com aluno surdo um dos critérios que a direção usa é a flexibilidade do professor, um professor muito rígido, ele não pode trabalhar com um aluno surdo, ele não vai entender o aluno e o aluno não vai entender, porque ele não muda, o que ele tá falando (...) então eu vejo que as mulheres tem mais disso. (Teresa)

(...) eu acho que talvez a gente esteja muito mais engajada, né? (Cleia)

(...) eu acho que pela educação, pela paciência, né? Assim, não que os rapazes, digamos assim, não sejam dedicados, mas eu acho assim que o... o seu perfil mesmo, sabe? seu perfil mesmo de professora mesmo. (Goreth)

Nas suas falas, as professoras deixam claro que há características que são próprias dos homens e outras, exclusivas das mulheres, por isso a predominância das mulheres no Ensino Especial, principalmente, quando se referem às mulheres como ‘mais maternal’, ‘vão atrás’, ‘mais curiosa’, ‘mais agitada’, ‘está mais aberta’, ‘mais paciência’, ‘mais facilidade de interagir-se, de integrar-se’, ‘mais engajada’. Enquanto que o homem é caracterizado como ‘ficam mais no canto’, ‘mais na dele’, ‘falta um pouco de sutileza’, não é todo homem que tem essa paciência’, ‘não sejam dedicados’.

Com relação à maior quantidade de professoras na Educação Especial, Batista, único participante da pesquisa, argumenta de maneira diferente em relação ao que foi dito pelas professoras, pois para ele são outros fatores que fazem com que haja essa predominância de mulheres, conforme aponta no seu discurso:

(...)Primeiro, a quantidade de professores homens na Fundação Educacional é muito pequena, muito. (...) aqui na escola tem várias professoras que tentam dar aula para o ensino especial e não conseguem. Por quê? Porque as vagas são muito reduzidas. E, realmente, eu não lembro de nenhum professor querer fazer esse... querer fazer não, ter feito o curso para disputar uma vaga. Porque, as professoras que eu conheço que fizeram, elas fizeram para disputar a vaga, para trabalhar com o ensino especial, elas não fizeram por fazer. Então, eu acho que já parte também daí. Agora, a relação entre o professor homem e a professora mulher, aí eu não sei te dizer se é porque o professor não se sente bem... Eu provavelmente não sentiria nenhum problema em trabalhar com esse tipo de aluno, né? Porque, se não, eu nem pegaria as turmas que eu já venho pegando desde que foi aberto a inclusão. (Batista)

No discurso de Batista, há um pressuposto de que as mulheres são mais competitivas no mercado de trabalho e que os homens são mais quietos, esperam as oportunidades aparecerem.

Toda essa nova dinâmica (contexto familiar, escolar, metodologias, avaliação) do ensino inclusivo influencia diretamente a prática dos/as professores/as em sala de aula, em que precisam fazer adaptações do conteúdo, da maneira de avaliar e na utilização de estratégias diferenciadas, conforme explicitado no item 4.3.1. E assim notamos outro discurso, o tecnológico:

(...) eu fui numa, uma vez, que eu achei muito interessante, que diz que um cara (dormiu) duzentos anos e que quando ele acordou, ele ficou maravilhado com a tecnologia, porque já tinha microondas, já tinha celular, já tinha, então ele não conseguiu entender nada, porque tava tudo diferente, num simples toque do controle remoto a televisão mudava e tinha filme, ele podia ver a foto na mesma hora e ele ficou maravilhado com aquilo e ele saiu pela cidade procurando e não conhecia mais nada, já tinha carro, um monte de tecnologia, a única coisa que ele conheceu foi a escola, porque, porque a escola continua a mesma coisa, se nessa escola tem diferença da escola que você estudou, num tem, entendeu, são alguns computadores tímidos que aparecem, sem internet ainda, então o que que acontece, a única coisa que não mudou que não acompanhou isso foi a escola. (Ana Kalyne)

(...) a nossa ainda está a desejar nesse ponto de equipamento, muito equipamento evoluíram, o aluno já sabe o que é computador, o que é internet, o que é orkut, ele já sabe tudo e nós não temos isso aqui pra ele, então ele tem uma linguagem que tá além da escola, por isso que eu penso, às vezes, que ela está tão, ela não tem mais atrativos pro aluno, a maior parte dos professores reclamam do aluno que é desinteressado, mas a escola, ela ficou dessa forma, a sociedade evoluiu muito, tecnologicamente e a escola não acompanhou essa evolução (...) então, eu acho a nossa escola precisa chegar no melhor, num ponto melhor, onde você usa mais assim a tecnologia a favor de um ensino melhor, não é que o professor, não é que o aluno não vai precisar de lápis e caderno, enfim, ele pode muito bem usar a internet pra melhorar o seu conhecimento, eu acho e o aluno surdo gosta muito disso, eles conhecem tudo, tudo de internet, de orkut, se comunicam muito pelo orkut, termina a aula, aí chega em casa, já tem um mandando mensagem para o outro, então é um instrumento que pra ele é muito importante e é importante entender que isso é parte da vida dele. (Teresa)

Os/as professores/as absorveram o discurso tecnológico, entretanto eles/elas não tem o letramento digital. Assim, eles/elas questionam que precisam da prática, em que os/as alunos/as apliquem os conhecimentos tecnológicos, porém isso não acontece na escola

Logo, não basta simplesmente que o/a professor faça todas as adaptações para receber o/a aluno/a e dar-lhe condições de aprendizagem. Para isso, as escolas precisam de mais ins-

trumentos, artefatos mínimos e, principalmente, preparar os docentes em cursos de atualização. Para isso, Tereza traz o discurso de políticas públicas para sua fala:

(...) essa parte da escola, da atividade do professor, eu penso que vai melhorar, eu acredito num futuro (risos), né, a gente depende de uma política, agora eu nesse ponto eu sou muito realista, depende de uma política que, assim, venha na escola, venha nas salas ver o que é que ta acontecendo e o que tem que ser feito e não é eles lá dizerem pra gente o que é que tem que ser feito, porque o que eles falam pra gente fazer é tudo errado, pelo menos, ele não está adequado a realidade, ele não visa melhorar, pelo contrário, é para dar uma aparência, uma maquiagem no ensino e não é isso que a gente quer, a gente quer uma escola que realmente ensine, que melhore o aluno. (Teresa)

O discurso de Teresa dialoga com o de Rosa e o de Batista, pois o governo, aparentemente, pretende melhorar a educação no país com vários projetos, porém não oferece condições para isso ou, muitas vezes, quer empregar modelos adotados em outros países com bastante sucesso, sem fazer a real adaptação ao contexto onde vai ser aplicado. Além disso, faz parcerias com a iniciativa privada em que os resultados esperados são mais quantitativos do que qualitativos, como atesta Batista em ‘as parcerias é sempre visando lucro’, ‘de graça isso não é’. Temos, então, um discurso do novo capitalismo (neoliberal), que mostra o abandono do Estado:

(...) eu acho que a educação falha, principalmente no nosso país, porque muitas vezes também se copia muito o que ta se fazendo lá fora, eu vou copiar o modelo da Espanha, eu vou copiar o modelo, né, de outro país, mas eu tenho que observar se o meu país também está adaptado para receber esse modelo que está sendo importado. (Rosa)

(...) O Estado tem que dar pelo menos a condição mínima para você trabalhar. Agora, por que que não se faz parceiros nessa forma? Vamos fazer uma parceria com a Rede Globo, aí **as parcerias é sempre visando lucro**, porque foi feito agora uma parceria aí para a aceleração. Quantos milhões será que está rolando? (Eu não ouvi falar), **de graça isso aí não é**. (Batista)

(...) a educação hoje, olha, é porque você acredita, porque, se eu não acreditasse, por tudo que eu falo o GDF, porque aqui que eu trabalho, por tudo que se faz pela educação, eu acho que não é do jeito que eles pensam. Eles elaboram lá um projeto e, “Olha, está aí o projeto para vocês colocarem em prática.” Muitas vezes você coloca o projeto em prática, muitas vezes o projeto é legal, se o professor que vai aplicar o projeto, ele se dedicar ao projeto, muitas vezes ele consegue, aí ele se esbarra num problema, porque “Eu te mando o projeto e nenhum material.” A escola que se vire para arrumar esse material, você que se vire para arrumar, não vem. (Batista)

Apesar de todas as adversidades, observo total engajamento dos/as participantes, pois atuam no Ensino Especial por acreditarem que podem contribuir de maneira significativa para

o ensino das alunas e dos alunos surdos. Suas atitudes e falas mostram um discurso da mudança, um discurso promissor, um discurso emancipatório, no sentido de que realmente a inclusão aconteça de maneira efetiva, por mais que alguns ainda tenham um discurso tradicional de ensino, pois ainda estão, a cada ano, fazendo tentativas para que possam melhorar, cada vez mais, suas práticas de letramento inclusivo:

(...) eu quis mudar de modalidade de ensino normal, os ouvintes, para o ensino especial, porque eu cansei de trabalhar lá por muitos anos, aí eu falei, vou mudar e também porque **a vida, ela é assim, constante de mudança para você conhecer o outro lado, eu vejo assim.** (Mara)

(...) eu tenho esperança porque eu acho que enquanto você tem esperança, você acredita, eu ainda acredito que nesse país vai haver uma grande, não é revolução, **uma grande EVOLUÇÃO no ensino**, mas é preciso que ela ocorra logo. (Rosa)

(...) Eu acho que a cada dia e a cada ano, eu digo a cada ano, mas, embora eu esteja no segundo, eu já repensei de como fazer esse ano, comparando o trabalho feito no ano passado. É diferente. Aí como vai adequar o conteúdo? Você vai ter que adequar praticamente que individualmente. É um trabalho, e eu acho que por isso que o número de alunos em sala é reduzido, é um trabalho individual. É um trabalho de começar do zero, com todos, mas ao mesmo tempo aproveitar a experiência, o conhecimento que cada um já tem, e aí crescer com um em uma linha, tá, diferenciada de cada um. (Cleia)

(...) com esse trabalho, chegar a uma fase, né? e parar, e enxergar o crescimento deles, e pensar, “Nossa, fulano está assim hoje, conseguiu fazer isso porque nós, a equipe, conduzimos eles e fizemos esse trabalho.” Então, eu acho que é todo tipo de expectativa, realmente conseguir **minimizar ao máximo as dificuldades que eles têm por causa dessa deficiência**, né? (Cleia)

(...) depois de dezenove anos de carreira, bom, eu quero continuar fazendo o que eu faço realmente, ter uma perspectiva melhor, agora mesmo que eu entrei nesse trabalho com os meninos do ensino especial, eu quero abraçar esse trabalho, e o que eu espero é que realmente coisas boas, que venham coisas boas, que realmente **a gente seja valorizada pelo que a gente faz**, seja reconhecido, no âmbito da escola, no âmbito dos alunos, no âmbito da sociedade em geral. (Goreth)

Observamos essa entrega na Educação Especial, principalmente, quando elas falam ‘a vida, ela é assim, constante de mudança para você conhecer o outro lado’, ‘eu tenho esperança’, ‘ainda acredito’, ‘uma grande EVOLUÇÃO no ensino’, ‘minimizar ao máximo as dificuldades’, ‘eu quero abraçar esse trabalho’, ‘a gente seja valorizada pelo o que a gente faz’.

Goreth, no último trecho acima, reforça ainda mais o porquê dos/as professores/as trabalharem com o Ensino Especial, pelo fato de acreditarem no que faz, de esperarem a valo-

rização por parte da família, da sociedade no geral e não simplesmente pelo aspecto financeiro, como destacam os/as participantes em seus discursos:

(...) Olha, a gente tem uma gratificação que deve estar nuns duzentos e dez reais, num vejo assim nenhuma, só boa vontade, **só você gostar do que ta fazendo, porque duzentos reais não faz você optar por isso não**, aliás, de repente, não paga nem o custo do que você vai ter que fazer, não paga, então é porque, sei lá, alguma coisa que a gente gosta de ficar trabalhando com eles, de que a gente despertou pra isso, né, tem um interesse social, interesse religioso, interesse seu como professor, mas do governo incentivo não tem nenhum, duzentos reais. (Ana Kalyne)

(...) por questão financeira não há incentivo, porque quando você vem pra cá, eles falam que você vai receber uma gratificação, aí em alguns casos, como o meu, você recebe duzentos e poucos reais a mais e vai lá no Imposto de Renda e você passa de uma alíquota para outra, por exemplo, e você sai é perdendo muito mais (...) incentivo financeiro não tem não, agora tem incentivo pessoal, de crescimento, de você querer participar, doação. (Mara)

(...) quando eu entrei, eu me atentei para o salário e eu ganhava muito bem como professora, razoável, eu entrei em 89 e o salário ainda estava bom e o salário foi caindo, caindo e hoje quem é professor é porque gosta, porque ta aqui porque gosta dessa atividade e eu acho que eu gosto também. (Teresa)

(...) eu critico muito e tal, mas eu gosto de ser professor, por isso que estou aqui até hoje.” **Salário não são essas coisas, já tive a oportunidade de ter entrado na polícia civil, né?** E acabei desistindo de tudo, acabei largando, tanto é que nunca mais prestei nenhum concurso, né? Eu só acho que o professor deveria ser mais valorizado. Eu falo também pela comunidade, a comunidade não valoriza o professor. (Batista)

4.7 Identidade Docente e a Inclusão

Nesta seção, analiso excertos das entrevistas feitas com os/as participantes da pesquisa, em que busco identificar que elementos lingüístico-textuais constroem as identidades desses identificados, bem como a influência dessa identidade na sua prática de letramento inclusivo.

(...) Até esse ponto, oito anos atrás não, nem se falava quase em preparar **professor**. **O professor** sempre é que corre atrás inicialmente quando **ele** quer atuar em uma área diferente, **ele** corre atrás pra pra **ele** se formar, pra **ele** se preparar. (Mara)

(...)eu acho que deve ser bem reconhecida a profissão de **professor**, deveria ser bem mais remunerada. (Rosa)

(...) ser **professor** foi bom porque eu tinha tempo para minha família (...) eu não sei se é por isso que as mulheres também fazem essa opção, porque a

maior parte quando quer se profissionalizar pensa (...) em ser **professor**. (Teresa)

(...) Porque, se a gente avaliar, tem **professor** que é **professor** e **professor** que está **professor**. (Cleia)

Olha, poderia ser mais valorizada, a profissão de **professora**. Porque, se você for imaginar, todo cidadão passa pela mão **do professor**, né? (Goreth)

Olha, eu gosto da profissão de **professor**, apesar dela ser muito desvalorizada. Hoje você não tem respeito (...) de praticamente mais ninguém. (Batista)

Início a análise pelo termo usado pelos/as participantes para referir à pessoa que leciona. O termo mais freqüente em todas as narrativas é professor (empregado na forma masculina, na maioria das vezes). As narrativas mostram os valores dessas pessoas, bem como a visão que têm de si, o conceito que guardam da profissão que exercem e, principalmente, o desejo pelo reconhecimento da profissão por todos os segmentos da sociedade.

Cleia, ao comentar sobre a profissão de professor/a, faz uma avaliação da sua atividade docente com a oposição entre aquele/a que é professor/a e o que está professor/a. O que é professor/a assume a identidade docente e constrói toda uma estrutura que facilite a sua atuação, busca e investe em recursos simbólicos, demonstra mais empenho, pois ele/ela é professor/a, é a sua profissão, enquanto que aquele que está professor não se envolve no processo, pois está em um período temporário.

(...) **Profissão que é quase um sacerdócio** (risos), é igual eu falo, é, eu nasci pra isso, não daria pra ser outra coisa, mas é uma profissão bem difícil, porque hoje em dia você nota que a família está distanciando do filho, né, porque algumas coisas, normas de educação você que ta passando, você que ta passando, porque você pensa assim, eu num tenho que falar pra esse aluno que ele não pode jogar papel no chão, que ele não pode grudar chiclete debaixo da carteira, isso a mãe dele teria que ter falado, isso seria assim, mas não é assim, você vê que não é assim, pra você, por exemplo, a gente ta aqui conversando e pro aluno chegar ali e pedir licença para entrar seria um processo natural, ele já teria que ter aprendido isso na casa dele, mas não aprende, se não ensinar ele não vai fazer, então ta cada vez mais difícil porque cada vez mais pai e mãe envolvidos com o trabalho e o filho totalmente na escola. (Ana Kalyne)

(...) eu já to no barco, agora é fazer o melhor que eu puder dentro daquilo que to me propondo a fazer, né, ce tem que tentar fazer o melhor, porque **eu vou ser professora sempre**, então, eu tenho que tentar fazer o melhor dentro daquilo que eu to me propondo, é só isso, a minha expectativa é fazer o melhor. (Ana Kalyne)

Ana Kalyne compara a sua atividade com a de um sacerdote que, tradicionalmente na sociedade, é visto como uma missão nobre por a renunciar algumas coisas em prol do exercí-

cio da profissão. Ela reforça que ser docente ‘é bem difícil’, pois o/a professor/a, atualmente, tem que atribuir outras identidades sociais (pai, mãe, psicólogo, orientador educacional) a sua identidade docente. Ao usar o termo ‘eu nasci pra isso’, demonstra que sua identidade docente é algo nato. Não há questionamento da sua identidade, já que nasceu para isso, logo é uma identidade docente que não é passível de mudança, ao afirmar ‘eu vou ser professora sempre’.

“(...) Hoje em dia vejo como uma profissão estressante, muito cansativa, por isso que eu mudei, eu quis mudar de modalidade de ensino normal, os ouvintes, para o ensino especial, porque eu cansei de trabalhar lá por muitos anos, aí eu falei, vou mudar e também porque a vida, ela é assim, constante de mudança para você conhecer o outro lado, eu vejo assim.” (Mara)

Na sua fala, Mara traz um discurso tradicional sobre a profissão, quando diz ‘uma profissão estressante’, entretanto sua identidade docente é construída a partir do discurso da mudança, em que ela se permite enfrentar novos desafios. Essa característica é de fundamental importância para a prática inclusiva, em que exige do/a professor/a uma nova postura, em estar aberto/a aos novos desafios, às novas metodologias para lidar com o/a aluno/a que necessita de cuidados especiais.

(...) Eu sou muito suspeita pra falar sobre isso, porque assim eu gosto do que eu faço, eu escolhi uma coisa que eu gosto, então, na minha opinião, eu acho que deve ser bem reconhecida a profissão de professor, deveria ser bem mais remunerada, deveria ser aplicado mais recursos para você cada vez mais se atualizar, pra você comprar mais livros (risos) eu mesma tenho maior vontade de fazer mestrado, mas como eu vou fazer um mestrado? Eu tenho os meus filhos, também tenho minha família que estuda e tudo, tenho os meus compromissos e eu vou fazer como? Porque o mestrado o preço que é, né, e eu não tenho esse tempo disponível para mim fazer. (Rosa)

(...) **eu, professora Rosa**, tem dias que eu chego e eu me sinto que estou numa coisa velha, olha eu sou um tipo de pessoa que tenho minha opinião (risos) muito a frente, então eu sinto, eu a professora Rosa, se eu sinto que está retrógrado, que preciso de algo novo de algo que mude mesmo, imagine os nossos alunos, é isso que eu vejo, mas eu tenho esperança que possa melhorar, que possa vir coisas novas... talvez vocês mais jovens tenham mais esperança. (Rosa)

De todos/as participantes, Rosa, no seu discurso, assume sua identidade docente ao dizer ‘eu, professora Rosa’. Constitui sua identidade docente como algo em construção, em processo de reflexividade, pois assume uma postura de querer capacitar-se (outra característica fundamental na prática do letramento inclusivo), entretanto sua identidade familiar influencia, negativamente, ao mostrar aspectos familiares e financeiros que impedem a sua atuali-

zação profissional. Apesar das adversidades, percebi que isso não influencia de forma negativa a sua prática docente, pois ela sempre questiona suas metodologias, seus conhecimentos, realizando seu trabalho, mesmo que limitado, de forma reflexiva.

(...) ser professor foi bom porque eu **tinha tempo para minha família, as férias é junto com a família**, então tem umas coisas assim que combina bem com a profissão, eu não sei se é por isso que as mulheres também fazem essa opção, porque a maior parte quando quer se profissionalizar pensa primeiro no professor, em ser professor do que outra atividade e isso permite a gente viver mais com a família, pra mim foi uma coisa que eu gostei, né, e outra coisa que eu vejo é vocação, eu não sei se é bem vocação, mas é a sua capacidade de enxergar aquela pessoa que vai aprender com uma pessoa que precisa da sua ajuda. (Teresa)

(...) eu já trabalhei no serviço público, eu trabalhei no ministério do trabalho, olha, sinceramente (risos), o dia que eu saí de lá eu dei graças a Deus, porque eu não tenho mais chefe, não tenho mais um monte de amigos, assim, entre aspas, olhando pra gente, porque lá a cobiça é horrorosa e aqui não, eu acho que aqui dentro da escola eu me identifico muito com esse ambiente, eu gosto muito, a gente tem colaboração dos colegas, tem colaboração do diretor, tem liberdade, eu me sinto muito livre pra fazer as minhas experiências, modificar a minha aula, ninguém vai perguntar porque eu segui isso, porque eu não segui aquilo, então eu me sinto muito bem aqui, eu gosto dessa profissão, é um vício, eu não consigo mais sair (sorrindo). (Teresa)

Teresa mostra que sua identidade pessoal é mais importante do que a identidade profissional (docente, no caso), porque ela atribui sua escolha profissional à relação que ela pode manter com sua família, tais como, ‘tempo para minha família’, ‘férias com a família’. Percebe-se um discurso hegemônico de que as mulheres só podem trabalhar em profissões que lhes permitam o concílio com os afazeres domésticos. Logo, a identidade docente é secundária para esta professora.

(...) Eu uni um pouco a minha experiência como professora de uma língua, ser professora, um pouco do conhecimento da problemática aí da língua de sinais (e) ajudava meu filho. Aí, com essa realidade que eu te falei, que os alunos são diferentes, todos são diferentes, ainda mais depois dessa problemática de que cada um traz barreiras diferentes também, aí é que houve a necessidade realmente de buscar melhor preparo. (Cleia)

(...) Eu amo, mas eu vejo assim com muitas diferenças. Porque, se a gente avaliar, tem professor que é professor e professor que está professor, sem ainda essa visão de que, mesmo que os salários não sejam tão favoráveis, a classe seja menos valorizada do que outros profissionais, mas, se a gente está aqui, tem que gostar. Não é como atender um balcão e não causar transtornos se eu não der um atendimento, né? tão especial. Aqui não, aqui a coisa tem que acontecer porque ela traz prejuízos, né? eu acho que talvez incorrigíveis para o

futuro de um aluno. Então eu vejo o professor, alguns com muita determinação, que sofrem essas dificuldades de não poder ter a formação continuada, mas também vejo outros que não têm a vontade. (Cleia)

Então, por exemplo, eu, enquanto mãe, eu me permitia não saber como trabalhar pedagogicamente com o meu filho, eu estava tentando ajudar, somar. Agora, enquanto profissional, eu não admitia que eu fosse para a sala de aula e não fosse, pelo menos, assim, minimamente preparada. (Cleia)

Com relação à professora Cleia, percebemos uma reflexividade sobre a real função do/a professor/a, valoriza a sua profissão, porém desvaloriza outras (como atendente). Vê a profissão de professor/a como algo fundamental na vida social das pessoas e não percebe que práticas sociais fora do âmbito escolar podem, também, causar prejuízos na vida de um/uma aluno/a ou de qualquer outra pessoa. Assim, percebe-se uma identidade docente emancipadora, por causa da valorização da profissão, mas como as identidades são híbridas, percebe-se que sua identidade pessoal, também, é constituída por uma identidade social pouco reflexiva. A sua identidade de mãe interfere na sua identidade docente pelo fato de ser mãe/professora de aluno surdo, logo suas práticas em sala de aula são diferenciadas e bem coerentes com a prática inclusiva. Entretanto, enquanto mãe, ela se permite errar, enquanto docente, não. Assim, a todo instante, Cleia reforça e valoriza a sua identidade docente ao destacar ‘enquanto profissional, eu não admitia que eu fosse para a sala de aula e não fosse, pelo menos, assim, minimamente preparada’.

“Olha, poderia ser mais valorizada, a profissão de professora. Porque, se você for imaginar, todo cidadão passa pela mão do professor, né? Então, o que você percebe muitas vezes é o descaso, a desconsideração, na verdade, em relação à profissão do professor. Então, acho que todo... todo professor, o que eles buscam mais é você estar assim bem remunerado, ter melhores condições de trabalho, né? realmente ter um reconhecimento do aluno, um reconhecimento dos pais, um reconhecimento da sociedade. Porque, sem professor, o que que o cidadão é sem professor?” (Goreth)

Na sua fala, Goreth naturaliza uma identidade docente tradicional por acreditar que não há como constituir cidadão/ã sem a prática docente. Há também um discurso capitalista construindo a sua identidade docente ao mostrar que qualquer indivíduo precisa de um *status* educacional para atingir o direito de ser cidadão/ã. Ainda constato um discurso hegemônico de que as pessoas que não passaram pelo estágio escolar, mas que têm uma vida social não estão inclusas, enfim, não são cidadãos/ãs. Goreth cristaliza esse discurso hegemônico e não percebe que o está mantendo, quando não reflete sobre o que é ser cidadão/ã. Ela reage no discurso ao dizer ‘poderia ser mais valorizada’, ‘descaso’, ‘desconsideração’, mas não o faz

na prática. Assim, Goreth alterna entre um discurso tradicional e um discurso emancipatório, logo constrói uma identidade docente de emancipação no discurso, mas na prática sua identidade apresenta traços tradicionais. Como a professora está no primeiro ano que trabalha com alunos/as surdos/as, acredito que, com o tempo, ela iniciará um processo de reflexividade da sua identidade, bem como das suas práticas, para favorecer ainda mais, em sala de aula, a inclusão efetiva.

Olha, eu gosto da profissão de professor, apesar dela ser muito desvalorizada. Hoje você não tem respeito dos pais, hoje você não tem respeito, hoje você não tem respeito de praticamente mais ninguém. Já tive algumas oportunidades já de sair da Fundação. Mas, acabei não saindo porque eu gosto, gosto mesmo. Eu brinco muito com o pessoal, falo, “Olha, gente, ser professor, eu critico muito e tal, mas eu gosto de ser professor, por isso que estou aqui até hoje.” Salário não são essas coisas, já tive a oportunidade de ter entrado na polícia civil, né? E acabei desistindo de tudo, acabei largando, tanto é que nunca mais prestei nenhum concurso, né? Eu só acho que o professor deveria ser mais valorizado. Eu falo também pela comunidade, a comunidade não valoriza o professor. (Batista)

Batista avalia positivamente sua profissão ao valorizá-la, apesar de ter consciência de que socialmente não é valorizada, conforme diz ‘ser muito desvalorizada’, ‘hoje você não tem respeito dos pais’, ‘não tem respeito de praticamente mais ninguém’. Sua identidade docente se constrói pela identificação com a profissão. Há uma reflexividade da sua prática, entretanto a todo instante reforça o gosto pelo que faz. Está preocupado com o/a aluno/a surdo, mostra-se sempre disponível para conversar, a mudar, engajado com o processo inclusivo, mesmo que sua prática em sala de aula seja, ainda, tradicional.

Assim, constato que as identidades docentes, no processo de inclusão, passam por um momento de reflexividade, apesar de que, em alguns discursos, presenciemos aspectos tradicionais que ainda refletem na sua identidade, bem como na sua prática de sala de aula.

Algumas Considerações

A reconfiguração das práticas sociais trouxe a emergência de novos gêneros discursivos associados ao letramento inclusivo de alunas e alunos surdos no contexto do Ensino Regular (ver Capítulo 4, Seção 4.5). A prática docente, bem como a identidade docente dos/as participantes estão em processo de mudança e de flexibilidade, pois percebo ainda a naturalização de discursos hegemônicos, alternando-se com discursos que apresentam uma perspectiva emancipatória, no sentido de favorecer uma inclusão efetiva e dinâmica. Outro aspecto é que assim como os discursos docentes, as práticas também apresentam duas características: algumas refletem o ensino tradicional, e outras configuram-se como inclusas. Assim, faz-se necessária uma mudança não só na postura do/a professor/a, mas também do Estado, responsável em regular as práticas do ensino, sejam elas inclusivas ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das perspectivas analisadas e levando em consideração as demandas atuais da Educação Especial, esta pesquisa pode vir a constituir um ponto de partida para desacomodar certas tradições às quais estamos tão acostumados/as.

Para esta pesquisa, utilizei os pressupostos teóricos da Teoria Social do Discurso, da Análise de Discurso Crítica combinados aos estudos da Teoria Social do Letramento, que consideram discurso e letramento, respectivamente, como prática social. Através da pesquisa etnográfica, pude investigar como ocorre o processo de inclusão de alunas e alunos surdos no ensino regular bem como as práticas docentes nesse processo.

Este estudo propôs-se a responder a quatro questões de pesquisa, com o objetivo de investigar, numa perspectiva crítica, como se constitui discursivamente a identidade docente em relação à inclusão das alunas e alunos surdos no Ensino Regular, bem como analisar o contexto de trabalho dos/as professores/as, as práticas de letramento docentes e as suas relações com os demais atores envolvidos nessa prática social.

A primeira questão buscava investigar quais os discursos encontrados nas entrevistas e narrativas de docentes que trabalham com alunas e alunos surdos. Como o processo de inclusão de alunas e alunos surdos (objeto de pesquisa desta dissertação), no Brasil, é recente, fica evidente, após a análise das entrevistas, a presença de dois discursos: o tradicional e o contra-hegemônico. Dessa forma, embora os/as professores/as não tenha sido preparados/as de forma adequada e reclamem da ausência da família no processo de inclusão, percebemos uma reflexividade por parte deles/as, ao questionarem o papel de professor/a, que podem resultar na mudança da prática.

A segunda questão propunha identificar que significados acionais (gêneros discursivos) estão presentes nesses discursos. Com o trabalho de campo, as observações e a análise, constato que houve mudança das práticas, por mais que os/as professores/as não tenha consciência sobre gêneros discursivos, pois ao comentarem sobre o desenvolvimento das suas atividades sempre se referem a gêneros como textos. Constato a existência de uma prática emancipatória pelo fato de os/as professores/as fazerem as adaptações necessárias, bem como utilizarem recursos inclusivos. Conseqüentemente, esses profissionais estão contribuindo para a elaboração de uma visão não hegemônica em relação à surdez e à deficiência, ao demonstrarem que as alunas e os alunos surdos são capazes. Entretanto, é importante ressaltar que os/as participantes possuem uma formação acadêmica anterior aos Parâmetros Curriculares Nacionais, em que os gêneros situados são enfatizados. Por isso, faz-se necessária uma maior cons-

cientização por parte da Secretaria de Educação do Distrito Federal, no intuito de oferecer aos/as professores/as amplo espaço para atualização profissional, bem como cursos de formação para maior conhecimento sobre gêneros discursivos e letramentos, com direcionamento para o ensino-aprendizagem de alunas e alunos surdos.

A terceira questão era examinar que elementos lingüístico-textuais constroem as identidades desses profissionais. Na análise das entrevistas, percebemos uma referência genérica (uso do masculino) quando os/as professores/as falam da visão que têm de si e sobre a sua profissão, o seu exercício. Isso revela que as mulheres são tidas como não agentes e os homens, agentes. Em outros momentos, os/as professores/as valorizam sua profissão, mesmo que para isso desvalorizem outras profissões. Há uma visão generalizada de que as mulheres escolhem a profissão de professora no intuito de conciliarem-na com as práticas familiares

A última questão objetivava saber como as identidades docentes são formadas nas práticas de letramento. Nesse sentido, ao analisar os eventos, percebemos que as identidades encontram-se em processo de reflexividade, bem como os discursos, pois os/as professores/as questionam, a todo instante, suas práticas. Além disso, as identidades sociais interferem a todo instante na construção da sua identidade docente.

Dessa forma, a inclusão implica a reformulação de políticas educacionais e de implementação de projetos educacionais do sentido excludente ao sentido inclusivo. É preciso dar o primeiro passo, embora não seja fácil. Mas os esforços e os investimentos pelo movimento de defesa pela inclusão em educação podem ser onerosos, se vistos numa perspectiva imediatista. Entretanto, em longo prazo, o investimento compensa.

Educação Especial é muito mais do que escola especial. Como tal, sua prática não precisa estar limitada a um sistema paralelo de educação, por isso é necessário que faça parte da educação como um todo, acontecendo nas escolas regulares e constituindo-se em mais um sinal de qualidade em educação, quando oferecida a qualquer aluno/a que dela necessite, por quaisquer que sejam os motivos (internos ou externos ao indivíduo). Além dessas iniciativas, pesquisas com bases na Análise de Discurso Crítica devem ser desenvolvidas para descortinar cada vez mais as práticas sociais segregadoras e avançarmos, então, para uma prática emancipatória, efetivamente inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford, Cambridge: Blackwell Publishers, 1994.

BARTON, D. & HAMILTON, M. *Local literacies*. Londres and New York: Routledge, 1998.

BARTON, D. e HAMILTON, M. e IVANIC, R. (Orgs.). *Situated literacies: reading and writing in context*. Londres, New York: Routledge, 2000.

BARTON, D. & IVANIC, R. *Writing In The Community*. Sage, Londres, 1991.

BAUMAN, Z. *Globalização: as conseqüência humanas*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAZERMAN, C. *Escrita, gênero e interação social*. Judith C. Hoffnagel; Angela Paiva Dionísio. (Org.) São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Angela Paiva Dionísio; Judith C. Hoffnagel. (Org.) São Paulo: Cortez, 2005.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CASTELLS, M. *O poder da identidade*. Trad. K. B. Gerhardt. 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

CHAUÍ, Marilena. *O que é Ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CLARK, R. & IVANIC, R. *The politics of writing*. London and New York: Routledge, 1997.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W. & GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BESSA, D. *Charges eletrônicas das eleições de 2006: uma Análise de Discurso Crítica*. Dissertação (mestrado em lingüística). Departamento de Lingüísticas, Português e Línguas Clássicas. Universidade de Brasília, 2007.

BLATTES, R. L. (org) *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais*. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

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

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, T. R. N. *Práticas identitárias em relatos de mulheres vítimas de violência*. Dissertação (mestrado em lingüística). Departamento de Lingüísticas, Português e Línguas Clássicas. Universidade de Brasília, 2007.

EAGLETON, T. *Ideologia*. São Paulo: Boi tempo, 1997.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Coord. trad. revisão e prefácio à ed. brasileira Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

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

FLICK, U. *Uma introdução à Pesquisa Qualitativa*. Trad. Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e Identidade*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

GUHUR, M. L. P. A representação da deficiência mental numa perspectiva histórica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 75-83, 1994.

HALLIDAY, M.A.K. *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: British Library Cataloguing in Publication Data, 1985.

JUNG, N. M. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: BAGNO, M. et. Al. *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007

KLEIMAN, A. (Org.) *Os significados do letramento*. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____ & MATENCIO, M.L.M. (Orgs.) *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

KOCH, I. V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2006.

LIMA, E. S. *Discurso e identidade: um olhar crítico sobre a atuação do(a) intérprete de Libras na Educação Superior*. Universidade de Brasília, dissertação de mestrado (inérita), 2006.

LOPES, I. A. *Cenas de Letramentos Sociais*. Universidade Federal de Pernambuco, tese de doutorado (inérita), 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, I. Práticas discursivas de letramento. A construção da identidade em relatos de mulheres. In: KLEIMAN, A. (Org.) *Os significados do letramento*. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. Teoria crítica do discurso e texto. *Linguagem em (Dis)curso*. v.4, n. especial, Tubarão: Ed. Unisul, 2004.

_____, GRIGOLETTO, M. & CORACINI, M. J. *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006.

_____. Projeto integrado “*Discursos, identidades e práticas de letramento no Ensino Especial*”. NELiS/Ceam/UnB, 2006.

MALINOWSKI, B. Objeto, método e alcance desta pesquisa. In: *Desvendando máscaras sociais*. Rio de Janeiro: Livraria Franscisco Alves Editora, 1980.

MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (orgs.) *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MENEZES, D. C. *Letramento em comunidade de surdos*. Universidade Federal de Pernambuco, tese de doutorado (inédita), 2007.

MEURER, J. L, BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas. A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2002a.

PEREIRA, M. C. A escola em contexto sociolinguisticamente complexo e o apagamento das minorias etnolinguísticas na perspectiva do letramento. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, 5(1), 2002. Disponível em: <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor/>>. Acesso em: 3 junho de 2008.

RESENDE, V. M. & RAMALHO, V. *Análise do discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

SCHNEIDER, R. *Educação de surdos: inclusão no ensino regular*. Passo Fundo: UPF Editora, 2006.

SILVA, E. C. M. da. *Gênero e práticas de letramento no Ensino Fundamental*. Universidade de Brasília, tese de doutorado (inédita), 2007.

SKLIAR, Carlos. (Org.) *A surdez – um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

STAINBACK, S. e STAINBACK, W. *Inclusão*. Um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STUBBS, Michael. *Discourse analysis: the sociolinguistic analysis of natural language*. Oxford: Basil Blackwell, 1983.

STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

_____. *Literacy and development: ethnographic perspectives*. Londres and New York: Routledge, 2001.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

VAN DIJK, T. A. Multidisciplinary CDA: a plea for diversity. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michael. (Org.). *Methods of critical discourse analysis*. Londres, Thousand Oaks, Nova Délhi: Sage Publications, 2001. p. 95-120.

_____. *Ideology: a multidisciplinary study*. London: Sage, 1998.

WODAK, Ruth. The discourse-historical approach. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michael. (Org.). *Methods of critical discourse analysis*. Londres, Thousand Oaks, Nova Délhi: Sage Publications, 2001.

_____. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. *Linguagem em (Dis)curso*. v. 4, n.especial, Tubarão: Ed. Unisul, 2004.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.) *Identidade e diferença*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ANEXO I – Memorando da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB)

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

MEMORANDO
N.º 42 /2008– SUBEB

Brasília, 24 de fevereiro de 2008.

PARA: Diretoria Regional de Ensino de Plano Piloto/Cruzeiro

Apresentamos o aluno do Mestrado José Ribamar Lopes Batista Júnior, da Universidade de Brasília, que, sob a orientação da professora Maria Izabel Magalhães, realizará uma pesquisa intitulada de Identidades Docentes nos Discursos Sobre Inclusão de Alunos Surdos/Surdas do Ensino Regular.

A pesquisa tem por objetivo o discurso sobre a inclusão do(a) aluno(a) surdo(a) no ensino regular, bem como as identidades docentes.

Informamos, ainda, que o pesquisador deverá apresentar o resultado de sua pesquisa a esta Subsecretaria.

Ressaltando que a presente autorização já foi contemplada, por meio do Memorando nº 388/2007 – SUBEB.

Atenciosamente,


Ana Carmina Pinto Dantas Santana
Subsecretaria de Educação Básica

ANEXO II – Aprovação do Conselho de Ética

Universidade de Brasília
Faculdade de Ciências da Saúde
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/FS

PROCESSO DE ANÁLISE DE PROJETO DE PESQUISA

Registro do Projeto: 119/2007

Título do Projeto: “As identidades docentes nos discursos sobre inclusão de alunos/alunas surdos/surdas no ensino regular”.

Pesquisador Responsável: José Ribamar Batista Junior

Data de Entrada: 09/10/2007.

Com base nas Resoluções 196/96, do CNS/MS, que regulamenta a ética da pesquisa em seres humanos, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília, após análise dos aspectos éticos e do contexto técnico-científico, resolveu **APROVAR** o projeto 119/2007 com o título: “As identidades docentes nos discursos sobre inclusão de alunos/alunas surdos/surdas no ensino regular”. Analisado na 10ª Reunião, realizada no dia 13 de novembro de 2007.

O pesquisador responsável fica, desde já, notificado da obrigatoriedade da apresentação de um relatório semestral e relatório final sucinto e objetivo sobre o desenvolvimento do Projeto, no prazo de 1 (um) ano a contar da presente data (item VII.13 da Resolução 196/96).

Brasília, 11 de dezembro de 2007.

Prof. Volnei Garrafa
Coordenador do CEP-FS/UnB

Campus Universitário Darcy Ribeiro
Faculdade de Ciências da Saúde
Cep: 70.910-900

ANEXO III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



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

Brasília, ____ de _____ de ____

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ANEXO IV – Entrevistas

1) Entrevista com Ana Kalyne

Ribas: De onde a senhora é?

Ana Kalyne: Você fala da onde eu nasci... sou mineira... graças a Deus

Ribas: Onde a senhora mora atualmente?

Ana Kalyne: Aqui em Taguatinga

Ribas: Há quanto tempo?

Ana Kalyne: Hum! Uns dezesseis anos pra dezessete anos que eu to aqui, junto quando eu passei na Fundação DEZESSEIS anos.

Ribas: Qual a sua formação?

Ana Kalyne: Eu fiz ciências biológicas.

Ribas: E há quanto tempo a senhora atua na educação?

Ana Kalyne: Dezessete anos. Dezesseis pra dezessete, no meio do caminho.

Ribas: E como foi sua entrada no ensino especial?

Ana Kalyne: Foi quando eu vim pro quadro, porque quando eu cheguei aqui eles, os surdos, estavam incluídos na sala de aula normal e aí a gente começa a ter esse certo interesse né, uma maneira de ajudar, eu fiz um curso primeiro de Libras, mas assim não dá, não dá, você não pode falar em Libras numa sala com quarenta e só dois deficientes, aí quando o projeto já existia sim, só que eles iam pra sala de aula e os outros professores, a Mara é das mais antigas, eles ficavam aqui de manhã ajudando o aluno, mas assim, não tinha uma seleção de conteúdo, não tinha quase nada, era muito precário e a gente assim tentava ajudar um pouco eles na sala de aula, mas o sucesso era muito menor, mas veio o interesse aí quando conseguimos esse projeto depois que elas né que já tavam incluídas no processo elas lutaram MUITO pra ter esse projeto, a direção, pra que eles fossem mesmo separados pra ter maior rendimento aí quando quando acontece esse processo de de realmente eles terem salas individuais foi que eu fui chamada pra dar aula de matemática e vim.

Ribas: Há quanto tempo?

Ana Kalyne: Esse é o terceiro ano que eu trabalho com eles, terceiro ano, assim, eles separados, né, agora em sala de aula desde que eu to aqui, deve ter cinco ou seis anos mais ou menos que eu to nessa escola, os primeiros três anos eles iam pra sala, juntos, eles assistiam aula NORMALMENTE junto com os ouvintes, inclusive isso prejudica muito porque até aquele que ouve um pouco no meio da bagunça, ele acaba não ouvindo nada, porque os meninos conversam demais, falam demais, agora, aqui o pouco que eles ouvem já é muito porque aí eles conseguem realmente ouvir o pouco que eles conhecem ouvir.

Ribas: Que atividades de leitura a senhora desenvolve em família? Leitura e escrita?

Ana Kalyne: Você fala na minha casa?

Ribas: Isso!

Ana Kalyne: Ah! Leitura normal, meus filhos lêem, eu leio, normal, livros, adoro ler seleções, minha revista preferida, e os meninos, os meus filhos ainda são pequenos então eles lêem os livros que a escola recomenda, eu sou espírita, leio livros espíritas e eles também.

Ribas: E no trabalho? Que atividades de leitura e escrita a senhora (...)?

Ana Kalyne: Ih! No trabalho é bem menos porque eu dou matemática, né, então é pouco, agora, na área de ciências eu já tenho que ler mais os conteúdos direcionados, só que assim, o surdo tem um vocabulário muito restrito, então o trabalho da gente maior é de pegar aquele texto de CM e e eu não to sabendo, pera aí, pegar aquele texto de CM e colocar ali palavras que eles tem um domínio porque muitos eles não tem, o vocabulário do surdo é restrito então a gente faz esse trabalho de tentar passar pra eles aquilo que eles realmente vão conseguir entender com palavras que eles têm um domínio.

Ribas: E quais as atividades que são desenvolvidas na sua turma?

Ana Kalyne: Olha, de matemática, a gente tem agora o laboratório de informática que a professora colocou lá alguns joguinhos de tabuada aonde eles praticam a tabuada de maneira mais lúdica, né, os balõezinhos subindo, é três vezes oito, aí vai subindo aquele monte de balão e eles tem que estourar o resultado, tem um outro que é lanchonete, você tem, por exemplo, um sanduíche a dois reais, pra comprar três sanduíches quanto cê vai gastar? Separa aqui o dinheiro, compra, eles gostam muito desse tipo de de trabalho, mas a gente não tem assim MUUUUITO material, não, então a gente faz mais cartazes porque eles precisam muito do concreto, então pra fazer contas mesmo, na quinta série, quando a gente percebe assim uma dificuldade, é tampinha, coisas assim que a gente procura dar o mais, o mais, assim o abstrato pra eles não adianta muito, não, você TEM que trazer, então, desenhar na área de Ciências, de história, a professora Mara usa MUITO desenho dos engenho, da cana, a gente até (...) porque tudo ela põe pros meninos desenhar, mas em ciência também às vezes eu coloco, como que você economiza energia, como que você economiza água, desenha, desenha a torneira aberta, depois a torneira fechada, essas coisas assim.

Ribas: Como é o desenvolvimento dos alunos e alunas nessas atividades?

Ana Kalyne: A maioria participa e se desenvolve bem, agora quando, quando assim, dessa maneira que eles estão, com a gente tranquilo, eles fazem trabalho, alguns têm dons pra desenhos assim imensos, porque eles têm um poder de concentração muito grande, porque o ouvinte qualquer pessoa que passa ali, você escutou e você desvia sua atenção e eles não têm isso, então quando eles tão fazendo eles tem um poder de concentração maior e pra desenhar eles tem mui... a maioria tem muita habilidade, eles tem habilidades, bem grandes.

Ribas: E como se dá a avaliação dos alunos e alunas?

Ana Kalyne: Olha, a avaliação deles é feita por nós, por exemplo, na matemática eu avalio, a avaliação segue o padrão da fundação, né, três pontos pra prova, pra prova bimestral, só que a gente procura assim, é, adequar o, o conteúdo a aquela realidade do aluno, porque muita coisa, se for MUITO abstrato na Matemática mesmo se você começar colocar muita coisa eles não vão dar conta, então você pega, normalmente. Eu faço assim, a prova que a professora de matemática dos ouvintes deu, a gente trabalha junto, aí por exemplo, ela deu uma prova de matemática, eu olho e acho que pros meus alunos como prova pode ser difícil, mas daí eu pego com ela e aplico nos meus, como um trabalho e daí conforme eles vão tendo dificuldades eu vou ajudando, né, você vai ensinando e daí eles tem uma noção naquilo, mas eu não cobro as, as maiores dificuldades deles, eu não cobro em prova, eu cobro em trabalho e a prova eu procuro facilitar, aí ela segue mais ou menos juntos com a sala dos ouvintes, só que muitas vezes eu fico BEM lá atrás e, assim, a divisão eles tem muita dificuldade pra dividir, eu num entendo, também não entendi ainda porque, mas todos eles tem uma dificuldade muito grande de dividir, então, na divisão eu vou mais devagar com eles, eu treino muito dividir, muito dividir, repito, repito, repito a divisão, eles tem muita dificuldade, então, por exemplo, quando vai pra dividir MMC que você usa muita divisão, ela termina MUITO mais depressa que eu, porque daí eu divido com eles, aí vai ensinando, vai tentando dar pra eles essa noção de divisão porque eles (...) num tem não.

Ribas: E como é a relação escola/professor/família?

Ana Kalyne: Olha! A família vem na escola, nas reuniões bimestrais e assim como eles tem mais dificuldades, normalmente, muitos pais vem trazer e conversam com a gente, então, a relação com os professores é boa, e sempre tem um ou outro sentado aí esperando o filho, né, porque muitas mães tem uma preocupação maior com eles e nas reuniões bimestrais, eles vem quando tem algum problema também, eles tem livre acesso à escola pra conversar igual. Teve que há umas três semanas atrás, eu acho, uns dois ou três não entraram na escola e foram aí pra casa de uma aluna, o pai tava trabalhando, a mãe tava trabalhando e ficaram lá tudo, fazendo almoço, maior bagunça (risos), mas é porque eles são só surdos, eles são jovens como

todos os outros, que toda juventude faz, né, alguma coisa que não seja do consentimento dos pais, então, eles também tem essa, essa, essa vonTADE de ser jovem mesmo, coisas que são da juventude e foram, aí a gente faz reunião, conversa, né, e tenta trabalhar isso neles. Até ontem lá no centro de ensino especial, a menina falou uma coisa que eu achei interessante, eles tem uma sexualidade sem censura, então a gente pensa, às vezes, que eles tão mais aflorados sexualmente do que os outros, mas ela ontem falou isso e eu fiquei pensando, eles não tem a censura, então, se eles tão namorando, pra eles beijar em qualquer lugar é normal, então, isso é trabalhado com eles, que as coisas não podem ser assim, mas ontem, assim, eles são mais livres, né, com a censura, que a gente tem uma censura e eles não tem (intervenção de uma outra professora – você acha que no caso dos surdos também é assim?). Olha! Eu fiquei pensando ontem, Mara, eu num sei não, porque ela acha que não (continuação da intervenção da professora – Eu acho que não), porque a gente achava assim que aflorava muito, sabe, eles tinham um, uma conduta sexual assim mais aflorada do que do ouvinte, que realmente eles são, agora eu não sei se é verdade, falta de censura (mais intervenção da professora -), mas ce viu que ela falou ontem, falta de censura, então, aquilo que você tem vontade e num faz, porque você sabe que você vai ter uma repressão e eles num tem esse, essa censura, eu num sei, não sei, realmente ainda to amadurecendo esse pensamento, então eles não tem, se dá vontade, faz (mais comentários da professora), mas isso não significa que o ouvinte não teve essa vontade e não se reprimiu, então num sei.

Ribas: Quais seriam os critérios pra alguém, do seu ponto de vista, atuar no Ensino Especial?

Ana Kalyne: Os critérios? Teria que ser uma pessoa dedicada, porque se você for esperar assim que a Fundação forme esse profissional, por exemplo, o primeiro curso que eu fiz mesmo de LIBRAS foi na Fundação mas quando eu não tava atuando, depois a gente tem que fazer fora, esse ano não contratou professor de LIBRAS, então, você tem que ter a boa vontade mesmo, é o principal, assim, ter um amor, porque você vai trabalhar com especial é diferente, ce tem que saber que num é porque ele num ta querendo fazer, é porque muitas vezes ele não consegue (fazer) então você tem que ter uma paciência bem maior, uma dedicação bem maior (a outra professora volta a interferir na entrevista)... porque o governo, a tendência, é, só que assim, igual como eu cheguei aqui, quando eu cheguei aqui, me colocaram numa sala com 40 ouvintes e cinco surdos e (...) se vira, literalmente, se vira, não oferece um curso, não oferece um PREPARO pra esse profissional, assim como eu fui jogada, assim muitas ai são, igual eu te falei, eles são incluídos em educação física, educação artística, inglês e projetos. Pergunta se a Fundação deu algum curso pra esses profissionais, não dá, então você chega aqui e você se depara com uma sala de quinta série com doze surdos, sem a mínima, e assim quando você vai ninguém fala na Fundação, olha, tem surdos, não, não, tem essa, você vai de emoção, tem essa, essa e aquela escola. Oh! Eu vou pro quatro porque é mais perto da minha casa, ta bom, vai, aí chego aqui e tem surdos, entendeu, não que a gente se opõe a trabalhar com eles, que eu vejo que a maioria dos professores tem a boa vontade pra trabalhar com eles, mas você cai de pára-quadras, ce num tem nada, nada, não tem curso, não tem nada, então eles contam com ajuda da gente, quando eu cheguei tinha dia que eu vinha aqui desesperada e vamos lá me ajudar, porque eu num sei o que faço. Por exemplo, banheiro é assim (ela faz o gesto em Libras), o menino fez sinal de banheiro aí pensei que ele estava perguntando as horas e eu mostrei o relógio. Quando mostrei o relógio, o que que ele pensou, que era pra ele ir rápido, que tava olhando no relógio (sorrindo), aí ele saiu correndo da sala (...), porque ele achou que eu tinha deixado ele ir ao banheiro, mas que era para ele ir rápido, ele saiu feito um doido e (eu) saí feito uma doida atrás do menino, então, porque você fica, você não conhece nada, eles num dão nem aquele curso básico e assim que vai, na boa vontade.

Ribas: E como a senhora ver a predominância de mulheres no Ensino Especial?

Ana Kalyne: Ah! Mas porque na educação já existe essa predominância, então, é natural que exista também nos, nos especiais, né, e também a mulher é mais maternal, né, com certeza,

você pode ver que a predominância dos professores é tudo mulher, não existe predominância (...) agora, se você for pro segundo grau, aí sim, há predominância de homens, não, num predomina não, mas equipara, agora no ensino especial é normal, porque já é na Fundação mesmo, já tem a predominância de mulheres.

Ribas: Quais os incentivos que o professor teria no caso pra ter essa formação continuada ou uma atualização no ensino especial?

Ana Kalyne: (Interrompendo o final da pergunta) Olha, a gente tem uma gratificação que deve estar nuns duzentos e dez reais, num vejo assim nenhuma, só boa vontade, só você gostar do que ta fazendo, porque duzentos reais não faz você optar por isso não, aliás, de repente, não paga nem o custo do que você vai ter que fazer, não paga, então é porque, sei lá, alguma coisa que a gente gosta de ficar trabalhando com eles, de que a gente despertou pra isso, né, tem um interesse social, interesse religioso, interesse seu como professor, mas do governo incentivo não tem nenhum, duzentos reais (...)

Ribas: Então, como a senhora ver a profissão de professora?

Ana Kalyne: Olha! Profissão que é quase um sacerdócio (risos), é igual eu falo, é, eu nasci pra isso, não daria pra ser outra coisa, mas é uma profissão bem difícil, porque hoje em dia você nota que a família está distanciando do filho, né, porque algumas coisas, normas de educação você que ta passando, você que ta passando, porque você pensa assim, eu num tenho que falar pra esse aluno que ele não pode jogar papel no chão, que ele não pode grudar chiclete debaixo da carteira, isso a mãe dele teria que ter falado, isso seria assim, mas não é assim, você vê que não é assim, pra você, por exemplo, a gente ta aqui conversando e pro aluno chegar ali e pedir licença para entrar seria um processo natural, ele já teria que ter aprendido isso na casa dele, mas não aprende, se não ensinar ele não vai fazer, então ta cada vez mais difícil porque cada vez mais pai e mãe envolvidos com o trabalho e o filho totalmente na escola, totalmente na escola e a escola não mudou o suficiente, né, pra, pra receber essa carga maior, até uma vez a gente foi, porque de três em três anos a gente escolhe o livro, então quando tem a troca todas as editoras ficam doidas porque são muitos livros que eles conseguem vender e aí tem algumas palestras e a gente foi, eu fui numa, uma vez, que eu achei muito interessante, que diz que um cara (dormiu) duzentos anos e que quando ele acordou, ele ficou maravilhado com a tecnologia, porque já tinha microondas, já tinha celular, já tinha, então ele não conseguiu entender nada, porque tava tudo diferente, num simples toque do controle remoto a televisão mudava e tinha filme, ele podia ver a foto na mesma hora e ele ficou maravilhado com aquilo e ele saiu pela cidade procurando e não conhecia mais nada, já tinha carro, um monte de tecnologia, a única coisa que ele conheceu foi a escola, porque, porque a escola continua a mesma coisa, se nessa escola tem diferença da escola que você estudou, num tem, entendeu, são alguns computadores tímidos que aparecem, sem internet ainda, então o que que acontece, a única coisa que não mudou que não acompanhou isso foi a escola, então é muito fácil pra gente, agora não falando isso em ensino especial, mas por exemplo, nossos alunos tem acesso a internet, ele tem acesso ao monte de coisa em casa e chega aqui, você só tem acesso ao quadro, então, como é que você vai atrair a atenção desse aluno, ta entendendo, se você não tem, aí ele chega na casa dele, com o dedo ele consegue mais, então, a educação tem que acompanhar, não adianta você ficar investindo em segurança se você não investir em educação, não adianta.

Ribas: Quais as suas expectativas como professora?

Ana Kalyne: Ai! As minhas expectativas (...) eu já to no barco, agora é fazer o melhor que eu puder dentro daquilo que to me propondo a fazer, né, ce tem que tentar fazer o melhor, porque eu vou ser professora sempre, então, eu tenho que tentar fazer o melhor dentro daquilo que eu to me propondo, é só isso, a minha expectativa é fazer o melhor.

Ribas: Ok, professora, então agradeço esse primeiro contato.

Ana Kalyne: Certo, qualquer coisa estamos aí.

2) Entrevista com Mara

Ribas: De onde a senhora é?

Mara: de Brasília DF.

Ribas: Aqui mesmo. E onde a senhora mora atualmente?

Mara: em Taguatinga.

Ribas: Há quanto tempo?

Mara: To aqui há 29 anos.

Ribas: Qual a sua formação?

Mara: Tenho licenciatura plena em história, 1º e 2º graus e também tenho formação em vários cursos de LIBRAS, Língua Brasileira de Sinais.

Ribas: E há quanto tempo a senhora atua na educação?

Mara: são 17 anos.

Ribas: Quais as atividades de leitura a senhora desenvolve em casa, em família?

Mara: Literatura brasileira, é, revistas, publicações semanal, às vezes... Veja, Isto É, também, eu gosto de olhar as novidades na internet, tem o site do Terra (...) eu gosto de ver as coisas, as novidades pelo Brasil e pelo mundo através da internet.

Ribas: E no trabalho?

Mara: Aqui eu leio livros relacionados...eu leio mais em casa, porque aqui você na coordenação você tem que preparar as atividades, então eu leio coisas relacionadas a história, a preparação dos meus conteúdos, também, essas mesmas coisas eu procuro saber se tem na internet, se tem alguma novidade, é literatura mundial assim, coisas bem gerais também, tudo que aparece, que me interessa naquele momento eu leio.

Ribas: E como foi sua entrada no ensino especial?

Mara: Através da...de uma oportunidade, que ocorreu de uma colega sair, deixou a vaga em aberto e nós já tínhamos atendimento só em sala de recurso, não tinha aulas diretamente ministradas para surdos, né, aí eu aproveitei, fiz uma entrevista, aí fui aprovada e to aqui há uns oito anos.

Ribas: Houve alguma preparação?

Mara: Para eu trabalhar com eles?

Ribas: Sim.

Mara: Até esse ponto, oito anos atrás não, nem se falava quase em preparar professor. O professor sempre é que corre atrás inicialmente quando ele quer atuar em uma área diferente, ele corre atrás pra pra ele se formar, pra ele se preparar, depois quando aparece uma oportunidade que é dada pela Secretário de Estado de Educação (antiga Fundação Educacional) nós aproveitamos de acordo com os horários oferecidos, na maioria das vezes não dá certo com nossos horários ou nós não somos liberadas, às vezes, porque temos aquele horário e você está atuando, ministrando aula, mas mesmo assim já coincidiu de eu fazer uns quatro cursos. Não sou intérprete ainda porque nós estamos caminhando ainda para isso...

Ribas: Quais as atividades que são desenvolvidas na sua turma?

Mara: Aulas expositivas explicativas, aulas expositivas dialogadas, trabalho de pesquisa, é, junto com os livros didáticos ou livros da biblioteca, trabalho de recorte e colagens, desenho livre e dramatização também.

Ribas: E como é o desenvolvimento das alunos e alunos nessas atividades?

Mara: Eles participam (...) e você tem que fazer vários tipos de atividades, porque eles participam mais com a que ele se identifica mais. Se ele gosta de dramatização, ele vai ser melhor naquele momento, na dramatização. Se ele gosta de desenhar, ele vai desenhar, ainda que fazer, ainda quer ajudar os outros que não sabem desenhar, e os outros dizem você desenha e eu pinto. E todo ta participando, já é o que importa, assim... cada um tem (...) é igual a você, vo-

cê tem potencial para aprender por exemplo matemática, aí você entende melhor de número, eles também são assim, às vezes mais lentos, às vezes a frente dos outros, dessa forma.

Ribas: E como se dá a avaliação?

Mara: Ah! No dia-a-dia, sempre que eu passo uma atividade, isso no meu caso, eu já estou avaliando, porque eu não vou só esperar uma prova bimestral para avaliar esses alunos, então todo dia (...) vamos fazer, vamos desenhar sobre a Proclamação da República, ali eu já vou avaliar aquela atividade para ver se ele entendeu, porque primeiro eu já falei disso, o assunto do momento, por exemplo, é esse, então a avaliação se dá nesse momento, no dia-a-dia, através da...de de provas objetivas ou dissertativas, no caso do surdo é muito difícil prova dissertativa (...) se for prova dissertativa tem que ter um texto pra eles achar lá e ver que aquela resposta combina com o texto, tem que ser uma coisa preparada, direcionada a deficiência dele, pra que ele possa compreender, se você não fizer assim ele não vai pra frente, porque além de surdo, eles trazem... tem muitos aqui que tem outras, tem outras necessidades especiais...

Ribas: Como é a relação professora – escola – família?

Mara: é boa. A família deles está sempre na escola, com algumas exceções de umas famílias que não participam muito, mas a meu ver é boa.

Ribas: Em sua opinião, quais seriam os critérios para alguém atuar no Ensino Especial?

Mara: A pessoa tem que ter dedicação, perseverança, né... tem que ter vontade de ta aprendendo todo dia, paciência e gostar, né... tem que gostar de surdo, né, gostar de de estar no meio deles, ser compreensivo, estar procurando estar atento às novidades, correr atrás junto com eles.

Ribas: E como a senhora ver a predominância de mulheres no Ensino Especial?

Mara: Eu acho que essa predominância já vem da predominância de do geral de professor, da profissão, é uma coincidência, porque a maioria dos professores da Fundação são mulheres, ou é claro que também na hora dessa formação muitas mulheres vão atrás (...) e tem outra coisa, os homens não correm atrás das novidades quanto às mulheres, eles são mais assim... eles ficam mais no canto, esperando a oportunidade chegar e nós não, nós na hora que vemos uma coisa nova nós somos curiosas (...) eu quero isso, o homem não, fica esperando, você quer trabalhar com isso? Ele é mais na dele, a mulher é mais curiosa, mais agitada, vai atrás, por isso também...

Ribas: Quais os incentivos que o professor teria no caso pra ter essa formação continuada ou uma atualização no ensino especial?

Mara: Incentivo por parte deles, dos alunos, porque você vê a necessidade que eles têm, carência... incentivo próprio, por questão financeira não há incentivo, porque quando você vem pra cá, eles falam que você vai receber uma gratificação, aí em alguns casos, como o meu, você recebe duzentos e poucos reais a mais e vai lá no Imposto de Renda e você passa de uma alíquota para outra, por exemplo, e você sai é perdendo muito mais (...) incentivo financeiro não tem não, agora tem incentivo pessoal, de crescimento, de você querer participar, doação (...)

Ribas: Como a senhora ver a profissão de professora?

Mara: Hoje em dia vejo como uma profissão estressante, muito cansativa, por isso que eu mudei, eu quis mudar de modalidade de ensino normal, os ouvintes, para o ensino especial, porque eu cansei de trabalhar lá por muitos anos, aí eu falei, vou mudar e também porque a vida, ela é assim, constante de mudança para você conhecer o outro lado, eu vejo assim.

Ribas: Quais as suas expectativas como professora?

Mara: eu tenho expectativa de me aposentar rapidamente (risos), minha expectativa é que alguém olhe por esses alunos, que a família participe, eu to dizendo a família no geral, não só de alunos surdos, que ela participe, que ela esteja dentro da escola, apesar das adversidades, que as pessoas tem de trabalhar, que antigamente nossas mães ficavam em casa e nossos pais iam trabalhar e a mãe ficava responsável por essa parte de educação. Agora todo mundo tem

que sair pra luta, essas crianças estão aí assim meio jogadas também, até as nossas também, apesar que essas mães estão mais presentes do que a mãe dos outros alunos, então eu acho que a família está meio desagregada, assim que não está participando como devia por causa da luta pela sobrevivência também.

Ribas: Agradeço pelo primeiro contato, pela colaboração.

Mara: De nada, precisando...

3) Entrevista com Rosa

Ribas: De onde a senhora é?

Rosa: eu sou do Maranhão.

Ribas: E onde a senhora mora atualmente?

Rosa: em Taguatinga.

Ribas: Há quanto tempo?

Rosa: há 26 anos.

Ribas: Qual a sua formação?

Rosa: Eu fiz Estudos Sociais, depois eu me especializei em área de Geografia e depois também tenho várias especialidades em Desenvolvimento Sustentável e também nas áreas de Deficiência Auditiva, né, eu já fiz vários cursos, né.

Ribas: E há quanto tempo a senhora atua na educação?

Rosa: na área de educação, eu já estou com 23 anos

Ribas: Quais as atividades de leitura a senhora desenvolve em casa, em família, no lazer?

Rosa: no lazer...o meu lazer eu leio jornal, eu gosto de ler Augusto Cury, um livro que eu gosto muito de ler, eu sempre, eu leio muito, eu tenho o hábito de leitura muito grande, então eu sempre leio muito e como tenho uma vida muito religiosa, eu leio a Bíblia.

Ribas: E no trabalho? Que atividades de leitura e escrita?

Rosa: O que eu faço com os meus alunos? Ou eu, a professora?

Ribas: Não... a senhora.

Rosa: Enquanto professora, aí o meu tempo de leitura dentro da escola é menos, entendeu, só nos momentos de coordenação que sempre você tem um texto ali né, tem algo dentro da sua área, se você está coordenando você procura buscar, porque pra você trabalhar também com DA, no caso das unidades especiais, é por isso que nós até lutamos para ter isso na escola, nós temos que adaptar conteúdo, então você tem que tá sempre em busca, fazer algo melhor dentro daquele contexto... então é... eu utilizo jornais, eu utilizo várias atividades que eu possa deixar o aluno é... expressar mesmo com aquela dificuldade lingüística que ele tem né.

Ribas: E como foi sua entrada no ensino especial?

Rosa: Como eu introduzo o meu conteúdo, né?

Ribas: Não... não... como a senhora iniciou...

Rosa: Ah! Como eu iniciei...

Ribas: a trabalhar no Ensino Especial

Rosa: Eu trabalhei no Ensino Especial assim que eu entrei na Fundação, em Ceilândia, né. Eu cheguei lá e tinha uma turma e eu trabalhei, mas na época o Ensino Especial que eu trabalhei chamava-se DML (Deficiência Moderada Leve), então eu já fui tendo essa prática, aí quando eu terminei o período acadêmico eu vim a essa escola que já tinha uma forma de inclusão diferente, então em várias turmas já tinha alunos com DA e o que ocorre, eu fui trabalhando e quando montaram as unidades especiais eu fui convidada pra trabalhar junto com eles, havendo até assim um momento onde o corpo docente, dentro da própria direção achava que eu deveria vir e outros não, porque existe isso, né? Mas será que não vai ser uma perda para os outros, porque eu tenho isso... eu sou muito aberta a trabalhar junto com o meu aluno, eu aproveito muito, eu gosto de fazer um trabalho diferente, então ficou muito essa preocupação, mas eu já, como eu já tinha sido convidada várias vezes e também eu fiquei naquela... será que eu não devo estar lá mesmo.

Ribas: Há quanto tempo a senhora está no Ensino Especial?

Rosa: Nas unidades especiais eu já estou há quatro anos.

Ribas: Houve alguma preparação?

Rosa: Ah! Nós fazemos vários cursos né, esse ano ainda não fizemos, mas no ano passado nós tivemos um curso aqui, Comunicando com o Surdo I, nós fizemos no ano passado e esta-

mos fazendo um curso também que está sendo ministrado por professores da rede, mas que foram preparados pelo MEC, que são nessas questões da diversidade no Centro de Ensino N° 1, observando todo o trabalho que é feito lá... com o novo governo, com essa estratégia de matrícula (...) não se sabe o que vai ocorrer, então... (intervenção de um aluno).

Ribas: Quais são as atividades desenvolvidas na sua turma?

Rosa: eu tenho todas as séries, eu tenho de quinta a oitava então cada série tem um conteúdo diferente, né, então, trabalhando com quinta série que eu vou trabalhar toda questão da introdução geográfica, ele vai aprender, é, com o aluno DA ele tem que ter muito visualização e vou te citar como eu trabalhei a questão... demonstrar pra ele a terra, como eu fiz pra ele entender a questão dos hemisférios, eu trouxe laranjas, eu cortei com eles a laranja ao meio, fui explicar a questão da esfera, o porquê o nome do hemisfério, que era metade, por isso eu estava dividindo aquela laranja, depois eu peguei um fio pra eles verem que era só uma questão imaginária, né, e ali é que tava a linha do equador então, um processo... então o que eu posso...(inint.) isso q eu trabalho com aluno numa sala que se diz normal, com meus alunos ANS eu já não trabalho da mesma forma, (inint.) é como se fosse um período de uma semana, a quinze dias esse conteúdo pra mim obter resultados, aí eu vou trabalhar com desenhos, com gravuras pra eles poderem compreender melhor o assunto, né, isso eu trabalhei terra...regiões administrativas, eu já tentei/eu pensei diferente... são várias regiões administrativas, eles não vão ter essa questão de assimilar esse conteúdo diferente, eu vou dar uma noção e vou pesquisar, saber de cada aluno de onde ele é, e aí aquele aluno de onde ele era, eu pedi que ele observasse e fizesse uma maquete da cidade dele, e ali nos trabalhamos o assunto. Isso na quinta série... Na sexta série, nós já estamos trabalhando... o que que eu fiz, porque como sou eu que estou acompanhando certos conteúdos que era da quinta série e que eu senti que eles não tinham condições de assimilar, eu deixei para que introduzisse na sexta série que foi o caso de fusos horários, de coordenadas geográficas, o que eu fiquei surpresa porque nós sabemos até que é uma dificuldade dos alunos ouvintes aprenderem coordenadas geográficas e eles tiveram assim uma facilidade na sexta série de aprender o conteúdo e aí eu fui trabalhar o jogo da velha e aquela história toda, né, e eles assimilaram bastante e agora nós estamos (...) a questão do Brasil, estados e capitais, então estou trabalhando joguinhos com eles, jogos, levo o mapa, tento identificar (...) vejo de cada alunos de onde eles vieram, contam uma história e dali sai alguma coisa. Na sétima série eu já estou trabalhando já continentes, então o que eu acho mais difícil pra professora Rosa é a questão dos sinais, por geografia ser muito amplo, eu não tenho ainda toda essa facilidade, habilidade de saber, então a gente vai tentando e vou trabalhando. To trabalhando África, agora, né então nós vamos pegando o que ela... o que ele entende da África, o que ele viu falar, então daquela noção que ele ouvir falar nós vamos tentar trabalhar lá em cima daquilo, ai vamos contando, nós fazemos muito quebra-cabeça, não é porque eu vejo que o aluno tem essa deficiência, além, às vezes, não só a auditiva que tem os outros comprometimentos que eu num levo a trabalhar, não, eu levo ele a trabalhar, a pensar, entendeu, e vou conseguindo um retorno, né. E na oitava série eu já tenho mais facilidade porque eu já tenho três alunos que eles escutam, eles são ouvintes, eles não são totalmente surdos, então fica mais fácil, o Carlos se você chamar ele para conversar, ele tem um poder aquisitivo de vida melhor, ele viaja muito, então isso já ajuda bastante, se você... ele ta ali, eu estava trabalhando com os meninos, ele pegou minha atividade, pegou meu livro, ele já tem essa facilidade e disse eu vou responder pra você corrigir melhor, porque se você conversar com ele, ele vai falar da Europa, dos Blocos com a maior facilidade, ele escuta, eu utilizo muito mapa e é um trabalho que eu faço muito assim, às vezes, até criticado é, mas eu tento fazer isso, porque eu sei que eles vão pra outra escola e não é porque ele tem essa deficiência que eles não vão ser cobrados, claro que é igual eu te falei, tudo adaptado, não coordeno separado, eu coordeno com a colega das turmas dos ouvintes, fazemos juntas, mesmo que não vá fazer o

trabalho dela que eu sei das limitações dos meus alunos, mas até isso nós fazemos juntas e depois eu faço a minha parte separada.

Ribas: E como é o desenvolvimento das alunos e alunos nessas atividades?

Rosa: É aquilo que eu te falei, é lentamente, tem aqueles que tem mais facilidade, tem outros que eu vou ter que ter toda essa paciência, e aquela proposta que eu poderia ter numa sala de ouvintes em um dia, eu vou ter dez, doze, quinze dias e eu vou ter que ter essa paciência para ter esse retorno.

Ribas: E como se dá a avaliação?

Rosa: A avaliação é todo um conjunto, não é só, vamos supor, é a PROVA, não, é o desenvolvimento do aluno, é o que o aluno desenha, é a forma que o aluno se expressa, é a atividade que eu estou passando, eu avalio todas, eu até poderia te mostrar vários tipos de atividades, eu vou na Direção, porque houve uma exposição, não sei se estão com eles, posso achar se eles retornaram para te demonstrar

Ribas: Como é a relação professora – escola – família?

Rosa: Olha... já é mais complicada... a escola... é porque sempre o professor tem essa angústia, às vezes o que ocorre, o que eu acho (...) que deveria ser assim, você ter algo mais, eu desejo mais, assim, eu acho que teria que ter mais inovações, é como a gente ver, o mundo hoje a cada hora ele muda, então deveria ter mais acompanhamento, eu acho que você não ta realmente preparado, eu tenho minhas angústias, eu me sinto limitada às vezes, eu acho que não estou fazendo o trabalho que deveria fazer, por quê? Porque eu queria que tivesse alguém que acompanhasse, mas os pais são assim, não são todos que não são presentes, muitos são presentes, nós temos as itinerantes, não sei se você sabe, que ela nos acompanha e nós conversando, eu falei dessa dificuldade que tem dos pais de ajudarem a fazer o trabalho, eles acham que a responsabilidade é toda de quem? Da escola e do professor, eu gostei do retorno dos pais, em tentarem ajudar e fazer a tarefa em casa (...)

Ribas: Em sua opinião, quais seriam os critérios para alguém atuar no Ensino Especial?

Rosa: Hoje?

Ribas: Sim...

Rosa: Eu acho que se você ta preparado, se você tem um curso, vários cursos, tendo um bom acompanhamento, eu acho que tando trabalhando dentro da sua área já é um bom início, mas eu também acho, eu converso com os meus alunos que eles como surdos, eles podem também no futuro serem professores deles mesmo, o que não nos deixa de nós professores ouvintes participar, porque também tem que ter, tem que haver uma integração.

Ribas: E como a senhora ver a predominância de mulheres no Ensino Especial?

Rosa: talvez a questão... eu acho que tem que ter uma doação, eu acho que o homem é mais, falta um pouco de sutileza, não é questão de preconceito, é a forma do ser humano e você como mulher está mais aberta, talvez tenha mais paciência, talvez tem mais essa facilidade de, sei lá, de se interagir, de integrar-se, eu penso isso, eu não desqualifico de forma alguma porque tem um professor que trabalha conosco, que é a primeira vez que eu tive esse contato, eu não tenho esse contato totalmente direto com ele até porque os nossos dias não se encaixam muito, nossos horários, mas acho que ele trabalha bacana, já com os meninos, principalmente com os meninos, ele tem um diálogo melhor, porque no Ensino Especial tem o sexo aflorado, eu não sei se você já ouviu... muito colocado isso, mas até mesmo ontem no curso, essa fala não é que seja totalmente correta, coerente, é porque realmente não tem quem fale pra ele, então eles vão descobrindo e vão querendo tudo de uma vez, somente a questão da quinta a oitava aqui que eles vem de uma escola classe de primeira a quarta série, onde eles tem uma turma, eles chegam na escola, eles vão ter quantos professores? Além do mais eles tem as turmas das unidades especiais onde eles são inclusos em outras turmas com mais outros alunos onde você tem também que conversar com a outra turma para eles entenderem que eles estão recebendo, né, colegas com diversidade, mas que são... seres humanos, pessoas que tem

suas capacidades. Até trabalhamos com eles a questão de um texto no início do ano sobre as cores, cada cor possui (...)

Ribas: Como a senhora ver a profissão de professora?

Rosa: Olha! Eu sou muito suspeita pra falar sobre isso, porque assim eu gosto do que eu faço, eu escolhi uma coisa que eu gosto, então, na minha opinião, eu acho que deve ser bem reconhecida a profissão de professor, deveria ser bem mais remunerada, deveria ser aplicado mais recursos para você cada vez mais se atualizar, pra você comprar mais livros (risos) eu mesma tenho maior vontade de fazer mestrado, mas como eu vou fazer um mestrado? Eu tenho os meus filhos, também tenho minha família que estuda e tudo, tenho os meus compromissos e eu vou fazer como? Porque o mestrado o preço que é, né, e eu não tenho esse tempo disponível para mim fazer... é nesse aspecto que eu acho que a educação falha, principalmente no nosso país, porque muitas vezes também se copia muito o que ta se fazendo lá fora, eu vou copiar o modelo da Espanha, eu vou copiar o modelo, né, de outro país, mas eu tenho que observar se o meu país também está adaptado para receber esse modelo que está sendo importado.

Ribas: Quais as suas expectativas como professora?

Rosa: (risos) olha, essa é a mais difícil de eu te responder... eu não vejo perspectivas assim novas, no momento, assim eu não vejo, pode até ser que elas estão vindo, porque eu tenho esperança porque eu acho que enquanto você tem esperança, você acredita, eu ainda acredito que nesse país vai haver uma grande, não é revolução, uma grande EVOLUÇÃO no ensino, mas é preciso que ela ocorra logo, porque se você for olhar, no âmbito, eu, professora Rosa, tem dias que eu chego e eu me sinto que estou numa coisa velha, olha eu sou um tipo de pessoa que tenho minha opinião (risos) muito a frente, então eu sinto, eu a professora Rosa, se eu sinto que está retrógrado, que preciso de algo novo de algo que mude mesmo, imagine os nossos alunos, é isso que eu vejo, mas eu tenho esperança que possa melhorar, que possa vir coisas novas... talvez vocês mais jovens tenham mais esperança

Ribas: Eu agradeço sua atenção, esse primeiro contato e sua colaboração.

Rosa: eu é quem agradeço.

4) Entrevista com Teresa

Ribas: De onde a senhora é?

Teresa: eu sou de São Paulo

Ribas: Onde a senhora mora atualmente?

Teresa: aqui em Taguatinga, na QNL mesmo, nesse bairro.

Ribas: Há quanto tempo?

Teresa: eu vim pra cá em 75... vinte.. trinta anos mais ou menos, uns trinta anos

Ribas: Qual sua formação?

Teresa: é, eu sou formada, eu sou bacharel e tenha a licenciatura em ciências biológicas

Ribas: E há quanto tempo a senhora atua na educação?

Teresa: é, 20 anos mais menos, tem 17 anos de Secretária de Educação, que eu trabalho na rede, né, e cinco anos que eu trabalhei fora, em outra escola.

Ribas: Que atividades de leitura e escrita a senhora desenvolve em sala de aula?

Teresa: muita, porque ciência a gente faz resumo, todos os capítulos, tudo, tudo que eu vou ensinar pra eles, primeiro eu faço um resumo com eles, então, é eu procuro sempre sintetizar o máximo pra deixar a idéia principal pra ele, pra aquilo ficar bem claro, e em palavras que tem em libras, que tem significado em libras, então, trocar as palavras, né, por isso que a gente faz resumo. trabalha muito leitura, leitura do livro mesmo a gente não lê muito não, porque o livro tem é muitos é termos técnicos e usa qualquer palavra às vezes aquela que fica assim mais bonita num texto é que você escolhe e para o aluno surdo não pode ser assim, tem que ter uma palavra que tenha um sinal em libras que tenha significado se não ele não entende nada, senão aquele texto fica vago pra ele.

Ribas: Que atividades de leitura e escrita a senhora desenvolve em casa, com a família?

Teresa: é, leitura assim, de maneira geral?

Ribas: sim

Teresa: a gente lê livro de maneira geral, né, porque todos os meus filhos todos fazem faculdade, então eles têm contato com a literatura do curso deles e às vezes com outra literatura. Eu gosto muito de José Saramago aí quando eles falam ô tem um livro tal aí eles me trazem, é (...) jornal a gente lê toda semana, é, revista também. A minha filha faz biologia, a minha filha mais nova, e o meu filho mais velho fez farmácia e toda vez q tem assunto ligado assim com planta, com remédio aí a gente discute, um mostra pro outro, né, olha o artigo tal, e a gente lê e discute. Então essa parte de literatura () escrita, né, a gente usa, usa, eu acho de uma maneira até razoável.

Ribas: E como a senhora entrou no Ensino Especial?

Teresa: aqui eu fui convidada pra trabalhar com com os alunos surdos, porque quando foi montar a equipe pra formar as unidades especiais né é onde os alunos teriam as aulas separadas aí alguns professores já foram convidados pela direção pra trabalhar lá , e depois nós fomos também, é nós passamos por titulariza... não é bem uma titularização, mas uma entrevista com as, é com as professoras itinerantes né que é para ver a nossa capacidade de trabalhar com eles, pra ver se realmente a gente tinha interação tanto com a linguagem de libras e com o, a gente pode dizer assim com com a atenção, porque você tem que ter uma dedicação diferente, eu vejo, eu sinto isso (...)

Ribas: Há quanto tempo a senhora trabalha com alunos surdos?

Teresa: eu trabalho com eles três anos, exclusivamente com alunos surdos. Já tinha recebido antes alunos surdos na minha sala, mas alunos no sistema de inclusão, ele ficava dentro da sala junto com os alunos ouvintes, eu já tinha recebido nesse sistema né, mas é quando ele tá incluído, apenas incluído a gente ver q o nosso trabalho ele fica, fica muito aquém, fico muito a desejar, porque você não consegue fazer uma atividade individualizada, não consegue dar uma atenção pro aluno e agora não, como são todos surdos e é um número pequeno, a gente

consegue trabalhar com cada um separado, a gente consegue separar bem, cada aluno e ver, assim o que que ele pode fazer, saber o potencial dele, aonde que ele tá, é, se ele tá melhorando, a gente consegue ver esse tipo de coisa, né, então a gente consegue fazer um trabalho mais individualizado

Ribas: Na sua área quais as atividades que são desenvolvidas na sua turma? E como elas são desenvolvidas?

Teresa: olha, quase sempre a minha aula é expositiva, então tem o resumo que eu passo pra ele, faço a interpretação em libras, então escrevo no quadro primeiro, né, aí faço a interpretação daquele resumo, é depois a gente faz um questionário, faz ou um exercício de qualquer tipo né, onde eu sempre vou fazer a fixação dos conceitos, aí esse exercício ele já é avaliativo também, tá. E quando tem prova, quase sempre a prova é com consulta ou do livro ou do caderno, porque pra eles estudar sozinho, essa parte de memorização que a agente tava acostumada é muito difícil, eu vejo que é muito sofrida pra ele, aí o resultado é muito ruim de uma prova que ele que ele não consegue ter uma orientação. Aí quando ele vai fazer a pesquisa no caderno dele já fica melhor ou no livro ou no caderno então eu sempre faço assim ou no livro ou no caderno, faço a avaliação. E como é aula de ciências, isso também possibilita a gente vir para o laboratório, aí a aula prática deles é sempre muito boa. Eles gostam, participam e entendem bem e dessa aula sempre sai um relatório. E quando tem aula prática, eu avalio a aula com um relatório ou eu levo o relatório semi pronto e eles preenchem ou eu faço o relatório aqui no laboratório com eles, aí eles vão preenchendo os resultados à medida que eles vão fazendo a pratica, eles vão ou desenhando ou escrevendo o que que eles estão vendo. eles gostam muito de desenhar, tudo que é pra desenhar, eles gostam não, eles entendem bem e mostram bem o que que eles aprenderam com desenho então essa parte é sempre muito boa, na parte de avaliação e no desenvolvimento da aula, no desenvolvimento pedagógico deles.

Ribas: Como é a relação escola – professor – família?

Teresa: na nossa escola a gente procura trabalhar com a família desde o começo do ano, desde que a gente recebe o aluno, tem uma reunião geral para todos os pais da escola e nós fazemos uma reunião separada com os pais de alunos surdos, exatamente... porque os problemas que eles apresentam, que eles tem é um pouco diferente, então a gente faz essa reunião para esclarecer para o pai, como a gente vai trabalhar e porque tem necessidade da aula de reforço, né, que eles tem que vir nos dois períodos, a hora que começa, a hora que termina, então, essa reunião com os pais a gente faz separado e para explicar alguma especificidade do aluno surdo, que ele manifesta, então eu acho que tem um relacionamento muito bom. A gente tem algum problema é com o pai que, eu acho que não é só o aluno surdo, é todo aluno, em maneira geral, dentro da escola, tem aquele aluno que está abandonado, porque a família vem muito pouco, você chama e não consegue falar, o pai não comparece, ele deixa um telefone que depois não tem contato, então a gente tem o aluno que é problemático por causa disso, mas de maneira geral, mais da metade da turma a gente consegue ter um bom contato com a família (...) até um comportamento diferente que o aluno apresenta a gente chama o pai e mostra o que tá acontecendo porque muitos deles usam medicação, aí a gente receitam que deve levar num médico de neuro, a medicação não está fazendo efeito ou tá dando uma alteração, tá dormindo na sala, às vezes acontece, então, no geral, a gente consegue trabalhar bem com os pais.

Ribas: Quais seriam os critérios pra alguém atuar no Ensino Especial?

Teresa: precisa conhecer os instrumentos de comunicação com o aluno, se é aluno com deficiência visual, você precisa conhecer o braille, se é o aluno surdo, que é o nosso caso, eu vejo que a minha aula hoje é muito melhor porque eu conheço mais libras agora de quando eu comecei, eu tinha mais dificuldade, agora a minha comunicação flui melhor, eu sei o que eles estão falando e eles entenderam o que eu falei, né, a mensagem que eu passei para eles, então essa capacitação do professor é importante e o professor precisa estar disposto a fazer (...),

porque sempre tem alguma coisa que aparece e vai ser divulgado para o professor, é num encontro, numa semana pedagógica, numa palestra, então o professor tem que estar disposto a se atualizar sempre. Este ano nós participamos no Centro de Ensino Especial, uma semana, então falou um médico, um neurologista, um professor de educação física, assim, várias especialistas na área de surdos que trabalham com conhecimento, com a própria pesquisa, então o que eu achei interessante é a fala de um neurologista que foi lá, o que eu estudei, por exemplo, quando eu me formei em biologia é que o neurônio, ele não se regenera (...), você teve um acidente, uma fratura de neurônio, acabou, esse neuro não, ele já falou pra gente que hoje tem avanços que mostram que não é uma regeneração, é uma reorganização do cérebro, então, assim, poxa, ninguém não está definitivo, mudou muito e eu achei muito bacana, e eles ensinaram também muita coisa assim pra gente no sentido dos alunos especiais, por exemplo, eu sempre ouvi falar que aluno com qualquer problema né, mental, cego, surdo, tem a sexualidade aflorada, a gente ouve falar isso, e lá eles insistiram muito para gente que o problema não é esse não, o problema é uma falta de educação, não tem quem dê o limite para eles (...) ele não tem uma educação para viver em sociedade, aí faz com que a pessoa ache que tudo é normal, pra ele tudo é normal, ele não ta tendo, eles não tem senso crítico, não teve uma formação pra isso. Então, a falta de educação, é quando você tem um conceito errado depois então, não é porque é surdo que faz o que quer, não, vamos ensinar, vamos explicar pro pai, então tem que falar que não pode ficar fazendo isso não, não pode ficar beijando, não pode ficar apalpando todo mundo (...) eu aprendi isso lá e achei muito bacana, né, a gente poder ver as coisas mais atualizadas, os conceitos que eu tinha antes modificados (...) agora, porque você vai assistir uma palestra e começa a ver que os estudos mostram coisas diferentes pra gente, a respeito das pessoas com necessidades especiais, que tudo não é tão definitivo, né.

Ribas: E como a senhora vê a predominância de mulheres no Ensino Especial?

Teresa: eu vejo, primeiro, porque tem mais professoras mesmo do que professores no ensino de primeiro grau de modo geral e no segundo grau é que tem um equilíbrio, vamos dizer assim, às vezes, mais homem do que mulheres até no segundo grau, mas no primeiro grau a predominância do profissional que ta ali dentro. Pra mim (...) ser professor foi bom porque eu tinha tempo para minha família, as férias é junto com a família, então tem umas coisas assim que combina bem com a profissão, eu não sei se é por isso que as mulheres também fazem essa opção, porque a maior parte quando quer se profissionalizar pensa primeiro no professor, em ser professor do que outra atividade e isso permite a gente viver mais com a família, pra mim foi uma coisa que eu gostei, né, e outra coisa que eu vejo é vocação, eu não sei se é bem vocação, mas é a sua capacidade de enxergar aquela pessoa que vai aprender com uma pessoa que precisa da sua ajuda, eu penso que não é todo homem que tem essa paciência (risos), pra chegar e ir analisando, ver o que você pode fazer, ver o que pode modificar pra ensinar aquele aluno, então, aqui na nossa escola, trabalhar com aluno surdo um dos critérios que a direção usa é a flexibilidade do professor, um professor muito rígido, ele não pode trabalhar com um aluno surdo, ele não vai entender o aluno e o aluno não vai entender, porque ele não muda, o que ele ta falando (...) então eu vejo que as mulheres tem mais disso, nós fomos fazer uma visita ao Centro de Ensino Especial e imagine, só um professor na escola toda (risos) e todas eram professoras e lá no centro de ensino especial o trabalho deles é mais dedicado ao aluno do que o nosso aqui, porque lá o professor recebe o aluno no início do período e fica com ele cinco horas, seguidas, ele não tem intervalo, ele não troca de aula, ele não tem recreio (não tem hora), não tem isso, é toda hora com o aluno. Quando termina o horário dele, ele entrega o aluno pro pai, pro responsável, então a gente vê que o aluno absorve muito e a gente ver que essa dedicação é mais feminina não é tão masculina não (risos)

Ribas: Como a senhora ver a profissão de professora?

Teresa: olha, hoje ela é bem idealista, né, quando eu entrei, eu me atentei para o salário e eu ganhava muito bem como professora, razoável, eu entrei em 89 e o salário ainda estava bom e

o salário foi caindo, caindo e hoje quem é professor é porque gosta, porque ta aqui porque gosta dessa atividade e eu acho que eu gosto também, eu já trabalhei no servilo público, eu trabalhei no ministério do trabalho, olha, sinceramente (risos), o dia que eu saí de lá eu dei graças a Deus, porque eu não tenho mais chefe, não tenho mais um monte de amigos, assim, entre aspas, olhando pra gente, porque lá a cobiça é horrorosa e aqui não, eu acho que aqui dentro da escola eu me identifico muito com esse ambiente, eu gosto muito, a gente tem colaboração dos colegas, tem colaboração do diretor, tem liberdade, eu me sinto muito livre pra fazer as minhas experiências, modificar a minha aula, ninguém vai perguntar porque eu segui isso, porque eu não segui aquilo, então eu me sinto muito bem aqui, eu gosto dessa profissão, é um vício, eu não consigo mais sair (sorrindo)

Ribas: E quais as suas expectativas como professora?

Teresa: ah! Eu gostaria muito que melhorasse, que a coisa evoluísse, eu tenho certeza que a escola está parada no tempo, a mesma escola que eu aprendi, que eu fui aluno é a escola que eu trabalho, é o quadro-negro, é giz, é o livro, é o caderno aqui a gente ainda tem um vídeo, tem uma TV, mas é um vídeo para a escola toda, então é uma luta para pegar esse vídeo, de vez enquanto a gente tem que tirar no par ou ímpar pra saber quem vai ficar com o vídeo, então a gente não tem muito na escola pública, eu não sei se é a nossa escola que ta assim, porque eu já vi muita escola bem equipada, mas a nossa ainda está a desejar nesse ponto de equipamento, muito equipamento evoluíram, o aluno já sabe o que é computador, o que é internet, o que é orkut, ele já sabe tudo e nós não temos isso aqui pra ele, então ele tem uma linguagem que ta além da escola, por isso que eu penso, às vezes, que ela está tão, ela não tem mais atrativos pro aluno, a maior parte dos professores reclamam do aluno que é desinteressado, mas a escola, ela ficou dessa forma, a sociedade evoluiu muito, tecnologicamente e a escola não acompanhou essa evolução, eu ouvi uma vez na TV, eu vi uma reportagem, mostrando uma escola que cada aluno tinha um computador, sua carteira já era um computador e na frente o professor colocava (...) sua aula e o aluno não copiava nada não, ele tirava do disquete do professor (...), prestava atenção na aula, perguntava e tirava as dúvidas dele, poxa! Uma escola dessa já existe, mas aqui em Brasília eu ainda não vi uma assim não, eu não conheço nenhuma assim (...) então, eu acho a nossa escola precisa chegar no melhor, num ponto melhor, onde você usa mais assim a tecnologia a favor de um ensino melhor, não é que o professor, não é que o aluno não vai precisar de lápis e caderno, enfim, ele pode muito bem usar a internet pra melhorar o seu conhecimento, eu acho e o aluno surdo gosta muito disso, eles conhecem tudo, tudo de internet, de orkut, se comunicam muito pelo orkut, termina a aula, aí chega em casa, já tem um mandando mensagem para o outro, então é um instrumento que pra ele é muito importante e é importante entender que isso é parte da vida dele, a maioria dos alunos surdos tem celular e aí acontece roubo, acontece tudo, essa coisa, aí tem aluno que perturba outro, conversa pelo celular, aí atrapalha, atrapalha mesmo, mas a gente vê que é um aparelho que para eles facilitam a comunicação com os pais, porque se ele for usar o telefone ele não consegue, então o celular passa mensagem e ele consegue falar com o pai, o celular é uma necessidade dele. Eu, por exemplo, não mando, não falo que não pode, que não é pra trazer (...) a gente só controla o uso, porque às vezes eles exageram. Essa parte da escola, da atividade do professor, eu penso que vai melhorar, eu acredito num futuro (risos), né, a gente depende de uma política, agora eu nesse ponto eu sou muito realista, depende de uma política que, assim, venha na escola, venha nas salas ver o que é que ta acontecendo e o que tem que ser feito e não é eles lá dizerem pra gente o que é que tem que ser feito, porque o que eles falam pra gente fazer é tudo errado, pelo menos, ele não está adequado a realidade, ele não visa melhorar, pelo contrário, é para dar uma aparência, uma maquiagem no ensino e não é isso que a gente quer, a gente quer uma escola que realmente ensine, que melhore o aluno, a nossa escola aqui eu acho que ela melhorou um pouquinho, a nossa escola eu vejo como uma evolução dentro da rede de ensino porque antes não tinha ensino pra surdo ou o surdo estava

lá no Centro de Ensino Especial e aí ele era tratado como uma pessoa que não ia aprender, que ia aprender muito pouco, tinha restrição na sua aprendizagem ou depois daquela democratização, de jogar o aluno surdo, inserir o aluno, como eles falavam, dentro da sala de um ouvinte, porque aí ele ficava jogado também, ele não tinha um ensino pra ele e agora aqui não, a gente está desenvolvendo uma metodologia para o aluno surdo, pra ensinar um pouco mais e eu vejo que eles chegam no segundo grau melhores. Eu pego o aluno de quinta até oitava, quinta, sexta, sétima, oitava, aí eu vejo que quando eles chegam na quinta série eles não são muito alfabetizados, a situação dele é muito precária, à medida que eles vão se acostumando com um texto, com a leitura de texto, que vai passando da quinta para sexta série, sétima, a oitava eu acho que eles já melhoram MUITO, que eles se comunicam bem com a gente e quando escrevo alguma coisa eles já entenderam o que é, eles já fazem uma sinalização pra mim, um sinal da palavra que está escrita lá, já ficou bem melhor, então, eu já acho que a nossa escola já é uma evolução muito pequena, mas já é alguma coisa pro aluno efetivamente aprender, não só passar pela escola, que isso não vai ajudar em nada pra vida dele, ele tem um certificado de primeiro e segundo graus, mas não aprendeu nada, é complicado pra eles, aqui, tem aluno que vem visitar a gente e já tá fazendo faculdade, tá vendo, faculdade em matemática e a gente vê que valeu a pena o trabalho dentro da escola e que conseguiu dar um passo e a Católica já tem o professor intérprete e quando chega um aluno surdo lá, eles já colocam um intérprete junto com o aluno, então aí esse aluno caminha (...) então a coisa está andando, não está tão ruim.

Ribas: Agradeço esse primeiro contato, professora.

Teresa: De nada.

5) Entrevista com Cleia

Ribas: Sinceramente eu quero agradecer por participar desse projeto, colaborar. Espero que saia tudo tranqüilo. Bem, então. De onde a senhora é?

Cleia: Você fala onde eu nasci?

Ribas: Isso.

Cleia: Na verdade eu sou mineira, nasci em Ituitaba, mas fui criada em Goiânia, lá eu estudei, me formei, casei, tive meus filhos. E aí há sete anos é que eu vim para Brasília.

Ribas: Mas onde a senhora mora atualmente?

Cleia: Moro aqui em Sobradinho.

Ribas: Há quanto tempo?

Cleia: Há sete anos.

Ribas: E a senhora poderia descrever um pouco como foi a sua infância, a sua adolescência?

Cleia: Posso. A infância tranqüila, sou filha de uma família com cinco filhos. Estudei em escolas públicas inicialmente, depois a partir do ginásio, como era chamado naquela ocasião, aí fiz já o segundo grau, o ensino médio em escola particular. Tive acesso à universidade pública. Fiz bons cursos complementares na área de inglês, informática. Fui para a faculdade, terminei, e aí comecei a minha atuação.

Ribas: Era qual a sua formação acadêmica?

Cleia: Eu sou formada em licenciatura em inglês e português.

Ribas: E há quanto tempo a senhora atua na educação?

Cleia: Na educação? Tem onze anos.

Ribas: Em casa, com a família, quais são as atividades de leitura e escrita que a senhora desenvolve, e como desenvolve, com a família?

Cleia: Com a família? Bom, a gente tem o mais velho, eu vou falar nessa diferença, e você vai entender porquê. O mais velho e eu, assim, desde pequenininho, a gente lia gibis, livros infantis para a faixa etária dele, comentávamos. E agora, como ele já é um adulto, um rapaz de vinte e um anos, nós comentamos um livro bom que eu leia, “olha fulano, leia esse livro, ele é bom por isso, isso e isso” ou ele comenta dos que ele está lendo, um artigo de revista. Então por essa linha. Com o mais jovem, que tem dezesseis anos, é surdo, e é o que me fez estar hoje no trabalho de ensino especial. Aí as coisas são um pouco diferentes, né? São pequenos textos, então na verdade, explicando o que está acontecendo, quando ele tem, quando ele se interessa por alguma coisa, e aí ele lê sem entender muito, porque a leitura dele ainda é, eu diria, comprometida em relação ao que deveria ser para a idade e para a faixa escolar. E aí a gente comenta o texto. Todos gostam de ler em casa. Então, é assim que se dá.

Ribas: E no seu lazer?

Cleia: Lazer? Visitas a amigos, ou a clubes, shoppings, família, em casa, às vezes, algum jogo, ou um filme.

Ribas: E que atividade de leitura escrita a senhora desenvolve no trabalho?

Cleia: No trabalho? Ah, que eu desenvolvo com os alunos?

Ribas: Não.

Cleia: Não. Para mim?

Ribas: Para a senhora, isso.

Cleia: Na verdade, são textos voltados para a área de educação, são cursos, pós-graduação. Então é o que leva à leitura, da prática mesmo, docente.

Ribas: E como a senhora avalia o seu desempenho nessas atividades, tanto em casa quanto no trabalho, de leitura e escrita?

Cleia: Bom. Bom. Eu acredito que seja boa?

Ribas: Ok. De que forma você pega essas experiências de leitura e escrita, você leva para a sala de aula.

Cleia: Ah, de todas as formas, eu acredito que a cada dia de uma forma diferente, reavaliando tudo que eu já fiz, toda a minha prática, melhorando, tendo visões diferenciadas. E até mesmo, cada uma me mostrando que cada aluno é um sujeito diferente, que precisa de uma postura diferente da minha parte.

Ribas: E como a senhora entrou no ensino especial?

Cleia: Eu tenho um filho de dezesseis anos que... dezessete, desculpa, que é surdo, e a partir do momento do nascimento dele eu comecei a me preparar, a saber de que forma eu poderia ajuda-lo, porque eu já tinha idéia de que seria muito difícil a trajetória dele na educação. E com informações de profissionais eu fui, comecei a estudar, a conhecer o problema, a deficiência, e fazer cursos na área de ensino especial. Aí a um ano atrás, eu na verdade fazia esses cursos para acompanhá-lo, porque eu atuava como professora de língua inglesa. Mas eu acredito que como o ensino de uma língua me deu muita base para estar hoje no ensino especial. Porquê? Com os cursos de capacitação eu percebi que tinha muito a ver o ensino da língua inglesa, com a língua de sinais, aliás, eu ensino português como segunda língua, e eu acho que a ferramenta praticamente é a mesma. Tem suas nuances, algumas diferenças, mas eu acho que o caminho é quase o mesmo. É só conhecer bem. Conhecer profundamente as necessidades deles, como se dá essa transmissão de uma língua para a outra, que é português como segunda língua e está encaminhado. Eu cheguei realmente para atuar há um ano.

Ribas: Há um ano? Então esse é o tempo que a senhora está atuando (nas turmas)?

Cleia: É, isso. Esse é o segundo ano, nós estamos no início dele, né? então é o segundo ano.

Ribas: E como é feita essa adequação do conteúdo a ser ministrado com as necessidades educativas dos alunos surdos? Que estratégia a senhora utiliza para fazer essa adequação do conteúdo com a necessidade que ele tem?

Cleia: Na verdade é bem difícil e tem que ser assim, muito dosado, mesmo porque eles vêm de necessidades muito diferentes, Ribamar. Muito diferentes. Tem crianças. Primeiro, se a gente pensar pela própria deficiência. Tem alunos com deficiência leve, que são oralizados, deficiência profunda, alguns oralizados, outros não, isso tudo interfere no processo de aprendizagem deles. Então, às vezes, as coisas caminham de forma muito mais rápida e mais tranquila para uns do que para outros. Além disso, a gente tem que contar com a problemática social. Alguns vêm de famílias que não se adequaram para poder ajudar na superação dessa deficiência e outros que não reconhecem, não aceitam. Então a criança vai ficando até uma certa idade, com uma limitação muito grande, sem... por exemplo, se eu comparar o meu filho, desde pequenininho ele participava do mesmo lazer que nós participávamos. E através da língua de sinais a gente pôde mostrar para ele os planos para o futuro, o que íamos fazer, comentar sobre o que fizemos. Então, ele sempre foi exposto à linguagens. Algumas crianças vem com a barreira da linguagem assim, total. Eles não falam, não são oralizados, não falam português, não falam língua de sinais. Então é como se eles estivessem completamente alheios do mundo. Aí, quando eles vêm para a escola que tem o ensino especial, aí sim, começa a preparação deles primeiro para uma comunicação, que seria através da língua de sinais, para aí então começar o processo de escolarização. Então, a gente tem que comparar, tem que ver a realidade de cada criança. Essas que vieram sem esse acompanhamento sofrem muito mais, e não chegam, muitas vezes, ao patamar esperado, ou ao patamar que o outro chega. Os que são oralizados também tem algum bloqueio e tal, porque os pais não admitem a língua de sinais, mas em muitos momentos ela é essencial. Então, a escola tem que fazer todo esse processo para depois começar o trabalho mesmo de escolarização. Aí, como é que se dá esse trabalho? Eu acho que a cada dia e a cada ano, eu digo a cada ano, mas embora eu esteja no segundo, eu já repensei de como fazer esse ano, comparando o trabalho feito no ano passado. É diferente. Aí como vai adequar o conteúdo? Você vai ter que adequar praticamente que individualmente. É um trabalho, e eu acho que por isso que o número de alunos em sala é reduzido, é um trabalho individual. É um trabalho de começar do zero, com todos, mas ao mesmo tempo a-

proveitar a experiência, o conhecimento que cada um já tem, e aí crescer com um em uma linha, tá, diferenciada de cada um. Então verbos, por exemplo, vamos pegar um conteúdo gramatical, tá, tem meninos que não sabem o que que é ação, aí você vai explicar, alguns entendem com mais facilidade, e aí você continua. O ensino dos verbos regulares, irregulares, e todo o processo, enquanto que outros, com uma dificuldade muito maior, acabam estacionando só no ponto de conhecer, saber o que é verbo, significa... e pronto. Daí logo você já tem que passar para outros conteúdos, trabalhar a leitura, Então você vai encaixando os conteúdos com alguns, e eu até diria assim, ganchos bem mais abrangentes, e com outros ficou só num momento assim de que (), saber o que é o... quem pratica a ação em uma frase, quem é a pessoa que está fazendo. Então, é bem diferenciado o trabalho com eles. Aí, como que adequa o conteúdo? De acordo com o seu aluno.

Ribas: E de que forma você faz com que esse conteúdo, e até mesmo a sua atividade enquanto professora se tornem bastante significativo para eles?

Cleia: Bom. No ano passado eu ainda tinha uma visão assim, bem diferente, e neste ano eu já comecei a puxar as curiosidades deles, e começar por ali a trabalhar todo o conteúdo. Tem que seguir um conteúdo? Tem. Mas eu não preciso necessariamente seguir aquele livro que foi adotado com eles. Uma curiosidade muito grande deles: logo no início deste ano, as chuvas freqüentes, estourou o transformador, aí eu havia lido uma página do jornal, que o índice de chuvas iria aumentar muito neste ano, nos primeiros três meses do ano, e a incidência de raios também iria aumentar. Eu trabalho português, mas para eles, por exemplo, um texto desses do jornal e compreenderem, mesmo buscando o que eles já conhecem de outras disciplinas, é difícilimo, mas no momento em que eles se interessarem, eu trouxe a página de jornal, coloquei no quadro, e aí a gente começou a trabalhar. O raio. O que que é raio? O que que é fenômeno da natureza? E aí fazia essa leitura com eles. Depois de desenvolvido isso aí é que a gente passou para o conteúdo gramatical. Ou seja, eu estou aproveitando muito mais a realidade e a vontade de eles saberem o que está acontecendo para poder estimulá-los.

Ribas: E de que forma a sua influência com a leitura e a escrita, como esse conhecimento de leitura e escrita influencia na preparação das atividades?

Cleia: Influencia eu acho que muito. Significativamente, porque quanto mais a gente lê idéias de outros pesquisadores, de outras pessoas que estão trabalhando e mostrando diferentes visões, mais formas diferentes eu tenho de tentar aplicar para poder atingir esses diferentes alunos, de diferentes jeitos.

Ribas: E como são desenvolvidas as atividades em sala de aula? Poderia descrever?

Cleia: Posso. De várias maneiras. Mas vamos supor que, à partir desse texto: eu preparei as gravuras, preparei o conhecimento, por exemplo, a significação de palavras chave, com pesquisa no dicionário, explicando para eles o significado que trazia no dicionário, ou seja, traduzindo mesmo para eles o que eles estavam lendo e junto com a língua de sinais, vivenciando esse texto mesmo. E aí depois a gente parte de compreensão de texto, exercício, como se fosse a sala de aula comum, mas aí é que vem o momento de interpretação de texto. Então qual foi a porcentagem de chuva que foi... qual será a porcentagem de chuva à mais que terá esse ano. E aí, pesquisas, né? Perguntas relacionadas à compreensão de texto, e depois a parte gramatical.

Ribas: Como é o desenvolvimento dos alunos nessas atividades?

Cleia: Eu não sei se realmente essa visão diferenciada que eu tenho hoje, mas se comparado ao do ano passado, eu acho que hoje o interesse está muito maior, deles. Estão muito mais motivados, talvez até por isso mesmo, eles estão sabendo para que que eles estão lendo. Então eu acho que está bem melhor, está surtindo muito mais efeitos. Peguei um texto de... nós tínhamos que trabalhar em um projeto da escola, as doenças da atualidade, duas delas, bulimia e... nós tínhamos que trabalhar doenças da atualidade, aí eu peguei a bulimia e a... a outra relacionada?

Ribas: Anorexia?

Cleia: Anorexia. Peguei um texto de uma revista e aí fui trabalhar com eles. Aí trabalhamos o fato do padrão de beleza da atualidade, o que isso acarreta de doenças, né? de prejuízos à saúde. Então assim, está muito mais no gancho do que eles precisam saber atualmente, e aí sim, quando a gente passa para o conteúdo gramatical eles já nem reclamam mais, eles já sabem que leram, fica fácil aceitar que a gente precisa saber o conteúdo gramatical. Eu acho que está funcionando melhor por isso. Eu acho que a forma de apresentar as coisas é que mudou, e que está mais atrativo.

Ribas: E como se dá a avaliação dos alunos?

Cleia: É, também é diferenciada. Tem aqueles exercícios que são objetivos, para avaliar a compreensão, então no momento que vai partir para a avaliação formal, tem vários tipos, a gente parte da capacidade de realizar tarefas individualmente, ou em grupo, de compreender comandos. Porque uma vez que já foi muito trabalhado, eles precisam saber. Por quê? Porque eles vão estar expostos ao mundo lá fora, no cotidiano do trabalho, no vestibular, depois na faculdade, e eles pensam, e já sonham até em mestrado. Então, assim, eles têm que ter essa noção de como é que está acontecendo, como é que eles estão preparados. Então, uma parte é mesmo objetiva e a outra vai desde a leitura, a compreensão mesmo do texto, a leitura sinalizada. É o que eu disse: a capacidade de realizar trabalhos coletivamente, individualmente. Então vai por essa linha, Ribamar.

Ribas: É um somatório...?

Cleia: É um somatório de tudo desenvolvido. Não tem mais aquele teste que vale dez pontos, e fechou o bimestre não. São essas atividades relacionadas durante todo o bimestre e tem um momento que é (), aí sim. Então aí ele (sozinho), uma avaliação (com ele).

Ribas: E como é a relação escola, professor, professora e família.

Cleia: Bom. A escola tem acolhido muito bem, o ensino especial, essa inclusão. As famílias eu acho que ainda estão assim, procurando um lugar que consiga reverter um pouquinho dessa situação de defasagem de alguns meninos. Mas a gente percebe que tem alguns pais que querem, que se empenham em entender mais, em participar um pouquinho, mas, também não estão muito preparadas. Por quê? São pais que tem que trabalhar, que não podem dedicar um pouco de tempo, são famílias muito carentes, que trabalham o dia todo, saem muito cedo de casa, trabalham o dia todo, só encontram com o filho à noite, na hora de fazer o jantar, e depois tem que dormir porque acordam quatro, cinco da manhã. Então assim, eles não podem auxiliar muito, não auxiliam muito, nesse caso seria muito conveniente que a maioria soubesse fazer a língua de sinais, é a língua que o filho fala, para poder comentar um jornal que estivessem ouvindo, ou numa festa, mostrar o que que está acontecendo, então isso não acontece. Então, nesse aspecto eu acho que fica muito defasado. Agora, a disponibilidade a vontade dele de trazer à escola, e tal, tudo bem, isso acontece, mas eles acham que essa socialização, essa escolarização só acontece no convívio escolar, e isso atrapalha muito. E aí é o momento que a gente também tem que ver a avaliação de acordo com as possibilidades que ele tem, com a visão de mundo que ele tem, e até onde ele pode produzir.

Ribas: Na sua opinião, que características você acha que a pessoa tem que ter para trabalhar no ensino especial?

Cleia: Eu acho que primeiro, assim, forte determinação, essa visão de que é preciso transformar, conhecer a fundo, e cada dia... talvez assim, o tentar realmente conhecer as dificuldades deles, as barreiras que eles têm, e saber de que forma a gente pode minimizar isso aí para poder melhorar o desempenho deles. E, é lógico, estar sempre se reciclando. São os cursos. Nós viemos para o ensino especial, mas poucas pessoas que eu conheço que estão trabalhando no ensino especial já vieram muito bem preparadas. Enquanto o processo está acontecendo é que alguns começaram a se preparar. (), precisa do ensino especial, precisa dos profissionais? Aí eles vieram, aí é que começou a preparação enquanto a coisa já estava acontecendo. Então eu digo que muitos desses alunos foram prejudicados, agora é que alguns já estão começando a

colher os frutos da nossa preparação. Entendeu? Então, por exemplo, eu, enquanto mãe, eu me permitia não saber como trabalhar pedagogicamente com o meu filho, eu estava tentando ajudar, somar. Agora, enquanto profissional, eu não admitia que eu fosse para a sala de aula e não fosse, pelo menos, assim, minimamente preparada. O processo de formação continua? Continua? Mas, infelizmente a gente vê que tem diferença, profissionais que vieram, e que aí, à partir de conhecer a realidade que começaram a se preparar. Esses alunos perderam? Perderam. Então agora que a gente já está em um patamar melhor é que eles começam a ganhar.

Ribas: O relacionamento com alunos e alunas, ele é diferenciado de professor para professora, sendo homens e mulheres?

Cleia: Não, eu acredito que não, a minha postura com todos é a mesma. Mesmo com eles que são surdos ou com os alunos que eu tive, sempre foi a mesma linha, a mesma postura. Agora, o que eu percebo é que a gente talvez cuide um pouco mais na parte social, de explicar algumas coisas, do respeito a si próprio, meninas e meninos, porque a gente sabe que os pais deles, muitas vezes, não tem condição de passar isso para eles. O fato da sexualidade, respeito com o próximo, manter, cuidar das suas obrigações, porque alguns pais pensam assim: “Não, deixa, coitadinho, ele é surdo, ele não entende”. Então a gente tenta fazer esse lado. Eu acho que nesse aspecto tem, é diferenciado assim porque a gente tenta influenciar justamente onde os pais não conseguem. É nisso, só nessa postura que eu percebo.

Ribas: Mas assim, no relacionamento dos professores com os alunos: você acha que há uma diferença do professor? Ele trata diferente da professora?

Cleia: Nunca percebi, Ribamar. Você fala, nós professores homens ou mulheres tratar os meninos ou meninas diferente ()?

Ribas: Isso, é.

Cleia: Não. Nunca percebi. Pelo menos no meu ambiente de trabalho, que é esse desde o ano passado no ensino especial, nunca vi diferença não.

Ribas: E de que forma o professor ou a professora pode despertar o interesse dos alunos surdos?

Cleia: Olha, eu acho que, não só deles, né? qualquer aluno, porque a gente vê também os outros professores: “Ah, esses meninos não querem aprender, esses meninos não querem aprender.” Mas é isso aí, é pegar, fazer eles verem o que que tem sentido para eles? A partir do que eles trazem vamos sim, encaixar os conteúdos. Um dos alunos da oitava série, sem mais nem menos chegou: “professora, o que que é CPI?” Se eu fosse a professora de história, e tivesse naquele momento passado para eles sobre toda a problemática da política nacional, e explicar o que é CPI, eu acredito que estaria todo mundo de cara para cima, entediado, talvez, né? e sem entender porque que ele tem que saber o que é uma CPI, né? Agora, quando os meninos trouxeram essa pergunta, aí o que aconteceu? Aí sim vamos explorar a problemática do que está acontecendo? Tá, por que que acontece uma CPI? Isso acontece na política, por que que tem essa falta de ética? O que que a falta de ética vai gerar? Então, aí sim nós estamos aproveitando aquilo que eles querem mas também precisam saber. Então, eu acho que o conteúdo, quando é passado dessa forma, “Ah, hoje nós vamos estudar o imperialismo, isso, isso e isso,” sem eles terem noção de onde é que vai chegar com esse conhecimento, para quê, vai ter alguma utilidade? Aí não há motivação. Então, motivação vai partir disso aí, é da forma mesmo dele entender para que que ele vai saber desse conteúdo.

Ribas: E como a senhora vê a predominância de mulheres no ensino especial?

Cleia: É, não sei. Não sei, eu acho que talvez a gente esteja muito mais engajada, né? e, na prática, nessa prática, né? não... É uma pergunta que eu não parei para pensar, Ribamar, não sei. Não sei se ainda faz parte do nosso (perfil) de professora, né? e essas novas... nuances, não sei nem como chamar. Realmente, é uma pergunta que eu não parei para pensar.

Ribas: E assim, tem algum incentivo para manter essa preparação, essa atualização sobre o ensino especial?

Cleia: Não, para te falar... Bom, se eu dizer que não, eu ainda vou... cabeças vão rolar, né? Parece que tem sim. Tá, mas olha só. Está sendo oferecido um curso aí de formação continuada, só que ele (pega) a regência de alguns professores. Então, ele não deveria ser dado em dois momentos, no matutino e no vespertino? Porque, o que tem regência no matutino faria ele à tarde, e vice-versa. Tá, então ele está sendo feito só num turno. Ou seja, metade dos outros profissionais que trabalham estão impedidos de fazer, né? Quando é por um órgão público, também acontece, é um dia só na semana, e aí você não pode pegar, ou é na sua folga, e você precisa correr para o banco para pagar as suas contas, para correr para o supermercado, tá? Então assim, há um incentivo? Não, os cursos acontecem, mas não para abranger todo mundo. Aí, por exemplo, na pós-graduação, a gente está fazendo, mas todo mundo está bancando do bolso, e está fazendo em dois dias no horário noturno. Ou seja, no horário que a gente teria para descansar, a gente continua estudando, não tem uma coordenação que você é liberado para poder estudar, sentar em casa, digitar os seus textos, tal, não tem. Então assim, não vejo muito como incentivo não, tá? Quando eles são oferecidos, a demora é muito grande, a gente sente a necessidade de que ele aconteça mais rapidamente. Tem um curso muito bom que está sendo promovido agora pela UnB, mas as vagas são poucas. Então, olha o número imenso que nós temos de profissionais que já estão nessa escola, fazendo outros cursos por si só, porque sabem que não dá para esperar o tempo passar sem essa reciclagem, né? Então está todo mundo fazendo por conta própria, o dinheiro que sai do seu bolso, o tempo de descanso que ele está empregando na sua formação continuada. Eu acho que deveria sim haver muito mais empenho para que a gente se capacitasse.

Ribas: Quando... você trabalhava no ensino regular () com os ouvintes, e aí, à um ano, passou aqui para o... houve uma preparação?

Cleia: Houve, à dez anos.

Ribas: Eu digo, uma preparação do ponto de vista pedagógico?

Cleia: Houve por quê? Porque eu fazia isso para ajudar o meu filho. Então, a cada ano, eu me preparava, e eu sentia que eu estava melhor preparada para ajudá-lo. Então assim, houve por conta própria. Muitos a gente percebe, embora a gente tenha bons profissionais que fizeram isso antes, mas fizeram por consciência, e aí entraram no ensino especial, outros, por que a lei exige que tem que ter o profissional, vieram e aí, durante o processo, é que começaram a se capacitar. Mas, quando eu vim, eu já me senti assim, muito bem... muito bem não, digo... já me senti um pouco preparada, mas, a realidade é outra, Ribamar, aí é que eu comecei a (), “Preciso ser melhor ainda.” Aí, corri para a pós-graduação na educação de surdos, outros cursos de língua de sinais mais aprofundados, aí sim é que eu acho que eu comecei a ficar melhor preparada.

Ribas: (A senhora) tinha uma visão, e aí, quando foi colocar a mão na massa, digo, de ser a profes/... que antes era uma identidade de mãe, né? e agora é identidade de professora.

Cleia: Eu uni um pouco a minha experiência como professora de uma língua, ser professora, um pouco do conhecimento da problemática aí da língua de sinais (e) ajudava meu filho. Aí, com essa realidade que eu te falei, que os alunos são diferentes, todo são diferentes, ainda mais depois dessa problemática de que cada um traz barreiras diferentes também, aí é que houve a necessidade realmente de buscar melhor preparo.

Ribas: Como a senhora vê a profissão de professora?

Cleia: Eu amo, mas eu vejo assim com muitas diferenças. Porque, se a gente avaliar, tem professor que é professor e professor que está professor, sem ainda essa visão de que, mesmo que os salários não sejam tão favoráveis, a classe seja menos valorizada do que outros profissionais, mas, se a gente está aqui, tem que gostar. Não é como atender um balcão e não causar transtornos se eu não der um atendimento, né? tão especial. Aqui não, aqui a coisa tem que acontecer porque ela traz prejuízos, né? eu acho que talvez incorrigíveis para o futuro de um aluno. Então eu vejo o professor, alguns com muita determinação, que sofrem essas dificulda-

des de não poder ter a formação continuada, mas também vejo outros que não têm a vontade de (ver a pós acontecer).

Ribas: Quais são as suas expectativas enquanto professora?

Cleia: Todas! ((ri)) Todas, de ver, por exemplo, ainda mais agora com esse trabalho, chegar a uma fase, né? e parar, e enxergar o crescimento deles, e pensar, “Nossa, fulano está assim hoje, conseguiu fazer isso porque nós, a equipe, conduzimos eles e fizemos esse trabalho.” Então, eu acho que é todo tipo de expectativa, realmente conseguir minimizar ao máximo as dificuldades que eles têm por causa dessa deficiência, né?

Ribas: Eu agradeço, a senhora queria comentar alguma coisa que eu não tenha ()...

Cleia: Não, Ribamar.

Ribas: Mais algum comentário?

Cleia: Não, acho que, depois, se surgirem necessidades suas, outras dúvidas, () a gente conversa. Não sei se eu atingi o que você precisava realmente saber.

Ribas: Depois eu vou (lhe cobrar) só a explicação da predominância de mulheres.

Cleia: Ah, pois é, vou pensar! Eu vou tentar investigar, justamente.

Ribas: Então tranquilo, eu agradeço muito esse primeiro contato, (esse segundo), na verdade.

6) Entrevista com Goreth

Ribas: Eu quero agradecer sua participação, e eu vou fazer algumas perguntas para a senhora... Primeiramente: De onde a senhora é?

Goreth: Daqui de Brasília.

Ribas: E onde a senhora mora atualmente?

Goreth: Moro na quadra dois de Sobradinho.

Ribas: A quanto tempo?

Goreth: Na quadra dois de Sobradinho eu mais ou menos desde cinco anos de idade.

Ribas: Qual a sua formação acadêmica?

Goreth: É Letras. Me formei no CeUB.

Ribas: Há quanto tempo a senhora atua na educação?

Goreth: Dezenove anos.

Ribas: Que atividades, leitura e escrita a senhora desenvolve com a família e como desenvolve essas atividades de leitura escrita?

Goreth: Com a família?

Ribas: Com a família.

Goreth: Com a família é mais assim, jornais, é leitura de jornais, porque lá em casa a gente faz assinatura, e eu, assim, tiro um espaço, um tempo para ficar com as minhas filhas e incentivar o hábito da leitura, trabalhando livrinhos, lendo livros, jornais, reportagens interessantes, na idade delas – eu tenho uma de catorze outra de oito – feira de livros, essas coisas todas, eu levo, às vezes, para visitar, para ver livros do interesse, dependendo da idade delas, né? de acordo com a idade e o interesse que elas demonstram. Então é isso. A gente sempre está trabalhando assim, tanto eu quanto meu marido, a gente trabalha essa questão da leitura em casa, do interesse e o hábito da leitura com jornais e o material que a gente recebe em casa, e o que a gente tem ali em mãos, né?

Ribas: Que atividades a senhora desenvolve no trabalho?

Goreth: Bom...

Ribas: Não com os alunos, para a senhora.

Goreth: Ah, para mim? Revistas, assim, que tenha alguma reportagem voltada para esse lado da leitura, da escrita, livros, cursos, né? porque eu fiz alguns, assim, (nessa área) da leitura e da escrita.

Ribas: Como a senhora avaliaria o seu desempenho nessas atividades?

Goreth: Bom. Eu acredito que eu esteja fazendo o meu papel realmente de trabalhar ali, rotineiramente, digamos assim, a escrita e a leitura. Entendeu? De sentar com o aluno, mostrar: “é assim, escreve assim, faça dessa forma.” Em relação a leitura, eu tenho que trazer textos, assim, mais atuais, e que seja do interesse do aluno.

Ribas: E de que forma você traz essa sua experiência com a leitura escrita para a sala de aula?

Goreth: Bom, a experiência seria com textos, né? geralmente você vê um texto e já pensa no aluno: “É, eu vou adequar àqueles meninos, àquela idade, é o interesse que eles têm.” Textos de jornais, de crônicas. Semana passada mesmo nós trabalhamos uma crônica com esses meninos surdos, e que era assim, da idade deles, para a idade deles. E falava da adolescência, das espinhas. Então, assim, bem para eles mesmo, dirigida à eles, né? Então foi bem interessante. (Então assim), o que o professor faz é isso, ele tenta adequar o que ele vê para a realidade dentro da sala.

Ribas: E como a senhora entrou no ensino especial?

Goreth: Bom, para mim realmente foi um desafio, porque eu estava no ensino regular, e sempre trabalhei quinta e sexta série, quinta e sexta série português, então eu fiz três cursos o ano passado, em relação (à deficiência auditiva), fiz dois cursos de Libras, o básico (do) contexto, fiz um curso na UnB, que é a prática do português (por escrito) para surdos, e... Não quis ficar

na escola, na verdade eu queria assim um desafio, uma coisa nova, e, uma vez que eu tinha feito esses cursos, eu resolvi ingressar nessa área. Aí apareceu essa carência, né? de uma colega estar de licença gestante, e, depois de catorze anos, eu saí da escola (onde eu estava) e vim para cá fazer esse trabalho com eles. E é um trabalho que eu estou achando assim super gratificante, eu acho que é um trabalho bem diferente do ensino regular, de você estar ali na sala de aula com mais de quarenta alunos tentando passar o máximo que você tem para passar para aqueles meninos, e tem sempre um ou outro que... aqueles problemas, disciplina, desinteresse, repetência, (aquelas coisas todas), e o menino surdo não, você está ali tentando passar ao máximo, ele também está tentando pagar ao máximo o que você tem para passar, o seu conhecimento porque ele quer avançar, ele tem o interesse de avançar, né?

Ribas: E então, há quanto tempo a senhora está com esses alunos?

Goreth: Bom, você vê, eu não tenho nenhum um mês que eu estou aqui na escola, mas assim, eu já vi que realmente é um desafio, e que estou descobrindo coisa nova, para mim tudo é novo, mas que eu posso fazer muita coisa o eles, né? posso fazer assim muita coisa, eu posso passar muito conhecimento para eles, tentar avançá-los, melhorar realmente esse aprendizado da escrita e da leitura, que, para eles, é uma coisa muito difícil, é um desafio todo dia, mas que é gratificante, né?

Ribas: Fora esses cursos que a senhora fez, teve mais uma preparação, mais um treinamento com essa inclusão dos alunos surdos?

Goreth: Não, eu mesmo que me interessei em fazer os cursos, entendeu? e os cursos são particulares, o único curso que foi (divulgado) foi esse da UnB, que eu fiz, que eram trinta vagas, se eu não me engano. Então assim foi divulgado em âmbito de secretaria, mas os outros dois que eu fiz durante dois mil e sete foram cursos que eu mesmo custeei, fui atrás, entendeu? (para ter assim especialização).

Ribas: E quais as estratégias que a senhora utiliza para fazer essa adequação do conteúdo a ser ministrado e as necessidades dos alunos?

Goreth: Olha, como eu te falei, né? eu estou tendo muita orientação das meninas aqui, que já trabalham () mais de dois anos, já têm mais tempo de trabalho aqui com os meninos, então assim, eu estou na verdade aprendendo com as meninas, e aprendendo com as professoras, e aprendendo com os surdos também, né? E a adequação é o que eu te falei, é a gente trazer um texto, entendeu? digamos assim, um texto... uma crônica, por exemplo, e que... Oitava série, () oitava série, uma crônica que a mensagem daquela crônica é interessante para a idade desses meninos, né? e você tenta trabalhar vocabulário, você trabalha vocabulário, você trabalha a vivência deles, o dia-a-dia deles dentro daquele texto. E aí o aluno vai aprimorando, vai entendendo o que você quer passar para ele, né? Na verdade é uma troca aí de conhecimentos.

Ribas: De que maneira a sua habilidade de leitura e escrita influencia no preparo do material a ser utilizado em sala de aula?

Goreth: Na verdade, você trabalhando com esses alunos, você percebe a necessidade que eles têm, né? E, através dessa necessidade, através assim do que você percebe que eles precisam realmente, é que você vai buscando material para trabalhar depois com a deficiência que ele tem. Então, vai assim pelo dia-a-dia. (O que que acontece? Pega) caderno do aluno, está ali com ele, corrigindo, você vê quais as dificuldades que ele apresenta, e dessas dificuldades é que você vai fazendo o material, vai buscando informação, né? vai buscando realmente o conhecimento que você passa para eles.

Ribas: Como são desenvolvidos os conteúdos, as atividades em sala de aula?

Goreth: Primeiramente, por exemplo, se você trabalhou um texto, do texto você faz a explicação do vocabulário, você trabalha as palavras que eles não conhecem, porque tem palavras que você conhece, fulano conhece, todo mundo conhece, mas o vocabulário deles é muito restrito, então das palavras, do vocabulário, você vai atrás do ensino de como utilizar um dicionário, buscar a significação da palavra, de tentar explicar em Libras o significado de de-

terminada palavra. Daí você já põe seu gancho para fazer uma interpretação de texto, pede para o aluno explicar a significação daquela palavra, pede para ele explicar o entendimento que ele teve do texto, mas aí ele vai explicar da forma dele, né? em Libras.

Ribas: E como é o desenvolvimento deles, dos alunos, nessas atividades?

Goreth: Olha, eu estou achando bom o desenvolvimento. Existe a dificuldade, tem uns alunos que são mais rápidos, dentro daquela dificuldade que ele tem, (ele se) apresenta mais rápido, mas tem uns que você tem que ficar fazendo um... tem que ter um tratamento ali individualizado, um atendimento individualizado, porque eles precisam realmente desse atendimento individualizado. Então, o que se percebe é que você vai estar trabalhando diversificado... vai ser um trabalho diversificado, enquanto um está fazendo uma atividade que já está mais na frente, outro já está mais atrás, e você tem que ficar mediando aquilo ali.

Ribas: E como se da a avaliação das alunas e alunos surdos?

Goreth: Bom, nós temos uma ficha de avaliação, onde essa ficha de avaliação tem vários pontos, né? (teriam)... (Inclusive está até aqui essa ficha)... () ficha, onde a gente coloca o nome do aluno, a data onde foi realizada a atividade, quando foi realizada a atividade, e, no caso da leitura e da escrita, se ele tem uma leitura sinalizada, se ele lê em Libras, se ele compreende o texto, se ele consegue elaborar (frases), consegue produzir algum texto, se ele tem habilidade para resolver alguma atividade sozinho, se ele tem concentração e atenção para desenvolver alguma atividade, se ele consegue compreender os comandos, tanto é que nós fizemos aquela listagem de verbos ali (no) comando do exercício, se ele tem essa habilidade para compreender os comandos, e se ele tem a iniciativa de fazer as tarefas. Então assim, é um parâmetro que a gente usa para estar avaliando dia a dia esse aluno. (Você) pode começar uma atividade onde tem um texto, interpretação, uma tarefa, a parte gramatical, e aí você fecha essa atividade e já faz esse tipo de avaliação, depois que fechar a atividade.

Ribas: E aí vai marcando esse izinho?

Goreth: Não, na verdade vai marcando a pontuação, é um ponto, meio ponto.

Ribas: Tem uma escala?

Goreth: Tem uma escala.

Ribas: De zero a dez?

Goreth: De zero a dez. Só que assim, aqui nós dividimos cinco pontos para prova, que seria a escala mesmo da secretaria, ()... na verdade, três pontos para a prova, (cinco pontos de prova é no ensino regular). Aqui é um trabalho assim bem diferente mesmo do regular. Três pontos para a prova, trabalho, dois pontos, trabalhos que nós aqui passamos para eles, eles têm dois pontos, de trabalho... eu posso dividir esses dois pontos em um ponto, dou um trabalho, um ponto, dou outro trabalho, outro ponto, né? Atividades desenvolvidas em sala, aí sim é essa fichinha aí, quatro pontos, e o reforço que eles têm em horário contrário, um ponto. É até um incentivo para eles estarem vindo para o reforço também, ter uma pontuação para o reforço, senão eles não se interessam muito em vir (e cumprir) o reforço.

Ribas: Essa pontuação, ela é passada para os alunos, para os pais?

Goreth: É, é passada na reunião de pais no final do bimestre.

Ribas: A avaliação é bimestral?

Goreth: Ela é bimestral. Bimestral, mas esse tipo de avaliação, você vai fazendo ao longo do bimestre.

Ribas: E como é a relação escola, professor e alunos?

Goreth: Bom, a relação que você fala é em relação ao deficiente auditivo?

Ribas: Isso, é. Como é que se dá a relação de vocês com a família, ou da escola com a família desses alunos?

Goreth: Eu não tive ainda essa experiência, né? pelo pouco tempo que eu estou aqui, mas me parece que os pais são bem presentes, pelo que () falam, parece que é presente, entendeu? Eu não peguei nenhuma reunião ainda, mas eu vejo os pais sempre vindo aqui, sabendo () como

é que os meninos estão, então me parece serem presentes. E em relação à escola, assim... a escola fica com muita atividade, muito ocupada em relação às turmas regulares, então assim... às vezes eu acho que ainda falta essa atenção, né? Mas, por ser início de ano, ainda estar formando turma, tem esse projeto de aceleração aí que realmente (depois que estava todo mundo nos seus devidos lugares), mexeu um pouco com a estrutura da escola. Então, o que eu estou percebendo é essa falta de atenção nesse momento. Mas assim, eu acredito que tenha a devida atenção, as meninas geralmente pegam o material, vão investigar alguma coisa na direção, e o pessoal sempre assim está atendendo, está... () dentro do normal aí, da normalidade, só que essa relação assim direção com a sala aqui dos deficientes auditivos, acredito que é uma relação diferente do regular, é diferente do regular, por ter muitas turmas do regular e especialmente essa, né?

Ribas: E, na sua opinião, que características você acha que uma pessoa precisa ter ou apresentar para trabalhar no ensino especial?

Goreth: Olha, além de ser assim, um desafio, a pessoa tem que ter persistência, paciência também, né? Tem que ser persistente, tem que ter paciência, tem que saber que o que você vai passar, o conhecimento que você vai passar, vai servir para a vida toda daquele aluno. Então assim, é um trabalho gratificante e que vale a pena, vale a pena você trabalhar com esses meninos, eu particularmente estou gostando. E é um trabalho assim bem diferente das turmas regulares. O professor, ele tem que abraçar essa causa.

Ribas: E de que forma o professor ou a professora pode incentivar, estimular os alunos e alunas no caso dos surdos?

Goreth: ...

Ribas: De que forma pode despertar o interesse deles, né?

Goreth: Bom, mostrando para eles a realidade, né? que hoje em dia só se consegue tudo com estudo, entendeu? para ele crescer profissionalmente, é com estudo, e que essa deficiência deles, né? não é porque eles têm essa deficiência auditiva que eles não podem avançar na vida, né? E hoje você vê várias empresas, concursos públicos têm uma porcentagem de vagas para essas pessoas. Então assim, que o estudo é realmente tudo, né? na vida de uma pessoa, a educação realmente faz com ela consiga as coisas da vida, deslanche. Por esse lado.

Ribas: E como a senhora explicaria a predominância de mulheres no ensino especial?

Goreth: Em relação ao professor?

Ribas: Uhum.

Goreth: Bom...

Ribas: A predominância de professoras, né? no ensino especial.

Goreth: Eu acho que pela educação, pela paciência, né? Assim, não que os rapazes, digamos assim, não sejam dedicados, mas eu acho assim que o... o seu perfil mesmo, sabe? seu perfil mesmo de professora mesmo.

Ribas: E quais os incentivos que o professor tem ou teria para se manter atualizado, fazer cursos, aperfeiçoar dentro do ensino especial?

Goreth: Na verdade, na nossa carreira, nós temos uma gratificação, né? do ensino especial. Então, se torna uma das vantagens, digamos assim. Mas, a secretaria, ela tem que oferecer mais cursos. Tem um curso agora inclusive que... Agora é que está começando assim a questão dessa educação inclusiva, não só auditivo, como as outras deficiências, mais assim eles estão abrangendo mais essa questão da inclusão, né? Então, eles estão dando maior importância a esse fator aí na educação. agora, hoje eles estão... a secretaria fez um convênio com a UnB, onde eles estão oferecendo a pós-graduação aos professores que não têm a pós. E, um dos cursos, se eu não me engano, dentre seis ou cinco cursos, um dos cursos é educação inclusiva, né? Então assim, é bem interessante, bem interessante para quem quer ingressar nessa área, permanecer nessa área, bem interessante.

Ribas: E como a senhora vê a profissão de professora?

Goreth: Olha, poderia ser mais valorizada, a profissão de professora. Porque, se você for imaginar, todo cidadão passa pela mão do professor, né? Então, o que você percebe muitas vezes é o descaso, a desconsideração, na verdade, em relação à profissão do professor. Então, acho que todo... todo professor, o que eles busca mais é você estar assim bem remunerado, ter melhores condições de trabalho, né? realmente ter um reconhecimento do aluno, um reconhecimento dos pais, um reconhecimento da sociedade. Porque, sem professor, o que que o cidadão é sem professor?

Ribas: E quais as suas expectativas como professora?

Goreth: Bom, depois de dezenove anos de carreira, ((ri)) eu, depois de dezenove anos de carreira, bom, eu quero continuar fazendo o que eu faço realmente, ter uma perspectiva melhor, agora mesmo que eu entrei nesse trabalho com os meninos do ensino especial, eu quero abraçar esse trabalho, e o que eu espero é que realmente coisas boas, que venham coisas boas, que realmente a gente seja valorizada pelo que a gente faz, seja reconhecido, no âmbito da escola, no âmbito dos alunos, no âmbito da sociedade em geral.

Ribas: A senhora gostaria de fazer mais algum comentário?

Goreth: Tranqüilo, eu acho assim bem interessante, né? você, como aluno, fazer esse trabalho, fazer esse estudo, porque eu acho que só enriquece, só enriquece mesmo a questão do ensino especial você estar voltado para isso, você estar buscando conhecimento, estar buscando experiência. Então eu acho bem interessante porque é uma forma de divulgar até o nosso trabalho até.

Ribas: Então tá, eu agradeço essa nossa primeira entrevista, ok?

Goreth: Ok, eu que agradeço.

7) Entrevista com Batista

Ribas: Primeiramente, onde o senhor nasceu?

Batista: Eu nasci em Minas.

Ribas: E o senhor mora aonde atualmente?

Batista: Moro na quadra seis aqui de Sobradinho, conjunto efe. Próximo à escola.

Ribas: Há quanto tempo?

Batista: Já moro aqui há... Agora você me apertou. Deve dar aí o quê? Uns trinta anos ou mais. Trinta anos.

Ribas: Qual a sua formação?

Batista: Sou formado em licenciatura em ciências, né? que me dá direito a dar aula de matemática e ciências até a oitava série.

Ribas: Tem alguma pós?

Batista: Não, na realidade, eu tenho outro curso superior, né? também na área de educação, que me dá direito a lecionar história, geografia, educação moral e cívica, que foi extinto, né? e organização social e política brasileira, que também foi extinto, né? essas duas matérias foram extintas. Mas, por enquanto, pós, ainda não.

Ribas: E há quanto tempo o senhor atua na educação?

Batista: Ah, isso fez agora vinte e um anos (que eu atuo como educador).

Ribas: Como foi a sua relação com a leitura e a escrita na infância?

Batista: Olha, que eu me lembre, eu não tive nenhum problema. Eu... inclusive, quando eu entrei na primeira série – que antigamente não tinha jardim, não tinha nada – eu já entrei alfabetizado porque minha mãe me colocou no Centro Espírita Bezerra de Menezes, que () em Sobradinho há muito e muito anos, eu fui educado lá. Quando eu entrei, eu lembro, quando eu entrei na primeira série, eu não tive problema porque eu já entrei alfabetizado, né?

Ribas: E na adolescência?

Batista: Também, que eu me lembre... Também, que eu me lembre, não. Tive um segundo grau normal, nunca repeti nenhuma série, nem nada.

Ribas: E, nessa época, na infância e na adolescência assim, você gostava de ler? Como outra sua relação com a leitura?

Batista: Na época que eu estudei... Que eu inclusive estudei nessa escola aqui, eu fiz a primeira a quarta série na Escola Classe Um, que é a primeira escola de Sobradinho, que era antiga, escola bem antiga, bem tradicional de Sobradinho. Eu lembro que, quando eu fiz de primeira à quarta, a gente ainda tinha acesso a alguns livros infantis. Já de quinta à oitava série, alguns livros de literatura, que eu me lembre, os livros mais conhecidos na época, *A Ilha Perdida*, ainda me lembro até hoje o nome, não sei se hoje os alunos... acho que nem têm acesso a essa literatura mais. Mas muito pouco, muito pouco. Não como hoje. Hoje tem bibliotecas nas escolas, você tem acesso, tem todo... Na minha época não tinha, não tinha biblioteca nas escolas. Aqui, por exemplo, nós íamos fazer um trabalho, eu lembro que tínhamos que ir para o IML – era lá na quinhentos, quinhentos e sete sul – ou tínhamos que ir para a própria UnB, ou tínhamos que ir para o Senado, Câmara Federal. Mas, não tinha o que temos hoje, né? Então, hoje... Se eu tivesse provavelmente de tudo que os alunos dispõem hoje, seria bem mais tranqüilo, bem mais fácil, né?

Ribas: E que atividades de leitura e escrita você desenvolve em casa com a família?

Batista: Olha, com a família, atualmente, nenhuma. Por quê? Primeiro, eu moro só, né? Mas, a minha filha, quando a minha filha entrou na escola, eu que fazia toda a parte de acompanhamento, né? toda a parte de... como se diz assim... alfabetização mesmo, que é quando ela entrou na escola particular. Pela idade dela, a Fundação não aceitava, como hoje. Hoje não, já aceitam alunos até com quatro anos. Na época dela não, tinha que ser alunos com seis anos e meio ou sete anos completos. Eu fiz todo um trabalho com ela de alfabetização, até mesmo na

área de literatura, na área das ciências, da matemática, da história, porque já era minha área de atuação, né? Hoje ela está aí bem, está fazendo faculdade numa boa, nunca repetiu de ano, também. Mas ela já teve outras... como que eu diria assim? Outras oportunidades que eu, na minha época não tive. Meu pai tinha o quê? Meu pai tinha série primária. Minha mãe tinha segunda série primária. Então, quer dizer, em casa, eu não tinha ninguém para me auxiliar. Então, hoje, se eu fosse assim, analisar ao que eu cheguei hoje, teria tudo para eu não ter chegado nem, se brincar, até ao segundo grau completo. Por quê? As condições infelizmente eram outras (mesmo). Hoje não. Então, hoje, já fiz todo um trabalho com ela que eu não tive na minha época, né? Dei toda... Então, o trabalho que eu fiz com ela foi nesse estilo, né? Depois... Isso até mais ou menos sétima série, né? Depois veio a separação, já influenciou, atrapalhou bastante.

Ribas: E no seu lazer, que atividades () o senhor (tem)?

Batista: Rapaz, meu lazer atualmente anda muito curto. Por quê? Porque as condições financeiras hoje não colaboram, né? Eu lembro que, quando eu entrei na fundação, eu entrei na fundação em oitenta e nove, o meu salário, em relação a hoje, era bem melhor, eu tinha condições melhores (de vida). Hoje, se eu comparar o que eu ganho em relação àquela época, eu ganho muito muito pouco. Meu dinheiro, em relação ao que eu ganhava, não dá para fazer o que eu fazia. Mas, mesmo assim, eu ainda costumo pelo menos viajar todo final de ano, escolho um local, vou para a praia... no decorrer do ano, o meu lazer mais próximo aqui é Caldas Novas, ou um passeio ao campo... cinema, () o preço do cinema está hoje, está uma coisa complicada, né? teatro nem pensar, né?

Ribas: Mas, nesse lazer, em algum momento você dedica para a leitura e para a escrita, ou () ...?

Batista: Olha, para você ter uma idéia, eu sempre assim... que eu tenho a oportunidade. O último livro que eu li, eu acho que tem uns oito meses. Uns oito meses, que foi a biografia do... esqueci o nome dele... aquele cara dono das Casas Bahia. Que eu me lembre, foi o último livro que eu tive contato, há uns oito meses. E de lá para cá... Já incluí que o tempo anda meio curto, né? Você tem que correr atrás de outras coisas para você complementar o seu salário. Porque, se não, a coisa fica mais difícil, né?

Ribas: Logo, não tem tempo para ler jornal, revista?

Batista: Não, jornal não. Esse, periodicamente, né? Eu costumo ler jornal mais sábado e domingo, né? todo sábado e domingo é sagrado, principalmente Correio Braziliense, né? Jornal de Brasília, eu acho, sei lá, muito fraquinho o jornal. Veja, Istoé, não toda semana, mas pelo menos umas duas vezes por mês eu costumo dar uma olhada. Jornal Nacional também, a gente sempre procura (ficar aí), Jornal Nacional, Jornal Hoje, sempre televisão, procurando, esse tipo de coisa. Geralmente é o que a gente costuma ver, né?

Ribas: Nessas oportunidades que você tem, né? a prática de ler o jornal, a revista, como que você avaliaria seu desempenho nesses leituras?

Batista: Olha, você fala meu desempenho como professor?

Ribas: Não, não.

Batista: Não, porque eu costumo... Eu acho uma coisa interessante, que eu sempre costumo fazer com mais alunos, sempre quando eu vejo principalmente uma reportagem que tem algo a ver com as minhas aulas, ou até muitas vezes que não tem, mas é uma coisa da atualidade, eu sempre procuro comentar em sala, pergunto se alguém viu, se alguém tem algum posicionamento, o que eles acham. Sempre eu procuro. Principalmente Jornal Nacional. Por quê? Jornal, eles não lêem. Revista, Veja, Istoé, caríssimo, quando você encontra um aluno, que você pergunta "Alguém leu a revista tal," você não consegue encontrar ninguém, né? Então, eu costumo sempre no meu dia-a-dia estar utilizando isso em sala de aula, que é o pessoal que eu tenho contato, né? Porque, eu saí daqui, vou para casa, e, em casa, eu estou só, né? não

tenho praticamente contato com ninguém. Então, final de semana, a gente comenta alguma coisa também, quando reúne os irmãos e tudo mundo. Mas, sé nessas circunstâncias, né?

Ribas: É o que eu ia perguntar, né? De que forma você trás essas leituras que você faz em casa para o trabalho.

Batista: É, geralmente, eu costumo muitas vezes falar sobre determinadas coisas, muitas vezes até quando tem algo a ver com a aula. Por exemplo, há pouco tempo eu estava dando uma aula, que eu achei interessante, eu estava falando sobre fósseis, e apareceu algumas múmias na televisão, apareceu lá a descoberta de um pequeno dinossauro. E, você acaba perguntando, perguntei em todas as turmas, sete turmas, né? A quantidade de alunos que viu a reportagem, ouviu, é muito pequena. Você vê que hoje, pela quantidade de oportunidades que eles têm, eles praticamente...

Ribas: Ferramentas, recursos...

Batista: De ferramentas, eles não aproveitam. Agora, se você falar assim, “Quem entrou MSM ontem?” Ah, você pode ter certeza que noventa por cento da turma, né? Aí, se você falou assim, “Quem entrou lá no MSM e viu a capa inicial lá... viu alguma reportagem?” Não, ninguém nem vê. Já entra lá direto para a sua sala de bate papo (e morreu). Mas, eu sempre procuro estar comentando alguma coisa nova, sempre estar tentando passar isso para eles. Uma coisa que eu achei muito interessante, quando eu fazia a sexta série, tinha um professor que ele obrigava a gente a assistir o Jornal Nacional, o professor de história. Tinha que assistir o Jornal Nacional, coletar três informações do dia, tinha que vir no trabalho o dia que você assistiu, as três notícias, e, todo final de mês, você tinha que entregar aquele trabalho para ele. Valia metade da nota. Então, quer dizer, todo mundo assistia. Não é como hoje que o aluno, um faz, e todos copiam, né? Não, naquele época não tinha (disso). Então, todo mundo assistia... todo mundo fazia, inclusive cada um trazia uma reportagem diferente. Me serviu muito na época porque acabou me despertando assistir uma coisa que não tinha costume, né? Hoje, eu não nenhum professor fazer esse tipo de coisa. Que é uma coisa interessante, né? Porque, você obriga o aluno, querendo ou não, e ele acaba fazendo. Porque, quando você pede um trabalho, qualquer coisa, sabe a primeira coisa que o aluno fala? “Vai valer nota, professor?” Se você falar “Não, não vale nada,” ali você pode esquecer, ele não vai ter o interesse, não vai assistir, não vai fazer nada. O Jornal Nacional mesmo, você conta em sala cinco, seis alunos que vêem, isso quando você consegue ().

Ribas: Bem, tendo essa questão da inclusão, né? Dos alunos na escola regular... o senhor não está diretamente numa sala específica, até porque aqui em Sobradinho, a forma da inclusão é diferente, por exemplo, da realidade de Taguatinga, os alunos, eles são inclusos com os ouvintes... Mas...

Batista: Só te interrompendo um minutinho. Aqui, quando começou a inclusão, porque já é bem antigo, que tinha inclusão de DML, deficiente mental leve... foram os primeiros que eu tive contato. Olha, muito difícil quando você trabalha com um aluno, você não foi preparado para trabalhar com aquele aluno, você não tem treinamento nenhum, aquele aluno aparece na sua sala, e você tem que criar métodos e formas para dar aula para aquele aluno. Aí, apareceram os primeiros surdos-mudos. Aí foi outro problema gravíssimo, pior ainda. Porque, os DML pelo menos ainda te escutam, eles ainda têm um nível de aprendizagem razoável, você ainda consegue passar, com muito esforço você ainda consegue. E os meus primeiros alunos deficientes auditivos, que ele entrava dentro da minha sala, sentava e eu dava a aula para ele. Aí, alguns ainda conseguiam fazer a leitura labial, ainda sempre de frente para o aluno, conversando, sempre me preocupando em estar de frente para ele, passando o máximo de coisas no quadro para que ele pudesse ver. Quando ele tinha uma dificuldade, para explicar aquilo, bota dificuldade nisso. Aí, facilitou muito a nossa vida quando começaram a aparecer os intérpretes. Só que, a princípio, os intérpretes ainda não entraram dentro sala. Os intérpretes faziam o atendimento no horário oposto. O aluno levava os seus trabalhos, muitas vezes o

professor tinha dúvidas, procurava a gente também. quer dizer, era difícil. hoje não, hoje a coisa já é mais tranqüilo. O professor intérprete entra comigo dentro de sala, eu dou toda a minha aula, tiro todas as dúvidas dele, né? E o professor tem toda uma bagagem para auxiliar aquele aluno depois. Sendo que alguns não são da área que eu atuo. Porque, o correto seria um professor da área que eu atuo estar fazendo a tradução junto (). Então, hoje já facilitou nessa área, né? Eu não sei como funciona em Taguatinga. Lá não tem intérpretes?

Ribas: Não, não tem intérprete. Porque, lá tem alunos... professores dão aula só para aluno surdo. Então...

Batista: Ah, só para alunos surdos. Ah, entendi.

Ribas: Então, o professor regente é que faz a comunicação em libras, né? Então, como o processo é diferente, eu ia perguntar como é que tinha sido para o senhor ()...

Batista: Para você ver que é interessante, é o seguinte, a Fundação não oferece um curso de Libras para os professores. Teria que ter, nem que fosse um curso básico. Porque, eu sinto muita dificuldade até no básico (da educação) com eles. Eu acho que a Fundação já peca por aí. Por quê? Quer introduzir, está certo que é (o) intérprete, isso é papel do intérprete, mas, e o dia que o intérprete não vem, como acontece? O intérprete tira bônus, o intérprete adoce, né? Como tem casos aqui, eu já tive caso do professor ficar quinze dias sem aparecer em sala. Aí o bicho pega, como se diz, né? Porque nós não temos nenhum estímulo, eu falo estímulo mesmo, da Fundação, que poderia dar um curso básico para a gente.

Ribas: E esse processo aconteceu há quantos anos?

Batista: Aqui a inclusão já é antiga. Eu não lembro de cabeça há quantos anos... ((uma terceira pessoa responde que a inclusão aconteceu em dois mil e cinco)) Dois mil e cinco, né? Mas... Foi antes. ((o terceiro participante se corrige informando que a inclusão aconteceu a partir de dois e três))... Foi dois mil e três.

Ribas: Que você passou a ter alunos surdos...

Batista: Que eu passei a ter alunos surdos na minha sala. Porque assim, os alunos surdos-mudos, eles são todos acondicionados em (uma única) sala. A princípio eu tinha um, esse ano eu tenho cinco. O primeiro aluno surdo e mudo que eu tive, não tinha intérprete, não tinha nada. Então, a dificuldade. Eu comecei a ter um professor intérprete há dois anos atrás, esse é o terceiro ano. Como facilitou a minha vida, facilitou muito. Se eu tivesse as noções básicas, eu acho que teria facilitado mais ainda, né? Porque, tudo que eu quero comunicar com os alunos, provavelmente eu tenho que passar pelo intérprete, e o intérprete passar (para mim). Fica como um professor lá... uma palestra onde o palestrante só fala inglês e você não entende nada de inglês, né? Fica naquela situação.

Ribas: E quais as estratégias que o senhor utiliza para fazer uma adequação entre o conteúdo que tem que ser ministrado e as necessidades educativas desses alunos surdos?

Batista: O que eu tento fazer para facilitar, vamos dizer assim, porque, uma coisa que eu aprendi quando eu comecei a trabalhar com alunos surdos-mudos. A professora que fazia o atendimento no horário oposto um dia me procurou, que eu na sabia desse detalhe, ela falou que o vocabulário deles é muito reduzido, muito reduzido. Então, o que eu tento fazer hoje é fazer, adequar a minha aula ao vocabulário... tem coisa que não dá, né? Mas, adequar ao máximo possível minha aula ao vocabulário. Agora, já com os intérpretes facilitou um pouco mais, porque a própria professora já faz isso. Mas, antes não, antes eu tinha muito essa dificuldade de colocar palavras que o aluno ficava perdido, né? Palavras que todo mundo conhece, e o aluno ficava perdido, não sabia o que que era. Eu dando a aula, o aluno vendo aquela palavra, conhecia a palavra... Conhecia nada, né? Eu achava que ele conhecia, por ser uma palavra muito comum, e ele não tinha a mínima noção do que significava. Aí, eu passei a adequar mais em relação ao vocabulário, né? Reduzir um pouco mais, palavras mais difíceis serem substituídas por palavras mais simples... procurava, dia de prova, né? a professor procurava, a intérprete, pelo menos (ir) nos dias de prova para, aquelas palavras que eram mais

complicadas, a professora via que ela não entendia, ela me perguntava, eu ia falando palavras, até que conseguia adequar uma palavra, né? Mas, hoje o que eu procuro fazer é simplesmente () vocabulário.

Ribas: E de que forma você torna essas atividades, esses conteúdos significativos para os alunos?

Batista: Olha, eu fico imaginando eu no lugar de um aluno daqueles. Porque, por exemplo, eu pego, estou trabalhando com ciência, estou trabalhando com química, e a química tem palavras que não têm sinônimos, né? aquela palavra é aquela. Então, eu fico imaginando o aluno tentando entender aquilo com as limitações que ele tem. Olha, é difícil, é muito difícil, né? Até mesmo com a professora intérprete, muitas vezes procuro conversar com o professor intérprete, e muitas vezes (ele fala), “Olha, a gente fica numa situação que não tem como...” Você não tem como adequar ao conhecimento do aluno. Porque, é bem específico, né? Muitas vezes a gente procura fazer comparações, como, por exemplo, eu estava lá falando de uma explosão... Com que eu vou falar de uma explosão para um aluno que não ouve? É complicado, né? porque (vem) do barulho, do som, tal, né? Um vulcão, né? já viu um vulcão, a pressão é tão forte que joga tudo para fora, né? Então, a gente consegue tentar fazer sempre... mostrar alguma coisa que o aluno tenha convivência. Mas, é sempre partindo daquele lado, é muito difícil. E complica mais ainda por quê? Porque eles têm aulas junto com alunos... ((interrupção)) Então, é complicado, né? tendo em vista que os alunos são alunos normais, eles têm um vocabulário bem mais extenso do que eles. Muitas vezes até os próprios alunos acabam ajudando a gente. Eu tenho alunos hoje que já conseguem ter uma comunicação legal com eles. Muitas vezes o aluno está perdido, o aluno consegue, pelo que ele conhece, consegue até muitas vezes passar para o colega até de uma forma melhor muitas vezes (do que o próprio professor). Mas, as limitações são enormes, muito grandes. Então, o que eu procuro adequar em relação a minha aula é nesses sentidos, procuro ajudar o professor muitas vezes em determinadas (), ou até em determinadas ocasiões que podem ser comparadas, né? Mas, geralmente eu só chego até aí. Praticamente recursos visuais são muito poucos, né? na escola, muitas vezes até para você conseguir esse material. Internet é complicadíssimo, muitas vezes você poderia utilizar a Internet para mostrar, mas é muito muito limitado. Isso acaba muitas vezes até prejudicando o próprio aluno.

Ribas: E quais as atividades que são desenvolvidas em sala de aula? E como elas são desenvolvidas?

Batista: Olha, as atividades são desenvolvidas da seguinte forma, quando temos o livro, né? geralmente o aluno faz primeiro uma leitura de tudo que está no livro. Quando o aluno não tem livro, é passado uma parte resumida do conteúdo no quadro, eles também, depois que copiam, muitas vezes fazem uma leitura, e depois eu venho, explico toda a parte, e, à medida que eu vou explicando, o professor intérprete vai fazendo a tradução para o aluno, e, quando ele tem alguma dificuldade, aí ele, “Professor, espera aí.” Aí, (quanto à dificuldade, passar alguma coisa), né? aí a gente acaba fazendo uma ajuda, mas da seguinte forma como eu falei, né? através de comparações.

Ribas: E como é o desenvolvimento dos alunos nessas atividades?

Batista: Olha, assim, o desenvolvimento deles em relação a se eles realmente estão assimilando alguma coisa, primeiro eu passo uma atividade, eles por enquanto ainda estão na parte de atividades, né? eles estão fazendo as atividades com a ajuda do professor intérprete, e a avaliação é o que vai me dizer até que ponto esse aluno está tendo algum aproveitamento. Só que eu ainda não apliquei essa avaliação. Essa avaliação, como estamos sem livro, está um pouco atrasado o conteúdo, porque eu tenho que passar no quadro, ditar, consegui alguns livros para eles, que facilita para eles, eles copiam bem resumido, né? o conteúdo, mas até que ponto eles estão assimilando isso, só daqui a umas duas ou três semanas para eu (). E aí vamos ver de que forma vamos adequar isso aí.

Ribas: Quando o senhor fala em atividades, são exercícios?

Batista: São exercícios, leitura dos textos também, né? porque eles têm... os alunos não têm o livro, mas eu consegui livros para eles, eles têm (os livros). Eu passo o conteúdo do dia, enquanto eu passo para os alunos normais, eles geralmente fazem uma cópia, porque não deu um livro para cada um, ficou um livro para cada dois alunos, eles transcrevem para o caderno, porque, à medida que eles estão escrevendo, eles também estão aprendendo alguma coisa, né? e depois eu passo uma atividade, eles tentam fazer, o professor intérprete tenta. Em sala eu passo exercícios, eles procuram fazer sem a ajuda do professor intérprete, depois que eles terminam o professor intérprete vai dar uma olhada, ou muitos já trazem direto para eu dar uma olhada, né? Então, está sendo nesses moldes.

Ribas: E, durante esse processo, o senhor faz uma avaliação, ou a avaliação é feita somente com aquela prova formal?

Batista: Não, durante esse processo tem as avaliações pelos exercícios. O aluno vai fazer o exercício, ele vai trazer o exercício, eu vou dar uma olhada, ver até que ponto tem algo a ver com o exercício, porque não adianta eu passar um exercício e ele escrever qualquer coisa no exercício, né? Eu vejo até que ponto tem algo a ver com o exercício, e a partir daí vai tendo as avaliações, que valem metade da nota, e os outros cinquenta por cento de avaliação são feitos através desse teste, né? que é feito ao final do processo.

Ribas: E como é a relação escola, professor e família?

Batista: Olha, a minha relação com a escola é muito boa, inclusive eu tenho assim um grau de amizade muito grande com os meus alunos, né? inclusive com os surdos-mudos. Teve uma aluna que foi, ela foi minha aluna ano passado, foi só ela. Sempre quando eu a encontro indo para casa, ela vem, me cumprimenta, né? Nos comunicamos ali, nas dificuldades, aos trancos e barrancos, mas minha convivência é muito boa com eles, tanto com os alunos quanto com os professores, quanto com a própria escola. Sempre ajudo, muitas vezes passo até coisas que nem têm a ver com as minhas funções dentro da escola, procurando o máximo, né? um convívio. Porque, se você não tiver um convívio bom com o aluno, você não faz nada (em sala de aula). O aluno passa a não te respeitar. Eu vejo, quantos professores aí que eu vejo, falam, “Ah, eu não consigo dar aula na sala!” Mas, muitas vezes, na hora de explicar, tal, eles acabam... Pela forma que você os trata, né? eles acabam te respeitando. Muitas vezes até ao trancos e barrancos também, porque muitas vezes você tem que usar de autoridade porque senão a coisa também não funciona. Mas, primeiro a gente tenta amigavelmente, né? Mas, minha relação com eles, eu, pessoalmente, como professor, considero muito boa, né? Eu brinco muito com meus alunos, mas o aluno às vezes, “Ah, professor, mas você é muito chato.” A gente não sabe até que ponto que eles estão falando a verdade ou não. Mas, sempre você tira a conclusão futuramente, que aí você encontra com eles, “Oh, professor, vai lá, vai lá para você me dar aula porque, olha, eu já te achava chato, mas esse professor que eu tenho, não dá para ter aula com ele não,” né? Por quê? Porque tem professores que são (arrogantes) mesmo, né? Eles acham que, por ser professor, ele está certo, o aluno está errado e morreu ali, né? Mas, por esses pontos, eu acho que meu relacionamento é bom.

Ribas: E, para o senhor, quais seriam as características que uma pessoa deveria ter para trabalhar no ensino especial, com esses alunos?

Batista: Olha, primeiro muita paciência, né? Porque, eles não têm o tempo que o alunos normais têm. Eu tive uma aluna aqui, há dois anos atrás, eu acho que isso vai me marcar para sempre. Eu dava aula de matemática. Era a minha melhor aluna dentro de sala de aula, ela só tirava dez em todas as provas. Os melhores alunos que eu tinha dentro de sala, normais, não conseguiam tirar as mesmas notas que ela tirava. E ela fazia a mesma prova, assistia as mesmas aulas. Eu achava tão interessante que muitas vezes ela acabava ensinando a professora que fazia o contato entre ()... muitas vezes ia fazer um exercício, a professora tinha dificuldade, ela acabava ensinando a aluna. Mas, ela foi assim um caso único que eu já tive. Os outros

são... você tem que ter muita paciência, porque o grau de dificuldade é muito grande, eles têm um grau de dificuldade muito grande para aprender, né? quando você já tem um grau de dificuldade maior (ainda de) comunicar, ele se torna maior ainda. Porque, muitas vezes o que o professor tradutor passa, eu não sei até que ponto ele está passando tal qual eu estou passando, né? Então, muitas vezes a gente fica perdido nessa área. Mas, eu acho que o principal é a paciência, e a força de vontade também. Porque, você com professor, se você não tem força de vontade, eu simplesmente poderia entrar dentro de sala, dei a minha aula, saí da sala, acabou, né? Os alunos, muitas vezes, eu acho que eles se sentem também constrangidos, porque, eu já estou dando aula, nós começamos em fevereiro, março, já temos dois meses de aula, mais de dois meses de aula, e assim, dos alunos surdos-mudos, agora há pouco tempo, há umas duas semanas atrás, que eu acho que eles começaram assim a sentir uma liberdade maior de me procurar para perguntar se está certo, se é daquela forma que faz. Então, primeiro você tem que conquistar a confiança deles, e isso é devagar. Eu acho que daqui para um mês... mais um mês, quando terminar o primeiro semestre, a relação já vai (melhorar um pouco, né?) Mas, primeira coisa, paciência e força de vontade. E o interessante que assim, não é você que escolhe o aluno, você tem que escolher a turma para dar aula, e geralmente eles escolhem uma turma e colocam. Então, você tem duas oportunidades, como eu tive. Eu teria que escolher sete turmas, são oito turmas de oitava série, a turma inclusiva é a sétima turma. Eu poderia ter muito bem ter escolhido da primeira a sexta, pulado a sétima e escolhido a oitava (turma). Mas, muitas vezes você não tem aquela oportunidade de escolher, muitas vezes sobrou aquela turma, você tem que pegar a turma. Então, como eu já venho trabalhando desde a primeira turma que foi implantada na escola, eu já trabalho, então eu não sinto assim tanta dificuldade. Mas tem professores na escola que não pegam porque, falam que não conseguem, não conseguem. Eles falam que mesmo tendo a professora intérprete, eles não conseguem trabalhar com aquele aluno, não se sentem à vontade.

Ribas: Nesse relacionamento com os alunos, você acha que é diferenciado o tratamento do professor, ou da professora com eles?

Batista: Mas você fala em relação a mim ou em relação à professora intérprete?

Ribas: Não, a você.

Batista: Em relação a mim, né?

Ribas: É.

Batista: Olha...

Ribas: Eu pergunto assim, a maneira como um professor lida com um aluno é diferente se fosse uma professora, na sua opinião, por exemplo?

Batista: Não, eu acho que não. Você fala em relação ao sexo, sendo professor ou professora?

Ribas: Isso, exato.

Batista: Olha, aí você me apertou, porque eu não conversei com os outros professores ou professoras, né? a esse respeito, como eles se sentem trabalhando com esse tipo de aluno. Mas eu acho que não tem muita diferença porque é como eu falei, vai depender da pessoa, vai depender do professor. Eu, por exemplo, meu tratamento com eles ainda é um pouco mais distante porque eu ainda não tenho o conhecimento que eu (tenho com eles), né? Começamos agora, então meu conhecimento com eles já começa a ser mais aprofundado, mas ainda é um pouco superficial. Mas já tenho, eu chego, alguns alunos... (alguns deles) já vêm e me cumprimentam, mas o grau de dificuldade maior é a comunicação. Então... A comunicação pessoal, que eu digo, né? Muitas vezes você chega e cumprimenta, tal, mas não dá para você chegar e bater um papo com ele como você bate um papo com um aluno normal. Alguns professores, que são professores que trabalham com alunos normais, já fizeram um curso de Libras, na época eles tiveram a oportunidade e fizeram esse curso de libras, né? Eles provavelmente teriam uma condição melhor de trabalhar com esses alunos porque você passa a ter um contato mais

fácil, () mais fácil (com esse aluno). Mas, com relação à sexo, eu acho que... meu ponto de vista, né? Eu acho que não tem diferença não.

Ribas: E de que forma o professor ou professora pode despertar o interesse dos alunos?

Batista: Olha, eu acho que a primeira coisa para se despertar o interesse de um aluno, ()... Quando eu entrei na Fundação... a gente aprende muita coisa, se eu parar para analisar quando eu entrei e hoje, eu acho que, se eu tivesse hoje a experiência que... pelo menos um pouquinho da experiência, teria sido muito melhor. Por quê? Porque você não tem essa (habilidade) de lidar com o aluno. Você entra dentro de sala de aula, eu acho que isso é de (todo professor) (), ele entra de sala, acha que, por ser professor, né? como o pessoal fala, está lá em cima do pedestal dele, ele não é muito de conversar com o aluno... Assim como até hoje eu conheço professores que entram dentro de sala, dá a aula dele, apesar de já estar aí com vinte, vinte e cinco, trinta anos, () entra dentro da sala, dá a aula dele e sai. Quantos eu já ouvi falar que não, que o professor não tem que ter amizade com o aluno, é o professor aqui, o aluno lá, senão a aula não flui. Eu acho que não funciona desse jeito porque, a partir do momento que você passa a fazer com que o aluno confie em você, o aluno tem liberdade para tirar dúvidas, né? Quantas vez já alunos, que nem alunos meus não eram, me procuraram, se eu podia dar uma ajuda, se eu podia ajudar a resolver um exercício, () não se sentia à vontade de chegar para o professor e perguntar. Eu ainda brincava, “Olha, seu professor não vai te morder, você pode ter certeza.” “Não, professor, mas eu não sinto...” Ele não sente a liberdade. Então, eu acho que hoje, uma das primeiras coisas que você tem que tentar transmitir para o seu aluno é a confiança. Se ele não tiver a confiança de te perguntar, de te procurar, a sua aula não vai render, pelo menos com aquele aluno não. Assim como eu já tive (mãe de) aluno me procurando, “Ah, professor, a minha filha tem muita dificuldade.” “Mas, mãe, a sua filha não me pergunta nada dentro de sala!” Eu pergunto, “Gente, alguém tem alguma dificuldade?” “Não, ninguém tem dificuldade.” Mas, tem todas. Por quê? Porque, por mais que você tente, muitas vezes você não consegue despertar essa confiança em todos os alunos. Alguns ainda têm aquele bloqueio, não sei se por outros professores que já teve, ou se têm vergonha dos próprios colegas, mas muitos não perguntam. Uma coisa que eu sempre procuro deixar bem claro dentro de sala de aula é que eu não aceito aluno fazer chacota com outro, porque isso é um caso sério. Hoje até que não tem tanto porque muitas vezes na primeira brincadeira eu já corto, né? e os alunos já começam a respeitar o colega, fazendo com que outros já sintam a confiança de poder perguntar, tirar alguma dúvida, porque sabem que o colega não vai fazer graça. Mas, se você não conseguir despertar isso, a sua aula vai ser uma aula como qualquer outra. Você vai achar que o aluno está aprendendo tudo, e, quando você aplica a primeira prova, você vai descobrir que o aluno não aprendeu nada.

Ribas: E como você explicaria a predominância de mulheres no ensino especial?

Batista: No ensino especial, como professoras ou alunos?

Ribas: Professoras.

Batista: Professoras, né? Primeiro, a quantidade de professores homens na Fundação Educacional é muito pequena, muito. Se você for fazer uma... aqui, até na própria escola, se você for fazer uma somatória da quantidade de professoras em relação à quantidade de professores, muitas vezes você chega a pegar turma que tem dois professores e o resto é tudo mulheres. Eu já tive um ano aqui na escola onde tinha três professores na escola, o resto tudo professoras. Então, eu acho que... Realmente essa foi uma pergunta terrível, né? Porque, a princípio, eu acho que o primeiro ponto seria esse, não pelo ponto de que as professoras gostam mais de trabalhar. Outra coisa, a quantidade de vagas que surgem para o ensino especial é muito pequena, tanto é que aqui na escola tem várias professoras que tentam dar aula para o ensino especial e não conseguem. Por quê? Porque as vagas são muito reduzidas. E, realmente, eu não lembro de nenhum professor querer fazer esse... querer fazer não, ter feito o curso para disputar uma vaga. Porque, as professoras que eu conheço que fizeram, elas fizeram para dis-

putar a vaga, para trabalhar com o ensino especial, elas não fizeram por fazer. Então, eu acho que já parte também daí. Agora, a relação entre o professor homem e a professora mulher, aí eu não sei te dizer se é porque o professor não se sente bem... Eu provavelmente não sentiria nenhum problema em trabalhar com esse tipo de aluno, né? Porque, se não, eu nem pegaria as turmas que eu já venho pegando desde que foi aberto a inclusão. Eu sempre procuro pegar tudo. (Primeira turma) de aceleração que teve na escola, eu peguei, os alunos DML, eu trabalhei com três alunos DML, inclusive eu encontro com alguns, alguns vêm na escola para a gente bater um papo, né? Então, tem uma relação diferente. Nunca passou pela minha cabeça de pegar, de fazer um curso para disputar. Porque, se eu fosse fazer seria para disputar uma turma, só que a disputa é muito grande, é muito acirrada. Então, o que eu acho, primeiro, por ter uma quantidade muito de professores, muitos não querem entrar nessa disputa. Por quê? Porque ele já tem uma sala garantida. Eu já tenho uma turma garantida na escola, todo ano. E, não seria a mesma coisa se eu fosse ter uma turma, eu teria que brigar pela turma, é bem diferente. Eu poderia pegar a turma esse ano e, o ano que vem, já poderia chegar outro professor e, “Não, eu quero a turma, eu tenho mais pontuação que você (),” acabou, morreu, né? Poderia ser essa a (minha explicação).

Ribas: E como você vê a profissão de professor?

Batista: Olha, eu gosto da profissão de professor, apesar dela ser muito desvalorizada. Hoje você não tem respeito dos pais, hoje você não tem respeito, hoje você não tem respeito de praticamente mais ninguém. Já tive algumas oportunidades já de sair da Fundação. Mas, acabei não saindo porque eu gosto, gosto mesmo. Eu brinco muito com o pessoal, falo, “Olha, gente, ser professor, eu critico muito e tal, mas eu gosto de ser professor, por isso que estou aqui até hoje.” Salário não são essas coisas, já tive a oportunidade de ter entrado na polícia civil, né? E acabei desistindo de tudo, acabei largando, tanto é que nunca mais prestei nenhum concurso, né? Eu só acho que o professor deveria ser mais valorizado. Eu falo também pela comunidade, a comunidade não valoriza o professor. Quando você vê um pai chegar aqui na escola, você nunca vê um pai chegar para valorizar um professor, raramente. Eu, até hoje, eu tenho vinte e um anos como professor, só uma vez, uma vez, uma mãe veio aqui e fez altos elogios. Eu fiquei assim, eu falei para ela... falei, “Olha, mãe...” Isso tem o quê? Tem três anos, né? estava com dezoito anos. Eu falei, “Mãe, olha, há dezoito anos que eu sou professor e isso nunca aconteceu.” Então, eu falei, “Ó, a gente fica até emocionado, né?” É incrível. Agora, o ensino, a meu ver, cada vez fica pior justamente por isso, o pai não valoriza o professor, o pai só desvaloriza o professor, o pai, quando chega aqui, ele não quer saber o que que está acontecendo na escola, ele já vem para brigar com você. Muitas vezes vez chega ao ponto de... já tive um caso aqui, um pai, um PM, chegou aqui, faltou me xingar, falou, falou, falou... Falei, “Pai, agora vamos ver realmente como foi a história.” Falei, “Nós vamos chamar o seu filho.” Chamamos o filho, coloquei na frente do diretor. Quando ele chegou, aí eu fiz algumas perguntas, falei assim, “Pai, espera aí, antes deixa eu fazer só três perguntas para ele.” Fiz a três perguntas para o aluno, ele respondeu as três perguntas, quando foi na quarta, o pai falou assim, “Ó, você nem me abre a boca porque você já me matou de vergonha.” Por quê? Porque o que ele chegou na casa dele falando não tinha nada a ver com o que realmente aconteceu. E isso foi um caso que aconteceu que o pai (veio)... fora os outros (que tem) (). Então, eu acho que a educação só vai melhorar a partir do dia que a escola... A escola pública também, os pais... quando, os pais acham que, o filho está na escola pública, a escola pública não presta. Pelo contrário os professores são formados, são concursados, né? Agora não, que agora já tem muitos professores que são contratos, mas, você pega na escola, oitenta por cento dos professores são professores que têm nível superior, são concursados, eles fizeram um concurso, disputaram e entraram, né? Então, se eles entraram, eles mostram que têm, né? capacidade (para fazer o trabalho). Então, mas eu vejo a... a profissão está muito desgastada. Mas, vamos ver, quem sabe, né? Cada governo que entra fala uma coisa. Arruda entrou, “Não, vamos valorizar

a educação.” Mas, valorizar de que jeito? Criando a escola integral? Criando a aceleração? Isso é valorizar a educação? Eu coloco uma interrogação nisso aí, sabe?

Ribas: Quais as suas expectativas como professor?

Batista: Minhas expectativas como professor? Olha, é uma pergunta muito difícil para eu responder porque, apesar de gostar muito da profissão, cada ano que passa, nós professores estamos mais desmotivados. Vou te dar um exemplo dessa escola. O Centro de Ensino três, ele já foi considerado a melhor escola de Sobradinho, a melhor escola. Por que ela era considerada a melhor escola de Sobradinho? Todos os professores se uniram em projetos elaborados pela própria escola, implantamos os projetos na escola, quando eu cheguei, alguns projetos já estavam implantados, que eu cheguei nessa escola em dois mil e dois, alguns projetos já estavam implantados, participei de alguns, ajudei na implantação de novos projetos. E a escola se transformou como a escola modelo de Sobradinho. Quantos alunos que terminaram a oitava série aqui na escola, fizeram de quinta à oitava série, que saíram daqui e foram para as melhores escolas de Brasília, não tiveram problema nenhum. Porque, se você não tem uma formação de ensino básico, você chega no ensino médio perdido, você não consegue fazer. Quantos nós tivemos aí que, hoje, já estão terminando o curso de medicina na UnB, né? que fizeram aqui até a oitava série. Quantos que saíram daqui, foram para escolas particulares e conseguiram entrar na UnB, no curso de direito, que é um dos cursos mais concorridos na área de humanas, sem nem terem terminado o segundo grau, né? Foram até liberados pelas escolas. Quantos aqui eu conheço que se formaram em engenharia. Cursos bons... UnB, vamos pegar a UnB porque é uma universidade pública, difícil. Acesso, e difícil sair lá, né? não é só entrar não. Que, eu conheço vários que já entraram e não conseguiram sair, tiveram que, ou abandonar, ou ser excluídos da universidade porque não conseguiam concluir. Então, o que que acontece? Com o passar do tempo, esses projetos foram sendo parados, (cortados). “Não, vocês não podem, vocês não podem continuar com esse projeto.” Por quê? Porque partiu da escola. A Secretaria de Educação, em vez de aprovar, de dar forças, incentivar, não, pelo contrário, eles desestimulam. Hoje, você pega a escola, há pouco tempo nós conversamos na sala dos professores, onde alguns professores que são dessa época falaram, “Olha, gente, eu não me sinto motivado.” Por quê? Porque o professor não tem apoio. Ele não tem apoio da Secretaria de Educação, e não tem mesmo. A Secretaria de Educação, se você chega aqui, tenta fazer uma coisa legal pela escola, ela chega e fala, “Não, esse professor não pode ter essa carga horária. Não, isso não pode, por isso, por aquilo.” Que motivação que um professor, com o passar dos anos vai ter? (Cada vez menor). Então, nós vimos aí, aos trancos e barrancos. Muitos professores que já poderiam ter saído daqui, tem capacidade de prestar um concurso público, sair ganhando um salário duas vezes mais do que ganham aqui, que estão aqui até hoje. () acreditam na educação, eu também ainda acredito na educação. Então, as minhas expectativas é que um dia alguém entre e olhe a educação (com os olhos diferentes). Não politicamente, porque politicamente não resolver nada, não vai resolver nada. Tudo que você tenta fazer politicamente, para mim não tem futuro. Você tem que fazer porque você gosta, porque você tem interesse. Mas, eu acho que a educação é, principalmente a educação pública, desde que incentive os professores... E eu não falo só por salário não, que, muitas vezes, as pessoas acham que incentivar professor é aumentar salário. Não, é dar condições de trabalho, né? Eu faço parte aqui do Conselho de Gestão da Escola, sou tesoureiro da escola, então eu, juntamente com a direção e alguns professores, fazemos a listagem do que tem que ser comprado para a escola. Muitas vezes, você pára e começa a rir em relação ao que vem de verba. Agora, vai vir uma verba para a escola, a verba quase toda vai ser comida com água, luz e telefone. O que que vai sobrar para ser investido na escola? Quase nada. A escola não tem... Se você chegar assim, “Mas o professor, se precisar fazer uma pesquisa aqui para montar uma aula na escola, tem um computador com Internet para o professor?” Não tem. Se eu ligar o computador aqui, você vai morrer de rir. É um K6 dois que nem existe isso mais. Então, é o que nós

usamos para quê? Para digitar uma prova, digitar um texto. Se você chega na mecanografia, não tem uma máquina de xerox. Tem lá uma que, aos trancos e barrancos, conseguimos consertar, mas dá para tirar só um original. Então, muitas vezes eu preciso de uma apostila para os meus alunos, principalmente a turma, você se esbarra nesse problema. Como fazer? Cadê o material? Você não tem, você não consegue. Então, enquanto não tiver todo esse incentivo, a educação não vai mudar não. (Como fazer com que) o pai volte a escola? Eu lembro que na minha época que eu estudava, minha mãe vinha uma vez por semana na escola, conversava com todos os professores. Se você chegar para mim e falar assim, “Mas, professor, quantos pais vem conversar com você no ano?” Eu acho que, do ano todinho, veio (cem) pais. Isso, contando aquele que vem quatro vezes, dez, doze, quinze no ano, né? Então, (é verdade nós não temos) a presença do pai aqui na escola. Então, tenta-se aí Amigos da Escola, foi criado, o projeto criado. Mas, quem que vem na escola? Ninguém. Teve um ano que veio um pai aqui, o pai chegou e falou assim, “Poxa, professor, deixa eu vir te ajudar a dar uma aula. Eu posso entrar e assistir a sua aula?” Eu falei, “Pai, o senhor será muito bem vindo.” Ele veio dois dias, nunca mais apareceu aí, nem para me dar satisfação. Um ano depois, um ano depois, passeando pela cidade, encontro o pai. Aí, o pai já me viu, ficou assim, não tinha por onde ele fugir, né? aí veio conversar comigo, aí que foi me dar satisfação. “Olha, professor, eu tive lá uns problemas, e não tinha mais tempo disponível.” Eu, “Poxa, pai, mas o senhor deveria ter aparecido pelo menos para ‘olha, professor, eu não tenho mais como vir e tal,’ ou mandasse um recado pela sua filha,” a filha dele era minha aluna, né? Mas, ele entrou duas vezes em sala, e ele viu o sufoco. Ele mesmo falou, “Professor, mas eu não sei como você agüenta.” São coisas engraçadas que acontecem, que você pára muitas vezes para refletir, e eu acho que, se os pais viessem... Tem professor que fala, “Não, eu não aceito um pai entrar na minha sala, (.)” (Não é direito dele?) Eu falo, “Tudo bem.” Mas eu faço o contrário, eu peço ao pai. Esse não foi a primeira vez, há três casos. Uma... esse foi o que veio duas vezes seguidas. Uma outra, tinha uma mãe também, com o filho, o filho estava para ser reprovado. Eu falei, “Não, mãe, vem, entra, assiste a aula. Quem sabe com a senhora dentro da sala, ele faça alguma coisa.” Veio também uma semana, nunca mais apareceu. Então, a coisa é difícil, né? Quando eles chegam, assistem uma aula, e vêem que a coisa é complicada, aí que você não vê mais a presença daquele pai, nem para conversar depois com ele.

Ribas: O senhor queria acrescentar mais alguma coisa?

Batista: Não, eu... Eu fiquei assim com a entrevista, o que seria a entrevista, aquela surpresa, né? E vamos ver, espero que você, com esse trabalho, né? Quem sabe aí consiga colher aí alguns frutos até interessantes para a gente, quem sabe um cara desses aí leia o seu trabalho... É o que, uma monografia?

Ribas: É uma dissertação.

Batista: Uma dissertação. Mestrado, né? Quem sabe seja lá publicado pela UnB, e alguém aí leia isso aí, e econtre alguma... algumas palavras falando sobre () e, quem sabe, consiga ver (isso aqui) (). Mas, é isso que nós estamos precisando.

Ribas: Você falou uma coisa que me chamou muito a atenção, essa questão de ainda acreditar na educação, né? E eu, quando vim para Brasília, eu abdiquei de tudo no Piauí, que é onde meus pais moram, saí de escola, emprego, bom salário, para vir fazer o mestrado e quero fazer a seleção do () no final do ano porque ainda também acredito...

Batista: Acredita. Mas, eu vou te falar uma coisa interessante, eu acho que a educação, em parte, principalmente a escola pública, porque, a escola particular, o diretor te obriga, você está lá dentro, “Olha, você tem que fazer, se você não fizer eu te mando embora.” Aqui não, aqui você tem um bom profissional, porque ele acredita na educação, ele gosta do que ele faz. Porque, eu poderia simplesmente entrar dentro da minha sala de aula, “Pessoal, leiam o texto aí. E aí, o que que vocês acharam do texto? Não, nenhuma dúvida? Podem fazer o exercício.” Eu já vi vários professores fazerem isso, vários, não foram nem um, nem dois, não. Em várias

áreas, aula de inglês. Imagine inglês, o cara dando aula de inglês, né? Aula de matemática, o cara pega o caderno, “Traga o seu caderno.” O cara traz o caderno, copiou tudo do colega do lado, na véspera, mostrou o caderno, “Seu caderno vale dez.” Mas, eu brinco muito, falo, “Vai adiantar alguma coisa.” Igual eu falo para os meus alunos, a Fundação me obriga, me obriga, a dar metade da nota por exercício. Eu não dava, eu dava alguma coisa porque eu acho que você tem que incentivar o aluno. Mas, geralmente eu dava dois pontos. E o aluno brigava pelos dois pontos, porque, lá no final, isso vale muito. Eu já tive alunos que disputavam em sala para ver qual era o melhor. Hoje você não tem isso mais. Eu acho que o último ano que eu tive alunos disputando nota foi há uns três anos. E eu achava interessante, legal, né? E, uma outra coisa, quando você falou aí dos professores, em relação aos professores. São poucos os professores que hoje optam por essa... ser professor, né? Você pode ver que a maioria são as mulheres. Não sei por qual motivo, né? não sei mesmo. Eles procuram outros empregos. Muitos que são professores deixam. De quando eu entrei na Fundação até hoje, quantos amigos meus que entraram hoje não são professores mais. São vários, que eram professores. Uns entraram na Polícia Civil, na administração de Sobradinho, trabalhando no Tribunal de Justiça, né? Estão lá ganhando muito mais do que eu. Um amigo meu um dia chegou brincando, falou assim, “Olha, rapaz, eu estou ganhando o dobro que você.” Eu eu, “Parabéns.” Mas você pode ter certeza, eu prefiro estar aqui, do que enfiado dentro numa sala daquela, olhando processo, não tendo contato com ninguém. Falei, “Aqui eu estou fazendo amizades todos os dias, amizades boas, algumas não tão boas, conhecendo pessoas novas, conhecendo pais, alguns... alguns que você conhece, eu já tive assim, já fiz alguns pais de alunos meus como amigos, que mantemos aí uma amizade há dez anos. Não tinha convívio nenhum, conhecimento nenhum. Alguns alunos que eu encontro, alunos meus, que foram alunos em 2000... 91, que eu encontro com eles hoje, nem conheço, “Ô professor! Você foi meu professor em tal, e tal...” e a gente senta, vai bater um papo, vai ver o que ele está fazendo da vida, o que que está sendo da vida dele. Então, quando você faz isso, você faz porque você gosta. Aí quando você gosta você passa a acreditar. E é igual você falou, né? Está aí aos trancos e barrancos também, não é? Correndo atrás. Por quê? Porque você acredita nisso. E tentando fazer um trabalho que provavelmente, futuramente, quem sabe vai melhorar alguma coisa disso aí?

Ribas: É, a gente tem um acordo com a SUDEB para dar uma resposta, né? da nossa pesquisa. Eu pesquiso na área de surdez e tem uma colega que é da síndrome de dawn. Enfim, a gente quer de alguma forma... espera contribuir para que melhore realmente.

Batista: Agora, eu espero que esse convênio, quando você mandar o seu trabalho para eles, que eles realmente leiam isso aí né?

Ribas: É.

Batista: Porque, muitas vezes não adianta. Ele faz um convênio com você porque ele tem que fazer um convênio, ele tem uma verba para gastar, ele tem que gastar aquela verba, porque senão no ano seguinte, muitas vezes, ela acaba não recebendo aquela verba, muitas vezes acontece esse tipo de coisa. E, quantas vezes você faz o seu trabalho, sua pra caramba, corre atrás, ganha um tempo, porque isso não é perder tempo. Porque você realmente vai ver aí como realmente funciona o ensino público em Brasília, eu não sei como funciona fora, porque eu nunca tive, assim, oportunidade de ir em uma escola pública, que seja em Minas. Eu já fui uma vez em Minas, conheci um professor, mas não tive como conhecer a escola porque era um período de... estava tendo um recesso... não, estava tendo uma greve no período, e não tive como conhecer a escola. Aí ele: “ah não, se tivesse aula você iria lá assistir uma aula para ver. Mas assim, eu já tive contato com alguns alunos que vem de fora mesmo de Brasília, que chegam aqui e muitas vezes tem um grau de dificuldade muito grande. Por quê? Não é porque o ensino aqui é melhor. É porque lá ele não teve as oportunidades que os alunos daqui tem. E muitas vezes a gente fala isso para o aluno e ele não está nem aí, né? Muitas vezes eu falo: “Ô! O cara lá que está dando aula, muitas vezes o cara tem conhecimento, às vezes o cara é

engenheiro, o cara é um... tem lá um conhecimento na área, mas o cara não tem aquele gosto.” Porque se você não tiver o gosto para você tentar mostrar uma forma de como passar aquilo para o aluno, ele vai aprender? Nunca. Não é? Eu tiro muitas vezes quantos alunos já chegaram para mim e falaram assim: “Pôxa professor, engraçado, eu não entendia nada, olha, com você eu consigo entender tudo.” Assim como tem outros que já chegam para mim e falam assim: “Pôxa professor, o outro professor eu entendia tudo, com você eu não entendo nada.” Por quê? Porque, muitas vezes, a forma que você tem de transmitir, você consegue despertar algum interesse em um aluno, e não consegue despertar o interesse com outro. E é o interesse que vai fazer com que o aluno compreenda. Quando você me fez aquela... uma pergunta sobre a parte de literatura...

Ribas: Das leituras.

Batista:... das leituras, eu já tive dois alunos de sexta série, de chegar em sala de aula, e muitas vezes te botar em uma situação delicada. Porque era um aluno que todo dia lia *Veja, Isto É, Correio Braziliense, Jornal Nacional*. Então, muitas vezes, ele chegava fazendo uma pergunta que eu já tinha conhecimento de faculdade, mas tinha sido publicado numa revista, então você acabava discutindo com o que você tinha visto, mas, por exemplo: “ – ô professor. Foi publicado lá, você viu lá na *Veja*? Isso, isso, isso? – Pôxa, não vi não cara, mas eu conheço sobre o assunto. Você quer discutir? – Ah professor, isso assim, assim, é assim mesmo? – É. Mas vou aprofundar, mas isso por isso, por isso e por isso, a gente acaba acrescentando.” Mas sempre a gente acaba colocando o tempo de fundação em vinte e um anos. Quantos alunos? EU acho que em uma mão cheia de dedos, é muito para contar, essa quantidade de alunos. Hoje eles não têm. Quando eu comecei a cobrar deles, eles começaram a assistir pelo menos *Jornal Nacional*. Aí eu falei: “Gente, isso é um absurdo! Vocês, com a idade de vocês... *Jornal Nacional*, meia hora, senta na frente da televisão, larguem o MSN por um momento. Quando você abrir a internet, que abrir a página inicial, leia, sempre tem algum comentário, sempre tem alguma coisa, lei pelo menos o que está escrito ali. Se você achar alguma coisa curiosa, traga. Se eu não souber, a gente procura descobrir.” Mas... muitas vezes eu até brinco: “Pô, professor, você só fala de filmes, você fala...” porque muitas vezes eu utilizo como exemplos o que eles assistem: filmes, desenho animado. Muitas vezes você está dando uma aula, falando sobre uma coisa, que eu já vi aquilo em um desenho animado. Então você quer uma ilustração melhor, se ele já viu. Aí muitas vezes eles ficam de graça comigo, né? “Pô, professor, você passa o dia inteirinho assistindo televisão? – Eu não, eu assistia muito desenho animado quando eu tinha a idade de vocês, hoje vocês não fazem isso mais.”

Ribas: É verdade, () se perdendo, né?

Batista: Hoje eles... eu lia muito gibi, muito Super-Man, Turma da Mônica, adorava ler aquilo. Venha aqui na escola e entre dentro de uma sala e pergunte para um aluno: “Você já leu Super...” eu acho que nem produzem, nem sei se ainda produzem revistas, gibis Super-Man hoje. Mas...

Ribas: Eu acho que deve ter com pouca quantidade, pouca divulgação, mas deve ter.

Batista: Pouca divulgação, né? Mas, por exemplo, você pega aí, Turma da Mônica ainda tem, né? é bem mais... Entra aqui e pergunte quantos alunos? Ninguém. Agora você pega e fale assim: “quem é que já leu um mangá do Yu-gi-oh?” Aí todo mundo, né? Quer dizer, só violência, só briga, só sangue.

Ribas: E a internet favorece isso, né?

Batista: A internet, nem se fala. Uma aluna minha falou que chega a ficar catorze horas no MSN, batendo papo com quem ela não sabe quem é, tem nem a mínima noção. Eu ainda brinco: “Mas conversando o que?” “Ah, professor, um monte de coisas.” Então, hoje é complicado, né? Não tem mais... Aqui na escola teve um ano que o *Correio Braziliense*, ele fez um convênio com a escola para dar as sobras de jornais para a escola, então, todo final de semana,

quando chega o domingo... Então, tinha lá o... ((interrupção)) Ah, caramba, interrompeu, fugiu da memória aqui ().

Ribas: Correio Braziliense, as sobras.

Batista: Ah, aí eles davam as sobras todo domingo, tinha o encalhe do domingo, aqueles jornais eram empacotados, a escola Centro de Ensino Três ganhava uma parte, e os professores faziam trabalhos com os alunos. Pegava sempre uma parte lá, cultura, ou alguma entrevista, né? sempre trazia para os alunos darem uma lida. É pena que acabou o convênio e nunca mais teve isso. Então, por que que... Eu tenho certeza que tem um encalhe de Veja, tem um encalhe de Isto é, e é semanal. Que sobrassem dez, quinze revistas, por que que não se faz a doação para uma escola? Porque, hoje você pegar uma divulgação, ou até mesmo uma entrevista que se passou há uma semana atrás, não é uma notícia tão ultrapassada, dá para você fazer algum trabalho, né? Mas, você não vê isso.

Ribas: () reportagem, por exemplo, essa semana saiu uma reportagem sobre a Amazônia, né? que não é uma coisa que daqui a um mês vai estar perdido, né?

Batista: É, uma reportagem a longo tempo, né? a longo prazo, vamos dizer.

Ribas: Bastante.

Batista: Né? bastante. E você não vê, não tem. Por que que... não tem aí os amigos da escola? Eu vejo muito falar em parceiros. Mas eles acham que parceiros é alguém para arrumar uma porta. Isso, eu acho que não é um parceiro que tem que fazer isso, é função do Estado. O Estado tem que dar pelo menos a condição mínima para você trabalhar. Agora, por que que não se faz parceiros nessa forma? Vamos fazer uma parceria com a Rede Globo, aí as parcerias é sempre visando lucro, porque foi feito agora uma parceria aí para a aceleração. Quantos milhões será que está rolando? (Eu não ouvi falar), de graça isso aí não é. Mas aí, você chega aí, por que que não tem... por que que não se faz uma parceria? Olha aí, Jornal de Brasília, por que que você não cede seu encalhe de domingo, que é quando o jornal sai com algumas reportagens mais interessantes, tem os cadernos, né? interessantes.

Ribas: Mais recheado, né?

Batista: Mais recheado, né? muito mais reportagens, quer dizer, (dali para) você selecionar alguma coisa que esteja ao nível dos nosso alunos, (). Cadê um amigo da escola para vir aqui dar uma palestra, um médico? Nossos alunos aí, sexualmente, estão na flor da idade, né? Quer dizer, você como professor, eu faço algumas abordagens, mas tudo tem época, eu não posso estar fazendo sempre. Então, eu tenho que dar a minha aula, e escolher alguns períodos para fazer uma abordagem. Por que que não vem um médico, por que que não vem um sexólogo, por que que não vem um psicólogo? Você não vê. Isso que eu acho que deveria ser 'amigos da escola,' para fazer alguma coisa pelo aluno. E deixa a parte de concerto, deixa essa parte para o Estado, né? o Estado consegue fazer isso (tranqüilamente). Eles conseguem gastar fortunas aí com coisas sem interesse, por que que não pode gastar um pouquinho com ()? Você pega uma sala, não tem uma fechadura, não tem uma, mas tem um cadeado, serve? Serve, legal, (tranco a sala com ele), né? Então não precisa de verbas altíssimas, mas alguma coisa que dê para fazer. ()... Aí, você pega aí... Esses tempos (aí), brincando com uma professora, conversando com as professoras que são as intérpretes, do curso de Libras, e eu falando com elas, falei assim, "Olha, eu acho que, já que é uma escola inclusiva, eu acho que a primeira parte deveria ter essas turmas uma aula, ou duas aulas semanais," porque tem a parte diversificada, que é o (que chamamos PD), deveria ter duas aulas, uma ou duas, de aula de Libras para os meninos, da sala, né? Eu sou surdo e mudo, convivo com você na mesma sala, eu não tenho contato com você porque você não consegue se comunicar comigo. É sua culpa? lógico que não. É culpa do outro que tem o problema? Também não, não é culpa dele. Mas, eu acho que o primeiro passo da inclusão seria esse. Eu tenho um sobrinho que ele estuda aqui nessa escola do lado, aqui também tem, né? a... só que aqui é de primeira a quarta série. E ele me contando que de vez em quando o intérprete, o professor intérprete, acaba passando alguma

coisa para as crianças para que elas tenham um convívio melhor, e acaba tendo, né? Um dia chegou lá meu sobrinho fazendo gestos, né? e falando, “Ah, isso é isso, isso é isso.” Porque, muitas vezes eles acham legal, porque eles conseguem comunicar com o coleguinha, eles querem brincar com o coleguinha, o coleguinha quer brincar com eles. Então, eu acho que um dos passos, uma das coisas assim que eu ainda acho errada, isso é errado mesmo, é não ter essa orientação (para com) os colegas, porque não é só o meu convívio com o aluno. E o aluno como aluno?

Ribas: Sociabilizar a língua, né?

Batista: Soci... não saiu a palavra.

Ribas: Sociabilizar.

Batista: Soci... não saiu. Então, tem que ser feito, porque quando você faz isso, você melhora até o relacionamento da turma. Você melhora a nota, tanto dos alunos que são deficientes auditivos, quanto os que não são. Muitas vezes você motiva, você valoriza. O aluno, muitas vezes, se sente bem de estar participando, de estar ajudando, não é? E é interessante.

Ribas: É, isso é realmente válido. Lá no Piauí eu trabalhava em uma escola particular, e tinha um aluno que ele era... ele é autista. Durante a vida inteira que ele estudou na escola, ele sempre estudou com a mesma turma. Então a turma sempre foi preparada para conviver com ele, para entender determinadas atitudes, né? E ele, quando fez vestibular passou em sexto lugar.

Batista: Sérió? Porque eles falam o seguinte, né? eles falam que o autista, ele tem, como se diz, assim, uma capacidade de assimilação, não é? assim, muito grande, não é? Eu nunca tive contato com nenhum aluno autista.

Ribas: Então, essa questão que você está falando de fazer com que o aluno... eu até estava lendo um livro, que na França () é disciplina obrigatória nas escolas. Então, todo mundo tinha que aprender...

Batista: Todo mundo tinha que aprender.

Ribas: ()

Batista: Porque lá, provavelmente deve que qualquer aluno pode entrar em qualquer sala, né? Aí sim, aí é válido. Agora, como aqui já é complicado uma sala, então, eu acho que pelo menos uma turma deveria ter, não precisaria, muitas vezes, até ter com turmas todas, ou com alguma turma que quisesse ter como disciplina. Você oferecer para o aluno. “Gente, olha, nós temos aqui...” como eles oferecem, não tem cursos? “Olha gente, nos vamos... temos dez vagas para um curso de ciências da natureza. E aí, quem vai querer participar?” Porque que não chega para as turmas? “Olha pessoal, nós temos vagas para dez turmas. E aí, tem alguma turma que se prontifique?” Pode ter certeza que muitos iriam querer. Por que muitas vezes tem um amigo, tem um vizinho, pode vir a ter um primo, um irmão, né? Então quer dizer, eu acho que parte por isso aí. Eu acho que a única coisa falha, eu concordo, ele tem que ser incluído junto com alunos normais porque ele aí fora vai viver com todo mundo, né? (não vai) ter ali só o cantinho dele. Mas, você também tem que preparar os colegas dele porque senão não adianta.

Ribas: Até porque o (período) escolar é muito grande, né?

Batista: Muito grande.

Ribas: Doze, treze, catorze anos, né?

Batista: () para você ver, o aluno... esses alunos aí que vêm para essas turmas, eles vêm (provavelmente) desde a quinta série. Então, eles estudaram na quinta nessa turma, foram para a sexta, foram para a sétima e estão agora na oitava. Vários dos que estão ela esse ano não fizeram parte dessa turma no decorrer dos três anos, né? Mas, quando você passa a oferecer essa facilidade dele se enturmar com o aluno, você motiva tanto os alunos DA quanto os normais, os ditos normais, né?

Ribas: Chama-se de ‘ouvintes’.

Batista: É.

Ribas: É verdade.

Batista: Muitas vezes eu acho que os surdo-mudos escutam melhor do que os...

Ribas: ((ri))

Batista: É sério, parece mentira, mas é (sério).

Ribas: É verdade. Tranquilo, professor, eu agradeço...

Batista: O que eu deixo aí como mensagem final é que eu espero que seu trabalho abra os olhos, né? dos nossos dirigentes aí.

Ribas: É, estamos fazendo de tudo para isso, né? ter o estímulo estímulo para que possa realmente contribuir, né? para que mude essa... E, uma coisa que eu estava vendo, a gente fez uma entrevista com uma pessoa da (Subeb), o Distrito Federal é privilegiado em relação a isso.

Batista: O Distrito Federal, eu acho que ele é privilegiado em relação (a tudo, não só) em relação à escola. Você assiste o jornal... Você veio do? Piauí. Eu não sei como é que funciona o Piauí, mas deve ser igual às outras cidades também. Você pega São Paulo, Rio de Janeiro, você pega Maceió, época de matrículas, pais dormindo em filas, três quatro... Brasília não tem isso, Brasília, você pega o telefone, tuf, tuf, tuf, ligou, acabou. Você está na idade escolar, você pode ter certeza, vai ter uma vaga para você. Você não está na idade escolar, “Olha, nós temos cinco mil vagas para quem não está na faixa escolar.” Porque, a partir desse ano, já se tornou obrigatório um ano extra na escola, que era o jardim três, que hoje continua ainda, que seria a primeira série, e a oitava passaria a ser nona, que ainda não mudou a definição, ainda continua sendo jardim três, ela é obrigatória. O jardim um e dois, você entra... você dá o seu nome, e você vai para um sorteio, e você pode colocar o seu filho no jardim um. Se você não conseguir no primeiro ano, você pode tentar no ano seguinte e colocar, se no primeiro e no segundo você não conseguir, no terceiro ano, a vaga já é garantida por lei. Então, você quer ver um privilégio maior do que esse? Todos os professores são formados, aí fora não funciona bem assim. Você pega aqui o pessoal que dá aula na zona rural, vai lá, todos com diploma, todos com curso superior, alguns com mestrado. Vários... eu, esse ano, pretendo já fazer uma pós-graduação. Se você já pegar a quantidade de professores que tem pós-graduação, é uma quantidade enorme. Aqui na escola mesmo são muitos que já tem pós-graduação. Eu ainda não fiz pós-graduação por comodidade mesmo. Eu já poderia ter feito, mas você vai se acomodando, se acomodando, só que chega a um ponto que você fala, “Não, pera!” Então, esse ano já está nas minhas prioridades fazer uma pós-graduação e, a partir de julho, voltar a fazer outro curso também, tenho que voltar a estudar. Por quê? Muitas vezes até, como se diz assim, pelo gosto mesmo de estudar, porque é legal, bacana.

Ribas: Isso é verdade. Eu estou me dando o luxo de passar cinco anos só estudando.

Batista: Coisa boa, né? Então, por isso que eu falo, tem que aproveitar, se você teve a oportunidade, aproveite ao máximo. Porque isso aí, futuramente, vai abrir caminhos também, né? muitos caminhos.

Ribas: Futuramente a gente tem que pagar as contas.

Batista: Tem, futuramente () você vai pagar as suas contas tranquilo. Eu brinco muito lá em casa, nós somos cinco irmãos, dois desistiram, não quiseram estudar, um terminou o primeiro grau, não quis estudar, a minha irmã terminou o segundo grau, não quis mais estudar, parou, o caçula estava fazendo geologia na UnB, desistiu, largou o curso, e hoje assim, quem tem estabilidade mesmo sou eu e o mais velho, que fez direito, que hoje é defensor público. Então, nós temos estabilidade, né? temos um emprego, temos uma aposentadoria no futuro. E eles? O mais novo, que teve oportunidade, eu ainda brincava muito com ele, falava, “Rapaz, estuda bastante, (a UnB) é um curso bom. Você, futuramente, tente Petrobrás” () Eu falei para ele (assim), “Quando você for fazer sua área de especialização, faça em petróleo. Corra atrás.” Eu falei assim, “Olha, área de geologia não é uma área assim tão (comum) não, falta pessoas bem preparadas.” Mas ele largou, disse que não, (falou “Ó”)... ainda estudou lá três semestres, aí

falou assim, “Não, não é o que eu quero.” (). Hoje está aí, né? ainda tem uma vida relativamente boa, porque correu atrás também, não esperou nada cair do céu, (deu sorte com uns) cursos que ele ganhou, promovido pelo Estado, o Estado na época... ele foi na loja de um amigo dele, e o GDF estava uns cursos de formação técnica, e o cara virou para ele e falou assim, “Olha aí, ó, eu tenho duas fichas, e eu só preciso de uma. Toma a outra para você.” Que foi o que salvou ele.

Ribas: Olha aí, interessante, né?

Batista: Para você ver, interessante, foi o que salvou ele. porque, ele foi lá, se matriculou. Ele já estava na dificuldade, na época ele estava desempregado, aí o cara ainda virou e falou, “Não, você não se preocupa não, esse curso é promovido pelo Estado, você ganha tudo, você vai ganhar livro, você vai ganhar caneta, você vai ganhar borracha, passagem para você ir e voltar, isso () trinta dias.” Ele foi e fez um curso na área de informática, na área de assistência técnica de computadores, que na época estava precisando de pessoas, e se deu bem. Hoje está aí trabalhando para uma grande empresa, trabalha na área de processamento de dados da empresa, é ele quem faz toda a parte de gerenciamento mesmo de dados aí, né? E a gente está aí, fazendo curso superior na área de processamento de dados. Mas é igual ele virou e falou, ele falou assim, “Olha, eu estou fazendo porque eu preciso, porque não é pelo diploma não.” Ele falou, “O diploma, eu não vou nem pegar.” Ele falou, “Eu quero é o conhecimento.” Ele foi fazer um curso, e o cara virou para ele e falou assim, “Não, eu vou te dar um diploma.” Ele falou, “Rapaz, será que eu quero um diploma com a sua assinatura aqui embaixo?” Ele falou assim, “Me ensine, é só isso que eu quero.” Ele falou assim, “O seu diploma para mim não vai valer nada, o que vai valer é o que você vai me ensinar. A partir do momento que eu aprender, lá eu mostro o que eu sei fazer, e lá eu vou ser pago por isso.” O cara ensinou, tanto é que ele nem lá foi buscar o diploma, (largou, “Eu não preciso não, pode ficar para ele.”) E está aí bem, está bem, mas (com quantos) milhões que conseguem isso? (Com quantos)?

Ribas: É verdade. E acho que a escola tem esse papel, né?

Batista: A escola tem esse papel.

Ribas: Contribuir dessa forma, né? ajudar.

Batista: Eu brinco muito com os meus alunos, que eu falo assim, esses filmes americanos que adoram fazer isso, né? eles pegam o espírito do natal e levam o cara anos no futuro para mostrar a vida do cara como vai ser, e eu brinco muito com eles, falo, “Gente, eu queria poder fazer isso com vocês, pegar uma turma, levar vocês daqui dez anos, para ver o que é a vida de vocês. Alguns vão se dar bem, alguns são (alunos) interessados, esforçados,” mas, numa turma de quarenta alunos, você pega cinco.

Ribas: Ainda mais o mundo hoje está muito concorrido, né? para tudo.

Batista: Eu brinco com eles também com relação ao exercício, falo, “Olha, gente, quando você for prestar vestibular, que você for lá na UnB prestar um vestibular, você não vai chegar lá para o cara e vai mostrar o seu caderno, ele vai olhar, “É, ele tem uma letra bonita! Pode passar.” Não, lá é (o) mais bem preparado (que passa).” (E os caras são pagos) por isso. Mas, voltando uma coisa que eu falei, () a educação hoje, olha, é porque você acredita, porque, se eu não acreditasse, por tudo que eu falo o GDF, porque aqui que eu trabalho, por tudo que se faz pela educação, eu acho que não é do jeito que eles pensam. Eles elaboram lá um projeto e, “Olha, está aí o projeto para vocês colocarem em prática.” Muitas vezes você coloca o projeto em prática, muitas vezes o projeto é legal, se o professor que vai aplicar o projeto, ele se dedicar ao projeto, muitas vezes ele consegue, aí ele se esbarra num problema, porque “Eu te mando o projeto e nenhum material.” A escola que se vire para arrumar esse material, você que se vire para arrumar, não vem. Esse que vai vir agora do Grupo Roberto Marinho não, todo o material, mas, para você ver, começou a aula segunda-feira, (precisa de uma televisão, precisa de toda aparelhagem) áudio-visual, porque o curso é áudio-visual, cadê o videocassete, cadê a televisão? Aí, o professor tem que entrar dentro de sala de aula e se arrebrantar

como professor para tentar manter um projeto que foi criado para funcionar, e que funciona (na hora que eles acharem que deve mandar, porque não tem)... que prioridade é essa? “Olha, vai ter um projeto na escola, está aqui sua televisão, está aqui... já selecionou os professores para o curso? O curso vai ser tal dia.” Deram o curso, mas, na hora de trabalhar, cadê o material? Então, é difícil.

Ribas: Ok, professor.